

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**ÇOKLU ZEKA KURAMINA GÖRE YAPILAN İNGİLİZCE
DERSLERİNİN ÖĞRENCİLERİN GÜDÜLENMESİ, BENLİK SAYGISI,
ÖZGÜVENİ VE ÇOKLU ZEKALARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Mümin ŞEN

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Nazan TUTAŞ

Ankara, 2006

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**ÇOKLU ZEKA KURAMINA GÖRE YAPILAN İNGİLİZCE DERSLERİNİN
ÖĞRENCİLERİN GÜDÜLENMESİ, BENLİK SAYGISI, ÖZGÜVENİ VE ÇOKLU
ZEKALARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Mümin ŞEN

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Nazan TUTAŞ

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

Yrd. Doç. Dr. Dilara Demirbulak

.....

Yrd. Doç. Dr. Nazan Tutaş

.....

Dr. Hasan İnal

.....

.....

.....

.....

.....

Tez Sınav Tarihi. 29.09.2006.....

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ	iv
ÖNSÖZ	v
BÖLÜM 1 GİRİŞ	
1.1 Problem	1
1.2 Tezin Amacı	1
1.3 Tezin Önemi	2
1.4 Yöntem	3
1.5 Kuramsal Tartışma	4
1.6 Çalışmanın Sınırları	8
BÖLÜM 2 LİTERATÜR TARAMASI	
2.1 Gündülenme	10
2.2 Benlik Saygısı	18
2.3 Beyin Araştırmaları ve Dil Öğretimi	21
2.4 Çoklu Zeka Kuramı	29
2.4.1 Matematiksel / Mantıksal Zeka	33
2.4.2 Sözel / Dilbilimsel Zeka	34
2.4.3 Görsel/ Uzamsal Zeka	35
2.4.4 Sosyal / Bireylerarası Zeka	36
2.4.5 Özedönük / Bireysel Zeka	37
2.4.6 Müzikal / Ritmik Zeka	39
2.4.7 Bedensel / Duyudevinimsel Zeka	40

2.5	İlgili Araştırmalar	44
2.5.1	Güdülenme İle İlgili Araştırmalar	44
2.5.2	Benlik Saygısı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	45
2.5.3	Çoklu Zeka Teorisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	47
BÖLÜM 3 YÖNTEM		
3.1	Araştırma Deseni	58
3.2	Evren ve Örneklem	59
3.3	Verilerin Toplanması	60
3.3.1	Alternatif Öğrenme Programı (Alternative Learning Program) Envanteri	61
3.3.2	Teele Çoklu Zeka Envanteri (TIMI)	62
3.3.2.1	Teele'in Çoklu Zeka Envanteri'nin Güvenirlik ve Geçerliliği	64
3.4	Çoklu Zeka Kuramı Uygulamaları	64
3.5	Verilerin Çözümlemesi	65
BÖLÜM 4 BULGULAR ve YORUMLAR		
4.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
4.1.1	Tartışma	75
4.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	77
4.2.1	Tartışma	80
4.3	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	81
BÖLÜM 5 SONUÇLAR VE ÖNERİLER		84

KAYNAKÇA	88
ÖZET	97
ABSTRACT	98
EKLER	
Ek 1. Alternatif Öğrenme Programı (Alternative Learning Program) GÜDÜLENME/BENLİK SAYGISI ENVANTERİ	99
Ek 2. Teele Çoklu Zeka Envanteri (TIMI)	103
Ek 3. Alternatif Öğrenme Programı (Alternative Learning Program) GÜDÜLENME/BENLİK SAYGISI ENVANTERİ GÜVENİRLİK ANALİZİ	105
Ek 4. Teele Çoklu Zeka Envanteri (TIMI) 'ye göre öğrencilerin Çoklu Zeka profili	106
Ek 5. Teele Çoklu Zeka Envanteri (TIMI) GÜVENİRLİK ANALİZİ	107
Ek 6. Çoklu Zeka Kuramı Örnek Ünite Planı	109

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 2.1	Öğrencilerin Psikolojik Durumlarının Fiziksel Belirtileri	28
Tablo 3.1	Tez Deseni	58
Tablo 4.1	Güdülenme başlığı altındaki Öğrenme Hedefleri	68
Tablo 4.2	Güdülenme başlığı altındaki Başarım Hedefleri	69
Tablo 4.3	Güdülenme başlığı altındaki İçsel Güdülenme	70
Tablo 4.4	Güdülenme başlığı altındaki Dışsal Güdülenme	71
Tablo 4.5	Güdülenme başlığı altındaki Öz Yeterlilik	72
Tablo 4.6	Güdülenme başlığı altındaki Öğrenmede Süreklilik ve Israr	73
Tablo 4.7	Güdülenme başlığı altındaki Bireysel Çalışma Becerisi	74
Tablo 4.8	Benlik Saygısı başlığı altındaki Öğrencinin Yaşıtları Arasındaki Benlik Saygısı/Özgüveni	78
Tablo 4.9	Benlik Saygısı başlığı altındaki Öğrencinin Okul ile İlgili Benlik Saygısı ve Özgüveni	79
Tablo 4.10	Öğrencilerin Zeka Yapılarındaki Değişim	82
Şekil 3.1	Çoklu Zeka Ders Hazırlama Şeması	65

ÖNSÖZ

Hızla gelişmekte olan dünyamızda eğitim anlayışı da hızlı bir şekilde değişmekte ve bireysel farklılıklara daha fazla önem veren, bireylerin farklı ihtiyaçlarına ve isteklerine cevap verecek eğitim sistemi arayışı sürmektedir. İnsanlar bir çok açıdan farklı oldukları gibi zeka profilleri açısından da farklılık göstermektedirler. Bu aşamada Çoklu Zeka Kuramı ortaya çıkmakta ve öğrencilere öğrenme sürecinde kendi zeka profillerine uyacak çok çeşitli uygulamalar sunarak fırsat eşitliği imkanı sağlamaktadır.

Bu çalışmada Çoklu Zeka Kuramına uygun bir şekilde İngilizce dersleri yapılmış ve öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarında önemli bir etmen olan güdülenme ve benlik saygısı gibi duyuşsal özelliklerin ve zeka profillerinin uygulanan Çoklu Zeka programından nasıl etkilendikleri incelenmiştir.

Araştırmamın ilk aşamasında verdiği destekten dolayı Yrd. Doç.Dr. Alev YEMENİCİ'ye, tezin yazılması aşamasında beni destekleyen, yönlendiren ve yoğun programı içinde boş zaman ayıran tez danışmanım Yrd. Doç.Dr. Nazan TUTAŞ'a, verilerin istatistiksel analizi aşamasında yardımcı olan Dr. Halil TANIL'a ve çalışmam boyunca desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili eşim Hülya ŞEN'e çok teşekkür ederim.

Mümin ŞEN

Ankara, 2006

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem

Bu çalışmada irdelenen sorun, Çoklu Zeka Kuramına uygun şekilde yapılan İngilizce derslerinin öğrencilerin güdülenmesi, benlik saygısı, özgüveni ve çoklu zekaları üzerinde etki yapıp yapmadığıdır.

1.2 Tezin Amacı

Howard Gardner'ın (1983) geliştirmiş olduğu Çoklu Zeka Kuramına göre, insanlar genetik, çevresel ve kültürel değişkenler gibi etkenlere bağlı olarak birbirinden farklı zihinsel yapılarla sahiptirler. Bu farklılıklardan dolayı öğrencilerin algılama şekilleri, öğrenme süreleri ve nedenleri de farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların temel nedeni H.Gardner'ın her insanda en az yedi tane var olduğunu iddia ettiği zeka türleri olduğu söylenebilir. Bu zeka türlerinin gelişme düzeyi ve bileşimi, kişiden kişiye değişiklik gösterdiğinden dolayı bireylerin birbirinden farklı olduğu söylenebilir.

H.Gardner (1993), öğretimin bu farklılıklar ele alınarak yapılması gerektiğini ve tüm öğrencileri kapsayan gerçek başarının bu şekilde elde edilebileceğini ve her öğrenciye hitap eden öğrenci merkezli yaklaşımın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine olumlu etki yapabileceğini belirtmiştir. Son yirmi yılda yapılan araştırmalarda öğrenci güdülenmesi ve benlik saygısının akademik başarıda (Meece, Blumenfeld, ve Hoyle, 1988; Nichols, 1996; Nichols ve Miller, 1994; Pintrich ve DeGroot,1990) olumlu rol

oynadığı saptanmıştır. Bu araştırmanın amacı H.Gardner'ın geliştirmiş olduğu Çoklu Zeka Kuramı temellerine dayanan İngilizce derslerinin öğrencilerin güdülenme, benlik saygısı, özgüveni ve çoklu zekaları üzerindeki etkisini saptamaktır.

1.3 Tezin Önemi

Son yıllarda ortaya çıkan ve birey üzerinde odaklanan eğitim programları özellikle batı ülkelerinde yaygınlaşmaya başlamıştır. Bunun nedenlerinden bazıları bireysel farklılıkla daha fazla önem verilmesi ve kişilerin fırsat eşitliği ilkesine göre kendilerine uygun eğitim ve öğretimi seçme isteklerinin ortaya çıkması olarak özetlenebilir.

Yukarıda belirtilen tez konusunun seçilmesinin nedeni, Çoklu Zeka Kuramında öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önüne alınması, derslerin bu farklılık bilinciyle planlanıp uygulanması gereğinin vurgulanmasıdır. Bireysel farklılıklara önem verilen ortamlarda güdülenme, benlik saygısı ve özgüvenin artacağına inanılmaktadır.

Çoklu Zeka Kuramının öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisine yönelik yurt dışında ve özellikle Türkiye'de daha fazla araştırmanın yapılması gerekmektedir. Bu araştırmanın bulguları, belirtilen alanda çalışan ve uygulama yapan kişilere aydınlatıcı ve bilimsel sonuçları ile yardımcı olacaktır.

Çoklu Zeka Kuramı, güdülenme ve özgüven arasındaki ilişkiyi saptamak için yapılan araştırmaların azlığından dolayı bu çalışmanın bu alanda yapılan araştırmalara katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Birinci

katkı, İngilizce öğretmenleri kendi ders işleyiş biçimleri ve araştırmada kullanılacak Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak oluşturulmuş İngilizce dersleri arasında karşılaştırma yapabileceklerdir. Öğretmenler İngilizce'yi daha iyi öğretmek amacıyla önceden kullanmış oldukları malzeme ve donanımları öğrencilere daha iyi hitap edecek şekilde yeniden gözden geçirme fırsatı bulacaklardır. İkincisi, eğitim-öğretim alanında karar verme konumunda olan kişiler Çoklu Zeka Kuramı uygulamaları ile ilgili daha fazla bilimsel bilgiye ulaşabileceklerdir. Bu kuramın uygulanması hakkında elde edilecek daha fazla bilgi, yöneticiler ve öğretim sürecine yönelik karar verme durumunda olan eğitimcilere, İngilizce öğretiminin Çoklu Zeka Kuramı yoluyla yapılmasının etkilerini görmeleri açısından yardımcı olacaktır. Üçüncü katkı, bu konuda araştırma yapmak isteyenlere ön bilgi sağlanmış olacak ve Çoklu Zeka kuramı ile güdülenme, benlik saygısı ve özgüven gibi duyuşsal özelliklerin ilişkisi hakkında yapılacak araştırmalar için yeni sorular üretme işlevi görecektir.

1.4 Yöntem

Tezde Ön Test, Son-Test deseni kullanılmıştır. Belirtilen problem ve amaçlardan yola çıkarak zengin içerikli ders planları hazırlanmıştır. Uygulamadan önce öğrencilerin çoklu zekalarını tespit etmek amacıyla Dr. Sue Teele'in Çoklu Zeka ölçeğinden yararlanılmıştır. Ders planlarının hazırlanmasında Thomas Armstrong'un (1994) "Multiple Intelligences in the

Classroom” kitabındaki Çoklu Zeka ders planları hazırlama şeması ve örneklerinden yararlanılmıştır.

Bağımsız değişken, Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak hazırlanan İngilizce dersleri, 8 haftalık bir süreçte toplam 34 kişiden oluşan ve aynı öğretmenin derslere girdiği iki sınıfa uygulanmıştır.

Derslere giren öğretmen University of California Riverside kampüsü ve ODTÜ işbirliği ile 2002 yılında düzenlenen Çoklu Zeka kursuna katılmış ve Çoklu Zeka-1, 2, Çoklu Zeka Okulu ve Müfredat Geliştirme adlı 3 ders almış ve bütün dersleri en yüksek not olan “4” ile bitirmiştir. Uygulamayı yapan öğretmen bu derslere ek olarak konu hakkındaki bilgisini arttırabilmek amacıyla ÖDTÜ Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümünün açmış olduğu İngiliz Dili Eğitimi Yüksek Lisans programı derslerinden Beyin Temelli Öğrenme dersini almıştır.

1.5 Kuramsal Tartışma

Hızlı bir şekilde değişmekte olan dünyamız eğitimde de değişimin kaçınılmaz olduğunu göstermektedir. Bu konuda gençlerin çok hızlı bir şekilde değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri için eğitilmeleri gerektiğini belirten H.Gardner (1999) klasik zeka anlayışından uzaklaşarak kendisinin ortaya attığı Çoklu Zeka kavramının ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

İlk zeka testinin neredeyse bir asır önce Paris’te Alfred Binet tarafından yapıldığı bilinmektedir. Amacı ise öğrenim sürecinde hangi öğrencilerin zorluklarla karşılaşabileceğini ve hangilerinin başarılı olacağını

saptamaktı. Binet iyi planlanmış bir eğitimle her çocuğun zekasının geliştirilebileceğine inandığı için bu testlerin zeka için temel ölçüt olarak ele alınmamasını istemişti. Ancak Binet'in düşüncesinin tam aksine IQ testi denilen testler öğrencilerin salt zeka kapasitesi olarak kabul edildi ve kişileri az gelişmiş, orta ve ileri zekalı olarak tanımlandı. Unutulan faktörler ise müzik yönü ile ortaya çıkmış Mozart, görsel zekası ile Picasso gibi kişilerin sahip olduğu zeka türlerinin matematiksel ve dil temelli testlerin dışında kalmasıydı.

H.Gardner (1999) bilişsel devrimin en önemli görüşünün zihinsel imgeler olduğunu söyler. Bilişsel psikologlar, bireylerin kendi fikir ve imgelerine ve beyinlerinde kendilerine özgü farklı dillere sahip olduklarına inanmaktadırlar. H.Gardner'a göre bu imgeler gerçek ve önemlidir.

H.Gardner'ın (1999) analizlerine göre tüm insanlar en azından yedi ayrı zeka türüne sahiptirler. Her bir zeka bir ya da daha fazla kültürel ortamda değer verilen etmenler tarafından biçimlenir ve problemi çözmeye yarar. Zeka testleri dil ve matematiksel zekayı belki de görsel zekayı ölçerler. Ancak insanlar müzik, bedensel/duyudevinimsel, içsel ve bireylerarası zekalara da sahiptirler. Herkes belirtilen tüm zekalara sahip olmasına karşın hiç kimse bu zeka türlerine aynı yapıda ve derecede sahip değildir.

H.Gardner (1993) belli bir zekaya hitap eden araç gereçlerle uğraşan ve beyin hasarına maruz kalmamış bireylerin o zeka alanında belirgin ilerlemeler kaydedebildiklerini gözlemlemiştir. Aynı zamanda, biyolojik potansiyeli ne olursa olsun, bir kişinin belirli zeka alanına hitap eden araç gereçleri keşfetme ve inceleme fırsatına sahip olmadığı takdirde o zeka alanında gelişemeyeceğini de vurgulamıştır.

Okullar eğitim-öğretim aşamasında bilgilileri genellikle benzer ve kısıtlı çeşitliliğe sahip yöntem ve teknikler kullanarak öğrencilere aktarır. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme yöntemleri de benzerlik gösterir ve öğrencilerin bir ya da iki zeka türüne hitap eder. Bu süreç adil gibi gözükse de fırsat eşitliğine aykırıdır. Eğer eğitim tüm insanlara verilecekse ve bireylerin kendi potansiyellerini ortaya çıkaracaksa eğitim süreci farklı bir şekilde ele alınmalıdır (H.Gardner, 1999).

Okul bireyselleştirilmeli ve kişiselleştirilmelidir. Öğrencilerin özel zihinsel imgeleri mümkün olduğunca ayrıntılı bir şekilde belirlenmeli ve öğrencilere kendi ilgi alanları doğrultusunda materyal ile buluşabilme imkanı sağlanmalı ve öğrendiklerini kendi istedikleri ve rahat oldukları biçimde sunma fırsatı verilmelidir (H.Gardner, 1999).

Rivers'a (1983) göre eğitim yalnızca bir kişiye, bireye özel olmalıdır. Her insan farklı bir birey olarak dünyaya gelir ve kişisel gelişimini kendine özgü bir şekilde ve hızda gerçekleştirir. Öğrencilerimizin kendi içsel ilgi ve ihtiyaçları bulunmaktadır ve her birinin öğrenim sürecinde neyin anlamlı ve değerli olduğuna ilişkin kişisel algılama çeşitleri bulunur. Bu etkenlere dayanarak her bir öğrenciye kendi istekleri ve ilgileri doğrultusunda fırsatlar sağlanmalıdır.

Hatch (1978) ne kadar büyük ya da küçük olursa olsun her sınıfta öğrenme hızı, stratejileri ve şekilleri açısından bireysel farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Aynı konuya Dickinson'da (1987) değinmiş ve bazı insanların hızlı bazılarının da yavaş öğrendiğini, yavaş öğrenen bu kişilere de farklı öğrenme stratejileriyle yardımcı olunabileceğini belirtmiş ve her öğrencinin

aynı hızda aynı oranda çalışmak zorunda olmadığını eklemiştir. Bu ifadeler ele alındığında tek bir müfredatın öğrencilerin büyük kısmına hitap etmeyeceğinden dolayı, eğitim öğretim etkinliğinin anlamlı bir süreç olmaktan çıkacağı söylenebilir.

Willing'de (1988), “öğrenciler tarafından öğrenme sürecinde öğrenilenlere verilen öznel anlamlar” konulu deneysel araştırmalarının sonucunda öğrencilerin öğrenme hızları ve stilleri açısından farklı olduklarını ve değişik yollarla öğrendiklerini tespit etmiştir.

Bu araştırmalar ele alındığında, öğrencilere kendi yolları ile öğrenme fırsatı verildiği zaman güdülenmenin de artacağı söylenebilir.

H.Gardner'a (1999) göre eğer kişi kendisini öğrenmeye güdülenmişse, kendi merakından ve ilgisinden dolayı daha çok çalışır, daha ısrarlı olur, engeller karşısında yılmaz, daha çok güdülenir, zorunda olmasa bile öğrenmeye devam eder.

H.Gardner'ın (1999) Çoklu Zeka Kuramı insanların kendi yetenekleri doğrultusunda yaptıkları çalışmalarda daha fazla güdülenmiş olduklarını, bu tip çalışmaların gelişmeyi sağladığını ve hayal kırıklığından öğrencileri uzak tuttuğunu vurgulamıştır. Hayal kırıklıklarından ve başarısızlıklardan uzak duran öğrencilerin özgüvenleri ve benlik saygıları da yüksek olur. Belirtilen bu duyuşsal özellikler öğrencinin derse ve öğretmene yönelik tutumunu da olumlu bir şekilde etkiler.

Stevik (1976) sınıfa ve öğretmene yönelik tutumun yabancı dil öğretiminde etkili olabileceğini, sınıfta kendisini rahat hisseden ve

öğretmenini seven öğrencinin derse daha fazla katılacağını ve öğrenmeye açık olacağını belirtmiştir. Marsh da (1990) daha yüksek benlik saygısı ve iç-güdülenmesi olan öğrencilerin akademik başarı şanslarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. R.Gardner'da (1981) birçok araştırmalarından elde ettiği sonuçları temel alarak tutum ve güdülenme değişkenlerinin yabancı dildeki başarı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Tüm bu gerçekler ele alındığında, bu araştırmanın uygulanması sonucunda tüm öğrencilerin farklı zeka türlerine hitap ederek, zengin içerikli derslerin öğrencilerin içsel güdülenmelerini, benlik saygısını ve öz-güvenini arttırdığının saptanacağı düşünülmektedir. Böylelikle İngilizce'nin öğrenilmesinde öğrencilere daha anlamlı ve kendileriyle barışık olacakları bir ortam sunulacaktır.

1.6 Çalışmanın Sınırları

Araştırma Ankara'da bulunan Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümü'nde eğitim gören, Çoklu Zeka Kuramı kullanılarak yapılan İngilizce derslerine katılan 34 öğrenci ile sınırlıdır. Kontrol grubu kullanılmadığı için zayıf bir desene sahiptir ve genelleme yapılması zordur.

Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümü, İngilizce öğretiminde içinde Çoklu Zeka unsurlarını barındıran İletişimci Yaklaşımı kullandığı için elde edilen verilerin yorumlanmasında bu etkenin sorunlara sebep olacağı düşünülmektedir araştırma kontrol grubu kullanılamamıştır.

Araştırmada zaman ve çevresel tehditlerden sakınmak için uygulama sekiz hafta ile sınırlı tutulmuştur.

Ön–son test desenlerindeki temel sorunlardan birisi öğrencilerin aynı test ile iki defa karşılaşma ve bundan dolayı ikinci testte cevaplandırma yaparken konuya daha çok hakim olmalarından dolayı istenen cevapları verebilmeleridir. Ancak bu sorun genellikle başarı düzeylerini ölçen testlerde görülür. Bu araştırmada kullanılan sorularda doğru veya yanlış cevap olmadığı ve ölçülen başarı değil güdülenme düzeyleri olduğu için bu konu bir sorun teşkil etmekten uzaktır.

BÖLÜM II

LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde güdülenme, çoklu zeka kuramı, benlik saygısı ve beyin araştırmaları ile dil öğretimi arasındaki ilişkiler ele alınıp ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Güdülenme

Güdülenme, genellikle davranışı tetikleyen, yönlendiren ve idare eden içsel hal olarak tanımlanmıştır (Woolfolk, 1993). R. Gardner'a (1985) göre ise güdülenme, dili öğrenmek için istekli olmak ve çaba göstermektir. Güdülenmenin oluşması için amaç, gayret, amaca ulaşmak için istek ve dil öğrenmeye karşı olumlu tutum gereklidir (R.Gardner, 1985). Güdülenme ile ilgili yapılan bazı tanımlarda, güdülenmenin ihtiyaçlar, ilgi alanları, merak ve zevk alma gibi kişisel etmenlere bağlı olduğunu görebiliriz. Diğerlerinde ise güdülenmenin ödül, sosyal baskı, cezalandırma ve benzeri dış ve çevresel etmenlere bağlı olduğu vurgulanmıştır.

Woolfolk'a (1993) göre ilgi ve meraktan dolayı oluşan güdülenmeye **içsel** güdülenme denir. İçsel olarak güdülendiğimizde yaptığımız eylemler içsel olarak ödüllendirici olduğundan dolayı için çalışmak için güdülere ya da cezalandırmaya gerek kalmaz. Yaptığımız işten ve alacağımız sonuçlardan zevk alırız, bu da içsel ödüllendirmeyi sağlar. Diğer taraftan, bir işi ödül, cezadan kaçınmak, öğretmeni memnun etmek ya da başka dış etmenlerden

dolayı yaparsak **dışsal** güdülenmeyi tecrübe ederiz. Harekete geçmemizin sebebi eylemin kendisinden kaynaklanan bir ilgiden dolayı değil, bize kazandıracaklarıdır.

Güdülenme, dili öğrenme amacına yönelik istek ve çabanın bir kombinasyonu ve dili öğrenmeye yönelik olumlu tutum beslemektir (R.Gardner, 1985:10).

