



**YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÖRK ÇOCUKLARINA ÇOKLU ZEKÂ
KURAMIYLA TÖRKÇE ÖĞRETİMİ HAKKINDA ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

V. Yasemin Zorluoğlu

**YÖKSEK LİSANS TEZİ
TÖRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÖSÜ**

EKİM, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : V. Yasemin

Soyadı : Zorluoğlu

Bölümü : Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçenin Öğretimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: : Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Çoklu Zekâ Kuramıyla Türkçe Öğretimi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

İngilizce Adı: : Evaluation of Teachers' Views On Teaching Turkish To Turkish Children Abroad By Multiple Intelligence Theory

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : V. Yasemin Zorluoğlu

İmza :

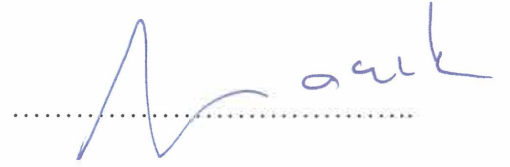
JÜRİ ONAY SAYFASI

“V. Yasemin Zorluoğlu tarafından hazırlanan ‘Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Çoklu Zekâ Kuramıyla Türkçe Öğretimi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi’ adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir”.

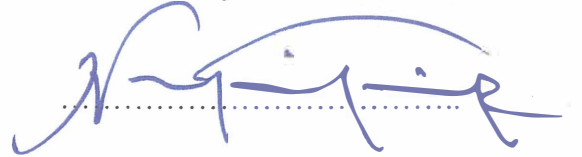
Danışman: Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı,
Gazi Üniversitesi



Başkan: Prof. Dr. Fatma AÇIK
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı,
Gazi Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Nezir TEMUR
Fransızca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı,
Hacı Bayram Veli Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 03/10/2018

Bu tezin Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince benden desteğini ve güvenini esirgemeyen, değerli danışmanıma ve değişik ufuklar açarak farkındalıkları arttıran, tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatımın en güzel renkleri olan ve değerli anlarımı arttıran kızım Yaşam, oğlum Kerem ve eşime hayatımın her anını anlamlı kıldıkları için gönülden teşekkürlerimle...

**YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARINA ÇOKLU ZEK
KURAMIYLA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ HAKKINDA ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**V. Yasemin Zorluoğlu
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ekim 2018**

Z

Sanayileşme ile birlikte hem kendi içinde hem de dışarıdan gn odağı hline gelen Avrupa lkelerinde çok sayıda Türk vatandaşı bulunmaktadır. Günümüz itibariyle sayıları altı milyon civarında olan ve dördüncü kuşağa ulaŐan, Avrupa'nın farklı ülkelerinde yaşayan Türklerin pek çok sorunu bulunmakla birlikte bunlardan en emlisi Türkçe ve Türk kültürüne giderek uzaklaŐmalarıdır. Bununla birlikte yaşadıkları yere tam anlamıyla uyum sağlayamadıklarından dolayı kendi dil, kültür ve tarihlerine giderek yabancılaŐan, özellikle üçüncü nesil bakımından kökeni zayıf, karma nitelikli, kimlik ve aidiyet sorunları yaşayan yeni bir neslin ortaya çıkmakta olduğu görülmektedir. Bir milletin varlığını sağlam temeller üzerine inşa etmesinde dil ve tarih kazanımlarının aktarılmasının önemine istinaden kullanılabilecek başlıca araç ise dil ve kültür eğitiminin hem içerik hem de nitelik bakımından etkili yöntemler ile verilebilmesinden geçmektedir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının kendi dilleri ve kültürlerine yönelik verilen eğitimlerde kısıtlı zaman, elverişli olmayan ortam ve materyal sorunları yaŐandığından etkili ve sonuç almaya yönelik eğitim model ve programlarının uygulanması, aynı zamanda mevcut dönemde her çocuğun kendine has kişisel ve bilişsel özelliklerini gözeten eğitim programlarının devreye alınması

gerekmektedir. Söz konusu durum karşısında hedeflenen amaçların gerçekleştirilebilmesi ve standardize programların verimsizliğinin giderilebilmesi için çoklu zekâ kuramına dayalı programların öğrenci ve öğretmen bağlamında bir bütünlük içinde kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmada yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimde, çoklu zekâ kuramının kullanılabilmesine yönelik bir araştırma yapılmış ve araştırma kapsamında kuramın elverişliliği ve kullanılabilirliği hakkında öğretmen görüşlerine başvurulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları, Çoklu Zekâ, Türkçe Öğretimi, Öğretmen Görüşleri, Program, Avrupa Birliği.

Sayfa Adedi : x + 201 sayfa

Danışman : Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

**EVALUATION OF TEACHERS' VIEWS ON TEACHING TURKISH
TO TURKISH CHILDREN LIVING ABROAD BY MULTIPLE
INTELLIGENCE THEORY
(MASTER'S THESIS)**

V. Yasemin Zorluoglu

**GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
October 2018**

ABSTRACT

There are a large number of Turkish citizens in the European Union, which has been the center of self-migration as well as outward migration with the industrialization. Today, the Turks who live in different countries of Europe, which have around six million and reach the third level generation, have many problems and the most important of them are gradually moving away from Turkish language and Turkish cultures. However, it seems that a new generation is emerging which is alienated from its own language, culture and history because of its inability to fully adapt to where it lived, especially in its third generation, which is weak, mixed, and has problems of identity and belonging. The main tool that can be used to build a nation's existence on solid foundations based on the importance of transferring backgrounds about language and history is that education in language and culture should be given in both contextual and qualified effective methods. The effective and outcome-oriented training models and programs as well as the training programs that consider each child's own personal and cognitive traits in the current period should be implemented for Turkish children living abroad because of limited time,

inadequate environment and material problems on their trainings for their languages and cultures. Under these circumstances, the programs based on the theory of multiple intelligence should be used in an integrated approach within the context of the student and the teacher in order to achieve the aimed objectives and to eliminate the inefficiency of the standardized programs. In this study, a research was conducted on the use of multiple intelligence theory in teaching Turkish to Turkish children living abroad and the views of teachers about the suitability and usability of the theory were searched within the scope of the research.

Key Words : Turkish Children Living Abroad, Multiple Intelligence, Teaching Turkish, Teachers' Views, Program, European Union.

Page number : x + 201 pages

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Ihsan KALENDEROGLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları	12
1.5. Tanımlar	12
BÖLÜM II	15

YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÖRK ÇOCUKLARINA TÖRKÇE ÖĞRETİMİ.....	15
2.1. Göç ve Göçmenlik Olgusuna Genel Bir Bakış.....	16
2.2. Avrupa Birliğinin Değişen Göçmen Politikaları	17
2.3. Avrupa Birliği Eğitim Politika ve Programlarına Genel Bir Bakış	20
2.4. Yabancıların Kendi Dillerini Öğrenmesi ve Çok Dillilik	24
2.5. Yurt Dışında Türkçe ve Türk KÖltÖrÖ Dersleri	28
2.6. Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimine Bakış	30
2.7. Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminin Amaçları.....	33
BÖLÖM III	41
ÇOKLU ZEKÂ KURAMI KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	41
3.1. Zekânın Kavramı ve Tanımı.....	41
3.2. Çoklu Zekâ Kuramı ve Tanımı.....	44
3.3. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Türleri.....	47
3.3.1. SÖzel ve Dile Dayalı Zekâ.....	47
3.3.2. Mantıksal ve Matematiksel Zekâ.....	48
3.3.3. Görsel ve Uzaysal Zekâ.....	49
3.3.4. Müzik ve Ritmik Zekâ	49
3.3.5. Bedene Dayalı ve Kinestetik Zekâ	50
3.3.6. Sosyal Zekâ	51
3.3.7. İçsel Zekâ	51
3.3.8. Doğaya Dayalı Zekâ	52

3.3.9. Varoluşçu Zekâ.....	52
3.4. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Program Geliştirme.....	53
3.5. Çoklu Zekâ Kuramı ve Değerlendirme	62
3.6. Çoklu Zekâ Kuramının Öğretmen ve Öğrenciler İçin Yararları.....	64
3.7. Çoklu Zekâ Kuramının Eğitim Sürecindeki Yeri ve İşlevi.....	65
3.8. Çoklu Zekâ Kuramı ve Dil Eğitimi	67
BÖLÜM IV	71
ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA GÖRE KELİME ÖĞRETİMİ	71
4.1. Çocuklarda Dil Edinimi ve Biyolojik Gelişim	71
4.2. Çocuklara Kelime Öğretiminin Çoklu Zekâ Kuramıyla İlişkisi	74
4.3. Kelime ve Kelime Hazinesi.....	77
4.4. Kelime Öğretiminin Esasları	79
4.5. Kelime Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gerekenler ve Kelime Öğretim Yöntemleri	81
4.5.1. Soru-Cevap Yöntemi.....	85
4.5.2. Çözümleme ve Birleşim Yöntemi.....	88
4.5.3. Dramatizasyon Yöntemi	91
4.5.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma/ Yazma Tekniği.....	95
4.5.5. Not alma Tekniği	99
4.5.6. Boşluk Doldurma Tekniği	102
4.5.7. Kavram Haritası Tekniği.....	104

4.5.8. Beyin Fırtınası Tekniği	107
4.6. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Kelime Öğretimi	109
4.6.1. Kelime Öğretimi	109
4.6.2. Öğretim Stratejileri.....	112
4.6.2.1. 5E Öğrenme Modeli	115
4.6.2.2. Zihinsel Beceri Geliştirme.....	118
4.7. Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	121
BÖLÜM V	125
YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARINA ÇOKLU ZEKÂ KURAMIYLA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	125
5.1. Araştırmanın Yöntemi ve Kuramsal Arka Plan.....	125
5.2. Evren ve Örneklem.....	126
5.3. Verilerin Toplaması.....	128
5.4. Bulgular	131
5.4.1. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Yeterli Bilgiye Sahip Olma Durumu	131
5.4.2. Çoklu Zekâ Kuramının Katkısı Hakkındaki Düşünceler	134
5.4.3. Çoklu Zekâ Kuramının Öğretmeni ve Öğrenciyi Motive Edebilme Durumu	136
5.4.4. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyaller	139

5.4.5. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyallerinin Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Türkçe Öğretimindeki Becerileri Karşılama Durumu	144
5.4.6. Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Ölçme ve Değerlendirme.....	146
5.4.7. Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Hakkında Yeterli Bilgiye Sahip Olma Durumu ve Programı Değerlendirme	150
5.4.7.1. Öğrenme Alanı “Alfabemizi Tanıyalım”	152
5.4.7.2. Öğrenme Alanı “Dinleme/İzleme/Okuma”	153
5.4.7.3. Öğrenme Alanı “Konuşma ve Yazma”	154
5.4.8. Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Türkçe Dersi İşlemenin Geleneksel Yöntemlere Göre Durumu.....	157
5.4.9. Bulunulan Ülkedeki Türkçe Öğretim Ders Sürelerinin Yeterlilik Durumu	161
5.4.10. Türkçe Öğretimi Esnasında ve Derslerde Kullanılan Materyallerin Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamaları İçin Yeterlik Durumu	162
5.4.11. Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Kullanılan Kitaplarda Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Yer Verilmesi Gerekenler.....	163
5.4.12. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimine Katkısı	165
SONUÇ	167
KAYNAKLAR.....	183

EKLER.....	197
EK-1: Görüşme Formu.....	198
ÖZGEÇMİŞ	201



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Türk Çocuklarına Kazandırılmak İstenen Temel Beceriler</i>	37
Tablo 2. <i>Almanya 'da Görevli Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenleri Sayıları</i>	40
Tablo 3. <i>Zekâyı Oluşturan Yetenekler ve İşlevleri</i>	42
Tablo 4. <i>Öğretimde Kullanılabilecek Çoklu Zekâ Teknikleri</i>	60
Tablo 5. <i>Çoklu Zekâ Kuramı ve Türkçe Öğretiminden Beklenen Çıktı İlişkisi</i>	68
Tablo 6. <i>Kelime Öğretimi Stratejisi Örneği</i>	113
Tablo 7. <i>Anlam Bakımından Türkçe ve Almanca Kelime Örnekleri</i>	114
Tablo 8. <i>Sözcük Öğretiminde Zihinsel Beceri Geliştirme Sınıflandırması</i>	119
Tablo 9. <i>Türkçenin Öğretim Alanları ve Hedef Kitleleri</i>	122
Tablo 10. <i>Kadın Öğretmelerin Mesleki Deneyim Süreleri</i>	130
Tablo 11. <i>Erkek Öğretmelerin Mesleki Deneyim Süreleri</i>	130
Tablo 12. <i>Kelime Öğretiminde Kullanılan Materyallerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Kelime Öğretimindeki Becerileri Karşılama Durumu</i>	145
Tablo 13. <i>Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının Türkçe Amaç ve Kazanımlarına Göre Dağılımı</i>	151
Tablo 14. <i>Kelime Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramından Yararlanma Durumu</i>	160

BÖLÜM I

GİRİŞ

Sesbilimlerinden kurulu kelimelerin her dilin kuralları çerçevesinde belli bir sıra ve düzen içinde dizilmesiyle cümlelerin oluştuğu, böylece hedef dilde iletişimin sağlanabilmesi için gerekli dizgenin oluşturulduğu bilinmektedir. Gerek anadili gerekse yabancı bir dili öğrenirken ortaya çıkan ilk birimler kelimelerdir. Kelime üretimi ve edinimi devingendir, dolayısıyla anadilimizde bile kelime öğrenimi sürekli devam eder. Her ne kadar, bir fikir, bir düşünce genellikle cümlelerle ifade edilse de, bir dilin yapı taşı olma özelliğini taşıyan öğeler kelimelerdir.

İletişimin temeli sayılabilecek kelimelerin öğretilmesi konusu ise son yıllarda yabancı dil öğretiminde giderek önem kazanan alanlardan biri durumuna gelmiştir. Zimmermann (1984)'e göre uzun bir süre, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, dilbilgisel yapıların öğretilmesine öncelik verildiğinden bu doğrultuda yapılan derslerde öğretilen kelime sayısı da oldukça sınırlı kalmıştır. Öğretilen kelimelerin seçimi ise daha çok dilbilgisel yapılara uygun olup olmadığı ölçülerine göre yapılmaktaydı. 1970'lerden itibaren İletişimsel Yaklaşım'ın ön plana çıkmasıyla, kelime öğretimi yeniden ele alınmaya, yabancı dil öğrenimindeki önemi artmaya başladı ve böylelikle kelime öğretimi yabancı dilin vazgeçilmez bir parçası olmuştur (Zimmermann, 1984, s. 99-100).

Teknolojinin hızla ilerlemesinin ürünü olan iletişim araçlarının yaygınlığı, uluslararası ticaretin hareketliliği ve kültürel alışverişin hızlılığı çağımızda büyük medeniyetlerin dilinden küçük kabile dillerine kadar neredeyse bütün dilleri insanlık için önemli hâle getirmiştir (Bozkurt, 2002). Türkçe geçmişten günümüze kadar ilgi gören diller arasında yer almıştır. Bunun pek çok nedeni vardır: Her şeyden önce dünya siyasi tarihinde Türklerin ve Türkçe eserlerin İslam-Batı arasında bir köprü vazifesi görmesi ve Avrupalı milletlerin Türkleri ve Türkçe eserleri tarih boyunca İslam ve İslam Medeniyeti ile bir tutmasıdır (Karaismailoğlu, 2013, s. 8). Diğer yandan Selçuklu ve Osmanlı devletlerinin dünya siyasi yaşamında bıraktığı derin izler ve dünyanın önemli bir güç merkezi olmaya aday Türkiye Cumhuriyeti'nin geliştirmekte olan yapısı Türkçeyi her geçen gün daha önemli hâle getirmektedir.

İnsan, yapısı ve yaradılışı gereği merak eder, araştırır ve yeni buluşlar için çaba sarf eder. Bu çabası ona her geçen gün yeni şeyler kazandırır ve onu geliştirir. Günümüzde teknolojik gelişmeler, insanla ilgili yeni buluşlar bir yandan yeni imkânlar sunarken diğer yandan bir takım ihtiyaçlar doğurmaktadır. Son zamanlarda insan beyni üzerinde yapılan çalışmalar sonucu ulaşılan yeni bilgiler, bireylerin eğitimi konusunda farklı bakış açıları ortaya koymuştur. (Işık, 2006, s. 86-90; Yılmaz, 1995, s. 8). Reform düzeyinde olan bu yenilikler, her bir bireyi farklı bir yetenek olarak gördüğünden, eğitim sistemini yeniden gözden geçirmek zorunlu hâle gelmiştir. Amaç, insandaki büyük potansiyeli keşfetmek ve bu potansiyeli bireyin gelişimi/eğitimi alanında en yüksek düzeyde kullanmaktır.

Her birey ayrı bir dünya olup zihinsel, zekâ düzeyi, kişilik yapısı bakımından farklıdır ve doğal olarak öğrenme tarzı da farklı olacaktır. İşte çoklu zekâ kuramının temelinde bu anlayış yatmakta olup bu anlayış bireyleri farklı olarak kabul ederken tek tip öğrenci, tek tip öğrenme ve tek tip öğretme bulunmamaktadır (İnal, 2012, s. 275). Gardner, zekâ diyerek adlandırdığı farklı becerileri öğrenme, problem çözme ve insan olma için etkili

birer araç olarak tanımlarken her insanın sahip olduğu zekâlarla birlikte farklı bir öğrenme, problem çözme ve iletişim kurma yönteminin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

1.1. Problem Durumu

Ana dil bir milletin kültürünün en önemli taşıyıcısıdır denilebilir. Ana dil, milletlerin tarihî süreçte elde ettiği birikimi olan kültürü taşıyan, toplumu kaynaştıran, geçmişten günümüze uzanan bir yoldur. Bu yol toplumda bir aidiyet oluşturmakla birlikte, diğer toplumlardan ayıran bir özellik arz eder (Çakır, 2002, s. 46). Dolayısı ile dil ile toplumun kaderi birlikte gelişir. “Bir İngiliz, İngilizce olduğu için vardır. Bir Ermeni, Ermenice olduğu için vardır. Bugün Sümerce konuşulup yazılmadığı için bir Sümer’in varlığından söz edilemez. Her ulus dili sayesinde vardır. Bu bağlamda ana dili eğitimi ve öğretimi, bir dersin veya bir eğitim-öğretim etkinliğinin ötesinde bir konudur. Bu durum; ana dilini, özel, vazgeçilmez, ulusal güvenliğe denk stratejik bir değer hâline getirmektedir”. (Yapıcı ve Demir, 2007, s. 178-179).

Dil, toplumu meydana getiren ortak kavrayış etrafında birleştiren faktörlerden biridir. Bireylerin birbiri ile yaklaşmasını sağlayan dil, günümüzde genişlemiş anlam içerikleri ile anılmaktadır. Saussure (2001, s. 44)’nin ifade ettiği gibi dil toplumsal bir olgu, söz ise bireyseldir. Dilin toplumsallığı ise esasında kültürü işaret etmektedir. Zira dillerdeki sözcüklere bakarak o dilin kültür değerleri görülebilir. Nitekim Atatürk’ün, Türkiye’yi çağdaş toplumlar düzeyine getirmek için giriştiği ulusal devrimleri tüm topluma yayabilmek ve benimsetebilmek için yaptığı en etkili devrim, yeni Türk alfabesinin kabulü ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu’dur. 2 Eylül 1930 tarihinde Gazi, kendi el yazısı ile dil için; “Millî his ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir. Dilin millî ve zengin olması, millî hissin gelişmesinde başlıca etkindir. Türk dili, dillerin en zenginlerindendir. Yeter ki bu dil şuurla işlensin. Ülkesini, yüksek istiklâlini korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır”. demektedir (Sinanoğlu, 2007, s. 1).

Dilin millî hislerin tesis edilmesindeki önemi yalnızca yurt içinde yaşayanlar için değil yurt dışında yaşayanlar için de oldukça önemlidir. Yurt dışında yaşayan göçmen durumundaki vatandaşlarımızın çocukları ana dillerinden farklı bir dilin konuşulduğu, farklı bir kültürün baskın olduğu bir ortamda yaşamaktadırlar. İki dilli bir yaşam süren bu çocuklar zamanla kendi ana dillerinden uzaklaşmakta, egemen dilin ve kültürün etkisine girmektedirler. “Yabancı bir ülkede doğup o ülkenin dilini öğrenerek büyüyen ve okul yaşı gelince de bulunduğu ülkenin çocuklarıyla birlikte okula giden Türk göçmen çocukları, o ülkenin millî eğitiminin amaç ve ilkelerine göre yetişmektedirler”. (Kavcan, 1988, s. 77; Yol, 2011, s. 118).

Ana dilini öğrenme ve öğretme sürecinin öncüsü ve taşıyıcısı öğretmenlerdir. Türk nüfusun yaşadığı Avrupa ülkelerinde Türkçe öğretimi farklı birimlerde değişik yaş gruplarına yönelik olarak yürütülmekte olup geniş kapsamlı ve uzun dönemli bir süreci içermektedir. Bu süreç içerisinde öğretmenler birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunlar aşağıda çalışmanın seyri içerisinde dile getirilecek olmakla birlikte geleneksel kelime öğretimi odaklı yöntemlerin artık işlevinin azaldığı ve verimsizleştiği görülmektedir. Bu durum öğretimin niteliğini düşürmekte aynı zamanda öğrencinin ilgisinin de azalmasına neden olabilmektedir (Güneş, 2011, s. 126). Dolayısı ile kelime bilmek veya bir dili öğrenmek her şey demek değildir. Aynı zamanda o dili diğer dillerden ayıran kendine özgü bir yapısının, kültürel bir birikiminin olduğunun bilinmesi ve bunların da aktarılması gerekmektedir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçenin öğretilmesi konusunda sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Küreselleşen dünya kültürü ve iç içe geçen ülkeler arası akademik ve sosyal ilişkilerin yaygınlaşması ile birlikte yurt dışında yaşayan göçmen durumundaki Türk ailelerin çocuklarına Türkçenin doğru ve etkili bir şekilde öğretilmesinin gerekliliği günden güne artmaktadır (CEF, 2001, s. 1). Zira toplumlar için hayati bir öneme haiz olan dilin medeniyet inşa edici bir rolü de vardır. Bu bakımdan her

medeniyetin kendini ifade ettiği bir dili vardır. Türkçe, asırlar boyu çeşitli milletlerin, kavimlerin medeniyet, kültür ve bilim dili olmuştur (Barın, 1992, s. 86).

Yıldız (2012)'a göre; ana dil bir toplumun, toplum nezdinde de insanın kimliğini oluşturan kültürün aktarıcısı ve en temel ögesidir. Bu nedenle dil ile birlikte gelecek kuşaklara aktarılan kültürün eğitimle sıkı ve oldukça yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. Eğitimin dile ilişkin işlevlerinden başlıcası, geçmişten beri dili konuşanların ortaya koyduğu dilsel verimleri düzenli bir bilim disiplini doğrultusunda yeni kuşaklara aktarmasıdır. Bu aktarma sürecinde ise yaşanan toplumsal değişimlerin, yaşanan yerin, dili öğretim araç ve yöntemlerinin etkili sonuçlar verebilecek şekilde tasarlanması gerekmektedir (Yıldız, 2012, s. 3-4). Zira dil, bir kültürü paylaşan ve çoğaltan insan topluluğunun yaşadığı, maruz kaldığı değişimlere koşut olarak değişir. Kültürel değişim, kendisini oluşturan unsurlardan birisi olarak, uğradığı değişiklikleri dile de yansıtır denilebilir.

Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının sayısı ve yurt dışında yaşama süreleri açısından değerlendirildiğinde günümüz itibariyle dilini ve kültürünü gelecek kuşaklara sağlıklı bir şekilde aktarma sorumluluğu bakımından diğerlerine göre ülkemiz için çok daha önemlidir denilebilir. Türk Dışişleri Bakanlığı verilerine göre yurt dışında yaşayan 5,5 milyonu aşkın Türk toplumunun yaklaşık 4,6 milyonu Batı Avrupa ülkelerinde, geri kalanı ise Kuzey Amerika, Asya, Orta Doğu ve Avustralya'da yerleşmiştir. Bu sayı, Türkiye'ye kesin dönüş yapmış olan 3 milyon kişiyle birlikte düşünüldüğünde 8,5 milyonluk bir grubu ilgilendiren geniş kapsamlı bir göç olgusunun varlığını ortaya çıkarmaktadır (www.mfa.gov.tr). 2015 yılı verilerine göre hâlen Almanya'da yaklaşık üç milyondan fazla Türk vatandaşı yaşadığı tahmin edilmektedir.

Günümüzde başta Almanya olmak üzere Avrupa'nın farklı ülkelerinde yaşayan göçmen Türklerin sayılarının çokluğu bakımından değerlendirildiğinde, Türkçeyi ana dil olarak konuşan insan sayısı bazı Avrupa ülkelerinin nüfuslarından daha fazladır. Ancak Türkçe konuşanların sayısı her ne kadar çok olsa da Türkçenin ana dil olarak eğitim birimlerinde

verilmesinde bir takım sorunları yaşanmaktadır. Bu sorunların arka planında iki ana neden olduğu ileri sürülebilmektedir. Birincisi yurt dışında yaşayan Türk ailelerinin Türkçe eğitimine karşı geliştirdikleri görece ilgisizlik, isteksizlik veya yeterince önemsememe tutumu, ikincisi de ders saatleri, müfredat, yerel idari ve yasal uygulamalardan kaynaklanan sorunlardır. Nitekim özellikle Almanya’da daha belirgin olarak görülen “Türkalmanca” şeklinde de tarif edilebilecek melez ve kuralsız bir dil gelişmiştir denilebilir (Yıldız, 2012, s. 3-4). Kanaatimizce bu durum Türk dilini yurt dışında günden güne tahribata uğramakla birlikte, taşıdığı kültür de belirsiz ve edilgen hâle getirmektedir.

Memiş ve Erdem (2013)’e göre tarih boyunca dil öğretiminin nasıl yapılacağı ve nasıl başarılı olacağı konuları daima tartışma konusu olmuş, bu konuda pek çok teori, kuram, yöntem, araç vb. gibi hususlar üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Bunlar hakkında çalışmalar yapan araştırmacı ve yazarlar arasında tam bir görüş birliği bulunmamakla birlikte, üzerinde uzlaşılan temel hususun da dil öğretimde kullanılacak yöntemin hayati önem taşıdığıdır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 298).

Kanaatimizce bu uzlaşmazlık ve görüş çeşitliliğinin arka planında ise toplumların, kültürlerin, anlayışların ve hayata bakış açılarının sürekli değişmesinden ve dinamik toplum yapısından dolayı ileri sürülen yöntemlerin belli bir döneme veya yapıya uygun olması vardır denilebilir. Diğer yandan her toplumun kendine has özelliği eğitim ve öğretim süreçlerinde genellenebilir yöntemlerin kullanılabilmesini olanaksız hâle getirmektedir. Bu nedenle toplum dokusunu uygun yöntemlerin geliştirilmesi veya var olan yöntemlerin uyumlaştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Dil öğretiminde kullanılan veya kullanılması gerektiği ileri sürülen yöntemler esasında hâli hazırdaki yöntemlerin eksiklerini gidermeye, tamamlaya veya yetersiz kaldığı noktaları kapatmaya dair geliştirilen yöntemlerden oluşmaktadır (Tarcan, 2004). Çünkü dil öğretimi de kendi içinde gelişen ve yenilenen bir yapı arz etmektedir. Bu nedenle dil öğretim yöntemleri özel yöntemler ve genel yöntemler olmak üzere iki ana gruba ayrılabilir, diğer

yöntemler de bunların atlında sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırma ise başlı başına ayrı bir çalışma alanı olduğundan hangi yöntemin kullanılabileceği veya hangi yöntemlerden verim alınabileceği yeni bir tartışma alanına zemin hazırlamaktadır.

Örneğin kullanılan öğretim yöntemleri, genel olarak öğretmeni veya öğrenciyi merkeze alması durumuna göre öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere iki sınıfa ayrılır. Öğretmen merkezli yöntemde aktif ve etken durumda olan öğretmen olup, bilgiyi aktarmaya çalışır, öğrenci ise dinler ve öğrenmeye çalışır. Dolayısı ile öğrenci pasif, alıcı ve edilgen durumdadır (Doğan ve Aksu, 2015, s. 196). Öğretmenin derste çok soru sorması ve öğrencilerin derse katılımının sağlaması, onlardan aldığı cevapları toparlayıp özetleyerek sonuca gitmesi dersi öğrenci merkezli hâle getirmez. Bu durumda ders yine öğretmen merkezli bir derstir. Düz anlatım ve soru cevap yöntemi öğretmen merkezli yöntemlerdir.

Öğrenci merkezli yöntemlerde ise, öğrenciler hazırlanmış olan öğretim ortamlarında, bilgiyi kendileri üretirler. Öğretmene sorular sorar ve ondan yardım alırlar. Ancak, bu sorular öğrencilerin kendi ihtiyaçlarından doğmaktadır. Öğretmenin konumu sorulara cevap vermek, öğrencilerin bir güçlkle karşılaşmaları hâlinde onlara yol göstermektir. Buluş yolu, senaryo ile öğretim, deneysel yöntem ve oyunlarla öğretim öğrenci merkezli yöntemlerdir (Kökdemir, 2003, s. 3-5 ; Titiz, 1999, s. 12).

Yöntem arayışları devam ederken pek çok yeni gelişme ve önerilerin ileri sürüldüğü görülmektedir. Her ne kadar tümüyle reddedilmemekle birlikte verimsiz hâle geldiği düşünülen geleneksel yöntemlerin en önemli eksikliği öğrenciler arasındaki kişisel, bilişsel, yetenek vb. gibi değişkenleri yeterince dikkate almaması veya ikincil planda bırakmasıdır. Bundan dolayı yeni nesil sayılabilecek yöntemlerin üzerine inşa edilebileceği hem öğretmeni hem de öğrenciyi merkeze alabilen esnek ve uyarlanabilir yöntem arayışları birtakım gelişmelerin yaşanmasını beraberinde getirmiştir demek yanlış olmayacaktır.

Bu gelişmelerden biri olan çoklu zekâ kuramının temel ilkeleri doğrultusunda farklı eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirildiği görülmektedir. Bu kuramın uygulanmaya başlanması ile artık okul ve öğrenme ortamları, duvarların ötesine geçerek gerçek yaşama taşınmış durumdadır. Bu araştırmada, öncelikle Howard Gardner'ın geliştirdiği, en son gelişmelerden ve bulgulardan yararlanarak zekâ ile ilgili geliştirdiği “Çoklu Zekâ Kuramı”nın ilke ve amaçları bağlamında yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretilmesinde yararlanmanın imkân ve yolları problemi üzerinde durulacaktır. Bu amaçla araştırmanın alt problemleri şu şekildedir;

1. Türkçe'nin Almanya'da yaşayan Türk çocuklarına bir dil olarak öğretilmesinde çoklu zekâ kuramının eğitim ve öğretimde kullanıma elverişliliği bulunmakta mıdır?
 - 1.1. Çoklu zekâ kuramının eğitimle olan ilişkisinin boyutu,
 - 1.2. Öğretmenlerin ve öğrencilerin çoklu zekâ alanının tespiti,
 - 1.3. Çoklu zekâ kuramına göre sınıf atmosferi.
2. Çoklu zekâ kuramı bağlamında yabancılara Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerinin içeriğinde neler vardır?
 - 2.1. Yabancı dil öğretim yaklaşımı,
 - 2.2. Yabancı dil öğretim teknikleri,
3. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde öğretmen görüşlerinin kullanılan materyallerle uyum düzeyi nasıldır?
4. Türkçe eğitiminin ve öğretiminin niteliklerinin geliştirilebilmesi ve etkinliğinin artırılabilmesi için öğretmenlerce sunulan öneriler nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Almanya’da yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramının kullanılabilirliğinin araştırılması ve Türkçe öğretimi sürecinde öğretmen görüşlerine göre bir değerlendirme yapılabilmesi amaçlanmıştır

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim alanında yapılan pek çok çalışmanın farklı uzmanlık alanlarını bir araya getirdiği ve disiplinlerarası ortak çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda “etkili eğitim öğretim”, “yaşam boyu aktif öğrenme”, “derinlemesine düşünme”, “problem çözme yeteneği geliştirme”, “bilimsel bakış açısı kazandırma”, “isteklendirme ve katılım sağlama” vb. gibi kavram ve olgulara son yıllarda çok daha fazla önem verildiği görülmektedir. Bu önemin nedeni olarak, dünya toplumlarının üretim döneminden bilgi çağına geçmiş olması, bilgi teknolojileri sayesinde bilginin erişilebilir ve tabana yayılmış olması gibi nedenlerle öğretme ile soru sormanın aynı önem derecesine gelmiş olması gösterilebilir.

Diğer yandan geleneksel olarak nitelenebilecek öğretmen merkezli yöntemlerin, daha çok temel bilgilerin verilmesi ve asgari eğitim standardının oluşturulmasına yönelik olduğu görülmüştür. Hâlbuki günümüzde öğrenciler bazen öğretmenlerinden daha fazla bilgiye sahip olabilmekte veya gerekli olan bilgiyi arama motorları ile bir saniyede hemen edinebilmektedirler. Bu süreçte eğitim ve öğretimin çağın gelişen dinamiklerine ayak uydurması gerektiği bir gerçek olarak kendini göstermektedir. Bu gerçeklik karşısında da geleneksel yöntemlerin eksik kaldığı ve verim üretmediği noktaların tespit edilerek, sürekliliği olan, gelişmelere göre esneyebilen, tek taraflı öğretme yerine etkileşimli öğrenme ortamı oluşturabilen, ilgi uyandıran, açık kaynak koduna uygun olan modellerin ortaya konulması gerekmektedir.

İşte bu aşama ve arayış sürecinde öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştıran, bilgi edinimini isteklendiren, edinilen kazanımları kalıcı ve sürekli hâle getirebilen, diğer bir deyişle öğrencilere bilgiyi bulmayı ve kullanmayı sistematik hâle getirebilen, sahip oldukları yetenek, ilgi ve potansiyellerini geliştirebilen, kazanımlarını amaçları doğrultusunda kullanabilmelerine olanak sağlayabilen, katılımı güçlendiren vb. eğitim arayışında Howard Gardner'ın 'Çoklu Zekâ Kuramı' nın ideal bir araç olarak kendini göstermektedir.

Çoklu zekâ kuramı ilkelerine göre geleneksel yöntemler ile literatürde yer alan diğer yöntemler reddedilmemekte, ilke olarak her yöntemin kullanılabilmesine açık olup, diğer yöntemlerin zekâ türlerine göre organize edilerek kullanılabilmesine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle eğitimin pek çok alanında olduğu gibi yurt dışındaki Türk çocuklarına verilen eğitim ve öğretim süreçlerinde de oldukça elverişlidir.

Yurt dışında yaşayan göçmen ailelerin çocukları hem kendi kültürlerini taşımak durumunda hem de bulundukları yerin kültürüne uyum sağlamak durumunda olduklarından, öğretmenlerin bu karmaşık yapıli ortamdan etkili ve istendik sonuçlara götürme kapasitesi bulunan bir yaklaşımla süreci yönetmesi gerekmektedir. Bu noktada çoklu zekâ kuramı ilkelerine göre verilecek eğitim ve öğretim ideal bir çözüm olabilecektir. Türk çocuklarının iki dil ve iki kültür arasında kendi ana dili ile kültürünü doğru bir şekilde öğrenebilmeleri için kısıtlı olan koşullarda çoklu zekâ kuramı öğretmen için bir çıkış yolu olabilmektedir.

Yurt dışındaki Türk çocukları kendileri ve yaşadıkları yerin sosyal ortamından etkilendiklerinden çift taraflı bir sosyalleşme süreci yaşamaktadırlar. Bundan dolayı her iki toplum içerisinde tam bir sosyalleşmenin gerçekleşmesi oldukça zor olabilmekte ve bir eksik sosyalleşme ortaya çıkmaktadır. Eksik sosyalleşme sürecinde ise çocuğun kimlik kazanma, aidiyet geliştirme vb. hususlar bakımından önemli sorunlar yaşaması muhtemeldir. Sadece çocuk için değil aileleri için de benzer durumlar ortaya çıkabilmektedir. Yapılan gözlemlere göre aileler ile çocukları arasında zaten doğal olarak

gelişen kuşak farkı çatışmalarına ek olarak eksik sosyalleşme veya sosyalleşememe gibi sorunlardan kaynaklanan önemli problemler yaşanabildiği görülmektedir.

Örneğin Avrupalı toplumların çocuklara yüklediği toplumsal rollerle Türk aile ve toplumunun çocuğa yükledikleri birbirinden farklı olabilmektedir. Bu ikili durum karşısında yaşanan çelişkinin giderilmesinde ortaya konulan çözüm arayışında da çelişkiler yaşanabilmekte oldukça karmaşık bir durum ortaya çıkabilmekte ve çatışmalar yaşanabilmektedir. Bu tip sorunların aşılmasında büyük önemi olan iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için buralarda yaşayan Türk çocuklarının öncelikle ebeveynleri ile “Türkçeyi” bir araç olarak kullanabilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bugün eğitim sistemi, büyük ölçüde sözel/dilsel ve mantıksal/matematiksel zekâ alanlarına dayanmaktadır. Dolayısıyla eğitim-öğretim sonunda yapılan değerlendirme de bu iki zekâ alanı üzerinden yapılmaktadır. Bu iki zekâ alanında güçlü olan öğrenciler zeki ve başarılı, olmayanlar ise başarısız ve zekâ bakımından zayıf olarak değerlendirilmektedirler (Baş, 2011, s. 15). Oysa çoklu zekâ kuramına göre en az sekiz zekâ çeşidi vardır. Bunlar, sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, bedensel/kinestetik, sosyal, içsel ve doğacı zekâlardır. Gardner tarafından geliştirilen bu kuram, öğretme, öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde bütün bu zekâ türlerinin kullanılmasını öngörmektedir. Böylece her birey güçlü olduğu zekâ alanı yoluyla daha iyi öğrenecektir (Kara, 2010).

Ayrıca sözel/dilsel ve mantıksal/matematiksel zekâsı baskın olanların dışında kalan öğrencilerin de başarılı olmalarına ve kendilerini güçsüz oldukları zekâ alanlarında da geliştirmelerine olanak sağlanacaktır. Çalışmayı önemli kılan bu durum karşısında çoklu zekâ işlevlerinin yabancılara dil öğretiminde etkili bir araç olarak kullanılması mümkün olabilecektir (Baş, 2010, s. 413).

1.4. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

Araştırmanın varsayımları şu şekildedir;

Çoklu zekâ kuramı dil öğretimde başarılı bir yöntemdir.

Çoklu zekâ kuramıyla Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi ve Bilişsel Öğrenme Yaklaşımında olumlu sonuçlar alınabilmektedir.

Almanya’da yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimde grupla öğretim tekniklerinin başarısını artırmada çoklu zekâ kuramının kullanılması önerilebilmektedir.

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir;

Alanyazındaki az sayıdaki araştırmalardan biri olma özelliği taşıdığından teorik kısımda mümkün olabildiğince erişilebilen diğer araştırma ve çalışmalarda ileri sürülen kavram ve teorilerle,

Almanya’da görev yapan Türkçe eğitimi yapan öğretmen görüşleri ile,

Almanya’dan bilgi edinmeyi zorunlu kıldığından imkanlar ölçüsünde ulaşılabilen bilgi kaynakları ile,

Görüşme sağlanan öğretmenler ve bu öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Çoklu Zekâ Kuramı: 1983 yılında Harward Üniversitesi’nin öğretim üyelerinden birisi olan Dr. Howard Gardner tarafından, geliştirilen ‘Çoklu Zekâ Kuramı’, yetenekler ve zekâ alanları gözetilerek geliştirilmiş ve eğitime yeni bir bakış açısı getiren bir yaklaşımdır. Gardner Kuramı’nı “Frame of Mind” (Düşünüş Biçimi) adlı kitabında açıklamış ve temel düşünce olarak insanın çoklu bir zekâyı ve yetenek alanlarına sahip olduğunu öne sürmüştür. Çoklu öğrenme ortamlarında, problem çözme becerisi ve üretkenliğin daha fazla olabileceği görüşü, eğitim dünyasında derin bir yankı uyandırmıştır. Çoklu zekâ

kuramının amacı, eğitimde bireylerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceğinin düşünülmesidir. Beyin araştırmalarına dayalı olarak getirdiği en önemli farklılık, bireylerin zeki veya aptal değil, farklı olduklarını vurgulamasıdır (Gardner, 1993).

Yabancı Dil Öğretimi: Yabancı dil öğretiminin çok eskilere dayanan bir tarihçesi vardır. Bu uzun geçmişin birikiminin yanında yabancı dil öğretiminin önemi 20. yüzyılda daha da artmış durumdadır. Bugün birçok ülkede olduğu gibi, yabancı dil öğretiminin bir bilim ve uzmanlık dalı olduğu artık kabul edilmiştir. Her ülke kendi okullarında kendi gereksinimine uygun olarak yabancı dil öğretimi alanında araştırmalara girip, bu alanda yabancı dil öğretmeni yetiştirebilecek ve buna bağlı olarak gerekli öğretim, kitap ve malzemelerini hazırlayabilecek uzmanlar yetiştirmelidir. Bilinçli bir yabancı dil öğretimi politikasının temeli bu şekilde atılmaktadır. Yabancı dil öğretimi sabır ve zaman isteyen yüklü bir zihin çalışmasıdır (Güven, 2007, s. 5).

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilerin belirli bir eğitim sürecinden sonra ulaştıkları düzey, ölçme yöntemleri ile değerlendirilmektedir. Ölçme bir değişkenin gözlenerek gözlem sonucunun sayı veya sembolle gösterilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Değerlendirme ise ölçme sonuçlarının bir ölçüt ile belirlenerek sonuca varma sürecidir (Güler, 2012, s. 12)

İkinci Dil: Kişinin ana dilini edindikten sonra öğrendiği dil olmanın yanında, yabancı dilden farklı olarak pek çok insanın birinci dil olarak kullanmadığı, bir ülke veya bölgenin sadece belirli yerlerinde kullanılan dildir (Richards ve Schmidt, 2002, s. 472).

Ana Dil: Kendisinden başka diller veya lehçeler türetilmiş olan dildir. (TDK, GTS, 2012).

Yabancı Dil Öğrenimi: Kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir (Barın, 2004, s. 20).

Konuşma: Düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 1999, s. 40).



BÖLÜM II

YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Çalışmanın bu bölümünde iki ana unsur üzerinde durulacaktır. Birincisi Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına verilecek Türkçe eğitiminin arka planındaki sosyal ve kültürel yapının durumu anlaşılabilirse onlara verilecek Türkçe eğitimi hakkında daha sağlam temellere dayalı bakış açısı geliştirilebileceği düşüncesinden hareketle Türk vatandaşlarının ağırlıklı olarak Avrupa coğrafyasında göçmen durumunda olmasından dolayı bu coğrafyada yaşayan Türk nüfusa dair incelemelere yer verilecektir. Türk vatandaşlarının Avrupa'ya göçlerinin başlangıcından günümüze değin göç olgusu ile bir değerlendirme yapılacaktır. Ayrıca Türklerin Avrupa'daki göçmenlik olgusu, Avrupa Birliği'nin göçmen politikaları ve Türk-Avrupalı ilişkilerinin tarihi ve kültürel arka planına bakılmadan buralardaki Türklerin çocuklarına verilecek Türkçe eğitimi hakkında yapılacak bir çalışmanın yeteri kadar başarılı olamayacağı düşünülmektedir. İkincisi ise yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi konusu incelenecektir. Bu kapsamda yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına verilen Türkçe ve Türk kültürü eğitim ve öğretiminin genel durumuna, amaçlarına ve mevcut durumuna bakılacaktır.

2.1. Göç ve Göçmenlik Olgusuna Genel Bir Bakış

Pek çok alanda dünyanın diğer ülkelerine göre ‘gelişmiş’ olarak kabul gören Avrupa Birliği ülkelerine bakıldığında nüfusun yaşlanma eğiliminde olduğu ve az gelişmiş ülkelerdeyse tam tersine genç; ancak demografik nitelikleri zayıf nüfusun arttığı görülmektedir. Bu demografik zıtlık göçü yönlendiren başlıca önemli nedenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Toksöz, 2012, s.145).

Avrupa kıtası, dünyanın diğer bölgelerine göre nispeten daha refah içerisinde olduğundan göçün hedefi olarak en çok tercih edilen ülkelerin olduğu coğrafya konumundadır. Ayrıca göç eden insanlar Avrupa ülkelerine yerleşmeler bile buraları en azından bir geçiş yeri olarak kullanmak istemektedirler. Bu da her yıl düzenli olarak artış gösteren bir göçe ve göçe bağlı birçok sonucun ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Jackson, 1986, s. 13-14). Günümüzde gelir dağılımındaki eşitsizlik ve küresel çaptaki yoksullaşmanın temel dinamiğini oluşturduğu göçün önlenmesine yönelik olarak cazibe merkezi konumundaki gelişmiş ülkelerde, yasal düzenlemeler ve kolluk kuvvetleri aracılığı ile görece katı tutumların sergilendiği görülmektedir.

Altuğ (1966)’a göre bu tutumun dayanağında ve özünde uluslararası hukuk doktrininde yer alan iki temel görüş bulunmaktadır; bunlardan birincisi, devletlerin, kural olarak “yabancı” adıyla tanımlananları ülkelere kabul etmemekte serbest olduğu, ikinci ise “yabancı”nın ülkelere girişinin bir hak ve devletlerinde bunu kabul etmesinin bir borç olduğudur (Altuğ, 1966, s.101). Nitekim doğal hukuk, dünya servetinin ortak ve herkesin bunda bir ölçüde pay sahibi olduğu ilkesini savunmaktadır (Aybay, 1975, s.93).

Yoksulluk ve vatandaşlık kavramlarının gelişimine paralel olarak yaşadığımız yüzyılda temel “hak” ve bunun sonucunda gelişen “sorumluluk” objeleri de göç gerçekliği konusunun içinde yerini almıştır (Tekin, 2005, s. 6). Nitekim Keynes’yen iktisadının refah devleti anlayışına göre devletin asli görevlerinden biri de yoksullukla mücadele etmek ve sosyal haklardan yararlanılmasını sağlamaktır. Dolayısı ile bu haklara bağlı olarak topluma

eksiksiz üyelik çerçevesinde vatandaşlık hakkının kullanılmasının önüne geçilmemelidir. Bu kapsamdaki haklar ise Marshall ve Bottomore (2006)'ın “sosyal yurttaşlık” deyimi klasik sosyoloji kurgusu doğrultusunda öne sürdüğü sivil, siyasi ve sosyal haklardır. Ancak göçmenlerin vatandaşlık haklarından yararlanması konusunda teoride hemfikir olunmuşsa da politikalarda; siyasal haklar, sosyal yardımlar, eşitlik ve özellikle benimsenme gibi konularda genelde dışlanmaya maruz kalmışlardır (Durmuş, 2006, s. 264).

Başta Almanya olmak üzere Avrupa ülkeleri, yeniden yapılanma ve kalkınmanın sağlanması için, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra dışarıdan insan kaynağı sağlamak amacıyla, kontrollü olarak göç almıştır. Ancak son yıllarda yaşanan ekonomi ve güvenlik gibi nedenlerle Ortadoğu ve Afrika ülkeleri başta olmak üzere Avrupa'ya yasa dışı göç akını yaşanmaktadır. Bu durumun başlıca nedenleri arasında Avrupa'nın istikrarlı ortamı ve güvenli olmasının yanı sıra dünyanın önemli bir üretim ve pazar alanı olması hem göçmenlerin hem de sığınmacıların yoğun ilgisini çekmektedir (www.eu4journalists.eu).

2.2. Avrupa Birliğinin Değişen Göçmen Politikaları

Sanayileşme ile birlikte yerel ve küresel insan hareketleri olarak ivme kazanan “göç” yüzyılımızın bir fenomeni hâline gelmiştir ve geleceğin kronik sorunları arasında olmaya aday durumdadır. Göç ve buna bağlı tüm sonuçların birlikte ele alındığı “göç olgusu” ile ortaya çıkan sosyal etkileşimler, uluslararası antlaşmalar, göç önleme veya göç alım politikaları, göçmenlerin hakları, global vatandaş kavramı ve bunlara dair uygulanacak uluslararası hukuk normları gibi içerikler, göçmenlerin etnik ve dinî kökenlerinden kaynaklanan ayrımcılık ve özellikle Müslüman göçmenlerin diğer göçmenlere kıyasla daha fazla ayrımcılığa uğraması hem bilimsel yazın içerisinde hem de gündelik yaşamda sıkça yer bulmaktadır (Gül, 2001-2002, s. 80).

Günümüzde Avrupa Birliği'nin izlediği göçmen politikalarında çeşitlilik ve kültürel öğeler büyük bir referans kaynağı olarak görülmektedir. Ancak Avrupa'nın kendi içinde ortak

kimlik oluşturma serüveninde ve var olan tarihî müştereklerini kültüre dönüştürme çabalarında “çok kültürlölük” sorunsalının kaynağı gibi görölen göçmenler bir engel oluşturmaktadır. Çok kültürlölük kavramının kökeni ise tarihî bir ortak geçmişe dayanmaktadır (Brague, 1995, s. 123). Nitekim Avrupa kültürü veya Avrupalılık şeklinde tanımlanan olgu farklı kültürel etkileşimlerden doğmuştur denilebilir.

Gelişmiş Avrupa ölkelerindeki göç olgusu geçmişte olduğundan farklı bir evreye geçerek insan kaynağı temini olmaktan çıkmış, tersine işlemiş ve bir tehdit olarak algılanmaya başlamıştır. Gelen göçmenlerle yerel halk arasındaki sosyo-kültürel farklılıklar endişe yaratmış ve uyum sorunları ortaya çıkmıştır (Marchhesin, 2003, s. 428-429). Öyle ki 2003 yılında yayınlanan Avrupa Birliğı “Güvenlik Strateji Belgesi”nde de Birlik’e yönelik tehditler arasında sayılan yasa dışı göçe dair Didier (1994), “Avrupa’yı korkutan ne terörizm ne uyurşturucu ne de organize suçtur. Esas korkutan, kitleler hâlinde gelip Avrupa’ya yerleşmek isteyen göçmenlerdir. Bunun yarattığı korku yanında, birincilerinin lâfı bile edilemez” tespitinde bulunmaktadır (Didier,1994).

Öte yandan Avrupa ölkesinde hem kültürel hem de etnik yapıda heterojenliğıe yol açmıştır. Küreselleşmenin iş gücü hareketliliğıne izin veren yapısı ile daha da yoğunlaşan göç dalgaları, bir yandan Avrupa’nın demografik görünümünü değıştirirken öte yandan sosyal tabanda dışlamacı bir yansımanın oluşmasına da neden olmaktadır. Bugün Avrupa’da en çok tartışılan konulardan biri, göçmen karşıtlığı özelinde ırkçılık ve yabancı düşmanlığı olmaktadır. Geleceğıe yönelik nüfus projeksiyonlarının Avrupa’nın yaşlanan nüfusu konusunda alarm vermesine ve giderek yabancı iş gücü ihtiyacına bağımlı hâle gelmesi gerçeğıne rağımen, Avrupa günümüzde göçü iyi yönetememekte ve bu nedenle sosyal entegrasyon sorunları yaşamaktadır (Yılmaz, 2008, s.102).

AB içinde yer alan azınlıklar ve göçmenlere bakıldığında Birlik genelinde hâlen ortak bir politikanın varlığından söz etmek pek mümkün değıldir. Bunun da temel nedeni, tarihi süreçte Birlik üyesi ölkelerin iş gücü, zorunlu mülteci, sığınmacı vs. gibi nedenlerle çok

sayıda göçmeni kabul etmesidir. Her ülkenin göçmen profili ve ülkeye yerleşme öyküsü birbirinden farklıdır. Örneğin Almanya'daki göçmenlerin çoğunluğu iş gücü amacıyla gelenlerden oluşurken, İngiltere'deki göçmenlerin çoğunluğu ise eski sömürge ülkelerinden gelmiştir. Bundan dolayı temel ilkelerde ortak politikalar benimsenmişse de her ülkenin kendine has göçmen ve azınlık politikası bulunmaktadır (Soroka ve Bryjak, 1995, s. 203).

Birlik genelinde öteden beri var olan üç tür göçmen politikasından söz edilebilir. Bunlar; entegrasyon (bütünleşme) politikası, çok kültürlülük politikası ve asimilasyon (benzeşme) politikasıdır. Birlik üyesi ülkelerin bir kısmı göçmenleri içerde ve dışarıda istikrarsızlık veya aksaklıkların nedeni gibi gördüğünden göçmenlerin reddi doğrultusunda politikalar izlemekte ve bu amaçla entegrasyon programlarını asimilasyona doğru derinleştirmektedir. Bunun nedeni olarak da, retçi politikaların temelinde göçmenlerin kendi kimliklerini sürdürmeleri, kültürel uyumsuzlukların yaşanması, yaşanan ülkenin sosyal dokusuna uyumsuzluk ve ses getiren terör eylemlerin bir şekilde göçmenlerle ilintili olması şeklinde ileri sürmek mümkündür.

Avrupa ülkelerinden bazıları, azınlıkları hem iç hem de dış istikrarsızlığa sebep olan bir tehdit olarak görmekte ve azınlıkların reddine ve asimilasyonuna dayanan bir politika uygulamayı tercih etmektedir. Azınlıkların asimilasyonuna dayanan politikanın özünde azınlık konumunda bulunan grupların, kendilerine özgü kültürel kimliklerinin ve değerlerinin, hâkim olan sosyo-kültürel sistem içinde eritilmesi yatmaktadır (Soroka ve Bryjak, 1995, s. 203-204).

Ayrıca, asimilasyon politikalarına uyum sağlayan veya başka bir ifade ile istenilen düzeyde entegre olan göçmen toplulukları benimsenirken buna karşı çıkanlar ise baskı altına alınabilmektedir. Örneğin asimilasyona yönelen ülkeler içinde Fransa dikkat çekmektedir (Kurubaş, 2006, s. 31). Birlik'in politikalarına yön veren gelişmelerin kökeni Avrupa Topluluğunda politika üreticiliğinin hızlandığı 1960'lı yıllara dayanmakla birlikte sağlık,

sosyal refah ve göçle ilgili diğer politikalar Topluluğun dinamikleri ve işleyişine yön vermesine rağmen geride kalmıştır (Joanna, 2002, s. 2).

2.3. Avrupa Birliği Eğitim Politika ve Programlarına Genel Bir Bakış

Birliğin kurulduğu ilk yıllarda, kurucu anlaşmalarda ortak bir eğitim politikası yer almamasına karşın ilerleyen süreçlerde ilk ihtiyaç duyulan konu eğitim olmuştur. İlerleyen yıllarda Avrupa Birliğinin eğitime öncelikli olarak ihtiyaç duyması, eğitimin üye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı sağlamada, üye ülke yurttaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmede, Avrupalılık bilincini aşılama, bu süreçte öğrenci ve öğretmenleri eğitmede, ar-ge alanlarına etkin katılımlar sağlamada önemli görevler üstlenmesinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle Birlik, üye ülkeleri bağlayıcı ortak bir eğitim politikası oluşturmamasına karşın, eğitimin uyumlaştırılmasını Avrupa'nın geleceği açısından kaçınılmaz görmektedir. Her üye ülke, kendi sosyo-ekonomik yapısına uygun sistemi uygulamakta özgür bırakılmıştır (Serbest, 2003, s. 30). Üye ülkelerin eğitim programlarına doğrudan müdahale etmeyen Avrupa Birliği daha çok eğitim sistemlerinin genel sorunlarıyla ilgili projeler geliştirmekte ve bu projeler aracılığıyla ortak eğitim programlarını desteklemektedir. Türkiye de aday ülke olarak bu programlara katılmakta ve Birliğin ilkeleri doğrultusunda hareket etmektedir.

Avrupa Birliği Eğitim Programlarına bakıldığında zaman bir “Avrupa Vatandaşlığı” olgusu ile beslendiği görülebilmektedir. Avrupa vatandaşlığı kavramının Avrupa yelpazesi altında bulunan toplumlarca benimsenmesi, kültür mirasının korunması ve çevre konusunda duyarlılığın artırılması gibi pek çok proje, ülkelerarası işbirliği ile gerçekleştirilmektedir. Bu programların somut getirilerinin yanı sıra, kültürler arası etkileşimi kolaylaştırması ve farklı toplumlardan gelen insanların bir proje etrafında toplanması ile dayanışma bilincinin arttırılması gibi nedenlerle kuruluş amaçlarını ortaya koymaktadır. Bu hedeflere ulaşmak için, Avrupa Birliği ortak eğitim programları, kültür, bilim, araştırma ve teknoloji

programları, enerji programları, çevre programları ve insan hakları gibi konularda programlar oluşturmuştur (Gülcan, 2003, s. 9). Kuşkusuz bütün programların kendi içinde ayrı bir yeri ve önemi bulunmaktadır. Sayılarının çokluğu nedeni ile Avrupa Birliği programlarından önemli görülen bazıları aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Sokrates I Programı: Eğitim alanında işbirliği için Avrupa Topluluğu eylem programı olup Sokrates'in ilk yürürlük aşaması 1995-1999 yıllarını kapsamaktadır. Avrupa Birliği'nin ilk eylem programı olan ve ilk safhası 1994 yılında plânlanmış ve eğitim alanında Avrupa'nın ilk çerçeve programı olarak Erasmus ve Lingua gibi önceki sektörel programların, çok taraflı okul ortaklıkları ve pilot projelerin¹ deneyimi üzerine inşa edilmiştir (AEGEE, 1999, s. 23).

Sokrates II Programı: Kapsadıkları konu açısından bakıldığında Sokrates II Programında ana okulundan yükseköğretime kadar yapılan eğitim yetişkin eğitimini de içine alacak şekilde düzenlenmiştir. Avrupa Birliği'nin eğitim alanındaki eylem programlarından biri olan Sokrates programının ikinci aşaması 2000-2006 dönemi için uygulamaya konmuştur. Sokrates II programında, programın kurulması, programın amaçları, topluluk eylemleri ve önlemler, programa erişim, üye devletlerle program ve işbirliğinin yürütülmesi, ortaklaşa eylemler, yürütülen önlemler, komite, diğer topluluk girişimleri üzerine başka program ve danışmanlarla işbirliği, bütçe, programa katılabilen ülkeler, uluslararası işbirliği, izleme ve değerlendirme, yürürlüğe giriş bölümleri ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır (Topsakal, 2013, s. 160).

Leonardo da Vinci: Leonardo programı en yeni dönemli bir mesleki teknik eğitim programıdır. Avrupa Birliğine üye ve aday ülkelerin mesleki eğitime yönelik politikalarını

¹ "14 Mart 1995'te Avrupa Parlamentosu ile Avrupa Birliği Bakanlar Konseyinin ortak kararı ile bu program başlatılmıştır. Program eğitime, Avrupa boyutunu getirmeyi ve katılımcı ülkeler arasındaki işbirliğini güçlendirerek, eğitim kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. Her yaştaki ve düzeydeki eğitimi kapsayan Avrupa çapındaki ilk girişimdir. Program yaşam boyu öğrenme kavramına da kapsamlı bir yaklaşım getirmiştir".

desteklemek ve geliştirmek için yürütülen bir programdır (Topsakal, 2013, s. 160). Yine bu program, ülkelerarası işbirliğinin kullanılarak mesleki eğitim sistemleri ile uygulamalarında kalitenin geliştirilmesini, yeniliklerin teşvik edilmesini ve Avrupa boyutunun yükseltilmesini amaç edinmektedir.

Leonardo Da Vinci II Programı: Avrupa Birliği, mesleki eğitim programı olan Leonardo da Vinci'yi ilk olarak 1994 yılında yürürlüğe koymuş ve bu programın 2000 yılına kadar yürürlükte kalmasını sağlamıştır. Programın birinci aşamasının hedefleri doğrultusunda ikinci aşamada da ye devletlerin mesleki eğitim sistemleri ve uygulamalarda kalitenin geliştirilmesi, yeniliklerin teşvik edilmesi ve Avrupa boyutunun güçlendirilmesi alanlarında, kültürel çeşitliliği ve dil çeşitliliğini de dikkate alarak gerçekleştirdikleri eylemler desteklenmektedir (Uysal, 2004, s. 6). İkinci aşamada, birinci aşamadaki projeler desteklenirken birinci aşamadan farklı olarak programın yapısında merkezietilikten uzak bir politika izlenmiştir.

Gençlik (Youth) Programı: 14 Mart 1995 tarihinde beş yıllık bir dönem (1995-1999) için kabul edilen bu program Avrupa Birliğinin 15 ye devleti ve ereve anlaşmalar kapsamında İzlanda, Liechtenstein ve Norveç'in yanı sıra ek Cumhuriyeti, Macaristan, Romanya, Polonya, Slovak Cumhuriyeti, Litvanya, Letonya, Estonya, ve Güney Kıbrıs Rum Yönetimine açıktır (AEGEE, 1999, s. 15). Programın uygulanması için 2000-2006 döneminde, Birlik bütçesinden 520 milyon Euro ayrılmıştır (Cansevdi, 2004, s. 43).

Yaşam Boyu ğrenme: Dünyadaki hızlı teknolojik gelişmeler ve değişimler nedeniyle belirli bir süre için geçerli olan bilgiler, belirli bir zaman geçtikten sonra önemini yitirebilmektedir. İnsanların bu süreci yakından takip edebilmesi ise her geçen gün zorlaşmaktadır. Bu süreci yakından takip edebilmek için insanların artık yaşam boyu eğitim ve öğrenmenin içinde olması gerektiği görüşü son zamanlarda ağırlık kazanmaktadır. Avrupa Komisyonunun 1995 yılında ğrenen Topluma Doğru, 1996 yılında yine komisyon kararıyla Avrupa yaşam boyu öğrenme yılı olarak kabul edilmiştir.

2000 yılında ise yine bu konuyla ilgili bir bildiri yayımlanmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Avrupa Birliği eğitim programları içerisinde bu kadar önemli bir yere sahip olan yaşam boyu eğitimin Türkiye'nin Avrupa Birliği sürecinde de önemli bir yere sahip olacağı açıktır.

Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'nin genel olarak eğitim sistemlerine bakıldığında, eğitimin daha çok yerel ve bölgesel düzeyde sunulduğu görülmektedir. Merkezi düzeyde eğitimin sunulduğu ülkelerde bile ağırlığın yerel düzeyde olduğu görülmektedir. Eğitimin sadece merkezi düzeyde sunulduğu ülke sayısı ise diğerlerine göre daha azdır. Tam anlamıyla eğitimin merkezi olarak sunulduğu ülkeler ise Fransa ve İtalya'dır. Yunanistan'da bu ülkeler kadar olmasa da eğitim merkezidir (Topsakal, 2013, s. 160).

Yine Avrupa Birliğine aday durumdaki Türkiye'de de eğitim oldukça merkezi bir yapıda yönetilmektedir. Oysa eğitimin merkezi olarak sunulmasının birçok sakıncalarının olduğu bilinmektedir. Özellikle büyüyerek hantallaşmış eğitim örgütlerinde alınan bir kararın uygulamaya geçmesi, yaşanan bir sorunun yetkililere ulaştırılması, hızlı ve inisiyatif gerektirecek kararlarda alt kademe yöneticilere yetki verilmemesi, eğitimin finansmanında yalnızca merkeze bağlı olunması, eğitimde bir çok aksaklığı da beraberinde getirmektedir. Yetkileri olmayan ve merkezi yönetime bağlı olan alt kademedeki yöneticilerin örgütü var olan durumdan daha ileriye götürmesi de zorlaşacaktır. Bir başka ifadeyle, eğitim hizmetlerinin sunumundaki idari zihniyet, iş görme yöntemi, bürokratik ve merkeziyetçi yaklaşım, etkin hizmet sunumunu engelleyecektir denilebilir.

Yine yerel düzeyde sorumluluk alamayan belediyeler, il özel idareleri ve diğer sivil toplum kuruluşları da eğitim örgütlerine gereken desteği sağlayamayarak gerekli değerlendirmeleri de yerinde ve zamanında yapamayacaktır. Bir başka ifadeyle eğitimle ilgili hususlara katılmadıkları için sorumluluk da almayacaklardır. Oysa katılımın olduğu örgütlerde, örgütsel amaçlarda bir birleşme meydana gelecektir.

Katılımın olduğu ortamlarda örgüt yöneticileri ve örgüt üyeleri daha rahat bir ortamda çalışacaktır. Katılımın olduğu ortamlarda demokratik iş ortamı gelişecek, çatışmaların azalmasına neden olacak ve çalışanların üretkenliğinin yükselmesine katkı sağlayacaktır. Yapılan işlerin niteliğinde ve miktarında önemli bir artış olacaktır. Daha sağlıklı iletişim kurulmasına ve işlerin daha sağlıklı yapılmasına neden olacaktır. Bütün bu hususların yerine getirilmesi ise çalışanlar arasında takım ruhunun gelişmesini, insan ilişkilerinin iyileştirilmesini, bireylerin alanlarıyla ilgili yetiştirilmesini ve sürekli değerlendirmeler yaparak eğitimde kalitenin yakalanmasını sağlayacaktır. Ancak bütün bu hususlara ulaşmak, yaratıcılığı ve özgür hareket etmeyi engelleyen geleneksel örgüt yapılarında mümkün görülmemektedir. Merkezi yapıdan uzaklaşarak, sorumluluğun paylaşıldığı ve yönetime taraf olan herkesin katılımının sağlandığı durumlarda örgütler amaçlarına daha kolay ve daha rahat ulaşacaklardır (Sağlam, vd., 2011, s. 92-93). Bu nedenle Türk Millî Eğitim Sistemi, geleneksel örgüt yapısını çağın gereklerine göre tasarlayarak, katılımın yüksek olduğu, nitelikli iş gücü yetiştirebilen, inovatif gelişime uygun ve kronik sorunlarından uzaklaşması gerekmektedir önermesinde bulunmak mümkündür.

2.4. Yabancıların Kendi Dillerini Öğrenmesi ve Çok Dillilik

Birçok farklı ülke ve kültürü içinde barındıran Avrupa'nın bu özelliği ona dil ve kültür yönünden çeşitlilik kazandırmaktadır. Bu dilsel ve kültürel çeşitlilik, korunması ve sürdürülmesi gereken bir zenginlik olarak görülmektedir. Dünyada ve Avrupa'da hızlı değişimler ve yeni arayışlar sürerken, Türkiye'de de kıpırdanmalar görülmekte, kültürel ve bilimsel anlamda değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır (Bingöl Arslangilay, 2013, s. 70-71).

Avrupa'da göçün ilk dönemlerinde edilgen durumda bulunan, beklediği finansal birikimi elde ettikten sonra geri döneceği düşünülen ve kendi kültürel dairesinde kalacağı umulan göçmen işçiler beklendiği gibi geri dönmemiş ve kendilerini zamanla Avrupa'da

yaşadıkları toplumların bir parçası olarak görerek haklar talep etmeye başlamıştır. Bu taleplerin başında daha ikinci kuşaktan itibaren kendi dilleri ve kültürlerinin öğretilmesi ve bu konuda kamu eliyle girişimlerde bulunulması beklentisi olmuştur (Canbulat, 2009, s. 363-364). Bu beklentiler karşılık bulmuş ve konumuz itibarıyla Türk vatandaşları için başta Almanya olmak üzere Türk göçmen nüfusun yoğun yaşadığı ülke ve bölgelerde Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde Türkçe ve Türk kültürü öğretilmek üzere öğretmenler gönderilmiştir.

Avrupa'daki göçmen hareketliliğinin ortaya çıkardığı durum eğitim sistemlerinde çözümler üretilmesini zorunlu hâle getirmiştir. Bu durum çok kültürlü ve çok dilli eğitim anlayışının gelişmesine yol açmıştır. Yabancılar karşı Avrupalı ülkelerin tutumları birbirinden farklı olmakla birlikte göçmen işçiye ihtiyacı olan ülkelerin daha esnek ve ılımlı politikalar izlediği ifade edilebilir. Genel olarak çok kültürlü ve çok dilli Avrupa toplumlarında yabancıların kendi dillerini ve kültürlerini öğrenmesi ve öğretilmesi hususunda “submersion” ve “immersion” şeklinde adlandırılan iki yaklaşımın benimsendiği söylenebilir (Canbulat, 2009, s. 363-364). Dolayısı ile çok kültürlü bir yaşam biçimi gösteren toplumlarda eğitiminde bu anlayışla gerçekleştirilebilmesi gerekmektedir.

Çok kültürlü eğitim, farklı sosyal, etnik, dini, milliyet vb. gibi grupların üyelerinin yararlanabilmesi için geliştirilen, standart eğitim programlarında farklı, hedef kitleye göre hazırlanmış bir süreçtir. Çok kültürlü eğitim genellikle göçmenler için verilen eğitim programlarına atfedilen bir kavram olsa da Luchtenberg'e (2003) göre göçmen eğitimi ile çok kültürlü eğitimle arasındaki en önemli fark; çok kültürlü eğitimin sadece göçmen çocuklara yoğunlaşmak yerine tüm çocukları kökenlerini dikkate almaksızın dâhil etmeye çalışılmasıdır (Luchtenberg, 2003, s. 49). Çok kültürlü eğitim aynı zamanda göçmen çocukların eksiklikleri yerine farklılıklarına dikkat çekmek ve asimilasyon yerine eğitim sistemine entegre etmeye çalışır (Bingöl Arslangilay, 2013, s. 70-71).

Avrupa Birliği'nin dil politikasına bakıldığında öncelikle “Birlik” bağlarının “dil” ile kurulmasına büyük önem verildiği görülmektedir. Bu dilin arka planında lengüistik kökenler kadar aynı yaşam ve anlayışı benimseyen bir toplumun iletişim normları bağlamında geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Yani Alman Almanca, Fransız Fransızca konuşmaya devam etmekte fakat bir “Avrupalılık” olgusu dil ile inşa edilmeye çalışılmaktadır.

Genel olarak bakıldığında Birlik içinde diğer diller her zaman saygıyla karşılanmış ve göçmenlerin de kendi dillerinde eğitim ve öğretim görebilmesinin yolu açılmıştır. Her ne kadar bir takım eksiklikleri bulunsa da örneğin Avrupa Komisyonu Birlik vatandaşlarının kendi anadillerinin yanı sıra, ikinci dili daha (genellikle ana dil) iyi öğrenmelerini sağlamak ve bu şekilde çok dilliliği teşvik etmek için 2001 yılını Avrupa Diller Yılı ilan etmiştir. Bu çerçevede 11 resmî dilde ortak bir web sayfası oluşturulmuştur.²

2005 yılında yapılan Eurobarometer Raporu AB ülkelerindeki çok dilliliğin hangi düzeyde olduğuna fikir vermektedir. Bu çalışmanın anketine katılanlara “Anadiliniz hariç, en fazla kaç dilde sohbet edebilecek kadar yabancı dil biliyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Eurobarometer verilerine göre AB vatandaşlarının %56’sı kendi anadillerinin dışında başka bir dilde daha sohbet edebildiklerini ve % 28’i de anadilleri yanında iki dil daha bildiklerini belirtmiştir. % 44’lük bir oran ise kendi anadilinin dışında başka bir dil bilmediğini belirtmiştir. Üç dilde iletişim kurabilenlerin oranı ise % 11’dir (Gündüz, 2006, s. 203).

Birliğin siyasal birlikteliğini derinleştirme ve genişleme politikalarının eş zamanlı yürütüldüğü 1990’lı yıllarda üye ve aday devletler farklı kültürlerin ve dillerin barış içinde bir arada yaşaması için, çok kültürcü ve farklılıkların kamusal alana olanak tanıyan politikalar benimsemeye başlamışlardır. AB Anlaşmasının 314. maddesi çok dilliliğin

² Daha sonra bu sayı 20’ye çıkmıştır.

ilkelerini belirlemektedir. 1999 tarihli Amsterdam Anlaşmasının 21. maddesi, AB vatandaşlarının Birliğin kurumlarına Birliğin resmî dillerinden herhangi birinde yazma ve yine o dilde yanıt alma hakkını belirlemiştir. Bu maddeyle beraber AB'nin çok kültürlülük ilkesi güçlenmiştir. Amsterdam Anlaşmasının 255. maddesi AB vatandaşlarının Parlamento, Konsey ve Komisyon'un dokümanlarına erişme hakkının olduğunu belirtmiştir. Temel Haklar Şartı ve 2000 Nice Anlaşması ile birlikte AB'nin kültür, dil ve din çeşitliliğine saygılı olduğu belirtilmiştir (Gündüz, 2006, s. 203).

Özele inildiğinde ise Birlik genelinde azınlık dillerinin eğitim ve kamusal alanda daha özgürce kullanılabilirdiği bir dil politikası geliştirmesi beklenmektedir. AB'nin Genişlemeden Sorumlu Komiserliği, AB'ne aday devletlerin ilerleme raporlarını hazırlarken, dil hakları başlığında devletlerin durumunu, Avrupa Konseyi ve Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı'nın dil hakları konusunda ortaya koyduğu ölçütlere ne kadar yaklaştığını dikkate alarak değerlendirmektedir (Erkan, 2003, s. 7).

Dil politikası konusunda üye ve aday ülkelere herhangi bir dayatma, zorlama söz konusu olmamakla birlikte kavram karmaşasının da varlığı görülmektedir. Hangi topluluğun ulusal azınlık, etnik veya kültürel azınlık olduğu veya aynı şekilde kullanılan dilin, ağız mı, şive mi, lehçe mi, bölge/azınlık dili mi veya ulusal dil mi oldukları konusunda bir takım uluslararası mutabakatlar³ bulunmakla birlikte tam anlamıyla objektif olarak belirlenmiş kıstaslar mevcut değildir. Devletler, hangi grubun azınlık olup olmadığı konularında tek

³ AB, devletlerin dil haklarına ilişkin kriterler konusuyla ilgili olarak, Birleşmiş Milletler çatısı altındaki anlaşmaları, Avrupa Konseyi çatısı altında 1990'lı yıllarda Avrupa Devletleri tarafından imzalanmaya başlanan Bölgesel veya Azınlık Dilleri Şartı ve Ulusal Azınlıkların Korunması İçin Çerçeve Sözleşme ile AGİT'in ölçütlerini dikkate almaktadır. 1992 yılında kabul edilip, 1998 yılında yürürlüğe giren Avrupa Bölgesel veya Azınlık Dilleri Şartı, AB üyesi ülkeleri dil hakları ile ilgili olarak bağlayan temel belge durumundadır. Avrupa Konseyi 1992 yılından beri söz konusu belge ile üye ülkelerin dil mirasının korunması için imkan sağlamıştır. İlgili belge, çeşitliliğin ve zenginliğin Avrupa' da önemli bir rol oynadığı kültürel mirasın korunup geliştirilmesini amaçlamaktadır.

tain edici aktör durumunda olduklarında bu konudaki gelişmeler iç politika veya devletlerarasındaki ilişkilerin durumundan etkilenmektedir denilebilir.

2.5. Yurt Dışında Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri

Yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü dersleriyle ilgili çalışmalar çerçevesinde Türkiye'nin yetkili makamlarınca (Millî Eğitim Bakanlığınca, Yurt Dışı Teşkilatı, Eğitim Ataşeliği, Eğitim Müşaviri) yürütölmekte ve ana dili dersleri de "Türkçe ve Türk Kültürü Dersi" kapsamında gerçekleştirilmektedir. Türkçe ve Türk kültürü dersleri Millî Eğitim, Dışışleri, Kültür ve Maliye Bakanlığı ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığının temsilcilerinden oluşan Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonu tarafından seçilen öğretmenlerce yürütölmektedir. Dersler haftalık ders saati bakımından ölkelere göre değışiklik göstermekle birlikte 2 ila 5 saat arasında yapılmaktadır. Derslere katılım isteğıne bağılıdır, öğrenciler, öğretim yılının herhangi bir döneminde derslere katılabilirler. Türkçe ve Türk kültürü derslerinin okullarda açılabilmesi için velilerin derse ilişkin talep dilekçelerini okul idarelerine vermesi gerekmektedir. Yine ölkelere göre değışiklik göstermekle birlikte 8 ila 12 kişilik öğrenci talebi olduğunda okul Türkçe ve Türk kültürü derslerinin işlenebileceğı bir sınıf tahsis etmektedir. Eğer sayı 8 veya 12 kişilik grup sayısını geçerse ikinci bir sınıf açılmaktadır (Şen, 2015, s.54).

Sivil toplum kuruluşlarında Türkçe ve Türk kültürü derslerinin verilmesi de yine kuruluşun yazılı talebi doğrultusunda karşılanmaktadır. Sınıflar -genelde- farklı yaşlardan öğrencilerden oluşur. Özellikle ilk okul düzeyinde yaşları 8 ile 10 arasında değışen çocuklardan oluşan (genellikle 3. ve 4. sınıf, kısmın de 2., 3. ve 4. sınıf şeklinde) birleştirilmiş sınıf uygulaması ile dersler şeklinde yürütölmektedir (Şen, 2015, s.54). Derslikler okul binasında okul yönetiminin uygun gördüğü bir yerde olabileceğı gibi sivil toplum kuruluşlarının binalarında da olabilmektedir. Bu dersten alınan notlar karneye

yazılmakta fakat sınıf geçmelerini etkilememektedir. Sivil toplum kuruluşlarının bünyesinde verilen derslerde ise temsili bir karne verilebilmektedir

Dersler, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanmış Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programına, öğretmen kılavuz kitabına, Türkçe ve Türk kültürü ders öğretim materyallerine uygun olarak işlenir. Türkçe ve Türk kültürü dersinde Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri, geliştirmeleri, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda millî duygularını pekiştirmeleri ve çocukların yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2009, s.2).

Yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü dersi veren öğretmenlerin durumuna bakıldığında ise bunlar Dışişleri Bakanlığının koordinatörlüğünde Maliye, Millî Eğitim ve Kültür ve Turizm Bakanlıkları ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının yetkili temsilcilerinden oluşan Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonu tarafından seçilmekte, görevlendirilen öğretmenlerin maaşları Türkiye Cumhuriyeti tarafından ödenmektedir. Komisyonca yurt dışında görevlendirilecek toplam personel sayısı 2011 yılına kadar 3000 ile sınırlı iken 17/1/2011 tarihli ve 2011/1327 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla bu sayı 3.500'e çıkarılmıştır (11/2/2011 tarih ve 27843 sayılı Resmî Gazete).

Bununla birlikte 2003/5753 sayılı Bakanlar Kurulu Kararına göre; “Türk kültürünün yurt dışında tanıtılması, yayılması ve korunması, yurt dışındaki vatandaşlarımız ve soydaşlarımızın kültürel bağlarının korunması, güçlendirilmesi ve dinî konularda aydınlatılması ile Türk dilinin öğretilmesi amacıyla öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman, öğretmen ve din görevlisi olarak yurt dışında görevlendirilecek personelin unvanı, sayısı, nitelikleri, seçimleri, görev yerleri ve süreleri, izinleri, yurt dışındaki görevlerinin sona erdirilmesi ve diğer hususlara ilişkin esas ve usuller” ile bir düzenleme yapılmıştır. Düzenlemenin dayanağı ise “03 Temmuz 2003 tarih ve 25157 Sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 5/6/2003 tarih ve 2003/5753 sayılı “Bakanlıklar Arası Ortak Kültür

Komisyonun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurt Dışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Bakanlar Kurulu Kararı” dır (Şen, 2015, s.55).

Yurt dışında görev yapacak öğretmenlere dair düzenlemelere bakıldığında Millî Eğitim Bakanlığı, 1997 yılı sonuna kadar yolladığı öğretmenlerden dil bilme şartı istemediğinden, bu tarihe kadar gelen öğretmenler, çalıştıkları kuramlardaki yabancı meslektaşları ile uygun iletişim kanallarını kullanamamışlardır. Bu da dersin verimli ve yararlı olmasının önünde önemli bir engel oluşturmuştur. Akıncı (2007)’ya göre Türk öğretmenlerin yabancı yetkinliğinin zayıf olması, verdikleri derslerin de niteliğini zayıflattığından yabancı ülkenin eğitim yöneticilerinin aslında işine gelmiştir.

1998 yılından sonra ise yurt dışından görevlendirilecek öğretmenlerde yabancı dil şartı aranmaya başlanınca bu sorun kısmen aşılmaya başlanmıştır. Türkiye’nin öğretmen seçiminde getirmiş olduğu dil bilme şartı, olumlu bir adım olmakla birlikte, seçime ilişkin diğer ölçütlerde aynı olumlu durumun görülemediği söylenebilir. Örneğin, 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretmek için görevlendirilen öğretmenlerde aranılan branş şartları arasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Sosyal Bilgiler gibi branşlara da yer verilmiştir. Oysa bir Din Kültürü veya Tarih Dersi öğretmenin iki dilli öğrencilere anadili eğitimi verebilecek donanıma sahip olup olmadığı tartışmaya açık bir alan oluşturmaktadır.

2.6. Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimine Bakış

Aksan (1975), anadili tarif ederken ebeveyn ve yakın çevresinden başlayarak, daha sonra ilişki kurduğu dış çevre ile kazanılan daha sonra kişinin bilincine yerleşen ve toplumla bağını kuran en önemli araçtır ifadesini kullanmaktadır (Aksan, 1975, s. 427). Avrupa’ya göç etmiş ve buralarda 50 yılı aşkın bir zaman diliminde yaşamakta olan Türk yurttaşlarının nesil olarak dördüncü kuşağa eriştiği görülmektedir. Göçün ilk yıllarında

kapalı bir toplum olma özelliğini gösteren bu yurttaşlarımız kendi kültürel değerlerini ve dillerini nispeten muhafaza edebilmiş iken, sonraki kuşağa doğru bu değerler ile kültürel bağlar ve değer aktarımı zayıflamıştır. Dolayısıyla özellikle dördüncü Türk çocuklarına başta Türkçe ve Türk kültürü öğretiminin sistemli ve kurumsal olarak öğretilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Bingöl Arslangilay, 2013, s. 72-73). Türkçe ve Türk kültüründen uzaklaşan, yaşadığı yabancı ülkeye entegre olmaya başlayan Türk çocukları için Türkçe bir yabancı dil formuna bürünmüş durumdadır. Bu da kendi dil ve kültürlerinden uzaklaşmalarına neden olmakta sonuçta ne Türk ne de bulunduğu yerin vatandaşı gibi olamamaktadırlar.

Bu durum Avrupa'ya göçün başladığı 1950'li yıllardan beri dile getirilmekle beraber sorun olmaya devam etmektedir. Nitekim 1988 yılında Cavit Kavcar şunları ifade etmiştir; “Yabancı bir ülkede doğup o ülkenin dilini öğrenerek büyüyen ve okul yaşı gelince de bulunduğu ülkenin çocuklarıyla birlikte okula giden Türk işçi çocukları, o ülkenin millî eğitiminin amaç ve ilkelerine göre yetişmektedirler. Bunlar Türk Millî Eğitimi'nin amaç ve ilkelerinden yoksun kalan çocuklardır. Bunların büyük çoğunluğu, edindiği tüm kültür ve davranışlarıyla geleceğin bir yabancı ülke vatandaşı adayı durumundadır” (Kavcar, 1988, s. 77). Bu nedenle yeteri kadar Türkçe ve Türk kültürünün işlenmediği veya hiç verilmediği durumda bu sorun giderek büyüyecektir.

Hâlen yurt dışında yaşayan ve dördüncü nesile ulaşmış bulunan Türkler, eğitim ve sosyal yaşamlarında iki dilliler olarak kendilerini göstermekte olup bunlar Türkçeyi içinde bulundukları toplumla beraber yabancı dil gibi öğrenmek durumundadırlar. İki dilli bir çocuk veya bireyden hem ana dilini hem de yaşadığı toplumun dilini öğrenmesini beklenmek aynı zamanda iki dilli olmanın yanında entegre olmasını beklenmekle aynı anlama gelmektedir (Güzel, 2010, s.16). Yani dil ve kültür bağlamında, iletişimde, kendini ifade etmekte, çalışma hayatında, sosyal yaşamında vs. tam olarak başarılı olması

beklenmektedir. Böyle bir beklenti teorik olarak yerinde olabilir ancak pratikte gerçekleşmesi oldukça zor olmakla birlikte bir tarafın daha ağırlıkta olması mümkündür.

Bu beklentilerin gerçekleştirilebilmesi için uzun yıllara yayılı, programlı, sistemli ve kurumsal nitelikte sürdürülebilir yöntemlerin kullanılması aynı zamanda bunların da göçmen durumunda olunan yerle uyumlu olması gerekmektedir. Ayrıca yaşanan coğrafyanın dilinin Türk çocuklarına öğretilmesinde de metot ve uygulama yönünden tam bir mutabakat olmamakla beraber etkinliğinin zayıf olduğu ileri sürülebilir (Güzel, 2010, s. 16-17). Dolayısı ile yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe'nin öğretilmesi çok bilinmeyenli bir denklemin insan odaklı çözümlenebilmesi ile mümkün olabilmektedir. Henüz üzerinde uzlaşılmış ve uygulama bakımından etkinliği ispat edilmiş bir yöntemin bulunmayışı önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe ve Türk kültürünün öğretilmesi için bazı uygulamaları hayata geçirmiş ve bu amaçla “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı” nı 2009-2010 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlamıştır. Bu program yeni bir anlayışla tasarlanmış, daha öncekilere göre öğrenci odaklı ve öğrenci etkinlikleri üzerine kurulmuştur. Programın öne çıkan niteliği becerileri dikkate alması ve öğrencinin becerilerinin eğitim çıktıları ile uyumlu olarak ele alınmasıdır (MEB, 2009, s.3).

Program kapsamında hedeflenen kazanımlar “öğrencinin doğru bilgiyi etkili, verimli ve işlevsel bir şekilde becerilerine uygun şekilde kazanarak bunları alışkanlık, tutum ve davranış hâline getirmektedir. Bu amaç ise çoklu zekâ kuramı bağlamında ele alındığında gerçekleştirilebilecektir. Nitekim çoklu zekâ kuramı bireyin yeteneklerini ortaya çıkarmakta ideal araçlardan biri olma vasfındadır. Çoklu zekâ kuramının ideal bir araç olarak kullanılabilmesi savının arka planında ulaşılmak istenen amaç ile bu kuramın birbirini tamamlar nitelikte olmasıdır” şeklinde açıklanmıştır.

Programda, Türkçe bilgisi ve öğretiminin yanı sıra Türk kültürü unsurlarının da aktarılmasına önem verilmektedir. Dil becerileri temel kazanımlar olarak (dinleme, konuşma vb.) belirtilmiş, dilbilgisine temel beceriler içerisinde yer verilmemiştir. Programda öğretmenlerin sınıf seviyelerine yönelik olarak kullanılabileceği değerlendirme önerileri ve ölçme formları da yer almıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencinin dile hâkim olma seviyesinin değişken olabileceği anlaşılmaktadır. İstikrarlı dil eğitimi için ise yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerinin Türkçe öğretiminde de kullanılması gerekli hâle gelmektedir. Dolayısıyla yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına dil eğitimi verilirken yabancı dil öğretim yöntemleri hakkında da bilgi sahibi olmak gerekmektedir denilebilir.

Sonuç olarak yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimine dil bilgisinin daha çok önemsenerek verilmesi gerekmektedir. Çünkü yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının günlük yaşamda kullandıkları ana dilleri ile diğer yabancı dilin iç içe geçmesinden kaynaklanan melez bir konuşma türü ortaya çıkmış durumdadır. Bu nedenle öncelikle Türk dilinin kurallı bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir ki ardından Türk kültür konularında başarılı sonuçlar alınabilsin. Bu doğrultuda öneri olarak dil bilgisi kazanımlarında MEB (2009)'in ileri sürdüğü gibi” ad ve eylemin yanı sıra zarf, sıfat, bağlaç, zamir, edat ve ünlemlere yer verilmelidir” gibi genel ifadelerle tanımlanmak ve değerlendirmeler yapmak yerine tıpkı ders işleme sürecinde olduğu gibi bir başlık altında ele alınmalı, kazanımlar zekâ ve yaş gruplarına göre net çizgileriyle belirlenmelidir.

2.7. Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminin Amaçları

Yurt dışındaki Türk çocukları için geliştirilen eğitim araç ve yöntemlerinin kökenleri 1950’li yıllara kadar geriye gittiğinden, burada yaşayan Türkler için hazırlanan programlarda eksik bir bakış ile “işçi” ler bağlamında değerlendirilmiş ve buna göre alt yapı hazırlanmıştır. İkinci ve sonraki kuşak Türkler ise artık “işçi” olmaktan çıkmış ve birer Avrupa vatandaşı olmuşlardır. Hazırlanan programların bir diğer eksikliği ise yurt

dışında yaşayan Türklerin sadece Almanya’da yaşıyormuş gibi değerlendirilmesidir. Örneğin hazırlanan programın adı “Yurt Dışındaki Türk İşçilerinin Çocukları İçin Türkçe Dersi Programı”⁴ dır.

Programın giriş kısmında programın içeriği ve amacı hakkında bilgi verilirken onların işçi olduğu vurgusuna rastlanmaktadır. Bu kısımda dikkati çeken bir diğer nokta Almanya'daki işçi çocuklarının eğitimi konusunda ve Alman eğitim sisteminin dikkate alınması gerektiği ifadesinin yer almasıdır. Programın girişinde “bu program, Almanya’da temel eğitimin dört yıllık ilk devresine paralel olarak ilk dört sınıfında verilen, fakat zorunlu olmayan ve haftada 3-6 saat süre ayrılan Türkçe dersinde denenmek üzere hazırlanmıştır” denilmektedir (Şen, 2015, s. 66). Buradan anlaşıldığı kadarı ile Türklerin Almanya’da edilgen oldukları ön kabulü ve Alman sistemine uyum sağlamaları düşüncesi vardır.

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminin temel amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Şen, 2015, s. 66; MEB, 2009, s. 3);

- Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türk kültürünü tanıtmak, anlatmak, Türk dilini benimsemelerini sağlamak ve ana dillerini geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Millî duygularını pekiştirmek, Atatürk ilke ve inkılâplarını tanıtmak, etkili sosyal etkileşimler kurmalarını sağlamak ve yaşadıkları ülkeye uyumlarını kolaylaştırmak,
- Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmesini kolaylaştırmak, bulundukları ülkede sağlıklı ve etkili iletişim yeteneklerini geliştirmek,
- Hem Türkçe hem de bulundukları ülkenin dilini kullanma becerisini geliştirmek,
- Türkçeyi güzel, doğru ve etkili bir şekilde kullanarak kendi çevresi ve yakınlarıyla sosyal ilişkilerini kurabilme ve sürdürebilmelerine destek olabilmek,

⁴ 15.6.1981 gün ve 3808 sayılı onayı gereğince hazırlanıp Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 29.12.1981 gün, 233 sayılı Kurul Kararı ile kabul edilmiştir. Yayınlar Genel Müdürlüğünün 16.2.1982 tarih ve 1278 sayılı emri ile 5000 adet basılmıştır.

- Kültürel kimliğini yaşatmak ve kendi kültürünü tanımasını sağlamak,
- Yaşadıkları ülkenin kültürel yapısından etkilenirken kendi kültürünü muhafaza edebilmesine yardımcı olmak,
- Okul başarısının dil becerisi ile olan yakın ilişkisinden dolayı çok dilli ortamda başarılı olmasına yardımcı olmak,
- Bulunduğu ülkenin dilini kavrayabilmesi için kendi dilinin zenginliklerinden yararlanmasını sağlamak,
- Yurt dışında yaşayan her Türk'ün birer kültür temsilcisi olduğu kabulü ile onların kendi kültürlerine yabancılaşmadan niteliklerini korumalarına ve sürdürmelerine yardımcı olmak,
- Türkçenin yeni kuşaklara dil özellikleri ile birlikte kültürel aktarımını sağlamak,
- Türkçe kullanım oranını artırmak ve dile karşı sadakat geliştirmek.

Yurt dışında yaşayan öğrenciler ve aileleri için en önemli endişelerden biri kendi kültürlerine yabancılaşmalarıdır. Zira kendi kültürünü çok iyi tanımayan bireylerin başka bir kültürü tanıma deneyimleri, zaten benimsemedikleri ve tanımadıkları kendi kültürleri yerine karşı kültürün kabullenilmesi ve sahiplenilmesi ile sonuçlanabilmektedir. Bundan dolayı kültürün en önemli aktarım mekanizması dil ve dile dair bileşenlerdir. Bu bileşenlerin merkez noktasında ise toplumsal ve kültürel süreçler gelmektedir (Barın, 2006, s. 24-26).

Kişi kendi diline ve diğer dillere özellikleri, benzer ve farklı yanları açısından çözümleyici ve değerlendirici bir bakış açısıyla yaklaşmayı içselleştirdiğinde, yani doğal ve vazgeçilmez bir eylem hâline getirdiğinde diğer alanlarına da taşıyabilecektir (MEB, 2009, s. 9-12). O hâlde yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ana dili öğretimi, onlara kendi dili aracılığıyla hem toplumsal ve kültürel bir duruş kazandıracak hem de farklı toplumsal ve kültürel duruşların da var olabileceğini fark ettirecektir önermesi ileri sürülebilir. Bu

yolla insani ve toplumsal değerleri ayırt edebilecek dilini hem gerçek dünya gnderimleriyle hem de olası dünyaları (varsayımlar, olasılıklar, hayaller, gerçek dışılıklar, gerçek karşıtı durumlar vb.) oluşturarak, ayırt ederek kullanabilecektir. Bu bileşen doğal olarak bireyin sağlıklı bir duyuşsal gelişim göstermesini de güdüleyecektir.

Yurt dışında yaşayan bireyin kendi diline yeterince egemen olmaması/olamaması ayrıca bu nedenle de ana dili aracılığıyla kendi kültür ürün ve öğelerine ulaşamıyorsa, sağlıklı bir değerlendirme yapamama kendi kültürünü anlayamama ve aidiyet duygusu geliştirememe gibi sorunlar yaşaması muhtemeldir. Böyle bir durumda bireyin daha etkin bir şekilde kullandığı dili aracılığıyla doğrudan yeni edindiği kültürü kendi öz kültürü yerine koyma tehlikesinin ortaya çıkması oldukça muhtemeldir. Kültür temel olarak, topluma kimlik kazandırmak ve o toplumu diğerlerinden farklı kılmak olduğuna göre, kendi kültürünü doğru dürüst tanımadan kültürel bir çok yaşayan ğrenci/birey bir bunalım ve uyumsuzluk durumu ile karşı karşıya kalmaktadır. Nitekim günümüzde yurt dışında yaşayan Türklerin de ana sorunu dil ve kültür sorunudur (Barın, 2006, s. 24-26). İçinde yaşadıkları kültürün etkisiyle yetişen bireyler kendi kültür ve dillerine sahip ıkmamaktadırlar. Böylece kültürel yozlaşma sürecine girmektedirler. Bunun sonucunda ise köklerini aldıkları Türk toplumunun bir parçası olmaktan çıkmakta ve içinde yaşadıkları yeni toplumun da bir unsuru olamamaktadırlar.

Türkçe ve Türk kültürünün öğretilmesi amacıyla hazırlanmış programların içeriğine bakıldığında öncelikle kazanımlar, öğrenme alanları, açıklamalar, etkinlik örnekleri lme ve değerlendirmeden oluşmaktadır. Bu kapsamda eğitimin verileceği bölge ve okul koşullarına göre öğrencilerin, istek, ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak çalışmalar yrtlmektedir (MEB, 2009, s. 4).

ğrenme alanı, birbiriyle ilişkili olan değer ve kavramların birlikte ve bütün olarak görüldüğü, öğrenme organizasyonunun teşkil edildiği yapıdır. Kazanımlar, ğretim süreci boyunca öğrencilerin elde edecekleri alışkanlık, tutum ve davranışları kapsamaktadır.

Öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi ve kazanımları buna bağlıdır. Etkinlikler, programlardaki kazanımların hayata geçirilmesi ve amaçlanan beceri, bilgi, alışkanlık ve tutumların kazandırılması için çeşitli etkinlikler geliştirilmesidir. Son olarak amaçlar ise açıklamalar; öğretmene rehberlik etmek amacıyla üzerinde özellikle durulması gereken noktalar, kazanımlara yönelik açıklamalar, sınırlılıklar vb. hususlardır (MEB, 2009, s. 6). Türk çocuklarına kazandırılmak istenen temel beceriler ise aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Türk Çocuklarına Kazandırılmak İstenen Temel Beceriler

Temel Beceriler	Temel Değerler
Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	Vatanseverlik
Eleştirel düşünme	Hoşgörü ve Farklılıklara saygı duyma
Yaratıcı düşünme	Barış ve Kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık
İletişim kurma	Misafirperverlik
Problem çözme	Dayanışma
Araştırma	Sorumluluk
Karar verme	Paylaşımçı olmak
Bilgi teknolojilerini kullanma	Dürüstlük
Girişimcilik	Yardımsızlık
Sosyal katılım	Estetik duyarlılık

Kaynak: Çelik, 2017’den derlenmiştir.

Yıldız (2012)’a göre yurt dışında yaşayan Türklerin başlıca sorunları arasında belki de en önemlisi onların ve de özellikle çocuklarının eğitim sorunudur. Bu sorunların giderilebilmesi için ise bir başka sorun olan Türk kültürü ve Türkçe öğretimi meselesidir. Bu kapsam icra edilecek faaliyetler hem idari hem de yasal olarak devlete yüklenmiş olmakla birlikte T.C. Anayasası’nın 62. maddesinde de hüküm altına alınmıştır. Buna göre yurt dışında yaşamakta olan Türklerin gereksinimlerinin giderilmesi ile birlikte bu vatandaşların çocuklarının dil ve kültürel eğitimi bakımından gerekli olan tedbirlerin

alınması ödevi devlete yüklenmiştir. Benzer şekilde Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 59. maddesinde, yurt dışındaki Türklerin eğitimi, öğretimi ve bu kapsamda yerine getirilecek faaliyetler için Türk Millî Eğitim Bakanlığı sorumlu tutulmaktadır. Bu amaçla Türklerin yaşadığı ülkelerle eğitim ve kültürel anlaşmaları yapılmış, zaman zaman bu anlaşmalar yenilenmektedir. Türk çocuklarının Türk kültürünü tanımaları ve buna yetiştirilmelerini sağlamak üzere dil eğitimi başta olmak üzere Türk kültürü dersleri ve sosyo-kültürel etkinliklerin gerçekleştirilmesi için politikalar geliştirilmekte ve görevlendirilmeler yapılmaktadır (Yıldız, 2012, s.12).

Bu amaç doğrultusunda Türkiye Cumhuriyeti'nin yaptığı anlaşmalar ve girişimler neticesinde yurt dışındaki Türklere yönelik eğitim ve öğretim yapılabilmektedir. Bununla ilgili olarak yurt dışında ana dili eğitimi ve kültürel eğitimleri gerçekleştirmek üzere Millî Eğitim Bakanlığı onay ve denetimi ile Türk çocuklarının, kimliklerini ve kendi kültürlerini tanıma, geliştirme ve korumalarını amaçlayan uygulamalar 03.08.2009 tarih ve 112 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kararıyla kabul edilen "Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri Programları" kapsamında gerçekleştirilmektedir. Program kapsamında yurt dışındaki Türk çocukları için hazırlanan "Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali" hazırlanmıştır. Söz konu materyal;

- Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretimi (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. Sınıflar),
- Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. Sınıflar),
- Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmen Kılavuz Kitabının (1-10. Sınıflar),

için hazırlanan öğretim materyalinin okutulması 02.09.2010 tarih ve 121 Sayılı Talim ve Terbiye Kurulunun kararıyla uygun bulunmuş olup materyalin 400 adet basımı gerçekleştirilmiştir. 2009-2010 Eğitim öğretim yılında kullanılmaya başlanan materyal MEB Dış İlişkiler Biriminde tespit edilen ülkelere ilgili Türk temsilciliklerine Kasım 2010 tarihinde gönderilmiştir.

Türkiye ve Almanya hükümetleri arasında eğitim anlaşması 1957 tarihli olmakla birlikte anlaşmanın 1. ve 4. maddesinde yer hükümler ana dili derslerinin verilmesiyle ilgilidir. Ayrıca söz konusu anlaşmanın 7. maddesinde ana dili derslerinin haftada en çok 5 saat olabileceği belirtilmiştir. Anlaşmanın yürürlük sürecinde Türkiye-Almanya Daimi Karma Eğitim Komisyonu oluşturulmuş ve düzenli toplantılar yapılmıştır. Bununla birlikte Türkiye-Almanya 19. Daimi Karma Kültür Komisyonu da bulunmaktadır (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2014 ; www.tuerkei.diplo.de, 2015).

Almanya'dan başka ana dili eğitimi derslerinin verilmesiyle ilgili olarak birçok ülkeyle ikili anlaşmalar yapılmış Türkçenin ikinci yabancı dil olarak seçmeli dersler arasında yer alması sağlanmıştır. Yukarıda ifade edildiği gibi hem yurt dışında yaşayan Türkler hem de bunların çocuklarının Türk kültürünü Türkçeyi daha iyi öğrenebilmeleri için “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı” hazırlanmıştır (Yıldız, 2012, s.12).

Kanaatimizce, programın genel bir bakış açısı ile hazırlandığı ve bu nedenle de beklenen faydayı verebilmesi için daha da derinleştirilmesi gerekmektedir. Çünkü daha öncede ifade edildiği gibi Birlik üyesi ülkelerin her birinde yabancılara yönelik eğitimlerde farklı uygulamalar söz konusudur. Örneğin Fransa'nın yabancılara kendi ana dilleri ve kültür öğretiminde izlediği politikalar ile Belçika'nınki birbirinden farklıdır. Bu nedenle her bir Avrupa ülkesinin kendi iç dinamiklerine göre şekillenen eğitim politikasının ayrı ayrı incelenmesi ve buna göre programlar geliştirilmesi gerekmektedir denilebilir. Bununla birlikte Türkçe ve Türk kültürü eğitimlerinin Avrupa ülkelerinde durumunun ayrı ayrı değerlendirilmesi başka bir çalışma alanı olarak görüldüğünden ve en çok Türk varlığının da Almanya'da olmasından dolayı Almanya'dan örnek verilmesi tercih edilmiştir. Nitekim çoğunluğu Avrupa coğrafyasında olmak üzere Türk Dışişleri Bakanlığına göre dünyanın değişik yerlerinde 6 milyondan fazla Türk kökenli kişi yaşamaktadır. Durum böyle olunca Türklerin yaşadığı ülkeler için özel bir araştırma yapılması gerekmektedir. Ancak sayısal büyüklükler bakımından incelendiğinde Türkçe ve Türk kültürü eğitimi amacıyla Millî

Eğitim Bakanlığınca görevlendirme yapılan ülkeler 2016 yılı itibariyle Almanya’da 508, Suudi Arabistan’da 350, Fransa’da 209⁵, Bahreyn, Arnavutluk, Katar ve ABD ‘de 1 öğretmen görevlendirilmiştir. Yine Yurt dışındaki Türklerin eğitime yönelik gereksinimlerinin karşılanabilmesi ve eğitim-öğretim de uluslararası işbirliğinin sağlanabilmesi amacıyla 34 ülkede 31’i eğitim müşavirliği ve 25’i eğitim ataşeliği olmak üzere toplam 56 temsilcilik bulunmaktadır (Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2016). En çok öğretmenin Almanya’da görevlendirilmiş olmasından dolayı 2016 yılı verilerine göre aşağıda Tablo 2’de Almanya’da görev yapmakta olan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin sayıları ataşelik görev bölgelerine göre gösterilmiştir.

Tablo 2

Almanya’da Görevli Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenleri Sayıları

Ataşelik Görev Bölgesi	Mahallen Atanan	MEB Tarafından Gönderilen
Berlin	40	55
Düsseldorf	167	0
Essen	141	5
Köln	176	0
Münster	128	0
Hamburg	42	57
Hannover	88	14
Karlsruhe	51	116
Mainz	75	18
Münih	0	42
Frankfurt	59	43
Nürnberg	0	26
Stuttgart	22	132
Toplam	989	508

Kaynak: (Arıcı ve Kırkkılıç, 2017, s. 483).

⁵ “ Fransa Millî Eğitim Bakanı Najat Vallaud-Belkacem, 1977’de Türkiye’nin de arasında bulunduğu dokuz ülkeyle imzalanan anlaşma gereği anadil ve kültür eğitimi başlığıyla göçmen çocuklarına verilen dersler, 2018 yılında Fransa Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı öğretmenler tarafından verileceği açıklamıştır”.

BÖLÜM III

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde zeka kavramı ve Çoklu Zekâ Kuramı hakkında açıklamalar Ardından çoklu zekâ kuramı bağlamında program geliştirme değerlendirme, öğretmen ve öğrenciler için yararları, eğitim sürecindeki yeri ve işlevi ile dil eğitimi konuları hakkında açıklamalar yapılmaya çalışılacaktır.

3.1. Zekânın Kavramı ve Tanımı

Zekâ nedir? Sorusunun cevabına dair farklı disiplinlerden pek çok bilim insanı uzun yıllardır farklı yaklaşım ve kuramlarla cevap vermeye çalışmış, tanım ve kavramlar ileri sürmüşlerdir. Günümüze kadar pek çok tanım yapılmış olmakla birlikte henüz üzerinde görüş birliğine varılmış tek ve genel geçer bir tanımın yapılamadığını ifade etmek mümkündür. Türkiye Zekâ Vakfına göre zekâ; somut ve soyut nesneler, durumlar, gelişmeler, oluşumlar karşısında kavramlar ve algılar yardımıyla bir ilişkiyi kurabilme, bundan sonuçlar elde edebilme, değerlendirme yapabilme, analizde bulunma sürecinde zihinsel işlevleri bir amaç doğrultusunda ortaya koyabilme yetisidir. Zekâyâ dair tanım farklılıkları bulunmasına karşın, zekâyla ilgili kuramların tümü zekânın geliştirilebilmeye elverişli olduğu, potansiyelinin de biyolojik ve genetik olarak da değişkenlik gösterdiği yargısında hemfikirdirler (Türkiye Zekâ Vakfı, 2015).

Bu bağlamda değerlendirilecek olursa Spearman (1902)'in yaklaşımı ile zekâ kişinin doğuştan sahibi olduğu, kalıtsal yollarla kuşaklararası geçişi olan, karmaşık sinir sistemi işlevlerinin bir etkinliği olan, öğrenme, tecrübe ve çevresel etkenlerle şekillenen bir bileşimdir. Dolayısı ile zekâ birden fazla yetinin bir araya gelerek farklı durum ve koşula göre kullanılan yeteneklerin toplamıdır. Atkinson (1995)'a göre Sternberg (1986) ve Thurstone (1938)'da bu görüşü desteklemektedirler.

Piaget (1959)'e göre, zekâ organizmanın çevre ile etkileşiminde denge demektir. Her etkinliğin amacı dengeye ulaşmaktır. Organizma ile çevresi arasında hiçbir zaman tam ve sürekli bir denge kurulmasa da tüm çabalar daima ona dönüktür. Piaget, zekânın insanın çevresine uyumunu sağlayan, özümleme ve uyma süreci ile işleyen tek bir güç olduğunu önermektedir (Kuzgun, 2004, s. 18-19). Howard Gardner'a göre zekâyı oluşturan sekiz yetenek bulunmakta olup bunları *Tablo 3*'te gösterildiği gibi ifade etmek mümkündür (Silver, Strong ve Perini, 1997, s. 23);

Tablo 3
Zekâyı Oluşturan Yetenekler ve İşlevleri

Zekâyı Oluşturan Yetenek	İşlevi
Sözel Anlayış	Sözcükleri tanıma ve anlama
Sözel Akıcılık	Sözel ve yazılı olarak sözcük ve ifadeleri çabucak bulabilme
Sayısal Yetenek	Aritmetiksel işlemleri çabuk ve doğru olarak yapabilme
Alansal ve Uzay İlişkileri	İki ve üç boyutlu görsel algılamayı yapabilme
Bellek	İşitsel ve görsel olarak belleme gücü
Algısal Hız	Karmaşık bir nesnenin ayrıntılarını görebilme
Algısal İdrak	Zemin şekil ilişkisini ayırt edebilme, benzerlik ve farklılıktan doğru olarak algılayabilirler
Mantıklı Düşünme	Muhakeme yürütebilme, değerlendirme yapabilme

Kaynak: Wechsler, 1954'den akt. Çelik, 2013, s. 25'den uyarlanmıştır.

Wechsler (1954)'e göre zekâ, bireyin amacı olan bir eylemde bulunmak üzere akılcı bir şekilde düşünerek bulunduğu çevre ile ilgilenmesinde ona yardımcı olan genel bir yetenektir. Nitekim yukarıda *Tablo 3*'te gösterilen zekâyı oluşturan yetenekler ve işlevleri Wechsler'in tanımına uygun olarak hazırlanmıştır (Çelik, 2013, s. 25).

Piaget'e göre ise zihnin özümleme ve uyma yoluyla gelişmesi, onun zekâ kuramının temelini oluşturmaktadır. Özümleme ve uyma olayları her zihni süreçte bir arada ve aynı zamanda rol oynarlar. Onlar bir paranın iki yüzü gibidirler, biri yoksa diğeri düşünülemez. Her yaştaki, her çeşit zihni süreçte mutlaka bu iki işlem vardır. Çocuk bir nesneye bakarken veya dokunurken nesneyi daha önce edindiği yaşantılar bakımından değerlendirmekte, onu bu yaşantılara uyacak şekilde değiştirerek, yaşantılar bütününe katmaktadır. Zekâyı insanın çevresine uyumunu sağlayan, özümleme ve uyma süreci ile işleyen tek bir güç olarak kabul etmiştir (Kuzgun, 2004, s.19).

Bir Fransız psikoloğu olan Alfred Binet tarafından öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler uzun süre gözlemlenmiş ve bu öğrencilerin özellikleri birbirinden ayrılmaya çalışılmıştır. Binet, zekâyı iyi muhakeme edebilme, iyi hüküm verebilme eleştirisel bir görüşe sahip olma şeklinde açıklamış ve çalışmalarında elde ettiği gözlem sonuçlarından topladığı bilgilere dayanarak bir zekâ ölçeği geliştirmiştir. Binet'in geliştirdiği ölçek 1905 yılında Terman tarafından adapte edilerek, 1916'da Stanford-Binet testi olarak yayınlanmıştır (Ülgen, 1995, s.21).