Bundan dolayı sadece çaba göstermek güdülenmeyi oluşturmaz. R.Gardner'a (1985) göre çaba gösteren her öğrenci güdülenmiş olarak tanımlanamaz. Velisini veya öğretmenini memnun etme veya sınavı geçme isteği veya hediye sözü verilmiş olmak da öğrenciyi dili öğrenme yolunda çaba sarf etmeye sevk etmektedir. Bunların hiç birisi tam olarak güdülenmeyi oluşturmaz. Diğer taraftan öğrenci yabancı dili öğrenmeye istekli olabilir, fakat öğrenmek için çaba göstermezse gerçekten güdülenmiş olduğu söylenemez. Bir öğrenci amacına ulaşmak istiyorsa ve bu amacına ulaşmaya yönelik olumlu tutum içerisindeyse ve öğrenmek için çaba gösteriyorsa bu öğrenci güdülenmiş olarak tanımlanabilir. Güdülenme dört şarta bağlıdır (R.Gardner, 1985):

1. Amaç (dili öğrenmek)
2. Çaba göstermek
3. Amacını gerçekleştirme isteği
4. Dil öğrenme ile ilgili olumlu tutum ve görüşler besleme

R. Gardner'a (1985) göre güdülenme iki yönlü bir süreçtir. Birincisi, tutum ve güdülenme öğrencinin dil başarısını etkileyebilir. İkincisi, başarı veya başarısızlık da geri dönüp tutum ve güdülenme oranını etkileyebilir.

Okulda hem içsel hem de dışsal güdülenme önemlidir (Brophy, 1988). Derse iyi hazırlanmış öğretmenin yaptırdığı alıştırmaların çoğu eğlenceli olabilir, öğrencilerin ilgisini çekebilir fakat bu öğrencilerin ilgisini sürekli kılmak için yeterli olmayabilir. Örneğin, birçok kuralın öğretildiği dil bilgisi derslerinde sürekli güdülenmeyi sağlamak güçtür.

Brophy (1988) öğretmenlerin öğrencileri içsel güdülenmeye teşvik etmeleri gerektiğini ancak bazen de belirli oranlarda dışsal güdülenmeye de ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. İçsel olarak güdülenmiş bir öğrenci öğrenme sürecinden zevk alır ancak düşük miktarda stres kaynağı oluşturan sınav gibi ölçme ve değerlendirme araçlarının da öğrencilerin güdülenmesi üzerindeki etkisi de göz ardı edilmemelidir.

Güdülenmeyle ilgili birçok kuram üretilmiştir. Bazıları, laboratuvar ortamında hayvanlar üzerinde yapılan deneyler sonucunda oluşturulmuştur. Diğerleri ise oyun ve bulmaca kullanılarak, insanlar üzerinde yapılan deney ve araştırmalar sonucunda oluşturulmuştur. En yaygın olan güdülenme yaklaşımları ise davranışsal, hümanistik, bilişsel ve sosyal öğrenmedir.

Davranışçı psikologlar öğrenmeyi açıklamak için devamlılık, pekiştirme, ceza ve model kavramlarını geliştirmişlerdir. Davranışçılara göre bizi güdüleyen temel psikolojik ihtiyaçlar açlık, susuzluk, seks ve benzeridir. Bu ihtiyaçlar yiyecek gibi temel pekiştiriciler tarafından karşılanır. Bu ihtiyaçlar karşılandığında belirli olaylar ya da tecrübeler temel pekiştiricilerle klasik

şartlanma yolu ile ilişkilendirilir. İlişkilendirilen bu olaylar da ikincil pekiştireçler olur. Örnek olarak şefkat, anne ve babanın çocuğunu beslemesi durumunda gıda ile ilişkilendirilir. Bundan dolayı davranışsal yaklaşıma göre insanlar temel ve ikincil pekiştireç almak ve cezadan kaçınmak için güdülenir. Açıkça görüldüğü gibi davranışçılara göre güdülenme içsel değil dışsaldır.

Hümanist yaklaşım ise bireysel özgürlük, seçim, kendi kararını verme ve kendini gerçekleştirme gibi kavramların üzerinde durmuştur. Hümanist psikologlar içsel güdülenmenin önemini vurgularlar (Woolfolk, 1993). Birçok hümanist kuramda benlik saygısı ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlar en önemli etmenlerdir. Hümanist yaklaşımın son zamanlarda ortaya çıkan etmenlerinden bir tanesi de tartışmalara yol açan öğrencilerin saygınlık ve benlik saygısı ihtiyaçlarını karşılayan benlik-saygısı olgusudur.

Güdülenmeye yönelik geliştirilen bilişsel kuramlar Jean Piaget (1965) tarafından geliştirilen kuramlara dayanmaktadır ve hümanist kuramlarda olduğu gibi davranışsal yaklaşıma tepki olarak ortaya çıkmışlardır. Piaget'nin çocuklar üzerinde yaptığı gözlemler onun öğrenmenin birey merkezli olduğu ve kendisini çevreleyen dünyada edindiği tecrübelerin bir sonucu olarak çocuğun tümevarım yöntemiyle bütün duyularını kullanarak öğrendiğini sonucunu ortaya çıkarmıştır. Mary Finocchario (1974) ve birçok yöntemci Piaget'nin öğrenme kuramlarını ikinci dil öğrenme ile ilişkilendirmiş ve bilişselciliği, öğrencinin kavramlar oluşturma ve öğrenmeyi model tecrübelerine dayanarak kendi yoluyla tekrar şekillendirmesi olarak tanımlamışlardır. Farklı iletişim durumlarında bu kavramların yoğun bir kullanımı öğrenciye bilgiyi depolama ve gerektiğinde bu kaydedilen bilgiyi geri çağırmayı mümkün kılar. Bilişsel yaklaşımların temel tezlerinden birisi de

insanların açlık gibi dış etmenlere değil, kendileri hakkında yapılan yorumlara tepki gösterdiğini savunmasıdır. İstekle üstünde çalışılan bir projeyi gerçekleştirirken yemek yemeyi unutan öğrenciler ele alındığında açlık hissinin fark edene kadar oluşmadığı görülmektedir. Bu da gıda ihtiyacının, öğrenciyi güdülemekten uzak olduğunu göstermektedir. Bilişselcilere göre davranış bizim ödüllendirilmemize ya da cezalandırılmamıza göre değil, inanç, beklenti, amaç, değer gibi düşüncelerimize göre oluşur (Schunk, 1991).

Bazı bilişsel kuramlar insanların çevrelerini anlama, kendini yönetme ve ayakta kalma gibi temel ihtiyaçları olduğunu iddia eder (Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Bu varsayım Piage'nin (1965) zihinsel denge arayışı olarak nitelenen dengeleme fikri ile benzerlik göstermektedir. Dengeleme yeni bilgiyi benimsemek ve bilişsel şemalara yerleştirmeye çalışmaktır. Diğer bir deyişle anlamaya çalışmaktır. Bundan dolayı, bilişsel kuramlara göre, insanlar etken ve meraklı olarak görünürler. Bu açıdan bakıldığında bilişsel yaklaşım içsel güdülenmeyi temel olarak kabul eden bir güdülenme tanımını savunmaktadır.

Güdülenmeye yönelik geliştirilen sosyal öğrenme kuramları davranışsal ve bilişsel yaklaşımların bileşkesidir. Bu yaklaşım davranışçıların, davranışın sonucunun etkilerini ve bilişselcilerin bireysel inançların etkilerini savunan etmenlerini dikkate alır. Sosyal öğrenme yaklaşımına göre güdülenme iki temel gücün ürünü olarak görülür. Bunlardan ilki, bireyin amacına ulaşma beklentisi, ikincisi ise amacın birey için olan önem ve değeridir.

Gardner ve Lambert (1959) en yaygın ve en çok desteklenen güdülenme sınıflandırmasını yapmışlardır. Güdülenme, içsel ve dışsal güdülenme olarak ikiye ayrılmıştır.

Gardner ve Lambert (1972:5) içsel güdülenmenin uzun süreli ve zor olan dil öğrenme sürecini destekleyeceğini, diğer tarafta ise dışsal güdülenmenin genellikle ders notları alma gibi kısa vadeli amaçlar için oluşmasından dolayı nihai dil başarısında etkili olamayacağını savunmuşlardır. Buna ek olarak bu güdülenmelerin öğrencilerin hedef dilin kültürüne ve genel olarak yabancılara karşı tutumlarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

İçsel güdülenmenin genellikle dil öğreniminde daha büyük etkiye sahip olduğu düşünülmüştür. Bir dizi araştırmanın sonunda, R.Gardner (1979) Kanada'da Fransızca öğrenmenin öğrencilerin Fransız kültürünün bir parçası olma ya da olmama isteklerinden kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır.

Sosyal öğrenme kuramının savunucularından Bandura (1986)'ya göre, güdülenmenin birkaç temel kaynağı vardır. Birincisi, davranışın muhtemel sonucu hakkındaki düşüncelerimizdir. İnsan, çoğu zaman bir eylemi gerçekleştirmeden önce karşılaşacağı sonuçları düşünür. Bu sonuçlar da aslında geçmiş yaşantısında karşı karşıya kaldığı durum, olaylar temel alınarak yorumlanır. Geçmiş yaşantılarımıza göre geleceği hayal ederiz. Bu da kendimize yönelik düşüncelerimizi oluşturur. Öz yeterliliğimiz bu şekilde oluşur ve belirli bir işte başarılı veya başarısız olmamızı etkiler. Bandura'nın öne sürdüğü ikinci etmen ise kendimize belirlediğimiz hedeflerin güdülenmeyi

etkilediğidir. Hedeflerimize ulaşırsak güdülenmemiz ve öz-yeterlilik inancımız artar, aksi durumda her ikisi de azalır.

Shunk'a (1991) göre öz-yeterliliği az olanlar diğerlerine oranla zorluklarla mücadele etmede isteksiz davranırlar ve pes ederler. Bu sadece öğrenciler için değil öğretmenler için de geçerlidir. Öğretmenin kendine yönelik yeterlilik inancı öğretimi ciddi bir şekilde etkiler. Yeterli olmadığını düşünen veya bundan şüphe eden öğretmen sınıfta kendini huzurlu hissedemez, öğrencilerin sorularına net cevaplar veremez ve kendisini kendi alanında geliştiremez. Öz yeterlilik inancı yüksek olan bir öğretmen öğrenciler tarafından kabul görür ve zorluklar karşısında mücadele eder. Kendine ve öğrencilerine duyduğu güvenden dolayı başarılı olma yolunda sağlam adımlar atar (Hoy & Woolfolk, 1990).

Pintrich ve Schunk (1996) son yirmi yıldır güdülenme alanındaki temel değişikliğe dikkat çekmektedirler. Bu değişiklik, psikologların bilişsel kavramları ve değişkenleri güdülenme kuramlarına dahil etmeleridir. Davranışın açıklamaları, şartlanma, uyarıcı ve pekiştireçler gibi ifadelerden uzaklaşmış ve öğrencilerin olaylar hakkındaki yorumları, inançları, bilişsel ve duyuşsal durumları daha çok vurgulanmaya başlanmıştır. Bu süreçte Pintrich ve Schunk (1996) yaptıkları araştırmalar sonucunda güdülenmeyi, aktivitelerin teşvik edilmesi ve sürdürülmesi olarak tanımlamışlardır.

Güdülenmenin, yabancı dil öğrenme ile ilişkisini ele alan Williams ve Burden'in (1997) güdülenmeyi, bilişsel ve duygusal uyarılma ile sonuçlanan, eyleme geçmek için bilinçli karar verme ve daha önceden karar verilen amaçlara ulaşmak için çaba sarf etmek olarak tanımlamışlardır. Bu tanım ele

alındığında yabancı dil öğrenen kişiler iki gruba ayrılabilir. Birinci grup yabancı dili örgün eğitim sistemi, yani okullardaki derslerde öğrenen öğrenciler, ikinci grup ise dil kurslarına giderek yabancı dili öğrenen öğrenciler. Birinci grupta, içsel güdülenme ile yabancı dili öğrenmek ve bunu faydalı bir bilgi olarak gören öğrenciler olsa da, öğrencilerin büyük bölümünün amacı geçer not almaktır. Yabancı dili kullanacak bir yer veya bu dili öğrenmek için güçlü bir nedeniniz yoksa dil öğrenme süreci daha başından sekteye uğrar. İkinci grup ele alındığında, bu grubun belli hedeflerini gerçekleştirmek için yabancı dile ihtiyaç duyan öğrencilerden oluştuğunu görürüz. Güçlü bir amacı olan öğrenciler daha fazla güdülenmiştir ve bu öğrencilerin de dil öğrenme sürecinde daha başarılı olması beklenir.

Son on yılda John Shumann ve diğerleri ikinci dil edinimini nörobiyolojik açıdan ele alan çalışmalar yapmışlardır (Jacobs ve Shumann, 1992; Pulvermüller ve Shumann, 1994; Shumann, 1990,1994,1998). Shumann'ın modeline göre beyin, aldığı uyarıcıyı değerlendirir bu da duygusal cevap oluşturur. Shumann'ın (1998) uyarıcı değerlendirme süreci yenilik (tanıma derecesi), yakınlık (çekicilik), amaç/ihtiyaç önemi (uyarıcının ihtiyacı ve amaca ulaşmada yardımcı olup olmadığı), mücadele potansiyeli (bireyin olayla mücadele edip edemeyeceği beklentisi), iç ve sosyal imajı (olayın sosyal normlar ve bireyin kendi yapısı ile uyuşup uyuşmadığı) gibi kavramları içine alır. Diğer bir deyişle dili öğrenmek için bir ortama ihtiyacınız vardır.

Dili neden öğrendiğinizi, size bir fayda sağlayıp sağlayamayacağı bilmelisiniz. Dili öğrenme sürecini etkileyen bir başka etmen de önceki yaşantımızdaki tecrübelerimize bağlı olarak geliştirdiğimiz öz güven ve benlik

saygısıdır. Özgüveni olmayan ve benlik saygısı güçlü olmayan öğrenci, “Ben bu işi yaparım, bunu yapacak güce ve kapasiteye sahibim” demede zorluk yaşar ve bunun yerine “Dil öğrenmek zaten zor bir iş, daha önceden de denedim fakat başarılı olamadım, şimdi de olamayacağım” düşüncesine kapılabilir ve yabancı dil öğrenme süreci aslında daha sürecin başında bitebilir.

Pintrich (2003) öğrencilerin yapabilecekleri ancak çok da kolay olmayan, ilgi çekici çeşitli aktivite ve materyallerin kullanımının öğrencilerin derse bakış açılarını, ilgilerini ve dolayısıyla güdülenmelerini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir.

McCroskey ve arkadaşları (2006) yaptıkları araştırmada öğretmenin derste kullandığı metod, yaklaşım ve tekniklerin öğrencilerle olan ilişkisini ve öğrencilerin güdülenmesini etkilediğini gözlemlemişlerdir. Güdülenmenin öğrenme sürecinde ilk adım olduğu düşünüldüğünde de kullanılacak farklı yaklaşımların önemine değinmişlerdir.

Benzer şekilde Hancock (2002) üniversite düzeyinde yaptığı araştırmalarında öğretim görevlilerinin farklı öğretim stratejileri kullanarak öğrencilerin güdülenme düzeylerini etkileyebilecekleri sonucuna varmıştır.

2.2 Benlik Saygısı

Yavuzer’e (1996) göre benlik kişinin kendisiyle ilgili olarak kafasında çizdiği görünümdür. Benliğin beğenilmesi benlik saygısını oluşturur. Benlik saygısının yüksek olması için bireyin içinde bulunduğu aile, özgüvenli, iletişimi iyi ve hoşgörülü kişilerden oluşmalıdır. Neill (1996) bireylerin

mutluluğunun ve iyi bir durumda olmalarının onlara gösterdiğimiz sevgiye ve onaylamaya bağlı olduğunu belirtmiştir. Bütün işin onlara yakın olmada ve onlara inanmada yattığını, onlara karşı gerçekçi ve yakın olunduğu sürece benlik saygılarının artacağını ifade etmiştir.

Eisenberg ve Delaney'e (1993) göre benlik kavramı, kişinin dünyaya ayak uydurabilmesini ve önemli yaşam amaçlarını belirtir. Sağlıklı bir benlik kavramı aşağıdaki anlatım biçimlerini içerir.

Ben iyiyim ve yaşam içindeki stresleri yenebilecek yetenek ve gücüm olduğuna inanıyorum. Önemli amaçlarım var. Bu amaçlarıma ulaşmada engellerle karşılaşacağımı bilmemle birlikte onları aşacağıma eminim. Kendime saygı duyuyorum ve diğer insanların da beni seveceğine ve saygı duyacaklarına inanıyorum. Eğer beni sevmezlerse ve saygı duymazlarsa bu benim kendimden hoşnut olmamı ve kendime olan saygıyı etkilemeyecektir (Eisenberg ve Delaney, 1993).

Woolfolk (1995) benlik saygısını kendi beceri ve davranışlarımıza verdiğimiz değer olarak tanımlamıştır. Benlik saygısının gelişmesi ebeveynler, öğretmenler ve okul arkadaşlarının etkilediği bir süreçtir. Yedi yaşından önce çocuklar daha genel düşünürler ve olumlu benlik saygılarının olması durumunda her alanda başarılı olduklarını düşünürler (Harter, 1990). Çocuklar büyüdükçe kendileri hakkındaki düşünceleri de farklılık göstermeye başlar. Bu farklılaşmanın sebebi de çocuğun aile, okul ve akranları ile kurmaya başladığı ilişkilerdir. Benlik saygısı daha yüksek olan öğrencilerin akademik hayatta başarılı olma şansları daha yüksektir (Marsh, 1990). Buna ek olarak daha yüksek benlik saygısı okula yönelik olumlu tutum, derslerde

olumlu davranışlar ve diğer öğrenciler arasında daha fazla bilinirlik sağlayacaktır (Cauley ve Tyler, 1989).

Nelson ve Jones (1995)'a göre benlik kavramı, bireylerin kendileriyle ilgili algılamalarının bir bütünü olduğundan, ihtiyaçlarını karşılamak için etkileşim aracı olması bakımından önemlidir. Etkili bir benlik kavramı, ister çevreden isterse bireyin kendisinden kaynaklansın, kişilerin yaşantılarını gerçekçi olarak algılamalarına yardım eder.

Beane'e (1991) göre benlik-saygısı insanın benliğinin ortasında duran bir etmendir. Bundan dolayı okulun ve diğer kurumların bunu oluşturma zorunluluğu vardır. Benlik saygısını düşüncemizin ve eylemlerimizin bir ürünü – değerlerimiz, düşüncelerimiz, inançlarımız ve başkalarıyla etkileşimlerimiz - olarak kabul edersek okula çok önemli rol düşmektedir. Benlik-saygısını zedeleyen, öğrencileri birbirleri ile yarışmaya ve mücadele etmeye yönelten ölçme ve değerlendirme sistemlerinden kaçınılmalı, bunların yerine katılımı, işbirliğini, problem çözmeyi ve başarı ile sonuçlandırmayı amaçlayan aktiviteler tercih edilmelidir.

Margolis ve McCabe (2006) derslerde farklı öğretim stratejileri kullanımının öğrencilerin benlik saygısını ve dolayısıyla güdülenmesini arttırarak akademik başarının yolunu açacağını belirtmiştir. Akademik başarısızlığa, derse devamsızlığa ve okula yönelik ilginin azalmasına sebep olan düşük benlik saygısı inancını olumlu yönde geliştirilmelidir. Öğrencilere hayat boyu yardımcı olacak güçlü benlik saygısının öğrencilere kazandırılması öğretmenlerin temel görevlerinden birisidir (Margolis ve McCabe, 2006).

2.3 Beyin Araştırmaları ve Dil Öğretimi

Teknolojinin hızla gelişmesi ile birlikte son yıllarda beyin üstüne yapılan araştırmalar eğitim-öğretim alanında yeni ufuklar açmıştır. Günümüze kadar eğitim alanında geliştirilen yaklaşımlar ve kuramlar genellikle gözleme dayanmaktadır. Öğrencilerin belirli durumlarda belirli eylemleri gerçekleştirdikleri ifade edilmiş, ancak bunlar psikolojik ve davranışsal açıdan ele alınmış ve bu eylemlerin asıl kaynağı olan beyne inilememiştir.

Robert Sylwester'ın (1995) da ifade ettiğı gibi insan beyni - bilinen evrende - en iyi organize olmuş, bir kilo ağırlığa sahip en fonksiyonel maddedir. Beethoven'in dokuzuncu senfonisi, bilgisayarlar, Sistine Kilisesi, otomobiller, İkinci Dünya savaşı, Hamlet, elmalı pasta ve birçok şaheser bu beynin ürünüdür. Beynimiz, eğitim mesleğini her zaman tanımlamıştır, fakat eğitimciler onu gerçek manada anlamamış ve çok da ilgi göstermemişlerdir.

Eğitimciler bilincin görülebilir, ölçülebilir yanlarını ele almış, bilişsel mekanizmalar ve süreçleri göz ardı etmişlerdir. Sylwester (1995) sınıfta neler olabileceğini tahmin edebileceğimizi fakat genellikle bunun neden olduğunu bilemeyeceğimizi savunmuştur. Sylwester'a (1995) göre duygu, ilgi, dikkat, düşünme, hafıza ve beceri gelişimlerinin altında yatan mekanizmaları anlamamışız ve bir şeyin oluş sebebinin bilinmesinin, onu nasıl yapacağımıza yardımcı olacağını fark edememişizdir.

Dil öğretme sürecinde uygulanan yaklaşımlar ve yöntemler, gözlemler ve deneme yanılma yolu ile geliştirilmiştir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin belirli metotları kullanma sebepleri, bunların daha önceden denenmiş ve başarılı olmalarından kaynaklanmıştır. Asıl bilinmesi gereken, yani sınıf

içindeki bazı uygulamaların etkili, diğerlerinin etkisiz olma sebeplerinin yattığı beyin etkileşimleri ise, yeterli teknoloji olmadığı için öğrenilememiştir. Gelişen teknoloji bizlere yeni ufuklar açmış ve beynin işleyişi hakkındaki bilgilerimizi inanılmaz miktarda arttırma imkanı sağlamıştır. Bu aşamada yabancı dil öğreten öğretmenler uyguladıkları yöntemler hakkında bir daha düşünebilir ve bunların insan beyninin öğrenme yöntemi ile paralel olup olmadığını değerlendirip dil öğretme sürecinde daha bilinçli ve etkili bir yaklaşım sergileyebilir.

Dil öğrenme sürecinde bir dönem etkili olan yaklaşımlardan birisi de Davranışçı yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşımın en önemli güdüleme araçlarından bir tanesi ödüllerdir. Öğretmenler yıllarca ödülleri pekiştireç olarak kullanma yolunu seçtiler. Ödüller kolay elde edilebilir, zararsız ve genellikle etkili olarak görüldü.

Sylwester'a (1995) göre Watson ve Skinner'in orijinal araştırmalarının çoğu şaşırtıcı bir şekilde yanlış yorumlanmıştır. Örneğin, davranışçılar tarafından yoğun olarak kullanılan uyarıcı ve tepki ödülleri, sadece basit eylemlerde başarılı oluyorlardı. Ancak okullar öğrencileri genellikle zor problemleri çözme, yaratıcı yazma, proje tasarlama ve yapma gibi durumlarda ödüllendirirler. Beynin basit ve karmaşık problem çözme isteğine verdiği tepki arasında çok büyük fark vardır. Kısa vadeli ödüller ancak basit fiziksel tepkileri ödüllendirebilirler, daha karmaşık davranışlarda ise ödüller işe yaramamaktadır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan,1992).

Öğrenmenin temelde ödüle bağlı olduğu düşüncesi eğitim öğretim alanında yıllarca benimsenmiştir ancak fareler üzerinde yapılan araştırmalar

bile ödölün yanında yeni şeyler keşfetme dürtüsünün de öğrenmeye sebep olduğunu göstermiştir (Mineka, Cook ve Miller, 1984). Araştırmalar merak duygusunun ve yeni şeyler öğrenme isteğinin öğrenmede etkili olduğunu göstermiştir (Restak, 1979).