Son olarak 1999'da ABD'de "Zekâ Konusunda Ortak Bilimsel Sonuçlar" adını taşıyan ve altına elli profesörün imza attığı bildiride zekâ, "Diğer şeyler arasında, akıl yürütme (mantıklı düşünme yeteneği), plan yapma, problem çözme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri kavrama, çabuk ve deneyimlerden öğrenme yeteneklerini içeren genel bir zihinsel kapasite" olarak tanımlanmıştır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003, s. 25).

Zekâ nasıl tanımlanırsa tanımlansın (ister çevreye uyum, ister problem çözme yeteneği, isterse duyguları kontrol etme yeteneği, ister tek bir genel yetenek, isterse çoklu

yetenekler) temel olan, bireyin içinde bulunduğu durumda nasıl davrandığı, kapasitesinin ne olduğu, gelecekteki başarısının ne olacağı gibi sorulara yanıt bulmaktır (Akboy ve İkiz, 1997, s. 91).

Başka bir deyişle, bireyin gelecekte ne derece başarı göstereceği, özel eğitim için uygun eğitim ve sınıf düzeyine yerleştirilmesi ve ona göre eğitim verilmesi gibi kararları vermeye yöneliktir. Bu bakımdan önemli olan, birey hakkında verilecek kararın doğruluğudur. Bu da zekânın yanında bireye ilişkin birçok özellik hakkında güvenilir bilgi toplanmasına bağlıdır. Bu özelliklerin tümü olabildiğince bir arada ölçülebilirse; birey hakkında verilecek kararların doğruluğu da o denli artacaktır (Bartholomew, 2005, s. 137-138).

3.2. Çoklu Zekâ Kuramı ve Tanımı

Çoklu zekâ kuramının kökeni 1980’li yıllara dayanmakta olup Gardner ile gelişmiştir. Amerikalı nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Howard Gardner, geleneksel zekâ anlayışını inceledikten sonra, 1980’li yıllarda bireylerin bilişsel sığalarını araştırmaya başlamıştır. Boston Üniversitesindeyken yeteneklerin örüntüsünü anlamaya, bilişsel veya duyuşsal hasarların etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Aynı zamanda Harvard Üniversitesinde “Sıfır Projesi’nde normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar yapmış, bilişsel yeteneklerin gelişimini incelemiştir.(Gardner, 1999, s. 30).

Gardner’ın 1983 yılında geliştirdiği kurama göre “Zekâ, bir ya da daha çok kültürel yapıda değeri olan bir ürüne biçim verme veya sorunları çözme yeteneğidir”. Bu tanıma göre zekâ, bireylerin kişisel kararları olduğu kadar aynı zamanda bir gizil güçtür ve değerlere, fırsatlara bağlı olarak ortaya çıkar. Kültürel değerler zekâ olarak ele alınan davranışları derinden etkiler. Bu tanım, zekâyı insanların neler yaptığı ve hangi ürünleri yarattığı noktasına yerleştirir ki bu yeni anlayış sınav yoluyla belirlenen geleneksel zekâ anlayışının tam tersidir (Gardner, 1999, s. 30-33).

Gardner (1999) zekâyı, bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni ve karmaşık yapıları problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle, eğer bir insan kendi toplumunda ve diğer toplumlarda değer bulan bir ürün meydana getirebiliyor veya günlük hayatında karşılaştığı bir probleme etkili çözümler üretebiliyorsa, bu insan “zeki” olarak adlandırılabilir. Dolayısıyla, Gardner “çoklu zekâ kuramı” ile zekâ konusuna daha geniş bir bakış açısı kazandırmış ve insanların sahip oldukları farklı yetenekleri-potansiyelleri “zekâ alanları” olarak adlandırmıştır (Armstrong, 2003, s. 12’den Akt. Ayaydın, 2009, s. 55-56 ; Gürel ve Tat, 2010, s. 347).

Son yıllarda zekâyı bir dizi yetenek tanımlamasından çok, karşılıklı etkileşim içinde bulunan bir yetenekler sistemi olarak gören kuramsal yaklaşımlar içinde Gardner’ın (1983) “çoklu zekâlar” kuramı ile Sternberg’in (1985), “üç aşamalı” insan zekâsı kuramı sayılabilir. Sternberg üç aşamalı zekâ kuramı ile zekânın aynı yapının ayakları üzerine kurulu olduğunu, bu ayakların birinin matematik yeteneğini, birinin sözel ifade yeteneğini, birinin de yeniliklere açıklığı temsil ettiğini belirtmiştir. Üçlü zekâ kuramı olarak adlandırılan bu görüş insanların karşı karşıya kaldıkları problemleri nasıl çözdükleri dikkate alınarak geliştirilmiş ve zeki performansta bir takım zihinsel işlemler bulunduğu öne sürülmüştür (Selçuk, 1999, s. 55 ; Bacanlı, 2000,s. 129).

Zihinsel işlemlerin ise temel vurgusu insanların çok geniş, çok sayıda kapasitelerle dolu olduğu bir bireyin bir alandaki üstünlüğünün bir başka alandaki gücüyle karşılaştırılabilecek ve tahmin edilebilecek kadar basit olmadığıdır.

Kuramı ileri süren Gardner’ın da ifade ettiği gibi çoklu zekânın çıkış noktası bu görüş olmaktadır. Çoklu zekânın üzerinde kuru olduğu temel düşünce zekânın karmaşık yapıdaki biyopsikolojik potansiyelidir. Bundan dolayı kanaatimizce çoklu zekâ biyolojik, psikolojik, sosyolojik ve kültürel olgulardan etkilenen ve beslenen problem çözme, karar

verme ve şekillendirme yeteneklerinin sınıflara ayrılmış halidir. Öyleyse, zekâyı insanların neler yaptığı ve gerçek dünyada hangi çıktıları ürettiği noktasına yerleştirir ki bu yeni anlayış test yoluyla belirlenen geleneksel zekâ anlayışının tam tersidir.

Guliford, Thondike, Thurstone gibi birçok bilim insanı “çoklu zekâları”ı savunmuştur. Ancak, Gardner “çoklu zekâ” yerine, “çoklu zekâlar”ı savunarak, olaya farklı bir ölçme anlayışı ile bakmaktadır. Bir kişinin bir tek standart puan yerine, zekâların ayrı ayrı ölçülerek, standart IQ’ya göre kişinin yetenek ve potansiyelinin daha zengin bir resminin elde edilebileceğini öne süren Gardner bu noktada geleneksel çoklu zekâ görüşünden ayrılmaktadır. Başka bir deyişle Gardner, insan zekâsının nesnel bir şekilde ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayışı eleştirerek zekânın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmüştür (Selçuk, 1999, s. 55-58 ; Chen ve Gardner, 2005: 79-86)

Çoklu zekâ kuramı esasına göre yapılan bazı araştırma sonuçlarına bakıldığında kuramın işlevselliği hakkında olumlu sonuçlar alınmıştır. Örneğin Eming (1997), bir öğretmenin, öğretim ve değerlendirme stratejilerini yenileyerek sosyal bilgiler derslerine yeni bir enerji katabileceğini belirtmiş ve araştırmasını bu çerçevede yürütmüştür. Bunu için öğrencilere “Dünya Kültürleri” ile ilgili olarak buluş, yenilik ve yayılma arasındaki farkları inceletmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin nitelikli durumları, ön bilgileri, yaratıcılığı ve iletişimi anlamaları amaçlamıştır. Bunun için öğrenciler kavramları tanımlamış (sözel/dilsel) ve günlük olaylarla ilişkilendirmişlerdir (mantıksal/matematiksel). Daha sonra üç kavramı uygun grafiksel anlatıma (görsel/mekânsal) dönüştürmek için birlikte (sosyal) çalışmışlardır. Yapılan etkinlikler için öğrencilere hangisinin buluş, hangisinin yenilik olduğu konusunda oylama yaptırılmış ve sonuçlar öğrencilere tartışılmıştır. Eming, bu çalışmayı farklı gruplarda ve farklı kavramlar üzerinde tekrarlayarak bir çoklu zekâ envanteri geliştirmiştir (Başaran, 2004, s. 8 ; Işık, Tarım ve İflazoğlu, 2007, s. 65).

3.3. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Türleri

Howard Gardner'in ileri sürdüğü başlangıçta sekiz tür zekâdan söz edilmekle birlikte daha sonra eklenen bir zekâ türü ile birlikte toplam dokuz zekâ alanı bulunmaktadır. Bunlar “Sözel ve Dile Dayalı Zekâ, Mantıksal ve Matematiksel Zekâ, Görsel ve Uzaysal Zekâ, Müzik ve Ritmik Zekâ, Bedene Dayalı ve Kinestetik Zekâ, Sosyal Zekâ, İçsel Zekâ, Doğaya Dayalı Zekâ ve Varoluşçu Zekâ” şeklinde sıralanmakta olup aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

3.3.1. Sözel ve Dile Dayalı Zekâ

Sözel ve dile dayalı zekâ, dili hem sözlü hem de yazılı olarak kullanma yeteneğini içermektedir. Sözel-dilsel zekâyâ sahip kişiler kendi dilini iyi bir biçimde kullanabilirler. Dilin dil bilgisi yapısını bilirler. Soyut simgesel düşünme ile kavram oluşturma ve kelime yazma, dilbilgisi, şiir, hikâye anlatma, mizah gibi karmaşık kavramları kolaylıkla kavrayabilirler. Dili iyi kullandığı için başkalarını kolayca ikna edebilirler. Sözel - dilsel zekâyâ sahip kişiler kendi dilini iyi kullandığı gibi yeni bir yabancı dil öğrenmede de güçlük çekmezler. Sözel dilsel zekâsı kuvvetli olan kişiler okuma, tartışma, konuşma, karşısındaki kişilerle iletişim kurmada oldukça isteklidirler. Gardner'a göre sözel - dilsel zekânın dört ana elemanı vardır: Fonoloji, sentaks, semantik ve pragmatik olup bunlar şu şekildedir (Selçuk 2003, s. 44):

1. Ses bilgisi (Fonoloji): Kelimelerin seslerinden haberdar olmaktır.
2. Söz dizimi (Sentaks): Dilin yapısıyla ilgilidir. Dil bilgisi kurallarını ve kelimelerin sıralanmasını içerir.
3. Anlam bilgisi (Semantik): Kelimelerin anlamlarından haberdar olmak ve bu anlamlar çerçevesinde insanlarla etkileşime girmekle ilgilidir.

4. Kullanım (Pragmatik): Açıklamak, ikna etmek, cesaretlendirmek veya herhangi bir amaç için dilin kullanılmasıdır. Birey dilin yapısıyla ve kullanılan kelimelerin gerçekten doğru olup olmadığıyla ilgilenmez. Amaç karşıdaki kişilerle gerçekten başarılı bir şekilde etkileşim kurmaktır.

Sözel-dilsel zekâya sahip kişiler şu mesleklere ilgi duymaktadırlar; öğretmenlik, çevirmenlik, gazetecilik, yazarlık, avukatlık, satıcılık, edebiyatçı, komedyen, yayıncı, sunucu, politikacı. (Kaptan, 1998, s. 114). Sözel ve dilsel zekâ aslında konuşma ve ifade etme sürecinde ifade ve kavramları bir fikir etrafında toplayarak ana düşüncüyü etkili bir şekilde ortaya koyabilme yeteneğine dayanmaktadır. Bu nedenle bu zekâ türünün geliştirilmesinde asimetrik ve asimetrik örüntülerle (örn. Venn şeması, kelime oyunu, çapraz bulmaca vb.) zihnin sürekli güncel ve zinde tutulmasında fayda vardır. Diğer yandan bu zekâ türüne dayalı eğitime daha iyi cevap verebileceği keşfedilen bireye sürekli konuşma yapması, farklı konularda araştırma yaparak bir iddiayı savunması vb. önerilerde bulunmak mümkündür.

3.3.2. Mantıksal ve Matematiksel Zekâ

Bilimsel düşünme, objektif gözlem yapma, elde edilen verilerden sonuç çıkarma, yargıya varma ve hipotez kurma yeteneklerini içeren bu zekâ; kavramları tanıma sayılarla ve geometrik şekillerle, soyut sembollerle çalışma kapasitesini gerektirmektedir. Bu tür zekâya sahip kişiler olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kolayca kurabilirler. Sayılarla çalışmaktan ve hesaplamalar yapmaktan zevk duyarlar. Mantıksal - matematiksel zekâya sahip kişiler tahmin yapma, hipotez kurma, problem yazma, sınıflama yapma, çözümleme - analiz yapma gibi konularda başarılıdırlar. Zihinden işlemleri kolaylıkla yaparlar. Bilgiler arasında bağlantılar kurarak bir konudan diğerine kolaylıkla geçiş yapabilirler (Demirel 1999, s. 145). Mantıksal - matematiksel zekâya sahip kişilerin şu mesleklere ilgi duyması doğal bir sonuçtur denilebilir; Bilimsel işler, mühendislik, bilgisayar programcısı,

muhassebeci, yargıç, matematikçi, eleştirmen, ekonomist, fen bilimleri ile ilgili meslekler, hesap uzmanlığı vb.

3.3.3. Görsel ve Uzaysal Zekâ

Bu zekânın temelinde görme duyusuna bağlı şekiller tasarlama, zihinden resimler oluşturma, çevresini ve olayları objektif olarak gözleyerek çıkarımlar yapma yeteneği bulunmaktadır. Görsel - Uzaysal zekâyâ sahip insanlar renk, şekil, çizgi, biçim, desen, doku gibi varlıklara karşı oldukça duyarlıdır. Bu zekâyâ sahip kişiler bir konuyu öğrenirken, konunun anlatılmasında kullanılan renk, çizgi, biçim, desen, şekil gibi durumların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu zekâyâ sahip kişiler olguları zihinde canlandırma yeteneği gelişmiş olduğu için sanatsal aktivelerde oldukça başarılıdır. Varlıkların durumlarını üç boyutlu olarak gözlerinin önünde kolaylıkla canlandırabilirler. Gardner görsel - uzaysal zekânın kör çocuklarda da oluştuğunu belirtmiştir (Demirel 1999, s.145; Tarman 1998, s.12). Görsel - uzaysal zekâyâ sahip kişiler şu mesleklere ilgi duyabilirler; güzel sanatlarla ilgili uğraşlar, tasarımcı, denizci, mimar, heykel tıraş, avcı, satranç uzmanı, ressam, mühendis, pilot, izci, cerrah, haritacı vb.

3.3.4. Müzik ve Ritmik Zekâ

Müziksel ve ritmik zekâyâ sahip bireyler çevresindeki varlıkların çıkardıkları seslere ilgi duyarlar. Müzik eserlerindeki notaya, melodiye, ses düzenine müzik parçasındaki müziğin hızına dikkat ederler. Bu zekâyâ sahip insanlar bir müzik aleti çalmaktan, beste yapmaktan hoşlanırlar. Farkında olmadan sınıfta ders anlatılırken kalemle, eliyle, ayağıyla ritim tutarlar. Şarkıların melodilerinden kolayca şarkının sözlerini hatırlayabilirler. Duygularını müzik aracılığıyla karşısındakilere kolayca anlatırlar. Normal konuşma içerisindeki bir kelimeden, kolayca bir ritim tutarak şarkı söyleyebilirler. Ders çalışırken, kitap okurken

veya herhangi bir işle uğraşırken farkında olmadan herhangi bir nesneyle ritim tutarlar. Çevreden gelen bir melodi duyduğunda hemen ona eşlik ederler. Müziksel - ritmik zekâya sahip kişiler şu mesleklere ilgi duymaktadırlar: Müzisyen, orkestra şefliği, enstrüman üreticisi, besteci, korist, müzik öğretmenliği, tiyatrocu, müzik market sahipliği, söz yazarlığı, şarkıcı (Ülgen, 1995, s. 24 ; Selçuk, 2003, s. 55).

3.3.5. Bedene Dayalı ve Kinestetik Zekâ

Bu zekâ türünün gelişmiş olduğu insanlar vücudunu ve ellerini kullanarak, oyun oynayarak duygularını ifade etmede yeteneklidirler. Bedensel - kinestetik zekâya sahip bireyler daha çok yaparak, yaşayarak öğrenirler. Eğitim kurumlarında daha çok sözel - dilsel zekâya ağırlık verilmektedir. Bedensel - kinestetik zekâya ilişkin eylemlerin sadece beden eğitimi dersinde kullanılması gerektiği gibi bir inanış vardır. Oysa bu düşünce yanlıştır. Bu zekâ türü diğer derslerde de harekete geçirilebilir. Bu zekâya sahip insanlar sportif faaliyetlerde oldukça başarılıdır. Okuduğu bir parçada geçen olayları kolayca sınıfta canlandırabilir. Drama yöntemini kullanarak duygularını ifade edebilir. El becerisi gerektiren çalışmalara zevkle katılırlar. Oyun hamuru, çamur, tahta kesme, yontma, boyama gibi etkinliklere katılmaktan hoşlanırlar. Zekâsı bu yönde gelişmiş olan bireylerin koordinasyon, hız, denge, el becerisi, esneklik gibi özellikleri dikkat çekicidir. Bu zekâya sahip kişiler beden dilini oldukça iyi kullanırlar. Sözlerini desteklemek için bedenlerini çok iyi kullanırlar. Bu zekâya sahip kişiler sadece atletik yapıda olmalarıyla sınırlamak yanlış olur. Aşağıdaki meslek gruplarının bedensel - kinestetik zekâya sahip kişilerden oluştuğu söylenebilir; dansçı, palyaço, tiyatro sanatçısı, atlet, aktör, pandomim sanatçısı, cerrah, heykeltıraş, teknisyen, balerin, balet, koreograf, sihirbaz, beden eğitimi öğretmeni, sporcu (Demirel 1999, s. 145; Kaptan, 1998, s. 114; Tarman, 1998, s. 12).

3.3.6. Sosyal Zekâ

Sosyal zekâyâ sahip bireyler, insanlarla karşılıklı kolayca iletişim kurabilirler. Bu iletişimler sözlü veya sözsüz şekilde olabilir. Karşısındaki kişiyle empati kurabilirler. Grup içerisinde rahatlıkla iletişim kurdukları için, grubun doğal lideri pozisyonundadırlar. Sorun yaşayan insanlara yardım etmekten zevk alırlar. Bir konunun anlatılıp öğretilmesinden hoşlanırlar. Dışadönük olarak yaşarlar. Sosyal zekâyâ sahip birey, karşısındaki kişinin mimiklerinden, sesinden, davranışlarından kolayca anlam çıkarabilir. Davranışları analiz edip yorumlayabilir. Sosyal zekâyâ sahip kişiler şu mesleklere ilgi duymaktadırlar; politika, liderlik, psikolog, öğretmenlik, aktör, turizmci, din ile ilgili görevler, satış elemanı, danışmanlık, antropolog, doktor, hemşire, sosyolog, iş adamı, ses ve sinema sanatçısı, gösteri dünyası (Kaptan, 1998, s.114-115; Selçuk, 2003, s. 75).

3.3.7. İçsel Zekâ

İçsel zekâyâ sahip bireyler kendilerini iyi tanıyan insanlardır. Bu zekâyâ sahip bireylerin duygusal yönleri ağırlıklı olup içsel gelişmelerine yön verebilmektedirler. Geçmiş tecrübelerinden hareket ederek daha ileri gitmeyi hedeflerler ve iç dünyaları iyi tanıdıkları için kendileriyle barışık bir biçimde yaşarlar. Kendilerini iyi tanıdıkları için hangi yönlerinin güçlü, hangi yönlerinin zayıf olduğunu fark edebildiklerinden kendisini gözlemleyerek zayıflıklarını gidermeye ve güçlü yanlarına da geliştirmeye çalışırlar. Özgüvenleri gelişmiş olduğu için toplum içinde veya önünde olmaktan çekinmezler, yalnız başlarına çalışmaktan da hoşlanırlar. İçsel zekâyâ sahip kişiler şu mesleklere ilgi duymaktadırlar: Din adamlığı, psikolog, filozof, yazar, şair, müzisyen, güzel sanatlarla uğraşanlar, ilahiyatçı, zanaatçı, araştırmacı (Ülgen, 1995, s. 24; Selçuk, 2003, s. 77-78). Bu zekâ türünün çok özel olduğunu ve diğer tüm zekâ türlerini kapsadığı savunulmaktadır.

3.3.8. Doğaya Dayalı Zekâ

Howard Gardner, çoklu zekâ kuramını oluşturulduğunda yedi çeşit zekânın var olduğu öne sürmüştür. Ancak 1996 yılında sekizinci zekâ çeşidi olarak doğacı varlığından söz etmiştir. Doğacı zekâyâ sahip bireyler çevresinde bulunan canlı cansız tüm varlıklarla ilgilidirler. Çevresindeki varlıkları tanımaya isteklidirler. Bu varlıkları belli özelliklerine göre sınıflayabilir. Bu tür zekâyâ sahip insanlar doğa yürüyüşlerini, kamp yapmayı, tabiatla iç içe olmayı, farklı yerler görmeyi, gezmeyi, canlı/cansız varlıkları tanımayı, fotoğraf çekmeyi severler. Yaşamlarında tabiata dair izlenimleri her zaman gözlemlemek mümkündür. Örneğin evcil hayvan besleme, bahçe/ağaç vb. bu kişiler için önemli bir tamamlayıcıdır. Bu zekâ türüne sahip kişiler şu mesleklere ilgi duyabilmektedirler; tıp, botanik, veteriner, fotoğrafçı, ziraatçı, avcı, bahçıvan, çiçekçi, jeolog, peyzaj mimarı, hayvan terbiyecisi, evcil hayvan satıcısı, çiftçi (Selçuk 2003, s. 70). Ayrıca doğal ortama zarar veren olaylara karşı oldukça duyarlı olduklarından çevre bilinçleri de üst düzeydedir.

3.3.9. Varoluşçu Zekâ

Howard Gardner çoklu zekâ kuramını açıklamaya başladığında sekiz zekâ çeşidi ile açıklamıştır. Fakat son yıllarda “Varoluşçu Zekâ ” kavramı gündeme gelmiştir. Bu zekâyâ sahip kişiler daha çok yaşamak, var olmak, ölüm, ölümden sonraki hayat, kader gibi kavramlar üzerinde yoğunlaşırlar. Dünyanın bilinmeyen yanlarını merak ederler. Açıklaması zor olan konular ilgilerini çeker. Kendilerine göre bu konularda sonuçlar çıkarırlar. Varoluşçu zekâyâ sahip kişiler şu mesleklere ilgi duymaktadırlar; din adamlığı, filozof, felsefeyle uğraşanlar, toplum bilimcileri, medyum, astronomi ile uğraşanlar. Gardner yapmış olduğu çalışmalar sonucunda sekiz zekâ çeşidi belirlemiş ancak zekâ çeşitlerini bunlarla sınırlı tutmamıştır. Yeni zekâ türlerinin ortaya çıkabileceğini savunmuş olup bunları; ahlak duyarlılığı, cinsellik, mizah yeteneği, yaratıcılık, yemek yapma, sezgi

ve koklama duyusu yeteneği şeklinde sıralamıştır (Armstrong, 2000, s. 13 ; Selçuk, 2003, s. 70-71).

3.4. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Program Geliştirme

Araştırmalar göstermektedir ki, öğretmenlerin beklentileri öğrencilerin ürünlerini etkilemektedir, özellikle olumlu beklentiye sahip öğretmenlerin sınıfları daha başarılı olmaktadır (Campbell ve Campbell, 1999, s. 3). İşte bu tür araştırmalardan 15 yıl sonra Harvard Üniversitesi psikologlarından Gardner yeni bir zekâ modeli önermiştir, öğretmenlere lisans ve staj eğitimlerinde insanın öğrenme potansiyeli hakkında bilgi verilmediğinden bu kuram eğitimciler arasında hızla benimsenmiştir. Ayrıca Gardner'ın zekâ tanımlaması da ilgi çekmektedir. Zekânın statik, sayılabilir bir numara ile sınırlanmaması, kültürle bağlantısının kurulması ve zekâ üzerinde kalıtım ve çevre etkilerinin birleştirilmesi kuramın yaygınlaşmasını kolaylaştırmıştır.

Her ne kadar Gardner, kuramını eğitim kurumlarında uygulanmak üzere hazırlamayıp, olanları hayretle izlese de, çoklu zekâ kuramının Amerika'daki okullarda bu denli yayılmasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Campbell ve Campbell (1999) bunun nedenini kuramın, öğretmenlerin zekâ, öğretim ve başarı hakkındaki kanılarını olumlu yönde değiştirmesi olarak açıklamaktadırlar (Campbell ve Campbell, 1999, s. 4'ten akt. Bümen, 2001, s. 19).

Kuram, yapısı itibariyle bir yaklaşım biçimi ortaya koyduğundan, bir izlence şekli veya öğretim yöntemi olmayıp okullarda ve sınıflarda uygulanış şekli itibariyle, eğitim yöneticileri ile öğretmenlerin yaratıcılıkları ve performansları ölçüsünde çeşitlilik göstermektedir. Kuram, her eğitim türünde (fen, sosyal, edebi, müzik vb.) potansiyel bir araçtır. Yani aktif hâle getirildiğinde işlevseldir. Bunun için de öğretmen ve eğitim yöneticilerinin mevcut yöntemleri belli bir doğrultuda amaca yönelik olarak kanalize edebilmesi için Kuramın ilkelerine rehber olarak görmesi gerekmektedir. Örneğin eğitimde

bireyselliğin öne çıkmasıyla birlikte, eğitim dünyasındaki öğretmen merkezli geleneksel öğretim çerçevesinden, öğrenci merkezli öğretime kayan süreçte öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin vurgulandığı Sessiz Yol, Doğal Yöntem, Tüm Fiziksel Tepki, Görev Odaklı Öğrenme vb. gibi farklı yeni yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler çoklu zekâ kuramı ilkelerine göre organize edilebilir. Bu şekilde öğrencilerin farklı gereksinimleri ve ilgilerinin eğitim sürecinin merkezine alınması mümkün olabilecektir. Yani eğitim sürecine dair program geliştirme çabalarında öğretmen ve öğrenci merkezli yaklaşım ifadeleri kullanmak yerine çoklu zekâ merkezli programlardan söz edilmesi gerekmektedir.

Çağın gereklerine göre geçmişte öğretmen merkezli yöntem tercih edilmekte iken daha sonra bu anlayış öğrenci merkezli hâle dönüşmüş ve gelecekte ise nasıl dönüşüme uğrayacağı belirsizdir. Bu noktada çoklu zekâ kuramı gibi her çağın gereksinimlerine mevcut yöntemleri dizayn edebilme kapasitesi olan bir yaklaşım biçiminin kabul edilmesi gerekmektedir denilebilir. Örneğin, dil öğretiminde Sessiz Yol, öğrencinin içsel düşünme becerisinin geliştirilmesi üzerinde dururken (içsel zekâ), Tüm Fiziksel Tepki Yaklaşımı fiziksel hareketler aracılığıyla dil öğrenme konusu üzerinde durmaktadır (bedensel-kinestetik zekâ). Telkin Yöntemi, dilin kavranmasında müziğin kullanılmasının (müziksel ritmik zekâ) önemi üzerinde durmaktadır. Tam Öğrenme Yaklaşımı ise dilin bütünlüğü ve gerçekliği (sözel-dilsel zekâ) üzerinde durmakla birlikte aynı zamanda etkin bir dil öğrenimi için bedensel-kinestetik zekânın, kişiler arası ve içsel zekâların birliktelik ve uyum içerisinde bulunmaları gerektiği düşüncesini savunmaktadır.

Örneklerden de görüldüğü gibi çoklu zekâ kuramı, adında taşıdığı anlamla bağıntılı olarak çoklu bir yapıya sahiptir. Kuramın etkili eğitim programlarından etkili şekilde uygulanması ile öğretim sürecinin de çoklu model özelliği kazanması mümkün olabilecek ve ayrıca öğretmenler ile öğrencilerin tüm zekâlarını kullanabilmelerinin önü açılabilir.

Kuramın eğitim programlarında uygulanmasında bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunlardan birincisi öğretmenlerin öğrenciler arasındaki farklılıklara dikkat

etmesi ve farklılık alanlarını doğru tespit edebilmesidir. Örneğin birbirine yakın olan sözel dilsel zekâ ile sosyal zekâ alanının birbirine karıştırılmaması gerekmekte, bunun için de öğretmenlerin çoklu zekâ alanları ile yeterince kavramsal ve pratik eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir. İkincisi, zekâ türleri arasındaki ayrımın net bir şekilde ortaya konulması güç olduğundan öncelikle öğrencinin birden çok zekâ alanına seslenen materyaller ile temel yeteneğinin ortaya çıkarılmasında kendisine fırsat verilmesi gerekmektedir. Üçüncüsü de öğrencilerin zekâ türü tespitinde bir takım ön yargılardan uzak durulması gerekmektedir. Her öğrencinin bilişsel biyolojik, psikolojik, sosyolojik vs. gelişim dönemleri ile bu dönemlerde ortaya çıkaracağı “ürünler” farklı olabileceğinden tespit edildiği varsayılan bir zekâ türünde ısrarcı olmamak gerekmektedir. Örneğin matematik zekâsı güçlü olan bir öğrencinin sonraki dönemlerde müzik yeteneği daha öne çıkabilir. Bir başka örnek olarak da öğrenciler hakkında kesinlikle “şu zekâsı gelişmiş ama şu zekâsı gelişmemiş” gibi yargılarda bulunulmamalıdır.

Açıklamalar doğrultusunda, çoklu zekâ kuramı eğitim ve eğitim programları bakımından iki temel faydasından söz edilebilir. Birincisi öğrencileri istendik durumlara getirebilmek için eğitim programlarını uzun vadeli ve esnek olarak planlama imkân verir. (Örneğin, müzisyen, bilim insanı, vb. gibi). İkincisi farklı disiplinlerde önemli kuram ve konuları öğrenmeye çalışan daha fazla öğrenciye ulaşabilmeyi sağlar. Başka bir deyişle, öğrencilere bu zekâ alanları kullanılarak eğitim verilirse öğrenme daha kolay gerçekleşir (Bümen, 2001, s. 20).

Gardner, çoklu zekâ hareketinin eğitime ne getireceği ile ilgili soruya, bu kuramın sadece bir öğretim ve eğitim hedefi olmadığı, zekâ alanlarının hedeflere ulaşmada güçlü bir araç olduğu şeklinde cevap vermektedir. Armstrong’a göre, çoklu zekâ kuramını program geliştirmede kullanmanın en iyi yolu öğretilecek konunun bir zekâdan diğerine nasıl uyarlanabileceğinin düşünülmesidir. Başka bir deyişle, asıl sorun, dildeki sembol sisteminin resim, beden, müzik, mantık, sosyal ve öze dönük zekâlarla bağlantılarının nasıl

kurulacağıdır. Bu amacı gerçekleştirmede atılacak adımlar şu şekilde olabilir (Armstrong, 2000, s. 57-58);

- Özel bir hedef ve konu belirlenmesi: Bu aşamada yıllık ve günlük öğretim planlarında olduğu gibi program için hedef belirleme söz konusudur. Hedefin açık, anlaşılır ve net olması gerekir.
- Anahtar çoklu sorularının sorulması: Program geliştirmede hedefi gerçekleştirmek üzere zekâ türlerinin nasıl kullanılabileceğini belirlemek için her bir zekâ ile ilgili sorular sorulur.
- Olasılıkların düşünülmesi: Hedefe ulaşmada her bir zekâ ile ilgili olarak neler yapılabileceği düşünülerek sınıfta hangi yöntem, teknik ve materyallerin kullanılabileceği tasarlanır.
- Beyin fırtınası: Her bir zekâ için kullanılabilecek öğretim yaklaşımları, beyin fırtınası kuralınca akla gelen her şey yazılarak listelenir. Her bir zekâ için 20-30 fikir bulunmaya çalışılır, öğretmenlerin yapacağı grup çalışmaları daha motive edici olabilir.
- Uygun faaliyetlerin seçilmesi: Sınıf ortamı, hedefler ve öğrenciler dikkate alınarak en uygun yaklaşımlar seçilir.
- Aşamalı-sıralı ders planının hazırlanması: Seçilen yaklaşımlar kullanılarak hedefle ilgili ders ve ünite planı düzenlenir. Planlama 1-2 haftalık da yapılabilir.
- Planın uygulanması: Gerekli materyaller hazırlandıktan sonra plan uygulanır. Uygulama sırasında olabilecek değişikliklere göre gerekli düzeltmeler yapılır.

Hoerr (2000) tarafından ileri sürülen yaklaşımın kuramın okullarında 12 yıldır başarıyla uygulandığını vurgulamakta ve bu süreçteki önemli adımları şöyle açıklamaktadır (Hoerr, 2000. s.16-17, akt. Bümen, 2001, s. 23 ; Saban, 2004, s. 35).

- Herkesin bilgilendirilmesi, eğitilmesi: Okulda tüm çalışanların uzlaşma içinde olması - örneğin kuram ile ilgili kitapların okunup tartışılması ile başlanabilir- çalışmaların başarısını oldukça etkiler. Ayrıca veliler de okulda neler yapıldığını bilmelidir.
- Değer verilen davranışların ölçülmesi: Tüm zekâların eşit derecede önem taşıdığının kabul edilmesi için ölçme değerlendirme süreçlerinin Çoklu zekâ kuramını yansıtmaları gerekir.
- Bilinçli bir şekilde işbirliğinin geliştirilmesi: Bir okulun değeri öğretmenleriyle ölçülür. Çoklu zekâ kuramı ancak öğretmen ve yöneticiler birlikte öğrenip, uyguladıkları sürece etkili olabilirler.
- Çoklu zekâ kuramının sınıf içi yaratıcı uygulamaların geliştirilmesi: Öğrencilerin performanslarını sergileyebilmesi için yapılacak çalışmalarda öncelikle, öğretmenlerin bilgilenebilmesi gerekmektedir.

Armstrong (2000), öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenip, onlarla birlikte tartışılmasının yararlarından da bahsetmektedir. Kendilerini daha iyi tanıyan öğrencilerin daha objektif kararlar alacağı düşünülmektedir, öğrencilerin güçlü oldukları zekâ alanlarının belirlenmesinde kullanılabilecek en etkili yol, öğretmenin sınıfta yaptığı kişisel gözlemlerdir. Bu amaçla, öğrencilerin sınıftaki olumsuz / dersi bozucu davranışları da incelenebilir, örneğin sözel zekâsı güçlü bir öğrenci sürekli olarak etrafındakilerle konuşma eğiliminde olurken; bedensel zekâsı gelişmiş olan bir öğrenci de yerinde oturmama, etrafıyla ilgilenme eğiliminde olacaktır (Saban 2004, s. 44).

Campbell, çoklu zekâ kuramının sınıf uygulamaları konusunda pek çok çalışma yapıldığını ancak bunların içinde en doğrusunun belirlenemeyeceğini, öğretmenin sınıf ortamına, hedeflerine ve topluma bakarak uygun yöntemleri seçmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bazı eğitimciler zekâ alanlarını, üniteye başlamada çeşitli başlangıç noktaları sağlayacak öğretimsel süreçlerde kullanmayı; bazıları okul öncesinden itibaren her öğrencinin güçlü ve baskın olan zekâ alanını belirlemeyi savunmaktadır. Bazı okullar programlarını sanat

tabanlı öğretime, farklı yaşlarda öğrencilerden oluşan sınıflara, ekip öğretimine, disiplinler arası programlara dönüştürmektedir. Kuramı program geliştirme süreci ile bütünleştirme çabaları da bu amaçlara hizmet etmektedir. Campbell, çoklu zekâların program geliştirme uygulamalarına ilişkin çalışmaları 5 başlık altında özetlemektedir (Campbell, 1997, s. 2-10'dan akt: Bümen, 2001, s. 23-24);

- Çoklu Zekâyâ Dayalı Ders Tasarımı: Ders tasarımında bazı öğretmenler zekâ alanlarını konuyu öğretirken giriş (başlangıç) noktası olarak görmekte ve örneğin cebir ve geometriyi bedensel zekâyı kullanarak öğretmektedir. Böylece kalem kâğıt ile öğrenemeyen öğrenciler model kurarak ve formülleri canlandırarak daha kolay öğrenmektedirler. Bazı öğretmenler derslerinde tüm zekâ alanlarını bütünleştirerek öğretim yapmayı daha uygun bulmaktadırlar. Bazıları ise öğrencilerine o konuyu nasıl öğrenmek istediklerini sorarak zekâ alanını kendilerinin seçmesini istemektedirler. Bu uygulamada ilk hafta öğrencilere ödevlerini müzikal olarak ifade etmeleri söylenmekte ve yaptıkları çalışmalar sınıfta tartışılmakta, kullanılmaktadır, ikinci hafta farklı bir zekâ alanı kullanmaları istenerek sekizinci hafta sonunda öğretmen öğrencilere favorileri olan ödev stratejisini sormaktadır. Bu yolla tüm öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerini belirlemekte ve birbirleriyle paylaşmaktadırlar.
- Disiplinlerarası Programlar: Öğrencilerin zekâ alanlarını ortaya çıkarmak ve eğitimde faydalanmak amacıyla tüm disiplinlerden yararlanmak oldukça faydalı bulunmaktadır. Bu amaçla çekirdek programlama önerilmektedir, öğrenciler zekâ alanlarına uygun olarak ilgi duydukları konulardaki dersleri seçmektedirler. Bu yaklaşım, farklı disiplinlerden uzman getirerek öğrencilere danışmanlık yaptırma, öğrenme istasyonları kurma veya yeni dersler ekleme gibi etkinliklerle uygulanmaktadır.
- Öğrenci Projeleri: Bazı eğitimciler zekâ alanlarını eğitimle bütünleştirmek amacıyla, öğrencilerin araştırabilecekleri sorular sormayı öğrenmelerini ve projeler yürütmelerini

önermektedirler. Böylece öğrenciler konuyla ilgili kaynakları taramakta, sınıflamakta, yorumlamakta ve sınıfta tartışmaktadır.

- Yönlendirme (Çıraklık Programları): Gardner, ilk ve orta dereceli okulların bireyselleştirilmiş programlarla çıraklık fırsatları sunularak yürütülmesini savunmaktadır. Burada bir öğrenci üç farklı çıraklık grubuna dahil olmakta; örneğin birinde sanat veya zanaat formunda, İkincisinde akademik alanda ve üçüncüsünde dans ve spor gibi fiziksel alanda çıraklık eğitimi almaktadır. Daha sonra öğrencilerin istek ve başarılarına göre seçim yapmaları sağlanmaktadır.
- Değerlendirme: Çoklu zekâ kuramına göre, çocukların projeler ve kurs çalışmalarından neler öğrendiği boşluk doldurma veya kısa cevaplı testler yerine, öğrencinin yüksek düzeyde düşünme becerilerini ortaya koyacağı, öğrendiğini genelleyebileceği, yaşantılarını ilişkilendirebileceği ve bilgilerini yeni durumlarda kullanabileceği alanlar oluşturularak değerlendirilmelidir.

Çoklu zekâ kuramıyla ilgili olarak yukarıda açıklanan uygulamaların dışında öğretimde zekâ alanlarını kullanmak üzere öğrenme merkezlerinin kurulabileceğini savunanlar da vardır. Örneğin, özellikle 7-8 yaş grubu öğrencileri için, içinde kelime oyunları, pek çok kitap, sözlük ve görsel materyaller bulunan dil merkezi oluşturulmasıdır. Buna benzer olarak mantık/matematik için deney araçları, legolar, dişli takımları ve matematik/fenle ilgili araç-gereçler; müzik için dijital arşivler, öğretmen eşliğinde kullanılacak org, nota kağıtları, basit enstrümanlar; beden gelişimi için öğrencilerin müzikle hareket edebilecekleri bir ortamda kuklalar, dramalar için kostümler, sosyal gelişim için satranç gibi oyunlar, birlikte oynanabilecek el yapımı oyuncaklar; Uzamsal (sanat) yetenek için çok renkli kağıt ve kartonlar, boyalar, yapıştırıcı, makas, renkli tebeşir, kil, pamuk, iplik, boncuk gibi malzemeler kullanılabilmektedir (Dilli ve Bölükoğlu, 2014, s. 23 ; Rickett, 1996, s. 5'den Akt. Talu, 1999, s. 170-171 ; Hackathorn ve Ashdown, 2015, s. 22).

Bu tip donatılarla desteklenmiş çoklu zekâ odaklı eğitimlerinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki yaptığını, onları motive ettiğini ve gerçek yeteneklerini ortaya çıkardığını ileri sürmek mümkündür. Ayrıca bu tür çalışmaların öğrenciler tarafından oldukça eğlenceli ve yararlı bulunduğu ifade edilebilir. Öğretimde kullanılabilecek çoklu zekâ teknikleri örnekleri Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretimde Kullanılabilecek Çoklu Zekâ Teknikleri

Dil Zekâsı	Mantık Matematik Zekâsı	Bedensel Zekâ	Müzikal Zekâ
- Verilen bilgileri betimleme - Araştırma projeleri hazırlama ve rapor yazma - Şiir, masal, efsane, hikâye, kısa oyun veya makale yazma - Günlük yazma - Sözlük kullanma - Kavramlar dizini kullanma - Kelime bankası oluşturma - Bulmaca hazırlama - Kelime ailesini (kökenini) bulma - Yüksek sesle okuma - Sınıf sekreteri olma - Röportaj yapma - Tartışma yaratma - Mektup yazma - Slogan yaratma - Bülten, kitapçık ya da sözlük yazma - Talk-show radyo (veya TV) programı yapma - Konuyla ilgili sunu yapma - Konu ile bir hikâyeyi, romanı, şiiri ilişkilendirme	- Fikir üretmek için beyin fırtınası yaparak, üretilen fikirleri sıralama - Matrisler ya da çizelgeler hazırlama - Sınıflama yapma - Zaman çizelgesi hazırlama - Seçenek ve adımların gösterildiği tablo geliştirme - Problemi, harita ya da akış şeması haline getirme - Etkinlik planı hazırlama - örgütlenme şeması hazırlama - Problemin adımlarını şekil çizerek gösterme - Yapı kurma ve açıkça ifade edilmiş hedefler belirleme - Anahtar kelimeleri belirleme önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etme - 5 N 1 K sorularını sorma (ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden, kim) - Öğrenilenleri matematiksel bir formüle dönüştürme - Konuyla ilgili bir strateji oyunu kurma - Karşılaştırma yapma - Konuyu açıklamak için analogi oluşturma - Şifre tasarlama	- Göstererek yaptırma - Heykel yapma - Koreografi hazırlama - Sanat projesi hazırlama - Kesip yapıştırma - Dans etme - Pantomim ya da taklit yapma - Drama yapma - Gezi yapma - Beden dilini kullanma - Harfleri vücut ile gösterme - Tıraş köpüğü ile yazı yazma - Okunan bir şeyi canlandırma - Konuyu açıklayıcı hareket zinciri yaratma - Tahta ve yer oyunları yaratma - Görev veya bulmaca kartları yapma	- Dinlenen müziğin yarattığı duyguları ifade etme - Tekerlemeler söyleme - Ritim yaratma - Konuyla ilişkili ya da konuya benzer temada şarkı bulma - Konuyla ilgili müzik dinleme - Mırıldanma - Okurken ya da yazarken tempo tutma - Yazarken ya da çizerken şarkı, doğa sesleri dinleme - Kitap kaseti dinleme - Kelimeleri, kavramları ya da formülleri ritimlere yerleştirme - Notaları sesli okuma - Dit kuralları ve müzik kurallarını ilişkilendirme - Şarkı söyleme - Kafiye bulma - Sesli okuduklarını teybe kaydedip dinleme - Sesli kitap okurken hece veya kelimeleri belirleyecek şekilde bir yere vurma - Konudaki duygu ya da düşüncelerle ilgili beste yapma veya şarkı sözü yazma - Fonda müzik dinleme - Konuyu müzik eşliğinde sunma - Müzik aleti yapma veya kullanma

Tablo 4
Devamı

Görsel - Uzamsal Zekâ	Doğa Zekâsı	Sosyal Zekâ	Öze Dönük Zekâ
-Karikatür çizme -Hikaye ya da notları renklerle kodlama -Fikirleri tablo haline getirme -Yap-boz hazırlama -Hikâye panosu tasarlama -Konuşulan ya da okunan şeyin resmini yapma -Yazmayı seven bir arkadaşla resim kitabı hazırlama -Hikâyenin resmini çizme -Konuyla ilişkili veya konuyu açıklayan resimler bulma -Farklı renklerle yazıların altını çizme -Zihin haritası veya kavram haritası yapma -Hikâyedeki olayları sıralayan zaman çizelgesi ya da grafikleri çizme -Harita, tablo ve şekil inceleme -Kamerayla kayıt yapma -Video izleme -Resimlerden yararlanarak tahminde bulunma -Benzer kelimeleri kartlara yazarak benzerlik ve farklılıklarını hatırlama -Çevrede, kelime veya sayılara benzeyen şekiller bulma -Slayt hazırlama fotoğraf albümü yapma	-Yakın çevre ile öğrenilenler arasında ilişki kurma -Taş, yaprak vb. biriktirme -Öğrenilen yeni bilgilerle doğal nesneler arasında ilişki kurma -Öğrenilen bilgilerle ağaçlar, nehirler veya okyanuslar arasında ilişki kurma -Doğada zaman geçirme -Doğal zenginliklere geziler düzenleme -Deneyler hazırlama -Harfleri hayvan ya da bitkilere benzetme (z = zebra) -Harflerin okunuşunu hayvan seslerine benzetme -Hava durumunu takip etme -Belgesel izleme -Konuyu öğrenen kişinin bir kuş, bir balık ya da bir volkan olduğunu hayal ederek empati kurma -Doğa sesleri dinleme -Bitki yetiştirme -Konuyla ilgili doğa fotoğrafları bulma	-Öğrendiğini drama ile gösterme -Başkalarıyla beyin fırtınası yapma -Tartışma -Görüşme yapma -Başkalarının yaşantılarından ders alma -Dinleme -Yardım derneklerine üye olma -Grup çalışmalarına katılma -Rol yapma -Birine bir şeyler öğretme -Kayıt aracı kullanma -Mektup yazma -İnsanları betimleme -Kitap kulübüne üye olma -Karakterlerin davranışlarını tahmin etme -Okuduklarını anlatma -Aldığı notları arkadaşınınla karşılaştırma -Sınıf mitingi düzenleme -Toplantı düzenleme -Yanındaki kişiyle birbirine konuyu özetleme, tartışma -Grupla birlikte ödev yapma -Tahta oyunları oynama	-Senaryo yazma -Tek başına beyin fırtınası yapma -Günlük tutma -Fonda klasik müzik ya da doğa sesleri dinleme -Araştırma -Teori üretme -Sınıf etkinliklerini ve öğrenilen bilgileri özetleyerek ne anlama geldiğini açıklama -Soru üretme -Kişisel sözlük geliştirme öğretme yolları geliştirme -Okumanın amacını belirleme -“Neden” sorusunu sorma -Kişisel steno geliştirme -Gün veya dönem içinde kendini değerlendirme -Kendini düzeltmek için imlâ kılavuzu ve sözlük kullanma -Kişisel bir “neden-sonuç” ya da “etki-tepki” şeması hazırlama -Bilinenler ile bilinmeyenleri ayırt etme -Konuyu başarıyla tamamlamak için gerekli nitelikleri belirleme ve bunların ne derecede mevcut olduğunu açıklama -Konuyla ilgili hisleri / düşünceleri yazma -Ödev veya proje konusu seçme -Herhangi bir konuda bedel ortaya koyma ve bu hedefi takip etme -Konuyla ilgili bir makale yazma

Kaynak: Campbell ve Campbell (1996, s. 233) ve Arnold (1999, s. 1-4) ‘dan Akt. Bümen, 2001, s. 32.

Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere çoklu zekâ kuramının eğitim ortamında ve dolayısı ile eğitimin yapıldığı sınıf ortamında uygulanması yolunda bir kılavuz gibi kullanılabilmesi mümkündür. Zira öğretmenler çoklu zekâ teorisinin sınıfta nasıl uygulanacağı konusunda ve kavramsal yaklaşımdan pratiğe geçişin nasıl olacağı konularında rehber gereksinim duyabilmektedir. Teorik olarak sorun olmamasına rağmen uygulamada sıkıntılar yaşanma kaygısı bulunmaktadır. Öğretmenler bütün zekâ türlerinin önemli olduğunu düşünmelidir. Çoklu zekâ kuramı eğitimcilerin olaya geniş bir açıdan bakıp tüm yetenek çeşitlerini tanımlarını sağlamışsa da öğretmenin bir derse tüm zekâ türlerini sığdırması imkânsızdır (Hackathorn ve Ashdown, 2015, s. 23-25). Öğretmen bir yabancı dil ve o dilin kültürüne ait bir konu anlatırken dilin konuşulduğu ülkenin tanıtıldığı bir film izletebilir.

Her öğrencinin farklı zekâ türü ve farklı zekâ gelişimi ile okula geldikleri bilindiğine göre öğretmenin, onların zayıf olan zekâ alanlarını güçlendirmek, güçlü oldukları alanları ise geliştirmek için her öğrenciye göre bu alandaki profesyonellerce hazırlanmış “Zekâ Profilleri” oluşturması gerekmektedir (Jaipal-Jamani, vd., 2015, s. 35-37). Gardner, zekâ gruplarının nadiren birbirinden bağımsız olarak kullanıldığını ileri sürmekte olup zekâların birbiri içine geçmiş ve birbirinin tamamlar nitelikte olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, bir dansçının sanatını gerçekleştirirken müzik çeşitleri ve ritmi anlaması güçlü bir müziksel zekâyı işaret etmektedir. Yaptığı hareketlerin seyirciler arasında oluşturduğu duyguyu anlaması kişilerarası zekâyı girmektedir. Yapmış olduğu hareketlerse bedensel ve kinestetik zekâyı kapsamaktadır. Sınıf ortamında yapılacak bir drama çalışması birçok zekânın kullanılmasını sağlayacaktır (Yörük, 2007, s. 52).

3.5. Çoklu Zekâ Kuramı ve Değerlendirme

Çoklu zekâ kuramının uygulandığı eğitim ve öğretim ortamlarındaki amaç; öğretmenlerin sınıfların her an yeni bilgilerin tartışılacağı etkili, zengin öğrenme ortamlarına dönüştürmelerini ve öğrencilerin öğrendikleri her yeni bilgiyi başkaları ile paylaşarak

gerçek yaşamda kullanabilmelerini sağlamaktır. Değerlendirme, eğitim-öğretimin her anında yer alır. Yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında çok farklı teknikler ve araçlar kullanılır. Çoklu zekâ kuramına dayalı eğitim ve öğretim ortamlarında değerlendirme faaliyetlerinde öğrenci de öğretmen kadar aktiftir (Akar, 2006, s.52-55).

Çoklu zekâ değerlendirme yöntemlerinin amacı, öğrenmenin etkinliğini arttırmak ve öğretme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etmektir. Değerlendirme, hedefi ve durumu belirleme, gözden geçirme sürecidir. Başarı standartlarını yükseltmek için de değerlendirme sürecinden yararlanır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sonunda yapılacak değerlendirme çalışmaları hakkında öğrencilere, uygulanacak değerlendirme ölçütleri anlatılmalıdır. Çoklu zekâ kuramına dayalı değerlendirme ilkeleri şöyle özetlenebilir (Demirel, 2013, s. 200-201 ; Demirel, Başbay ve Erdem, 2006, s. 127-128 ; Bümen, 2005, s. 149-151);

- Değerlendirme, zaman içinde gelişimi görmek amacıyla yapılır: Değerlendirme uzun bir süreç içerir, bu arada gelişimi de takip eder. Öğrencilerin gelişim süreçlerinin takip edilmesi ve öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesi, hedeflere ulaşıp, ulaşılmadığının belirlenmesi açısından son derece önemlidir. Bu amaçla gelişim dosyaları, başarı cetvelleri gibi araçlardan yararlanılabilir.
- Değerlendirme çok boyutludur: Çoklu zekâ sınıflarında değerlendirmede yalnızca öğretmen değil, öğrenci ve gerekirse aileler de aktif rol oynayabilir. Değerlendirme araçlarının fazla olması, daha geçerli ve güvenilir veriler elde edilmesini sağlar. Bu amaçla değerlendirme anketleri, gözlem formları, derecelendirme ölçekleri, akıl haritaları, etkinlik ve çalışma kâğıtları gibi farklı değerlendirme araçları kullanılabilir.
- Değerlendirme, öğretme etkinliklerinin gözden geçirilmesini sağlar: Değerlendirme yöntemleri, öğrencilerdeki öğrenme düzeyinin ortaya çıkarılması ve öğretme tekniklerinin etkinliği konusunda bilgi verme amacı taşımalıdır. Öğretmenlere yeni ders planları konusunda yardımcı olmalı, ayrıca öğrencilerin düzeltici veya

destekleyici bir çalışmaya ihtiyaç duyup, duymadıklarını belirlemeye katkı sağlamalıdır.

- Resmî olmayan değerlendirme araçları da aynı derecede önemlidir. Öğrencilerle ilgili değerlendirmeler yapılırken yalnız istatistiksel sonuçlar değil, öğretmen gözlemleri de mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrenciler, mutlaka değerlendirme sürecine dahil edilmelidir: Eğitim ve öğretimin en önemli amaçlarından biri, öğrencilere kendi kendilerini değerlendirme becerisi kazandırmaktır. Bu nedenle öğrencilerin değerlendirme sürecine katılması; güçlü ve zayıf yönlerini görmesi, kendi becerilerinin farkında olmasını sağlamaktadır.
- Çoklu zekâ kuramına göre değerlendirme sürekli ve otantik olmalıdır: Çünkü otantik değerlendirme, birçok ölçme araç ve metotlarını kapsar. Otantik değerlendirmenin en önemli parçası, öğretmenin öğrencilerin performanslarına ait sınıfta yaptığı gözlemlerdir. Bu tür değerlendirmenin diğer önemli bir parçası da öğretmenin, yaptığı gözlemleri ve öğrenci ürünlerini belgelendirerek dosyalamasıdır.

3.6. Çoklu Zekâ Kuramının Öğretmen ve Öğrenciler İçin Yararları

Birçok öğretmen yeni eğitim teorilerine ilgi göstermesine rağmen, bu teorileri pratik çalışmalarına çevirmede başlangıçta zorlanmışlardır. Gardner'ın çoklu zekâ kuramı sınıf pratikleri için oldukça elverişli bir kuramdır. Gardner, zekâ ile ilgili görüşlerini açıklarken, özellikle kültürden kültüre değişen zekâ kullanım davranış biçimlerinin üzerinde durmuştur. Örneğin, sözel zekâ ve mantıksal zekâ genelde batı kültüründe itibar görmekte iken, Afrika kültüründe müziksel zekâ da aynı derecede önemli sayılmaktadır (Demirel, 2013, s. 200-201).

Bağımsız öğretmenler ve bu kuramı benimseyen okullar için çoklu zekâ kuramı eğitim programlarının temelini oluşturmaktadır. Fakat onlar bunu farklı yollarla veya birbirine zıt

yöntemlerle uygulamaktadırlar. Bazı öğretmenler, her çocuğun erken dönemde bütün zekâ alanlarına yönelik olarak desteklenmesini önerirken, bazıları ise sanata daha erken yaşlarda önem verilmesinin önemini vurgulamaktadır. Birçok öğretmen proje temelli eğitim programına ağırlık verirken, başka öğretmenler öğretim istasyonları kurarak, grup hâlinde çalışma taraftarı olmuşlardır. Bu uygulamaların hiçbirisi diğerinden daha doğru değildir. Öğretmenler, bu kuramı kendi içinde yaşadıkları topluma, okulun yapısına ve çocukların durumuna en uygun şekilde uygulamalıdır (Baş, 2010, s. 412-413).

Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim, öğrenci-öğretmen ilişkisini arttıran bir yapıya sahiptir. Özellikle öğrencilerin kendi yeteneklerini anlamaları ve doğru bir şekilde değerlendirilme fırsatı sunma açısından önem taşımaktadır. Kendi güçlü yönlerini keşfeden öğrencilerin, yeni bilgiler öğrenirken gösterdikleri uğraştan zevk aldıkları, bu süreç boyunca kendilerinden daha emin oldukları ve aldıkları bilgileri daha doyurucu olarak gördükleri, bu tür öğrenme ortamında tutum ve algılamalarının olumlu yönde değiştiği gözlenmiştir (Özden, 2012, s. 107-108).

3.7. Çoklu Zekâ Kuramının Eğitim Sürecindeki Yeri ve İşlevi

Howard Gardner, “Ben, ancak çoklu zekâları fark edersek daha çok öğrenciye ulaşabileceğimize ve bu öğrencilerin ne anlamış olduklarını sergilemelerine fırsat verebileceğimize inanıyorum” (Gardner, 1999, s. 95) derken ileri sürdüğü çoklu zekâ teorisini geleneksel eğitim yaklaşımlarından farklı kılan temel özelliği, öğrenci ve öğrenim merkezli bir eğitim anlayışını benimsediğini ifade etmektedir.

Gardner, çoklu zekâ teorisini ilk defa gündeme taşıdığı anda onun hedef kitlesi kendisi gibi gelişim psikolojisi üzerinde çalışan meslektaşları olmasına karşın beklendiği gibi gelişim psikologları üzerinde beklenen etkiyi yaratmamıştır. Çoklu zekâ teorisini bu denli yaygın hâle getiren topluluk esasında Gardner’ın da işin başında hiç hesaplamadığı eğitimciler olmuştur. Armstrong’a göre Gardner, eğitim dünyasında çoklu zekâ teorisinin her geçen

gün daha değişik şekillerde uygulanmasını, eğitimcilerin bu teoriye bu kadar sıcak bakmalarını ve benimsemelerinin arka planında teorinin şu dört ana özelliğinin bulunduğu bağlamaktadır (Armstrong, 2000, s.12'den Akt. Ayaydın, 2009, s. 55-56);

- Her birey sekiz zekânın tümüne de sahiptir.
- Zekâlar geliştirilebilirler.
- Kişide bulunan zekâlar karmaşık bir biçimde beraberce çalışırlar.
- Zeki olmanın birçok yolu vardır.

Bu özellikler kapsamında kurama göre öğretim sürecini tasarlarlarken bazı yanlış anlaşılma veya uygulamaların önüne geçilmesi gerekmektedir. Örneğin öğretim sürecinde sınıfta her zekâ türüne göre öğrencileri gruplara ayırmaları ve her ders için zekâ türlerine ders planı hazırlamaları gerektiği gibi bir düşüncenin yanlış olduğunu bilinmesinde fayda vardır. Çünkü Gardner, bu kuramın başlangıçta eğitime uygulanması amacıyla değil, beynin nasıl çalıştığının anlaşılması amacıyla geliştirildiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla kuramın eğitime uyarlanması düşünüldüğünde amacın eğitimcilerin işlerini zorlaştırmak olmadığı görülmektedir. Asıl amacın, her öğrencinin sınıfa farklı zihinsel profillerle geldiğinin ve bir tek zekâ ölçütünün değerlendirme yapmak ve eğitim programları hazırlamak için yeterli sayılamayacağının anlaşılmasında fayda vardır. Nitekim Hoerr (2001) bu durumu fark ederek kendini geliştirip mesleğinde başarı olan öğretmenlerin meslek seçimindeki tercihlerinden dolayı geleneksel yöntemleri kullanan öğretmenlere göre daha mutlu olduğunu ifade etmektedir (Karamustafaoğlu 2010, s. 126). Bununla birlikte çoklu zekâ kuramı, sadece öğretmenlerin değil okul yöneticilerinin de kendilerini yetiştirmelerinde ve geliştirmelerinde etkilidir. Farklı zekâ türlerine yönelik eğitim verilen bir kurumda ister istemez farklı zekâları baskın olan öğretmen ve yöneticiler omuz omuza verip çalışacak ve kendi eksik oldukları alanlarda kendilerini yetiştirebileceklerdir (Özden, 2012, s.107).

Çoklu zekâ teorisi bir izlence şekli olmadığı için okullarda ve sınıflarda uygulanış şekli, öğretmenlerin yaratıcılıkları ve enerjileri ölçüsünde çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenler, teoriyi öğrencilerine, okullarına ve toplum için en uygun olduğuna inandıkları şekilde uygulamaktadırlar. Kimi öğretmenler teoriyi ders içeriğine değişik giriş noktaları sağlayan bir süreç olarak yorumlarken, kimileri de teorinin öğretmenlere, öğrencilerinin yeteneklerini hayatlarının erken dönemlerinde geliştirmelerinde yardımcı olmalarını sağlayan bir aracı olarak görmektedirler. Bazı öğretmenler izlencelerde yer alan derslerin birbirleriyle etkileşimini sağlamak için bu teoriyi kullanırken, bazıları sınıf içi öğrenme istasyonları oluşturmada veya proje odaklı izlenceler aracılığıyla öğrenci tarafından yönlendirilen öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için kullanırlar. Bu durum çoklu zekâ kuramının birey odaklı yapısının öğrenci lehine kullanılması ve bireysel farklılıkların eğitim sürecinde etkili yönetilebilmesi ile ilgilidir (Bacanlı, 2000, s.120).

Sonuç olarak çoklu zekâ teorisini eğitim alanında uygulamak isteyen öğretmenler, bu teorinin bir eğitim reçetesi olmadığını ve tek bir uygulama şekli bulunmadığını benimserlerse öğrencilerin eğitim yolunda istedik davranışlarda bulunmasını daha kolay başarabileceklerdir. Diğer yandan çoklu zekâ kuramının ortaya koyduğu öğrenciler arasındaki farklılıkları daha kolay yönetebilecekler ancak gerçekleştirecekleri eğitim sürecinde bu farklılıkları göz önünde bulundurmaları gerektiğini bilmelidirler.

3.8. Çoklu Zekâ Kuramı ve Dil Eğitimi

1960'lı yıllardan sonra bireyselliğin öne çıkmasıyla birlikte, eğitim dünyasındaki öğretmen merkezli geleneksel öğretim çerçevesinden, öğrenci merkezli öğretime doğru bir yönelme gerçekleşmiştir. 1970'li ve 1980'li yıllarda eğitim bilimlerinin bir alt kolu olması yönüyle yabancı dil öğretiminde de öğrencilerin sahip oldukları duyuşsal özelliklerin vurgulandığı Sessiz Yol, Doğal Yöntem, Tüm Fiziksel Tepki, Görev Odaklı Öğrenme gibi farklı yeni yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler ortaya çıkmaya başladı (Özden, 2012, s. 108).

Böylesine bir yönelmeyle ortaya çıkan söz konusu yöntem, yaklaşım ve tekniklerde dikkat çeken konu, çoklu zekâ kuramında da olduğu gibi, öğrencilerin farklı gereksinimleri ve ilgilerinin eğitim sürecinin merkezini oluşturmasıdır. Örneğin, Sessiz Yol, öğrencinin içsel düşünme becerisinin geliştirilmesi üzerinde dururken (içsel zekâ), Tüm Fiziksel Tepki Yaklaşımı fiziksel hareketler aracılığıyla dil öğrenme konusu üzerinde durmaktadır (bedensel-kinestetik zekâ). Telkin Yöntemi, dilin kavranmasında müziğin kullanılmasının (müziksel ritmik zekâ) önemi üzerinde durmaktadır. Tam Öğrenme yaklaşımı ise dilin bütünlüğü ve gerçekliği (sözel-dilsel zekâ) üzerinde durmakla birlikte aynı zamanda etkin bir dil öğrenimi için bedensel-kinestetik zekânın, kişilerarası ve içsel zekâların birliktelik ve uyum içerisinde bulunmaları gerektiği düşüncesini savunur (Bulut, 2003, s. 74). Çoklu zekâ kuramı ile dil eğitiminin uyumlulaştırılarak dil öğretimi ile kazandırılmak istenen beceri ilişkisi aşağıda Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5

Çoklu Zekâ Kuramı ve Türkçe Öğretiminden Beklenen Çıktı İlişkisi

Çoklu Zekâ Kuramındaki Yetenek	Öğrenciden Beklenen Çıktı
Sözel Yetenek	Dili etkili ve güzel kullanabilme
Sözel Akıcılık	Analitik düşünebilme, ifadelerde uygun kavram ve sözcüğü kullanabilme
Algısal Hız	Karar verirken düşünce ve dilsel uyumu sağlayabilme
Alansan ve Uzaysal İlişkiler	Somut ve soyut nesne tariflerinde dili etkili ve akıcı ifade edici kullanabilme
Bellek	Dildeki kelime ve tümceleri hatırlama, düzgün yapıda kullanma
Algısal İdrak	Karşılaştığı durumu kavrayabilme, anlayabilme ve anlatabilme etkinlik
Mantıklı Düşünme	Durum karşısında düşünce ve dil uyumu sağlayabilme

Kaynak: (Bulut, 2003, s. 74).

Tablo 5 ve yukarıda verilen örneklerden de anlaşılacağı gibi yabancı dil öğretimi yaklaşımları, yöntemleri ve teknikleri genel anlamda eğitim bilimlerinden bağımsız hareket etmemektedirler. Bu etkileşimin sonucu olarak çoklu zekâ kuramı dil öğretimi alanında giderek yaygınlaşmakta, öğrenci merkezli eğitimi gerektirme, bireysel farklılıkları öne çıkarma gibi öğretmenlerin çoklu zekâ kuramına yönelmelerinin nedenleri nelerse, dil öğretmenleri için de aynı nedenler geçerlidir. Özellikle çocuklara dil öğretimi açısından bakınca bu kuramın önemi daha da belirginleşmektedir. Çünkü yetişkinlerde dil öğrenim gereksinimleri çoğu zaman bir noktada birleşmektedir. Çocukların beraberlerinde sınıf ortamına taşıdıkları özelliklerin ve bireysel farklılıkların sonucu olarak ortaya çıkan dil öğrenim gereksinimlerini karşılayacağı düşüncesiyle kullanılabilecek olan çoklu zekâ kuramı, uygulama boyutunda öğretmene, öğrenciye, sınıfa, okula, kültürel yapıya göre değişerek, gereksinimler ve bireysel özellikler doğrultusunda şekillenebilmektedir (Özden, 2012, s. 109).

Bu bağlamda dil öğretiminde çoklu zekâ kuramının dil öğretmenleri tarafından nasıl uygulanabileceğine yönelik bazı çalışmalara bakıldığında metodoloji anlamında Palmberg (2003)'ın çoklu zekâ kuramını uygulamada dil öğretmenler için nasıl ve ne şekilde hayata geçirileceğine dair sekiz aşamalı önerisi önemli bulunmuştur.



BÖLÜM IV

ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA GÖRE KELİME ÖĞRETİMİ

Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak çoklu zekâ kuramına göre kelime öğretimi hakkında açıklamalara yer verilecek ve yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimde kullanılan bazı materyallerden örneklerle bakılacaktır. Ardından kelime öğretiminin çoklu zekâ kuramıyla ilişkisi, kelime öğretiminde dikkat edilmesi gerekenler ve kelime öğretim yöntemleri, çoklu zekâ kuramına göre kelime öğretimi, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gerekenler, bu çocuklara verilen Türkçe öğretimini etkileyen faktörlere yer verilerek bir değerlendirmeye yapılmaya çalışılacaktır.

4.1. Çocuklarda Dil Edinimi ve Biyolojik Gelişim

Çocuklarda dil gelişimi nasıl gerçekleşmektedir? Bu gelişim nasıl açıklanabilir? Dil, öğrenme sürecinin bir ürünü müdür? Yoksa insan organizması dili kullanmak üzere daha önceden mi programlanmıştır? Dil veya dil gelişimi çeşitli bilişsel (zihinsel) süreçler sonunda mı gerçekleşmektedir? Dil gelişimi bütün bu değişkenlerin ortak bir ürünü müdür? Bu konuda doyurucu, tek değişkene dayalı bir açıklama yapma imkânı olmamasına rağmen beş temel gelişim kuramı önerilmekle birlikte, kuramların etkinliğinin sağlanarak anlamlı sonuçlar elde etme sürecinde çoklu zekâ bir araç olarak kullanılabilir.

Çocukların dilsel gelişimi onların biyolojik gelişimleri ile paralel olarak değişim ve dönüşüm göstermektedir. Bu durumu açıklamak üzere biyolojik gelişim kuramı ileri sürülmüştür. Kurama göre, dil öğrenimi kalıtsal olarak insanda var olan yetenek sayesinde gerçekleşmektedir. İnsan beyninde cümle öğrenme ve anlam çıkarma gibi işlemler için özel bir merkez, hazır bir şablonun olduğuna inanılmaktadır. Bu yaklaşım psikolinguistik yaklaşım olarak da adlandırılmıştır. Bu görüşe göre kalıtsal şablon sayesinde çocuklar ana dillerini kolayca ve kısa bir sürede öğrenebilmektedir (Aydın, 1997; Akt. Hotaman, 2000).

Biyolojik yaklaşım otomatik olarak gelişen içsel dil mekanizmaları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Dil edinimi kapasitesi ile biyolojik temellerin ilişkilerinin araştırıldığı çalışmalarda beynin hangi kısım veya mekanizmalarının dilin kazanılması ve ortaya çıkmasında etkili olduğu kesin olarak belirlenmesine rağmen taklit, koşullanma ve pekiştirme gibi dış faktörler dil gelişimini açıklamada yetersiz kalabilmektedir. Buna karşın anatomik ve fizyolojik yapılar gibi iç faktörler de dil gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır.

Dilin önemi ve gelişimine olan ilginin artması ve ayrıca daha fazla kavranmasının temel sebepleri arasında tıptaki gelişmelerin de rolü bulunmaktadır. Özellikle nöroloji, psikiyatri ve beyin cerrahisi alanlarında ortaya çıkan gelişmelerle, nöro-radyoloji, biyo-psikiyatri bilim dallarındaki gelişmeler, beynin bilgiyi nasıl algıladığını geçmiş dönemlere göre daha çok anlaşılmasına yardımcı olmuştur (Yalçın, 2002, s. 20).

Diğer yandan alanyazında ileri sürüldüğü üzere dil gelişiminin biyolojik bir program çerçevesinde ilerlediği, bu programın da bir ses yansıması durumuyla karşılaşıldığında aktifleştğini belirtilmektedir. Diğer bir deyişle çocuklar, çevresel uyarıcılarla karşılaştıklarında, yani çevre ile etkileşime geçtiklerinde, duymakta oldukları sesler aniden yeni ve anlamlı yapılara dönüşür. Bu nedenle çocuklar, uygun bir yaşta, herhangi farklı bir toplumda yetiştirilirse, hemen ve çok az bir zorlukla o dili edinebilirler. İlerleyen yaşlarda

biyolojik gelişim süreçlerinde değişimler nedeni ile dil edinmek daha da zorlaşmaya başlamaktadır (Dacey ve Travers, 1996).

Nativist yani kalıtımsalcı kuramcılara göre, çocuklar, sözleri, ifadeleri algılama ve kavrama destekleyicileriyle doğar ve yaşama başlarlar. Başka bir deyişle kalıtımcılar, insan beyninin dili kullanmasını sağlayan beyin hücreleri ile örüldüğünü ileri sürerler. Konuşma davranışı için gerekli olan potansiyel insan organizmasında genler ile inşa edilmiş olup sadece bu potansiyeli harekete geçirecek uygun bir çevresel yapıya gereksinim duyulur. Kalıtımsalcılara göre çevre, çocuğun bulunduğu ortam, beslenmenin büyüme için gerekli olduğu gibi dil için de tetikleyici mekanizmadan başka bir şey değildir. Dil gelişiminde kalıtımın etkisini ön plânda tutan Noam Chomsky'nin kuramı ise bu alanda yani eğitim ve psikolojide önemli etkiler yaratmıştır.

Herhangi bir dili kullanan bir yetişkin daha önce duymadığı, öğrenmediği sonsuz sayıda cümleyi anlayabilir ve öğrenebilir. Bu nedenle Chomsky insanların doğuştan dil oluşturma mekanizmasına sahip olduklarını savunur. Chomsky buna "dil edinme aracı" (Language Acquisition Device =LAD) adını vermiştir. Chomsky'ye göre dilin temel yapısı biyolojik olarak kanalize edilmiştir. İnsan beyni, işitsel her türlü sesi sınıflamak ve onları fonemlere ayırarak basitleştirmek üzere örülmüştür ki, bu dilin en küçük parçasını oluşturur. Dil edinimi süreci içerisinde çocuklar bulundukları toplumdaki dilin temel yapısını değil, sadece özelliklerini öğrenme gereksinimi duyarlar. Chomsky'ye göre dünya dilleri yüzeysel özellikleri açısından farklılaştıkları halde, dizgi-birleşim-oluşum biçimleri açısından temel benzerliklere sahiptir. Kuramda sözü edilen farklılıkları gösteren yüzeysel özellikler "yüzeysel yapı", dizgi-oluşum ve biçimindeki temel özellikler ise "derin yapı" olarak adlandırılmıştır. Kurama göre derin yapının en evrensel özelliklerini isim ile fiil arasındaki gramatik ilişki ile soru sorma, emir verme ve olumsuzlukları ifade etme biçimi oluşturmaktadır. Chomsky çocuğun genetik olarak herhangi bir dili bilerek doğmadığını, ancak dilin gramatik kurallarını oluşturma kapasitesinin kalıtımsal olduğunu iddia

etmektedir. Chomsky'nin teorisi, temelde dilin sentaks sistemi ile ilgilidir. Semantik, "anlam" sistemi ile ilgilenmemiş olması ve teoride semantiğe dair bir model sunulmaması teorinin, eleştirilen en önemli yönüdür (Zanden, 1997).

Tüm bu açıklamalardan da görüldüğü üzere dil edinimi hem biyolojik hem de dış etkilerle birlikte şekillenmektedir. Kökeni biyoloji ve bilişsel gelişimden etkilenen dil edinimi uzun bir sürece yayılı olup belli yöntem ve pratiklerle de desteklenmek zorundadır. İşte bu aşamada çocukların dil edinimini daha etkili ve verimli bir hâle getirebilmek için, kişiselleştirilebilen ve çocuğun kendi özelliklerine göre dizayn edilerek aktif bir şekilde kullanılabilme kapasitesine sahip olan çoklu zekâ kuramı elverişli bir araç olarak değerlendirilebilir.

Zira genel bir yaklaşımla ileri sürülen kuram ve teorilerin gerçekçi sonuçlar verebilmesi ve bu sonuçları elde etme sürecinde kavramın kişiye indirgenebilmesi için farklı kişilik özelliklerine hitap edebilen çoklu zekâ kuramının kullanılmasında yarar olduğu düşünülmektedir. Ayrıca günümüzde oldukça çeşitli özelliklere bürünmüş bilgi toplumunun çocuklarının eskiye kıyasla daha likit ve etkili yöntemlerle eğitim gereksinimlerinin karşılanması gerektiği düşünülmektedir.

4.2. Çocuklara Kelime Öğretiminin Çoklu Zekâ Kuramıyla İlişkisi

Güncel Türkçe Sözlükte kelime, “anlamı olan ses veya ses birliği, söz, sözcük” olarak tanımlanmaktadır. Bütün olarak dilin bünyesinde yer alan kelimeler ve kelime grupları bütünün anlamını veren en önemli parçalarıdır. Ses (fonoloji), anlam (semantik), dizim (sentaks) ve biçim (morfoloji) yönü olan sözcük konusunda çeşitli tanımlar yapılmıştır. Kelime, tecrübelerin hafızada depolanmış hâli olup bu depolanan tecrübeler kişisel düşünce ve hareketlerin sonuçlarından oluşmakta, kelimeler ise “ifade edici” ve “alınan” olmak üzere iki grup altında toplanmaktadır (Akyol, 1997, s. 46-47).

Alınan kelimeler dinleme ve okuma yoluyla kazanılan; ifade edici kelimeler ise konuşma ve yazma becerilerinin ortaya konmasında kullanılan kelimelerdir. Kantemir (1997), sözcüğü, “anlam taşıyan ve cümlenin kurulmasında etken rol oynayan ses/sesler topluluğu” olarak tanımlar (Kantemir (1997, s. 178). Duyu organları aracılığıyla zihnin dıştan algıladığı nesneler ve imgelerin dille ifade etme ihtiyacı, ses, sözcük ve kavramları doğurmuştur. Sözcük ile kavram arasında sıkı sıkıya bir ilişki vardır. Sözcük, söylendiğinde onu karşılayan kavram akla gelir. Bunların oluşması için de nesnenin beyinde tasavvurunun bulunması ve bunu ifade eden bir sözün olması gerekir. Böylece beyindeki kavramlar, sözcükler yoluyla dile getirilmiş olur (Alperen 2001, s. 39 ; Güleriyüz 2002, s. 13).

Bu görüşe göre sözcük ile kavram arasındaki ilişki, sözcüğün öğretildiği kişinin özelliklerine göre doğru bir şekilde kurulduğunda sözcük öğretimi başarılı ve kalıcı olabilecektir. Öyleyse sözcük ve kavramın ilişkilendirilmesinde etkinlik nasıl sağlanacaktır? Sorusuna cevap arandığı noktada çocuğun kişilik özelliğine göre ilişkinin kurulması ve kavramın ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Çocuğun zekâ yapısı onun algılama, edinme ve sözcük-kavram ilişkisini kurmasında en önemli faktör olduğundan çoklu zekâ kuramı bu süreci tamamlayabilmek için elverişli bir ortam hazırlamaktadır. Örneğin çocuk uzaysal ve mekânsal bir zekâ yapısına sahipse soyut kavram içeren sözcükleri, sayısal zekâyı sahipse somut kavram içeren sözcüklerin ilişkilendirmesi farklı olabilecektir. Bu bakımdan tek tip öğretim modelleri yerine çocukların çoklu zekâ kuramı bağlamında kişilik özelliklerine göre kelime öğretimi yöntemi tercih edilmesi doğru olabilecektir.

Kavramlar ile ilişkilendirilmiş sözcüklerin toplamı sözcük dağarcığını meydana getirmekte (Vardar 1998, s. 190) olup dağarcığını kullanmak isteyen çocuk kendi zekâ yapısı kapsamında bunları aktive etmektedir. Duygu, düşünce ve akademik edinimlerini yaşamında kullanırken sahip olduğu zekâ türünün özelliklerine göre ifadeler kurabilecektir.

Ayrıca dinleme, okuma, konuşma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisinin gelişimi çocuğun çoklu zekâ türlerinden hangisine sahip olduğuna göre de değişim gösterebilmektedir. Örneğin bedene dayalı kinestetik zekâyâ sahip çocukların kompozisyon yazmak üzere sözcük dağarcığını kullanma becerisi ile sözel ve dile dayalı zekâyâ sahip çocuğun durumunun aynı olması beklenemez.

Bu iddiayı savunmak üzere şu yargı bir delil olarak ileri sürülebilir. Alanyazında görüldüğü üzere, kelime dağarcığının dil bütünlüğüne ulaşmasında, onun parçaları olan kelimelerden yola çıkılması gerektiği ileri sürülmektedir. Kelimeler ise kavramların oluşmasında ve kazanılmasında birer semboldürler, zihnî gelişimin sağlanmasında da önemli rolleri vardır. Her kelime ve kavramlar silsilesi insan için birikim ve tecrübenin sembolü demektir. Bu bakımdan ele alındığında, her insanın farklı bir zekâ türü olduğundan kelimelerin kavram oluşturulmasında daha etkili kullanılabilmesi için ise zekâ türlerine göre kişiye edindirilmesi gerekmektedir. Bu da çoklu zekâ ile çok daha kolay olacaktır.

Diğer yandan öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini anlamaları, sözcükleri doğru anlamlandırmalarına, bunun içinde sözcük ile kavramları doğru ilişkilendirmelerine, her ikisi için de zengin sözcük dağarcığına ihtiyaçları vardır (Sever, 2000, s. 13). Bu üç aşamalı algoritmik akış içerisinde doğru sonuca çıkaracak en etkili yol ve çözüm ise çoklu zekâyâ göre tasarlanmış bir kelime öğretim sisteminin inşa edilmesidir. Bu şekilde amaca ulaşmak çok daha kolay olabilecektir. Öte yandan çoklu zekâyı odağına alan bir sözcük öğretimi yöntemi öğrencilerin sosyal, akademik ve beşeri ilişkilerdeki başarısını da yakından etkileyebilmektedir. Bu nedenle çoklu zekâ kuramı ile tasarlanmış ve desteklenmiş kelime öğretimi öğrencilerin, okuduklarını ve dinlediklerini tam ve doğru olarak anlaması; anladıklarını, düşünüp zihinlerinde tasarladıklarını sözcüklere ve yazıya etkili biçimde aktarabilmesine yardımcı olabilecektir.

Bunları sağlayabilmenin verimli ve etkili ortamı ise Türkçe dersleridir. Türkçe dersinde yapılan çoklu zekâ destekli sözcük dağarcığını zenginleştirme çalışmaları ile öğrencilerin hem dili iyi kullanmaları hem de düşünce geliştirmeleri daha etkili sağlanabilmektedir (Aygün, 1999, s. 7). Nitekim dili öğrenmek düşünmeyi öğrenmekle aynıdır. Çünkü düşünce dilin ürünü olup zekânın türü ile yakın ilişkilidir. Bir sözcüğü bilmek veya öğrenmek demek, yalnızca metindeki anlamını bilmek demek değildir. Sözcüğü bilmenin yolu, onun her yönüyle öğrenilmesinden ve kavranmasında geçer ki sözcüğün gerçek, mecaz, yan, eş ve zıt anlamlarının da bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle sözcüklerin kullanımında, çocuklar çoklu zekânın işlevsel yapısından aldıkları enerji ile ifade dinamiklerini daha etkili bir şekilde harekete geçirebilir.

4.3. Kelime ve Kelime Hazinesi

Kelime, bir anlamı olan cümlelerin kurulmasında aktif rol oynayan, cümleyi anlamlı hâle getiren ses, ses topluluğu şeklinde söylenebilir (Kantemir, 1997, s. 38). Bir başka ifade ile en az bir sestən oluşan, aynı dili konuşan bireyler arasında iletişimi sağlayan, tek başına kullanıldığında anlamı olan somut bir duyguyu veya düşünceyi yansıtan, soyut-somut kavramlar arasında bağ kurabilen dilin birimi denilebilir (Korkmaz, 1992, s.100). Türkçe öğretiminin temel esaslarından biri bireylerin anlama, anlatma ile ilgili dilsel becerilerin kazandırılmasıdır. Buradan da anlaşılacağı gibi sadece zihinsel, bilişsel beceriler değil dilbilgisi becerisinin öneminden de bahsedilmektedir. Çünkü dilbilgisi esaslarından biri olan kelimenin doğru anlaşılabilmesi cümlelerin yanlış anlaşılmasına, cümleden paragrafta, paragraftan da metine doğru aktarılamamasına neden olacağı için kelime öğretimi dil becerisinde başrolde denilebilir.

Kelime öğretiminin de esasının öğrencilerin kelime hazinelerini genişletmek olduğunu söyleyebiliriz. Kelime hazinesi için bireyin öğretim hayatı boyunca edindiği tecrübeler neticesinde zihninde depoladığı bilgi birikimini denilebilir. Kelime hazinesini artıracak en

verimli ve önemli ders de Türkçe dersidir. Türkçe derslerinde, öğretim programlarında hangi sınıfta hangi kelimelerin öğretileceği belirtilmemiştir; ancak kelime hazinesinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2005, s. 16).

Ülkemizde kelime hazinesi ile ilgili becerileri geliştirmek için yapılan araştırmaların iki kısım altında bir araya geldiği söylenebilir. Birincisinde etkinliklerde öğretilecek kelimenin anlamı üzerinde durulurken, diğerinde ise kelimelerin veya kavramların yapısı üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin düzeyleri, beklentileri, hazır bulunuşlukları farklı olduğundan her sınıf için değişik kelime öğretim teknikleri kullanılabilir. Kelime öğretimi ve kelime dağarcığını geliştirme, anlamı bilinmeyen sözcüğü sözlükten bulma, onu cümle içinde kullanma ve cümleler yazma şeklinde olmayıp birtakım zihinsel ve bilişsel becerilerin olduğu bir süreçtir (Akyol, 1997, s. 121). Kelime hazinesini geliştirme metotlarından bazılarını maddeler hâlinde sıralayabiliriz. Bunlardan birkaçı sınıfın durumuna ve seviyesine göre seçilerek uygulanabilir (Demirel, 2013, s. 139);

- Görsel materyallerden faydalanma,
- Öğretilecek kelime veya kavramı mimik ve jestlerle açıklama,
- Türkçe öğretiminin esasları olan dinleme, okuma, yazma, konuşma ve dilbilgisi çalışmalarından faydalanma,
- Sözlük, yazım kılavuzu kullanma, sözlük defteri oluşturma,
- Gözlem ve hayatın içindeki yaşanmışlıklara dair örneklerle yer verme,
- Sözü cümle içinde kullanılmadan anlamını çıkarma, kelimenin anlamını buldurma, kelimenin durumuna göre eş anlamını, karşıt anlamını, yakın anlamını buldurma,
- Öğretilecek kelime veya kavram ile ilişkili kelime türetme,
- Yeni öğretilecek kelimelerin daha önce öğrendiği kelimeler ile ilişkilendirme, bağ kurdurma,

- Ayrı ayrı bulunmuş kelimelerden birleşik kelime buldurmaya çalışma.
- Bilinen bir kelimenin baş harfini veya son harfini değiştirterek yeni kelimeler oluşturmaya çalışma gibi etkinlikleri sıralamak mümkün olabilir.

Yukarıda bahsedilen etkinliklerin hangisine yer verilip kullanılacağını sınıf öğretmeni veya Türkçe öğretmeni işlediği metin ile ilişkilendirerek bir ihtiyaç tablosu oluşturmak suretiyle uygun olanları belirler ve sınıfında uygulamaya geçebilir.

4.4. Kelime Öğretiminin Esasları

Bireyin kendini toplum içinde ifade edebilmesinde ve iletişimde bulunduğu kişileri anlamasında kişinin sahip olduğu, edindiği bilgilerin bilgi dağarcığının önemi büyüktür. Bu nedenle öğrencilere kazandırılacak kelimelerin, kavramların dolayısı ile kelime hazinelerinin öğretilmesi de büyük önem taşır. Türkçe öğretiminde kelimelerin öğretilmesinde kelime hazinelerinin geliştirilmesinde bazı esasların belirlenmesi önemlidir. Bu esasları şu şekilde sıralamak mümkündür (Karadağ, 2013, s. 75-83 ; Vygotsky, 1998, s. 160 ; Korkmaz, 1992, s. 104):

- Hedef kazanımı sağlanacak olan öğrencilere kelimeler öğretilmeye çalışılırken öncelikli olarak dildeki en sık kullanılan kelime, kavram ve söz gruplarından başlanmalıdır.
- Öğrencilerin yaş seviyeleri, sahip oldukları kelime hazine dağarcıkları, bu öğrencilere hangi kelimelerin kazandırılacağının belirlenmesi açısından tespit edilmesi gereken süreçlerdir.
- Öğretilmesi hedeflenen kelime, kavram ve söz gruplarının öğrencilerin yaşamlarında sahip oldukları kelime bilgileri ile aralarında bağ kurulması, ilişkilendirilmesi önemlidir. Yeni kelime öğrenilip hafızaya alınırken sonra

kullanılmaya çalışılırken öğrencinin önceden öğrenmiş olduğu herhangi bir kelime ile ilişkilendirildiğinde daha çabuk hatırlanır ve kullanılır.

- Kelime öğretimi yapılırken öğrencilerin kelime hazineleri sayısal olarak artırılmalı, sayısal kelime bilgisinin yanında anlamlı kelime öğretimi yapılmalıdır. Öğrenciler farklı konularda yazılmış olan metinleri okuyup anlayabilmeleri, herhangi bir konuda kendilerini ister yazılı ister sözlü olarak ifade edebilmeleri için kelime hazinelerinin derinlik kazanması önemlidir.
- Kelimelerin öğretimi sırasında sadece gerçek anlamı değil yan anlamlarının da öğrenilmesi öğrencinin kendini ifade ederken dar bir açıdan değil geniş bir alandan kendini görmesini sağlar.
- Yeni öğrenilecek olan kelimeler geçici olmayıp, konuşma ve yazma becerileri ile kazanılmış kalıcı, işlevsel olarak kelime hazinesine katılabilmelidir.
- Kelimeler öğrenilirken yazım ve imlâ kılavuzuna uygun, telâffuzu doğru bir şekilde kelime hazinesine kazandırılmalıdır.
- Aynı kökten gelen kelimeler belirlenerek, kelimenin kökünden faydalanarak yeni kelime öğretimine gidilebilir.
- Öğrenciler yeni karşılaştıkları kelimeyi öğrenmek için neler yapabileceklerini, nereye başvurmaları gerektiği gibi süreçleri önceden bilmeleri yani kelime öğrenme stratejilerini bilmeleri iyi olacaktır.
- Hedef olan kelimenin en kısa ve anlamlı şekilde öğrenciye aktarılmasıdır.

Bu esasları uygulamaya elverişli hâle getirmek için eğitimcilerin uygun ortamları sağlamaları ayrıca bunlardan uygun olanları çoklu zekâ kuramına ait zekâ türlerinden uyumlu olanları ile eşgüdümsel olarak ilerletmeleri öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirdiği gibi bilişsel, zihinsel, kişisel gelişimlerine de katkı sağlayabilir.

4.5. Kelime Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gerekenler ve Kelime Öğretim Yöntemleri

Kelime öğretimi yöntemlerine geçilmeden önce dil becerilerinin kullanılmasında söz varlığının önemine değinilmesinde yarar vardır. Dil, düşüncelerin ortaya çıkarılmasında ve iletişimi sağlamada bir araç özelliği işlevini görmektedir. Bu nedenle dil ile düşünce birbiri ile son derece ilişkili iki kavramdır. Çünkü zihinde oluşan düşünceler dil vasıtasıyla başkalarına aktarılabilir ve iletişim kurulabilir. Düşüncelerin gelişmesini sağlayan ana unsur da yine sözcüklerdir. İnsan zihnindeki kelime ve kavram zenginliği fikir gücünün ilerlemesine ve akıcılığa işaret eder (Karadağ 2013, s. 55-56).

Kelime öğretiminin önemi burada ortaya çıkmaktadır. Çünkü insan zihni ne kadar kelime ve kavram zenginliğine sahipse düşünce gücü de doğru orantılı olarak artıyor diyebiliriz. Türkçe öğretiminde de temel esas dil becerisini geliştirerek kelime hazinesini artırmaktır denilebilir. Kelime hazinesi bireyin yaşantısı boyunca zihninde biriktirdiği kazanımı ifade eder. Bu kazanımları en iyi şekilde verimli olarak aktaracağı ve kullanacağı yer Türkçe dersidir. Öncelikle ilkokul ve ortaokul öğrencilerinde kelime hazinelerini geniş tutmak için kelime öğretimine önem vermek ve bu öğrenci gruplarına göre kelimeler seçilmesinde yarar vardır. Öğrencilere hangi kelimelerin ve kavramların öğretilmesinde yol gösterecek hususları şu şekilde sıralamak mümkündür (Karadağ 2013, s. 55-56) ;

1- Öğretilecek olan kelime, Türkçe dersinde işlenecek olan metni anlamak için veya hayat boyu yaşantısında kullanabileceği zihninde kayıtlı ve aktif olan bir sözcük veya kavram mı?

2- Bu kelime veya kavram hedef kitle olan öğrencinin dilsel ve bilişsel gelişimine, yaşına ve gereksinimlerine cevap verebiliyor mu ?

Bu durum yurt dışında yaşayan Türk çocukları için de geçerli olduğundan tespit edilecek kelime ve kelime grupları belli bir stratejiye göre seçilmelidir. Bu stratejilerden bazılarını maddeler hâlinde şu şekilde sıralamak mümkündür (Karadağ, 2013, s. 75-78);

1-Kelime öğretiminde en çok kullanılan halk arasında çok rağbet gören kelimeler kullanılmalıdır. Öğrenciye uzak olan kelimeler yeni kelimelerin öğretiminde öğrenciye mesafe koydurabilir.

2-Öğrencilerin yaş gruplarına göre kelimeler seçilmeli, seviye üstü kelimeler öğrencide isteksizliğe neden olabilir.

3-Öğretilmesi hedeflenen kelimeler ile öğrencilerin geçmiş yaşantılarından edindikleri tecrübeler sonucunda elde ettikleri kelime hazineleri arasında ilişki olmalıdır. Yani gözlem ve yaşantılarından kesitler içeren durumları içerebilmelidir.

4-Öğretilecek kelimeler sözlü ve yazılı iletişim ile geliştirilebilir ve kullanılabilir olmalıdır. Okuma, yazma, konuşma dilbilgisi ve dinleme gibi Türkçe öğretiminin esaslarından olan bu becerilerde yer alabilmeli ve kullanılabilmelidir.

5-Kelimelerin söyleniş ve yazım özellikleri öğretilmeli, bunu yaparken sözlük yazım kılavuzu gibi kaynaklar kullanılmalı, teşvik edilmelidir.

6- Görsel materyallerden çeşitli şekillerden, jest ve mimiklerden yararlanılabilir.

7- Türk kültürüne ait deyimler ve atasözlerinden yararlanılmalı bu deyim veya atasözlerinden yeni öğretilecek kelime ile ilişkisi olanlar kısaca açıklanarak kelime ile bağ kurulabilir.

8- Yeni öğretilcek kelimenin kendine yakın hangi kelimelerle kullanılabileceğinden bahsedilebilir.

9- Oyunlaştırmalardan yararlanılabilir. Örnek basit bir kelimenin son harfinden yeni kelimeler türeterek sınıf içinde oynatılabilir.

10- Bulmacalardan kelime bilmecelerinden yararlanılabilir.

11- Şarkılardan, şiirlerden, tekerlemelerden, sayışmalardan yardım alınabilir.

Yukarıda bahsedilen belli başlı stratejilerden sonra kelime öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler konusunda ise şunları ifade etmek mümkündür. Kelime öğretiminde birçok yöntem ve teknik bulunmakta olup, ulaşılmak istenen amaç öğrencinin kelime hazinesini geliştirmektir. Kelime öğretimi yaparken hangi kelimelerin öğrencilere kazandırılacağı ile ilgili ihtiyaç analizi yapılması uygun olabilir. Kelime hazinesini geliştirilirken tek bir zekâ alanına hitap etmeyip tüm zekâ alanlarına dokunmaya çalışmak ve az gelişmiş zekâ türlerini harekete geçirmek kelime öğretiminin esaslarından biridir. Çoklu zekâ Kuramı öğrencilerin farklı ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak öğrenim görmelerini sağlamak bunu yaparken de ezbercilikten uzak sadece öğrencilerin kendi zekâ türlerine göre kazanılması hedeflenen davranışları ortaya çıkarmaya çalışmaktır.

Bu çalışmalardan sonra Türkçe dersinde kelime öğretiminde öğrencilere kazandırılacak davranışlardan bazılarını şu şekilde sıralamak mümkün olabilir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2005, s. 36-38);

1. Okudukları metinleri, dinlediklerini, yazdıklarını daha doğru ve kalıcı anlamaya başlarlar.
2. Günlük konuşma becerilerinde ve yazılarında kelimeleri yerinde ve uygun şekilde kullanmaya başlarlar.
3. Kelimeleri kavramları doğru telaffuz ederler.
4. Kelimelerin varsa eş anlamlılarını, zıt anlamlarını bilirler, ayırt ederler.
5. Kelimeleri öğrendikten sonra imlâ ve yazımlarına dikkat ederek yazarlar.
6. Sözlük, imlâ ve yazım kılavuzu gibi kaynakları nerede ve nasıl kullanması gerektiklerini bilirler.

Dünyada ve ülkemizde ana dil eğitiminde kullanılan ve öğretmenlerin kaynak olarak kullandıkları ders kitaplarına baktığımızda, sözcük ve kavram sayısı ile geliştirilmek istenen kelime hazinesi açısından değişik sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Türkiyede öğretilen

kelime ve kavram sayısı gelişmiş olan diğer dünya devletlerine göre çok düşüktür. Bu durumda öğrencilerimiz kendilerini ifade edememekte bazen anlatılanları bile anlamakta sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu nedenle öğrencilere hazırlanacak ders ve çalışma kitaplarında sözcük ve kavram sayısının artırılması çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerde kelime hazinesini artırıcı çalışmalara ağırlık verilmelidir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2005, s. 36-38).

Öğrenciler hem zihinsel hem de dilsel gelişimleri açısından daha iyi olacaklardır. Çünkü kelimeler ve kavramlar sadece anlatmak için değil anlamak içinde gerekli olan araçlardır. Kelimelerin ve kavramların anlamları bilinmeden okumak ve yazmak, anlama ve anlaşılma açısından yetersizdir. Kelime dağarcığı açısından yapılan incelemelerde bireylerin ilki aktif kelime hazinesi ve ikincisi de pasif kelime hazinesi olmak üzere iki çeşit dağarcıkları olduğunu ifade etmek mümkündür.

Burada aktif kelime hazinesinde insanların günlük yaşamda sürekli kullandığı kelimeleri, pasif kelime dağarcığında ise anlamını bildiği yalnız günlük hayatta kullanmadığı kelimeleri ihtiva etmektedir. (Güleryüz 2002. s, 13). Kelime öğretiminin amaçlarından biri de pasif olan kullanılmaya hazır bekleyen kelimeleri ortaya çıkarmak, bunları günlük hayata entegre ederek aktif hâle getirmeye çalışmaktır. Çünkü insanlar dinleme ve anlama becerisini yaparken pasif kelime dağarcığını, günlük hayatta konuşurken sözlü iletişim kurarken aktif kelime hazinesini kullandığını söylemek mümkündür (Güleryüz, 2002. s, 13).

Şimdi bu yöntem ve tekniklerden bazılarını ele alarak yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi programlarında kelime öğretimi konusunda elverişli olduğu düşünülen bir takım hususları aşağıdaki başlıklar altında sıralamak mümkündür.

4.5.1. Soru-Cevap Yöntemi

Soru-cevap eskiden beri bilgi edinmenin en temel yollarından biri olmuştur. Bu yöntemin amacı öğrenciye sorular sorarak öğrencinin düşünmesini, analiz edebilmesini sağlamak ve bu şekilde verdikleri cevaplarla istenilen noktaya öğrencide istendik davranışı geliştirmektir. Tabi burada en önemli husus soruların öğrenci düzeyine uygun olması ve cevapların da öğrenciler tarafından verilmesidir. Öğrencilerin cevabı bulmak için soru sormaları ise onların merak duygusunu geliştirmektedir. Ayrıca onları, karşılıklı görüş alışverişi ile sınıfta sosyal iletişime hazırlamakta bu yönüyle de sosyal zekâlarının gelişmesine yardımcı olmaktadır. Verilen cevaplardan hareketle öğrenci kelime dağarcığındaki kelimelerle öğretilmek istenen kelime arasında bağ kurabilecek yeni sorular türeterek öğrencileri istenilen noktaya çekmek bu yöntemin artılarından (Özbay, 2013, s. 106).

Diğer yandan yurt dışında okuyan öğrencilerin günlük hayatta çok sık kullandığı kelimeleri seçerek yakından uzağa ilkesini işleyerek öğrenilmiş kelimelerle öğrenilecek kelimeler arasında bağı kurabilmek, öğretmenin soracağı soruda kullandığı kelimelerle doğru orantılı olmalıdır. Yaşanılan ülkede pek sık kullanılmayan kelimelerle soru sormak istenilen cevapları alamamak ve yeni kelimelerle bağ kuramamak anlamına gelir. Bu durumda sınıf ortamında sıkıcı bir hava oluşabilir. Soruyu soran öğretmen istenilen cevap ve kelimeleri alamadığı için kendisi cevaplandırmaya çalışır, yöntem amacından çıkar. Bu nedenle soruları öğrencilerin cevaplaması hedeflenmelidir (Kavcar ve Oğuzkan, 1987, s. 86). Soru cevap yönteminde temel amaç öğrencinin kendisine yöneltilen soruya mutlaka doğru cevap vermesini sağlamak değil onun bir çaba göstermesine yardımcı olmaktır.

Ayrıca soru-cevap ile öğrencilerin sahip oldukları bilgilerden hareketle hedef kelimeler ortaya çıkarılabilir. İstenilen kelime veya kavramlar ortaya çıkınca ikinci aşama olarak bu kelime ve kavramların günlük hayatta kullanılmasının sağlanması, öğrencilere kazandırılmak istenen hedeflerin gerçekleşmesi anlamına gelir. Burada sınıf öğretmeni

veya Türkçe öğretmeni devreye girerek öğrenci velisi ile iletişime geçmeli, öğrenciye kazandırılmak istenen hedeflerden veliyi haberdar etmelidir. Böylece veli-öğrenci-öğretmen iletişimi sağlanır. Hedef kitle olan öğrencide de kendine olan güven duygusu gelişir, yeni kelimeler öğrenmeye meraklı ve istekli hâle gelmesi sağlanabilir. Bu onun yeni kelimeler öğrenmesi için sadece öğretmen odaklı olmayıp çevresiyle iletişime geçmesine, çevresindeki kişilere sorular sorarak elde ettiği cevaplar neticesinde yeni kelimeler ve kazanımlar elde etmesini sağlayacaktır. Öğrencilerin mevcut kelime dağarcığını artırıcı özelliği olan soru cevap yönteminin esası öğrencilerin konuşma becerisi yoluyla konuşturulmasıdır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006. s, 223).

Türkçe metinlerde belirlenecek olan anahtar kelimelerle de bu teknik uygulanabilir. Öğrencilerin ilgisi anahtar kelimelerle artırılırken kısa sorularla metnin içeriği hakkında tahmin soruları sorulabilir. Sorulara verilen cevaplarla öğrencilerin tahmin etme yeteneği, anahtar kelimelerle kendi cümleleri arasında bağ kurarak konuşma istekleri artırılabilir. Anlamı bilinmeyen kelime ve kavramlarla da bu teknik çalışılabilir. Anlamı bilinmeyen kelime önce ipuçları ile tahmin edilmeye çalışılır, olumsuz sonuçlanırsa sözlükten anlamı bulunur, bulunan anlamı ile cümle içinde kullandırılabilir. Yeni öğrenilen kelimenin zihinde kalıcı olması için bu kelimenin cümle içinde özne görevi olarak yer alacağı bir cümle veya bu kelimenin sıfat olarak kullanılacağı bir cümle kurdurulmaya çalışılabilir (Göçer, 2001, s. 391).

Bu etkileşim öğrencinin daha çok çoklu zekâ kuramlarından sosyal zekâsının ve içsel zekâsının gelişmesine katkı sağlayabilir. Bunun yanında verdiği cevaplar ile öğrencinin sözel ve dile dayalı zekâsının gelişmesine de olumlu katkı sağlayacağı görülebilir. Ayrıca cevap verirken de mantıksal zekâyı da olumlu yönde tetikleyebilir.

Bu yöntem okuma parçalarının çalışma sayfalarında ilk anlama, metnin içeriğini tahmin etme, metindeki yeni kelime ve kelime gruplarının anlamını kullanmada işlevsel bir etkiye sahiptir. Örneğin, öğretmen öğretilmek istenen kelime ve kavramları öğrencilerin bildiği

kelimelerden yola çıkarak sorular oluşturur ve bu soruları sorarken aldığı cevaplarla istediği kelimeye ulaşabilir. “Hava yağmurlu, ıslanmak istemiyorum. Bu yüzden yanıma.....almalıyım”. Bu soru cümlesinde eksik olan yeri ne almalıyım diye öğrencilere soru yönelterek yöntemi başlatır. Aldığı şemsiye, yağmurluk gibi bizzat öğrencilerden aldığı cevaplarla yine öğrencilere kelime öğretimini kazandırmış olabilir.

Burada yöntemi bilen eğitimci kelimelerin kökteşlik özelliğinden yararlanabilir. Kökteş kelimeler aynı kökten gelen, ancak yapı ve görevleri farklı olan kelimelerdir (Korkmaz, 1992 s.104). Türkçe, sondan eklemeli bir dil olduğundan kökten yeni kelimeler türetme imkanına sahiptir. Aynı kökten türeyen kelimeler şekil ve anlam yönünden birbiriyle ilişkilidir (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010, s. 440). Öğretmen sorduğu soruda kullandığı yağmur kelimesinden yağmurlu kelimesini, yağmurluk cevabını türetme yöntemi ile öğrenciye kazandırmış olur. Devamında sınıf içi iletişime devam ederek ay kavramına buradan mevsim konusuna geçiş sağlar, mevsimlerden yıl konusuna geçişler yaparak Türkçe dersini diğer dersler ile ilişkilendirebilir. Bu geçişlerde bir yılın kaç aydan, kaç haftadan, kaç günden oluştuğunu ortaya çıkarılabilir. Bu çıkarımlardan ay, mevsim, hafta, gün kelimeleri ortaya çıkararak yeni kelimeler kazandırılmış olabilir.

Yukarıda bahsedildiği gibi kökteş olan ay, gün, hafta, mevsim kelimeleri de aylık, günlük, haftalık, mevsimlik olarak türetilerek kazandırılmak istenen kelime öğretimi hedef davranışı öğrencilere kazandırılmış olabilir. Burada yeni türetilen kelimeler görsellerle desteklenerek veya cümle içinde değişik görevlerde kullanılarak bu kelimelerin kalıcı ve anlamlı öğrenilmesi sağlanabilir.

Yurt dışındaki okullarda Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitapların da bu yöntemi kullanma imkânı sınırlı seviyede kalabilir. Çünkü hazırlanan kitaplar birleştirilmiş (2. ve 3. sınıf veya 3. veya 4. sınıf şeklinde) sınıf ortamına göre yazıldığı için elde edilmesi amaçlanan kazanımlar ile hedef kitle örtüşmeyebilir. Yöntemden istenilen kazanımlar alınamayabilir. Bunun yanında örneğin birinci, ikinci ve

üçüncü sınıf öğrencilerinin birlikte eğitim ve öğretim gördüğü birleştirilmiş sınıfta üçüncü sınıf seviyesinde sorulan bir soruya cevap aranırken sınıftaki etkileşimden dolayı ikinci sınıftaki bir öğrenci cevap vererek kazanımı elde etmiş olabilir. Böylece bir alt sınıftaki öğrenci sosyal zekâsını, içsel zekâsını kullanarak bir üst sınıftaki sorulara kendini dahil ederek cevaplar verebilir ve bu durum öğrencinin kendine olan özgüvenini geliştirmesine yardımcı olabilir (Aktaş ve Gündüz, 2001, s. 106).

Soru-cevap yöntemi sınıf içi etkileşimde etkili bir yöntem olup çoklu zekâ kuramlarından özellikle sözel- dilsel, sosyal, içsel, mantıksal zekâ türlerini geliştirici ve ön plana çıkarıcı özelliği olabilir.

4.5.2. Çözümleme ve Birleşim Yöntemi

Genel kelime öğretim yöntemlerinden biri de ‘Çözümleme Yöntemi’ ve ‘Birleşim Yöntemi’dir. Çözümleme genel anlamda bir konunun, bir düşüncenin onu oluşturan parçalarına ayırmak yolu ile yapısını ve işleyişini ortaya koymaktır. Çözümleme yöntemini, bir bütünü oluşturan unsurları parçalarına ayırma, parçalardan bütün oluşturma, birbiriyle bağı olan bilgileri bir araya getirme, anlamlı bir sınıflandırma yapma şeklinde açıklamak mümkündür. Yapılan çalışmalara göre göz okurken bir takım sıçramalar ve duraklamalar yapmaktadır. İşte yazıyı okuyabilmek bu sıçrama ve duraklamalar ile alakalıdır. Okuması iyi olan bir öğrenci okuma yaparken düzgün aralıklarla ilerler ve her ilerlemenin sonunda duraksar. Okuması daha zayıf olan öğrencide satırda ilerlemeler çok seyrek olduğu için okuduğunu anlamadığından geriye dönüp tekrar okuma yapmaya çalışmaktadır (Özbay, 2006, s. 150).

Bu yöntemle göz bir bakışta daha kapsayıcı ve geniş bir alanı görür denilmektedir. Bu nedenle bazı araştırmacılar ilk okuma yazma yöntemi olarak Çözümleme Yöntemi’ni tavsiye etmişlerdir. Bu yöntemin çıkış kaynağı Gestalt Psikolojisi’ne göre, yani bütünün parçaların toplamından farklı ve kendine ait bir yapıya bir karaktere sahip olduğunu

vurgulamaktadır. Bu anlayışa göre, kalıcı ve etkin bir öğrenmenin sağlanması için öğrenme yaşantıları, anlamlı bir bütün hâlinde örgütlenmeli ve sunulmalıdır (Ayaydın, 2009, s. 215-218).

Çözümleme yönteminin bazı olumsuz yönleri de çalışmalar sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Cümleden kelimeye, kelimedenden heceye ve heceden sese geçildiği için birinci sınıf öğrencisi birçok uyarıcı ile karşı karşıya kaldığından süreçte hecelerin ve seslerin sezdirilmesinde zorluklar yaşanabiliyor. Bu süreçler öğretmenin inisiyatifinde olduğundan uygulama farklılıkları olabileceği gibi süreç diğer okuma yazma yöntemlerinden fazla devam edebilmektedir (Çelenk, 1999, s. 28).

Çözümleme yöntemine ilkökul birinci sınıfta ilk okuma yazma becerisi kazandırmak için başvurulabilir. Bu yöntemin başlıca işleyişini şu şekilde ifade edilebilir. Öğrencinin günlük hayatından sıklıkla kullandığı kısa cümleler bulunur. Yani yakından uzağa ilkesi işletilir diyebiliriz. Çünkü öğrencinin kullanmadığı çevresinden duymadığı cümlelerle tekniğe başlamak öğrenciyi soğutur ve dikkatini çabuk dağıtır. Cümleler oluşturulurken yakından uzağa, somuttan soyuta doğru ilerlemek istendik davranışları kazandırmak açısından çok önemlidir. Burada artık yöntemin sonlandırıldığı anlamı çıkmamalı, daha çok okuduğunu anlama, anlamlandırma çalışmaları üzerinde durulmalıdır. Yakın çevresinde sıklıkla duyduğu aşına olduğu kısa cümleler zamanla kelimelere, kelimelerden hecelere bölünerek geçiş yapmaya çalışılır. Hecelerden sonra da seslere geçilir, sesler öğrencilere hissettirilmeye çalışılır. En sonunda da ortaya çıkan kelime, ses ve hecelere yeni kelimeler ve kavramlar öğretilmeye çalışılır (Ünüvar, 1999, s. 43-45).