Sylwester’a (1995) göre okula gelmiş öğrenciler aslında güdülenmiştir. Derste güdülenmemiş olma durumları geçicidir ve üç sebebi vardır. Birincisi olumsuz bir durum oluşturabilecek geçmişle ilişkilendirmedir. Bu çağrışımlar orta beyin bölgesindeki amygdala’da depolanmış olabilir (LeDoux, 1996). Bu çağrışımlar tetiklendiği zaman o anda oluşan kimyasallar kişiyi geçmişteki duruma götürür. Güdülenmeye engel ikinci sebep ise öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ile karşılaşmaları, kaynak yetersizliği, dil engelleri, seçenek azlığı, kültürel engeller, utanç korkusu, geri dönüt azlığı, kötü beslenme, önyargı, kötü ışıklandırma, kötü sınıf yerleşimi, yanlış sıcaklık, başarısızlık korkusu gibi etkenler olabilir (Wlodkowski, 1985). Öğrencilerin güdülenmesindeki üçüncü etmen ise onların gelecekları hakkındaki düşünceleri ve iyi tanımlanmış hedeflerin varlığına bağlıdır (Ford, 1992).

Öğrencinin konu ve ortama yönelik bakış açısı da çok önemlidir. Bu hedefler ve inançlar güçlü beyin kimyasallarının üretildiği durumları yaratır. Olumlu düşünme, zevk kimyasallarından biri olan dopamin’in üretilmesine sebep olur. Bu da iç ödüllendirmeyi sağlar. Beyin için problem çözme, zevkli ve kendi kendini ödüllendiren bir süreçtir. Bu süreç cevabın veya soncun kendisinden daha önemlidir (Dulay, Burt ve Krashen, 1982).

Nörologlara göre beyin kendi ödölünü kendi yaratır. Bu ödöl bir kimyasal olan “opiate’dır”. Opiate stres ve acıyı düzenler ve morfin, alkol,

nikotin, eroin ve kokain benzeri doğal etki oluşturabilir. Toplumda kötü olarak görülen fakat insanların bir türlü vazgeçemedikleri bu maddelerin kullanıcıları tarafından tercih edilmelerin sebebi rahatlık, mutluluk ve huzur hissini vermeleridir. Bu maddeler alındığında beyin opiate salgılar ve insan garip bir huzur ve mutluluk duygusuna kapılır. Opiate başarılı bir çalışma sonucunda da salgılanır ve olumlu hislerimizin gerçek kaynağıdır. Ödül sistemi beynin merkezindeki Hipotalamik ödül sistemindedir (Nakamura, 1993). Başarılı olan öğrenciler genellikle iyi hisseder ve bu ödül çoğu için yeterlidir (Sylwester,1995).

Beyindeki içsel ödüllendirme sistemi öğrenciler arasında farklılık gösterir. Öğrencilerin tepkisi genetik, kendilerine has beyin kimyası ve beyinlerini eşsiz bir bağlantılar yumağına sokan hayat tecrübeleri ve deneyimlerine bağlıdır (Sylwester, 1995). Bir öğrenci ilk alkışını aldığı zaman başarının tadını almış olur. Bu sonradan dışsal güdülenmeye sebep olabilir, ancak buradaki mutluluğun kaynağı alkış sonrasında beynin salgılamış olduğu ve mutlu olmamızı sağlayan kimyasallardır. Bunu tecrübe eden bir öğrenci bundan sonra da mutlu olabilmek için takdir edilmek isteyecek ve bu tekrarlar benlik saygısını güçlendirecektir. Benzer bir şekilde öğrenci bir problemi çözme, yapboz yapma gibi yoğun beyin çalışması gereken sürecin kendisinden zevk alır. Bu zevk almanın sebebi de, beynin zor olanı sevmesidir.

Sosyal ve eğitimsel alanda ödüller birçok çalışma ile incelenmiştir ve çoğunlukla güdüleyici bir strateji olmaktan uzak görülmüştür (Kohn, 1993). Ancak ödüllere farklı bir açıdan baktığımızda yararlı olduklarını görebiliriz. Örneğin bir öğrenciye ödevini yapması karşılığında ödül vaat edilirse bir

sonraki seferde daha büyük bir ödül verilmelidir. Aksi takdirde verilecek ödülün değeri azaldığında güdüleyici etkisi olmayacaktır. Bu etkinin oluşması için ödülün değeri biraz arttırılmalıdır. Bu durum ise fazla süremez ve böylelikle zamanla ödülün değeri arttırılamayacak ve güdüleyici etkisi kaybolacaktır. Bunun yerine başarılı bir çalışma sonucunda daha önceden haber verilmeyen bir ödül alınıp kutlama yapılabilir. Buradaki ödül ise güdüleyici bir etkiye sahip olmayan ödüldür. Ancak dikkat edilmesi gereken şey, ödüllendirmeyi düzenli hale getirmemek ve öğrencilerde ödül beklentisi yaratmamaktır.

Amabile (1989) yaptığı araştırmalarda ödül kullanımının içsel güdülenme üzerinde yıkıcı etkilere sahip olduğunu saptamıştır. Ödül öğrenciyi güdüler, ancak rekabetçi bir ortamda ödül alma isteği yoğun bir stres ortamına girilmesine sebep olur. Bu stres ise kişinin mantıklı düşünme yetisini etkileyebilir. Başka bir etmen de, verilecek ödüllerin çoğu zaman aynı kişiler tarafından alınmasıdır. Diğer kişiler sınıf ortamında birkaç saniye geç kaldıkları veya heyecan dolayısıyla zamanında verilen problemi çözemedikleri için ödülü alamayabilirler. Bu ise sınıfta başarısızlık olarak kabul edilebilir. Yarışı kaybedenlerin oranı kazanana göre çok daha fazla olduğu için daha fazla kişi olumsuz bir şekilde etkilenir. Bunun tekrar edilmesi ise öğrencilerin benlik saygılarına zarar verir ve özgüvenleri üzerinde olumsuz etki yapar. Özgüvenini yitirmiş öğrencinin içsel ya da dışsal olarak güdülenmesi zorlaşır.

Öğrencileri güdülenmiş ve güdülenmemiş olarak tanımlamak alışıla gelmiştir ancak gerçek biraz farklıdır. Çoğu öğrenci aslında güdülenmiştir. Sorun güdülenmenin ortam tarafından etkilenmesidir (Sylwester, 1995).

Araştırmacılara göre güdülenmenin varlığı zorlayıcı hedeflere, olumlu düşünmeye ve üretici duygulara bağlıdır (Ford, 1992). Tehdit ve stres duygusu bizi hem hareketsiz hale sokabileceği gibi hareketli hale de getirebilir. Olumlu açıdan baktığımızda “neurotransmitter” içsel güdülenmede rol alır. “Neropinephrine” ya da “dopamine” bizi orta seviyeli bir bilişsel güdülenme durumuna sokabilir. Güdülenme yüksek miktarda “peptide vasopressin” ve “adrenalin” ile arttırılabilir. Bu kimyasalların vücudumuzdaki oranlarının suni bir şekilde değişikliği ilaçlar ve gıda ile yapılabilir (Sylwester, 1995). Öğretmenlerin bu kimyasalların salgılanması için yapabilecekleri birçok şey vardır.

İlk strateji tehdidi ortadan kaldırmaktır. Birçok farklı etmen öğrenci tarafından tehdit olarak algılanabilir. Özellikle İngilizce öğrenilen sınıflarda bunların başta geleni kelimeyi yanlış seslendirme, dilbilgisi kalıbını yanlış kullanma korkusudur. Bu gibi durumlarda, grup çalışmaları İngilizce düzeyi düşük olan öğrencilerin daha rahat hissetmesine ve tehdit ortamından uzaklaşmasına yardımcı olabilir. Öğrencilerin gruplar halinde beyin fırtınası yapması sağlanabilir ve sınıfta öğrenmeyi zevkli hale getirebilecek etmenler hakkında düşünmeleri istenebilir.

İkinci strateji hedef belirlemektir. Bu aşamada öğrencilere de seçim hakkı verilmelidir. Herhangi bir konuya başlamadan önce öğrencilerin o konu ile ilgili yaşantılarından örnekler vermeleri istenir. Amacı net olan bir kişi hedefine ulaşmak için doğal olarak içsel güdülenmeye ulaşır. Kendi öğrenme yöntemlerine göre kendi yolunu tercih edebilir. Öğrenciye bu fırsatı vermek onun konuyu sahiplenmesine ve kendi tercih ettiği şekilde konuyu öğrenmesine bundan dolayı da daha fazla güdülenmesine sebep olur.

Üçüncü strateji, öğrencilerin kendileri hakkındaki düşüncelerini mümkün olduğunca olumlu bir şekilde etkilemektir. Benlik saygısı denilen bu olgu kişinin doğduğu andan itibaren oluşmaya başlar. Başarılı olan, kendisine verilen görevleri yerine getirebilen, okulda arkadaşları ve öğretmeni, evde de anne ve babası tarafından takdir edilen kişi kendisine saygı duyar ve kendine güvenir. Bunun tam tersi ise küçük yaşlarda yerine getirilmesi zor görevleri üstlenmek ve bunlarda başarısız olmak, çevresindekilerin olumsuz telkinleri altında ezilmek ve belirli konularda güvensizlik hissetmektir. Bu durumdaki öğrencilere yardımcı olmak için yapabilecekleri basit görevleri onlara vermeli ve başarının tadını almaları sağlanmalıdır. Her defasında görevlerin zorluk derecesini yükselterek istenilen seviyeye gelmeleri ve benlik saygılarını tekrar geri kazanmaları sağlanabilir. Bu tip öğrencilere örneğin İngilizce derslerinde cevaplayamayacakları sorular sorulmamalı, yapmakta büyük sıkıntı çekecekleri görevler verilmemelidir. İlk aşamada yapılması gereken şey, bu öğrencilerin düzeyinin tespit edilmesi ve onları sınıf aktivitelerinde kendilerine yardımcı olabilecek arkadaşlarının yanına veya grup çalışmalarında uygun gruplara yerleştirmektir.

Dördüncü strateji, öğrencilerin duygularını belirli ritüeller, drama, hareket ve kutlamalarla idare etmektir. Beşinci ve son strateji, içsel güdülenmenin en güçlü kaynaklarından biri olan geri dönüttür. Bundan dolayı öğrenciler sınırsız geri dönüt alabilecekleri ortamlarda bulundurulmalıdır. Bu ortamlar iyi tasarlanmış projeler, grup çalışmaları, drama ve benzerleri aktivitelerdir.

Şu ana kadar güdülenmenin beyin kimyası ile ilgisine yönelik aktarılanları ele alarak öğrencilerin gün içinde birçok değişik psikolojik ve fiziksel halde bulunduklarını söyleyebiliriz. Bu durumlar kesinlikle öğrenciler

istese de istemese de vücut hareketleri, konuşma tonları vb. davranışlarına yansıyacaktır. Öğrencilerdeki bu değişiklikleri fark eden öğretmen onları güdülemede etkili olabilir. Eric Jensen'in Beyin Temelli Öğrenme kitabından alınan bu durumlar Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1

Öğrencilerin Psikolojik Durumlarının Fiziksel Belirtileri

Öğrencilerin Hissettikleri	Görebilecekleriniz
Korku	Kısıtlı nefes alma Gerilmiş kaslar Kapalı bir vücut duruşu
Bekleyiş	Gözler tamamen açık Vücut ileri eğilmiş durumda Nefes tutulmuş
Merak	Eller iç içe Yüz ifadesi Yana eğik baş
İlgisizlik	Sarkık omuzlar Yavaş nefes alma Göz teması yok
Hayal kırıklığı	Huzursuz hareketlenme Gerilmiş kaslar Kısa aralıklarla nefes alma
İkna olmuş	Nefes almada değişiklik Vücut sarsılır, yana eğilir

Jensen'e (1994) göre öğrencileri içinde bulundukları durumu değiştirecek en yaygın stratejiler şunlardır:

1. Aktiviteler: Bir aktiviteden diğerine geçmek, yoğunlaşma, vücut germe, bireysel çalışmadan grup çalışmasına geçiş, yer değişikliği ve rol yapma.
2. Çevre: Işıklandırmayı değiştirme, koku kullanımı, müzik, taze hava, oda sıcaklığının değişmesi, yerleşimi değiştirme.

3. Çoklu medya: Video, bilgisayar, tepegöz, müzik, slayt kullanımı.
4. İnsanlar: Sunum yapan kişileri değiştirme, misafir konuşmacı, öğrencinin öğretmesi, sınıf değişikliği.
5. Tarz: Konu, zaman kısıtlaması, amaçlar, kaynaklar, kurallar ve düşüncelerde değişiklik.
6. Odaklanma: Nefes alma alıştırmaları (içine çekme ve yavaşça bırakma, burundan nefes alma, hayal etme,)
7. Öğrenci Girdisi: Öğrenciler öğrenme, yaratıcı girdi, geri dönüt sıklığı, olumlu sosyal bağ, iyi beslenme, uygun öğrenme stilleri ve güvenlik durumlarında kontrol ellerinde olduğu sürece güdülenmişlerdir.

2.4 Çoklu Zeka Kuramı

Sayısı gitgide artan bilim adamlarına göre geleneksel okul söz konusu görevlerini yerine getirememektedir. Çelik'e (1996) göre geleneksel okulları değiştirmeye zorlayan nedenler, öğrenmenin bireyselleştirilememesi, öğrenmenin aktif olmaması, birçok ülkede öğretmenlerin ciddi sorunlar yaşamaları ve öğrenmeye ilişkin sosyal tutumlardır. Geleneksel okul öğrencilere, kültürel değerleri aktarırken, onların tek tür bir zekaya sahip olduklarını ve her öğrencinin benzer şekillerde öğrendiğini kabul etmekte veya en azından öğretimi bu iki temele dayandırmaktadır. Tabi ki geleneksel okulun bu uygulamasının altında yatan, zeka kavramına karşı geleneksel bakış açısıdır.

H.Gardner'ın (1999) belirttiği gibi, geleneksel psikoloji ve psikometri, uzun zamandır, insanların görece sabit olan ve yazılı-çizili basit testlerle psikologlar tarafından tam olarak değerlendirilebilecek bir tek zekaya sahip olduğunu varsaymaktadır.

Gardner (1983) araştırmalarını beyin hasarı olan ve beyinlerine darbe almış ve hasar oluşmuş insanlar üzerinde yapmıştır. Beyni hasar görmüş insanların bazı becerilerini yitirdikleri halde diğerlerinin ise hala kullandıklarını tespit etmiştir. Araştırmalarında eskiden çok iyi şarkıcı olan insanların hala konuşabildikleri halde, şarkı söyleyemediklerini fark etmiştir. Bazı becerilerin yitirilmesi ve bazılarının ise hala kullanılması Gardner'ın birden fazla zeka türünün varlığına inanması ile sonuçlanmıştır (Checkley, 1997:13). Gardner (1983) tespitlerine yıllarca isim aradı ve sonunda zeka'yı bir kültürde değerli olan ürünleri üretmek ve problemleri çözmek için kültürel ortamda etkinleşebilecek bilgiyi işlemeye yarayan biopsikolojik potansiyel olarak tanımladı. Bu potansiyel, görülebilecek ya da sayılabilecek yapı değildir, kültürel uyarıcılarla etkin hale gelir. Çoklu Zeka olarak tanımlanan bu kuram insanların zeka ile ilgili düşüncelerini köklü bir şekilde değiştirmiştir.

Gardner'ın (1983) Çoklu Zeka kuramında dört ana unsur bulunmaktadır. Bunlardan ilki; her bir bireyin en az yedi zeka türünün hepsinin veya daha fazlasının bileşimine sahip olduğudur. İnsanların güçlü ve zayıf yönlerinin gelişigüzel birleşimi her insanı benzersiz yapar ve farklı düşüncelerin olduğu bir sınıf ortamının oluşmasına katkıda bulunur. İkinci unsur ise her bireyin kendi zekasını ihtiyaç nispetinde geliştirebilmesiyle ilgilidir. Öğrencileri uygun alanlara yönlendirerek, cesaret vererek ve kapasitelerini artırarak zeka düzeyleri geliştirilebilir. Bir diğer unsur ise farklı

zekalara hitap eden aktivitelerin bir arada kullanılmasının mevcut zekaların bir arada kullanılmasıyla birbirleri ile etkileşiminin mümkün olmasıdır. Ve son olarak dördüncü etmen ise, bahsi geçen dokuz zeka türünden hiçbirinin kendi kendine varolamayacağı gerçeğidir. Armstrong'a (1994) göre bütün insanlar bu zeka türlerine sahip olsa da bunların düzeyi bireyden bireye farklılık gösterir. Bir kişi çok iyi bir okuyucu iken bir diğeri başarılı bir yazar olabilir. Yinede her ikisi de güçlü bir dilsel zekaya sahiptir (Armstrong, 1994).

Armstrong'un (1994) belirttiği üzere; Çoklu zeka kuramı, insanların gerek kendi zekasal yapılarının gerekse diğer insanlardan farklılıklarının değişik şekillerde ortaya çıkmasıdır.

Kuramını kanıtlamak için Gardner sekiz kıstas öne sürmektedir:

1. Beyin hasarının yol açtığı potansiyel yalıtım
2. Evrimsel tarih ve inandırıcılık
3. Tanımlanabilir merkezi işlemler veya işlemler dizisi
4. Sembolik sistemde kodlamanın hassasiyeti
5. Tanımlanabilir bir dizi bilirkşi performansıyla, belirgin gelişimsel tarihi
6. Geri zekalı, üstün zekalı ve diğer istisnai insanların varlığı
7. Deneysel psikolojik testlerin desteği
8. Psikometrik bulguların desteğidir (Gardner, 1993: 36-40).

Gardner araştırmasına önce görme, duyma, dokunma gibi duyularla alakalı zekalarla başlamış ve daha sonra müzik ve bireylerarası zeka ile devam etmiştir. Eğer nerilen zeka türü, kriterleri karşılamakta yetersiz kalıyorsa değerlendirme dışı bırakılmış ya da başka bir açıdan incelenmiştir.

Başaran (2004), bireyin çevreye uyumu ve bu çevrede başarılı olabilmesi için kendi zeka özelliklerini tanıyabilmesinin çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle okullarda, öğrencilerin zihinsel kapasitelerini deneyebilecekleri çeşitli ğretim programları geliştirilmeli ve öğrencinin aktif olarak katılımının sağlandığı ğretim yöntemleri uygulanmalıdır.

Wilson (2002), ğretmenlerin sınıfta çoklu zekya göre ders anlatmayı tercih etmelerinin çeşitli nedenleri olduğunu ileri sürmektedir:

- Çoklu zek uygulamaları öğretmene daha kişisel ve çeşitlendirilmiş ğretim deneyimi sağlar;
- Öğrencilere sekiz zek ile ilgili bilişsel düzeyde ilişki kurabilme, st bilişsel anlayış ve çeşitli ders çalışma teknikleri sunar;
- Öğretmenlere kişisel, kişilerarası ve kültürel düzeyde açıklama yapmalarına olanak verir;
- Doğal beceriler ile öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerini uyararak kendi kendilerini gdlemelerini sağlar;
- Öğretmene, ğrencinin doğal becerisini değerlendirmede, içgörü ve önsezi kullanarak eğitimi bireyselleştirme kolaylığı ve deneyimi sağlar;

- Öğretmene ve ana-babaya her çocuğun bir ya da birçok yeteneğinin olabileceği eşitlikçi bir bakış açısı sağlar. (Wilson, 2002).

Kornbaher (2001:276) Kuzey Amerika'daki öğretmenlerin ve yöneticilerin Howard Gardner'ın ileri sürmüş olduğu çoklu zeka anlayışını benimsemelerini birkaç sebebe bağlamaktadır. Bu sebeplerden bazıları; teori öğretmenin sınıf ortamında edindiği tecrübeleri yansıtması: öğrenciler farklı şekilde düşünür ve öğrenir. Teori eğitimcilere müfredat geliştirme ve pedagojik uygulamaların düzenlenmesi alanında kavramsal çerçeve sağlar. Bu değerlendirme, eğitimcilere sınıflardaki farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi bir şekilde karşılayacak yaklaşımların geliştirilmesine yardımcı olur.

Gardner (1993) şu ana kadar yukarıda belirtilen kriterleri taşıyan en az yedi zeka türü tespit etmiştir.

2.4.1 Matematiksel /Mantıksal Zeka

Mantıksal Matematiksel zeka matematiksel hesap yapma, problem çözme, mantıklı düşünme, tümevarım ve tümdengelimci bir mantık sürdürme, benzerlik ilişkileri belirleme becerileri içerir. Öğrenme, öğrenciyi hem bilişsel hem de fiziksel olarak meşgul etmeli, onları etkin öğrenciler durumuna getirmelidir. Eğitim durumları öğrencilere sunulan bilgiyi kabul etmekten çok öğrenme etkinliğinin içinde olmalarını sağlamalıdır.

Gerçek nesnelerle çalışmak, öğrenciyi problem çözmede etkin hale getirir. Öğretmenler benzer bloklar, oyunlar, yap bozlar, grafikler, cetveller,

hesap makineleri, bilgisayarlar ve yazılım programlarına sınıflarında sahip olurlarsa bunları değerlendirebilirler. Bilim adamları matematikçiler, muhasebeciler, mühendisler, istatistikçiler mantıksal – matematiksel zekası güçlü olan bireylere örnek gösterilebilir.

Dil becerisi ile birlikte, mantıksal /matematiksel akıl yürütme IQ testleri için en önemli temelleri sağlamaktadır. Zekanın bu türü, geleneksel psikologlar tarafından derinlemesine araştırılmıştır ve bu, alanları bir uçtan bir uca kesen problem çözme bölümünün veya "işlenmemiş zekanın" örneğidir. Bu belki de bir ironidir, öyleyse, kişinin mantıksal/matematiksel bir problemin sonucuna ulaştığı asıl mekanizma tam anlamıyla anlaşılmış değildir. Bu zeka aynı zamanda deneysel ölçütler tarafından da desteklenmektedir (Gardner, 1993: 20).

Gardner'a (1999) göre mantıksal/matematiksel zekanın ipuçları şunlardır. Herhangi bir şeyin nasıl çalıştığını sorgular, akıldan hesaplamayı çabuk yapar, matematik etkinliklerini sever, strateji oyunlarını sever, mantık oyunlarını-yapbozları sever, üst düzey düşünme becerilerini kullanır.

2.4.2 Sözel/Dilbilimsel Zeka

Dil becerisine bir "zeka" demek, geleneksel psikolojinin duruşuyla tutarlıdır. Gardner (1993) aynı zamanda dilsel zekanın, kendilerinin deneysel testlerini de geçtiğini belirtir. Örneğin, beyinin "Broka Bölgesi" denilen alan dilbilgisi kurallarına uygun cümlelerin üretiminden sorumludur. Beynin bu bölgesi hasara uğramış olan biri, kelimeleri ve cümleleri oldukça iyi anlayabilir fakat en basit cümleler hariç, herhangi bir durumda kelimeleri bir

araya getirme konusunda zorluk çeker. Aynı zamanda diğer düşünce süreçleri tamamıyla etkilenmemiş olabilir (Gardner, 1993: 21).

Evrensel olan dil yeteneği ve çocuklardaki gelişimi, kültürler arasında göze çarpan bir şekilde sabittir. El ile olan işaret dilinin açıkça öğretilmediği sağırın oluşturduğu gruplarda bile çocuklar, genellikle kendi işaret dillerini "icat" edecekler ve onu gizlice kullanacaklardır. Böylece insanlar da bir zekanın, belirli bir girdi durumu veya verim kanalının nasıl bağımsız olarak çalıştığını göreceklerdir (Gardner, 1993: 21).

Gardner'a (1999) göre sözel/dilbilimsel zekanın ipuçları şunlardır: Hikayeler anlatır, espriler yapar, olaylar uydurur; hafızası iyidir; kelime oyunlarını sever; okumayı yazmayı sever; yaşma göre sözcük dağarcığı zengindir; sözel iletişimi iyidir.

2.4.3 Görsel/ Uzamsal Zeka

Görmeyen kişiler, görsel /uzamsal zeka ile görsel algılama arasındaki ayrımın açıklamasını sunmaktadırlar. Kör bir kişi şekilleri dolaylı bir yöntemle tanıyabilir: nesne üzerinde eli dolaştırmak hareketin zaman uzunluğuna dönüştürülmektedir ki bu da nesnenin büyüklüğünün çevirisi olmaktadır. Kör birey için dokunmanın algısal sistemi, görme kişideki görme ile paralellik gösterir. Kör bireylerin görsel /uzamsal akıl yürütmesi ile sağırın sözel/dilbilimsel akıl yürütmesi arasındaki benzerlik önemlidir.