Çözümleme yöntemi öğrencilerin zihinlerini işlevsel hâle getiren aktif tutan bir yöntemdir diyebiliriz. Çünkü çözümleme tekniği zihinlerinde yapılandırdıkları bilgiyi beceriye çevirme imkânı vermektedir. Çözümleme yöntemi çoklu zekâ türlerinden biri olan analitik çoklu zekâ türünü işlevsel hâle getirebilmektedir. Yöntemin cümleden kelimeye, kelimedenden heceye şeklinde sıralandığını düşündüğümüzde geçişler arasında bağ kurmak

için zihinsel ve bilişsel becerileri harekete geçireceğinden mantıksal zekâyı, sözel dilsel zekâyı, içsel zekâyı, sosyal zekâyı aktif hâle getirebilmektedir. Hatta görsellerden yararlandığımızda görsel-uzamsal zekâyı da işlevsel hâle getirebilmektedir. Diğer yöntem olan Birleşim Yöntemi ise harflerden başlama esasına dayanır. Harflerden hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerden de cümlelere şeklinde geçiş aşamaları vardır. Artık cümleler oluşmaya başladıktan sonra da okuma metinleri oluşturulur.

Harf (ses)-hece-kelime-cümle-metin oluşturmaya başlamadan önce el kaslarını geliştirmek, el göz koordinasyonunu sağlamak, okulu sınıfı kısmen tanımasını sağlamak ve sevdirmeye çalışmak gibi kazanımların elde edilmeye çalışıldığı bir hazırlık evresi vardır. Bu evre öğrenciyi ısındırma, sevdirme çalışmalarının olduğu kısımdır. Çünkü öğrenciyi korkutursak sınıftan, dersten uzaklaşma olabilir. İlkokul öğrencisini bu evrede kazanmak yöntemin başarılı olması açısından çok önemlidir. Öğrencinin kendini zihinsel olarak güvende ve hazır olduğunu, bilişsel olarak yapılan çizgisel çalışmalar ile el koordinasyonunun sağlandığını anlaşıyorsa artık harfleri vermeye geçilebilir (Tok 2001, s. 259-260).

Artık sınıftaki öğrenci durumlarına göre önce harfler verilmeye başlanır, ilerleme sağlandıkça hecelere, kelimelere ve cümlelere geçişler devam edebilir. Burada dikkat edilmesi gereken hususlar aceleci davranmamak gerekir. Sınıfta belli bir ortalamaı yakaladıktan sonra diğer evreye geçilebilmelidir. Sınıfta çok az öğrencinin ilerleyebildiği evrelerde eksikler belirlenerek, düzeltmeler yapılarak hareket edilmelidir. Aksi durumda öğrenciler anlamadan, zihinsel süreç tamamlanmadan geçilmiş olur. Kelimeler de belli bir olgunluğa erişildikten sonra kısa kelimelerden başlamak şartı ile cümleler oluşturulur. Önce öğretmen oluşturabilir, beraber oluşturulabilir, tahtaya yazılır, okunur, sınıfta birkaç öğrenciye okutulur, kelimeler anlaşıldıktan sonra defter yazdırma işlemi yaptırılır. Yazdırma önceleri tahtadan bakarak yazdırılabileceği gibi ilerledikçe öğretmenin söylediğini direk deftere dikte edilmesi şeklinde de olabilir (Bulut, 2008, s. 25-41).

Yazma becerisini kazandırırken başlıca dilbilgisi kurallarına, harflerin yazılışlarına dikkat çekmek ileride yaşanabilecek olumsuzlukların önüne geçmek açısından önemli bir yere sahiptir.

Bireşim yöntemi çoklu zekâ türlerinden özellikle mantıksal, sözel, içsel, sosyal, bedensel zekâ türlerini oldukça işlevsel hâle getirmektedir. Çünkü harften cümleye doğru giden süreçte öğrenciler geçişler arasında mantıklı bağ kurmaya çalışacak, kendilerini ifade edecek ve arkadaşları içinde okuma yazmalar yaparak kendini geliştirmeye çalışacağı için birçok zekâ türünü içerisinde bulundurabilir. Oluşturulan cümleler de doğa olaylarını ve doğa varlıklarını içinde bulundurursa doğaya dayalı zekâ türünü de harekete geçirebilir.

Bu yönteminde de çözümleme yöntemi gibi olumsuz tarafları olabilir. Anlamsız heceleri öğrenmek için yapılan uzun hece tekrarları öğrenciyi derse karşı soğutup, uzaklaştırabilir. Yöntem hece harf üzerine kurulu olduğundan ilgi anlamsız hecelere kaydığında yapılan işten anlama istenilen düzeyde olmayabilir. Bu anlamama sorunu da görme açısının daralmasına, okuma hızının düşmesine, okuduğunu anlamamaya, vurgulama ve tonlamada değişik sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir (Çelenk, 1999, s. 28).

4.5.3. Dramatizasyon Yöntemi

Soysal (1999)’a göre dramatizasyon Türkçe derslerinde özellikle kelime öğretiminde kullanılması gereken bir yöntem olarak değerlendirilmiştir. Drama kavramının farklı tanımlarına rastlanmakla birlikte tam olarak Türkçe karşılığı yoktur. “Drama sözcüğünün kökü Yunanca ‘Dran’dır. Dran; itmek, çekmek, yapmak, etmek, eylemek anlamlarında kullanılır. Bütün bu verilere dayanarak drama sözcüğünün, içinde eylem olan bir hareket belirten, zihinsel süreçler ile her türlü etkinliği içerdiği söylenebilir (Adıgüzel, 2007, s. 15).

Dersi oyunlaştırmak olarak da ifade edilebilecek olan bu yöntem birçok kazanımı içinde barındırmaktadır. Aynı zamanda bu yöntem çoklu zekâ türlerinden birçok zekâ türüne de

hitap etmektedir. Her şeyden önce bir oyunlaştırma durumu olduğundan hedef kitle olan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin ilgisi ve dikkati ders üzerinde yoğunlaşabilir, merak uyandırabilir. Drama birden fazla duyu organını harekete geçirdiği için öğrenme kalıcı ve en üst noktadadır. Türkçe öğretiminin amacı anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olduğundan bu becerilerin geliştirilmesi için en uygun yöntemlerden birisi de dramadır. Drama yöntemi, bir duygu veya düşüncenin, hareket, mimik, jest ve sözle anlatılmasıdır (Karadağ ve Çalışkan, 2008, s. 94-95). Bir başka deyişle, bir durumun canlandırılması, yaşayarak yansıtılması, yaşantıya dönüştürülmesidir. Bu yöntem öğrencinin anlama ve anlatma yeteneklerini, kişiliğini daha çok geliştirir. Türkçede her şeyden önce bir anlama ve anlatma dersi olduğuna göre, dramanın önemi kolayca anlaşılabilir.

Dramatizasyon yönteminde öğrencinin başrolde olduğunu düşünürse aktif katılımı yadsınamaz bir gerçektir. Bu aktif katılım sayesinde hedef kitle olan öğrenci topluluk önünde veya sınıf içinde kendini ifade etme şansına sahip olduğu gibi özgüvenini geliştirme, konuşma becerisine sahip olma gibi kazanımlar elde edebilir. Bu yöntem ile öğrenci kendini sınıf ortamında bir konuyu anlattığı için veya bir canlandırma yaptığı zaman, yaşayarak kendini ifade ettiğinden öğrencide başlıca çoklu zekâ kuramından sözel dilsel, bedene dayalı kinestetik zekâ, sosyal zekâ, içsel zekâ türlerinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağlayabilir. Canlandırmanın türüne göre müziksel ritmik zekâ, varoluşçu zekâ gibi diğer zekâ türlerinin de gelişmesine katkı sağlayabilir (Karadağ ve Çalışkan, 2008, s. 94-95 ; Özbay, 2006, s. 141).

Çoklu zekâ kuramı ve drama ilişkisini konu alan araştırmalardan elde edilen sonuçlardan görüldüğü üzere öğrencilerin kısa sürede grup çalışmalarına, sınıf ortamının fiziksel görünümünün değiştirilmesine ve drama, rol oynama, bilgi/kavram haritaları çıkarma, şarkı sözü yazma gibi farklı türdeki etkinliklere katıldıkları, dikkatlerinin ders kitabındaki hataları çıkaracak kadar yüksek olduğu, yaratıcı ve özgün düşünceler üretebildikleri, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeye başladıkları, birbirlerini taktir etmeye ve değerlendirmeye

yöneldikleri ve farklı zekâ alanlarını yavaş yavaş geliştirdikleri gözlenmiştir. Bu gelişme sayesinde de öğrencilerin gizil öğrenme alanlarının aktif hâle gelebileceği ve özellikle kalıcılık olması büyük önem taşıyan dil öğretiminde etkili ilerlemenin sağlanması mümkün olabilecektir.

Türkçe öğretiminde bu yöntem değişik şekillerde kullanılabilir. Bir düşünceyi, canlı/cansız bir varlığı hedef kitle olan öğrenciye kazandırma becerisini yine diğer öğrenciler üzerinden yaparak birden çok kazanımla birlikte gerçekleştirilebilir. Nitekim bu durumla ilgili ana dil derslerinde bir olay, canlı/cansız bir varlığın biçimi, herhangi bir hareket, bir düşünce veya önerinin söz ve hareketle anlatılması amaçlandığı zaman oyunlaştırmanın her öğrenciyle yapılabilecek bir etkinlik olduğunu belirtmektedir. Bu yöntemle kavramlar, kavramlar arası ilişkiler sınıf içinde yapılacak canlandırma etkinlikleri ile öğrencilere kazandırılabilir. İlkokul son sınıf ve ortaokulda kazandırılacak olan sıfat ve zarf konuları canlandırma yöntemiyle öğretilir.

Ayrıca Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahip olan deyimler ve atasözleri dramatizasyon tekniği kullanılarak öğretilir. Yaşanmışlıklardan ortaya çıkan atasözleri ve bazı deyimler canlandırma açısından çok uygun sözlere sahiptirler. Sınıf içinde oluşturulacak küçük gruplar öğretmen tarafından seçilen atasözü veya deyim canlandırarak diğer öğrencilere buldurmaya çalışabilirler. Eğitimde çok önemli bir yere sahip olan yaparak-yaşayarak öğrenme için dramatizasyon yöntemi oldukça etkilidir. Yarak-yaşayarak öğrenme kalıcı ve yapıcı bir etkiye sahip olduğundan kazandırılmak istenen davranışlar drama yöntemi ile istendik davranışlara dönüştürülebilir (Karadağ, 2013, s. 95).

Ana dil eğitiminde çok işlevsel ve kalıcı bir yere sahip olan dramatizasyon yöntemi çoklu zekâ kuramına göre pek çok zekâ türünü harekete geçirmekte olduğu görülebilir. Bu yöntemle öğrenciler en az bir zekâ türünde kendilerini geliştirmelerini sağlayabilir. Ana dil öğretiminde etkin, öğrenci merkezli ve aktif olan bu yöntem sınıf ortamında rahatlıkla

kullanılabilir. Çünkü oyunlaştırma öğrenciyi kendine çekebilir, eğlendirebilir, eğlendirirken dinlendirebilir ve öğrencinin keyif almasını sağlayabilir. Dramatizasyon ve oyunlaştırma yöntemi ile çoklu zekâ türlerinden birçoğu işlevsel hâle getirilebilir. Bu yöntem ile aktif hâle getirilebilen zekâ türlerinden bazılarını şu şekilde örneklemek mümkündür (Karadağ, 2013, s. 95-96);

- Çocuğa hareket kabiliyeti ve serbestliğı sağlar (bedensel-kinestetik zekâ),
- Çocuğa saygılı olmayı ve toplumdaki kurallara uymayı öğretir (sosyal zekâ),
- Hayal gücü ile kendi hazırladığı oyunu yönetmesini, sınırları, karakterleri, olayları kurgular (mantıksal, görsel-uzaysal zekâ),
- Macera, merak, serüven öğrencinin her zaman aktif olmasını sağlayabilir (içsel zekâ),
- Tabiatı, tabiattaki olayları araştırarak gerçek yönleri ile tanır (doğaya dayalı zekâ),
- Mantık yürütme, karar alma, karar verme, hayal gücü yetenekleri gelişebilir.

Bu yöntemin yararlarını ve çoklu zekâ kuramı ile olan olumlu etkileşimini benzer birçok örnekle açıklanabilir. Kısacası oyun yöntemi, öğrencilerin psiko-sosyal, zihinsel, bedensel gelişimini artırırken, kendine güven, uyum sağlama, gözlem yapma, karar alma, verme, sorumluluklarının farkında olma gibi yetenekleri kazandırmada etkin bir role sahip olabilir (Kara, 2010, s. 409-410). Ancak bu yöntemin kendini özgür şekilde ifade etme, gerçek hayata hazırlama ve en önemlisi de içindeki yaratıcılığı ortaya çıkarma ve geliştirme olanakları sağladığı gibi bazı olumsuz yönleri de olabilmektedir. Bu durumları şu şekilde sıralamak mümkündür;

- Yapılan oyunsal etkinliğin bir süre sonra çocukların komediye dönüştürme riski olabilir.
- Yurt dışında yaşayan öğrencilerin bulunduğu sınıfların birleştirilmiş sınıf olması nedeni ile yeteri kadar öğrenci olmaması.

- Değişik sınıflardan öğrenci mevcut olduğundan sınıfa göre oyun seçilememesi.
- Üst sınıftaki ve daha yetenekli öğrencilerin oyun içinde baskın duruma geçme ihtimallerinin olması.
- Sınıfta bulunan öğrencilerin kişilik özelliklerinin önceden bilinmemesi nedeniyle oluşturulan oyun karakterlerinin öğrenciler üzerine oturamaması.
- Birleştirilmiş sınıf uygulaması olduğundan özellikle küçük sınıflardaki öğrencilerin kendilerini yeteri kadar etkinliğe verememeleri.

4.5.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma/ Yazma Tekniği

Yazma becerisi ile ilgili farklı görüş ve önerilerin ileri sürüldüğü görülmektedir. Yazma bilginin elde edilmesi, bilgiyi elde etmek için geçirilen zihinsel, bilişsel gibi bütün süreçleri içeren beceridir. Güneş (2007)'e göre yazma üst düzey düşünme aracı, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun olarak kullanma ve okunaklı olarak ifade edebilmektir. Yazmak bilinçaltı ile bilincin bir yerde birleşip bütünleşmesine yardımcı olan sinirsel ve ruhsal aktiviteler içeren kas sistemi ile oluşan etkinliktir. Yazma becerisi düşünceyi temizler, artırır, netleştirir (Güneş, 2007, s. 161).

Yazma öğrencinin birtakım zihinsel süreçlerden sonra kendini ifade edebilme yeteneği olarak ifade edilebilir. Türkçe öğretiminin en önemli unsurları arasında yer alan, konuşma ve yazma becerileri için önerilebilen ve öğrencilerin daha çok kelime, deyimler, atasözlerinin açıklanmasında kullanılabilecek yöntemlerden biri olup bu yöntemde temel amaç kelime hazinesini zenginleştirmektir (Akyol, 2000, s. 146).

Hedef kitle olan öğrencinin yazma becerisini geliştirmek, dış dünyada olan olayları, durumları kendi görüşlerini, hayal güçlerini, düşüncelerini katarak yazıya dökmeleri onların özgünlüğü için bir fırsattır. Beş duyu organı ile algıladıklarını hayal gücü ile birleştirerek zihinde canlandırıp kendilerini ifade etmeleri çoklu zekâ türlerinden içsel

zekâyı, doğaya dayalı zekâyı, sözel-dilsel zekâyı ön plana çıkarmalarına fırsat verir. Dış dünyayı duyu organları ile algılamaları, ayrıntıların farkına varmaları ve edinimlerini kendi hayal güçleri ile yazıya dökmeleri onlarda yaratıcılığı, kendilerine güven duygusunu geliştirmelerine olanak sağlayabilir. (Aşılıoğlu, 2003, s. 146). Yazmak çok geniş olarak düşünüldüğünde diğer zekâ türlerinin de bu teknikle olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

Yazmayı sadece Türkçe dersinde bir deyim, atasözünün ve bir düşüncenin açıklamasının kompozisyon şeklinde yazılması olarak algılamak öğrencideki yaratıcılığı sınırlandırmak anlamına gelebilir. Belirli bir konudaki düşüncelerini, bayram, düğün, hastalık, ölüm gibi nedenlerle tanıdıklarına yazılar yazmalarını, gazete, dergi gibi kaynaklardaki görüşleri ifade etmelerini ve hatta bilgi edinmek istedikleri herhangi bir konuda öğretmene, okul idaresine, resmî kurumlara yazı yazmaları özendirilebilir. Böylece hayal güçleri ve kelime dağarcıkları ileri boyutlara taşınabilir (Akyol, 2000, s. 146-147). Ders esnasında sıkıldıklarında hoşlarına gidecek fıkra, masal, şiir vb. türlerde yazılar yazmaları istenebilir. İzledikleri televizyon programları, belgeseller, maç yayınları, diziler, yarışmalar hakkında bile yazılar yazdırılabilir.

Tekniğin uygulanması zor olmamakla beraber öğrencinin katılması ve aktif devam etmesi başarı için önemlidir. Sınıfta üzerinde durulan önemli bir konu hakkında kelime kavram ve söz unsurlarından bir havuz oluşturulur. Bunlar kâğıda veya tahtaya yazılarak öğrenciye veya gruplara verilir. Öğrenci anafikirden dışarıya çıkmamak şartı ile havuzda bulunan kelime, kelime gruplarını kullanarak yazısını oluşturur. Teknik değişik kombinasyonlarla kullanılabilir. Havuzdaki kelime ve kelime gruplarından birbiriyle ilişkili olanlarla kavram haritası oluşturulabilir. Oluşturulan kavram haritaları ile konuşma veya yazılı metin oluşturmaları istenebilir (Karadağ 2013, s. 96 ; Küçük, 2006, s.182).

Yurt dışında bulunan öğrenciler genelde birleştirilmiş sınıf uygulaması ile öğrenim gördüklerinden özellikle konuşma tekniğini sınıf öğretmeni veya Türkçe öğretmeni öğrencilere olumlu yönde aktartabilir. Alt sınıfta bulunan bir öğrenci bu tekniği hâkim ve

etkin olarak kullandığında kendisinden daha büyük öğrenciler önünde konuştuğunda özgüven duygusu, başarıma hazzı olumlu yönde desteklenmiş olur. Ayrıca sadece kendi akranları ile değil, kendinden büyük ve küçük öğrencilere hitap ettiğinden ve sınıfta etkileşim içinde olduğundan sosyal, içsel, sözel zekâlara olumlu yönde katkı sağlayabilir. Yurt dışında okuyan çocuklar için hazırlanmış kitaplarda bulunan metinlerin içeriğini tahmin etme, ana fikri bulma, temayı bulma, kavram haritası oluşturma gibi etkinliklerde bu tekniği kullanmaya elverişli gözükmektedir. Bu yöntemde sınıfta eğitim veren öğretmen tarafından kontrol altında tutulmadığından amacının dışına çıkabilir. Yazma etkinliği öğrencilerde sadece kompozisyon şeklinde algılanıp bir nevi kompozisyona dönüşebilir.

Türkçe öğretiminin esaslarından biri olan dilbilgisi öğretimi bir süre sonra sadece bilginin öğretmen tarafından aktarıldığı öğrencilerin de bu bilgileri dikte olarak yazdıkları bir sürece dönüşebilir. Yazma sadece birkaç atasözünün, deyim, özdeyişin kısa, az bilgilerle açıklandığı bir beceri değildir. Bu yüzden sınıf öğretmenleri ile ikinci kademedeki Türkçe öğretmenlerine Türkçe öğretiminin temeli olan dört becerinin yani dinleme, okuma, anlama, konuşma, yazma ile dilbilgisi becerilerinin kazandırılmasında önemli görevler düşmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım dilbilgisi konularının kavram ve kurallarının dört temel beceri süreçleri içerisinde etkinliklerle kavratma yoluna gitmeyi benimseyen bir uygulamadır. Bu yüzden dilbilgisinde yer alan konuların dinleme, okuma, anlama, konuşma, yazma becerileri içinde birbirini tamamlayacak şekilde uygulamaları beklenebilir (Göçer, 2010, s. 180). Konuşma ile ilgili başlıca tanımları şu şekilde sıralamak mümkündür;

Konuşma becerisi de öğrencinin edinmiş olduğu bilgi, deneyim ve kazanımların dışa çıkarılması ve ifade edilmesi olarak görülebilir. Bu ifade biçiminin nasıl, ne kadar, ne düzeyde olduğu kazanımlar açısından önemlidir. Türkçe öğretiminde etkili ve güzel konuşmanın insan hayatında önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Sınıf ortamında etkili konuşmanın artırılmasına yönelik bazı etkinliklerden söz edilebilir.

Bunlar; etkili konuşma becerisini özendirecek, motive edecek kişi sınıftaki öğretmendir (Demirel, 2013, s. 40). Bu nedenle öğretmenin öğrencilere karşı yaptığı örnek konuşmalar konuşma becerisini dolayısı ile yeni kelimelerin öğrenilmesini teşvik edecektir. Öğrenci ile olan sözlü iletişimde öğretmenin her zaman dikkatli ve göz önünde bulunduğunu bilmesi olacaktır. Bir diğer yol öğrencilerin seviyelerine uygun sorular sormaktır. Sorulacak sorular tek kelimelik evet-hayır gibi kelimelerden ziyade öğrencilerin edindikleri bilgileri ortaya çıkarabilecek sorulara ağırlık verilebilir. Türkçe metinlerde hikâyelerdeki olayların sebeplerinin neler olduğu konusunda soru cevap yöntemini kullanarak konuşma becerileri kazandırılabilir.

Özellikle ikinci kademe öğrencilerine başlarından geçmiş olaylar hakkında anıları anlattırılabilir. Öğrenci burada özgün olacağı için başından geçmiş bir olayı arkadaşlarına anlattırılırken de beceri kazandırılabilir. Sadece anı değil, masal, öykü, okunan herhangi bir yazı sınıf ortamında kullanılabilir. Türkçe dersinde bulunan okuma parçaları okutulurken son kısım okutulmaz ve metnin sonunda neler olabilir diyerek tahmin çalışması yaptırılarak konuşma ortamı sağlanır. Ayrıca, ‘İleride ne olmak istiyorsun ?’, ‘hayallerin nelerdir ?’ vb. gibi açık uçlu sorular sorularak öğrencilerin gelecek ile ilgili planları, düşünceleri, hayalleri konuşma becerisinin gelişmesi açısından iyi birer araç olarak kullanılabilir. Bunlara ilave olarak karşılıklı iki fikrin savunulduğu tartışma ortamı da öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmada etkin rol oynayabilir. Türkçe öğretiminde konuşma becerisini artırmaya yönelik bu çalışmaların hepsinde sınıftaki öğretmen kontrolü elden bırakmamalıdır. Yoksa konuşma becerilerinin ve kelime öğretiminin yerine kalıcı bir anlamı olmayan sıradan karşılıklı konuşmalara ortam hazırlanabilir (Kurudayıoğlu, 2003, s. 299-300).

Yurt dışında okuyan Türk öğrenciler birleştirilmiş sınıf ortamında ders yaptıklarından konuşma ve yazma becerilerinin kazandırılması sınırlı seviyede kalacaktır. Çünkü yazma ve okuma becerisinde seçilecek olan metinler sınıftaki tüm öğrencilere uygulanmak

istenildiğinde her öğrenciden aynı neticeler, kazanımlar alınmayabilir. Teknikler amacından çıkarak anlamsız ve işlevsiz hâle gelebilir. Okutulan ders kitapları da birleştirilmiş sınıf mantığına göre hazırlandığından gerekli yazma alanları olmayabilir.

Konuşma ve yazma becerilerinin kazanılmasında çoklu zekâ türlerinden birçok zekâ türünün etkilendiğini söyleyebiliriz. Topluluk içinde kendine ait ifadelerle aktarım yapmak her şeyden önce kendine olan güvenin, cesaretin göstergesi olduğundan sosyal zekânın, içsel zekânın jest ve mimikler kullanarak konuşması bedensel zekânın, sosyal zekânın olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayabilir. Yazma becerisinin de zekâ türlerinden etkilendiğini ifade etmek mümkündür. Burada da sözel-dilsel, içsel, bedensel-kinestetik, doğaya dayalı, mantıksal zekâ türlerinin kendini göstermesine olanak sağlayabilmektedir.

4.5.5. Not alma Tekniği

Yazma becerisinin içinde olan dinleme, izleme ve okuma sırasında gerçekleştirilen zihinsel, bilişsel süreçleri içinde bulunduran bir tekniktir. Bunların içinde dinleme becerisi diğerlerine göre arka planda kalabilmektedir. Türkçe derslerinde dinleme etkinlikleri diğer etkinliklere nazaran üzerinde daha az durulduğu ve bu sebeple etkili dinlemenin öğrenciler de gelişemediğini ifade etmek mümkündür. Etkili dinleme olmadığında anlayamama sorunu da ortaya çıkabilmektedir. İnsanlar arasında etkili iletişimin olabilmesi için dinleme becerisinin kazanılmış olması gerekir. Aktif olmayan bir eylem olarak gözüken dinleme becerisinin geliştirilmesinde ve öğrenmenin kalıcı olarak sağlanmasında dinleme becerisini not alma, not tutma birlikteliği ile desteklemek gerekir. Çünkü insanlar günlük yaşamlarında dinlediklerinin büyük bir bölümünü gün içinde untabilmektedir. Bu nedenle dinlenenler çoğunlukla kalıcı hâle gelememekte ve kaybolup gitmektedir (Ozman ve Gürbüz, 2006, s. 140). Unutmayı engellemek ve bu olumsuz durumu olumlu hâle çevirmenin en önemli yolu not tutma becerisinin elde edilmesidir denilebilir.

Bilginin elde edilmesinden, işlevsel hâle getirilmesine ve değerlendirilmesine kadar pek çok işlevi içinde bulunduran not alma tekniklerinden yararlanmak eğitim ortamında öğrencilerin bireysel, zihinsel ve bilişsel gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Çünkü not alma ve not etme öğrenmeyi etkili anlamlandırma stratejisidir. Not almanın öğrencinin dikkatini dinlediğine yoğunlaşma ve hatırlama düzeyini artırması gibi katkıları olduğunu da söylenebilir. Not alma dinlediklerini birebir yazma şeklinde değil zihinsel süreçlerin aktif olarak işlediği bir beceridir (Özbay, 2005, s. 88). Çünkü öğrenci dinlediği veya okuyarak edindiği bilgiyi anlamak, anladığını analiz etmek, analizden sonra seçici olmak, seçtikten sonra da not alma gibi bir takım zihinsel faaliyetleri yapması gerekir.

Not alma, öğretmenin veya konuşmacının söylediklerini bire bir yazmak değildir. Böylesi bir çalışma dikte çalışması olarak adlandırılabilir ki o zaman öğrencilerin not aldığından bahsedilemez. Bu nedenle not alma nasıl yapılır, teknikleri nelerdir, nerelerde kullanılabilir gibi not kavramı konusunda öğrencilerin önceden bilgilendirilmesi önemlidir. Bu kazanım yapılmadığında not alma bir dikte çalışmasına dönüşür bu da öğrencinin hiç bir zihinsel süreci uygulamadan sadece dinlediğini veya okuduğunu yazması anlamına gelir.

Not alma ile dikte çalışması arasındaki farkı anlamak gerekirse not alma da öğrenci dinleme, izleme veya okuma sırasında yeni karşılaştığı kelime, kavram veya diğer söz gruplarını not alarak daha sonra not aldıklarını araştırma, inceleme anlamına gelebilir. İşte burada öğrenci not alma tekniği ile birden çok kazanım elde edebilir. Yeni karşılaştığı kelimeyi not ettiğinde ve onu araştırıp incelediğinde anlaşılmayan konu anlaşılır hâle gelir hem de öğrenci yeni kelime veya kavramı öğrenerek kelime hazinesini zenginleştirmiş olur (Karadağ 2013, s. 96). Ayrıca öğrenci araştırma veya inceleme yaparken olayın içinde olduğundan yaparak yaşayarak öğrenmiş olabilir, bu sayede kalıcı bir öğrenme gerçekleşebilir.

Not alma tekniğinin yanında özetleme yöntemi de etkili yazma tekniğini kullanmada önemli bir yere sahiptir. Özetle dinleme, okuma veya izleme sırasında önemli bilgiler ile

önemsiz bilgileri ayırma olarak söyleyebiliriz (Belet ve Yaşar, 2007, s.74). Burada yeni karşılaştığı kelimeleri araştırırken sözlük kullanımı ön plana çıkmış oluyor. Sözlükten kelime anlamını araştırarak öğrenci aktif katılım sağlayarak kalıcı öğrenme sağlamış oluyor. Sözlük kelimelerin anlamlarını ortaya çıkarmada ve zihindeki karışıklığı gidermede ayrıca kelimelerin doğru yazılması konusunda bir eğitim ortamı oluşturmaktadır. Anlamı araştırma sonucunda bulunan her kelime öğrencide güven ve başarı duygusunu hissettirebilir (Karadağ 2011, s. 195). Bu nedendir ki sınıf öğretmenleri veya Türkçe öğretmenleri sadece sözlük kullanımını değil, atasözleri ve deyimler sözlüğü, imlâ kılavuzu gibi geçerli ve güvenilir kaynakları kullanma ve kullandırma konusunda öğrencileri teşvik etmeli, onlara rehberlik etmelidir.

Türkçe öğretiminde atasözleri ve deyimlerin anlamlarının araştırılmasında öğrenciler bu yöntemi rahatlıkla kullanabilirler. Sınıf öğretmeni veya Türkçe öğretmeni açıklama yaparken öğrenciler ilginç gelen yerleri not alıp sonra bu kısımları araştırıp dönüt olarak aktardıklarında kalıcı öğrenmeyi başarmış olabilirler. Bu yüzden sınıfta öğretmen özellikle dilbilgisi konularında öğrencileri bilgilendirirken, açıklamalar yaparken merak uyandıracak püf noktaları belirlemeli ve bu noktalarda öğrencileri aktif hâle getirerek sürece dâhil edebilmelidir. Sürece not alma, özetleme yapma veya dikte çalışması gibi etkinliklerle dâhil olan öğrencide güven duygusu ve sorumluluk bilincinde gelişme göstermesi beklenebilir.

Tüm bu kazanımlar sonucunda öğrencide özellikle sosyal, içsel, mantıksal, sözel zekâ türlerinin gelişmesine katkı sağladığı diğer zekâ türlerini de harekete geçirdiği söylenebilir. Yurt dışında bulunan öğrenciler için hazırlanmış kitaplar birleştirilmiş sınıf uygulamasına göre hazırlandığından bu tekniği kullanma durumu kısıtlı hâle gelebilir, etkin olmayabilir. Müstakil sınıf olmadığından not alma tekniği yerini dikte çalışmasına veya özetleme yöntemine bırakabilir.

4.5.6. Boşluk Doldurma Tekniği

Sınıflarda bulunan tüm öğrenciler aynı seviyede değildirler. Her öğrencinin hazır bulunuşluğu farklı olduğundan okuma seviyeleri aynı değildir. Bazı öğrenciler metinleri ortalamanın üzerinde akıcı şekilde okurken bazı öğrenciler ortalamanın altında ve anlamadan okurlar. Türkçe kitaplarında yer alan metinlerin hepsi aynı oranda tüm öğrenciler tarafından kolayca anlaşılamayabilir, bazı metinler kolayca anlaşılırken bazıları daha uzun sürede anlaşılabilir (Ulusoy, 2009, s.106). Metinlerin akıcı ve anlaşılır olması sınıftaki öğrencilerin okuma ve anlama düzeyleri ile orantılı olduğundan bu metinlerin belli bir uyuma göre hazırlanması önemlidir. Boşluk doldurma bir okuma becerisi sayılabileceğinden bu teknik okuma becerisi ile orantılıdır denilebilir (Karadağ 2013, s. 97).

Türkçe kitaplarında yer alan metinleri öğrenci seviyeleri ile orantılı olacak şekilde hazırlayacak sınıflama yöntemi bulunmamaktadır. İşte bu yüzden ki boşluk doldurma tekniği mevcut halleri ile kitapları değerlendirme aşamasında kullanılabilir. Boşluk tamamlama etkinliği öğrencilerin okuma düzeyleri metinlerin zorluk dereceleri hakkında araştırma yapan kişilere daha detaylı bilgiler verebilir. Böylece seçilen metinler ile öğrencinin metinleri anlama yeteneği konusunda bir fikir verebilir. Boşluk tamamlama tekniği Wilson Taylor tarafından (1953) tanıtılmış olup Gestalt kavramı olan zihnin tamamlanmamış kelimeleri, imajları ve düşünceleri tamamlama yeteneği üzerine kuruludur (Ulusoy 2009, s. 107). Boşluk tamamlama tekniği kolayca oluşturulabilir, uygulanabilir ve sonucunda da yorumlanabilir. Uygulamanın hemen arkasında öğrencilerin metnin güçlük düzeyi ile olan bağlantısı hakkında dönütler verebilir. Örneğin boşluk doldurma tekniğinde, bir cümle içinde boş bırakılan kısma cümlenin anlamına göre kelime yazılmasının istenmesi şeklinde olacağı gibi, Türkçe metinlerin belli bölümlerinde bırakılan boşlukları uygun ifadelerle doldurulması şeklinde de istenilebilir. Türkçe

öğretiminde önemli bir yere sahip olan dilbilgisi becerisinin kazanılmasında kullanılmasında boşluk doldurma tekniği en çok kullanılan tekniklerden biridir denilebilir.

Bu yöntemin kelime öğretimi açısından kullandığı teknikler şu şekilde sıralanabilir; Türkçe dersinde belirlenen metin içinde ki dilbilgisi konuları belirlenir buradaki belli sayıda kelimeler ve anlamları verilir. Dil bilgisi yapısına uygun belirlenen kelimelerin eş ve zıt anlamlarını öğrencilerden bulmaları istenir. Buna uygun boşluk doldurma çalışması öğrencilerin de seviyeleri dikkate alınarak hazırlanır ve öğrencilerden kelimeleri boşluk doldurma etkinliğine yerleştirmeleri istenir. Boşluk doldurma yapıldıktan sonra yeni bulunan kelimeleri öğrencilerin cümle içinde kullanmaları istenir. Böylece yeni kelimeler yeni cümlelerle etkin hâle getirilerek kalıcı öğrenme sağlanmış olunur. Ders kitaplarında özellikle öğrenciler için zor denilebilecek metinlerde boşluk doldurma tekniğinin yapılması bazen olumsuz neticeler getirebilir. Özellikle ilkokul öğrencileri için metinlerde boşluk doldurma etkinliği baştan zor denilerek yapılamayabilir. Bu nedenle ilkokullarda bu etkinliği özendirmek için aranılan kelime veya ifade grubunun ilk harfi ipucu olarak verilebilir (Kızılaslan, Tunçer ve Erden, 2015, s. 318-320).

Boşluk tamamlama tekniğinde eksik bırakılan her kelimeyi bulma söz varlığını geliştirmeye ve zenginleştirmeye katkı sağlayabilir. Bunu sağlayan öğrencide kendinde özgüven duygusunun gelişmesine olumlu yönde katkı sağlar. Cümle içinde eksik bırakılan kelimeyi cümlenin anlamını bozmadan uygun kelime veya ifade ile tamamlamak veya metinde yer alan boşlukları metnin ana fikrinden çıkmadan akıcılığı bozmadan uygun olan kelimelerle tamamlama cümledeki veya metindeki mantığı çözmekten geçtiği için mantıksal ve sözel-dilsel zekâyı aktif hâle getirirken diğer zekâ türlerini de olumlu etkilemektedir (Kızılaslan Tunçer ve Erden, 2015, s. 318-320). Özgüven duygusu ile içsel zekâyı, sınıf içinde etkileşimde olmakla sosyal zekâyı, bedensel zekâyı ve ritmik zekâyı da harekete geçirmektedir. Boşluk doldurma genel olarak düşünüldüğünde etkin ve

anlamalı şekilde kullanılırsa zihinsel, bilişsel, kişisel anlamda ve kalıcı öğrenme açısından birçok kazanımı içerisinde barındırmaktadır.

Yurt dışında bulunan Türk öğrenciler için Türkçe öğretimi dersinde de kullanılabilecek olan yöntem sınıf ve öğrenci durumuna göre olumsuz etkilenebilir. Çünkü buradaki sınıflar birleştirilmiş sınıf olduğundan belirlenen kelimeler, metinler bazı sınıf seviyelerinin üzerinde olacağından yöntemden verim alınamayabilir. Boşluk doldurma ilköğretim birinci sınıf öğrencileri için zor bir seviye olduğundan sınıfta bulunan küçük yaştaki öğrenciler için negatif bir durum oluşabilir. Ortaokul öğrencileri için ideal olan boşluk doldurma yöntemini kullanmayı çok iyi bilen Türkçe öğretmeni öğrencilerden geri dönüşümü olumlu kazanımlar elde edebilir.

4.5.7. Kavram Haritası Tekniği

Kalıcı ve etkin öğrenmede öğretmenin rolü çok önemlidir. Önceden yıllar boyunca öğretmen hep ders anlatan öğrenci bunu sorgulamadan kabul eden, öğrencinin pasif olduğu öğretmen merkezli bir yaklaşım ile eğitim öğretim yürütülmekteydi. Ancak günümüzde bu durumun sakıncaları ortaya çıkmış, yerine merkeze öğrencinin alındığı aktif, gelişmeye sürekli açık yapısalcı öğrenme modeli temele alınmıştır. Bu tam ve anlamlı olan modelde öğrenci merkezli yöntem uygulandığından öğrenci aktif tutulmaya çalışılmaktadır. Öğrenciyi aktif tutma yollarından biri de kavram haritalarıdır (Yaman, 2006. s, 25).

Çilenti (1998)'ye göre insanlar okuduklarının yüzde 10' unu, işittiklerinin yüzde 20'sini, gördüklerinin yüzde 30'unu hem görüp hem işittiklerinin yüzde 50'sini, söylediklerinin yüzde 70'ini ve yapıp söylediklerinin yüzde 90'ını hatırlamaktadırlar. Bu nedenle verilen eğitimin birden çok duyu organına hitap etmesine özen gösterilmesinde fayda vardır. Ayrıca bir eğitim aracı ne kadar çok duyu organına hitap ederse o ölçüde etkili olabilmektedir. Kavram haritaları bu yüzden eğitim alanında işlevsellik bakımından, aktif katılım bakımından, yaparak yaşayarak öğrenme açısından birçok duyu organına hitap

etmesi bakımından ve en önemlisi de çoklu zekâ türlerine hitap etmesi ve harekete geçirmesi bakımından çok önemli bir yere sahiptir (Çilenti, 1998, s. 36).

Kavram haritaları öğrenciyi merkeze alan bilginin bireyin belleğinde anlam kazanmasını sağlayan stratejik yöntemlerden biridir. Bu tekniği Türkçe öğretiminde öğrencilerin kelime hazinelerinin artırılmasında kullanılabileceği gibi dört temel dil becerisinin öğretiminde de kullanılabilir. Ayrıca kavram haritaları bir konunun öğretiminde, öğrenmeyi kolaylaştırmada, öğrenme sürecini kontrol etmede ve kavram yanılgılarını ortaya çıkarmada, değerlendirme yapmada kullanılabilir. Kelimenin anlamının anlaşılması o kelime ile oluşturulacak kavramlarla ilişkilidir. Kavram öğrenmede öğrencinin kavramları anlaması, ayırt etmesi önemli bir aşama olarak görülebilir (Akyol 2005, s.170). Burada öğrenci yeni öğreneceği kelimenin anlamını araştırırken kelime ile ilgili aklına gelen olayları ve durumları benzerlerinden ayırt etmesi beklenir.

Dinlemeden önce yapılacak zihinsel hazırlık dinlemenin daha etkin ve anlaşılır olmasını sağlayacaktır. Dinleme becerisinde kullanılacak kavram haritaları öğrencilerin dikkatlerini ve ilgilerini konu üzerinde toplayacaktır. Ayrıca dikkati dağılmış öğrenciyi tekrar konu üzerinde yoğunlaşmaya fikir alış verişinde bulunmaya yönlendirebilecektir. Kavram haritaları dinleme becerisinde görsel bir destek sağlayarak görme duyusunu da harekete geçirecektir (Sönmez, 2001, s.124).

Konuşma öğretiminde kavram haritaları hikâye, masal vb. anlatımlarda rahatlıkla kullanılabilir. Kavram haritası ile oluşturulmuş hikâye veya masallar şekil desteği ile öğrencilere anlattırılarak konuşma becerisi kazandırılabilir Burada sözlü anlatım, soru cevap yöntemlerinden de faydalanılarak kavram haritası tekniği daha etkin şekilde uygulanabilir. Okuma becerisinin kazanılmasında da kavram haritaları etkin şekilde kullanılırsa okuma anlamlı hâle gelebilir. Nitekim okumada asıl amaç okuduğunu anlamadır. Eğer okuduğunu anlamıyorsa anlama ile sonuçlanmıyorsa bir değeri olmaz (Kavcar ve Oğuzkan, 1987, s. 27). Kavram haritaları okunacak metnin ana düşüncesini ve

yan düşünceleri birbiri ile ilişkilendirecek şekilde hazırlandığında okuma becerisine önemli bir destek sağlayabilir. Ayrıca kavram haritalarında oluşturulacak olan resimler ve şekillendirmelerde okuma becerisinin daha anlamlı olmasını sağlayabilir.

Yazma becerisinin kazanılmasında kavram haritaları düşüncelerin belirli bir olgunluğa ulaşmasında kelimelerin belli bir uyuma göre yerleştirilmesinde destek sağlayacak stratejik bir tekniktir. Kavram haritasında yazının bütünlüğünü ve ilgili tasarımlarını haritada gören öğrenci buraya bakarak konusunu nasıl açıklayacağını yapılandırabilecektir. Yazma işleminde örnekler verme, açıklamalar yapma yazının anlaşılması açısından önemlidir. Ayrıca, kavram haritalarında kavramlarla ilgili örneklere, açıklamalara yer verilirse istendik davranışlar kazandırılmış olacaktır.

Kavram haritaları tüm bunların ışığında yeni fikirler üretmede, karmaşık olan kavramları anlaşılır hâle getirmede, iletişimi sürekli açık tutmakta, yeni ve eski bilgileri bütünleştirerek yapısalcı öğrenmeyi desteklemekte, yanlış ve hatalı öğrenmelerin önüne geçmektedir. Bu kazanımları ile kelimeler arasında ilişki kurması ile mantıksal zekâyı, şekillerle harita oluşturduğundan görsel-uzamsal zekâyı, konuşma becerisi ile sözel-dilsel ve sosyal zekâyı, yazma becerisi ile içsel zekâyı harekete geçirmekte birçok duyu organına hitap ettiğinden doğaya dayalı zekâyı da diğer zekâ türlerine de olumlu yönde katkı sağlayarak gelişmelerine yardımcı olabilir.

Yurt dışında okuyan Türk öğrenciler için hazırlanan kitaplar birleştirilmiş sınıfa göre hazırlandığından kavram haritası tekniğinin uygulanmasında zorluklar çıkabilir. Bu teknik alt sınıflar için uygulanması zor ancak ilkokul 4. sınıftan itibaren uygulanabilir. Ortaokul derslerinde Türkçe öğretimi dersinde dilbilgisi konularında uygulanabilecek bir tekniktir (Akyol 2005, s. 170). Tabi ki bu tekniği uygulayacak ve uygulatacak olan öğretmenin de önemi büyük önem taşımaktadır. Türkçe öğretiminde özellikle dilbilgisi konularında kullanılabilecek kavram haritalarına örnek vermek gerekirse, Türkçe dersinde önemli bir yere sahip olan ve ortaokul kısmında her sınıfta içeriği olan noktalama işaretleri ile ilgili

bir kavram haritası kullanılabilir. Şekillerle, simgelerle aktarım yapıldığından hem gözü hem kulağı hem zihinsel süreçleri harekete geçirdiğinden pek çok duyu organına hitap edilebilmektedir. Birden çok duyu organına hitap ettiğinden öğrencilerden anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlıyor diyebiliriz. Bu örnekleri sıfat, zamir, ismin hâlleri gibi dilbilgisi konularında da hazırlanarak öğrenme ortamına aktarılabilir.

4.5.8. Beyin Fırtınası Tekniği

Beyin fırtınası Osborn (1957) isimli bir reklamcı tarafından, yeni ürünlere yeni sloganlar bulma amacı ile ortaya çıkarılmış bir uygulamadır. Beyin ve fırtına olmak üzere iki kelimeden oluşan beyin fırtınasının kelime anlamı, parlak fikir, heyecan patlaması gibi anlamlar taşır. Bazı araştırmacıların bu yöntemle ilgili tanımlarını şu şekilde sıralamak mümkündür;

Demirel (1995)'e göre bir konu hakkında çözümler üretebilmek, bu konulara dair çözümler ileri sürebilmek ve bunlarla ilgili hayal gücü eşliğinde düşüncelere geliştirebilmek için kullanılan elverişli bir tekniktir.

Özden (2003)'e göre herhangi bir problem, veya belirli bir durumla alakalı seçenek ve görüşler ileri sürebilmek, bu konularda zihinsel aktivite geliştirme esas ve ilkesine dayanmakta olan bir tekniktir.

Orlich, vd. (1990)'e göre yaratıcılığı geliştirme, uyarılma ve teşvik edilme, düşünce-görüş kazandırma öğretimsel amaçlarıyla, tartışma becerilerinin öğrenildiği bir tekniktir.

Saban (2000), bir gruba ait öğrencilerin, açık fikirli olarak, bir konu, olay veya problem durumu hakkında düşüncelerini ve mantıklı olup olmadığı endişesine kapılmadan olabildiğince çok sayıda fikir üretmeleridir.

Yukarıdaki tanımlardan anlaşıldığı gibi beyin fırtınası tekniğini değişik şekilde değerlendirenler olduğunu görülmektedir. Bu ifadelerin ortak noktası beyin fırtınası

tekniklerinin yaratıcılığı ortaya çıkaran, öğrenciyi merkeze alan ve aktif katılımı destekleyen bir tekniktir.

Beyin fırtınası tekniğinin başarılı olması için oturum yöneticisinin eşitliği sağlayan, öğrencileri sürekli motive eden, onları sınırlamayan rahat olmalarını ve özgürce düşüncelerini ifade etmeleri için uygun ortamı sağlayan biri olması gerekir. Bu ilkökulda sınıf öğretmeni, ortaokulda Türkçe öğretmeni olabilir. Beyin fırtınası sınıf ortamında bireysel yapılabileceği gibi üç dört kişiden oluşan gruplar hâlinde de yapılabilir. Beyin fırtınası oturumu yöneten kişinin ortamı uygun hâle getirmesi, öğrencilerin rahatlaması için gerekmektedir (Şahin, 2005, s. 443-444).

Arkasından problem, olay veya ihtiyaç belirtilir. Öğrencilerden durum ile ilgili aklına gelen düşüncelerin aktarılması istenir. Burada önemli olan öğrencilerin düşünceleri eleştirilmemelidir ve yorum dahi yapılmamalıdır. Bütün düşünceler eşit mesafede ve eşit ölçüde ele alınmalıdır. Oturumu yöneten eğitmen eşitliği elden bırakmamalıdır. Sadece belli bir zaman belirlenmeli ve zaman bittiğinde etkinlik sonlandırılmalıdır. Daha sonra düşünceler tek tek ele alınarak ortak karar neticesinde bazıları elenebilir. Beyin fırtınası sonucunda ortaya bir sonuç çıkabilir veya çıkmayabilir. Çözüm bulmak için ayrıca beyin fırtınası da yapılabilir (Şahin, 2005, s. 443-444).

Bu uygulamayı Türkçe öğretiminde herhangi bir dilbilgisi konusunda veya anlamı bilinmeyen deyim, atasözlerinin açıklanmasında gerçekleştirilebilir. Öğrenciler ürettikleri kelime ve kavramları bir yere not eder, tüm aktarımlar yapıldıktan sonra ana düşünce ile ilişkisi olmayanlar elenebilir (Karadağ 2013, s. 99). Elde kalanlar ile bir hipotez veya varsayım ortaya konulabilir. Asıl amaç yaratıcı düşünmeyi geliştirme ve ifade edebilmeyi cesaretlendirmektir. Bu nedenle yaratıcı düşünmenin önündeki engelleri kaldırmak gerekir ki oturumu yöneten eğitimci uygun ortamı sağlayabilsin. Öğrencinin hata yapma korkusu yüzünden düşüncelerini ifade edememesi, öğretmen veya oturumu yöneten kişiden korkma, çekinme, beyin fırtınası yapılacak etkinlik hakkında yeterli bilgi sahibi

olunamadığından yonteme olan güvensizlik gibi örnekler verilebilir. Beyin fırtınası ile ilgili olumsuz durumlar ortadan kaldırıldığında başarı oranının diğer yöntemlere göre daha kalıcı olduğu söylenebilir (Açıkgöz, 2003, s. 221-223).

4.6. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Kelime Öğretimi

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için çoklu zekâ kuramına göre kelime öğretimi denildiğinde genel geçer bir önermenin ileri sürülmesi pek olası değildir. Bunun pek çok nedeni bulunmakla birlikte başlıca nedenleri arasında homojenize sınıf ortamının bulunmayışı ve düzenli bir eğitim olanağının tam olarak gerçekleştirilememesi sayılabilir. Çalışmanın bu başlığı altında çoklu zekâ kuramına göre kelime öğretimi konusunda stratejiler, ilkeler ve bir takım örnek tavsiyelere yer verilecektir.

4.6.1. Kelime Öğretimi

Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri adı altında belirlenen hedefler, her dilin öğretiminde bir yol haritası niteliğinde olduğu gibi yabancı bir ülkede yaşayanların kendi dillerini öğrenmeleri konusunda da önemli ipuçları içermektedir. Genel olarak bu kriterlere göre hazırlanacak materyallerdeki kelimeler, günlük dil konuşmalarını ve temel iletişim gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde olması gerekmektedir (Aksan, 2006, s. 116). Bu durum, son yıllardaki yabancı dil öğretimi yaklaşımları ile de paralellik göstermektedir. Türkçenin kelime sıklık listelerinin yanı sıra günlük dil konuşmalarındaki tespit edilen kelimelerin öncelikli olarak öğretilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Türk çocuklarına Türkçenin öğretiminin giderek önem kazanması, bu konuda yapılması gereken çalışmalara ivme kazandırmıştır. Öncelikle zekâ türlerine göre ve öğrencilerin düzeylerine göre öğretilecek kelimelerin tespit edilmesi ve ne kadar sayıda kelime öğretileceğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bunu yaparken de Türkiye merkezli ve teorik ağırlıklı çalışmalar kadar yerinde araştırmalar yapılarak elde edilen sonuçlara göre bir

yapının oluşturulması gerektiği dūřunūlmektedir. Temelden başlayarak dūzeylere gōre sayısı ve yapısına gōre tespit edilen sōz varlığının aktarılmasında kelimelerin her birinin ayrı ayrı değerlendirilerek, hangi seviyede ve hangi yōntem ile ōęretileceęinin ortaya konulması gerekmektedir.

Yōntem bakımından ise iki tūr edinimden sōz edilmektedir. Birincisi planlı eęitim ikincisi de geliřigūzel olmaktadır (Senemoęlu, 2009, s. 92-93). Planlı kazanımların verilmesi daha çok yařanılan ūlkeler için geçerli olmakla birlikte yurt dıřında yařayanlar için geliřigūzel bir seyir gōzlenmektedir denilebilir.

Ōęrenmeye yōnelik bu yaklařımlar kelime ōęrenimi için de geçerlidir. Klapper (2008)'e gōre kelime ōęreniminde ōrtūk ve planlı kelime ōęrenimini yaklařımları sōz konusudur. Thornbury (2002) ise ōęrenenlerin kritik (temel iletiřime yetecek asgari seviyede) miktarda kelime ōęrenmesi gerektięini ve bu miktara ulařmak için de ōęrenmenin planlı ve ōrtūk olması gerektięini savunmuřtur. Yurt dıřında yařayan Tūr çocukları boyutunda çoklu zekā kuramı baęlamında deęerlendirildięinde, burada yařayan çocukların planlı olmayan ve ōrtūk nitelikteki kendi ana dillerine dair kazanımlarının, kurallı hāle dōnūřtūrūlmesi ve Tūr kūltūrū ile birlikte kazandırılmasında kelime ōęretimi bir araç, bu aracın etkinlięi için de çoklu zekā kuramına dayalı yōntemlerin kullanılması gerekmektedir.

Yurt dıřında yařayan Tūr çocuklarına kelime ōęretiminde çoklu zekā kuramı ilkelerinin kullanılması doęal bir gerekliliktir. Bunun bira nedeni bulunmakla birlikte ōncelikle yurt dıřında yařayan Tūr ocuklarının Tūre ve Tūr kūltūrū baęlamında aldıkları eęitim sūrecinde farklı yař ve sınıflardan çocukların birlikte derse alınmasıdır. Durum bōyle olunca ōzellikle ilk okuma ve yazma ařamasında kelime ōęretiminde iřbirlięine dayalı ōęrenme yōnteminden yararlanılması ve bu yōnteminde etkililięinin artırılabilmesi için çoklu zekā kuramı ilkeleri ile desteklenmesi gerekmektedir.

Bu noktada işbirliğine dayalı ōęrenme ile çoklu zekā kuramı ilkeleri birbirini ideal bir şekilde tamamlamaktadır. İşbirliğine dayalı ōęrenme yōnteminde aynı ūye sayısına sahip

veya türdeş nitelikli olmayan gruplar arasında sınıf içi etkinlikler yapılmakta olduğundan bir çeşitlilik söz konusudur. Çoklu zekâ kuramı ise zaten farklı zekâ türlerine seslenen bir yapıya sahip olduğundan kelime öğretiminde tamamlayıcı bir araç niteliği taşımaktadır. Örneğin ilgi alanlarına göre düzenlenen sınıf içi etkinliklerde etkinlik öncesi hazırlıklar, öğrenci rolleri ve etkinlik boyunca yapılan işlemler, değerlendirme çalışmaları her etkinlikte çok birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar ‘İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi’ kapsamında olmakla birlikte, zekâ türüne göre beklenen öğrenmenin gerçekleşebilmesi için farklılıkları avantaja dönüştürebilen çoklu zekâ kuramından yararlanılması olumlu sonuçlar verebilecektir.

Çoklu zekâ kuramına göre farklı yaşantılara ve zekâ türlerine yer verilebildiğinden birleştirilmiş sınıf ortamında bile kelime öğretimi sürecinde gruplar oluşturulması mümkündür. Örneğin farklı yaş gruplarından sözel/dilsel zekâsı daha güçlü olan çocukların birlikte eğitilmesi mümkün olabilmektedir. Dolayısı ile kelime öğretimi sürecinde tek bir yöntemden söz etmek yerine ikili bir model kullanılması önerilebilir. Buna göre çoklu zekâ kuramı ve işbirliğine dayalı öğrenme yönteminde, öğretme-öğrenme sürecine ortaya koydukları ilkeler bakımından değerlendirildiğinde şunları ileri sürmek mümkündür;

- Birincisi her ikisinde de öğrenen bireyin merkeze alındığı, öğrenenin bireysel farklılıklarına odaklanıldığı, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, vb. anlamda bir bütün olarak gelişiminin benimsendiğini,
- Özgüveni yüksek, araştırmacı, soran, sorgulayan bireyler yetiştirmenin amaçlandığını,
- Birbiriyle örtüşen ilkelerle yola çıkıldığından birbirlerini tamamladıkları görülmektedir.

Bu durumdan yola çıkarak çoklu zekâ kuramı ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile kelime öğretme-öğrenme sürecinde etkililiği ve verimliliği arttırabilecek, bir arada kullanılabilecek, birbirini tamamlayan kuram ve yaklaşımlar olarak görülebilir. Nitekim Kagan (1998)’ın, “bağımsız olarak kullanıldığında eğitime önemli bir katkı getirirken

çoklu zekâ kuramı ve işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin bir arada kullanılmasının bomba etkisi yapacağı” şeklindeki sözleri de bu görüşü destekler niteliktedir.

Yine, literatürde görüldüğü üzere ve bu ikilinin birlikte kullanıldığı araştırma sonuçları da iki yöntemin de öğretme-öğrenme sürecinde birbirini desteklediği, tamamladığı, etkililiği ve verimliliği arttırdığı düşüncesini destekler niteliktedir. Çoklu zekâ kuramı, öğretme-öğrenme sürecinde ve öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesinde tüm zekâ alanlarının işe koşulması gerekliliğini savunmaktadır. Böylece, farklı zekâ alanlarında gelişmiş olan bireylerin başarılı olmaları veya güçsüz oldukları zekâ alanlarında kendilerini geliştirebilmeleri olanaklı olabilmektedir. Bu kurama göre zekâ alanları öğretilabilir, geliştirilebilir ve güçlendirilebilir. Her iki yöntemin birlikte ortaya koyduğu asli çıktı pozitif bağlılık, yüz yüze etkileşim, konuşma, tartışma, tartışmalardan sonuç çıkarma, mantık yürütme, çıkarsamalarda bulunma, bireysel sorumluluk taşıma, grup sorumluluğunu yüklenme, küçük grup becerilerini öğrenme ve etkili grup çalışmalarıdır.

4.6.2. Öğretim Stratejileri

Yurt dışındaki Türk çocuklarına kelime öğretiminde yukarıda açıklanan ikili modelden beklenen faydanın elde edilebilmesinde genellenebilir yargılar veya önermeler ileri sürmek oldukça güçtür. Bu nedenle öğretmen tarafından mevcut sınıf ortamına göre stratejik bir yaklaşımın geliştirilmesi tavsiye edilebilir. Örneğin ilgi alanlarına göre oluşturulan gruplarda keşfetme veya buluş yoluna gidilmesi uygun olabilir. Bu stratejinin etkili olabilmesi için; örnek problemler, durumlar veya ilgi alanları önceden hazırlanarak öğrencilerin kendi zekâ türlerine göre kavramları anlamaları ve pekiştirmeleri sağlanabilir. Aşağıda *Tablo 6*'da⁶ verilen örnekten yola çıkılarak öğretmenlerin çoklu zekâ kuramına göre kelime öğretimi stratejileri geliştirmesi önerilebilir.

⁶ Burada ve daha sonra verilen örnekler Almancayı kapsamakla birlikte diğer dil grupları için de benzer şekilde bir geliştirme yapılabilir.

Tablo 6

Kelime Öğretimi Stratejisi Örneği


Almanca	Türkçe	Anlamı (TDK)	Öğretim	Sözel	Sayısal	Görsel
<i>Becher</i>	<i>Behër</i>	Silindirik sıvı ölçüm ve kaynatma kabı.	→	Kelimenin okunuşu ve anlamı ile öğretim	Kabın üzerindeki rakamlar ile öğretim	Kabın şekli ile öğretim

Örneğin, Almanca’da “arm” sözcüğünün ilk harfi küçük yazıldığında bir sıfat olup “çaresiz” anlamına gelmektedir. Ancak “Arm” şeklinde ilk harfi büyük yazıldığında ise “dal, kol” anlamına gelen bir isim olmaktadır. Bu nedenle kelimelerin kavram anlamlarının öğretilmesi gerektiğinden öğretmen gündelik yaşamdan örnek, ses, terim vb. gibi eşleştirmeler ile zekâ alanlarına göre öğretme stratejisi geliştirebilir ve ayrıca işbirliğine dayalılığı kullanarak gruplara keşif ve kavrama alanı oluşturabilir.

Diğer yandan Türkçe ve Almancadaki ortak kelimeler üzerinden stratejiler geliştirilebilir. Bu şekilde hem Türkçe hem de Almanca kelime dağarcığı zenginleşebileceği gibi diller arasındaki kavramsal farklılıklar hakkında öğrencilere farklı bir bakış açısı kazandırılabilir. Ayrıca bu kapsamda çoklu zekâ kuramına göre kelime öğretiminin temel stratejisi olarak kültürel eşleştirmeler ve farklılaştırmalar kullanılabilir. Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda aşağıda sunulan *Tablo 7* daha geniş bir bakış açısı kazandırabilecektir.

Tablo 7

Anlam Bakımından Türkçe ve Almanca Kelime Örnekleri

Türkçe ve Almanca Arasındaki Eş Kelimeler	Türkçe Kelimenin Almanca Karşılığı	Almanca Kelimenin Türkçe Karşılığı
alt-alt	alt: unten	alt: yaşlı, eski
an-an	an: Moment, Zeitpunkt	an (edat): yanında, yanma
armut-Armut	armut: Birne	Armut: fakirlik
araba- Araber	Araba: Auto, Wagen	Araber: Arap
ast-Ast	ast: Subaltern	Ast: dal, kol, şube
ay-Ei	ay: Mond, Monat	Ei: yumurta
Ayşe-Eiche	Ayşe: Ein Frauennamen	Eiche: meşe ağacı
bal- Ball	bal: Honig	Ball: Top
bay- Bai	bay:Herr	Bai: küçük koy, körfez
bere- Beere	bere: Mütze	Beere: üzüm, tane
biber-Biber	biber: Pfeffer	Biber: kunduz
bir-Bier	bir: eins	Bier: bira
bok-Bock	bok: Scheiße	Bock: keçi
bot-Boot	bot: Stiefel	Boot: kayak
B(b)use-Buße	Buse: Kuss	Buße: tövbe, kefare
but-Butt	but: Bürzel, Oberschenkel	Butt: dil balığı, sıfat: dar kafalı
dam- Damm	dam: Stall	Damm: set, baraj
dil- Dili	dil: Zunge, Sprache	Dili: dere otu
dün-dünn	dün: gestern	Dünn: ince
engel-Engel	engel: Hindernis, Problem	Engel: melek

Çoklu zekâ kuramına göre öğretim yaklaşımı öğretmenlere oldukça esnek bir iletişim olanağı verirken öğrencilere de çoklu seçenekler arasından tercihte bulunma ve farklılıkları keşfedebilme yeteneği kazandırabilmektedir. Ayrıca eğitim süreçleri boyunca öğrenciler aynı anda farklı etkinlikleri eş zamanlı olarak yürütebildikleri için, özellikle mevcudun

fazla ve karışık (birleştirilmiş) olduğu sınıflarda kelime öğretiminde öğretmen için bir kontrol ve yönlendirme imkânı verebilecektir.

4.6.2.1. 5E Öğrenme Modeli

Yut dışında yaşayan Türk çocukları her ne kadar ana dillerine aşina olsalar da yaşadıkları yerin dil ve kültüründen etkilenmekte ve konuşmalarında kullandıkları ifade, terim ve kavramlarda melez/karma bir yapı kullanmaktadırlar. Kanaatimizce Türk çocuklarına verilecek Türkçe eğitimi ve kelime öğretimi sürecinde onları yabancı bireyler gibi görerek eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu şekilde benimsenecek bir yöntem ile Türk çocuklarının dil alt yapılarının daha güçlü bir şekilde inşa edilebilmesi mümkündür. Dil öğretiminde yapılandırmacı bir yaklaşım ile verilecek eğitimde çocukların hâkim oldukları öğrenme alanları pekişebilecek, zayıf oldukları alanlar güçlendirilebilecek ve yanlış kavradıkları alanlar ise düzeltilebilecektir.

Literatürde Türkçenin diğer dillere göre eklentili/bitişken yapısı, yazıldığı gibi okunması başta olmak üzere pek çok farkından söz edildiği görülmektedir. Bununla birlikte yurt dışında yaşayan Türk çocukları için çoklu zekâ kuramına göre tasarlanmış ve onların yaşadığı yerin dinamikleri ile uyumlaştırılmış açık ve anlaşılır bir yöntemden söz edilmediği görülmüştür. İçinde bulunduğumuz bilgi çağının çocukları için çoklu zekâ kuramı bağlamında kelime öğretiminde 5E Öğrenme Modeli veya Öğrenme Halkası yönteminin kullanılabileceği bir öneri olarak ileri sürülebilir. Çoklu zekâ kuramının farklılıklara seslenebilme, esneklik ve değişime uyum sağlayan ve öğrenciye kendi yolunu açabilmesine olanak sağlayan bir bakış açısı bulunduğundan kelime öğretimde 5E Öğrenme Modelinin elverişli olduğu düşünülmektedir.

Çünkü 5E Öğrenme Modelinin en önemli avantajı beş aşamalı yapılandırmacı bir yapı üzerine kurulu olmasıdır. Bu beş aşama ise 1-dikkat çekme (engage), 2- keşfetme (exploration), 3- açıklama (explain), 4- bilgiyi derinleştirme (elaborate) ve 5-

değerlendirme (evaluation) şeklinde sıralanmaktadır (Atılboz ve Salman, 2006, s. 57 ; Kanlı, 2009, s. 57). Her bir aşama çoklu zekâ kuramına göre öğrencinin temel yeteneği çerçevesinde bir kavrama ve anlama alanı oluşturulabilecek olup 5E Öğrenme Modelinin aşağıda açıklanan aşamalarına bakıldığında daha iyi anlaşılacaktır.

1. Aşama: DİKKAT ÇEKME

Bu aşamada asıl hedef ilgi alanına göre öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmak ve yeni öğrenilecek olan bilgiye ilişkin merak uyandırıcı bir giriş yapmaktır. Bu aşama üç basamaktan oluşur (Kanlı, 2009, s. 57);

- Ne bildiğini bil,
- Düşünmeye odaklan,
- Bak ve görmeye çalış.

Etkinliğin giriş kısmı, öğrencilerde kavram yanılgılarına sebep olan bir odak sorusu içerir ve kısaca etkinliğin sonucunu ifade etmeden kısa bir giriş yapılır. Yukarıda verilen *Tablo 7*'den yola çıkarak örneğin öğrencinin iki dil arasındaki ortak eş kelimelerin her iki dildeki anlamları üzerinde sayısal, görsel, işitsel vb. tarafları pekiştirilerek üzerinde durulabilir. Örneğin yazılışı “ei” ve okunuşu “ay” olan “yumurta anlamına gelen Almanca kelime ile Türkçede yılın bir birimi olan “ay” kelimesi arasındaki okunuş ve anlam farklılığına dikkat çekilebilir. Dikkatin çekilebilmesi için ise öğrencilere öncelikle “- Ne bildiğini bil, - Düşünmeye odaklan, - Bak ve Görmeye Çalış” bağlamında düşünüş geliştirmesi teşvik edilebilir ve ardından aşağıda *Tablo 8*'de bir örnek olarak verilen eşdizimli kelimeleri kullanarak tümceler kurması istenebilir.

2. Aşama: KEŞFETME

Bu aşamada öğrencilerin önceki bilgilerini kullanarak yeni düşünceler oluşturmaya, sorunu aktif olarak çözmeye çalışmasına yönlendirme yapılır. Bu aşamada öğretmen konu ile ilgili kavram haritasına başvurabilir. Öğrencileri birlikte öğrenme yoluyla çalışmaya yönlendirir,

gözlem yapar, öğrencilerin sonuca ulaşmalarına ilişkin yönlendirici sorular sorabilir, yaratıcı düşünme yeteneklerini tetikleyerek geliştirmeyi amaçlar. Bu aşamada kullanılabilecek araç drama ve hikâyeler olabilir. Örneğin hikâyenin bir kısmı verilerek kalan kısmını öğrencinin yaratıcılığını ve daha önce verilen kelimeler ile sözcükleri kullanarak tamamlaması istenebilir. Bu şekilde daha önce verilen kelimeler pekiştirilebilir ve yeni kelimeler için öğrenmeye hazırlık yapılabilir. Önceki bilgileri anlayan ve çözümleyen öğrenci bağlamı keşfedip kendi kelime birikiminden uygun sözcükleri kullanarak doğru tümce kurabilir ve tümcesindeki kelimelerin uygunluğunu kendisi keşfedebilir.

3. Aşama: AÇIKLAMA

Bu aşamada öğretmen öğrencilerin düşüncelerini açıklamasını ister. Öğretmen konu ile ilgili yeni bilgiler ve kavramlar hakkında açıklamalarda bulunurken bunların daha iyi anlaşılmasını sağlamak üzere yeni kelimeleri de birlikte verir. Kavram ve kelime öğretimi birlikte verilerek öğrencilerin bilgiyi doğru yapılandırmaları ve varsa eksik bilgilerini de tamamlamalarına yardımcı olur.

4. Aşama: DERİNLEŞTİRME

Bilgiyi derinleştirme aşamasında öğretmenler tarafından yeni etkinlikler hazırlanarak öğrencilerin bilgi ve becerilerini farklı bir durumda uygulama yapmaları sağlanır. Bu aşamada öğretilen kavramlar, sözcükler hakkında öğrencilerin bilgilerini iletmeleri ve tam öğrenmenin gerçekleşmesi için uygulamalı etkinlikler de yapılır. Bunun için öğretilen kavramların, kelimelerin farklı durumlarda sunulması tercih edilir. Öğrencilerin yeni durumlarda bilgiyi kullanabilmeleri için çaba gösterilir. Bu aşama farklı bağlamlardaki farklı durumları anlamaya, çözümlemeye yöneliktir (Kanlı, 2009: 54). Çünkü öğrenci söz konusu sözcükleri/kavramları öğrendiği durumda iletişim ve ifade etme sorunları ile başa çıkabilecektir. Bu basamakta sınıfta birlikte öğrenme yöntemi ile gruplara ayrılabilir ve

tartışma konusu öne sürülebilir. Burada temel amaç öğrencilerin bilginin öğrenciler tarafından derinleştirilip derinleştirilemediğini ölçmektir.

5. Aşama: DEĞERLENDİRME

Bu aşamada öğrencilerin kazandığı bilgi ve becerilerin değerlendirmesi yapılır, yanlış öğrenme olup olmadığı denetlenir. Bu aşamada öğretmenler testler, performans değerlendirmesi için zekâ türlerine etkinlikler verip her öğrencinin anlama seviyesini değerlendirebilir. Ayrıca öğrenciler için de kendi yeteneklerini, öğrendikleri kavramları kullanmak ve kendi anlama seviyelerini göstermek için bir olanak sunulmuş olur. Bu aşama öğrencilerin kendi seviyelerini değerlendirmeleri için de bir olanak sağlar. Öğretmenlere de öğrencinin seviyesi hakkında bilgi verici niteliktedir. Öğrenilen her şeyin bir sıra içinde gerçekleştiği ve gözlemlendiği bu modelde öğrencinin denetlenmesi aşamalar hâlinde olduğundan oldukça kolay ve gelişmeyi izleme açısından da gerekli olduğu görülmektedir.

4.6.2.2. Zihinsel Beceri Geliştirme

Çoklu zekâ kuramı ilkeleri bağlamında, kelime öğretiminde kurama uygun olarak 5E Modeli ile birlikte Zihinsel Beceri Geliştirme Sınıflaması yöntemi de bir öneri olarak ileri sürülebilir. Değer ve Fidan (2005, s. 9-11)'ın okuma alt becerilerini geliştirmede Bloom'un (1956, s. 201-207) Zihinsel Beceri Geliştirme Sınıflandırmasını ölçüt olarak ele aldığı çalışmasından yola çıkarak çoklu zekâ kuramı çerçevesinde kelime öğretiminde bu sınıflandırmadan yararlanılabileceğini ileri sürmek mümkündür. Alt düzey düşünme becerilerinin temel alınarak yapıldığı sınıflandırmada altı düzey önem taşımakta olup bunlar; 1-Bilgi, 2-Kavrama, 3- Uygulama, 4- Çözümleme, 5- Birleştirme ve 6- Değerlendirmedir. Kelime öğretiminde kullanılabilecek olan açıklamalar için aşağıda gösterilen *Tablo 8* bir örnek olarak kullanılabilir (Tülü, 2014, s. 89);

Tablo 8

Sözcük Öğretiminde Zihinsel Beceri Geliştirme Sınıflandırması

Sınıflandırma	Kullanılacak Olan Strateji	Soru Türleri
Bilgi	Tarama, Anımsama, Tahminde Bulunma, Ezberleme	A ne? A ne demek? A ne anlama gelir?
Kavrama	Algılama, Yorumlama, Açıklama, Açıklama	A ile B'yi karşılaştırın. A'yı kendi sözcüklerinizle anlatın.
Uygulama	Gözden Geçirme, Çıkarım, Tahminde Bulunma	- A'nın yerine başka ne söyleyebiliriz? -A sözcüğünü hangi durumda kullanabiliriz?
Çözümleme	Sözcükler Arasındaki İlişkiyi Bulma, Çıkarım	A'nın kökü ve ekleri neler? A'ya yakın başka sözcükler var mı? A daha çok hangi sözcüklerle kullanılır?/Eşdizimliliği var mı? A en çok ne zaman kullanılır?
Birleştirme	Yeniden Oluşturma, Algılama, Yorumlama, Açıklama, Açıklama	A sözcüğü yerine B sözcüğü yazılsaydı anlam nasıl değişirdi? A'nın yerine hangi sözcüğü kullanırsak anlam değişir? A sözcüğünü buraya yazmasaydık anlam nasıl olurdu? A'nın yerine başka bir sözcük söylersek anlam değişir mi?
Değerlendirme	Yorumlama,	A sözcüğü burada sence hangi anlamda kullanılmış? A sözcüğü bu tümce de doğru anlamda mı kullanılmış?

Tablo 8'de gösterilen bilgilerden yola çıkılarak şu açıklamalar yapılabilir:

1. Düzey: BİLGİ AŞAMASI

Bu aşamada öğrenci yeni kelimeyi tarar ve daha önce görüp görmediğinden emin olmak için anımsamaya çalışır. Daha sonra bu yeni kelimenin ne olduğunu, sözcük yapısı olarak ad mı eylem mi olduğunu incelemeye çalışır, ne demek olduğu hakkında bilgilere sahip olmak ister. Bu aşama diğer düzeylerin temeli niteliğindedir.

2. Düzey: KAVRAMA AŞAMASI

Bu aşamada öğrenci yeni bilgiyi anlamaya ilişkin zihinsel süreçleri başlatır. Öğrenci bu sınıfı doğru anlayabildiği ölçüde başarılı olacaktır. Çünkü bilginin ne demek olduğunu kavrayamayan, anlamlandıramayan öğrencinin bundan sonraki düzeyleri gerçekleştirme

başarısı düşük olacaktır. Öğrencinin doğru anlayıp anlamadığını denetlemek için kendi sözcükleriyle anlatması istenir.

3. Düzey: UYGULAMA AŞAMASI

Bu aşamada amaç, bilginin içselleştirilmesi, farklı bağlamlara uygulanabilmesini ve çıkarım yapabilmesini sağlamaktır.

4. Düzey: ÇÖZÜMLEME AŞAMASI

Bu aşamada öğrencinin söz konusu olan bilginin ekini ve kökünü ayırma gibi dil bilgisel özellikleri kavratma, o tümcede kullanılan sözcüğe yakın anlamda kullanılabilecek başka sözcükler buldurma, sözcükler arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması gibi amaçları vardır.

5. Düzey: BİRLEŞTİRME AŞAMASI

Birleştirme aşamasında kavrama düzeyindeki bilgilerin ezberlenmekten çıkarılıp zihinde işlenerek öğrenci tarafından anlamlandırıldığı düzeydir. Bu düzeyde amaç, öğrencinin bilgiyi kendi düşüncelerini de kullanarak özgün bir biçimde yorumlamasıdır. Öğrencinin yaratıcılığı ve üretkenliği ön plana çıkarılmaya çalışılmakta, öğrencinin düşünmesi sağlanmaktadır.

6. Düzey: DEĞERLENDİRME AŞAMASI

Değerlendirme aşamasında amaç öğrencinin yeni öğrenilen bilgiye ilişkin özgün durumlar sergileyebilmesini sağlamaktır. Öğrenci yeni öğrenilen bilgiye ilişkin yeni durumlar, yeni bağlamlar ortaya koyarken, ayrıca bu yeni bilgi hakkında bildiği şeyleri de yorumlarına katması beklenir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında hem 5E Modelinin hem de Zihinsel Beceri Geliştirme Sınıflandırmasının çoklu zekâ kuramının temelinde olan türe göre çeşitlendirme ve aşamalandırma anlayışı ile uyumlu olduğunu ileri sürmek mümkündür. Kelime öğretiminde öğrencinin içinde bulunduğu sosyal ortam ve yabancı ülkenin eğitim olanakları başta olmak üzere pek çok değişkenin etkili olduğu temel varsayımından yola

çıkıldığında öğretmenin önemli bir görevi daha ortaya çıkmaktadır. Çünkü yabancı bir ülkede Türk çocuklarına verilecek eğitim sürecinde kelime öğretimi çabalarında genel geçerliği olabileceği iddiası ile bir yöntemin varlığından söz edilemeyeceğinden, öğretmenin duruma göre ekseni çoklu zekâ olmak üzere farklı alt yöntemleri ayrı ayrı veya birlikte kullanması gerekebilecektir. Yabancı ülkede Türkçe kelime öğretiminin özünde öğrencinin odağa alınarak onların kendi ilgi alanlarına göre eğitilmesi ve öğretilmesi olduğundan bu konu Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve diğer ilgili çevrelerin daha spesifik araştırma yapması ve materyal desteğini geliştirmesi gerektiği savunulabilir. Örneğin yurt dışındaki öğretmenlerin belli dönemlerde Türkiye'ye davet edilerek bu alandaki yeni gelişmeler konularında seminerler verilmesi ve deneyim paylaşımı toplantıları düzenlenebilir. Bu kapsamda yurt dışındaki bölge veya yerleşim birimleri kendi içinde sınıflandırılarak kelime öğretim yöntemleri ile diğer Türkçe ve Türk kültürü eğitimlerinde lokasyona uygun özel çözümler geliştirilebilir.

4.7. Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Türkçenin öğretimi bazı nedenlerden dolayı beş ayrı alanda yürütülmektedir. Bu beş ayrı alanın olmasının nedeni birbirinden farklı yapılara ait hedeflerin olmasıdır. Çünkü her yabancı ülkenin kendine ait kültürü ve bu ülkelerin kendine has dil farklılıkları, yapıları mevcuttur. Bu ülkelerde yaşayan Türk öğrencilere Türk dili kazandırırken ailelerin yaşadığı ülkelerin dilini, kültürünü ve sosyal durumunu unutmamak gerekir (Şen, 2015, s.163). Türkçenin öğretim alanları ve kazanımın hedeflendiği kitleleri *Tablo 9*'da gösterildiği gibi gruplandırmak mümkündür.

Tablo 9

Türkçenin Öğretim Alanları ve Hedef Kitleleri

Türkçenin Öğretim Alanı	Türkçe Öğretiminin Hedef Kitlesi
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	Ana dili Türkçe olmayan, Türk kültürünü ve Türk dilini hiç tanımayan veya çok az tanıyan farklı milletlerden olan bireyler (Arap, İtalyan, İngiltere, Alman, Yunan vb.)
Türk Soylulara Türkçe Öğretimi	Ana dili, Türk ile aynı dil ailesi içinde yer alan, Türk dili ve Türk kültürü ile ortak noktaları buluna, Türk akraba, millet ve topluluklarından olan insanlar (Özbek, Kırgız, Kazak, Türkmen vb.)
Yurt Dışında Bulunan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi	Türkiye'ye vatandaşlık bağıyla ya da din, dil, tarih ilişkisi ile bağlı ama Türkiye sınırları dışında yaşayan bireylerin çocukları (Belçika, Almanya, İsviçre, Hollanda da yaşayan Türkler ve onların çocukları gibi)
Balkanlarda Türkçe Öğretimi	Türkiye hudutları dışında Balkan ülkelerinde hayatlarını sürdüren Türkiye'ye tarih, dil, din az sayıda olsa da vatandaşlık bağı ile bağlı olan insanların çocukları (Bulgaristan, Yunanistan ve Makedonya'da yaşayan Türkler ve onların çocukları vb.)
Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi	Türkiye sınırları içinde yaşamlarını devam ettiren Türkçeyi ana dili olarak öğrenen Türk yurttaşları

Kaynak: (Şen 2015, s.163).

Tablo 9'dan da anlaşılaçağı gibi farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin durumu Türkçe öğretiminde farklı yaklaşımların belirlenmesini, çeşitli teknik, yöntem ve araç gereçlerin kullanılmasını mecburi kılmaktadır. İşte bu yüzden yurt dışında yaşayan Türk çocukları söz konusu olduğundan kullanılan yöntem ve teknikler, araç gereçler, öğretim programları, ders kitapları öğrencilerin duyuşsal, bilişsel, kişilik, psiko-motor, dilsel ve kültürel özelliklerine göre itina ile seçilmeli ve uygulanmalıdır (Şen, 2015, s.164). En önemli husus olarak tüm bu ayrıntılar çoklu zekâ türlerini dikkate alarak geliştirilmelidir.

Bu sebeple yurt dışındaki Türk öğrencilerine Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gereken önemli noktalar vardır. Yurt dışında yaşayan Türk öğrencilere Türkçe öğretimine alfabe yönteminden başlanmalıdır. Çünkü yurt dışında yaşayan Türk öğrenciler yabancı bir dil ile yetiştiklerinden seslerden kaynaklı yazım hataları, okuma yanlışlıkları çok sık karşılaşılan bir durumdur. İlk önce Türk alfabesindeki harfler kavratılmalı daha sonra yaşadığı ülkede

kullanılan dilin alfabesindeki harfler ile karşılaştırılmalıdır. İki ülke alfabeleri arasındaki farklar üzerinde yeteri kadar durulmalıdır (Şen, 2015, s. 164). Aynı harfleri karşılayan farklı harfler olacağı gibi aynı sesleri karşılayan farklı harflerde bulunabilir. Örneklerle bu durumlar karşılaştırılmalı, harflerden heceye, hecelerden kelimeye, sözcüklerden cümleye, cümlelerden metinlere doğru gidilme yolu izlenmelidir.

Türkçe öğretiminin temelini oluşturan dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerinde planlı bir yol izlenmelidir. Yazma çalışmalarında günlük tutturulabilir, dikte çalışması yaptırılabilir, öğretmen bir metin okurken veya anlatırken not tutma yaptırabilir. Dinleme becerisinde kısa hikâyelere, masallara, şiirlere, türkülere ve şarkılara yer verilebilir. Okuma metinleri olarak da dünya klasiklerinden seçme metinler, kısa hikâyeler ve masallar seçilebilir. Günlük hayattan seçilecek örneklerde konuşma becerisinin geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Bu becerilerde yakından uzağa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ve basitten zora ilkeleri dikkate alınarak aşama aşama gidilmelidir.

Yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerine Türkçe öğretiminde üzerinde bahsedilmesi gereken en önemli unsurlar kelime ve kavram öğretimidir. Yurt dışında yaşayan öğrencilere yazılı değerlendirme yapılmak istenildiğinde telaffuz bozukluğundan veya yazım hatalarından dolayı Türkçe ile karışmış kelimeleri yazabildikleri görülebiliyor. Örneğin, Almanya’da yaşayan Türk öğrenciler “otobüse bindim” yerine “autosguta bindim” veya “mandalina” yerine “mandeln” dedikleri görülmektedir (Aytemiz, 2000, s. 94). Bu tür hataların temelinde kelime hazinelerinin yetersiz olması, kavram bilgilerinin istenilen seviyede olmaması gelmektedir.



BÖLÜM V

YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARINA ÇOKLU ZEKÂ KURAMIYLA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

5.1. Araştırmanın Yöntemi ve Kuramsal Arka Plan

Yapılan literatür incelemesinde çoklu zekâ kuramının konu edildiği araştırmalarda çok sayıda örneklemin kullanılması ve araştırma kapsamında öğrencilerin ele alınması hâlinde deney ve kontrol grupları oluşturularak nicel yöntemlerin kullanıldığı görölmüştür. Diğer yandan öğretmen görüşleri ve bir durumun incelendiği çalışmalarda da nitel yöntemlerin kullanılmasının tercih edildiği görölmüştür (Azar, Presley ve Balkaya, 2006 ; Altan, 1998 ; Yıldız, vd., 2006 ; Temizkan, 2008 ; Saban, 2001 ; Yıldız, 2012 ; Belet ve Yaşar, 2007 ; Kara, 2010 ; Aşılıoğlu, 2013 ; Kurudayıoğlu, 2003 ; Özbay, 2005 ; Korkmaz, 2011 ; Karadağ, 2013 ; Akamca, 2003 ; Demirel, vd., 2008).

Bu çalışma yapısı itibariyle nitel yöntem kullanılarak hazırlanmıştır. Ancak nitel yöntemler de kendi içerisinde sınıflandırılmakta olup bir olgu veya bir durumu betimlemek ve bunlar üzerinden elde edilen sonuçlardan yola çıkarak bir kanıya varabilmek için söz konusu olgunun varlığı ve durumu hakkında genellenebilir yargılar ileri sürebilmek üzere bir örneğin referans alınması gerekmektedir. Bundan dolayı çalışmada Yin (1981 s. 50-51) tarafından geliştirilen örnek olay yönteminin kullanılması tercih edilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre örnek olay çalışması, “tıpkı mimaride yapılan ayrıntılı bir planlama gibi, bilgi toplama, toplanan bilgileri organize etme, yorumlama ve araştırma bulgularına ulaşma gibi basamakları içeren sistematik desen türlerinden biridir. Yöntem güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan; olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı; birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.190). Özetle örnek olay bir çalışma sürecinin yönetilmesinde kullanılmakla birlikte çalışmaya konu edilen konunun geniş alana yayılması, farklı disiplinlerle ve birden çok kavramla ilişkili olmasından dolayı geliştirilen bir çalışma yönetimi yaklaşımıdır (Eisenhard 1989, s. 533-534 ; Gray, 2004, s. 127; Köklü, 1994, s. 772; Vural ve Cenkseven, 2005, s. 126).

5.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada örneklem seçiminde eğitim bilimlerinde sıkça kullanılan yöntem Seçkisiz Örneklemme Tekniğidir. Buna göre tanımlanmış bir evrendeki elemanların tümüne, evreni temsil edebilmek için birbirinden bağımsız olmak üzere eşit ağırlık veya fırsat verilir (Gay ve Airasion, 2003). Bu şekilde örnek uzayın evrensel dokusunu güçlü bir şekilde temsil edebilmesi sağlanabilmektedir. Ancak diğer yandan bilinmektedir ki hiçbir örneklem yönetimi tüm uzayı asla temsil edememektedir, yalnızca temsil gücü bakımında farklılık göstermektedir.

Araştırmanın evreni ve örnekleminin tanımlanabilmesi için Almanya'daki eğitim sistemi yapısı hakkında kısaca açıklama yapılmasında yarar vardır. Yukarıda da ifade edildiği üzere Avrupa genelinde olduğu gibi Almanya'da, her eyaletin eğitim sistemini kendi Eğitim Bakanlığı'nca belirlenmektedir. Eyaletler arasında uygulama farklılıkları bulunmakla birlikte bunların hemen tümünün ortak noktası her bireye yetenek ve kendi ilgi alanına göre en uygun eğitim imkânını sağlamak üzerine kurulmuş olmasıdır.

Almanya'daki eğitim sisteminde okula gitme zorunluluğu çocuğun altı yaşını doldurduğu yıldan başlayarak 8-9 yıl devam eder. Eğitimin başlangıcı Çocuk Yuvaları (Kindergarten) olup gidilmesi zorunlu değildir. Çocuklar 6 yaşından itibaren ilkokul olarak da adlandırılabilirler olan ve eğitim süresi genellikle 4 yıl olan Temel Okullar (Grundschule)'da giderler. Bu okullarda okuma-yazma, temel bilgi ve beceri dersleri verilirken, akademik anlama yoğun bilgi yüklemesi yapılmadığı gibi sınav vb. gibi aşamalarla da zorlanmazlar. Örneğin okuma-yazma, konuşma ve dil becerisi, yüzme, bisiklet sürme, okul kampları, cinsel eğitim vb. bu okullarda başlar. Daha sonra 5. ve 6. Sınıf düzeyinde Yön Tayini Okulları-Yönlendirme Sınıfları-(Orientierungsstufe) kapsamında eğitim devam eder. Bu dönemde çocuklar, devam edecekleri okul modelini, ebeveynleriyle, öğretmenleriyle, bu okuldaki başarı durumlarına uygun okul modelini seçerler. Çocukların önünde bundan sonra üç seçenek vardır. Hauptschule (Esas okul) Yaklaşık olarak öğrencilerin üçte biri bu okula gider. Bu okul dokuzuncu, onuncu (eyaletlere göre farklıdır) sınıfı bitirenler, meslek öğrenimine başlarlar. 18 Yaşına kadar meslek öğrenirler. Bu okula giden Türk öğrencilerin oranı fazladır. Realschule (Ortaokul) ise Hauptschule ile lise arasında yer alır. 10. sınıfa kadar altı yıl sürer. Bu okulu bitirenler meslek okuluna ya da meslek lisesine girmeye hak kazanırlar. Ekonomi ve kamu hizmetlerinde orta düzeyde işlere girebilmek için, bu diploma şarttır. Bütün öğrencilerin üçte biri bu okulları bitirmektedir. Gymnasium (Lise) Almanya'nın geleneksel üst düzey ortaöğretim kurumudur. 13. sınıfa kadar devam eder. 11 ile 13.sınıflarda öğrencilerin daha çok kendilerini ilgilendiren derslerle meşgul olmaları öngörülmektedir. Bu suretle yüksek okullara geçişleri kolaylaştırılmaktadır. Lise diploması, bilimsel yüksek okullara girme olanağı sağlar. Bu okullara, Alman öğrencilerin yaklaşık yüzde yirmi beşi giderken, Türk öğrencilerin ise ancak yaklaşık yüzde beşi gidebilmektedir. Verilen bu bilgilere göre araştırmanın örnekleme ile örneklemin özellikleri şu şekildedir;

- Araştırmanın örnekleme 2017-2018 eğitim yılı itibariyle Temel Okullar (Grundschule)'da görev yapan, birleştirilmiş sınıf ortamında (yaşları 8 ile 10 arasında

değişen çocuklardan oluşan, genellikle 3. ve 4. sınıf, kısmen de 2., 3. ve 4. sınıf şeklinde) Türk çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü eğitimi veren 40 Türk öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin eğitim verdikleri çocuklar 8-10 yaş aralığındadır.

- Araştırma kapsamında ulaşılan öğretmenlerin geri dönüşlerinin 2'sinde araştırmanın amacına uygun olmayan cevaplar verildiğinden bunlar elenmiş, 4 öğretmenden de olumlu dönüş alınamamıştır. Araştırmaya olumlu dönüş yapan 34 öğretmenin katılımı ile devam edilmiştir. Katılımı sağlanan 34 öğretmenin 13'ü kadın, 21'i erkeklerden oluşmaktadır.

- Araştırmada örnekleme oluşturan öğretmenler Temel Okullar (Grundschule)'da görev yapan 2., 3. ve 4. sınıf düzeyinde eğitim verenler arasından seçilmiştir. Ancak bu öğretmenlerin her eğitim yılında aynı şekilde ve aynı sınıf düzeylerinde eğitim vermedikleri/veremedikleri görülmektedir. Örneğin, 2017-2018 eğitim yılı ile 2016-2017 eğitim yılındaki öğrencilerinin yaş ve sınıf düzeyleri birbirinden farklı olabilmektedir.

- Literatürde öğretmen görüşlerinin konu edildiği çalışmalarda katılımcı öğretmen sayıları ile bu çalışmadaki öğretmen sayıları kıyaslandığında ve ayrıca söz konusu katılımcı öğretmenlerin de hâlen Almanya'da görevlerine devam ediyor olması bir kısıt olmakla birlikte mevcut örneklem için yeterli görülmüştür.

5.3. Verilerin Toplaması

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin tespit edilmesinde ve seçilmesinde Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimleri ile temasa geçilmiş ancak bürokratik süreçte zaman kaybı yaşanacağı görülmekle birlikte söz konusu öğretmenlere kişisel iletişim kanalları kullanılarak tarafımızca bizzat ulaşılarak süreç hızlandırılmıştır.

Katılımcı öğretmenlere içinde toplam 15 soru bulunan görüşme formu üzerinden sorular yöneltilmiştir. Formdaki 14. ve 15. soruların da altında maddeler hâlinde sekizer adet daha soru yer almaktadır. Böylece 13 ana soru ile 16 alt soru olmak üzere toplamda 29 soru

yöneltirilmiştir. Katılımcılara yöneltilen soruların oluşturulmasında tez danışmanı ile birlikte Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden Prof. Dr. Mehmet Taşpınar'ın uzman görüşü ve desteği alınmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin çalışmaya destek vermek adına yardımsever tutumları takdirle karşılanmış ancak öğretmenler çalışmada isimlerinin kesinlikle kullanılmamasını talep etmişlerdir. Bu nedenle bilimsel etik gereğince öğretmen isimleri çalışmada şu şekilde yer almaktadır; katılımcı öğretmenler önce cinsiyetlere göre ayrılmış, isimleri ad-soyad şeklinde olmak üzere alfabetik bir sıraya göre sıralanmış, kadın öğretmenler için K1, K2, K3... şeklinde ve erkek öğretmenler için de E1, E2, E3... şeklinde bir kodlama yapılarak kullanılmıştır.

Katılımcılara görüşme soruları elektronik posta veya bizzat görüşme yoluyla iletilmiştir. Elektronik posta ile gönderilen katılımcıların bazılarının geri dönüşleri uzun zaman almış ve kendileri bizzat aranarak (sosyal medya araçları vb. gibi çevrimiçi kanallar kullanılmıştır) formlardaki sorular kendilerine okunmuş ve verdikleri cevaplar not edilmiştir. Not edilen cevaplar tekrar kendilerine okunarak teyit etmeleri istenmiş, bazı yerlere ekleme/çıkarma yaptıkları görülmüştür. Bu bakımdan örneklem grubundaki öğretmenler şu ölçütlere göre tabakalandırılmıştır;

- Almanya'daki mesleki deneyim süreleri bakımından 2 yıl, 3 yıl, 4 yıl ve üzeri durumuna göre,
- Toplam mesleki deneyimleri bakımından 5-8 yıl, 8-10 yıl, 8-10 yıl ve üzeri durumuna göre⁷,
- Almanya'daki mesleki deneyim sürelerine göre tabakalandırılmıştır.

⁷ Millî Eğitim Bakanlığı yurt dışında görev yapacak öğretmenler için asgari 5 yıllık öğretmenlik deneyimi şartını ileri sürmektedir.

Katılımcı kadın öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri aşağıda Tablo 10⁸'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Kadın Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Süreleri

Toplam Mesleki Deneyim Süresi	Öğretmenler	Toplam	Almanya'daki Mesleki Deneyim Süresi
5-8 yıl	K3, K6, K7, K11	4	2
8-10 yıl ve üzeri	K1, K8, K13, K5, K9	5	3
10 yıl ve üzeri	K2, K4, K10, K12	4	4 yıl ve üzeri
TOPLAM		13	

Katılımcı erkek öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri aşağıda Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Erkek Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Süreleri

Toplam Mesleki Deneyim Süresi	Öğretmenler	Toplam	Almanya'daki Mesleki Deneyim Süresi
5-8 yıl	E1, E7, E5, E9, E10, E17,	6	2
8-10 yıl ve üzeri	E3, E6, E8, E11, E14, E15, E16, E19, E21,	9	3
10 yıl ve üzeri	E1, E2, E12, E13, E18, E20,	6	4 yıl ve üzeri
TOPLAM		21	

⁸ Tablo 11'de tabakalandırılan öğretmenler, yaşadıkları bölgedeki Türk nüfustan gelen taleplere göre oluşturulan sınıflara ve öğrencilere eğitim vermektedir. Bundan dolayı düzenli bir sınıf, yaş ve diğer rutinleri bulunmamaktadır. Örneğin 2017-2018 eğitim yılı ile 2016-2017 eğitim yılında sorumluluklarına verilen öğrencilerinin yaş ve sınıf düzeyleri birbirinden farklı olabilmektedir. Bu nedenle de bahsi geçen öğretmenlerin hangi sınıflara/sınıflarda eğitim verdikleri ile ilgili sağlıklı bir gruplandırma yapılamamaktadır.

5.4. Bulgular

Katılımcı öğretmenlere yöneltilen sorular kapsamında alınan cevaplara dair bulgular aşağıda aktarılmaya çalışılmıştır. Her bir başlık formda yer alan bir soru olup alınan cevapların da sıralanması buna göre yapılmıştır. Ayrıca katılımcı 21 öğretmenin görüşlerinin tek tek aktarılması yerine benzer görüşler bir araya toplanmış ve bu görüşleri açıklamaya yeterli olduğu düşünülen belirgin ifadeler yer verilmiştir. Bu ifadeleri dile getiren öğretmenler de yukarıda açıklandığı gibi kadın öğretmenler için **(K)** harfi erkek öğretmenler için **(E)** harfi ile K1, K2, K3 veya E1, E2, E3.... şeklinde yapılan kodlama kullanılmıştır.

5.4.1. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Yeterli Bilgiye Sahip Olma Durumu

Bu soruda isimleri K1, K4, K5, E14 ve E15 şeklinde kodlanmış öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden görüşme formunda yer alan “Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Yeterli Bilgiye Sahip Olma Durumu” na dair sorular yöneltilmiştir. Katılan öğretmenlerin hepsinin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgi sahibi olduğu görülmekle birlikte kuramın ayrıntıları hakkında ve yurt dışındaki Türk çocuklarına verilen eğitim sürecine uygulanabilmesi konusunda herhangi bir talimat veya eğitim programına tabi olmadıkları görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin kuram hakkındaki bilgilerinin eğitim fakültesinde kazandıklarından ibaret olduğu kendilerince ifade edilmiştir.

Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerden toplam mesleki deneyim süresi 1-5 yıl arasında olanların kuramı daha iyi tanıdıkları, diğer deneyim süresine sahip olanların ise geçmişten kalma genel bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Bunun dışında, kelime öğretimi ve diğer konulardaki eğitim sürecinde pekiştirme ve etkinliği sağlayabilmek adına kuram hakkında

kendi araştırma ve okumaları ile ayrıca bilgi elde ettikleri görülmüştür. Katılımcı öğretmenler Türkiye’de iken bağlı oldukları İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından kendilerine kuram hakkında eğitim verildiğini ve bilgilendirme yapıldığını ifade etmişlerdir. Ancak katılımcı öğretmenlerden biri verilen eğitim hakkında şunları ifade etmektedir;

Öğretmen K3:

“Bir rehber öğretmen ile bir müfettiş çoklu zekâyı anlatmak üzere bizlere bir seminer verdi. Seminerde çoklu zekâ ile ilgili nasıl kullanabileceğimizi değil çoklu zekânın ne olduğunu ve türlerini anlattılar. Matematikte başarısız olan bir öğrencinin müziğe yeteneği olabileceği gibi zaten bizim bildiğimiz şeyleri söylediler. Kuramın derslerde nasıl uygulanacağını veya bunu nasıl öğrenciye aktarabileceğimizi anlamadıklarını düşünüyorum, bence onlar da yeterince bilgi sahibi değillerdi.... Mesela bir çocuğun yeteneğinin ne olduğunu anlayabilmemiz için ne yapacağımızı ya da nasıl tespit edebileceğimizi söylemediler.... ”

Bahsi geçen seminere ayrı ayrı yerlerde ve farklı zamanda katılmış olan K4, K5, E14 ve E15’in ortak ifadelerin şu şekilde olmuştur;

Öğretmen K4:

“Küçük bir salonda çok sayıda öğrenmenin katıldığı seminerden zorunlu olmasa ya da diğer arkadaşlara ayıp etmiş olmayacağımı bilseydim ilk 20 dakikadan sonra çıkacaktım. Oldukça sıkıcı anlatım tarzıyla konuşmacı bizi resmen uyuttu. Birde anlattıkları zaten herkesin bildiği şeylerdi...”

Öğretmen K5:

“.....seminerden sonra merakım arttı daha fazlası var mı diye baktım ama galiba hepsi bu kadar...”

Öğretmen E14:

“... kuramın pratikteki uygulamaları hakkında bize somut bilgiler verilmesi ve kullanabileceğimiz araçlara dair açıklama yapılması daha iyi olurdu...”

Öğretmen E15:

“Bakanlığın sitesinde birkaç sunum ile birinin bize okudukları metinden başka pek bir şey bulamadım...”⁹

Katılımcı 21 öğretmenden 12’si hemen hemen buna benzer ifadeler kullanmakla birlikte diğer öğretmenler de bu ifadeleri doğrular nitelikte açıklama yapmışlardır.

Buradan yola çıkarak, öğretmenlerin yurt içinde ve yurt dışında çoklu zekâ kuramı hakkında kendileri dışında etkili bir eğitim veya materyal kullanımına dair bir kazanım etkinliği eksikliğinden söz etmek mümkündür. Ancak öğretmenlerden kuram hakkında bilgisi olanların bunu kullanmak üzere kendi yöntemlerini tatbik ettikleri görülmüştür. Öte yandan öğretmenlerin neredeyse tümü, adını çoklu zekâ kuramı olarak anmasalar da yeteneklerine göre öğrencileri anlamaya, tanımaya ve yönlendirmeye çalıştıkları görülmüştür.

Buna göre öğretmenlerin çoklu zekâ kuramı ile açıklanmaya çalışılan yetenek ve beceri odağına göre eğitim verme bağlamında bilgiye sahip oldukları ve buna da önem verdikleri görülmüştür. “Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Yeterli Bilgiye Sahip Olma Durumu” sorusu

⁹ Katılımcı öğretmenin sözünü ettiği bilgi kaynağı http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/58/01/962466/dosyalar/2012_12/04012337_d13.pdf adresi olup, konuyla ilgili basit sayılabilecek birkaç sayfadan ibaret bir metin olduğu görülmüştür. Kendileriyle sohbet esnasında YÖK tez arşivi ile akademik makale ve veri tabanlarında konu hakkında güzel hazırlanmış çalışmaların olduğu bilgisi verilmiş ve tavsiye edilmiştir.

neticesinde tüm öğretmenlerin bilgi sahibi olduğu ve bunu kullanma eğilimde olduğu görülmüştür.

5.4.2. Çoklu Zekâ Kuramının Katkısı Hakkındaki Düşünceler

Bu soruda isimleri K1, K3, K7, K8, K10, K12, E6, E7, E8, E10 ve E11 şeklinde kodlanmış öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Katılımcı öğretmenlere “Çoklu zekâ kuramının size ve öğrencilerinize nasıl bir katkısı vardır?” sorusu yöneltilerek bu soruya öğretmen ve öğrenci açısından cevap vermeleri ve örneklemeleri talep edilmiştir. Buna göre öğretmen tarafında katılımcıların hemen hepsi branşlarına göre çoklu zekâ konularında rehber olarak kullanmak üzere eğitim materyali ve dokümantasyonu bulmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler birleştirilmiş sınıf uygulamalarından dolayı da kuramın tatbik edilmesinde zorlandıklarını, ancak birtakım zorlukları olsa da öğretmenler şunları ifade etmişlerdir;

Öğretmen K1:

“Öğrencinin değişik branşlardaki/alanlardaki becerisini öğretme-öğrenme sürecine destek olarak sağlayabiliyoruz. Örneğin hem güzel şarkı söyler hem de yabancı dili şarkı söyleyerek etkin öğrenir”.

Öğretmen K3:

“Öğrencilere yapmayı sevdikleri uygulamalarla öğretmek, özellikle ana dil öğrenmelerindeki zorlukları minimize etmektedir. Örneğin güzel yazı dersinde, çalışma sayfalarında resim yapılmasına olanak sağlamak gibi”.

Öğretmen K8:

“Öğretmenin derse yönelik sınıfla iletişimini, öğretme sürecinin zorluklarını azalttığından, daha verimli hâle getiriyor”.

Öğretmen E7:

“Derslerin daha anlaşılabilir şekilde öğretilmesini sağlar. Mesela, öğrenci tekerleme içerisinde farklı kelime anlamlarını öğrenir”.

Öğretmen E8:

“Öğrenciye yaş grubu ve ilgi alanına uygun olarak dersi öğretirim. Mesela ilkokul seviyesinde Türk kahramanları çatısında dersin içeriğini anlatırken, lise seviyesinde Almanya ve Türkiye arasındaki tarihsel ve güncel işbirliği çatısı altında dersin içeriğini anlatırım”.

Katılımcı öğretmenlere çoklu zekâ kuramının öğrenciler nasıl bir katkısı olduğunun anlaşılabilmesi için “Öğrencilere nasıl bir katkısı vardır? Örnekle açıklayabilir misiniz?” sorusu yöneltilmiş ve öğrenciler açısından genel olarak şunları ifade etmişlerdir;

Öğretmen K7:

“Farklı alanlardaki yeteneklerini, daha zayıf olduğu alanların geliştirilmesinde kullanabildiğinden özgüvenlerine olumlu katkı sağlamaktadır”.

Öğretmen K10:

“Hoşlandıkları işlerle, zorlandıkları ya da sıkıldıkları süreçler birleşince, farkında olmadan öğreniyorlar. Güzel yazı defterinin kenar çerçevelerine resim yaparak başlamak, Türkçe yazmayı öğrenmede süreci kolaylaştırıyor. Görsel hafızaları gelişiyor, daha sonra kolay hatırlayabiliyorlar”.

Öğretmen E6:

“Öğrenciler dersi “Yine mi?” tepkisiyle değil, severek öğrenip katılıyor, sıkılmıyor, merak ediyor, merak ettiği için de kolay öğrenebiliyor. Bizim için kolay olmakla kalmıyor konuları daha iyi aktarıyoruz”.

Öğretmen E10:

“Derse ilgileri artınca diğerleriyle birlikte geri kalanların katılımı artıyor, böylece sınıfın performansını yükseltmek mümkün oluyor”.

Öğretmen E11:

“Öğrenci, ilaç olduğunu anlamadan şekerleme zannederek hastanın ilacı olarak iyileşme sürecine girmesi gibi dersin öğretilerini zorlanmadan öğrenir. Tekerleme örneğinde, benzer yazım ya da seslendirmeye sahip ama farklı kelimeleri kolay öğrenir”.

Öğretmen K12:

“Öğrenci, ana çatıya göre kendini hazırlarken, dersin içeriğini daha basitleştirilmiş bir şekilde özümseyebiliyor”.

Öğretmenlerin öğrenciler açısından çoklu zekâ kuramının olanaklarını kullanmaya çalıştıkları, kuramın faydalı olduğunda hem fikir oldukları görülmüştür. Kuramın daha çok derse olan ilgiyi artırdığı görüşünde birleşildiği tespit edilmiştir. Bunun da nedenini olarak kuramın çocukların ilgilerini ve dikkatlerini toplamasındaki başarısına bağlamak mümkündür. Diğer yandan öğretim esnasında çocukların hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeyleri daha iyi fark edebildiğini ortaya çıkarabilmesi bakımından geliştirilerek kullanılmasında yarar olduğu düşüncesinde birleştikleri görülmüştür.

5.4.3. Çoklu Zekâ Kuramının Öğretmeni ve Öğrenciyi Motive Edebilme Durumu

Bu soruda isimleri K9, K11, K13, E8, E19, E20 ve E21 şeklinde kodlanmış öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Öncelikle öğretmen E8, bir öğrencisinin *“ders işlemiyoruz, sanki oyun oynuyoruz”* dediğini aktarmıştır. Katılımcı öğretmenlere formun 2. ve 3. sorusu olan *“Çoklu Zekâ*

Kuramının Size ve Öğrencilerinize Nasıl Bir Katkısı Vardır?” ve “Çoklu Zekâ Kuramı Hem Öğretmeni Hem De Öğrenciyi Motive Edebilmekte Midir?” soruları yöneltilerek çoklu zekâ kuramının derslerde kullanılması durumunda, öğretmen ve öğrencide oluşturduğu etki hakkında olumlu/olumsuz görüşlerinin neler olduğu talep edilmiştir. Öğretmenler şunları ifade etmişlerdir;

Öğretmen K9:

“Her öğrenci iyi analiz edilerek, derste hedeflenen öğretme unsuru bir öğrencinin yeteneğinin bulunduğu alanda da uygulama işlenebilirse, öğrenme süreci olumlu etkilenir. Her konunun her yeteneğe uygun alanda uygulama bulması zordur. Sınıf mevcutları engeldir ayrıca her öğrencinin uygun olduğu yeteneği tespitte ayrı bir süreç istemektedir”.

Öğretmen K11:

“Bu süreç alışkanlık yapınca, öğretmen her öğrettiği için tüm öğrencilerin yatkınlığı olduğu bir sahayı tespit ederek dersini öğretmek zorunda kalıyor. Öğrenci de her ne kadar dersin kendisi için önemi belirgin faktör olsa da, keyif almadığı bir uygulama ile ders işlenince öğrenme sürecini sonlandırıyor”.

Öğretmen K13:

“Çoklu zekâ güçlü gruplar oluşmasına yardımcı oluyor. Oyun oynarken kendi aralarında görev paylaşıyorlar ve lider veya görev odaklı olma gibi bazı becerilerinin farkına varıyorlar. Bir de derste dayanışmaları gelişiyor, birbirlerine destek oluyorlar”.

Öğretmen E8:

“Öğrenciler dersleri oyun oynar gibi gördükleri için aralarındaki iletişimin geliştiğini ve güçlendiğini görüyoruz. Bu durum aynı zamanda onların takım

çalışması becerilerini de geliştiriyor, kabaşık öğrenmeyi de bu sayede pekiştirebiliyoruz”.

Öğretmen E19:

“Öğretmene öğretme kolaylığı, öğrenciye de keyif alarak öğrenme kolaylığı sağlıyor”.

Öğretmen E20:

“Öğrenciler ayrıca dikkat ve emek gerektirecek konularda, daha kolay ilerleyecektir. Olumlu katkı sağlayacağını değerlendiriyorum”.