Gardner'a (1999) göre görsel /uzamsal zekanın ipuçları şunlardır: Net zihinsel imge gördüğünü söyler; harita çizelge ve şemaları rahatlıkla okur; yaşlılarından daha hayalcidir; sanat etkinliklerinden zevk alır; görsel gösterimleri sever; okurken kelimelerden çok resimlerden öğrenir.

2.4.4 Sosyal/Bireylerarası Zeka

Sosyal/bireylerarası zeka, bireylerarasındaki farklılıkları fark etmek için çekirdek kapasite üzerine kurulmuştur, özellikle de psikolojik durumları, mizaçları, güdüleri ve niyetlerindeki zıtlıklar üzerine. Daha ileri formlarda bu zeka becerikli bir yetişkinin gizli olmasına rağmen, diğer insanların amaçlarını ve isteklerini okumasına olanak tanır. Bu beceri yüksek derecede karmaşık bir şekilde, dini ve politik liderlerde, öğretmenlerde, terapistlerde ve ebeveynlerde görülür (Gardner, 1993: 23).

Beyin araştırmaları sonucunda elde edilen bütün kanıtlar, sosyal/bireylerarası bilgide ön lobların önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu alandaki hasar, problem çözmenin diğer formlarını zarara uğratmazken, derin kişilik değişikliklerine sebep olabilir-bir kişi böyle bir hasardan sonra genellikle aynı kişi değildir. Örneğin Alzheimer hastalığı görsel/uzamsal, mantıksal ve dilsel tahminleri aşırı derecede bozarken, özel bir vahşilik ile beyinin arka bölgelerine saldırdığı görülür. Fakat Alzheimer hastaları genellikle çekidüzen verilmiş, sosyal olarak uygun ve hatalarından dolayı devamlı özür dileyen kişiler olarak kalmaktadırlar. Bunun tersi, daha çok ön lob merkezli olan Pick hastalığı ise sosyal çekiciliğin hızlı bir şekilde kaybolmasına neden olur (Gardner, 1993:23).

Sosyal/bireylerarası zeka için biyolojik kanıtlar, insanlara özgü olarak görülen iki ek faktörü kapsar. Bir faktör, anneye yakın bağlılığı içeren çocukluğun ilk yıllarına uzanır. Gelişimin ilk yıllarında annenin uzaklaştığı durumlarda, normal sosyal/bireylerarası gelişim ciddi bir tehlike içerisindedir. İkinci faktör ise sosyal etkileşimde bulunan insanların bağıl önemidir. Tarih

öncesi toplumlardaki avlanma, iz sürme ve öldürme gibi beceriler çok sayıda insanın işbirliği ve katılımını gerektirir. Grup kohezyonuna, liderliğe, organizasyona ve dayanışmaya duyulan ihtiyaç doğal olarak ortaya çıkmaktadır (Gardner, 1993: 23).

Gardner'a (1999) göre sosyal/bireylerarası zekanın ipuçları şunlardır: Yaşıtları ile konuşmaktan zevk alır; doğal bir lider olarak davranır; sorunları olan arkadaşlarına önerilerde bulunur; kulüplere, komitelere ve diğer organizasyonlara katılır; başka çocuklarla oynamayı sever; bir veya birden fazla yakın arkadaşı vardır; başkalarına ilgi gösterir; pratik yaşam tecrübesi vardır.

2.4.5 Özedönük/Bireysel Zeka

Özedönük/bireysel zeka, kişinin kendi duygu yaşamına, bir aralıktaki duygusuna, bu duygular arasında aynısını yapmayı etkileyecek kapasiteye ve nihayet kişinin kendi davranışını anlama ve yol gösterme şekli olarak tanımlama ve şeklini çizmeye örnek olarak gösterilebilir. İyi bir özedönük/bireysel zekası olan kişi, kendisinin yaşayabilecek ve etkili olabilecek bir modeline sahiptir. Bu zeka en özel olduğundan, eğer gözlemci işte meydana çıkaracaksa, zeka müzikten, dilden ve bazı diğer daha anlamlı şekillerinden kanıtların ihtiyaç duymaktadır. Yukarıdaki alıntı da örneğin sözel/dilbilimsel zeka özedönük/bireysel bilgiyi ifade etmek için belirlenmiştir (Gardner, 1993: 25).

Özedönük/bireysel zeka da sosyal/bireylerarası zekada olduğu gibi, kişilik değişiminde ön lobların merkezi rol oynadığını görülür. Ön lobların daha üst kısımlarındaki hasar muhtemelen kayıtsızlık, gevşeklik, yavaşlık ve

uyuşukluk (bir çeşit depresif kişilik) ortaya çıkarırken, daha alt kısımlardaki hasar öfke ve rahatlama hissine neden olmaktadır. Bu gibi "ön lob" kişiliklerde, diğer bilişsel fonksiyonlar genellikle muhafaza edilir. Bunun tam tersi olarak, yaşantılarını anlatmak için yeterince iyileşmiş olan afazi'lerde (aphasics) tutarlı delil bulunmaktadır: durumla ilgili olarak, genel değişimde bir azalma, dikkate almaya değer bir depresyon olabiliyorken, birey kendisinin çaresiz olarak, farklı bir insan olduğunu hisseder. Kendi ihtiyaçlarının, isteklerinin ve arzularının farkına varır ve bunları gerçekleştirmek için en iyisini dener (Gardner, 1993:25).

Otistik çocuk, bozulmuş özedönük/bireysel zekası olan bir kişinin tipik örneğidir; gerçekte çocuk kendisini kastetmiyor bile olabilir. Aynı zamanda böyle çocuklar genellikle müzikal, hesaplama (computational), uzamsal veya mekanik alanlarda kayda değer yetenekler sergilerler (Gardner, 1993: 25). Bir özedönük/bireysel alan için evrimsel delillere ulaşmak daha zordur fakat içgüdüsel gayretlerin sınırını belirleme kapasitesinin ilgili olduğu düşünülebilir. Hayatta kalma mücadelesi içerisine sürekli olarak dahil olmayan bir türde giderek artan şekilde önem kazanmaktadır (Gardner, 1993:24).

Sosyal/bireylerarası ve de özedönük/bireysel alanlar bir zekada bulunması gereken şartları karşılarlar. Sosyal/bireylerarası zeka bireyin anlamasına ve diğer kişilerle çalışmasına olanak sağlar; özedönük/bireysel zeka ise kişinin anlamasına ve kendi kendine çalışmasına olanak tanır. Bireydeki benlik algısında, kişi sosyal/bireylerarası ve özedönük/bireysel bileşenlerinin birleşimiyle karşılaşır. Gerçekten de benlik algısı, insan icatlarının en harika olanlarından biri olarak ortaya çıkar. Bir kişi hakkındaki

bütün bilgileri temsil eden bir sembol sistemi ve aynı zamanda bütün bireylerin kendileri için inşa ettikleri bir icat olan semboldür (Gardner, 1993: 25-26).

Gardner (1999)'a göre özedönük/bireysel zekanın ipuçları şunlardır bağımsızlık gösterir; kuvvetli yönlerini gerçekçi olarak bilir; kendini yönlendirebilir; grup ile çalışmaktansa yalnız çalışmayı tercih eder; özgüveni yüksektir.

2.4.6 Müzikal/Ritmik Zeka

Gardner (1993) yaptığı araştırmalarda ve literatür taramalarında çok küçük yaşta beste yapmaya, çeşitli enstrüman çalmaya başlayan ve müzik dehası olarak tanımlanan kişileri temel alarak bazı çocukların doğuştan gelen müzik becerisinin belirli bir zeka ile biyolojik altyapının ilişkilendirilebileceğini ortaya koymuştur. Müzikal zekanın bağımsızlığını ise konuşamayan fakat herhangi bir müzik aletini güzel bir şekilde çalabilen otistik çocuklar gibi özel gruplar örneklendirmektedir.

Bulgular müzik becerisinin, bir zeka için diğer tecrübelerden geçtiğini ortaya çıkarmaktadır. Örneğin beyinin belirli bölümleri, müziğin algılanmasında önemli roller oynamaktadırlar. Bu alanlar, müzik becerisinin, dil kadar açık bir şekilde bölgesel olmaması veya belirli bir alanda bulunmamasına rağmen, karakteristik olarak sağ yuvarda bulunmaktadır. Beyin hasarında müzik yeteneğinin özel hassasiyetinin eğitim ve diğer bireysel farklılıkların derecesine dayanmasına rağmen, müzik yeteneğinin kaybı konusunda açık kanıtlar vardır (Gardner, 1993: 17).

Çeşitli kültürlerden gelen deliller, müziğin evrensel bir yetenek olduğu fikrini desteklemektedir. Bebeklerin gelişimleri üzerindeki çalışmalar, çocukluk dönemi başlarında bir "işlenmemiş" hesaba dayalı (computational) yeteneğin var olduğunu ortaya atmaktadır. Müzikal sayma, ulaşılabilir ve anlaşılır bir sembol sistemi sağlamaktadır.

Gardner'a (1999) göre müzikal/ritmik zekanın ipuçları şunlardır: detone müziği tanır; melodileri hatırlar; koroda söyler veya bir enstrüman çalar; ritmik şekilde konuşur veya hareket eder.

2.4.7 Bedensel /Duyudevinimsel Zeka

Bedensel hareketin kontrolü, tabi ki, her bir yuvarın baskın olduğu veya bedensel hareketleri kontra-lateral tarafta (contra-lateral side) kontrol ettiği motor kortekste yerleştirilmiştir. Sağ ellerini kullananlarda bu hareket için hakimiyet sol yuvarda bulunmaktadır. Söylendiği zaman hareketleri yapma yeteneği, aynı hareketleri refleks olarak veya istemeden yapabilen bireylerde bile bozulabilir. Özel apraksia'nın (specific apraxia) varlığı bedensel /duyudevinimsel zeka için kanıt çizgisi oluşturmaktadır.

Uzmanlaşmış vücut hareketlerinin evriminin türlere avantaj sağladığı açıktır ve insanlarda bu adaptasyon araç kullanımına uzanmaktadır. Çocuklarda vücut hareketi açık bir şekilde tanımlanmış gelişimsel bir programdan geçmektedir. Şöyle ki bir zeka için birçok kriterleri bedensel/duyudevinimsel bilgi tatmin etmektedir. Bedensel/duyudevinimsel bilgiyi "problem çözme" olarak kabul etme daha az sezgisel olabilir. Tabi ki bir taklit sırasını gerçekleştirmek veya bir tenis topuna vurmak, matematiksel

bir eşitliği çözme değildir. Fakat bir duyguyu ifade etmek için kişinin vudunu kullanma (dans gibi), bir oyun oynama (spordaki gibi) veya yeni bir ürün yaratma (bir icat geliştirme gibi) yeteneği, vücut kullanımının bilişsel özelliklerinin kanıtıdır.

Gardner'a (1999) göre bedensel/duyudevinimsel zekanın ipuçları şunlardır: bir veya birden fazla spor dalında başarılıdır; uzun süre oturunca kıpırdanır, elini ayağım sallar; bir şeyleri parçalayıp tekrar birleştirmeyi sever; yeni şeyleri eller; kendini tiyatroyari şekilde ifade etmeyi sever.

Çoklu zekanın olumlu yönlerinden birisi de esnek oluşudur. Çoklu zeka farklı durumlara ve farklı okul ortamlarına cevap verebilecek niteliktedir. Çoklu zeka kuramında belli bir yaklaşım bulunmamaktadır ve öğretmenler sınıflarının ihtiyaçlarına cevap verecek bir müfredatı seçip uygulamakta zgrdrlr. Çoklu zekanın bütün okulda uygulanması gerekmez (Campbell, 1989: 91-92).

Amacın belirlenmesi çoklu zekanın olumlu yönlerinden bir diğeridir. Öğrenciler kendi zekalarına uygun hedefler belirleyebilirler. Hatta bazıları kendi iç dünyalarına dönerek Özedönük zekalarını, yeni arkadaşlar edinerek bireylerarası zekalarını, okuyarak dilsel zekalarını, matematikte başarı sağlayarak mantıksal/matematik zekalarını, resim yaparak görsel/uzamsal zekalarını, hızlı koşarak bedensel/duyudevinimsel zekalarını, müzik aletleri alarak müzik zekalarını geliştirebilirler. Bu durum ailelerin çocuklarının gelişen yeteneklerine saygı duymasını sağlar ve öğretmenlerin de öğrencilerin performanslarını doğru bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı

olur. Öğretmenler, öğrenciler arası farklılıkların bilincine vararak belirli zeka alanlarının gelişimini gözlemleyebilirler (Ellison 1992: 69-72).

Çoklu zekanın öğrenmeye olumlu katkılarından bir diğeri de gerçek, bilinçli öğrenmeye katkıda bulunmasıdır. İnsanlara edinilen bilgilere başka bir açıdan bakma fırsatı vererek öğrenme için gösterilen çabada yapılan eylemlerin sebeplerin anlaşılmasını sağlar (Brandt, 1995). Gerçek öğrenmeyle öğrenciler, edinilen bilgiyi kendi deneyimleriyle ilişkilendirerek kendilerinden bilgiyi kişiselleştirirler. Böylece sınıf içinde edindikleri bilgiyi sınıfın dışında kalan gerçek dünyada uygulama fırsatını bulurlar ve buda bilginin kalıcı olmasını sağlar. Çoklu zekanın uygulandığı sınıflarda gerçek öğrenme meydana gelir çünkü öğrenciler bir konuya farklı açılardan yaklaşmayı öğrenirler ve bu da problemlere kendi yöntemleriyle yaklaşımlarını sağlar.

Çoklu zeka öğretmenlerin öğretim tekniklerini geliştirmelerini gerektirir. Yeni teknikler kullanmak, değerlendirmede farklı metotlar geliştirmek ve geleneksel okullarda kullanılan dilsel ve mantıksal zekanın ötesine geçmelerini gerektirir. Bu yöntemden faydalanarak, öğretmen tekdüze olan sınıfına yeni pencereler açacak ve öğrencilerini güdüleyecektir. Bu yöntem meta model öğretme olarak bilinir ki bu yöntemin gerektirdikleri, kullanılan kitapların, materyallerin ötesine geçerek var olan yedi veya daha fazla zekayı farklı konu ve zamanlardaki sınıf içi aktivitelerin de birleştirilmesini gerektirir. Böylece daha fazla öğrenciye ulaşarak bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulabilir.

Bir Çoklu Zeka sınıfında odak noktası bir zeka türünden diğerine kayarak sınıf içi bir etkileşim sağlanır. Öğrenciler, edindikleri yeni bilgiyle eski bilgilerini ilişkilendirerek, iç gözleme dayalı alıştırmalar yapar ve kişisel gelişimini gösteren projelerde yer alabilir. Diğer bir deyişle çoklu zeka sınıfta tek düze bir öğretim stratejisinin kullanılamayacağını ortaya koyuyor. Bir öğretim stratejisi bir grupta başarılı olurken, diğerleriyle olmayabilir. Öğrencilere ve öğrencilerin içinde bulundukları duruma göre, her öğrencinin belirli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere, strateji değiştirerek onların etkili bir şekilde derse katılmasına imkan verilmelidir (Armstrong, 1994).

Çoklu Zeka, İngilizce derslerinde çok yönlü olarak kullanılabilir. İngilizce öğretmenlerinin derlerde kullandıkları video, öğrencilere verdikleri değişik projeler, rol yapma, günlük tutma, grup çalışması gibi aktiviteler zaten çoklu zeka kuramını içinde var olan etmenler. Çoklu zeka kuramının İngilizce öğretmenlerine sağladığı bilgi, yapılan bu değişik aktivitelerin neden ve nasıl yapıldığını açıklaması ve öğrencilerin baskın zeka türlerinin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamasıdır. Çoklu Zeka kuramını, İngilizce derslerinde öğrencileri dinleyici konumdan çıkarıp onları yabancı dili kullanan ve etkileşimli bir ortamda kendilerini ifade etmeye çalışan öğrenci konumuna getirir. Çoklu Zeka kuramı kullanılarak, öğrencilerin her birine kendi baskın zekalarını kullanma, diğerlerini de geliştirme fırsatı verilerek sınıfta etkin birer katılımcı olmaları sağlanabilir (Emig, 1997).

Çoklu Zeka, İngilizce öğretim sürecinde çok değişik projelerin tasarlanmasını mümkün kılar. Öğrenciler isterlerse kendi projelerine karar verebilir ya da öğretmenin belirlemiş olduğu ve değişik zekaların kullandığı proje konulardan birini seçebilir. Öğrencilerin istedikleri takdirde bireysel ya da grup olarak çalışma imkanları bulunmaktadır. Öğrenciler hem projelerden

hem de sınıf arkadaşlarından öğrenebilirler. Bu şekilde öğrenciler kendilerinde var olduklarını bilmedikleri değişik beceri ve yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlayabilir ve kendilerine yönelik bakış açılarını değiştirebilirler (Lambert,1974).

Çoklu Zeka, arkadaşlarına göre başarısız olan öğrencileri güdülemede kullanılabilir çünkü öğrencilerin ilgilerini çeken konuları seçme şansları olacaktır. Çoklu Zeka öğrencilerin öğrenmede ve ödevlerini yapmada aktif rol almalarını ve yaptıkları çalışmalardan gurur duymalarını sağlayabilir. Öğrencilere verilen seçme fırsatından dolayı öğretmenlerin öğrencilere olan bakış açısı ve onların çalışmalarına yönelik beklentileri artabilir, bu da öğrencilerin daha fazla güdülenmesini sağlayabilir (Campbell, 1989).

Çoklu Zeka öğrencilere iyi oldukları alanlarda gelişme fırsatı sunar ve bu da öğrencilerin rahat hissetmelerinin ve kendilerine yönelik saygılarının artmasını ve öğrendiklerinden zevk almasını sağlar. Öğrenciler, sınıftaki aktif katılımları ile birlikte daha önce farkına varamadıkları bağlantıları fark edebilirler. Öğretmenler de öğrencilerin öğrendiklerini ve süreçten zevk aldıklarını gördükçe daha fazla güdülenirler (Emig, 1997).

2.5 İlgili Araştırmalar

2.5.1 Güdülenme İle İlgili Araştırmalar

R. Gardner ve Lambert (1972), Filipinlerde yaptıkları bir çalışmada dışsal etmenlerden dolayı güdülenen öğrencilerin diğerlerine oranla ikinci bir dili daha iyi öğrendiklerini tespit etmişlerdir. Çalışmanın bu şekilde sonuçlanmasında bahsedilen kültürel ortamda İngilizce öğrenmenin önemi ve toplumun dil öğrenme amacının da etkili olduğu vurgulanmıştır.

R.Gardner ve MacIntyre (1992) “Attitude-Motivation Test Battery” adlı anketi kullanarak Kanada’da Fransızca öğrenen İngilizce konuşan öğrencilerin tutum ve güdülenmesi üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre zeka ve dil becerisinin yanında içsel güdülenmenin de dil öğrenimine olumlu katkı yapabileceği sonucuna varmıştır.

Benzer şekilde Spolsky (1969)’de yaptığı araştırmalarda içsel güdülenmenin yabancı dil sınavında daha yüksek notlar alınmasını sağladığını tespit etmiştir.

Diğer tarafta ise Lukmani (1972) Hindistan’da İngilizce öğrenen Marathi dilini konuşan öğrenciler üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde içsel güdülenme sebepleri yerine dışsal güdülenme sebeplerinin daha etkili olduğunu göstermiştir. Buna göre Marathi dilini konuşan lise öğrencilerinin dışsal güdülenmesinin başarılarında en az içsel güdülenme kadar etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Brown’ın (1980) yaptığı araştırmada ise bazı öğrencilerin belirli ortamlarda dil öğrenirken dışsal güdülenmeleri durumunda daha iyi öğrendikleri, diğerlerinin de farklı ortamda içsel olarak güdülendikleri durumlarda daha iyi öğrendiklerini gözlemlemiştir.

2.5.2 Benlik Saygısı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Kaya (1992), 465 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrencilerin eğitimsel özellikleri (cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi) ve benlik saygısı değişkenleri (benlik saygısı, benlik değerinin sürekliliği, eleştiriye duyarlılık, insanlara güven duyma, depresif duygulanım, psikosomatik belirtiler, bireylerarası ilişkilerde tehdit hissi) ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin benlik saygısı değişkenlerinden etkilendiği anlaşılmıştır. Diğer bir deyişle öğrencilerin problem çözme becerileri ile; bölüm, sınıf düzeyi, benlik saygısı, benlik değerinin sürekliliği, İnsanlara güven duyma, eleştiriye duyarlılık, depresif duygulanım, psikosomatik belirtiler ve bireylerarası ilişkilerde tehdit hissi düzeyi arasında önemli farklar saptanmıştır (Kaya, 1992).

Özer (1999) benlik saygısı yüksek olan çocukların yaratıcı oldukları, kendine güvendikleri, araştırmacı ve atılgan oldukları ve başkalarına ters düşme pahasına da olsa fikirlerini ifade ettiklerini ve sosyal yönden uyumlu olduklarını belirtmiştir. Benlik saygısı düşük olan çocukların ise çekingen, mahcup ve desteksiz kaldıklarında güçsüz, kaygılarını yenmede başarısız, grup içinde dinleyici, dış dünya ile ilgisiz ve sosyal kabulü az oldukları gözlenmiştir. Özer araştırmasında ayrıca, depresyon bulguları ile benlik saygısının birbirleri ile sıkı ilişki içinde olduğunu belirtmiştir. Depresyon belirtileri olmayan gençlerin çoğunun benlik saygılarının yüksek olduğunu, depresyonda olanların ise benlik saygılarının az olduğunu tespit etmiştir

Bibring (1953) yaptığı araştırmalar sonucunda, egonun benlik saygısını sağlayan gereksinimlerini üç grupta toplamıştır.

1. Değerli, sevilen, tanınan olmak; aşağı ve değersiz olmamak,
2. Güçlü, üstün, güvenli, büyük olmak; güçsüz ve güvensiz olmamak,
3. İyi ve sevilen olmak; saldırgan, yıkıcı ve kırıncı olmamak

Kaczowski ve Patterson (1975) yaptıkları araştırmalardan elde ettikleri veriler ışığında başarısızlığın ve ileride başarısız olma kaygısının

benliğe saygıyı öldüreceğini, bu nedenle öğrencilerin başarısızlığa bakış açılarını değiştirme gereğini vurgularken, çözüm yolu olarak da başarısızlık karşısında benliğe saygıyı iyileştirici ve başarısızlığa bakış açısını değiştirici olması bakımından grup danışmalarının yapılmasını önermektedir. Başarısızlık kapasite etersizliğinden kaynaklanmış olarak görülmemeli. Asıl sebebin, çalışmamak, dersleri takip etmemek gibi dış etmenler olduğu düşüncesi temel olmalıdır. Bu da istenildiğinde, diğer bir deyişle gerekli dış şartların yerine getirildiği durumlarda başarılı olunabileceğine dair olan inancın yerleştirilmesi için ilk adımı atmaktır.

2.5.3 Çoklu Zeka Kuramı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Hoerr (1994) Çoklu Zeka Kuramı'nın öğrencilerin sahip olduğu yeteneklerin ve becerilerin daha net bir resmini çizdiği ve daha sonraki yaşamlarında itibar edilecek yeteneklerini yansıttığı inancıyla 1989' dan beri, City of St. Luis The New City okulu adındaki bağımsız, okul öncesi ve ilkokul yetişğinde kuramın uygulanma sürecini aktarmaktadır. Uygulamadan önce bu okuldaki öğretmenler Hoerr ile birlikte Gardner'ın "Frames of Mind" adlı kitabını iki yıl boyunca çalışmışlar. New City okulundaki yetişek, öğrencilerin bütün beceri ve kabiliyetlerinin onları geleceğe hazırlamak için düşünülmesi gerekliliğini vurgular. Çoklu Zeka Kuramı okul yöneticilerinin farklı şekillerde çocuklara ulaşmalarını sağlamıştır. Öğretmenler, öğrencilerin zayıflıklarından çok, güçlü oldukları yönleri üzerinde odaklaşarak zayıf oldukları yönleri de geliştirmeye çalışmışlar. Öğrenciler çizim yapmada, tasarlama, legolarla veya pipetlerle model binalar yapma gibi değişik aktivitelerde başarılı

olmuşlardır. Zayıflıklar göz ardı edilmeden öğrencilerin zevk alacakları aktiviteler kullanılarak geliştirildi.