Öğretmen E21:

“Üniteler çok detaylı bir çalışma ile bu kurama göre hazırlanır ise olumlu etki yapacağı kesindir. Yani, materyaller yaş grubuna uygun olarak, ana çatılar altında dersin içeriği verilecek şekilde hazırlanmalıdır”.

Öğretmen görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde öncelikle çoklu zekâ kuramı ilkeleri bağlamında yapılan etkinliklerin bir öğretme faaliyetinden çıkarak eğitim ve beceri geliştirmeye dönüştüğü görülmüştür. Diğer yandan öğretme etkinliklerinin tek taraflı gelişen bir süreç olduğu kabul edildiğinde, çoklu zekâ kuramı temelli yürütülen etkinliklerin öğrenci ile öğretmen arasında karşılıklı bir etkileşime yol açtığı görülmektedir. Bu sayede kaynağı öğretmen olan tek taraflı öğretme eylemi ile edilgen durumda olan öğrenci algısının değişerek, çift taraflı ve görece daha eşitsiz bir iletişim ortamı ortaya çıkabilmektedir. Bu sayede öğretmen “aktaran” olmaktan çıkaran “dahil” olan pozisyonuna geldiğinden öğrenci üzerinde daha etkili olabilmekte aynı zamanda öğrenci için de benzer bir durum söz konusu olabildiğinden eğitim ortamının da her iki taraf da daha güçlü motive olabilmektedir. Özetle “iletme”nin tek taraflı ve katı yapısı ortadan kalkarak “iletişim”e dönüşen sınıf ortamında gerçekleşen paylaşımlar daha kalıcı hâle gelebilmektedir.

5.4.4. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyaller

Buraya kadar ki sorular ve öğretmen görüşlerinden çoklu zekâ kuramının ilke ve yöntemleri ile bunlar hakkında bilgi sahibi olma durumu ve işlevselliği hakkında tespitler yapılmaya çalışılmıştır. Buradan sonra kuramın tatbik veya uygulama aşamasındaki tespitlere yer verilecektir.

Bu soruda isimleri K2, K4, K5, K7, K10, K12, E3, E5, E8, E14, E19 ve E20 şeklinde kodlanmış öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Katılımcı öğretmenlere formun 4. sorusu olan “Türkçe öğretiminde hangi ders materyallerini kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilerek kuram kapsamında kullandıkları yöntem ve araçlar hakkında bilgi vermeleri ayrıca özellikle önem verdikleri unsurların neler olduğunu belirtmeler talep edilmiştir. Katılımcı öğretmenler şunları ifade etmişlerdir;

Öğretmen K2:

“Görsel materyal kullanmak bana göre iki önemli işlevi karşılıyor. Birincisi öğretme sürecini kalıcı ve sürdürülebilir hâle getiriyor. İkincisi de grafik, tablo, şekil, diyagram vb. gibi şeylere ilgi duyan çocukların yeteneklerini daha da geliştiriyor”.

Öğretmen K4:

“Resim ve şarkılar kelime öğretimine göz ardı edilmeyecek derecede olumlu etki sağlıyor. Resim ve şarkıların yaş grubuna uygun olmasına özen gösteriyorum”.

Öğretmen K5:

“Görsel ve işitsel materyalleri aktif olarak kullanıyorum ve kelime öğrenmede çok fayda sağladığını değerlendiriyorum”.

Öğretmen K7:

“Görsel araçlar kullanmak etkili olmakta. Ayrıca görselleri günlük hayattan oluşturmak daha da etkili oluyor. Bu şekilde bizim verdiğimiz onların da aşına olduğu görsel ve somut imgeler hayatta her yerde karşlarına çıkıyor ve bizim başlattığımız öğretime süreklilik kazanmış oluyor”.

Öğretmen K10:

“... elbette görsel materyaller oldukça önemlidir. Ben başka bir açıdan bakıyorum.... Örneğin, öğrenci resim yapmak istediğinde kullanacağı renkleri, kompozisyonu vb. özgürce seçmeli ve bunlara kendi karar verebilmelidir”.

Öğretmen K12:

“Bu çocuklara hayali nesneler ve soyut kavramları konuşarak anlatmak çok zor. Kültür farkı, yaşam biçimi vs. tam uyumlu değil yaşadıkları yerlerle. Bunun için biz de resim, video, karikatür gibi şeylere sıkça başvuruyoruz, çok da işe yarıyor”.

Öğretmen E3:

“Film, resimli basılı doküman ve görsel medyadan kesitleri kullanıyorum. Bilgi ve yaş seviyelerine uygun olarak seçmeye dikkat ediyorum”.

Öğretmen E5:

“Daha çok günlük kullanıma yönelik fıkra, hikâye gibi anlatımların içinde kelimeleri vermeye çalışıyorum. Böylece öğrenci, asıl anlatım konusuna yoğunlaşarak kelimeyi ikincil çerçevede kolay öğreniyor. Birebir ezber, çok tekrar gerektiriyor”.

Öğretmen E8:

“Daha çok karikatür kullanımını her seviye öğrenci için kelime öğretiminde uygun ve verimli buluyorum. Konuya yönelik hazır materyal bulamazsam ki

genelde bulmak zor oluyor, kendim daha önceden kelime yoğunluğuna uygun karikatür hazırlıyorum. Burada dikkat edilmesi gereken ise, öğrencinin mevcut yaşadığı düzene yönelik çelişki yaşamayacağı içerikli ürün hazırlanmasıdır”.

Öğretmen E14:

“Kelimelerden konuda geçenleri liste şeklinde hazırlayarak, dersten 1 ders öncesinde dağıtarak, anlam ve kullanım yeri olarak çalışma yapmalarını istiyorum. Öğrenci böylelikle derse hazır ve daha güvenli bir şekilde derse geliyor”.

Öğretmen E19:

“Çağrışım yaptırdığı için resimler üzerinden anlatmaya çalıştığım şeyleri destekliyorum. Bu şekilde daha kalıcı olabiliyor”.

Öğretmen E20:

“Resimleri sıkça kullanıyorum. Bu şekilde pek çok kelimenin hafızalarında kalıcı olarak yer etmesi mümkün oluyor. Örneğin trafikle ilgili konularda resimler sayesinde renkler, sayılar, terimler vb. çok daha kalıcı olabiliyor”.

Katılımcı öğretmenlerin neredeyse tümü “Türkçe öğretiminde hangi ders materyallerini kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplarda görsel materyallerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Alınan cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde şunları ifade etmek ve şu şekilde bir sonuçtan söz etmek mümkündür;

Öncelikle literatür taramasında görüldüğü ve çalışmanın teorik kısmında da söz edildiği üzere çoklu zekânın bir türevi olarak da kendini gösteren görsel-uzaysal veya görsel-mekânsal zekâdır. Bu hâli ile görsel/uzaysal zekâ, bireye yaşamı boyunca hayatı anlaması, kavraması, iz sürmesi, tasarımlar geliştirmesi, somutlaştırması, bir ressam veya mimar gibi yaşamını şekillendirmesinde önemli bir araç olabilmektedir. Bu nedenle bahsi geçen hususlarda bireyin yaş dönemlerine göre görsel/uzaysal zekâ kapasitenin geliştirilmesi

gerektiği anlaşılmakla birlikte, bu geliştirme sürecinin deyim yerindeyse açık kaynak kodlu bir şekilde olmasına da olanak tanınmalıdır. Yani görsel materyaller ile desteklenmiş bir Türkçe eğitimi verimli ve kalıcı olabilmektedir. Bireyin yaratıcılığının da teşvik edilmesi ve sınırların kaldırılması gerektiği anlaşılmıştır. Örneğin öğretmen K10'un ifade ettiği gibi resim, animasyon, grafik vb. araçların gösterimi ile yapılan bir eğitimin diğer tarafında bizzat resim yapmak da vardır. Öğrenci resim yapmak istediğinde kullanacağı renklere, kompozisyona, temaya vb. kendi karar verebilmelidir. Bu şekilde çoklu zekânın görsel/uzaysal ayağında arzu edilen başarıya daha kolay ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin hemfikir olduğu diğer bir husus ise, eğitim sürecinde olması gerektiği kadar görsel materyal ile desteklenmiş bir öğretme süreci sonucunda öğrencilerin olguları ve gelişmeleri değerlendirirken farklı açılardan bakabilme, daha iyi gözlem yapabilme, durumu zihinlerinde şematize edebilme gibi yetenekleri de gelişebilmektedir. Özellikle de çizgi, şekil, boyut gibi olgulara karşı diğerlerine göre daha duyarlı olan öğrencilerin bu yetenekleri çok daha ileriye taşınabilmektedir. Ayrıca gizil kalmış bir yetenekleri varsa eğer ortaya çıkarmak mümkün olabilmektedir.

Araştırma kapsamında Yurt dışında Türkçe öğretiminde kullanılmasında uygun olduğu düşünülen Türkçe metinlerin aşağıda sıralanan özellik ve içeriğe sahip olmasında fayda vardır;

- Öncelikle eğitim ve öğretim materyallerinin çoklu zekâ kuramına uygun olarak yaş ve sınıf düzeylerine göre hazırlanması gerekmektedir. Bu materyallerdeki metinler ise kelime ve cümle sayımlı, periyodik artış gösteren, ilerledikçe yeni kelimeler içeren ve öğretmeninde katkısının olabileceği özellikler taşımalıdır.
- Verilen metinlerdeki kelimelerin öncelikle gündelik hayatta sıkça kullanılan ve kavramsal değil gerçek anlamlı kelimelerde oluşması sağlanabilir. Bu şekilde kelime hazinesi genişletilebilir, daha sonra eş anlamlı kelimeler verilebilir ve ardından kavramlara geçiş yapılabilir.

- Yurt dışındaki öğrencilerin kendi istek ve ilgileri öğretim sürecinde çok daha önemli olduğundan verilen kelimeler ile Türkçe eğitiminde kullanılacak unsurların onların dikkatlerini çekecek şekilde aktarılmasında yarar vardır. İçerik ve anlam bakımından dili kullanma zevkini de kazandıracak nitelikte olmalıdır. Dil öğretiminde genel geçer bir yöntemden söz edilemediği için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle bir Çin atasözünde ifade edildiği gibi “İşitirim ve unuturum, görürüm ve hatırlarım, yaparım ve anlarım” sözünden hareketle örneğin müze gezileri gibi sınıf dışı etkinlikler önerilebilir.
- Yurt dışındaki Türk çocuklarının önemli sorunlarından biri olarak okuma ve yazma esnasında Türkçe ile bulunulan yerin dil özelliklerinin birbirine karışması olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öncelikle sesletim özelliklerine önem verilmesi gerekmektedir.
- Kelime öğretiminde bir takım pekiştireçlere ağırlık verilmesi ve bu şekilde dikkatin toplanması sağlanabilir. Örneğin kelimelerin açıklanmasında, sözcüğün bildirdiği varlığın gösterilmesi, melodi ile sesletilmesi, resmiyle tanıtılması, şekille gösterilmesi, hareketinin yapılması, eş, zıt veya yakın anlamının verilmesi gibi yöntemler uygulanabilir.
- Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecinde farklı duyu yollarına ve ilgi noktalarına göre seslenebileceğinden öğretimin doğrudan yöntemlere ağırlık verilerek gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu ise oldukça zor olmakla birlikte çoklu zekâ kuramının rehberliği ile başarılabılır. Örneğin oyunlar, şarkılar, etkinlikler, günlük sözcüklerden hikâyeler vb. yurt dışında yaşayan Türk çocukları için doğal yöntemler uygulanabilmekle birlikte kanaatimizce etkisi zayıf kalabilecektir. Zira doğal yöntemde sözcük öğretimi dil öğretiminin başlangıcını oluşturmaktadır. Yurt dışında yaşayan çocuklar ise zaten ailelerinden Türkçe kelimeleri, yaşadıkları yerde de yabancı kelimeleri belli bir miktarda öğrenmiş durumdadırlar. Bu nedenle başlangıç noktasını sıfır kabul etme olanağı bulunmamakta, mevcut yapıyı belli bir sistem ile organize etmek gerekmektedir.
- Verilecek kelimelerin metinlere yerleştirilmesinde temel söz varlığı belirlenmesi ve buna aktarılması sağlanmalıdır. Örneğin bir Batılı ülkede sıklık esasına göre yapılan

sayımlarda bir dilde yer alan ilk bin kelimenin o dilde yazılmış olan orta düzeyli metinlerin yüzde 80'ini oluşturduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle yurt dışındaki Türk çocuklarına verilecek metinlerin temel kelimelerden oluşan ve günlük yaşamla ilgili metinlerle geliştirilmesi gerekmektedir.

- Öncelikli amaç temel söz varlığını geliştirmek olduğuna göre bu kapsamda akraba adları, organ isimleri, sıkça kullanılan cisim/nesne adları, temel iletişim tümceleri vb. verildikten sonra sıfatlara, fiillere ve zamanlamalara geçilebilir. Yabancı dildeki zaman ve fiil ile Türkçedeki farklılıklar üzerinde durulabilir. Örneğin “Yarın tekrar geleceğiz” (Almanca; Wir werden morgen wiederkommen.) ifadesini “biz oraya gelecek yarın tekrar” şeklinde kullanan çocuğun hatası “yarın”, “tekrar” ve “geleceğiz” sözcüklerini anlamları ve yapıları öğretilerek düzeltilebilir. Örneğin (1) Dün, (2) Bu gün, (3) Yarın veya

Dün $\Rightarrow$ Bu Gün $\Rightarrow$ Yarın şeklinde bir gösterim yapılabilir.

5.4.5. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyallerinin Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Türkçe Öğretimindeki Becerileri Karşılama Durumu

Bu soruda isimleri, K2, K3, K4, K5, E1, E2, E3, E4, E6, E8, E12, E15 ve E20 şeklinde kodlanmış öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Katılımcı öğretmenlere formun 14. sorusu olan “Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde, kelime öğretimi sırasında kullanılan ders materyallerini “Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Ele Aldığımızda Aşağıdaki Olguları ve Becerileri Karşılatabilmekte Midir?” sorusu yöneltilmiş katılımcı öğretmenlerin görüşleri aşağıda *Tablo 12*'te gösterilmiştir.

Tablo 12

Kelime Öğretiminde Kullanılan Materyallerinin Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Kelime Öğretimindeki Becerileri Karşılama Durumu

	Görüşler	Evet (n)	Kısmen (n)	Hayır (n)
a)	Söz varlığını geliştirir.	(9)	(21)	(4)
b)	Kavramları ve kavram farklılıklarını dikkate alarak kullanır.	(8)	(23)	(3)
c)	Konuşmaya uygun ifadelerle başlar ve uygun hitap ifadeleri kullanır.	(8)	(23)	(3)
d)	Türkçe dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurar.	(15)	(17)	(2)
e)	Sebepe sonuç ilişkisi kurar.	(13)	(18)	(3)
f)	Kavramları etkili kullanır.	(12)	(19)	(3)
g)	Akıcı okumayı sağlar.	(7)	(25)	(2)
h)	Okuduğunu anlamayı sağlar.	(11)	(18)	(5)
ı)	Kelimeleri doğru telaffuz eder.	(6)	(22)	(6)
j)	Metnin ana düşüncesini verir.	(7)	(24)	(2)
k)	Dinleme- okuma- yazma- konuşma becerilerine eşit yer verir.	(5)	(11)	(18)
l)	Öğrenci kelimeyi doğru şekilde yazar.	(10)	(13)	(11)
m)	Öğrenci kelimeyi konuşma sırasında doğru biçimde kullanır.	(6)	(18)	(10)
n)	Öğrenci kelimeyi dinleme sırasında ayırt eder.	(13)	(20)	(1)

Öğretmenlerin cevaplarının ağırlıklı olarak “kısmen” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Buna göre “Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyallerinin Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Türkçe Öğretimindeki Becerileri Karşılama Durumu” genel olarak değerlendirildiğinde materyallerin geliştirilmesinin gerektiği görülmektedir.

Diğer yandan söz varlığının geliştirilmesinde kelime öğretiminde kullanılan materyallerde sözcüklerin öğrenme yükünün ortaya konulması gerekmektedir. Nation (2005)'a göre sıklık bakımından kullanımın daha çok olduğu sözcüklere daha fazla zaman ayrılması

gerekmektedir (Nation, 2005, s. 48). Dolayısı ile bir sözcükle ilgili nelerin öğretileceğine (gerçek ve kavramsal anlam vb. gibi) karar verilirken öğretmen görüşlerini materyallere yansıtılması gerekmektedir. Sözcüğün öğrenme yükünün de tespit edilebilmesi için de üç noktada değerlendirilmesi gerekmekte olup bunlar; anlam, biçim ve kullanımdır. Nation tarafından ileri sürülen kanaatimizce çoklu zekâ kuramına göre Türk çocuklarına Türkçe kelime öğretiminde sözcüğün öğrenme yükünde şu soruların karşılanması gerekmektedir;

Anlam	Biçim ve anlam Kavram ve bildirimleri Çağrışımlar	Sözcük, öğrencinin anadilinden ödünç alınmış bir sözcük müdür? Anadilinde aşağı yukarı aynı anlama gelen bir sözcük var mıdır? Benzer anlama sahip bir sözcük olarak aynı dizilişlere uyar mı?
Biçim	Konuşma dili Yazılı dil Sözcük parçaları	Öğrenciler sözcüğü duyduklarında onu tam olarak tekrar edebiliyorlar mı? Öğrenciler sözcüğü duyduklarında onu doğru olarak yazabiliyorlar mı? Öğrenciler, sözcükteki bilinen ekleri tanımlayabiliyorlar mı?
Kullanım	Dil bilgisel işlevleri Düzenleme (Eşdizimlilik) Kullanım ile ilgili kısıtlamalar	Sözcük, (öngörülebilir) dil bilgisi kalıplarına uygun mudur? Anadilindeki benzer anlama sahip sözcükle eşdizimliliği var mıdır? Anadilindeki benzer anlama sahip sözcüğün kullanımındaki kısıtlamaları aynı mıdır?

5.4.6. Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Ölçme ve Değerlendirme

Bu soruda isimleri, K2, K3, K4, K5, E2, E3, E4, E6, E8, E12, E15 ve E20 şeklinde kodlanmış öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Katılımcı öğretmenlere formun 5. sorusu olan “Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Ölçme ve Değerlendirme” ye dair görüşleri sorulmuş ve katılımcı öğretmenlerin görüşleri şu şekilde olmuştur;

Öğretmen K2:

“Çoktan seçmeli sorulara verilen cevaplar mekanik ve standart bir yapıda. Öğrencinin karakteri, düşüncesi, duygusu, yeteneği vb. şeyleri keşfetmek için bir şey vermiyor bize. Ama yeteneğine göre bir ölçme ve değerlendirme yapıldığında biz öğrenciyi daha iyi tanıyabiliyoruz, yani otantik bir değerlendirme yapmak mümkün olabiliyor”.

Öğretmen K3:

“Bir kere test dediğimiz şey bana göre bir ölçme değil eleme ve puanlandırmaya hizmet etmekte. Yani ben öğrencimin duygularını, iç dünyasını, kavramları nasıl algıladığını testle tespit edemiyorum. Onun yeteneğin nasıl yönetmem gerektiği hakkında bana doğru veriyi almak mümkün olmuyor. Ama çoklu zekâ ya göre bir değerlendirme yapınca bilgisini sınamaktan öte onu daha iyi tanıyıp ne vereceğimi ve nasıl yapabileceğimi tasarlayabiliyorum”.

Öğretmen K4:

“Şimdi bize test yapın diyorlar, mesela dil bilgisi ve matematik gibi derslerde bizim için de çok kolay oluyor doğrusu. Ama öğrencinin performansını değil doğru yanlış sayısını görebiliyoruz. Çoklu zekâyâ göre düşündüğümüzde ise bize göre “öğrencinin ürünü” olan şeyleri, yani bakış açısını, yaklaşımını, doğru/yanlış yapma biçimi, kabiliyetini falan daha iyi görüp bir arşivleme yapabiliyoruz. Örneğin Türkçe dersinde iyi olan bir öğrencinin Matematik dersindeki durumuna da yön verebiliyoruz”.

Öğretmen K5:

“Çoklu zekâyâ göre bir değerlendirme yaptığımızda öğrenci hakkında daha geniş bir açıdan bakabiliyoruz. Ayrıca sadece akademik başarı düzeyine dair değil kişiliğini de görebiliyoruz”.

Öğretmen E2:

“Çoklu zekâ ile ölçme-değerlendirmeyi bir bütün olarak görüyorum. Eğitim sürecinde çoklu zekâ referanslı yöntemler kullanılıyorsa ölçme-değerlendirmenin de buna uygun olması gerekir. Yani verdiğimiz geri isterken her ikisinin de aynı cinsten olması gerekir”.

Öğretmen E3:

“Bence ölçme-değerlendirme de en doğru yöntem çoklu zekâyla göre yapılanlarıdır. Çünkü gelişme ve kişilik kazanma döneminde özellikle akademik başarıdan önce yetenek eğilimlerinin tespit edilebilmesi lâzım. Bunun için de çoklu zekâ ya ölçme-değerlendirme bence oldukça ideal, çünkü bize maden mi toprak mı daha iyi sonuç verebiliyor”.

Öğretmen E4:

“Şimdi her ölçme-değerlendirme aracının kendine göre kullanılacağı yer var. Ama bu çocuklar için öncelikle onların kinestetik yetilerinin ortaya çıkarılması gerekir. Bu nedenle bazen kalem ve kâğıt bile kullanılmadan ölçme-değerlendirme yapılabilmelidir ki çoklu zekâ buna elverişlidir”.

Öğretmen E6:

“Bahsettiğiniz yönteme göre yapılacak değerlendirmeler bizim için elverişli bir gözlem yapma olanağı sağlamakta. Çoklu zekâ kuramına göre değerlendirme yaptığımızda çocuk neyi seviyor, neyden sıkılıyor daha iyi gözlemleyebiliyoruz. Mesela kendini çok iyi ifade eden ve güzel konuşan bir çocuk kompozisyon yazmaktan hoşlanmıyorsa bu durumun nedenleri tespit etmek mümkün olabiliyor”.

Öğretmen E8:

“Bence çoklu zekâ ile ölçme ve değerlendirme yöntemi çok geniş alana yayılmış ve sürekli bir durumdur. Öğrencinin boş ve serbest zamanlarında ne yaptığını gözlemlemek bile çoklu zekâyla bir değerlendirme yapmaktır. Örneğin, arkadaşları ile oynarken grup içindeki tutumuyla bir liderlik özelliği gösteriyorsa bunu başka türlü tespit etmek benze çok zor”.

Öğretmen E12:

“Çoklu zekâyâ göre değerlendirmenin en güzel yanı bence, öğrenci ile birlikte sınıf hakkında da genel bir değerlendirme olanağı sağlamasıdır. Çünkü çoklu zekânın sosyal bir eğitim aracı olduğunu, çocuğu topluma kazandırırken yeteneğine göre değerlendirme imkânı verdiğini düşünüyorum”.

Öğretmen E15:

“Öğretmen arkadaşlarla da bu konu hakkında görüş alış verişi yapıyoruz, ancak kurama göre ölçme ve değerlendirme de etkili yöntem önerilerine ihtiyacımız var öncelikle. Çünkü kendi yöntemlerimiz kullansak da daha bilimsel ve etkili önerileri ihtiyacımız var bence...”

Öğretmen E20:

“Çoklu zekâyâ göre yapılan ölçme ve değerlendirmenin bence önemli yararlarından biri öğrenciyi sınav baskısı ile isteyerek öğrenmeye teşvik ediyor. Bu şekilde öğrencinin tüm yönlerini anlama imkânımız oluyor”.

Öğretmen görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde şu sonuçlardan söz etmek mümkündür. Öncelikle kadın öğretmenler olmak üzere, katılımcı öğretmenlerin test veya benzeri ölçme-değerlendirme yöntemi olarak kullanılmasına daha çok karşı çıktıkları görülmüştür. Bunun da gerekçesi olarak standardize ve tek yönlü bir “sınama” yöntemi

olması ve “değerlendirme” boyutunun eksik veya yetersiz olmasıdır. Katılımcı öğretmenler, öğrencilerini bir bütün olarak gözlemlemek, her hâlleri ile değerlendirmek istediklerinden dolayı çoklu zekâ kuramına göre yapılacak değerlendirmeyi daha uygun görmektedirler. Ancak Öğretmen E15’in de ifade ettiği ve 1. soruda da yer aldığı üzere öğretmenlerin genel olarak çoklu zekâ kuramının eğitime yansıtılması konularında bilgi ve eğitim noksanları bulunduğundan ölçme-değerlendirme hususunda da bu gözlemlenmektedir.

Diğer yandan katılımcı öğretmenler, pek çok açıdan çoklu zekâ kuramı ilkelerine göre tatbik edilecek ölçme-değerlendirmenin yarar ve katkılarından söz ederken ifadelerinde ortaklaşa dile getirdikleri bir terim veya kavrama rastlanmamıştır. Buna göre öğretmenlerin hem çoklu zekâ kuramının yararları hem de kuram kapsamında geliştirilecek ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yararlarından haberdar oldukları ifade edilebilmekle birlikte, yöntem konusunda eksikliklerinin giderilmesine dair beklentilerinin olduğu anlaşılmıştır. Örneğin Öğretmen E3, *“Gelişme ve kişilik kazanma döneminde özellikle akademik başarıdan önce yetenek eğilimlerinin tespit edilebilmesi lâzım. Bunun için de çoklu zekâyâ göre ölçme-değerlendirme bence oldukça ideal, çünkü bize maden mi toprak mı daha iyi sonuç verebiliyor”*. ifadesi dikkat çekici bulunmuştur. Çünkü söz konusu tespitin yapılabilmesi için oldukça titiz bir model ve yöntemin hazırlanarak öğretmenlere sunulması gerektiği anlaşılmıştır. Buradan hareketle çoklu zekâ kuramının disiplinlerarası çalışmalarla desteklenerek bir eğitim seti hâline getirilmesi gerektiği ileri sürülebilir.

5.4.7. Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Hakkında Yeterli Bilgiye Sahip Olma Durumu ve Programı Değerlendirme

Katılımcı öğretmenlere “Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı hakkında yeterli bilgiye sahibi misiniz? Düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilerek konu hakkındaki görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu kapsamda

katılımcı öğretmenlerden Millî Eğitim Bakanlığı'na kabul edilen “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının” Türkçe dersi boyutunda görüşleri alınmıştır. Bunun da nedeni Türkçe dersi boyutunda Tablo 9’da gösterildiği gibi 241 kazanım ve 30 amacın bulunmasıdır. Genel olarak katılımcı öğretmenlerin tümünün Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı hakkında bilgi sahibi olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcı öğretmenler, söz konusu öğretim programını Alfabemizi Tanıyalım Dinleme/Okuma/İzleme, Konuşma ve Yazma olmak üzere üç ana grupta değerlendirmişlerdir (Tablo 13).

Tablo 13

Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının Türkçe Amaç ve Kazanımlarına Göre Dağılımı

GRUP	SINIFLAR	BECERİ					
		Alfabemizi Tanıyalım		Dinleme/Okuma/İzleme/		Konuşma ve Yazma	
		AMAÇ	KAZANIM	AMAÇ	KAZANIM	AMAÇ	KAZANIM
I. GRUP	1. 2. ve 3. Sınıflar	1	3	5	21	2	21
II. GRUP	4. ve 5. Sınıflar	-	-	5	40	3	26
III. GRUP	6. ve 7. Sınıflar	-	-	4	46	3	22
VI. GRUP	8. ve 10. Sınıflar	-	-	4	43	3	19
TOPLAM AMAÇ 40 ve TOPLAM KAZANIM 241							

Kaynak: “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programından” derlenmiştir.

5.4.7.1. Öğrenme Alanı “Alfabemizi Tanıyalım”

“Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının” uygulanmasına dair yapılan açıklamalar kısmında alfabenin öğretimiyle ilgili, yaşanan ülkenin alfabesiyle Türkçe alfabe arasında harflerin yazılışı, bir takım seslerin çıkarımı ve seslendirilmesine önem verdiği belirtilmektedir. I. Grup (ilk üç sınıf) için “Alfabemizi Tanıyalım” öğrenme alanının içerisindeki temel amaçlar şunlardır;

1. Amaç: Bulunulan ülke ile Türk alfabesini karşılaştırma ve Türk alfabesinin tanınması,
2. Amaç: Türk alfabesinde yer alan seslerin doğru çıkarılması,
3. Amaç: Türk alfabesindeki sesler ile bulunulan ülkenin alfabesindeki seslerin doğru çıkarılmasıdır.

Bu amaçların temel gerekçelerinden birincisi, yurt dışındaki çocukların kendi ana dillerine ilişkin becerilerini geliştirebilmelerinin konuşma, okuma, dinleme ve yazma etkinlikleri ile birlikte kelime kapasitelerini geliştirmelerine bağlı olmasıdır. İkincisi ise alfabe farklılıklarından doğan sorunları aşabilmek üzere kendi dillerindeki harflerle bunları karşılamakta olan sesleri ayırt edebilmektir.

Bu amaçlar ve gerekçeleri birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin hemen hemen hepsinin ortak görüşlerine bakıldığında daha iyi bir değerlendirme yapmak mümkündür. Buna göre;

K5; “Alfabeler arasındaki farklılık ve seslendirmenin kavratılması zorlandığımız konulardan biri” ifadesini kullanmıştır... Program, bu konuda önermeler ve uygulamalar içermekle birlikte Programın daha fazla görsel materyal ile desteklenmesi gerektiğini ileri sürmektedirler. Programın içerik bakımında geliştirilmesinin gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Türkiye’de uygulanmakta olan 1. ve 5. sınıflardaki İlköğretim Türkçe Derslerinde olduğu gibi ses-harf eşleştirmesi ile sesleri ayırt etme gibi kazanımların Türk çocukları için de oluşturulması veya geliştirilmesinde yarar olduğu ileri sürülmüştür.

Bu durumla ilgili olarak öğretmenlerin ortak görüşlerinden bir diğeri de okul çağına kadar kazanılmış olan edinimlerin dönüştürülmesindeki zorluktur. Nitekim çocuklar Türkçeyi evlerinde, televizyonda, sosyal ortamlarında veya internette duydukları ölçüde öğrenip zihinlerinde kalıplaştırmaktadır. Okul yaşına geldiklerindeyse ortaya iki önemli sorun çıkmaktadır. Birincisi zaten yaş itibarıyla kendi dillerini eksik veya hatalı öğrenmekte/öğrenmiş iken ikincisi de yaşadıkları toplumun dilini de eksik veya gelişme aşamasında öğrenmiş durumdadırlar. Tam bu esnada ana dile dair çocuklara hem Türkçe hem de yaşadıkları ülkenin alfabesi arasındaki farkı çok dikkatli ve özenli bir şekilde öğretmek gerekmektedir. Bu kritik aşamada çoklu zekâ kuramının ilkelerine göre verilecek etkili eğitimler yaşanan zorluğu aşılmasında faydalı olabilecektir. Bundan dolayı özellikle bahsi geçen bu zorlukları giderebilmek ve öğrenme çağındaki çocuklara kalıcı bir edinim verebilmek için çoklu zekâ kullanılabilecek ideal yöntemlerden biri olabilecektir.

Öğretmenlerin yine bu konuda sesletim farklılıklarından doğan sorunlara dair daha etkili programlar veya mevcut programa katkı yapılması konusunda görüş birliği içerisinde oldukları görülmüştür. Öğretmenler sesletim farkını şu şekilde açıklamaktadırlar; Örneğin bulundukları ülkede “i” harfinin karşılığı küçük yazıldığında “i” ancak büyük yazıldığında “I” olmaktadır. Türkçede ise “i-İ” ve “ı-I” olarak gösterilmekte ve seslendirilmekte, “ğ, ö, ş, ü” harfleri içinde benzer durum geçerli olmaktadır. Diğer yandan bilgisayarlardaki yabancı klavyede de harf ve ses farkı bulunmaktadır. Dolayısı ile okuma, yazma ve seslendirme kazanımlarının güçlendirilmesi için çoklu zekâ kuramı ilkeleri ile bir takım gelişmeler sağlanabilecektir.

5.4.7.2. Öğrenme Alanı “Dinleme/İzleme/Okuma”

“Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı”nın uygulanmasına dair yapılan açıklamalar kısmında alfabenin öğretimiyle ilgili amaçlar şunlardır;

1. Amaç: 1. ve 3. sınıflar ile 8. ve 10. sınıflarda yapılan dinlemeleri ve izlemeleri anlama,
2. Amaç: 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda yapılan dinlemeleri ve izlemeleri anlama ile birlikte çözümleme/analiz etme,
3. Amaç: 1. ve 10. sınıflar arasındaysa genel olarak kalıcı ve sürdürülebilir nitelikte kazanımların sağlanması, ayrıca düzeye uygun olan seviyelerde bu temel kazanımların yanı sıra diğer kazanımların da eklenmesi.

Öğretmenlere göre; bu amaçlarda da belirtildiği gibi 1. ve 10. sınıflar arasında Programın içeriğinde pek çok unsur ve kademeli bir durum olduğu görülmektedir. Nitekim 1. Sınıftaki bir çocuk ile 10. Sınıftaki bir çocuk için her ne kadar Program'da amaç ve kazanımlar yer alsa da bunların uygulanması ve kazandırılmasında daha etkili sonuç odaklı yöntemlere gereksinim vardır. Örneğin Öğretmenler K1, K2, K3, K6, K7, K8, K9, K10, K11, E1, E2, E3, E4, E6, E8, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17 ve E20 önerisine göre hâlen Millî Eğitim Bakanlığının Türkiye’de İngilizce eğitiminde kullanmakta olduğu İngilizce eğitim programı olan DynEd¹⁰ İngilizce Dil Eğitimi Programı benzeri bir yöntem destekleyici kullanılabilir.

5.4.7.3. Öğrenme Alanı “Konuşma ve Yazma”

“Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının” uygulanmasına dair yapılan açıklamalar kısmında konuşma ve yazmayla ilgili temel amaç günlük yaşamda ihtiyaç duyulacak dili ve dilin işlevlerini kullanabilme becerisi geliştirmektir. Ayrıca bu kapsamda konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve gerektiğinde yazılı anlatımın etkili bir şekilde yapılabilmesidir. Programda 1. ve 3. sınıflarda

¹⁰ DynEd, eğitim modülü internet üzerinden seviye seviye ilerleyen sesletim, eşleştirme, kelime öğretimi ve pekiştirme yapmaya yarayan ve her öğrencini kendi şifresi ile girebildiği bir programdır. Ayrıca öğretmen tarafından izlenebilmektedir.

olumlu/olumsuz cümlelerin yerine uygun olarak kurulması, 6. ve 7. sınıflarda yapım ve çekim eklerinin doğru kullanılması gerekmektedir. Ancak bunların bir kazanıma dönüştürülmesinde gerçekleştirilebilirlik boyutunda bir takım sorunlar yaşanmaktadır. Örneğin Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasına rağmen yaşadıkları yerlerdeki dillerin bu şekilde olmamasıdır. Nitekim Avrupa dillerinin pek çoğunda bir olumsuzluk ifadesi ek ile değil olumsuzluğu tanımlayan fiil/yardımcı fiil ile gerçekleştirilebilmektedir. Türkçede ek ile olumsuzluk yapılıyor olması çocuk için aşılması güç bir zorluğa neden olabilmektedir. Örneğin “ben geliyorum” ifadesinin olumsuzu Türkçede “ben gelmiyorum” iken bulunan yerin dilinde çocuk bu ifadeyi “ben gelmek yokum” veya “ben yok gelmek” gibi kurabilmektedir.

Ayrıca öğretmenler K1, K2, K3, K6, K7, K8, K9, K10, K11, E1, E2, E3, E4, E6, E8, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17 ve E20’nin ortak ifadelerine göre; Türkçe kelime veya terimler ile yabancı kelime veya terimlerin zaman zaman iç içe geçtiği görülmektedir. Fiilin halleri, ekler, olumlu/olumsuz ekler vb. gibi sorunların yanı sıra iç içe geçmiş bir dil yapısı ortaya çıkmakta. Melezleşmiş bir ifade ve konuşma yapısından dolayı değişime uğramış bir dil kullandıkları görülmektedir. Aynı zamanda hem kendi kültürü ve hem de kendi diline yabancılaşmış, entegrasyon sorunu yaşayan bireylere dönüştükleri görülmüştür. Günlük yaşamlarında da çarpık bir iletişim jargonu geliştirdiklerinden kuşaklararası anlaşmazlıklar da yaşamaktadırlar.

Örneğin “araçlar için trafik sigortası” cümlesini “trafik versicherung’u” şeklinde ifade edebilmektedirler. Ya da doktora gittiğinde “sağlık sigortam var” ifadesini “krankenversicherung’um var” şeklinde ifade edebilmektedir. Bu ve bunun gibi geçişkenlik ve çarpıklıkların yaşanmaması için hem kelime öğretiminde hem de ifade etmede çoklu zekâ kuramına göre geliştirilecek daha etkili metotlardan yararlanmak mümkündür. Ayrıca yukarıda sıralanan öğretmenler bir önceki başlıkta bahsi geçen DynEd benzeri yöntemlerin kullanılabileceğini ve en önemlisi de özellikle kelime öğretimi konusunda

başarını düzeyini artırabilecek çalışmalarında artırılması gerektiğini ifade etmekte veya ileri sürmektedir. Bu bağlamda isimleri K8, K11, K13, E14 ve E18 şeklinde kodlanmış öğretmenler şunları ifade etmişlerdir;

Öğretmen K8:

“Uygulanabilir olduğu ölçüde görsel, işitsel, fiziksel alanlar başta olmak üzere çok yönlü uygulamaların öğretime yansıtılması gerekir. Bu alanda kısıt, her öğrencinin aktif olduğu alanda uygulama yapabilme zorluğudur”.

Öğretmen K11:

“Dersi çoklu zekâ kuramına göre işliyorsanız, ölçme ve değerlendirme süreci dahil her aşamada bu kuramın devreye girmesi gerekir. Aksi durumda öğrencinin öğrenme zincirinde ve öğrendiğini sergilemede kırılmalar olur kanaatindeyim”.

Öğretmen K13:

“Öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olarak seçilecek görsel etkinlik her yaş grubunda dikkat uyandırır. Sadece seçerken kısa ve istenilen mesajı içeren etkinliği belirlemek önemli. Akıllı tahta, defter uygulamaları öğretme, öğrenme ve ölçme ve değerlendirme aşamalarının hepsine çözüm sağlayabilir”.

Öğretmen E14:

“Öğrenciler, küçük yaşlardan itibaren asıl ilgi alanlarına uygun olarak gruplanıp, bu ilgi alanlarına uygun olarak ders etkinlikleri düzenlenebilir. Böylece ilgi alanlarına göre yoğunlaştırılmış materyaller ile öğretme ve öğrenme süreci hem hızlandırılabilir hem de daha verimli hâle getirilebilir”.

Öğretmen E18:

"2+2=4" şeklinde yalın öğretim yerine, ders içeriğini günlük yaşananlar ya da konular altında ele alan bir uygulama tercih edilmelidir. Bu gayeyi sağlayan materyal, ölçme-değerlendirme vb. olmalıdır. Sosyal bilimlerde hele ki dil öğretiminde bunu başarmak sayısal bilimlere göre daha kolay ve uygulanabilirdir".

5.4.8. Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Türkçe Dersi İşlemenin Geleneksel Yöntemlere Göre Durumu

Bu soruya katılımcı öğretmenlerin isimleri, K3, K4, K9, K12, K13, E7, E8, E16, E17, E19, E8 ve E21 şeklinde kodlanmış öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Katılımcı öğretmenlere formun 7. sorusu olan "Yurt dışındaki Türk çocuklarına çoklu zekâ kuramına göre Türkçe dersi işlemenin geleneksel yöntemlere göre nasıl bir sonuç verebileceği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden öğretmen ve öğrencinin rolü, öğretim materyali, öğretim ortamı ve öğrenme çıktıları açısından görüşlerini ifade etmeleri talep edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri şu şekilde olmuştur;

Öğretmen K3:

"Materyaller bu kurama göre düzenlenirse; sıkıcılığı ortadan kaldırabilir. Öğretmen ve öğrencinin iletişimi, derse yönelik öğretme-öğrenme kolaylaşacağından iyileşir. Öğrenme süreci daha yüksek başarılı sonuçlar sağlar".

Öğretmen K4:

“Özellikle yetiştikleri ortam ve kültür dikkate alındığında, kesinlikle Türkçe derslerini daha eğlenceli yapar ve öğrencide daha fazla istek uyandırır. Ancak her aşamaya uygulanması daha faydalı sonuçlar doğurur düşüncesindeyim”.

Öğretmen K9:

“Derslere olan ilgi artar ve öğrenci hobisi gibi sahiplenebileceğinden öğretmen de dersi daha engelsiz işler. Öğretme ve öğrenme sürecini kolaylaştırır”.

Öğretmen K12:

“Ezber, asıl çıktı olan öğrenmeyi olumsuz etkileyen ve öğrenmeyi geçici kılan bir yaklaşım. Özellikle dil öğretiminde çoklu zekâ kuramının bahsettiğim şekilde işleme konması, öğrenme ile elde edilenleri daha kalıcı yapacaktır”.

Öğretmen K13:

“Yukarıdaki soruda verdiğim cevap paralelinde yaklaşım (çoklu zekâ), eminim ki geleneksel yöntemlere göre daha iyi sonuçlar verecektir”.

Öğretmen E7:

“Geleneksel yöntemler olarak sınıflandırılan öğretim teknikleri, başarısını kanıtlamış ve yıllardır tecrübe edinilmiş yöntemler olmakla birlikte bazı açılardan desteklenmesi gerekmektedir”.

Öğretmen E8:

“Farklı zekâ alanlarına yönelik eğitim monotonluğu azaltabilir. Bundan dolayı daha istek uyandırıcı ve karşılıklı etkileşim gerçekleşebilir”.

Öğretmen E16:

“Kelime deyince ezber kavramı öne çıkıyor. Ezberlemek önemli ama ezberlediğini kavrayabilmesi ve unutmaması yani bu kullanması gerekiyor.

Bundan dolayı kurama göre tasarlanmış materyallerin artırılması ve geliştirilmesinde fayda var”.

Öğretmen E17:

“Bu kubaşık öğrenme yönteminde kuramın elverişli olacağı açık. Mesela bir öğrenciye verdiğim kelimenin son harfi ile başka bir öğrencinin yeni bir kelime söylemesi gibi yöntemlerin geliştirilmesi kelime öğretiminde bize kolaylık sağlıyor. Bunun için de çoklu zekâ'nın olanaklarından yararlanılabilir”.

Öğretmen E19:

“Bence çoklu zekâ ya göre kelime öğretiminin en önemli faydası rutin dışına çıkmaya olanak tanınması aynı zamanda da konudan uzaklaşmadan eğitim devam etmesini sağlayabilmesidir. Örneğin Program'a sadık kalınarak yapılan eğitim her zaman yolunda gitmeyebiliyor, beklenmedik gelişmeler yaşanabiliyor. Bu durumda çoklu zekâ bize farklı bir açıdan yaklaşma olanağı sağlayabilir”.

Öğretmen E21:

“Çocuklar bazen yaşları gereği sıkıldığında şımararak dersin akışını bozabilmekte. Bu gayet normal ancak, oyuna dönüşmüş dersi onlara eğitim olarak geri döndürmek gerekmekte, bence bu aşamada çoklu zekâ'nın yöntemlerinden yararlanılabilir”.

Genel olarak değerlendirildiğinde çoklu zekâ kuramı ilkelerine göre kelime öğretiminin başlıca faydaları arasında derste yaşanan durağanlık ve sıkılma durumunun giderilerek eğlenerek öğrenmeye olanak tanınmasıdır. Eğlenme veya isteksizliği ortadan kaldırılarak öğretme ortamı oluşturulabildiğinde öğrenme süreci bir zorunluluk olmaktan çıkabilmekte ve istekli bir talep hâline dönüşebilmektedir. Diğer yandan öğretmenlerin “geleneksel modeller” ifadesinden anladıkları şeyin ağırlıklı olarak ezbere dayalı yöntemler olduğu

anlaşılmıştır. Bu yöntemin de uygulamada kalıcı öğrenmeye yeterince katkı sağlamadığı anlaşılmıştır. Dolayısı ile geleneksel yöntemlerin bütünüyle reddedilmediğini ancak çoklu zekâ kuramı ilkeleri ile beslenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Katılımcı öğretmenler geleneksel yöntemleri desteklemekle birlikte bulundukları okullardaki yaş ve düzey farklılıklarının giderilmesinde ve bu şekilde daha etkili bir öğretme ortamının oluşturulabilmesinde çoklu zekâ kuramının elverişliliğinde hem fikirdirler.

Öte yandan “Kelime öğretiminde çoklu zekâ kuramından yararlanma durumu”na göre katılımcı öğretmenlerin *Tablo 12*’de gösterilen “Kendimi yeterli buluyorum”, “Kullandığım ders materyallerimi yeterli buluyorum” ve “Kelime öğretimi için ders materyalleri harici kendim etkinlik hazırlıyorum” sorularına verdikleri cevapların dağılımı gösterilmiştir (Tablo 14).

Tablo 14

Kelime Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı’ndan Yararlanma Durumu

Kelime öğretiminde çoklu zekâ kuramından yararlanma	EVET	N	HAYIR	N	KISMEN	N
Kendimi yeterli buluyorum	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K11, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E17, E19, E20, E21.	24	K6, K9, E6, E14, E15	5	K3, K12, E1, E16, E18,	5
Kullandığım ders materyallerini yeterli buluyorum	K1, K4, K5, K10, E4, E10, E12, E13, E21.	9	K2, K3, K6, K7 K8, K9, K11, E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E14, E15, E16, E17	20	K12, K13, E18, E19, E20,	5
Kelime öğretimi için ders materyalleri harici kendim etkinlik hazırlıyorum	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K11, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E17, E,19, E20, E21.	24	K6, K9, E5, E15	4	K12, E1, E2, E6 E16, E18,	6

Tablo 14’de tespit edilen cevaplar Formun 1. ve 2. sorusunda yer alan “Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Bilgiye Sahip Olma Durumu” nun tamamlayıcısı niteliğindedir. Zira katılımcı öğretmenler çoğunlukla ilk iki soruya kuram hakkında bilgileri olmakla birlikte bu konuda yeterince eğitim almadıklarını kendileri geliştirmek adına araştırma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu bakımdan *Tablo 13’e* yeniden bakıldığında “Kelime öğretiminde çoklu zekâ kuramından yararlanma” durumuna göre katılımcı öğretmenlerin “Kendimi yeterli buluyorum” ifadesine 24’i “evet”, 5’i “hayır” ve 5’i “kısmen” cevabı vermiştir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin kurama dair kendilerini geliştirdikleri, bilgi sahibi oldukları ve kuramın ilkelerinden yararlanabilme düzeyinde oldukları anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin “Kullandığım ders materyallerini yeterli buluyorum” ifadesine verdikleri cevaplara bakıldığında öğretmenlerin 9’u “evet”, 20’si “hayır” ve 5’i de “kısmen” cevabını vermiştir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin ders materyallerini yeterli bulmadıkları görüşü ağır basmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin “Kelime öğretimi için ders materyalleri harici kendim etkinlik hazırlıyorum” ifadesine verdikleri cevaplara bakıldığında öğretmenlerin 24’ü “evet”, 4’ü “hayır” ve 6’sı de “kısmen” cevabı vermiştir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin etkinlik hazırlama konusunda büyük ölçüde kendilerinin etkinlik hazırladığı görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde ise katılımcı öğretmenlerin çoklu zekâ kuramı konusunda kendilerini geliştirmeye çalıştıkları, bu kapsamda etkinlikler hazırladıkları görülmekte iken materyallerin yetersiz olduğu anlaşılmıştır.

5.4.9. Bulunulan Ülkedeki Türkçe Öğretim Ders Sürelerinin Yeterlilik Durumu

Katılımcı öğretmenlerin hemen hemen tümü bulundukları ülkelerdeki Türkçe öğretim ders sürelerinin asgari zamanlarda olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca birleştirilmiş sınıf

uygulamaları nedeniyle de zaten kısa olduğunu düşündükleri ders sürelerinin gerçekleştirilmek istenen amaç için yeterli olmadığı konusunda ortak bir görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Almanya’da “Muttersprachliche Ergänzungsunterricht” olarak adlandırılan Türkçe Anadil Dersi veli onayı ve çocuğun isteğine bağlı olmak üzere haftada iki saattir. Ayrıca bu iki saatlik süre de üst üste değil ayrı ayrı zamanlarda olabilmektedir. Bazı okullarda (örneğin, Baden-Wurtemberg Eyaletlerinde) Hristiyan (Katolik, Protestan vs.) din eğitimi dersleri ile paralel olmak üzere normal okul ders saatleri içerisinde verilmekte iken bazı okullarda normal ders saati dışında sabah veya öğleden sonra, ya da ayrı ayrı birer ders saati şeklinde olmak üzere sabah ve öğleden sonralarında verilmektedir.

Bu nedenle zaten oldukça kısıtlı ders saatlerine ek olarak bu derslerin veriliş saatlerinin de uygun olmayan zamanlara yayılması Türkçe Anadil Dersinin etkinliğini oldukça sınırlamaktadır. Çünkü Türkçe dersi öğrenci için ilave bir yük gibi olmaktadır. Bu nedenle yurt dışında görev yapan öğretmenlerin oldukça özverili olduğu ifade edilebilir.

5.4.10. Türkçe Öğretimi Esnasında ve Derslerde Kullanılan Materyallerin Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamaları İçin Yeterlik Durumu

Katılımcı öğretmenlere yöneltilen “Kelime Öğretimi Esnasında ve Derslerinizde Kullandığınız Materyalleri Çoklu Zekâ Kuramı’na Göre Değerlendirdiğinizde Bunları Yeterli Buluyor Musunuz, Düşünceleriniz Nelerdir?” sorusunda alınan cevaplar ve bunlara dair değerlendirmeler hakkında yukarıda 5.4.7. başlığında yapılan açıklamalara ve *Tablo 7*’de aktarılan verilere bakılabilir. Buna göre yine yukarıda ifade edildiği gibi çoklu zekâ kuramı bağlamındaki yöntemlerin işlevsel ve etkili olduğu genel görüşü hâkim iken materyallerin yetersiz olduğu görüşü tespit edilmiştir.

5.4.11. Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Kullanılan Kitaplarda Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Yer Verilmesi Gerekenler

Bu soruya katılımcı öğretmenlerin isimleri, K1, K6, K7, K9, E7, E14, E15, E17, E18 ve E21 şeklinde kodlanmış öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Katılımcı öğretmenlere “Kelime Öğretimi Esnasında ve Derslerinizde Kullandığınız Materyalleri Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Değerlendirdiğinizde Bunları Yeterli Buluyor Musunuz, Düşünceleriniz Nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri şu şekilde olmuştur;

Öğretmen K1:

“Daha fazla görsel öğeler kullanılmalı ayrıca güncel konu örnekleri ünite içeriklerinde işlenmelidir”.

Öğretmen K6:

“En azından görsel ve işitsel unsurlar arttırılmalıdır. Eğitim verdiğimiz öğrencilerin profili göz önüne getirildiğinde daha fazla görsel kullanılması yerinde olacaktır”.

Öğretmen K7:

“Günümüz teknolojisinde çocukları basılı dokümandan kurtararak, işlevsel yazılımlarla yönlendirirsek, yurt dışındaki çocuklara daha kalıcı Türkçe öğretebiliriz”.

Öğretmen K9:

“Hedef kazanımlar her ders ya da ünite için çok net tespit edilerek, bunlar öğrencilerin yaş gruplarına uygun beklenen genel eğilimleri içerisinde işlenmelidir. Mesela, ilkokul öğrencisi için fıkra, hikâye içerisinde verilirken, ortaokul öğrencisine bilinen bir şarkı melodisinin uyarlanmış hâlinde verilmesi gibi”.

Öğretmen E7:

“Bence mesele daha geniş. Türkçe derslerinin içeriklerinin de anlamlı bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Çünkü bazı yurttaşlar etnik kimlik, siyasi düşünce (örn. Alevi, Milliyetçi, İslamcı, Kürt vs. gruplaşmalar var) vb. gibi nedenlerle Türkçe derslerine karşı bir önyargı ile davranmakta ve hatta özellikle Türkçe derslerini protesto etmektedirler. Türkçe dersi alan öğrenciler ile velileri buradaki toplum içinde farklı yere konumlandırılıyorlar”.

Öğretmen E14:

“Materyaller geleneksel kitap kullanımı şeklinde düzenlemeden ziyade, tablet veya akıllı telefonlardan takip edilebilecek video, görsel etkinlik vb. şeklinde olmalıdır. Günümüz çocuklarını kitap üzerine odaklamak, maalesef ayrı bir öğretim sorunu oluşturmaktadır”.

Öğretmen E15:

“Mesela seçmeli Türkçe dersi olan “WP 1 Türkisch” dersi haftalık dört saat, zaman bakımından diğer iki saatlik programa göre yeterli ama öğrenci öğretmenden iyi not bekliyor. İyi not sözü alamazsa dersi seçmiyor. Öğrencinin ilgisini çekecek ilave şeyler çok önemli, bundan dolayı materyal tasarımının iyi yapılması gerekiyor. Örneğin ilgi çekici görseller daha fazla olmalı”.

Öğretmen E17:

“Kullanılan materyaller, programın amaç ve kazanımlarına uygun ve yeterlidir. Öğrenci Türk kültürü ile tanıştırılarak, devamında dilbilgisi konularıyla dil hakimiyeti kademeli şekilde sağlanmaktadır”.

Öğretmen E18:

“Burada eğitim verdiğimiz öğrenciler zaten Türkçe dersini seçmeli alıyor, biraz sıkılınca derse gelmiyor veya ilgisiz/kayıtsız davranıyor. Bundan dolayı onların ilgisinin çekilmesi gerekiyor”.

Öğretmen E21:

“Daha çok sıkıcı metin yerine kısa metinlerden yola çıkılabilir. Daha fazla görsel öge konulabilir”.

Katılımcı öğretmenler, yukarıda verilen örneklerde olduğu gibi büyük çoğunluğunun kullanılan materyallerin daha eğlenceli, görselleri artırılmış, sıkıcı olmayan, eğlenceli bir forma dönüştürülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna göre mevcut materyallerin görece geleneksel yöntemler ağırlıklı olarak tasarlanmış olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan ders saatleri ve dağılımlarındaki düzensizlik ve yetersizlik dikkate alındığında görselliği artırılmış materyallerin daha elverişli olduğu görüşünün hâkim olduğu anlaşılmıştır.

5.4.12. Çoklu Zekâ Kuramı’nın Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimine Katkısı

Bu soruya katılımcı öğretmenlerin isimleri, K1, K6, K7, K9, E7, E14, E15, E17, E18 ve E21 şeklinde kodlanmış öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Katılımcı öğretmenlere “Çoklu Zekâ Kuramı’nın Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimindeki Önemi Konusundaki Düşünceleriniz Nelerdir? Kuramın Katkı Sağlayabileceğine İnanıyor Musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin tamamına yakınının kuramın Türkçe öğretiminde elverişli çözümler sunabilen bir potansiyeli olduğu konusunda hemfikir olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin bu konuda ileri sürdükleri belirgin düşünce yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına esasında geleneksel yöntemler ile de belirli bir düzeye kadar nitelikli eğitim verilebileceğidir. Çoklu zekâ kuramı ilkelerine göre yapılacak eğitimlerin hem Program

hem de genel olarak hedeflenen kazanımların edindirilmesinde itici bir güç sağlayacağı genel kabul gören bir görüştür. Ancak öğretmenlerin görüşme formlarına aktarmadıkları ve sözlü olarak dile getirdikleri bir takım kronik sorunların aşılammaması hâlinde hiçbir yöntemin Türkçe öğretimi konularında yeterli olmayacağını ileri sürdükleri görölmüştür. Şöyle ki geçmiş yıllarda 9. ve 10. sınıflarda belirginleşen bir takım davranış yapıları günümüzde çok daha küçük yaşlara kadar inmiştir. Bunlar arasında özellikle internet, akıllı, telefon, sosyal medya, online oyunlar vb. gibi araçların yarattığı tahribat çok fazladır. Diğer yandan Türkiye'deki siyasal akımlar, fikir hareketleri vb. gibi olgular temelsiz ve dayanaksız sloganik kavramlar gençler arasında birer fenomen hâline gelmiştir. Kimi yerlerde veya gruplarda Türkçe ve Türk kültür derslerine yönelik eğitimler velilerce özellikle protesto edilirken başka bir grup veya yerde ise tam tersine özellikle talep edilebilmektedir.

SONUÇ

Yurt dışında yaşayan Türkler ve çocuklarına yönelik olarak geliştirilen eğitim programları Avrupa'ya göç ile başlayan sosyal gelişmeler ve sonuçların görülmesi ile başlamıştır. Türklerin Avrupa ülkelerine “geçici işçi” olarak gidişlerinin üzerinden geçen 50 yılı aşkın süre göstermiştir ki bu “geçici” sıfatı “kalıcılığa” dönüşmüş durumda ve dördüncü nesle uzanmıştır. En fazla Türk göçmenin olduğu Avrupa’da Türklerin pek çok sorunundan söz edilebilmekle birlikte, bu sorunların başında eğitim ve kültür olgularının geldiği görülmektedir.

Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerine bakıldığında, eğitimin daha çok yerel ve bölgesel düzeyde sunulduğu görülmektedir. Merkezi idarenin ağırlıkta olduğu ülkelerde bile eğitimdeki ağırlığın yerel idarelerde olduğu görülmektedir. Eğitimin sadece merkezi düzeyde sunulduğu ülke sayısı ise diğerlerine göre daha azdır. Tam anlamıyla eğitimin merkezi olarak sunulduğu ülkeler ise Fransa ve İtalya’dır. Yunanistan’da bu ülkeler kadar olmasa da eğitim merkezidir.

Genel olarak çok kültürlü ve çok dilli Avrupa toplumlarında yabancıların kendi dillerini ve kültürlerini öğrenmesi ve öğretilmesi hususunda “submersion” ve “immersion” şeklinde adlandırılan iki yaklaşımın benimsendiği söylenebilir. Dolayısı ile çok kültürlü bir yaşam biçimi gösteren toplumlarda eğitiminde bu anlayışla gerçekleştirilebilmesi gerekmektedir.

Çok kültürlü eğitimin; farklı gruplardan gelen çocukların eğitimsel eşitlikten faydalanabilmeleri için tasarlanan çok çeşitli okul uygulamaları, programları ve materyallerini tanımlayan kapsamlı bir kavramdır. Çok kültürlü eğitimle göçmen eğitimi

arasındaki en önemli fark; çok kültürlü eğitimin sadece göçmen çocuklara yoğunlaşmak yerine tüm çocukları kökenlerini dikkate almaksızın dâhil etmeye çalışılmasıdır. Çok kültürlü eğitimde aynı zamanda göçmen çocukların eksiklikleri yerine farklılıklarına dikkat çekmek ve asimilasyon yerine eğitim sistemine entegre etmeye çalışılır. Çok kültürlü eğitim teriminde Avrupa boyutunda ve UNESCO tarafından da önerilen uluslararası eğitim gibi tüm uluslararası eğitim yaklaşımları için kullanılmaktadır. Okul yönetiminde, okullarda ve araştırmalarda ana nokta çok kültürlü bir toplumda eğitim olmakla birlikte özellikle Almanya’da çok kültürlü eğitim daha fazla kabul görmüştür. Bu kabulün arkasında ise Almanya’nın hem sayı hem de etnik bakımında çok sayıda yabancıların bulunmasından ileri gelmektedir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe eğitimine bakıldığında öncelikle kültürel değerler ve dil aktarımındaki durumun giderek zayıfladığı görülmektedir. Göçün ilk yıllarında kapalı bir toplum olma özelliğini gösteren bu yurttaşlarımız birinci kuşakta kendi kültürel değerlerini ve dillerini nispeten muhafaza edebilmiş iken, sonraki kuşağa doğru bu değerler ile kültürel bağlar ve değer aktarımı zayıflamıştır. Dolayısı ile üçüncü ve dördüncü kuşak Türk çocuklarına başta olmak üzere Türkçe ve Türk kültürü öğretiminin sistemli ve kurumsal olarak öğretilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Türkçe ve Türk kültüründen uzaklaşan, yaşadığı yabancı ülkeye entegre olmaya başlayan Türk çocukları için Türkçe bir yabancı dil formuna bürünmüş durumdadır. Bu da kendi dil ve kültürlerinden uzaklaşmalarına neden olmakta sonuçta ne tam olarak Türk ne de tam olarak yaşadıkları ülkenin vatandaşı olamamaktadırlar. Her iki toplumun da yabancıları olan Türklerin sosyolojik bakımdan da diğer ülkelerden gelen göçmenlere göre daha vasıfsız, daha bireyselci ve daha duyarsız olarak yetiştikleri görülmektedir.

Bununla birlikte hâlen yurt dışında yaşayan ve dördüncü nesile ulaşmış bulunan Türkler, eğitim ve sosyal yaşamlarında “iki dilliler” olarak kendilerini göstermekte olup bunlar Türkçeyi içinde bulundukları toplumla beraber yabancı dil gibi öğrenmek

durumundadırlar. İki dilli bir çocuk veya bireyden hem ana dilini hem de yaşadığı toplumun dilini öğrenmesini beklemek aynı zamanda iki dilli olmanın yanında entegre olmasını beklenmekle aynı anlama gelmektedir. Yani dil ve kültür bağlamında, iletişimde, kendini ifade etmekte, çalışma hayatında, sosyal yaşamında vs. tam olarak başarılı olması beklenmektedir. Böyle bir beklenti ise teorik olarak yerinde olabilir ancak pratikte gerçekleşmesi oldukça zor olmakla birlikte bir tarafın daha ağırlıkta olması kaçınılmaz olabilecektir.

Araştırma kapsamında görüldüğü üzere yabancı ülkelerde Türk çocuklarına kendi ana dillerinin öğretilmesinde de metot ve uygulama yönünden tam bir mutabakat olmamakla beraber, var olan uygulamaların da etkinliğinin zayıf olduğu görülmüştür. Dolayısı ile yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçenin öğretilmesi çok bilinmeyenli bir denklemin insan odaklı çözümlenebilmesi ile mümkün olabileceği gibi bu süreçte doğru ve etkili yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Yine anlaşıldığı kadarı ile henüz üzerinde uzlaşılmış ve uygulama bakımından da etkinliği ispat edilmiş net ve açık bir yöntemin olmadığı görülmüştür.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından göçün başladığı ilk yıllardan bu yana daha çok Almanya ile ikili anlaşmalar kapsamında pek çok öğretmen ataması ve eğitim programı gerçekleştirilmiş olmakla birlikte artan Türk nüfus ve kuşak değişimleri nedenleri ile bu programlardan beklenen verimin alınamadığı söylenebilir. Programların başarısızlığına dair pek çok şey ileri sürülebilmekle birlikte dikkat çeken noktalardan biri, Türkiye’den göç etmesine karşın kendini “Türk” olarak görmeyen, buna karşı çıkan, çocuklarını Türkçe eğitimlerine özellikle göndermeyen önemli sayıda grup, sınıf veya topluluğun varlığı tespit edilmiştir. Bunlar Türkçe eğitimine katılmadıkları gibi karşı çıkmakta, aleyhte beyanat ve tutumlar da gösterebilmektedirler.

Her ne kadar Avrupa’da ve de özellikle Almanya’da Türkçe eğitimi konusunda yukarıda kısaca değinilen sorunlar bulunsa da Millî Eğitim Bakanlığı bu konuda bazı uygulamaları

hayata geçirmiş ve bu amaçla oluşturulan Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı adıyla bir süreci 2009-2010 eğitim-öğretim yılında devreye almıştır. Geçmiş yıllarda görülen bazı aksaklıkların giderilerek yeni bir bakış açısı ile hazırlanan bu program yeni bir anlayışla tasarlanmış, öncekilere göre daha öğrenci odaklı ve öğrenci etkinlikleri üzerine kurulmuştur. Programın öne çıkan niteliği, öğrencilerin becerilerini dikkate alması ve eğitim çıktıları ile uyumlu olmasıdır. Hedeflenen kazanımlar öğrencinin doğru bilgiyi etkili, verimli ve işlevsel bir şekilde becerilerine uygun olarak kazanarak bunları alışkanlık, tutum ve davranış hâline getirmektedir. Bu amaç ise çoklu zekâ kuramı bağlamında ele alındığında gerçekleştirilebilir bir görünüm arz etmektedir.

Yurt dışında Türk makamlarının girişimleri ve anlaşmalar kapsamında gerçekleştirilen ana dili dersleri “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi” adıyla gerçekleştirilmektedir. Türkçe ve Türk kültürü dersleri Millî Eğitim, Dışişleri, Kültür ve Maliye Bakanlığı ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığının temsilcilerinden oluşan Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonu tarafından seçilen öğretmenlerce yürütülmektedir. Bu dersler haftalık ders saati bakımından ülkelere göre değişiklik göstermekle birlikte genellikle 2 ile 5 saat arasında yapılmaktadır. Seçmeli olarak verilen bu derslere katılım isteğe bağlıdır, öğrenciler, öğretim yılının herhangi bir döneminde derslere katılabilmektedir. Türkçe ve Türk kültürü derslerinin okullarda açılabilmesi için velilerin derse ilişkin talep dilekçelerini okul idarelerine vermesi gerekmektedir. Yine ülkelere göre değişiklik göstermekle birlikte 8 ile 12 sayısında öğrenci talebi olduğunda okul Türkçe ve Türk kültürü derslerinin işlenebileceği bir sınıf tahsis etmektedir. Eğer sayı 8 veya 12 öğrenciyi geçerse ikinci bir sınıf açılmaktadır.

Ancak Türkçe ve Türk kültürü derslerinin verildiği sınıflarda gerekli eğitim araç ve donatıları yeterince bulunmamakta ve dersler farklı yaş ve sınıflardaki çocukları bir araya getirilerek birleştirilmiş sınıf ortamında verilmektedir. Bununla birlikte söz konusu

derslerin verildiği saatler öğrenci için algısının zayıf olduğu veya ilgisiz davranacağı saatlere denk düşmektedir. Örneğin tüm dersler bittikten ve diğer öğrenciler okuldan ayrıldıktan sonra verilmektedir. Bu zorluklara rağmen dersler, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca hazırlanmış olan Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programına, öğretmen kılavuz kitabına, Türkçe ve Türk kültürü ders öğretim materyallerine uygun olarak işlenmektedir. Derslerin öncelikli odağında ise Türkçe ve Türk kültürünü tanıtmak, benimsetmek, geliştirmek ve Atatürk ilke ve inkılapları kapsamında millî duyguları pekiştirmektir. Ayrıca dersler kapsamında çocukların yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmeleri amaçlanmaktadır.

Araştırmaya dayanarak şunları ifade etmek mümkündür;

- Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimde çoklu zekâ kuramının kullanılması konusunda yapılan çalışma ve öğretmen görüşleri doğrultusunda Kuram'ın genelde yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde, özelde ise kelime öğretiminde elverişli bir yaklaşım olabileceği tespit edilmiştir.
- Kuramın tanımında yer alan unsurlar ve Kuram kapsamında ileri sürülen zekâ türlerinin gözetildiği bir modelde öğretim programı geliştirilebilirse elde edilebilecek başlıca fayda, yurt dışındaki Türk çocuklarının heterojenize yapıdaki sınıf ortamlarının olumsuz tarafının giderilmesinin mümkün olabilmesidir. Çünkü yurt dışındaki Türk çocukları Türkçe eğitiminde genellikle farklı yaş ve sınıf (örneğin 3. ve 4. sınıflardan 8-10 yaş aralığı gibi) düzeylerine göre birleştirilmiş sınıf ortamlarında eğitim almaktadır. Bunun da nedeni Türkçe dersi seçmeli olduğu ve seçmeli ders verilebilmesi için de 10 kişilik talebin şart olmasıdır. Her sınıf veya yaş düzeyinde bu şart karşılanamadığından birleştirilmiş sınıf uygulaması zorunlu olmaktadır.

- Birleştirilmiş sınıflardan kaynaklanan karmaşa ile birlikte yaş ve sınıf düzeyi farklılıklarından ileri çeşitlilik bir avantaja dönüştürülebilir. Örneğin, aynı yaş veya aynı sınıf düzeyindeki çocukları birbirinden ayırmaya çalışmak yerine, benzer zekâ türü ve benzer yeteneği olan çocukların birlikte eğitilmesi mümkün olabilmektedir. Bu şekilde kubaşık eğitim çoklu zekâ kuramına göre uyarlanabildiğinden birlikte öğrenme etkinliğinden yararlanmak mümkün olabilecektir. Ayrıca benzer yetenekli çocukların bir araya getirilmesi ile yetenek türünde en iyi durumda olan öğrenci diğerleri için de örnek olabilmektedir.
- Kuram ilkelerine göre verilecek Türkçe eğitiminin başlıca yararının kavram öğretiminde oldukça elverişli olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte kullanılacak materyallerin daha fazla etkinlik temelli olması gerektiği anlaşılmıştır. Ancak katılımcı öğretmenlerin kurama uygun içerik temin etmekte güçlük çektikleri anlaşılmıştır. Bu bakımdan Millî Eğitim Bakanlığı'nın daha özel nitelikli materyal ve bilgi sağlaması önerilebilir.
- Kuram, diğer yöntem ve tekniklere uyarlanabilme özelliği kazandırabildiğinden öğretmen için özellikle kelime öğretimi, başta olmak üzere diğer yöntemleri duruma göre devreye alabilmeye olanak sağlamaktadır. Örneğin müzik veya drama gibi etkinlikler ile Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesi mümkündür.
- Yurt dışındaki resmî okullarda dersler seçmeli olduğundan, Türkçe öğretimi ve Türk Kültürü derslerine ayrılan süreler kısa ve aynı zamanda verimsiz saatlerdedir. Bu zorluğu aşabilmek için Kuram'ın olanaklarından yararlanmak mümkündür. Ayrıca Türkçe dersine yönelik ilginin daha fazla sağlanabilmesi mümkün olabilecektir.
- Türkçe ve Türk kültürü dersinin seçmeli olarak verilmesinden dolayı çocukların derse karşı zayıf olan ilgi ve dikkatlerinin yön değiştirilerek merak ve heves uyandırılabilmesi için seçenekler üretilebilir. Örneğin sözel/dilsel zekâ türünde

yetenekli olan çocuk için kelimelerin küçük mısralar okutulmak sureti ile öğretilir. Öte yandan aynı mısra müzik yeteneği olan çocuğa şarkı ile matematik yeteneği olan çocuğa da rakamlar ile öğretilir. Örneğin Behçet Necatigil'in "Mavi Işık" şiiri "Sen bir çiçeksin (1), / Annen saksı (2) / Azıcık hastalansan (3) / Odalar yası (4)" şeklinde verilebilir. Bu şekilde verilen bir mısra sözel dilsel zekâ türündeki çocuk için kolay ezberlenebilecek iken rakamla kodlandığında da matematik zekâ türündeki çocuk için kolay ezberlenebilecektir. Ardından mısra içindeki kelimelerin anlamları aktarılabilir.

- Yurt dışındaki Türk çocuklarına kelime öğretiminde yaşanan önemli zorluklarından biri sesletim olduğundan başlangıç aşamasında öncelikle alfabelerdeki benzerlik ve farklılıklardan başlanması gerekmektedir. Türkçe eğitim süreci zaten alfabeden başlamakla birlikte yurt dışında yaşanan yerin alfabesi de verildiğinden her iki alfabenin farklılık ve benzerliklerine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Bu yolla Türkçe ve yabancı dil arasındaki farkın daha iyi anlaşılması sağlanabilir ve daha sonrasında "Türkalmanca" sorunu daha kolay aşılabılır. Zira yurt dışında yaşayan Türk öğrenciler, yabancı bir dille yetiştiklerinden, seslerden kaynaklı okuma yanlışlıkları ve yazım hataları çok sık karşılaşılan bir durumdur. Bu nedenle zekâ türlerine göre kelime öğretim yöntemlerinin esnek bir şekilde kullanılması mümkün olabilmektedir.
- İki dil arasındaki harflerin farklı okunuşundan kaynaklanan zorlukların giderilebilmesinde karşılaştırmalar yapılması ve alfabeler arasındaki farklar üzerinde durulması gerekmektedir. Aynı harfleri karşılayan farklı harfler olacağı gibi aynı sesleri karşılayan farklı harflerde bulunabilir ve zekâ türlerine göre geliştirilecek örnekler ile pekiştirmeler yapılması gerekmektedir. Örneğin matematik zekâ türü için Türkçedeki 'ç' harfi için 'ç= tsch' veya 'ş' harfi için 'ş=

sch' gibi kuram kapsamında gösterim kullanılabilir. Diğer zekâ türleri için ise dil öğretim yöntemleri Kuram'a göre uyarlanabilir.

- Türk çocuklarına Türkçe öğretimi her ne kadar sözel-dilsel zekâ türüne yönelik bir alan olarak görülse de, diğer zekâ türlerindeki zekâyâ sahip çocukların keşfedilebilmesi ve yeteneklerine göre akademik yaşamlarına devam edebilmesi için Türkçe eğitimi hayati bir öneme sahiptir. Bu nedenle yurt dışında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin zekâ türü tespitinde kullanabilecekleri bir takım metotlardan haberdar edilmesi ve uygulama aşamasında da yöntem konularında takviye edilmesi gerekmektedir.
- Katılımcı öğretmenlerin Kuram konusundan belli ölçüde bilgi sahibi oldukları ve bundan yararlanmak istedikleri anlaşılmakla birlikte, öğretmenlerin her birinin kendine göre bir yöntem geliştirdiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle uygulama bütünlüğünün sağlanması ve başarılı olduğu tespit edilecek (bunu tespit edebilmek için daha kapsamlı ve uzun süreli araştırmaların yapılmasında fayda vardır) bir yöntemin kullanılması gerekmektedir. Almanya için bir örnek vermek gerekirse şöyle bir yöntem geliştirilebilir; Türk nüfusun yoğun olduğu ve homojen yapıları sınıfların teşkil edebildiği bölgelere/eyaletlere göre Türk nüfusun seyrek olduğu ve heterojenize sınıfların teşkil ettiği bölgelere/eyaletlere göre programlar geliştirilebilir.
- Yurt dışında bulunan Türk öğrencilerine Türkçe öğretiminde üzerinde bahsedilmesi gereken en önemli hususun kelime ve kavram öğretimi olduğu gerçeğinden hareketle, kuram kapsamında yapılan ölçme ve değerlendirmede telaffuz bozukluğundan veya yazım hatalarından dolayı Türkçe ile karışmış kelimeleri ayırt edebildikleri ve yazabildikleri görülebilmektedir. Bu olumlu gelişmenin pekiştirilebilmesi için Türkçe ders kitaplarının daha basit ve gündelik yaşama daha yakın bir şekilde yeniden tasarlanması ileri sürülebilir.

- Katılımcı öğretmenler, eğitim verdikleri öğrencilerin büyük bir kısmının Türkçe eğitimine olumlu cevap verdiğiine işaret etmekle birlikte, edinilen kazanımların evlerinde ve yaşadıkları sosyal ortamda konuşulan bozuk Türkçe nedeni ile zayıfladığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle Türkçe eğitiminin çocuklar özelinde geliştirilmesi ile birlikte Türk ailelerin de duyarlılığının artırılması gerekebilir. Başlangıç yıllarında küçük topluluklar halinde iken günümüzde dördüncü kuşağa intikal etmiş ve yerleşik hâle gelmiş Türk ailelerinin Türkçe eğitimine dair farkındalıklarının artırılmasında yarar olduğu düşünülmektedir.
- Öğrenci görüşleri ve tutumları araştırma kapsamında olmamakla birlikte, katılımcı öğretmenlerin geçmiş deneyim ve aktarımlarına dair alınan beyanlarından anlaşıldığı üzere geçmiş yıllarda (yaklaşık 7-8 yıl önceki durum ve günümüz itibariyle da lise sonlarda veya mezun olmuş öğrencilerden söz edilmektedir) öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinin ders anlatma biçimleri ve ders içeriklerinden memnun olmadıkları, sıkıcı buldukları bu nedenle de katılımın zayıf olduğu bilgisi edinilmiştir. Dolayısı ile yurt dışı Türkçe öğretmeni görevlendirmelerinde resmî makamların alana yönelik olarak daha özel nitelikli pedagojik eğitim süreçlerini işletmesi gerekmektedir.
- Katılımcı öğretmenlerin görüşme formu dışında ifade ettiklerine göre öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye istekli oldukları ancak yaşanan yerlerdeki okulların yaklaşık üçte birinde Türkçe ve Türk kültürü dersi verilebiliyor olması önemli bir eksikliklerdir. Ayrıca Türk ailelerinin bazı sosyal kesimlerinin de bu derslere dair olumsuz tutumları diğer bir sorunlu alan olmaktadır.
- Türkçe ve Türk kültürü derslerine katılımların artırılması amacıyla, derslerin verildiği okullarda ailelerin de katılımlarının sağlanarak sosyal etkinliklerin gerçekleştirilmesi veya varsa geliştirilmesi faydalı olabilecektir. Etkinlikle ise

kompozisyon, kitap okuma, Türk şiirleri, münazaralar, piyesler vb. şeklinde olabilir.

- Türkçe ve Türk kültürü derslerine yönelik olarak görev yapan öğretmenlerin ve diğer paydaşların görüşlerinin daha sık değerlendirilmesi, geliştirilecek yöntem, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri bağlamında toplantılar, görüşmeler ve bilimsel çalışmaların artırılması faydalı olabilecektir. Örneğin Türkiye’de hâlen pek çok üniversite bünyesinde yer alan yabancıları Türkçe öğretimi birim veya merkezlerinin görüşleri, deneyimleri ve önermeleri, yurt dışındaki Türkler için bilimsel olarak daha geniş katılımlı değerlendirilebilir. Çalışmanın hazırlandığı dönemde Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB)’nın bu kapsamda “Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı”¹¹ adıyla beş üniversite (Hacettepe Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi) ile protokol yapması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir.

Çoklu zekâ kuramına göre yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde öğretmen görüşlerinden yola çıkarak ileri sürülebilecek tespit ve önerileri şu şekilde sıralamak mümkündür;

¹¹ Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı, üniversite eğitimini Türkiye’de veya yurt dışındaki bir ülkede tamamlamış olan ve hâlen oturum veya vatandaşlık hakkına sahip olarak yurt dışında yaşayan Türk vatandaşı, çifte vatandaş veya mavi kartlıların başvurusuna açık durumdadır. Programa kabul edilecek adaylardan, mezuniyetleri sonrasında yaşadıkları ülkelere dönerek, bulundukları ülkelerdeki Türk çocuklarına ana dillerini öğretme konusunda roller üstlenmeleri hedeflenmektedir. Pilot çalışmaya göre program, Sakarya Üniversitesi kampüsünde gerçekleşecek olan iki yarıyıl ders dönemi ve adayın kendi ülkesindeki bir eğitim kurumunda tamamlayacağı bir yarıyıldan oluşan staj/proje dönemini kapsayacak şekilde üç yarı dönemden oluşmaktadır. Programa kabul edilen öğrencilerin üniversite eğitim harçları YTB tarafından karşılanacak olup ayrıca, öğrencilere aylık burs ve ücretsiz konaklama imkânı sunulmaktadır. Programı başarıyla bitirerek mezun olan öğrenciler, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe eğitimi sunan çeşitli kurum ve kuruluşlarda veya hafta sonu okulları gibi etkinliklerde görev alabilecektir (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın <https://www.ytb.gov.tr/haberler/turkce-ogretimi-yuksek-lisans-programina-basvurular-basladi-2>, sayfasından erişilmiştir.)

- Katılımcı öğretmenlere öncelikle Kuram hakkında bilgilerinin olup olmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin çoğunluğunun bilgisinin olmadığı, bilgi sahibi olanların ise Türkiye’de iken bazı seminerlerde yüzeysel ve pratik karşılığı bulunmayan bilgiler edindiği görülmüştür. Bilgisi olanların ise özel ilgi ve merakından ileri gelen bir araştırma ile bilgi sahibi oldukları anlaşılmıştır. Buna göre gelişmiş ülkelerde, o ülkenin dinamiklerine göre uyarlanmış çoklu zekâ kuramı ilkelerine göre verilen eğitim model ve yöntemlerinin geçmişinin 1980’li yıllara kadar geriye gidiyor olması gerçeği ile bir karşılaştırma yapıldığında oldukça geç kalındığını ifade etmek mümkündür.
- Kuram hakkında bilgisi ve kullanmak isteyen katılımcı öğretmenlerin ise ellerinde kendilerine rehberlik edecek nitelikte herhangi bir materyalin olmadığı görülmüştür. Bakanlıkça bu konuda etkili ve yurt dışındaki çocuklar için kullanılabilecek eğitim dokümanı, materyali ve öneri setlerinden oluşan bir çalışma yapması veya süreç geliştirmesi önerilebilir.
- Araştırma kapsamında olumlu yargı ile karşılanan bulgular arasında değerlendirilen tespit ise yurt dışındaki öğretmenlerin yöntem bakımından Kuram ilkeleri kapsamında olmakla birlikte Kurama uymak maksadı ile olmasa da kendi tespit ve gereksinimleri doğrultusunda Kuram’da sözü edilen kişiye özel yeteneklere göre eğitim ve öğretim yapmaya çalıştıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcı öğretmenlere kuram hakkında detaylı bilgi verildiğinde ise bunun elverişli bir yöntem olacağı konusunda büyük bir görüş birliği olduğu tespit edilmiştir.
- Katılımcı öğretmenlere çoklu zekâ kuramının kendilerine ve öğrencilerine nasıl bir katkısı olduğu sorulduğunda öğrencilerin örneğin güzel şarkı söylerken dil öğreniminde de başarı kaydettikleri ifade edilmiştir. Öğrencilerin dikkatlerinin dağınık olduğu saatlerde derse olan ilgisinin geliştiği bir diğer tespit olmuştur. Bu açıdan değerlendirildiğinde her ne kadar bu derslerin seçmeli ve verimsiz saatlerde

olması bir dezavantaj ise de çoklu zekâ kuramı ile bu durumun düzeltilmesi mümkün olabilecektir. Bu açıdan, yurt dışında okutulmak üzere geliştirilen programın tespit edilen bu bulgu üzerinden gözden geçirilmesi önerilebilir.

- Dersin işlenişi ve kazanımları bakımından hemen hemen tüm katılımcı öğretmenlerin hemfikir olduğu bir husus ise kuram bağlamında işlenecek derslerin sınıf içindeki yaş ve beceri farkından ileri gelen güçlüğün aşılmasına olanak tanınmasıdır. Örneğin farklı alanlardaki gelişmiş yetenekleri ile daha zayıf olunan alanın dengelenerek öğrencinin öz güven kazandığı gibi bir olumlu durumdan söz edilmiştir.
- Çoklu zekâ kuramı ilkelerine göre yapılacak dil ve Türkçe öğretimi eğitimde öğrencilerin ana dilleri ile yaşadıkları yerin dili arasındaki farklılıktan doğan zorluğu aşmakta bir plasebo etkisi oluşturulabileceği önermesi dikkat çekici bulunmuştur.
- Katılımcı öğretmenlerin üzerinde durdukları bir diğer husus ise çoklu zekâ kuramı ilkelerine göre verilecek eğitimin öğrenci ve öğretmen etkileşimini güçlendirdiği yönündedir. Buna göre sınıf içinde öğretmenin tek taraflı öğretiminin bir iletme olgusu olduğu ancak kurama göre geliştirilen yöntemler ile bu durumu iletişime yani karşılıklı hâle geldiğidir.
- Katılımcı öğretmenlerin tümü dil ve kelime eğitiminde görsel materyalin diğer tüm anlatım ve öğretim biçimlerinden daha etkili olduğu konusunda hemfikirdirler. Bu nedenle Bakanlıkça kendilerine verilen program kapsamında görsel ve işitsel olarak daha geliştirilmiş doküman ve materyal tabinde bulunmaktadırlar. Bu anlamda çalışma içinde söz edilen örneğin DynEd adı verilen ve farklı yerlerden de erişim olanağı bulunan konuşma, dinleme ve tekrar etme gibi özellikleri bulunan dil ve kelime öğretimi için interaktif yazılımlar geliştirilebilir.

- Kelime öğretiminde kullanılan materyallerine dair katılımcı öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmelere bakıldığında ise çoklu zekâ kuramına göre becerileri karşılama durumu bakımından öğretmenlerin tümü “evet”, “kısmen” ve “hayır” seçenekleri itibarıyla “kısmen” seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Buna göre söz konusu materyallerin beklenen faydayı yeterince üretmediği ve geliştirilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Örneğin “dinleme- okuma- yazma- konuşma becerilerine eşit yer verir” ifadesinde öğretmenler çoğunlukla “hayır” yanıtı vermişlerdir. Bu da göstermektedir ki dil ve kelime öğretiminde en önemli unsurlardan birinde yetersizlik vardır. Yine söz konusu materyaller için “akıcı okumayı sağlar” seçeneğine öğretmenlerin önemli bir kısmı “kısmen” cevabı vermişler ve bu da diğer bir eksiklik olarak görülmektedir.
- Ölçme ve değerlendirme tarafında ise katılımcı öğretmenlerin standardize yöntemlerin verimli olmadığı hususunda hemfikir oldukları anlaşılmıştır. Bunun da temel nedeni özellikle çoktan seçmeli testlerde öğrencinin kişisel ve bilişsel düzeyi hakkında fikir sahibi olmanın zor olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, ifade etme, yazma, anlama, kavrama, yorumlama gibi eğitim sürecinde yetenek tespit edebilecek usullerin kullanılması ve buna da programda daha çok yer verilmesi gerektiği anlaşılmıştır.
- Katılımcı öğretmenler, pek çok açıdan çoklu zekâ kuramı kriterlerine göre tatbik edilecek ölçme-değerlendirmenin yarar ve katkılarından söz ederken, ifadelerinde ortaklaşa dile getirdikleri bir terim veya kavrama rastlanmamıştır. Bunun da nedeni olarak programın eksikliğinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Buna göre öğretmenlerin hem çoklu zekâ kuramının yararları hem de kuram kapsamında geliştirilecek ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yararlarından haberdar oldukları ifade edilebilmekle birlikte, yöntem konusunda eksikliklerinin giderilmesine dair beklentilerinin olduğu anlaşılmıştır.

- “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı”nın Türkçe dersi boyutunda 241 kazanım ve 30 amacı bulunmaktadır. Öğrenme Alanındaki “Alfabemizi Tanıyalım” bölümündeki “Bulunulan ülke ile Türk alfabesini karşılaştırma ve Türk alfabesinin tanınması”, “Türk alfabesinde yer alan seslerin doğru çıkarılması” ve “Türk alfabesindeki sesler ile bulunulan ülkenin alfabesindeki seslerin doğru çıkarılması” temel amaçları bakımından değerlendirildiğinde kişinin yeteneklerine göre bir eğitim sürecinin geliştirilmesi gerektiği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bunun karşılanabilmesi için ise Kuram’ın ilkelerinden daha fazla yararlanmak gerekmektedir.
- Program bu konuda önermeler ve uygulamalar içermekle birlikte Programın daha fazla görsel materyal ile desteklenmesi gerektiği ve içerik bakımında geliştirilmesinin gerektiği ileri sürülebilir. Örneğin Türkiye’de uygulanmakta olan 1. ve 5. sınıflardaki İlköğretim Türkçe Derslerinde olduğu gibi ses-harf eşleştirmesi ile sesleri ayırt etme gibi kazanımların Türk çocukları için de oluşturulması veya geliştirilmesinde yarar olduğu bir başka önerme olarak dile getirilebilir.
- Katılımcı öğretmenlerin sesletim konusunda ifade ettikleri görüşlere bakıldığında, diğer dil ile ana dil arasında sesletim farklılıklarından doğan sorunların daha etkili programlarla giderilebilmesi için materyal desteği yapılması uygun olabilecektir. Sesletimden kaynaklanan başlıca sorun ise bulunulan ülkede “i” harfinin karşılığı küçük yazıldığında “i” ancak büyük yazıldığında “I” olmaktadır. Türkçede ise “i-İ” ve “ı-I” olarak gösterilmekte ve seslendirilmekte, “ğ, ö, ş, ü” harfleri içinde benzer durum geçerli olmaktadır. Diğer yandan bilgisayarlardaki yabancı klavyede de harf ve ses farkı bulunmaktadır. Dolayısı ile okuma, yazma ve seslendirme kazanımlarının güçlendirilmesi için çoklu zekâ kuramı ilkeleri ile gelişmeler sağlanabilecektir.

- Katılımcı öğretmelere göre Türkçe eğitim materyallerinin sınıf ve yaş düzeylerine göre değil hem tüm zek  alanlarına göre hem de öğrencinin dil seviyesine göre hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca içeriklerinde yaşanılan ülkenin hatta eyaletlerin programları ile bağdaşık olması gerekmektedir.
- Kitapların sadece belli zek  alanlarına yönelik olarak hazırlanmaması gerekmektedir. Bireysel farklılığın mutlaka olduğu bir sınıfta bulunan öğrencilere yönelik hazırlanan kitapların ve d hilindeki etkinliklerin bütün zek  alanlarına yönelik olması gerekir. Bir etkinliğin aynı zamanda birden fazla zek  alanına hitap etmesi durumunda daha fazla  Ğrenci aktif duruma gelecektir.
- Katılımcı  Ğretmenlerin Türkçe  Ğretiminde  oklu Zek  Kuramından Yararlanma Durumuna bakıldığında “Kelime  Ğretiminde çoklu zek  kuramından yararlanma” durumuna göre katılımcı  Ğretmenlerin “Kendimi yeterli buluyorum” ifadesine 24’i “evet”, 5’i “hayır” ve 5’i “kısmen” cevabı vermiştir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin kurama dair kendilerini geliştirdikleri, bilgi sahibi oldukları ve kuramın ilkelerinden yararlanabilme düzeyinde oldukları anlaşılmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde ise katılımcı öğretmenlerin çoklu zek  kuramı konusunda kendilerini geliştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir.



KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası
- AECEE, (1999). *Eğitim işbirliğinde Avrupa boyutu Sokrates ve Türkiye*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi
- Akamca, G. Ö. (2003). *İlköğretim beşinci sınıf fen bilgisi dersi ısı ve ısıнын maddedeki yolculuğu ünitesinde çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrenci başarısı, tutumu ve hatırdada tutma üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akar, K. (2006). *İlköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre sahip oldukları zekâ alanları ve akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbaş, O. & Özdemir, M.S. (2002). *Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Ankara: Teknik Okullar
- Akboy, R. ve E. İkiz. (2007). *Psikolojik danışma rehberlikte çağdaş bir anlayış*. Ankara: Nobel
- Aksan, D. (2006). *Türkçenin zenginlikleri incelikleri*. Ankara: Bilgi
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara PegemA.

- Altan, M.Z. (1998). Ülkelerin eğitim çıkmazı: Amerika Birleşik Devletleri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 140, 29-35.
- Arıcı, B. & Kırkılıç, A. H. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 41, 480-500.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD Publishing Alexandria, USA.
- Aşılıoğlu, B. (2013). *Okullarda Türkçe öğretimi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. & Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş II*. (K. Atakay, M. Atakay ve A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar
- Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü (2016). Yurt dışı temsilciliklerimiz, <http://abdigm.meb.gov.tr/www/yurt-disi-temsilciliklerimiz/icerik/27> sayfasından erişilmiştir.
- Ayaydın, A. (2009). Eğitimde çoklu zekâ yansımaları ve görsel sanatlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1352-62.
- Aytemiz, A (2000). Almanya' da Türkçe, Avrupa da yaşayan Türk çocuklarının ana dili sorunları toplantısı. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Azar, A., Presley, A. İ. & Balkaya, Ö. (2006). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 45-54.
- Bacanlı, H.(2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel
- Barın, E. (1992). *Yabancılarla Türkçenin öğretiminde bir metod denemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Barın, E. (2006). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi. *Belleten*, 1, 21-32.
- Bartholomew, J. D. (2005). *Measuring intelligence: facts and fallacies*. USA:Cambridge University Pres.
- Baş, G. (2010). İngilizce dersinde çoklu zekâ yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutum düzeylerine katkıları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 411-430.
- Baş, G. (2011). Çoklu zekâ kuramının öğrenme- öğretme süreçlerine yansımaları. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim*, 138-139, 14-28.
- Başaran, I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 7-15.
- Belet, D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 69-86.
- Belet, Ş. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Bingöl Arslanilay, A. S. (2013). *3. Kuşak Türk çocukları ve iki dilli-iki kültürlü eğitim modelleri (Hessen Eyaleti Koala Projesi)*. Doktora Tezi, T.C. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, G. (2002). *Kültürün ABC'si*, İstanbul: Yapı Kredi
- Brague, R. (1995). *Avrupa: roma yolu*. (B. Çotuksöken, Çev), İstanbul: Kabalcı
- Bulut, F. (2008). *İlk okuma ve yazma öğretiminde bireşim ve çözümleme*. Yüksek lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Bulut, İ. (2003). *Çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ve çoklu zekâ teorisi*. Yüksek Lisans Tezi, T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bümen, N. (2001). *Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zekâ kuramı uygulamalarının erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bümen, N. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Ankara: Pegem Akademi
- Bümen, Nilay T. (2011). *Çoklu zekâ kuramı ve eğitim*, Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: Pegem Akademi
- Campbell, L, and Campbell, B. (1999). *Multiple intelligences and school achievement: "success stories from six schools"*. Alexandria, VA ASCD.
- Canatan, C. (2007). Avrupa ülkelerinin azınlık politikalarında Türkçe anadil eğitiminin konumu: İsveç, Fransa ve Hollanda örnekleri. *Turkish Studies/Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(3).
- Canbulat, M. (2009). *Almanya’da anadili tartışmaları: yeni bir paradigma* (Ed. M. M. Erdoğan), Yurt dışındaki Türkler: 50. yılında göç ve uyum sempozyumu, Ankara: Orion Kitabevi, ss. 359-366.
- Cansevdi, H. (2004). Avrupa Birliği’nin bilim, araştırma ve eğitim politikaları ve Türkiye’nin uyumu, İstanbul: İktisadî Kalkınma Vakfı Yayınları.
- CEF, (2001). *Common European framework of reference for language, learning, teaching, assesment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, Q. J. and H. Gardner (2005), Assessment based on multiple intelligence theory, in. *contemporary intellectual assessment: theories, tests and issues*, (Eds. Dawn P. Flanagan, Patti L. Harrison), USA: The Guilford Press, pp. 77-102.
- Çelenk, S. (1999) *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Artım Yayınları.

- Çelik, N. (2017). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları üzerine bir değerlendirme, *ULUTURKAD*, 2(1), 21-33.
- Çelik, C. (2013). *Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölç Ekleri İle Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Bilişsel Profillerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çilenti, K. (1998). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme, kuramdan uygulamaya*, Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Ö. (1998). *İlköğretimde çoklu zekâ kuramının uygulanması. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 1, 531-546.
- Demirel, Ö., Başbay, A. & Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ: Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C. & Demir, K. (2008). Çoklu zekâ kuramı ile disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 14-25.
- Didier, B. (1994). Borders, security, “state and transnationa, police and immigration: towards a europe of internal security,” *Madrid, European Consortium for Political Research Joint Session of Workshops*, 17-22 April, 1994.
- Dilli, R. & Bölükoğlu, H. İ. (2014). *Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan sanatsal etkinliklerin öğrencilerin tasarım ilkelerinden ritim konusunu öğrenmelerine etkisinin incelenmesi*, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(8), 19-35.
- Doğan, N. ve Aksu, G. (2015). Öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrenci görüşlerine göre ikili karşılaştırma yöntemiyle ölçeklenmesi, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6 (2), 194-206.

- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Durmuş, M. (2006). Kamu harcamalarının artışını açıklayan makro ve mikro modellere ilişkin bir değerlendirme, *Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 8(3), 251-299.
- Erol, H. F. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede kelime edinimi*, Doktora Tezi, T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gardner, H. (1999). *Çoklu Zekâ: görüşmeler ve makaleler*. (M. Tüzel, Çev.) İstanbul: Enka Okulları
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Book.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*. London: Fontana Press.
- Göçer, A. (2001). Türk dili ile ilgili sözlüklere genel bir bakış ve günümüz ilköğretim sözlükleri. *Türk Dili*, 598, 388-403.
- Gül, S. S: (2001-2002). Dış göçler yoksulluk ve Türkiye’de göçmenlere yönelik yardımlar, *İnsan Hakları Yıllığı, TODAİE*, 23-24, 79-93.
- Gülcan, M.G. (2003). Avrupa birliğini etkileyen proje ve kararlar, *Eğitim Araştırmaları*, 12, 23-29.
- Güler, N. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel
- Güneş, F.(2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar, *Mustafa Kemal Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 336-356.

- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe öğrenirken ad durum eklerinde yaptıkları hataların çözümlenmesi ve bu hataların giderilmesine yönelik öneriler*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güzel, A. (2010). *İki dillilere Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*, Ankara: Vizyon
- Hackathorn, J.& Ashdown, B. (2015). The t(ea) test: scripted stories increase statistical method selection skills, *The Journal of Effective Teaching*, 15(2), 20-29.
- Hodgson, G. S. (2001). *Dünya tarihini yeniden düşünmek*. (A. Kanlıdere & A.Aydoğan, Çev), İstanbul: Yöneliş.
- http://eurovisiondream.com/index.php?option=com_content&view=article&id=974:yurtdn-da-kac-milyon-tuerk-var&catid=93:basn-blog, sayfasından erişilmiştir.
- <http://www.eu4journalists.eu>, “Göçmenlik ve sığınma”, *European Journalism Centre (EJC)*, <http://www.eu4journalists.eu/index.php/dossiers/turkish/C45/198/>, sayfasından erişilmiştir.
- <http://www.tuerkei.diplo.de> (2015). Kültür alanında ikili anlaşmalar, <http://www.tuerkei.diplo.de/Vertretung/tuerkei/tr/03-themen/3-kultur-und-bildung/01-deutsch-tuerkische-beziehungen-im-kulturbereich/bilaterale-abkommen-im-kulturbereich.html>, sayfasından erişilmiştir.
- Işık, D., Tarım, K. & İflazoğlu, A. (2007). Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 63-77.
- Işık, H. (2006). *Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni*, Ankara: Pegem Akademik.
- İnal, K. (2012) Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi, *Praksis*, 265-287. <http://www.praksis.org/wp-content/uploads/2013/04/014-Inal.pdf>, sayfasından erişilmiştir.

- Jaipal-Jamani, K. vd., (2015). Collaborative professional development in higher education: developing knowledge of technology enhanced teaching, *The Journal of Effective Teaching*, 15(2), 31-44.
- Joanna, A. (2002). *rights of immigrant workers in the european union: an evaluation of the eu public policy process and the legal status of labour immigrants from maghreb Countries in the New Receiving States*, Leiden :Brill Academic.
- John A Jackson, J.A (1986). *Migration*, New York: Longman.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin
- Kaptan, F. (1998). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Anı
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi, *TÜBAR*, 27, 407-421.
- Karadağ, E. & Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan uygulamaya ilk öğretimde drama “oyun ve işleniş örnekleriyle”*. Ankara: Anı
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*, İstanbul: Kriter
- Karaismailoğlu, A. (2013). Tarih Boyunca Türkler ve Farsça; modern yaklaşımlara bir eleştiri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 6-15.
- Karamustafaoğlu, S. vd. (2010). Ses kavramına yönelik bir çoklu zekâ etkinliği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 1 (2), 125-139.
- Kavcar, C. & A. F. Oğuzkan, (1987). *Özel öğretim yöntemleri Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kavcar, C. (1988). Yurt dışındaki Türk işçi çocuklarına Türkçenin öğretimi. *Dünyada Türkçe Öğretimi*, 1, 76-83.
- Kızılaslan Tunçer, B. ve Erden, G (2015). Boşluk doldurma testlerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemede kullanılabilirliği, *Bartın*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı, s. 318-324.

Korkmaz, B. (2011). *Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için uzaktan yakınlarımız projesi kapsamında hazırlanan öğretim materyallerinin (6-7. Sınıflar) Türkçe öğretimi ve kültür aktarımı çerçevesinde değerlendirilmesi, s. 635-644, İzmir: 3.Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri kitabı (16-18 Aralık 2010),*

Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Kökdemir, D. (2003). Eleştirel düşünme ve bilim eğitimi. *PİVOLKA*, 2(4), 3- 5. <http://www.elyadal.org/pivolka/21/ed.htm> sayfasından erişilmiştir.

Kurubaş, E. (2006). *Asimilasyondan tanınmaya: uluslararası alanda azınlık sorunları ve Avrupa yaklaşım*. Ankara: Asil

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler, *TÜBAR*, 13, 287-308.

Küçük, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarının sorularla yönlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 181-198.

Marchhesin, P. (2003). *Yeni tehditler karşısında Avrupa, “dünden bugüne Avrupa Birliği”*. İstanbul: Boyut

MEB (2009). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe (1-10. Sınıflar), Türk Kültürü (4-10. Sınıflar) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (6-11. Sınıflar) Dersleri Öğretim Programları*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü

Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (1), 30-45.

- Memiş M.R. ve Erdem M.D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.
- Ozman, E. ve Gürbüz, B. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramı ışığında dinleme becerilerinin geliştirilmesine ve değerlendirilmesine yönelik bir örnek, eğitimde çağdaş yönelimler III ‘yapılandırmacılık ve eğitimi yansımaları’, *Sempozyumu Bildiri Kitabı*, s. 140-142, İzmir: Özel Tevfik Fikret Okulları.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ
- Özden, Y. (2012). *Öğrenme ve öğretme*, Ankara: Pegem Akademik
- Saban, A. (2001). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel
- Sağlam, M., Özüdoğru, F. & Çıray, F. (2011). Avrupa birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi’ne etkileri, *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Saussure, F. D. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. (B. Vardar, Çev.), İstanbul: Multilingual
- Selçuk, Z. Kayılı, H. & Okut, L. (2003). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel
- Serbest, F. (2003). Avrupa Birliği müktesebatının Türkiye’nin eğitim politikalarına yansımaları, *EJER Eurasian Journal of Educational Research*, Sayı:12.
- Silver, H., Strong, R. & Perini, M. (1997). Integrating learning styles and multiple intelligences, *Educational Leadership*, 55(1), 22-27.
- Sinanoğlu, O. (2007). Atatürk ve Türk Bilim Dili, *Türk Hijyen Ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 64(1), 1-5.
- Soroka, M. & George Bryjak, G. (1995). *Social problems: a world at risk*, Boston: Allyn and Bacon Publications.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı

- Şahin, Ç. (2005). Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14,(1), 441-450.
- Şen, Ü. (2015). *Yurt dışında yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe öğretimi ve materyal tasarımı*. Ankara: Edge Akademi
- Şenkal, A. & Doğan, M. (2012). Sosyal politika ve sosyal haklar; vatandaşlık haklarının yeniden kavramsallaştırılması arayışı, *Mustafa Kemal Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(17), 63-80.
- T.C. Dış İşleri Bakanlığı (2016).Yurtdışında yaşayan Türk vatandaşları, http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa, sayfasından erişilmiştir.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı (2014). İkili ilişkiler koordinatörlüğü faaliyetler, Dış İlişkiler ve Ab Koordinasyon Dairesi Başkanlığı, <http://disiliskiler.kulturturizm.gov.tr/TR,132046/ikili-iliskiler-koordinatorlugu-faaliyetler.html>, sayfasından erişilmiştir.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *Yurt dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1-10. Sınıflar)*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 64-72.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel
- Tarman, S. (1998). *Çoklu Zekâ teorisi ve zekânın yedi türü*. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 58, 12-17.
- Tekin, H. H.(2005). *Türkiye Van ili örneğinde mültecilik statüsüne geçiş sürecinde İranlı sığınmacılar üzerine sosyolojik bir inceleme*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.
- Titiz, M.T. (1999). *Ezbersiz eğitim yol haritası*. Ankara: Beyaz
- Toksöz, G., Erdoğan, S. & Kaşka, S. (2012). *Türkiye'ye düzensiz emek göçü ve göçmenlerin işgücü piyasasındaki durumları*. İstanbul: IOM
- Topsakal, C. (2013). *Avrupa Birliği eğitim politikaları ve bu politikalara Türk eğitim sisteminin uyumu*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tülü, T. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında sözcük öğretiminde tanım türlerinden yararlanma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türkiye Zekâ Vakfı (2016). Zekâ nedir?, <https://tzv.org.tr/zekâ/zekâ-nedir>, sayfasından erişilmiştir.
- Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 105-126.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Lazer Ofset.
- Ülker, Ü. (2015). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ve materyal tasarımı (Belçika örneği)*. Ankara: Edge.
- Ünüvar, P. ve K. Çelik, K. (1999). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Burdur
- Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı,
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. & Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademik
- Yılmaz, F. (2008). *Avrupa Birliğinde ırkçılık ve yabancı düşmanlığı ile mücadele*. Ankara: USAK
- Yılmaz, T. (1995). Zekâ'yı kim, nasıl tanımladı?. *Bilim ve Ütopya*, 16, 6-9.
- Yörük, İ. (2007). *Çoklu zekâ kuramının ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, T. C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zimmermann, R. (1984). *Pragmalinguistik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht: am Beispiel d. engl. Anfangsunterrichts*, Heidelberg: Julius Groos Verlag.



EKLER



EK-1: Görüşme Formu

Değerli Eğitimci; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Anabilim Dalında “Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Çoklu Zekâ Kuramıyla Türkçe Öğretimi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans tezimde kullanılmak üzere aşağıdaki sorulara cevap vermenizi arz ederim. Cevaplarınız hem bu tez çalışması hem de bu alanda yapılacak diğer araştırma ve çalışmalara önemli katkılar sağlayacak olup ilgi ve desteğiniz için şimdiden teşekkür eder, meslek hayatınızda kolaylık ve başarılar dilerim.

V. Yasemin ZORLUĞLU

Danışman

Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Katılımcı Öğretmenin;

- a. Adı Soyadı :
- b. Cinsiyeti :
- c. Deneyim Süresi :
- d. Yurt Dışı Deneyimi :
- e. Görev Yaptığı Ülke :

1. Çoklu zekâ kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip misiniz? Kısaca açıkla mısınız?
2. Çoklu zekâ kuramının size ve öğrencilerinize nasıl bir katkısı vardır?
3. Çoklu zekâ kuramı hem öğretmeni hem de öğrenciyi motive edebilmekte midir?
4. Kelime öğretiminde hangi ders materyallerini kullanıyorsunuz?
5. Çoklu zekâ kuramına göre ölçme ve değerlendirme yaptığınızda aldığınız sonuçları nasıl yorumlamaktasınız?

6. Yurtdışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı hakkında yeterli bilgiye sahibi misiniz? Düşünceleriniz nelerdir?
7. Yurt dışındaki Türk çocuklarına çoklu zekâ kuramına göre Türkçe dersi işlemenin geleneksel yöntemlere göre nasıl bir sonuç verebileceği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
8. Bulunduğunuz ülkedeki Türkçe öğretim ders sürelerini yeterli buluyor musunuz? Buluyorsanız neden? Bulmuyorsanız neden?
9. Kelime öğretimi esnasında ve derslerinizde kullandığınız materyalleri çoklu zekâ kuramına göre değerlendirdiğinizde bunları yeterli buluyor musunuz, düşünceleriniz nelerdir?
- 10.Sizce yurt dışındaki Türk çocuklarına kelime öğretiminde kullanılan kitaplarda çoklu zekâ kuramına göre nelere yer verilmelidir?
- 11.Çoklu zekâ kuramının yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimindeki önemi konusundaki düşünceleriniz nelerdir? Kuramın katkı sağlayabileceğine inanıyor musunuz?
- 12.Yurt dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe eğitiminde çoklu zekâ kuramının kullanılmasının etkili ve verimli olacağını düşünüyor musunuz?
- 13.Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimde kullandığınız ders kitaplarında çoklu zekâ kuramına yönelik yeterince etkinlik ve uygulama var mıdır? Düşünceleriniz nelerdir?
- 14.Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimde çoklu zekâ kuramı aşağıdaki olguları karşılayabilmekte midir?
- a. Söz Varlığını Geliştirme,
 - b. Kavramları ve kavram farklılıklarını dikkate alarak kullanabilme,
 - c. Konuşmaya uygun ifadelerle başlama ve uygun hitap ifadeleri kullanabilme,
 - d. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurma ve karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşabilme,
 - e. ...Sebep sonuç ilişkisi kurabilme ve kavramları etkili kullanabilme,

- f. Akıcı okumayı sağlama ve okuduğunu anlayabilme,
- g. Kelimeleri doğru telaffuz etme ve metnin ana düşüncesini anlayabilme,
- h. Türkçe kurallarına göre yazabilme,

15.Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimde kullandığınız ders kitaplarına dair çoklu zekâ kuramı kapsamında aşağıdaki soruları kısaca cevaplar mısınız;

- a. Hikâye oluşturmaya yönelik olarak etkinlik sayısı yeterli midir?
- b. Doğa zekâsına yönelik etkinlikler yeterli midir?
- c. Müziksel zekâyâ yönelik etkinliklerin sayısı yeterli midir?
- d. Resim yorumlamayı gerektiren sorular nasıldır?
- e. Bedensel zekâyâ yönelik etkinlik sayısı yeterli midir?
- f. Çoklu zekâ kuramına göre etkinlik düzenleme konusunda yeterli misiniz?
- g. Etkinliklerin sayısı konusunda genel olarak kitaplar yeterli midir?

Dil bilgisi öğretimde kitaplar kurama göre yeterli midir?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Fotoğraf

Soyadı, Adı	ZORLUOĞLU, Vecihe Yasemin
Uyruğu	T. C.
Doğum Tarihi ve Yeri	1981, Balıkesir
Medeni Hâli	Evli

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Eskişehir Cumhuriyet Lisesi	1999
Üniversite	Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Sinoloji Bölümü	2004

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2012- ...	Millî Eğitim Bakanlığı	Öğretmen

Yabancı Dil	İngilizce, Çince
--------------------	------------------

Hobiler	El sanatları, tasarım, su sporları, seyahat.
----------------	--