Hoerr (2000) Çoklu Zeka Kuramı ile ilgili 14 yıllık araştırmalarının sonunda şu sonuca varmıştır. “Gardner haklıymış: öğrencilerin öğrenebilecekleri birçok farklı yol vardır. Çoklu Zekayı uygulamak için pedagojik ve değerlendirme tekniklerini değiştirmemiz gerektiğini öğrendik. Öğrenciler ve öğretmenler bu kuramın uygulanmasından çok faydalanmışlardır. Ancak öğrendiğimiz bir diğer şey ise velilerin kesinlikle bu sürece katılıp eğitilmesi gereğidir.” Hoerr (2000) bazı konuları Çoklu Zeka ile işlemenin çok zor olduğunu ve uygulamayı yaparken standart testlerin ve müfredatın gerektirdiklerini yerine getirilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Çoklu Zeka müfredatının daha etkili ve ödüllendirici olduğunu ancak bu müfredatı geliştirmenin gerçekten çok zaman aldığını vurgulamıştır. Her şeyden önemlisi Hoerr, ellerindeki verilerin yeterli olmadığını ve sürecin devam edeceğini ve bunun da eğlenceli bir yolculuk olduğunu belirtmiştir.

Beckman (1995), kendi gözlemlerine dayanarak, Çoklu Zeka Kuramının öğretmenlere ve öğrencilere farklı bir zeka perspektifi sunduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin güçlü oldukları yönlerini ve zekalarını daha iyi belirleyebilme olanağı bulmuşlardır. Böylece öğretmenler farklı zekalarda daha yetenekli olan öğrencilere, kendi derslerinin sunuş tarzlarını geliştirerek cevap verebilmişlerdir. Aynı zamanda bu kuramın bir düşünüş tarzı, benzerlikleri, farklılıkları, kapsamı ve zenginlikleri, kendi öz saygıları, her bireye karşı olan saygı gelişimleri ve sınıfa getirdikleri yetenekler hakkında bir tutum olduğunu rapor etmiştir. Bu kuramın öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri için fırsatlar sağladığını da eklemiştir.

Kline (1995), kendisinin de psikoloji profesörü olduğu GCC’de, Psikoloji 101 dersinde Çoklu Zeka’yı uygulayan Dr. Lefebvre’nin dönem başında öğrencilerine, meslektaşlarından biri tarafından geliştirilmiş olan Tefl Çoklu Zeka Envanterini uygulamıştır. Öğrencilerin hangi zekalarını daha baskın olduğunu tespit etmeye ve çeşitli öğrenme seçenekleri sunmaya çalışmıştır. Dr. Lefebvre’nin Psikoloji 101 yetişğinde öğrencilere konuyla ilgili yapıştırma resimlerden, yaratıcı danstan, heykeltıraşlığa ve şairliğe kadar geniş yelpazede seçenek sunulmuştur. Öğrencilere geleneksel kağıt kalem testleri ve dönem ödevi yapmaları önerilmiş. 76 Öğrenci ile yapılan iki yıllık pilot çalışmanın ilk yılının sonuçları, öğrencilerin ne kadar zeki olduklarını göstermede seçenek ve fırsatlar istediklerini göstermiştir. Öğrenciler teşvik edildikleri ve cesaretlendirildikleri zaman, farklı öğrenme tarzlarına bakmadan, değişik riskleri göze almışlardır. Akademik materyalleri öğrenmedeki güdülenmeleri ve sınıf dışında harcanan zaman, varolan güdülenmelerine, yaratıcı olabilme fırsatına ve öğrenme aşkına dayalı olarak artmıştır.

Ksicsinski (2000), “İyileştirici bir halk kolejinin Çoklu Zeka ile birleştirilmesinin değerlendirilmesi,” adlı doktora tezi yapmıştır. Çalışmanın amacı Çoklu Zeka Gelişimsel Değerlendirme Ölçeği (MİDAS)’a göre, baskın zekayı, belirli becerileri, iyileştirici halk kolej grubunun üstün entelektüel stillerini ve cinsiyet, yaş, ırk değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklar olup olmadığını belirlemektir. Bir diğer amaç ise baskın zekalarda, öğretmenler ve öğrenciler arasında istatistiksel farklar olup olmadığını belirlemektir. Araştırma Bilimsel ve son test facto olarak yapılmıştır. Araştırma bahar 1999’da Redwoods Kolejinde, kolejin beceri kursuna

kaydolmuş bir iyileştirici öğrenci grubunu içermiştir (n=81). Düzenli bir ders periyodu süresince, veri toplamak için doğal bir çevre sağlamak amacıyla MIDAS uygulanmıştır.

Araştırmanın bulguları şu şekilde belirtilmiştir; çalışma, deneklerin kişilerarası zekada en yüksek ve müzik zekasında en düşük değerleri aldıklarını ortaya çıkarmıştır. Bireylerarası zeka ile diğer yedi zeka alanları arasında anlamlı farklar görülmüştür. Kız öğrenciler bedensel/hareket zekası hariç diğer zekalarda daha yüksek değerler almışlar, fakat anlamlı farklar kızlar için sadece sözel/ dilbilimsel zekada, erkekler için de bedensel/ hareket zekada yüzeye çıkmıştır. 26 belirli beceri alt ölçeğinin 19'unda kızlar daha yüksek puanlar almışlar. Yaş değişkeni müzik, bedensel ve sözel zekalarda anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. 20- 24 yaş arası grup 26 alt ölçeğin 19'unda kendilerine en yüksek değeri biçmişlerdir. Anlamlı farklar öğretmen ve öğrenci değerleri arasında ortaya çıkmıştır. Öğretmenler kendilerine en güçlü değerleri sözel zekada biçmişlerdir, bunu içsel/bireysel zeka ve bireylerarası zeka takip etmiştir.

Araştırmanın sonuçlar ve öneriler kısmında, yetenekleri ve ilgileri belirleyen değerlendirmenin önemine dikkat çekilmiş ve böylece bireylerin belirli bilgiye dayalı olarak kendi zeka potansiyelini en üst düzeye çıkarabilecekleri vurgulanmıştır. Daha bireysel ve öğrenci merkezli olan eğitimsel reform geliştirmek için ek bir araştırma yapılması, araştırmacı tarafından önerilmektedir.

Ford (2000) “ Yedinci Sınıf Öğrencileri Üzerinde Çoklu Zeka Teknikleri ve Birleştirilmiş Tematik Öğretimin Uygulanmasının Etkileri” adlı tez çalışması

yapmıştır. Araştırmacı çalışmanın amacını, ortaokulda yedinci sınıf öğrencilerinin başarılarını arttırmada birleştirilmiş tematik öğretim (TI) ve Çoklu Zeka Kuramı tekniklerinin birleştirilmesinin yararlılığını test etmek, olarak belirtmiştir. Araştırma, ortaokul yedinci sınıf öğrencileri kullanılarak matematik, İngilizce ve sosyal bilimler derslerinde uygulanmıştır. Bir grubu geleneksel olarak öğretim yapan, diğeri birleştirilmiş Çok Boyutlu Zeka ve birleştirilmiş Tematik öğretim yapan olmak üzere ikiye bölünmüştür. Çok Boyutlu Zeka ile Birleştirilmiş Tematik öğretim ile ilgili daha fazla bilgi edinmek üzere beş öğretmen hizmet içi eğitim programına katılmışlardır. Daha sonra matematik, İngilizce ve sosyal bilimlerde, Çok Boyutlu Zeka ve Birleştirilmiş Tematik Öğretimi uyguladılar. Deney grubunda 29 haftalık Çok Boyutlu Zeka ile Birleştirilmiş Tematik Öğretim ile birlikte ön test ve son test olarak Temel Beceriler Iowa Test'i (The Iowa Test of Basic Skills) kullanılmıştır.

Araştırmacı, öğretim yöntemlerine ilişkin anlamlı farklar bulunduğunu belirtmiştir. Geleneksel gruptaki öğrenciler 'Okuduğunu Anlamada' Çok Boyutlu Zeka ile Birleştirilmiş Tematik Öğretim yapan deney grubundan daha yüksek ön test son test kazanımları elde etmişlerdir. Ancak, toplam dil puanında, Çok Boyutlu Zeka ile Birleştirilmiş Tematik Öğretim ile ders işleyen deney grubu, geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubundan daha yüksek ön-test son-test kazanımları elde etmişlerdir. Deney veya kontrol grubunun üyesi olma, cinsiyet, ırk ve velinin askeri rütbesinin bir avantaj olduğunu gösteren anlamlı farklar bulunmamıştır. Fakat araştırmacı, ön test ve son test puanlarının, öğrencinin etnik kökeni ve velinin askeri rütbesi tarafından önemli ölçüde etkilendiğini belirtmiştir. Hem ön testte hem de son

testte subay çocuklarının daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Beyaz öğrencilerin, beyaz olmayanlardan anlamlı ölçüde daha yüksek puan aldıkları da araştırmanın diğer bir bulgusudur. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise ön test ve son testlerde, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek not aldıklarıdır.

Fedina (2002) “Çok Boyutlu Zeka Sınıflarında ve Üstün Zekalı Eğitim Programları’nda, üstün zekalı öğrencilerin güdülenmesi, eğitim programı ve akademik başarısı hakkında öğretmen algısı” adlı doktora tez çalışması yapmıştır. Araştırmanın amacı, bir araç tasarlamak ve üstün zeka programlarıyla, bu programların güdüleme üzerindeki etkisini, Kuzey New Jersey’deki bir ortaokulda, üstün zekalı öğrencilerin eğitim programı ve akademik başarıları, Çok Boyutlu Zeka Kuramı temel alınarak, bilginin varolan yapısına katkıda bulunmak için niceliksel bir araştırma yapmak olarak belirtilmiştir. İkinci olarak, Üstün Zekalı Eğitim programının ve Çok Boyutlu Zeka programının, üstün zekalı öğrencilerin güdülenmesi, eğitim programı ve akademik başarıları ile ilgili öğretmen algısında önemli bir fark olmadığı yolundaki yokluk tezini (null hipotezi) test etmektir. Örneklem, Kuzey New Jersey bölgesindeki demografik ve sosyo-ekonomik olarak benzer olan, 24 okul bölgesinden gelen, ortaokul düzeyindeki üstün zekalı öğrencilerin 30 öğretmenini kapsamaktadır. Dersler, kendi bölgelerinin, bölgeler arası üstün zekalı programındaki katılımına dayalı olarak seçilmiştir. Öğretmen algılarını belirlemek için “Üstün Zekalı Öğrenciler Üzerinde Çok Boyutlu Zeka Programı Uygulamasında Öğretmenlerin Fedina algıları” adlı bir anket geliştirilmiştir. Likert tipi 20 maddeden oluşan bu ankette, maddelerin 20 tanesi güdülenmeye, 5 tanesi eğitim programına ve 8 tanesi akademik

başarıya yöneliktir. Sonucu belirlemek için ortalamalar hesaplanmıştır. Bu her soru için tipik veya ortalama tepki veya algının bir tanımı olarak yorumlanmış ve her maddenin algılamasının genel bir anlayışını vermiştir. Buna ek olarak, verilerin yokluk hipotezini destekleyip desteklemediğine karar vermek için çift yönlü “t” testi uygulanmıştır.

Araştırmacı çalışmadan elde edilen verilerle, üstün zekalı öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin, üstün zekalı öğrencilerin güdülenmesi, eğitim programı ve akademik başarıları üzerinde, Çok Boyutlu Zeka Programlarının Üstün Zekalı Programlardan daha anlamlı bir etkisinin olmadığını fark edildiğini belirtmiştir.

Muehlbauer (2000) “Matematik Başarısında Çok Boyutlu Zeka Sanatsal-Aşı (Arts-Infused) Programının Etkisi adlı doktora çalışması yapmıştır. Çalışmada, matematik dersinde başarı, Sanatsal-Aşı Çok Boyutlu Zeka programının etkileri yanında, öğrencilerin matematik başarı algıları da araştırılmıştır. Bilmenin Farklı Yolları (Dfferent Ways of Knowing, DWOK) programını uygulayan 4 ilkokulun 3. ve 4. Sınıf öğrencileri ile 4 DWOK programını uygulamayan 4 ilkokulun 3. Ve 4. Sınıf öğrencileri, matematik başarıları açısından karşılaştırılmışlardır. DWOK okullarının 10 öğretmeni, öğretmen algı araştırmasına katılmıştır. İki veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Birincisi 3. Ve 4. Sınıflar için yılsonu matematik değerlendirmelerindeki okul bölge başarı verilerini içermiştir. İkinci veri toplama yöntemi DWOK programı uygulama seviyesi, DWOK’un matematik programıyla olan bağlantısı, DWOK’un diğer konu alanlarıyla bağlantısı ve öğrencinin DWOK’a karşı tepkisi hakkında veri toplayan bir öğretmen algı

anketidir. Öğretmenlerin öğrenci başarısını algılamaları aynı zamanda, öğrencilerin gerçek performanslarıyla ilgili kıyaslamada da kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler Çok Boyutlu Zeka Sanatsal Aşı programının uygulandığı öğrencilerin matematik alanında uygulanmayan öğrencilere kıyasla daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Sneider (2001) “Çoklu Zeka Kuramı ve Yabancı Dil Öğretimi” adlı doktora çalışmasında, yabancı dilin öğretiminde birbiriyle rekabet eden çok çeşitli kuramlar ve yöntemler geliştirildiğini ve yeni kuramların dil öğrenenlerde birey olarak, öğrenenlerin ihtiyaçları ve ilgileri üzerine odaklaşarak, iletişimsel yeterlik geliştirmeye yöneldiğini belirtmektedir. Sneider, yabancı dil ders kitaplarının, örneğin ilk yıl kolej ders kitaplarının çok çeşitli aktiviteler sunduğunu, öğrenci merkezli öğretime doğru kaymaya cevap verdiğini vurgulamıştır. Ayrıca Çoklu Zeka Kuramı’nın son zamanlarda ortaya çıkan, birey olarak öğrencilerin farklı konularda neden farklı yeteneklere sahip olduklarını araştıran bir kuram olduğunu vurgulamıştır. Kolej birinci sınıf Almanca ders kitaplarından yaygın olarak kullanılan on tanesi, ne tür aktiviteler içerdiği ve farklı aktivitelerin ne ölçüde öğrencilerin Çoklu Zekalarını desteklediğini belirlemek için analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçları, kitaplarda öğrencilere materyali sunmada, sınırlı aktivite çeşidi kullanıldığını göstermiştir. Araştırmacı tarafından Çoklu Zeka Kuramının sınıf ortamında kullanılması esnasında her bir bireyde bütün zekaların, yabancı dil öğretimini nitelemede bir paradigma olarak kullanılması ile ilgili bir öneri sunmuştur.

Adamus (2000), “Bir Örnek Olay Çalışması: Lise Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramı’na maruz kalmalarının etkileri” adlı doktora çalışması yapmıştır. Niteliksel bir durum çalışması olan araştırma, Çoklu Zeka Kuramına maruz kalmış lise öğrencilerinin, sonuç olarak gerçekliği algılamalarını, nasıl değiştirdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın yapıldığı Alpena Lisesi’nin 2000 öğrencili, kuzey doğu Michigan’daki küçük Alpena kasabasındaki, 12 devlet lisesinden biri olduğu belirtilmiştir. Altı 11. sınıf (3 erkek ve 3 kız) öğrenci üç hafta süreli bu araştırmada, katılımcı olarak hizmet vermek için rasgele seçilmişlerdir. Katılımcılar önce Çoklu Zeka eğitiminden geçirilmiş ve daha sonra kendi Çoklu Zeka alanlarına yönelik bir envanteri doldürmüşlardır. Daha sonraki iki hafta içerisinde katılımcılar, günlük tutmuş, görüşme yapmış ve tartışma gruplarına katılmışlardır. Öğrencilere Çoklu Zeka kuramının entelektüel, duygusal ve sosyal olarak kendilerini, öğretmenlerini, okullarını, arkadaşlarını, ailelerini, yaşam hedeflerini ve anlık planlarını nasıl etkilediği sorulmuştur.

Araştırma sonuçları katılımcılar için anlamlı olmuştur. Katılımcılar diğerlerinin Çoklu Zeka profillerini fark edebilmişler ve tolerans gösterebilmişlerdir. Katılımcılar, öğretmenlerinin ve okullarının kuramı uygulamasını değerlendirebilmişlerdir. Kuramı, arkadaşları ve aileleri ile ilişkilerini geliştirmek için ve seçmiş oldukları kariyer yollarını değerlendirmek için kullanmışlar. Ayrıca cinsiyet farkının, kuramın uygulanması sonucunda elde edilen verileri nasıl etkilediği konusunda hiç bir fark bulunmamıştır.

Demirel (1998), Ankara Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu’nda, 31 öğrenci üzerinde, “İngilizce Sınıflarında Çoklu Zeka Kuramı ile Tümlleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı bir araştırma yapmıştır. 1998 – 1999 öğretim

yılında yapılan araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel program, deney grubundakilere ise İngilizce öğretiminde Çoklu Zekaya dayalı yeni bir öğretim programı modeli uygulanmış ve her iki grup arasındaki başarı düzeyine bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda Çoklu Zeka programı uygulanan grubun başarı düzeyi geleneksel program uygulanan gruba göre daha yüksek bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin dil becerilerinin daha iyi geliştirdikleri ve etkinliklere zevkle katıldıkları gözlenmiştir.

Sezginer (2000) kompozisyonların analizinde çok boyutlu zeka aktivitelerinin kullanılmasının kompozisyon yazım performansı üzerindeki etkisini incelediği bir tez çalışması yapmıştır. Araştırma nicel ve yarı deneysel olarak betimlenmiş ve ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Örneklem olarak Ortadoğu Teknik Üniversitesi İngilizce Hazırlık bölümü ENG 102 dersini alan öğrenciler seçilmiştir. Çalışmada, deney ve kontrol grupları üç örnek kompozisyonu analiz etmiştir. Deney grubu örnek kompozisyonları çoklu zeka aktiviteleri aracılığıyla incelemiştir. Her iki grup çalışma öncesi ve sonrası kompozisyonlar yazmıştır. Çalışma öncesi yazılan kompozisyonlar ön-test olarak değerlendirilmiştir. İki grubun son-test sonuçları karşılaştırılmış ve çoklu zeka kuramını uygulayan öğrencilerin daha iyi kompozisyon yazdıkları araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Güdülenme ile ilgili yukarıda belirtilen araştırmalarda güdülenmenin dil öğreniminde etkili bir etmen olduğu, bunun yanında bazı ortamlarda dışsal güdülenmenin diğer ortamlarda ise içsel güdülenmenin dil öğrenimi üzerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir. R.Gardner ve MacIntyre (1992), Lukmani

(1972), Brown (1980) araştırmalarında kontrol grupları kullanmamışlardır ve güdülenme ile ilgili yapılmış araştırmalara benzer sonuçları elde etmişlerdir.

Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen veriler ışığında benlik saygısının öğrencilerin problem çözme becerileri, yaratıcılıkları ve kendine güvenleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Fedina'nın (2002) stn zekalılar okulunda yaptığı çalışmada oklu Zeka'nın geleneksel üstün zekalılar programından daha etkili olmadığını tespit etmiştir. Ford (2000) kontrol grubu kullanarak yaptığı araştırmada ise kontrol grubundaki ğrencilerin "Okuduğunu Anlama" alanında oklu Zeka programı uygulanan deney grubuna oranla daha başarılı oldukları ancak toplam dil puanları ele alındığında ise oklu Zeka programı uygulanmış deney grubunun daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Çoklu Zeka ile ilgili yapılan araştırmalardan çıkarılabilecek genel sonuç oklu Zeka'nın öğrencilerin güdülenmesi, kendi yeteneklerini algılamaları, birbirlerine bakış açıları ve başarıları üzerinde etkili olduğudur.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak yapılan İngilizce derslerinin öğrencilerin güdülenmesi, benlik saygısı, öz güveni ve çoklu zekaları üzerindeki etkisini bulmak amacıyla araştırmada kullanılan desen, evren, örneklem, veri toplama araçları, denel işlem materyalleri, denel işlemler ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1 Araştırma Deseni

Bu deneysel araştırmada kontrol grubu olmayan öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Çoklu Zeka programının güdülenme, benlik saygısı, öz güven ve öğrencilerin çoklu zekaları üzerindeki etkisini ortaya çıkaracak bu desen zayıf desenlerden biridir. Ancak elde edilen bulguların neden sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren bir desendir. Deneysel desenin şekilsel görünümü Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1 Tez Deseni

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Deney	Test 1	İngilizce derslerinin Çoklu Zeka Kuramı uygulamaları ile yapılması	Test 1

Görüldüğü gibi deney grubuna deneysel işlem öncesinde Nichols’a ait güdülenme anketi ve Teele’a ait Çoklu Zeka envanteri uygulanmıştır. İkinci aşamada Çoklu Zeka Kuramına göre yapılan İngilizce ders programı uygulanmış, program uygulandıktan sonra önceden verilen testin aynısı tekrar öğrencilere verilerek ön test ile son test puanları karşılaştırılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırma evreni Türkiye'deki Üniversitelerin İngilizce Hazırlık Bölümü öğrencileridir. Maddi imkan ve zaman sorunlarından dolayı tüm Hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde araştırma yapılamadığı için örneklem olarak araştırmada 2003-2004 öğretim yılında Ankara'da bulunan Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümüne devam eden 34 öğrenciden oluşan iki sınıftan yararlanılmıştır. Öğrenciler Hazırlık geçme sınavından 60 altında alan yaklaşık 1000 öğrenci arasından bilgisayarda rasgele seçilip sınıflara atanmışlardır. Bu seçimde başarı, bölüm, yaş vb. etmenler kesinlikle etkili olmamıştır.

Deneyin yapıldığı sınıflardaki öğrenciler Türkiye'nin değişik bölgelerinden ve farklı okul tiplerinden (Anadolu Lisesi, Düz Lise, Özel okul vb.) gelmişlerdir. Öğrenciler Sağlık Bilimlerinden Bilgisayar Mühendisliğine kadar birçok farklı bölümleri kazanmış ve baskın zeka türleri bakımından farklı yapılara sahiptirler. Bu da araştırmaya bu açıdan daha büyük çapta genellenebilme olanağını sağlamıştır.

Deney sekiz hafta boyunca haftada 11 saat ders yapılarak devam etmiştir. Bu derslere araştırmanın sahibi bizzat girmiştir. Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulunda her sınıf haftada 27 saat İngilizce eğitimi alır ve bu sınıflara en az iki İngilizce öğretmeni devam eder. Çoklu Zeka programı deney grubuna haftada 11 saat uygulanmıştır. Geriye kalan 16 saat İngilizce dersi ise Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulunda uygulanan İletişimci Yaklaşımı kullanan diğer bir öğretmen ile yapılmıştır. Son test verildiğinde

öğrencilerin kendilerine verilen soruları cevaplarken sadece araştırma yapan öğretmenin derslerini dikkate alarak cevap vermeleri istenmiştir.

Deneyin ilk aşamasında öğrencilerin zeka türlerini belirlemek amacıyla Teele Çoklu Zeka Envanteri, güdülenme, benlik saygısı ve özgüvenlerini belirlemek amacıyla Nichols ve Utesch (1989)'e ait Alternatif Öğrenme Programı Envanteri uygulanmıştır. İkinci aşamada Çoklu Zeka uygulamalarını içeren dersler planlanmış ve sekiz haftalık bir süreç boyunca uygulanmıştır. Bu derslerden birisine ait plan Ek-6'da verilmiştir. Program sonunda Alternatif Öğrenme Envanteri tekrar verilerek ön test ve son test puan farkları karşılaştırılmıştır.

3.3 Verilerin Toplanması

Derslere başlamadan önce Dr. Sue Teele'in Çoklu Zeka ölçeği (TIMI)'den yararlanılarak öğrencilerin baskın zeka türleri tespit edilmiştir. Örnek Envanter Ek-2'de verilmiştir. Ders planlarının hazırlanmasında Thomas Armstrong'un (1994) "Multiple Intelligences in the Classroom" (Sınıftaki Çoklu Zekalar) kitabındaki Çoklu Zeka ders planları şeması ve örneklerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin güdülenme düzeyi ve benlik saygıları ile ilgili verilerin toplanması için Indiana-Purdue Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri Joe D. Nichols ve William E. Utesch'in "An Alternative Learning Program: Effects on Student Motivation and Self-Esteem" (Alternatif öğrenme programı: Öğrencilerin güdülenmesi ve özgüveni/benlik saygısı üzerindeki etkisi) araştırmasında kullandıkları Likert tipi anket kullanılmıştır. Örnek anket Ek-1'de verilmiştir.

Nichols ve Utesch'in (1998) kullanmış olduğu 66 sorudan aile içindeki benlik saygıları ile ilgili olan 10 tanesi bu çalışmada kullanılmamıştır. Bunun sebebi de Woolfolk (1995)'un belirttiği gibi öğrencilerin aile ile ilgili benlik saygılarının küçük yaşlarda oluştuğu ve bu çalışmada öğrencilerin üniversite düzeyinde olmasından dolayı aile içi benlik saygısının değişime çok açık olmadığı gerçektir.

3.3.1 Alternatif Öğrenme Programı (Alternative Learning Program) GÜDÜLENME/BENLİK SAYGISI ENVANTERİ

Öğrencilerin güdülenme düzeyleri, özgüveni ve benlik saygılarını ölçmek amacıyla Nichols ve Utesch'in (1998) ABD'nin Midwest bölgesinde alternatif öğrenme programının öğrencilerin güdülenmesi ve benlik saygıları üzerindeki etkisini araştırmak üzere hazırladıkları Alternatif Öğrenme Programı Envanterini kullanmışlardır. Nichols ve Utesch'in (1998) araştırmasında bağımlı değişkenler öğrencilerin güdülenmesi, hedef yönelimleri, öz yeterlilikleri ve benlik saygıları/özgüvenleri olarak belirlenmiştir. Çalışmanın temel amacı belirtilen alternatif öğrenme programının katılımcılar üzerinde olumlu bir etkisinin olup olmadığını tespit etmektir. Öğrenciler 12 hafta sürecek programa başlamadan önce ve program sonunda 66 soru içeren bir anketi cevaplamışlardır. Likert tipi ve 5 puanlık bir skalası (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) olan bu araçta öğrencinin güdülenmesini ve benlik saygısını çeşitli yönlerden ele alan 66 soru kullanılmıştır. Güdülenme/ benlik saygısı sorularının alt kategorileri şunlardır: öğrenme hedefleri (4 soru), başarımlar hedefleri (6 soru), içsel güdülenme (5

soru), dışsal güdülenme (4 soru), öz-yeterlilik (6 soru), srekliplik/ısrar (6 soru), bireysel çalışma becerisi (5 soru), yaşıtları arasındaki benlik saygısı (10 soru), okuldaki benlik saygısı (10 soru), aile içindeki benlik saygısı (10 soru). Güdülenme ile ilgili bu sorular Miller (Miller, 1993; Miller, Grene, Nichols & Montalvo, 1994) ve (Nichols & Miller, 1994; Nichols, 1996). tarafından benzer projelerde kullanılmıştır.

Nichols ve Utesch'in (1998) geliştirmiş oldukları Alternatif ğrenme Programı Envanteri'nin güvenirlik analizini Cronbach's Alpha ile yapmışlar ve güvenilir olduğunu ispatlamışlardır. Ayrıntılı güvenirlik analizleri için Ek- 3'teki tabloya bakılabilir.

3.3.2 Teele oklu Zeka Envanteri (TIMI)

TIMI 1992 yılında hazırlanmış ve halen ilkokuldan yüksek okullara kadar ABD'de 650 farklı okulda ve yedi ülkede kullanılmaktadır. Öğrencilerin baskın zekalarını tespit etmek amacıyla hazırlanmış bu anket yedi zekadan her birini temsil eder ve öğrencilere 28 seçenek işaretleme imkanı sunan 56 adet panda resminden oluşmaktadır. Farklı zekalar birbirleri ile karşılaştırılır ve öğrenciler her bir zeka türünden sekiz resimle karşılaşırlar. Bundan dolayı her bir zeka türü için en fazla alınabilecek puan sekizdir. Öğrencilerden gösterilen iki resimden kendilerine en yakın olarak gördükleri veya kendileriyle özdeşleştirdikleri bir tanesini seçmeleri istenir. Doğru ya da yanlış cevaplar yoktur. Zeka türleri, rakam ve harf ile kodlanmıştır ve öğrencinin her bir zeka ile ilgili yaptėı seçim sayısını ortaya çıkarır. Öğrenciler ve öğretmenler sonuçları kolaylıkla hesaplayabilir ve baskın zekalarını görebilirler.

İlk olarak oluşturulmasından sonra TIMI okul öncesinden üniversite seviyesine kadar Teele tarafından çok geniş alanda uygulanmıştır. Bu aracın güvenilirliği ön test-son test yöntemi kullanılarak ölçülmüş ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

4000'den fazla cevap kağıdının incelenmesi sonucu değişik düzeylerde eğitim öğretimi etkileyecek sonuçlar ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki veriler, öğrencilerin sınıflarına, baskın zekalar da en çok işaretlenenden en az işaretlene doğru verilmiştir.

- **Anaokulu:** Görsel/ Uzamsal Zeka, Bedensel /Duyudevinimsel Zeka, Sözel/Dilbilimsel Zeka, Özedönük/Bireysel Zeka
- **Birinci Sınıf:** Görsel/ Uzamsal Zeka, Matematiksel/Mantıksal Zeka, Bedensel /Duyudevinimsel Zeka, Sözel/Dilbilimsel Zeka
- **İkinci Sınıf:** Görsel/ Uzamsal Zeka, Bedensel /Duyudevinimsel Zeka, Matematiksel /Mantıksal Zeka, Sözel/Dilbilimsel Zeka
- **Üçüncü Sınıf:** Görsel/ Uzamsal Zeka, Bedensel /Duyudevinimsel Zeka, Sosyal/Bireylerarası Zeka, Sözel/Dilbilimsel Zeka
- **Dördüncü Sınıf:** Görsel/ Uzamsal Zeka, Bedensel /Duyudevinimsel Zeka, Sosyal/Bireylerarası Zeka, Müzikal/Ritmik Zeka
- **Beşinci Sınıf:** Bedensel /Duyudevinimsel Zeka, Görsel/ Uzamsal Zeka, Sosyal/Bireylerarası Zeka, Müzikal/Ritmik Zeka
- **Ortaokul:** Sosyal/Bireylerarası Zeka, Görsel/ Uzamsal Zeka, Bedensel /Duyudevinimsel Zeka, Müzikal/Ritmik Zeka
- **Lise:** Sosyal/Bireylerarası Zeka, Bedensel /Duyudevinimsel Zeka, Görsel/ Uzamsal Zeka, Müzikal/Ritmik Zeka

Yukarıda belirtilen sonuçlar ile ilgili ayrıntılı tablo Ek-4'te verilmiştir.

3.3.2.1 Teele Çoklu Zeka Envanteri'nin Güvenirlik ve Geçerliliği

Uzun dönemde yapılan araştırmaların sonuçları öğrencilerin ve öğretmenlerin zekalarının zamanla değiştiğini göstermiştir. TIMI'nin güvenilirlik ve geçerliliğini tespit etmek için her bir resmin içerik geçerliliğinin tespit edilmesi amacıyla bir ilköğretim okulunda alan testi uygulanmıştır. Resimler üzerinde temsil ettikleri zekayı yansıtmak üzere bir çok değişiklik yapılmış ve resimlerin istenilen zekaları temsil edip etmediklerini anlamak için sınav yapılmıştır.

Anaokuldan yüksek okula kadar geniş alanda uygulanan TIMI'nin güvenilirliğini test etmek için yaklaşık 4000 cevap anahtarı kullanılmıştır. Test'in güvenilirliğini ve değişik sınıf seviyelerindeki baskın zekaları tespit etmek için ön test- son test yöntemi kullanılmıştır. Bu testler 1992 ve 1993 yıllarında yapılmıştır ve gruplar California ve Kentucky eyaletlerinden seçilmiştir.

İki, üç ve dört hafta ara ile uygulanan TIMI'den elden edilen sonuçlar envanterin yüksek bir güvenilirlik oranına sahip olduğunu göstermektedir ve buna dayanılarak bu araştırmada kullanılmıştır. Ayrıntılı güvenilirlik analizi için Ek-5'daki tablolara bakılabilir.

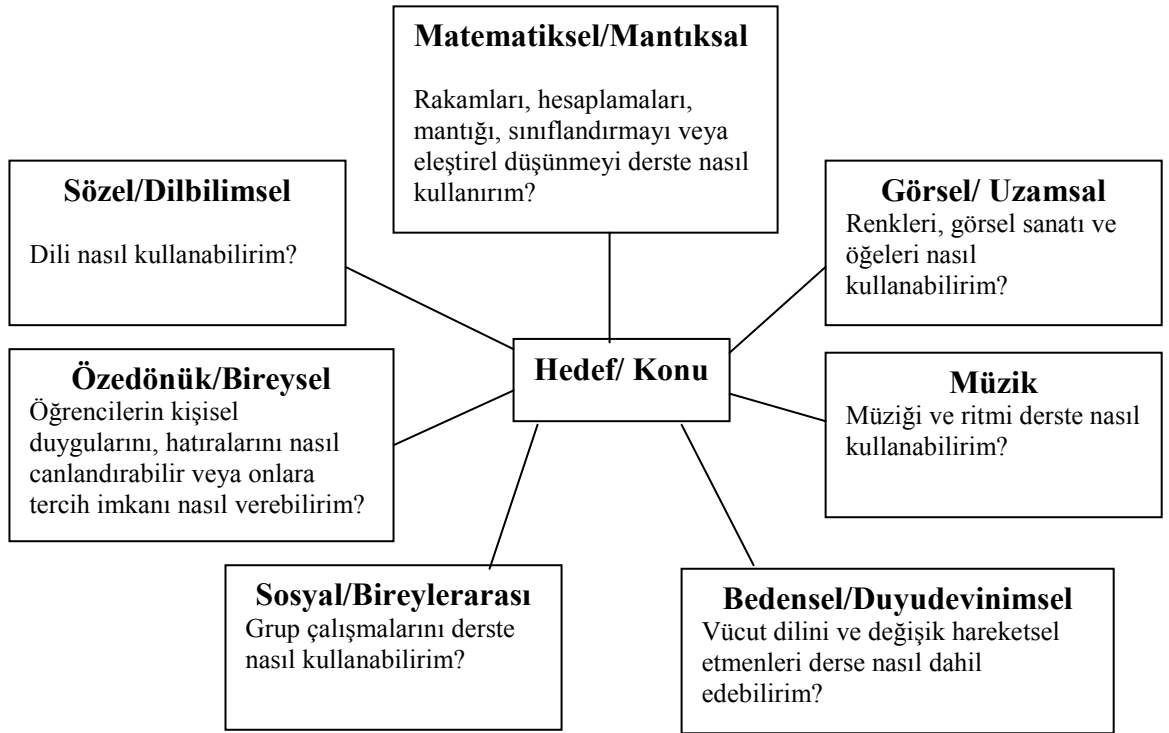
3.4 Çoklu Zeka Kuramı Uygulamaları

Çoklu Zeka Kuramı dersleri hazırlanırken Thomas Armstrong'un (1994) "Multiple Intelligences in the Classroom" kitabındaki Çoklu Zeka ders planları biçiminden ve örneklerinden yararlanılmıştır.

Armstrong'a (1994) göre ilk aşamada bir hedef veya konu belirlenmelidir. İkinci aşamada bu konu işlenirken mümkün olan en fazla sayıda zeka türünü etkinleştiren değişik alıştırımlar kullanılarak dersler işlenmelidir. Örnek bir plan Şekil 3.1'de verilmiştir. Bu şekilde verilen kriterler kullanılarak hazırlanan örnek ünite planı Ek-6'da verilmiştir.

Şekil 3.1

Çoklu Zeka Ders Hazırlama Şeması



3.5 Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemleri Çoklu Zeka Kuramına göre yapılan İngilizce derslerinin öğrencilerin güdülenme ve benlik saygısı üzerindeki etkisini test etmek için deneyin başında ve sonunda deney grubuna 56 soruluk Güdülenme ve Benlik saygısı anketi uygulanmıştır. Ön

test ve son test arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için ise “t” testi uygulanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemini olan çoklu zekalardaki değişikliği test etmek için deneyin başında ve sonunda deney grubuna “Teele Çoklu Zeka Envanteri” (TIMI) uygulanmış ve ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını öğrenmek amacıyla “t” testi uygulanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde alt problemler hakkında bilgi edinmek için oluşturulmuş ölçme araçları ile toplanan veriler uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiş, bulgular tablolar halinde açıklanarak sunulmuştur.

Bu araştırmada, Çoklu Zeka Kuramına uygun şekilde yapılan İngilizce derslerinin öğrencilerin güdülenmesi, benlik saygısı ve çoklu zekaları üzerinde etki yapıp yapmadığı araştırılmıştır.

Daha uygun ders planı hazırlamak ve baskın zekalarını belirlemek amacıyla program öncesinde bütün öğrencilere “Teele Çoklu Zeka Envanteri” uygulanmıştır.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi; Çoklu Zeka Kuramına uygun şekilde yapılan İngilizce derslerinin öğrencilerin güdülenmesi üzerindeki etkisi incelenmiş ve deney grubunun güdülenmesinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur.

Birinci alt problemi test etmek için deney grubuna program öncesinde Güdülenme ve Benlik Saygısı anketi uygulanmıştır. Sekiz haftalık sürecin sonunda aynı anket tekrar uygulanmış ve ön test ile son test puanları arasındaki farkı bulmak için “t” testi kullanılmıştır.

Güdülenme ve Benlik Saygısı anketinde Güdülenme yedi alt grup ile incelenmiştir. Bunlar öğrenme hedefleri, başarımlar hedefleri, içsel güdülenme,

dışsal güdülenme, öz-yeterlilik, süreklilik/ısrar, bireysel çalışma becerisi başlığı altında ele alınmıştır. Deney grubuna sorulan sorular, bu sorulara verilen cevapların son test ve ön test ortalamaları, standart sapmaları, standart hata ve “t” değerleri Tablo 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6 ve 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.1
Güdelenme başlığı altındaki Öğrenme Hedefleri

	Soru	Son test X ort	Ön test X ort	Standart sapma	Standart hata	T	P
12	Zor konuları sevdiğim için derslere çok çalışıyorum.	2,79	2,50	1,08	,18	1,57	,124
18	İlginç şeyleri öğrenmeyi sevdiğim için derslerime çalışırım.	3,67	3,44	1,15	,19	1,18	,244
19	Çalıştığım konuyu anlamak istediğim için derslerime çalışırım.	3,82	3,67	1,20	,20	,70	,483
52	Zor şeyleri öğrenmek istediğim için derslerime çalışırım.	3,41	3,17	,81	,14	1,67	,103

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi deney grubunun Güdülenme düzeyini belirlemek amacıyla öğrencilerin “Öğrenme Hedeflerini” sorgulayan dört soru kullanılmıştır. Bunlardan ankette 12-18-19-52. soruların ön ve son test puanları ortalamaları farkına bağımlı t-testi uygulanarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir.

Güdelenme başlığı altındaki “Öğrenme Hedeflerini” inceleyen dört soruya verilen cevapların ön ve son testleri farkına uygulanan bağımlı t-testi sonunda hiçbirisinde anlamlı farkın oluşmadığı tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında Çoklu Zeka Kuramına uygun şekilde yapılan İngilizce derslerinin, güdülenme başlığı altında incelenen deney grubunun öğrenme hedefleri üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı söylenebilir.

Tablo 4.2**Güdülenme başlığı altındaki Başarım Hedefleri**

	Soru	Son test X ort	Ön test X ort	Standart sapma	Standart hata	T	P
22	Diğer öğrencilerden daha yüksek not almak istediğim için derslerime çalışırım.	3,11	2,67	,95	,16	2,68	,011
23	Arkadaşıma zeki gözükmek istediğim için derslerime çalışırım.	2,02	1,73	,93	,16	1,82	,077
25	Aileme, arkadaşlarıma ve öğretmenlerime aptal görünmemek için derslerime çalışırım.	2,35	2,00	1,25	,21	1,64	,110
26	Diğer öğrencilerden daha başarılı olmak için derslerime çalışırım.	2,88	2,55	1,31	,22	1,43	,162
31	Başarısızlık durumunda utanç verici duruma düşmemek için derslerime çalışırım.	3,20	2,94	1,16	,19	1,32	,193
34	İnsanlara zeki olduğumu göstermeyi istediğim için derslerime çalışırım.	2,05	1,88	1,26	,21	,81	,422

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi deney grubunun Güdülenme düzeyini belirlemek amacıyla öğrencilerin “Başarım Hedeflerini” sorgulayan altı soru kullanılmıştır. Bunlardan ankette 22-23-25-26-31-34. soruların ön ve son test puanları ortalamaları farkına bağımlı t-testi uygulanarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir.

Öğrencilerin Başarım Hedefleri ile ilgili altı soruya bakıldığında bunlardan 22. soruda, “Diğer öğrencilerden daha yüksek not almak istediğim için derslerime çalışırım”, anlamlı bir fark görülmüş ancak 23-25-26-31-34. sorularda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Bu sonuçlara göre, Çoklu Zeka Kuramına uygun şekilde yapılan İngilizce derslerinin, güdülenme başlığı altında incelenen deney grubunun başarım hedefleri üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı söylenebilir.

Tablo 4.3

Güdülenme başlığı altındaki İçsel Güdülenme

	Soru	Son test X ort	Ön test X ort	Standart sapma	Standart hata	T	P
2	Okuldaki dersleri eğlenceli buluyorum.	4,12	2,94	1,02	,17	6,66	,000
4	Zor ödev ve projeleri, yeni şeyler öğrenmemi sağladıkları için severim.	4,12	3,29	1,05	,18	4,53	,000
5	Okuldaki dersleri ilgi çekici buluyorum.	3,92	2,76	1,04	,17	6,38	,000
7	Sınavda başarısız olsam bile hatalarımdan ders almaya çalışıyorum.	4,32	3,35	1,11	,19	5,07	,000
15	Yeni konuları öğrenirken karşılaştığım zorluklardan zevk alırım.	3,70	3,17	1,37	,23	2,24	,032

Tablo 4.3'te deney grubunun Güdülenme düzeyini belirlemek amacıyla öğrencilerin "İçsel Güdülenmesini" sorgulayan beş soru görülmektedir. Bunlardan ankette 2-4-5-7-15. soruların ön ve son test puanları ortalamaları farkına bağımlı t-testi uygulanarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir.

İçsel Güdülenme ile ilgili beş soru ele alındığında ön test ve son test puanlarına uygulanan bağımlı t-testi sonucunda beş sorunun tümünde anlamlı farkların olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, Çoklu Zeka Kuramına uygun şekilde yapılan İngilizce derslerinin, güdülenme başlığı altında incelenen deney grubunun içsel güdülenmesi üzerinde anlamlı bir değişikliğe yol açtığı söylenebilir.

Tablo 4.4

Güdülenme başlığı altındaki Dışsal Güdülenme

	Soru	Son test X ort	Ön test X ort	Standart sapma	Standart hata	T	P
8	Okuldaki başarımın bana gelecekte yardımcı olacağına inanıyorum.	4,59	3,97	1,04	,17	3,44	,002
9	Bir gün istediklerimi elde etmek için derslerime çok çalışıyorum	4,50	3,76	1,08	,18	3,96	,000
11	Okulda öğrendiklerim gelecekteki kariyerim için faydalı <u>olmayacak</u> .	1,35	1,94	,92	,15	-3,70	,001
41	Bir gün iyi bir işimin olması için derslere çok çalışıyorum.	4,64	3,94	1,08	,18	3,78	,001

Tablo 4.4'te deney grubunun Güdülenme düzeyini belirlemek amacıyla öğrencilerin “Dışsal Güdülenmesini” sorgulayan dört soru görülmektedir. Bunlardan ankette 8-9-11-41. soruların ön ve son test puanları ortalamaları farkına bağımlı t-testi uygulanarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir.

11. soruda ön test puanlarının ortalaması 1.94, son test puanlarının ortalaması ise 1.35'dir. İki ortalama arasındaki standart hata 0.15 olup, ortalamalara uygulanan bağımlı t-testi bulgusu -3.70'in 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu soru olumsuz ifade içerdiğinden t-testinin “-” çıkması istenilen farkın oluştuğunu göstermektedir.

Dışsal Güdülenme ile ilgili dört soru ele alındığında ön test ve son test puanlarına uygulanan bağımlı t-testi sonucunda dört sorunun tümünde anlamlı farkların oluştuğu görülmektedir.

Bu veriler ışığında, Çoklu Zeka Kuramına uygun şekilde yapılan İngilizce derslerinin, güdülenme başlığı altında incelenen deney grubunun dışsal güdülenmesi üzerinde anlamlı bir farka yol açtığı söylenebilir.

Tablo 4.5**Güdülenme başlığı altındaki Öz Yeterlilik**

	Soru	Son test X ort	Ön test X ort	Standart sapma	Standart hata	T	P
6	Okulda anlatılan konuları anlayabileceğimden eminim.	4,30	3,79	,92	,15	3,13	,004
13	Okuldaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum	4,00	3,32	1,31	,22	2,99	,005
14	Dersleri anlayabilme becerisine sahip olduğumdan eminim	4,70	4,23	,61	,10	4,46	,000
17	İyi notlar alma becerisine sahip olduğumu düşünüyorum.	4,47	3,94	1,05	,18	2,93	,006
20	Okulda başarılı olacağıma inanıyorum.	4,70	3,97	,70	,12	6,04	,000
55	Diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında iyi çalışma becerilerine sahibim.	4,35	3,61	1,10	,19	3,86	,000

Tablo 4.5'te deney grubunun Güdülenme düzeyini belirlemek amacıyla öğrencilerin “Öz Yeterliliğinin” sorgulayan altı soru görülmektedir. Bunlardan ankette 6-13-14-17-20-55. soruların ön ve son test puanları ortalamaları farkına bağımlı t-testi uygulanarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir.

Öz Yeterlilik ile ilgili altı soru ele alındığında ön test ve son test puanlarına uygulanan bağımlı t-testi sonucunda altı sorunun tümünde anlamlı farkların olduğu ve Çoklu Zeka Kuramına uygun şekilde yapılan İngilizce derslerinin, öğrencilerin öz yeterlilik inancı üzerinde olumlu bir değişikliğe sebep olduğu söylenebilir.

Tablo 4.6**Güdülenme başlığı altındaki Öğrenmede Süreklilik ve Israr**

	Soru	Son test X ort	Ön test X ort	Standart sapma	Standart hata	T	P
24	Dersleri anlamakta güçlük çektiğim zaman anlayana kadar çalışırım.	4,17	3,58	1,15	,19	2,96	,006
27	Ödevlerimi kontrol etmeden, hızlı bir şekilde bitirmeye çalışıyorum.	1,64	2,47	1,05	,18	-4,53	,000
28	Okulda bir problemle karşılaştığımda , onu çözdüğüme inanana kadar üzerinde çalışıyorum.	4,05	3,23	1,21	,20	3,94	,000
29	Derste zor bir soru ile karşılaştığımda genellikle çözmem ve sonraki soruya geçerim.	2,52	3,23	1,05	,18	-3,88	,000
30	Soruları çözmekte zorlandığım zaman kitaptaki örneklere bakmam, tahminde bulunarak doğru cevaba ulaşmaya çalışırım.	1,79	2,52	1,16	,19	-3,68	,001
37	Ödevlerimde sorunla karşılaşırsam genellikle başkalarına yaptırım.	1,70	2,26	1,37	,23	-2,37	,024

Tablo 4.6’de görüldüğü gibi deney grubunun Güdülenme düzeyini belirlemek amacıyla öğrencilerin “Öğrenmede Süreklilik ve Israrlarını” sorgulayan altı soru kullanılmıştır. Bunlardan ankette 24-27-28-29-30-37. olan soruların ön ve son test puanları ortalamaları farkına bağımlı t-testi uygulanarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir.

27-29-30. ve 37. sorular olumsuz ifade içerdiğinden t-testinin anlamlı düzeyde “-” çıkması istenilen farkın oluştuğunu göstermektedir. 24. ve 28. sorularda da ön test son test arasındaki fark anlamlı düzeyde çıkmış ve uygulanan program öğrencilerin öğrenme sürecindeki süreklilik ve ısrarları üzerinde olumlu etki yapmıştır.

Bu veriler ışığında, Çoklu Zeka Kuramına uygun şekilde yapılan İngilizce derslerinin, güdülenme başlığı altında incelenen deney grubunun Öğrenmede Süreklilik ve Israrı üzerinde anlamlı bir farka yol açtığı söylenebilir.

Tablo 4.7

Güdülenme başlığı altındaki Bireysel Çalışma Becerisi

	Soru	Son test X ort	Ön test X ort	Standart sapma	Standart hata	T	P
1	Sınıfı sevmesem bile yüksek notlar almak için çok çalışırım.	3,83	3,64	1,08	,18	,94	,350
32	Bir soruyu okuduğumda başlamadan önce benden ne istendiğini tam olarak anlamaya çalışırım	3,94	3,88	1,09	,18	,31	,757
33	Sınavlardan önce nasıl çalışmam gerektiğine dair plan yaparım.	3,73	3,47	1,21	,20	1,27	,212
39	Derslerime çalışırken sık sık ne yaptığımı bilip bilmediğimi sorgulamak için durup düşünürüm.	4,00	3,64	1,06	,18	1,92	,063
49	Derslerime çalışmak için zaman ayarlamasını iyi yaparım.	3,47	3,11	1,32	,22	1,55	,129

Tablo 4.7’de deney grubunun Güdülenme düzeyini belirlemek amacıyla öğrencilerin “Bireysel Çalışma Becerisi” sorgulayan beş soru görülmektedir. Bunlardan ankette 1-32-33-39-49. soruların ön ve son test puanları ortalamaları farkına bağımlı t-testi uygulanarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir.

Öğrencilerin güdülenme kapsamında “Bireysel çalışma becerileri” ile ilgili beş soruya verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmekte ve uygulanan programın bireysel çalışma becerilerini geliştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

4.1.1 Tartışma

Güdülenme başlığı altında incelenen yedi değişkene bakıldığında Bireysel Çalışma Becerisi, Başarım Hedefleri ve Öğrenme Hedefleri ile ilgili sorulara verilen cevapların ön ve son testleri arasında anlamlı farklar görülmemiştir. Diğer taraftan İçsel Güdülenme, Dışsal Güdülenme, Öz Yeterlilik ve Öğrenmede Süreklilik ve Israr ile ilgili sorular ele alındığında ön test ve son testler arasındaki puan farkının anlamlı olduğu ve bu değişikliğin Çoklu Zeka Kuramına göre uygulanan İngilizce derslerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu sonuçlar Yurt içinde ve Yurt dışında yapılan araştırmalarla gelişmemektedir. Örneğin Baldes (2000) ve diğerlerinin “Çoklu Zeka Kuramı ve Grup ile Öğrenme yöntemini kullanarak öğrencilerin güdülenme oranını arttırma” adlı araştırmasında 340 ortaokul öğrencisi üzerinde uygulanan program sonucunda öğrencilerin öğrenmeye ve okula yönelik güdülenmelerinin arttığı saptanmıştır. Baldes (2000) Çoklu Zeka Kuramının bütün öğrencileri derse katılmaya teşvik ettiğini ve güdülenme oranlarını ciddi oranda etkilediğini belirtmiştir.

Blake (1999) ve diğerleri “Çoklu Zeka Kuramı ve Grup ile Öğrenme yöntemini kullanarak öğrencilerin güdülenme oranını arttırma” adlı araştırmada ilk, orta ve lise düzeyindeki 200 öğrenci üzerinde uyguladıkları 14 haftalık program sonucunda ön testte güdülenme alanında en yüksek şıkkı işaretleyen öğrencilerin oranının %49’dan son test sonuçlarına göre

%58'e çıktığını rapor etmişlerdir. Aynı araştırmada öğrencilerin derse verdikleri önemin de anlamlı oranda arttığı gözlemlenmiştir.

Cluck ve Diane (2003) “Çoklu Zeka Kuramını kullanarak öğrencilerin güdülenmesini arttırma” adlı çalışmasında 14.458 öğrencinin İkinci dil olarak okutulan İngilizce derslerinde Çoklu Zeka Kuramını kullanmışlar ve öğrencilerin bu derslerden çok zevk aldıklarını ve normal şartlarda hemen bitmesini istedikleri derslerin daha uzun sürmesini istediklerini kaydetmişlerdir.

Aynı çalışmada öğrencilerin genel olarak güdülenmelerinin arttığı, öğrencilerin ödevlerini yapma ve sınıf içi etkinliklere katılma oranının arttığı görülmüştür.

Fox ve diğerleri (1999) College of William&Mary’de yaptığı çalışmalarda Çoklu Zeka Kuramının öğrencilerin güdülenmesi üzerinde olumlu sonuçlara yol açtığını saptamıştır.

Lefebvre (2004), Glendale College’da derslerinde Çoklu Zeka Kuramının kullanıldığı 2,400 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada öğrenme ve güdülenme alanında olumlu gelişmelerin görüldüğünü ve üniversitede uygulanan “Çoklu Zeka Öğrenme ve Anlama Projesi’nin” ülkede ilgi gördüğü ve yayılmaya başladığını belirtmiştir.

Demirel (1998), Çoklu Zeka Kuramını İngilizce derslerinde tümleşik becerilerin geliştirilmesi için kullanmıştır. Ankara üniversitesi İngilizce Hazırlık

sınıfına devam eden öğrencilere Çoklu Zeka Kuramı destekli etkinlikler uygulanmış ve öğrencilerin tutumları incelenmiştir. Öğrenciler derslerin çok zevkli, eğlenceli seçtiğini belirtmiş ve benzer etkinliklerin diğer derslerde de kullanılmasını talep etmişlerdir. Öğrencilerin güdülenmelerinin arttığı da gözlemlenen bir diğer etmendir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi; Çoklu Zeka Kuramına uygun şekilde yapılan İngilizce derslerinin öğrencilerin benlik saygısı/özgüvenine etkisi ile ilgili elde edilen sonuçlar, ön test ve son test değerlendirmesinde anlamlı bir farkın oluştuğunu göstermektedir.

İkinci alt problemi test etmek için deney grubuna program öncesinde Güdülenme ve Benlik Saygısı anketi uygulanmıştır. Sekiz haftalık sürecin sonunda aynı anket tekrar uygulanmış ve ön test ile son test puanları arasındaki farkı bulmak için “t” testi kullanılmıştır.

Güdülenme ve Benlik Saygısı anketinde Benlik Saygısı/özgüven iki alt grup ile incelenmiştir. Bunlar Yaşıtları arasındaki benlik saygısı/özgüveni ve Okul ile ilgili benlik saygısı/özgüven başlığı altında ele alınmış, deney grubunun kendilerine sorulan soru, bu soruya verilen cevapların son test ve ön test ortalamaları, standart sapmaları, standart hata ve “t” değeri Tablo 4.8 ve 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.8

Benlik Saygısı başlığı altındaki Öğrencinin Yaşıtları Arasındaki Benlik Saygısı/Özgüveni

	Soru	Son test X ort	Ön test X ort	Standart sapma	Standart hata	T	P
3	İçime kapanık birisiyim.	1,77	2,41	1,39	,23	-2,71	,010
21	Zor durumda kalındığı zaman yardım istenilecek bir kişi değilim.	1,29	1,85	,82	,14	-3,95	,000
38	Yaşıtlarım kadar tanınan birisi değilim.	1,29	2,05	1,04	,17	-4,26	,000
40	Yaşıtlarımla karşılaştırıldığında onlar kadar arkadaşla sahibim.	4,61	4,00	,88	,15	4,05	,000
42	Yaşıtlarımın yapmaktan hoşlandıkları faaliyetlerde en az onlar kadar başarılıyım.	4,64	3,91	1,08	,18	3,96	,000
43	Yaşıtlarım genellikle benimle dalga geçiyor.	1,20	1,82	,85	,14	-4,22	,000
44	İnsanlar benimle zaman geçirmenin eğlenceli olduğunu düşünüyor.	4,50	3,76	1,02	,17	4,18	,000
45	İnsanlar benim gibi olmayı istiyor.	3,79	3,17	,88	,15	4,05	,000
47	Farklı bir kişi olmayı ve daha fazla arkadaş sahibi olmayı isterdim.	1,58	2,35	1,12	,19	-3,94	,000
48	Arkadaşlarım grupları için liderler seçmeye karar verselerdi üst sıralarda olurum.	4,20	3,50	1,19	,20	3,44	,002

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi deney grubunun Benlik Saygısı/Özgüven düzeyini belirlemek amacıyla öğrencilerin “Yaşıtları Arasındaki Benlik Saygısı/ Özgüvenini” sorgulayan 10 soru kullanılmıştır. Bunlardan ankette 3-21-38-40-42-43-44-45-47-48. soruların ön ve son test puanları ortalamaları farkına bağımlı t-testi uygulanarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir.

3, 21, 38, 43 ve 47. sorular olumsuz ifade içerdiğinden t-testinin anlamlı düzeyde “-” çıkması istenilen farkın oluştuğunu göstermektedir. 40,

42-44-45. ve 48. sorularda da ön test son test arasındaki farklar anlamlı düzeyde çıkmıştır.

Bu sonuçlara göre ön test ve son test Öğrencinin Yaşıtları arasındaki Benlik Saygısı puanları arasında fark bulunduğu ve Çoklu Zeka Kuramı destekli İngilizce derlerinin Öğrencinin Yaşıtları arasındaki Benlik Saygısı üzerinde olumlu bir değişiklik yaptığı söylenebilir.

Tablo 4.9

**Benlik Saygısı başlığı altındaki Öğrencinin
Okul ile ilgili Benlik Saygısı ve Öz güveni**

	Soru	Son test X ort	Ön test X ort	Standart sapma	Standart hata	T	P
10	Öğretmenlerimin çoğu beni anlamıyor.	1,44	2,41	1,26	,21	-4,46	,000
16	Genellikle karnemle gurur duyarım.	4,08	3,32	1,37	,23	3,25	,003
35	Sınıfımda önemli bir kişiyim.	4,05	3,38	,94	,16	4,17	,000
36	Okulda genellikle değersiz birisiymişim hissine kapılıyorum.	1,32	1,85	1,13	,19	-2,72	,010
46	Ne kadar çalışırsam çalışayım asla hak ettiğim notları alamıyorum.	2,14	2,79	1,04	,17	-3,62	,001
50	Öğretmenlerimin benden beklentisi çok fazla.	4,17	3,47	1,24	,21	3,30	,002
51	Okulda yapılan herhangi bir işte en az diğer arkadaşlarım kadar iyiyim.	4,47	3,47	,88	,15	6,56	,000
53	Okul dersleri bana diğer insanlardan daha zor geliyor.	2,02	2,79	1,32	,22	-3,36	,002
54	Öğretmenlerim yaptığım çalışmalardan genellikle memnun.	4,26	3,50	1,04	,17	4,26	,000
56	Okula başladığımdan bu yana iyi öğretmenlerle çalışma fırsatına sahip olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.	4,70	3,26	1,02	,17	8,23	,000

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi deney grubunun Benlik Saygısı/Özgüven düzeyini belirlemek amacıyla öğrencilerin "Okul ile ilgili Benlik Saygısı/

Özgüvenini” sorgulayan 10 soru kullanılmıştır. Bunlardan ankette 10-16-35-36-46-50-51-53-54-56. olan soruların ön ve son test puanları ortalamaları farkına bağımlı t-testi uygulanarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir.

10-36-46. ve 53. sorular olumsuz ifade içerdiğinden t-testinin anlamlı düzeyde “-“ çıkması istenilen farkın oluştuğunu göstermektedir. Diğer sorularda da anlamlı farkların oluştuğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre öğrencinin “okul ile ilgili benlik saygısı/özgüveni” sorularının ön test ve son test puanları arasında fark bulunduğu ve Çoklu Zeka Kuramı destekli İngilizce derslerinin okul ile ilgili benlik saygısı/özgüveni üzerinde olumlu bir değişiklik yaptığı söylenebilir.

4.2.1 Tartışma

Araştırma sonuçları Yurtiçinde ve Yurtdışında yapılan çalışmalarla benzer sonuçlar göstermektedir. Örneğin, Demirel (1998)’in Ankara Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümünde yaptığı ve bu çalışmada güdülenme başlığı altında belirtilen araştırmanın bir diğer sonucu da öğrencilerin öz güvenlerinin artmasıdır.

Mettetal ve diğerleri (1997:115-122) öğrenci, öğretmen ve velilerin Çoklu Zeka Kuramına ve bu kurama dayalı öğretim programlarına yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Farmington ilköğretim okulunda uygulanan

araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin öz güvenleri artmış ve derlere ve okula karşı olumlu tutum geliştirmeye başlamışlardır (Akt. Bümen, 2001).

Campbell ve Campbell (1999) ilk, orta ve lise düzeyinde yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin Çoklu Zeka Kuramı uygulamalarından sonra özgüvenlerinin geliştiği, eskisine oranla daha fazla güdülendikleri belirlenmiştir.

Rubin'in (1999) 700 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin eskisine nazaran okula yönelik tutumlarında, benlik saygısı ve özgüvenlerinde olumlu yönde değişikliklerin olduğu saptamıştır.

Erb (1996) "Çoklu Zeka Uygulamaları ile Öğrenme" adlı çalışmasında orta ve lise düzeyindeki öğrencilerin benlik saygılarının geliştiğini saptamıştır.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, Çoklu Zeka Kuramına uygun şekilde yapılan İngilizce derslerinin, deney grubunun zeka yapıları üzerindeki etkisini tespit etmektir.

Üçüncü alt problemi test etmek için deney grubuna program öncesinde "Teele Çoklu Zeka Envanteri" (TIMI) uygulanmıştır. Sekiz haftalık sürecin sonunda aynı anket tekrar uygulanmış ve ön test ile son test puanları arasındaki farkı bulmak için "t" testi kullanılmıştır. Deney grubunun zeka yapıları ile ilgili ön test ve son test ortalamaları, standart sapma ve standart hata ile t değerleri Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10**Öğrencilerin Zeka Yapılarındaki Değişim**

	Son test X ort	Ön test X ort	Standart sapma	Standart hata	t	P
Sözel/Dilbilimsel Zeka	3,67	3,35	1,66	,28	1,13	,265
Matematiksel /Mantıksal Zeka	4,20	4,11	1,92	,33	,26	,791
Görsel/ Uzamsal Zeka	3,91	3,44	1,81	,31	1,51	,140
Müzikal/Ritmik Zeka	3,97	3,73	1,45	,24	,94	,353
Bedensel/Duyudevinimsel Zeka	4,00	4,61	1,66	,28	-2,15	,038
Özedönük/Bireysel Zeka	2,82	2,79	1,97	,33	,08	,931
Sosyal/Bireylerarası Zeka	5,38	5,88	1,63	,28	-1,78	,084

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi gruba gösterilen resimlerden öğrencilerin yaptıkları seçimlere göre deney grubunun belirtilen yedi zekada ön ve son testlerde aldıkları puanların ortalamalarının farkına bağımlı t-testi uygulanarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir.

Bu verilere göre sekiz haftalık süreç içinde uygulanan programın sadece Bedensel/Duyudevinimsel Zekada anlamlı bir farka sebep olduğu görülmektedir. Sosyal ve Bireylerarası Zekada fark oluşsa da bu fark anlamlı düzeyde gerçekleşmemiştir.

Elde edilen sonuçlar sekiz haftalık bir süreçte öğrencilerin zekalarının çok fazla değişmediğini göstermektedir. Bu sonuçlar Teele'in dört hafta ara ile TIMI'yi uygulaması sonucunda elde ettiği ve 0.55 ile 0.66 korelasyon katsayıları ele alındığında ve zekaların bu süreç içinde anlamlı bir şekilde

değişmediği düşünöldüğünde, Çoklu Zeka Kuramı uygulamalarının sekiz haftalık süre içinde öğrencilerin zeka yapılarında, özellikle de üniversite öğrencilerinin zeka yapılarındaki değişim için yeterli olmadığı söylenilebilir. Sadece Bedensel/Duyudevinimsel Zeka'da anlamlı bir değişim gözlemlenmiştir. Bu değişimin sebebi öğrencilerin test esnasındaki fiziksel yorgunlukları veya rol yapma, hareketli grup çalışmaları gibi derslerde yoğun bir şekilde kullanılan uygulamaların öğrencileri yorması olabilir.

Bölüm 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde belirtilen amaç doğrultusunda elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlar aktarılmakta ve ileride yapılacak araştırmalar için öneriler verilmektedir.

Bu çalışmada, Çoklu Zeka Kuramına uygun şekilde yapılan İngilizce derslerinin öğrencilerin güdülenmesi, benlik saygısı ve çoklu zekaları üzerinde anlamlı bir farka sebep olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmada Çoklu Zeka Kuramına uygun şekilde yapılan İngilizce derslerinin öğrencilerin güdülenmesine etkisi araştırılmıştır. Güdülenme, öğrenme hedefleri, başarımlar hedefleri, içsel güdülenme, dışsal güdülenme, öz-yeterlilik, öğrenmede süreklilik/ısrar, bireysel çalışma becerisi başlıkları altında incelenmiştir. Çoklu Zeka Kuramının öğrencilerin başarımlar hedefleri, öğrenme hedefleri ve bireysel çalışma becerileri üzerinde sekiz haftalık bir süreçte anlamlı bir farka yol açmadığı saptanmıştır. Ancak özellikle içsel ve dışsal güdülenme, öz yeterlilik, öğrenmede süreklilik ve ısrar alanlarında Çoklu Zeka Kuramının öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve anlamlı farkların oluşmasına yol açtığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemi, Çoklu Zeka Kuramına uygun şekilde yapılan İngilizce derslerinin öğrencilerin benlik saygısına ve özgüvenine etkisi araştırılmıştır. Benlik saygısı ve özgüven, yaşlıları arasındaki benlik saygısı/özgüveni ve okuldaki benlik saygısını ve özgüveni başlıkları altında

incelenmiş ve Çoklu Zeka Kuramının öğrencilerin benlik saygısı üzerinde etkili olduğu ve istenilen olumlu ve anlamlı farklara yol açtığı saptanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, Çoklu Zeka Kuramına uygun şekilde yapılan İngilizce derslerinin öğrencilerin zeka yapılarına etkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında sekiz haftalık süreçte Çoklu Zeka Kuramının öğrencilerin çoklu zekalarında, Bedensel/Duyudevinimsel Zeka haricinde anlamlı farklara yol açmadığı saptanmıştır.

Öğretmen, program sonunda sınıftan uygulama ile ilgili sözlü geri dönüt toplamış ve öğrencilerin Çoklu Zeka kuramı uygulamalarından hoşnut oldukları ve kendilerine olan güvenlerinin arttığına yönelik geri dönüt almıştır.

Diğer taraftan Çoklu Zeka programının yapıldığı dönemde Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümü tarafından uygulanan ve öğrencilere verilen öğretmen değerlendirme anketi sonuçlarına göre programı uygulayan öğretmen 5 üzerinden 4.87'lik puanıyla İngilizce Hazırlık Bölümü ortalaması 4.23'ü açık farkla geçmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin uygulanan program ve öğretmenden memnun kaldıkları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında Çoklu Zeka Kuramının öğrencilerin öğrenmede süreklilik ve ısrar, öz yeterlilik inancı, içsel ve dışsal güdülenme, benlik saygısı gibi duyuşsal özelliklerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulguları yurtdışında ve yurtiçinde yapılan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir ve ters düşmemektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. Çoklu Zeka Kuramı'nın öğrencilerin güdülenme, benlik saygısına ve özgüvenine etki yaptığı tespit edilmiştir. Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar güdülenme ve özgüven ile başarı arasında bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bağlamda ülkemizde de bu ilişki ile ilgili daha fazla araştırma yapılmalı ve elde edilen sonuçlar ışığında İngilizce derslerinin müfredatlarının hazırlanmasında Çoklu Zeka Kuramına yer verilmelidir.

2. Bu araştırma esnasında özellikle üniversite düzeyinde Çoklu Zeka Kuramı'nın öğrenciler ve müfredatlar üzerindeki etkisi hakkında yurtiçinde ve yurtdışında yeterince araştırmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda üniversite düzeyinde daha fazla araştırma yapılmalıdır.

3. İngilizce derslerinde kullanılan yaklaşımlar Çoklu Zeka Kuramı ile örtüşmektedir. Çoklu Zeka Kuramı, yapılan uygulamaların çoklu zeka açısından daha planlı olmasının sağlamaktadır. Bu nedenle İngilizce öğretmenlerine ve İngilizce okutmanlarına kuram ile ilgili hizmet içi eğitim verilip kuramın derslerde uygulanması sağlanmalı ve öğrencilerin üzerindeki duyuşsal etkisi ile ilgili daha fazla araştırma yapılmalıdır.

4. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin kendine güvenlerinin arttığı, derse yönelik tutumlarında olumlu değişiklikler olduğu görülmüştür. Bu bağlamda diğer derslerde de kuram uygulanmalı ve öğrencilerin okula ve derslere yönelik tutumlarında genel değişiklikler olup olmadığı incelenmelidir.

5. Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinin müfredatlarında Çoklu Zeka Kuramı yer almalı ve yetiştirilecek aday öğretmenlerin kuram ile ilgili bilgileri arttırılmalıdır.

6. Bu çalışmada kontrol grubu kullanılamamasının sebebi Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulunda uygulanan İngilizce Öğretim Yönteminin içinde adı konmamış olsa da Çoklu Zeka Kuramı uygulamalarının yer aldığı İletişimci yaklaşımın kullanılmasıdır. Kontrol grubu kullanılmadığı için araştırmının genellenebilmesinde sorunlar yaşanmıştır. İleride yapılacak deneysel çalışmalarda kontrol grubunun kullanılması araştırmının genellenebilmesine katkı sağlayacaktır.

7. Çoklu Zeka Kuramı'na göre yapılan İngilizce derslerinin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi hakkında yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin öğrenciler ve dersler hakkında günlük tutmaları ve son aşamada uygulanan program ile ilgili öğrencilerin görüşlerini öğrenmek amacıyla mülakatlar yapılması, sonuçların değerlendirilmesi ve yorumlanması açısından faydalı olabilir.

8. Bu çalışmada sadece 34 öğrenci kullanılmıştır. Katılımcıların az olması genelleme sorununa yol açmıştır. Bu konuda yapılacak araştırmalara genellenebilme imkanını sağlamak açısından farklı okullarda daha fazla öğrencinin katılımı ile araştırma yapılmalıdır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlere de önceden Çoklu Zeka Kursu verilmelidir.

KAYNAKÇA

Armstrong, T. (1994). "Multiple Intelligences: Seven Ways to Approach Curriculum". **Educational Leadership**. 80.

Baldes, D. ve diğlerleri. (2000). **Motivating Students To Learn through Multiple Intelligences, Cooperative Learning, and Positive Discipline**. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED442574>. 2006

Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Başaran, I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramı. **Ege Eğitim Dergisi**, 5, 5-15.

Beckman, M. (1996). "Extend and Enhance Student Learning". <http://www.earlychildhood.com/articles/artmi.html>

Beane, James A. (1991). Sorting Out the Self-Esteem Controversy. **Educational Leadership**, 49, 25-30.

Bibring, E. (1953). The Mechanism of Depression, P. Greenacre, (ed) içinde, **Affective Disorders**. New York: International University Press.

Blake, R., Fairfield, S. ve Paxson, L. (1999). **Improving Student Motivation through the Use of Cooperative Learning and Multiple Intelligences**. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED442539>. 2006

Brandt, R. (1995). Punished by reward? A conversation with Alfie Kohn. **Educational Leadership** 53, 1.

- Brophy, J.E. (1987) Synthesis of research on strategies for motivating student to learn. **Educational Leadership**, 45, 40-8.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. **Teaching and Teacher Education**, 4, 1-18.
- Bümen, N. (2001). **Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi.** (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, Hacettepe Üniversitesi
- Campbell, B. (1989). Multiplying Intelligence in the Classroom. **On the Beam**, Vol. IX, No.2.
- Campbell, L. ve Campbell, B. (1999). **Multiple intelligences and student achievement: Success stories from six schools.** Alexandria, VA: ASCD.
- Cauley, K. ve Tyler, B. (1989). The relationship of self-concept to prosocial behavior in children. **Early Childhood Research Quarterly**. 51-60.
- Checkley, K. (1997). The first seven . . . and the eighth intelligence: A conversation with Howard Gardner. **Educational Leadership: Teaching for multiple intelligences.** ASCD V.55, 8-13.
- Cluck, M. ve Diane, H. (2003). **Improving Student Motivation through the Use of the Multiple Intelligences.**
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED479864>
- Çelik, V. (1996). Örgütsel Değişime ve Geleceğin Okulu. **Yeni Türkiye**.
- Daz-lefevre, R. (2004). Multiple Intelligences, Learning for Understanding, and Creative Assessment: Some Pieces to the Puzzle of Learning. **Teachers College Record**. 106, 49-57

- Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (1985). **Intrinsic motivation and self, determination in human behaviour**. New York. Plenum.
- Deci, E.L. ve diğerleri. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. **Educational Psychologist**, 26, 325-46.
- Demirel, Ö. (1998). Developing Integrated Skills Through Multiple Intelligences in EFL classrooms. Submitted to **The Fifth Integrated Skills Conference**. American University in Cairo, Egypt.
- Dickinson, L. (1987). **Self Instruction in Language Learning**. Cambridge University Press. London.
- Dulay, H., Burt, M., ve Krashen, S. (1982). **Language two**. New York: Oxford University Press.
- Eisenberg, S., ve Delaney, D.J., 1993, **Psikolojik Danışma Süreci**, (Çev: Nihal Ören- Mehmet Takkaç) İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- Ellison, L. (1992). Using Multiple Intelligences to Set Goals. **Educational Leadership**, 50, 69-72.
- Erb, M. (1996). Increasing Students' Responsibility for Their Learning through Multiple Intelligence Activities and Cooperative Learning. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED400947>. 2006
- Finocchiaro, M. (1974). Reflections on the past, the present and the future. **Forum**, 20, 2-13.
- Ford, M. (1992). **Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs**. Newbury Park, CA:Sage.
- Ford, K. (2000). **Education in Edge City: Cases for reflection and action**. Mahwah, NJ.

- Fox, J. ve diğ erleri. (199). **Improving Student Motivation through the Use of Multiple Intelligences**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED433098>. 2006
- Gardner, H. (1983). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. Basic Books :N.Y.
- Gardner, H. (1993). **Multiple Intelligences: Theory in Practice**. Perseus Book Group. N.Y (20-35).
- Gardner, H. (1999). **The Disciplined Mind**. Simon and Shuster. N.Y.
- Gardner, R.C. (1979). **Social Psychological aspects of second language Acquisition**. Giles, H. ve R. Clair (ed.) içinde. Language and Social Psychology, 193-220. Baltimore, Md: University Press.
- Gardner, R.C. (1981). **Second language learning**. Toronto: Methuen
- Gardner, R.C. (1985). **Social Psychology and Social language learning: The role of motivation and attitudes**. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. ve Lambert, W.E. (1972). **Attitudes and motivation in Second Language Learning**. Rowley, Massachusettes: Newbury House Publishers.
- Gardner, R.C. ve MacIntyre, P.D. (1992). On the measurement of affective variables in second language learning. **Language Learning**, 43, 157-194.
- Hancock, D.R. (2002). Influencing Postsecondary Student's Motivation to Learn in the Classroom. **College Teaching**, 50.

- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of self-concept of children and Adolescents. La Graca (ed.) **Through the eyes of a child**, 292-325. Boston: Allyn & Bacon.
- Hatch, E. (1978). **Second Language Acquisition: A Book of Readings**. Rowley, Mass: Newbury House.
- Hoerr, R. T. (1994). The Multiple Intelligences Approach to Giftedness. **Contemporary Education**, 66, 32-35.
- Hoerr, R. T. (2000). **Becoming a multiple Intelligences School**. Alexandria VA. ASCD.
- Hoy, W.K.ve Woolfolk, A.E. (1990). Organizational socialization of student teachers. **American Educational Research Journal** 27, 279-300.
- Jacobs, B. ve Schumann, J.H. (1992). Language acquisition and the neurosciences: towards a more integrative perspective. **Applied Linguistics**, 13, 282-301.
- Jensen, E. (1994). **The Learning Brain**. Del Mar, CA: Turning Point Publishing.
- Kaczowski, H. ve Patterson, C. (1975). **Counseling and Psychology in Elementary Schools**. Springfield, IL: Charles C Thomas Publisher.
- Kaya, S.N. (1992). **Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişkiler**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Samsun, O.M.Ü.
- Kline, P. (1993). **Multiple Intelligences Project**.
<http://www.gc.mariacopa.edu/~voice/past/fall95/dec14/touch.html>
- Kline, S. J. (1995) **Conceptual Foundations for Multidisciplinary Thinking**. Stanford: Stanford University Press.

- Kohn, A. (1993). **Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes.** Boston: Houghton Mifflin.
- Kornbaher, M.L. (2001). 'Howard Gardner' in J:A.Palmer (ed.) **Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the present,** London: Routledge.
- Ksicinski, J. M. (2000). Assessment of Remedial Community College Cohort for Multiple Intelligences. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). <http://www.UMIProquestDigitalDissertation.AAT9963259>.
- Lambert, W.E. (1974). Culture and Languages as Factors in Learning and Education. Aboud, F.E., Mead, R.D. (ed.) içinde, **Cultural factors in learning and education,** Bellingham: Washington.
- LeDoux, J. (1996). **The Emotional Brain.** Simon & Schuster:USA.
- Lukmani, Y. M. (1972). Motivation to learn and language proficiency. **Language Learning**, 22, 261-272.
- Margolis, H. ve McCabe P.P. (2006). Improving Self Efficacy and Motivation. **Intervention in School and Clinic**, 41, 218-227.
- Marsh, H. W. (1990). Influences of internal and external frames of reference on the formation of math and English self-concepts. **Journal of Educational Psychology**, 82, 107-116.
- McCroskey, J.C., Richmond, V.P ve Bennett, V.E. (2006). Student Motivation and Instructional Outcomes. **Communication Education**, 55, 403-14.
- Meece, J., Blumenfeld, P. ve Hoyle, R. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. **Journal of Educational Psychology**, 80, 514-523.
- Mettetal, G., Jordan, C. ve Harper, S. (1997). Attitudes Toward a Multiple Intelligences Curriculum. **Journal of Educational Research**, 91, 115-22.

- Miller, R. ve diğler., (1993) Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. **Contemporary Educational Psychology**, 18, 2-14.
- Mineka, S., Cook, M., & Miller, S. (1984). Fear conditioned with escapable and inescapable shock: The effects of a feedback stimulus. **Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes**, 10, 307-323.
- Muehlbauer, C. F. (2000). **The Effects of an Arts-Infused, Multiple Intelligences Program on Mathematical Achievement**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). <http://www.UMIProquestDigitalDissertation.AAT99932766>.
- Neill, A.S. (1996). **Bir Eğitim Mucizesi**. (Çev: Güler Dikmen Nalbantoğlu), Adana: Naki Yayınevi.
- Nelson-Jones, R. (1995). **Danışma Psikolojisi Kuramları**. (Çev: Füsün Akkoyun), Ankara: TDFO Ltd.Şti.
- Nichols, J. (1996). The effects of cooperative learning on student achievement and motivation in a high school geometry class. **Contemporary Educational Psychology**, 21, 467-476.
- Nichols, J. ve Miller, R. (1994). Cooperative learning and student motivation. **Contemporary Educational Psychology**, 19,167-178.
- Nichols, J.D. ve Utesch, W.E. (1998). An Alternative Learning Program: Effects on Student Motivation and Self-Esteem. **The Journal of Educational Research**, 91, 272-278.
- Özer, R. (1999). **Öğrenci Başarısı**, Vatan Matbaacılık, Rize.
- Piaget, J. (1965). **Readings in Psychology of Cognition**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pintrich, P. ve DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulative learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, 82, 33- 40.

- Pintrich, P.R. ve Schunk, D.H. (1996). **Motivation in education: Theory, research and applications**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, 95, 667-686.
- Rivers, M.W. (1983). **Communicating Naturally in a Second Language** (Theory and Practice in Language Teaching). Cambridge University Press. N.Y
- Rubin, C. (1999). **Self-esteem in classroom**.
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED434753>
- Sezginer, Y. O. (2000). **Çoklu Zeka Aktivitelerinin Exposer Kompozisyon Yazım Performansı Üzerine Etkisi**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Schumann, J.H. (1998) **The neurobiology of affect in language**. Oxford: Blackwell.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. **Educational Psychologist**, 26, 207-231.
- Snider, D. P. (2001). **Multiple Intelligences Theory and Foreign Language Teaching**. Ann Arbor, Mich.: UMI.
- Stevik, E. (1976). **Memory, Meaning, and Method**. Rowley, Mass: Newbury House
- Sylwester, R. (1995). **A celebration of neurons: An educator's guide to human brain**. Virginia: Association For Supervision And Curriculum Development Alexandria.
- Teele, S. (1995). **The Multiple Intelligences School**, Citograph Printing Redlands CA.

Fedina, K. A. (2001). **Teacher Perception of Motivation, Curriculum and Academic Achievement of Gifted Students in Multiple Intelligences Classes and Gifted Education Programs.**

(Yayınlanmamış Doktora Tezi).

<http://www.UMIProquestDigitalDissertation.AAT9988253>.

Willing, K. (1988). **Lerning Styles in Adult Migrant Education.** Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.

Wilson, L.O. (2002). What is the big attraction? Why teachers are drawn to using Multiple Intelligence Theory in the classroom. **New Horizons for Learning.**

Woolfolk, A. E. (1993). **Educational Psychology**, 5th ed. Boston, Allyn and Bacon

Woolfolk, A.E. (1995). **Educational Psychology**, 6th ed. Allyn and Bacon, USA.

Yavuzer, H. (1996). **Ana-Baba ve Çocuk.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Çoklu Zeka Kuramına göre yapılan İngilizce derslerinin öğrencilerin güdülenmesi, benlik saygısı, özgüveni ve çoklu zekaları üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırma Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümünde, 2003–2004 akademik yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Resimli Teele Çoklu Zeka Envanteri (TIMI) ve Alternatif Öğrenme Programı (Alternative Learning Program) Envanteri uygulamadan önce ve uygulama sonrasında 34 öğrenciye verilmiş ve ön test-son test puan farkları t-testi ile incelenmiştir.

Araştırma sonuçları, özellikle içsel ve dışsal güdülenme, öz yeterlilik, öğrenmede süreklilik ve ısrar, benlik saygısı alanlarında Çoklu Zeka Kuramının öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve anlamlı farkların oluşmasına yol açtığını göstermiştir. Ancak başarımlar hedefleri, öğrenme hedefleri ve kendi öğrenme sürecini planlama becerileri üzerinde sekiz haftalık bir süreçte anlamlı bir farka yol açmadığını göstermiştir. Aynı zamanda öğrencilerin çoklu zekalarında da bedensel/duyudevinimsel zeka dışında anlamlı değişiklikler olmamıştır.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effects of English lessons, based on Multiple Intelligences Theory, on students' motivation, self efficacy, self-esteem and multiple intelligences.

The study was conducted at Başkent University, English Language Department in the spring of 2003-2004 academic year. Pictorial Teele Multiple Intelligences Inventory and Alternative Learning Program Inventories were applied on 34 students before and after the study. The results were analyzed with paired t-test.

Results indicated that English lessons based on the Multiple Intelligences Theory caused positive change especially in intrinsic and extrinsic motivation, self-efficacy, persistence and self-esteem. However, the program did not cause any change in the students' performance goals, learning goals and self-regulation after the eight week program. Moreover, there was no change in students Multiple Intelligences except Bodily-Kinesthetic Intelligence.

EKLER

Ek-1

Alternatif Öğrenme Programı (Alternative Learning Program) Güdülenme/Benlik Saygısı Envanteri

Sevgili Öğrenciler,

Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. “Çoklu Zeka Kuramına Göre Yapılan İngilizce Derslerinin Öğrencilerin Güdülenmesi, Benlik Saygısı, Özgüveni Ve Çoklu Zekaları Üzerindeki Etkisi” konulu tez çalışmam için bir anket yapmaktayım. Hazırlamış olduğum anket 56 sorudan oluşmaktadır. Sorular için Kesinlikle Katılmıyorum (1)’den Kesinlikle Katılıyorum (5)’e kadar beş farklı cevap şıkkı vardır. Sizi en iyi şekilde ifade ettiğine inandığınız şıkkı (X) işaretini kullanarak cevaplayınız.

Yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, iyi bir öğretim dönemi geçirmenizi dilerim.

Mümin ŞEN

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Sınıfı sevmesem bile yüksek notlar almak için çok çalışırım.					
2	Okuldaki dersleri eğlenceli buluyorum.					
3	İçime kapanık birisiyim.					
4	Zor ödev ve projeleri, yeni şeyler öğrenmemi sağladıkları için severim.					
5	Okuldaki dersleri ilgi çekici buluyorum.					
6	Okulda anlatılan konuları anlayabileceğimden eminim.					
7	Sınavda başarısız olsam bile hatalarımdan ders almaya çalışıyorum.					
8	Okuldaki başarımın bana gelecekte yardımcı olacağına inanıyorum.					
9	Bir gün istediklerimi elde etmek için derslerime çok çalışıyorum					
10	Öğretmenlerimin çoğu beni anlamıyor.					
11	Okulda öğrendiklerim gelecekteki kariyerim için faydalı <u>olmayacak.</u>					
12	Zor konuları sevdiğim için derslere çok çalışıyorum.					
13	Okuldaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum					
14	Dersleri anlayabilme becerisine sahip olduğumdan eminim					
15	Yeni konuları öğrenirken karşılaştığım zorluklardan zevk alırım.					
16	Genellikle karnemle gurur duyarım.					
17	İyi notlar alma becerisine sahip olduğumu düşünüyorum.					
18	İlginç şeyleri öğrenmeyi sevdiğim için derslerime çalışırım.					
19	Çalıştığım konuyu anlamak istediğim için derslerime çalışırım.					
20	Okulda başarılı olacağıma inanıyorum.					

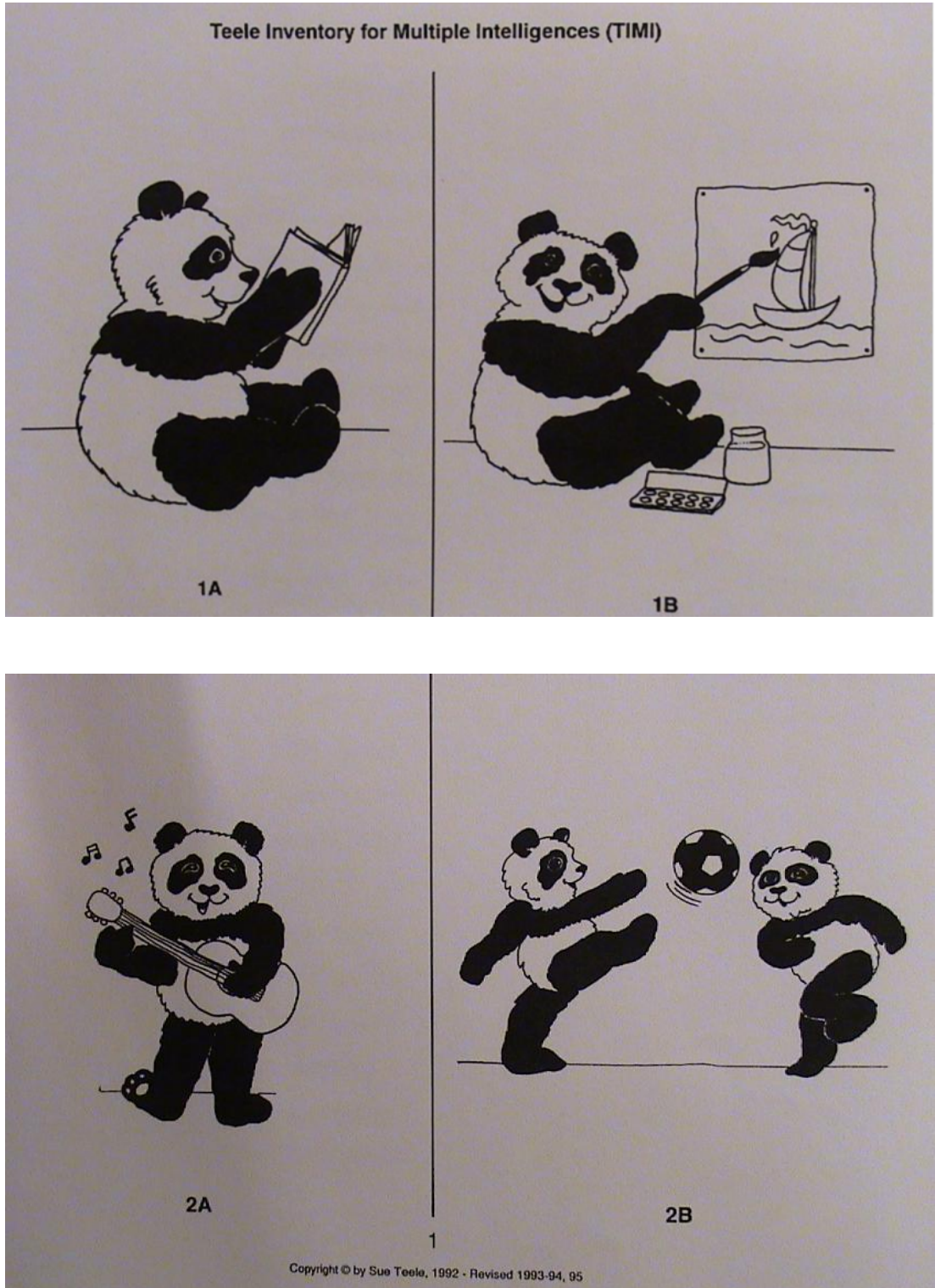
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
21	Zor durumda kalındığı zaman yardım istenilecek bir kişi değilim.					
22	Diğer öğrencilerden daha yüksek not almak istediğim için derslerime çalışırım.					
23	Arkadaşlarıma zeki gözükmek istediğim için derslerime çalışırım.					
24	Dersleri anlamakta güçlük çektiğim zaman anlayana kadar çalışırım.					
25	Aileme, arkadaşlarıma ve öğretmenlerime aptal görünmemek için derslerime çalışırım.					
26	Diğer öğrencilerden daha başarılı olmak için derslerime çalışırım.					
27	Ödevlerimi kontrol etmeden, hızlı bir şekilde bitirmeye çalışıyorum.					
28	Okulda bir problemle karşılaştığımda , onu çözdüğüme inanana kadar üzerinde çalışıyorum.					
29	Derste zor bir soru ile karşılaştığımda genellikle çözmeyi ve sonraki soruya geçerim.					
30	Soruları çözmekte zorlandığım zaman kitaptaki örneklerle bakmam, tahminde bulunarak doğru cevaba ulaşmaya çalışırım.					
31	Başarısızlık durumunda utanç verici duruma düşmemek için derslerime çalışırım.					
32	Bir soruyu okuduğumda başlamadan önce benden ne istenildiğini tam olarak anlamaya çalışırım					
33	Sınavlardan önce nasıl çalışmam gerektiğine dair plan yaparım.					
34	İnsanlara zeki olduğumu göstermeyi istediğim için derslerime çalışırım.					
35	Sınıfımda önemli bir kişiyim.					
36	Okulda genellikle değersiz birisiymişim hissine kapılıyorum.					
37	Ödevlerimde sorunla karşılaşırsam genellikle başkalarına yaptırım.					
38	Yaşıtlarım kadar tanınan birisi değilim.					
39	Derslerime çalışırken sık sık ne yaptığımı bilip bilmediğimi sorgulamak için durup düşünürüm.					
40	Yaşıtlarımla karşılaştırıldığında onlar kadar arkadaşla sahibim.					

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
41	Bir gün iyi bir işimin olması için derslere çok çalışıyorum.					
42	Yaşıtlarımın yapmaktan hoşlandıkları faaliyetlerde en az onlar kadar başarılıyım.					
43	Yaşıtlarım genellikle benimle dalga geçiyor.					
44	İnsanlar benimle zaman geçirmenin eğlenceli olduğunu düşünüyor.					
45	İnsanlar benim gibi olmayı istiyor.					
46	Ne kadar çalışırsam çalışayım asla hak ettiğim notları alamıyorum.					
47	Farklı bir kişi olmayı ve daha fazla arkadaş sahibi olmayı isterdim.					
48	Arkadaşlarım grupları için liderler seçmeye karar verselerdi üst sıralarda olurdum.					
49	Derslerime çalışmak için zaman ayarlamasını iyi yaparım.					
50	Öğretmenlerimin benden beklentisi çok fazladır.					
51	Okulda yapılan herhangi bir işte en az diğer arkadaşlarım kadar iyiyim.					
52	Zor şeyleri öğrenmek istediğim için derslerime çalışırım.					
53	Okul dersleri bana diğer insanlardan daha zor geliyor.					
54	Öğretmenlerim yaptığım çalışmalardan genellikle memnun.					
55	Diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında iyi çalışma becerilerine sahibim.					
56	Okula başladığımdan bu yana iyi öğretmenlerle çalışma fırsatına sahip olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.					

Nichols, J.D. ve Utesch, W.E (1998) Alternatif Öğrenme Programı Envanteri'nden çevrilerek düzenlenmiştir.

Ek-2

Teele Çoklu Zeka Envanteri (TIMI)



THE TEELE INVENTORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES

NAME: _____ SCHOOL: _____

DATE: _____ TEACHER: _____ GRADE: _____

SEX: M F (Circle) AGE: _____

ANSWER SHEET

A		B	
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			
21.			
22.			
23.			
24.			
25.			
26.			
27.			
28.			



1. LINGUISTIC



2. LOGICAL-MATHEMATICAL



3. SPATIAL



4. MUSICAL



5. BODILY-KINESTHETIC



6. INTRAPERSONAL



7. INTERPERSONAL

DOMINANT INTELLIGENCES

_____ 2. _____ 3. _____ 4. _____

Teele (1995) Çoklu Zeka Envanteri'nden çevrilerek düzenlenmiştir.

Ek- 3**Alternatif Öğrenme Programı (Güdülenme/Benlik Saygısı)****Envanteri Güvenirlik Analizi**

	Öntest	Sontest
Öğrenme hedefleri	.84	.82
Başarım hedefleri	.84	.84
İçsel güdülenme	.85	.71
Dışsal güdülenme	.71	.52
Öz-yeterlilik	.58	.67
Süreklilik/ısrar	.67	.55
Bireysel çalışma becerisi	.76	.61
Yaşıtları arasındaki benlik saygısı	.59	.61
Okuldaki benlik saygısı	.57	.53

Nichols, J.D. ve Utesch, W.E. (1998) Alternatif Öğrenme Programı Envanteri'nden çevrilerek düzenlenmiştir.

Ek- 4

“Teele Çoklu Zeka Envanteri” (TIMI)’ye göre öğrencilerin Çoklu Zeka profili

	Anaokul, 1-2-3 Sınıflar	4-5 Sınıflar	Ortaokul	Lise
Sözel/Dilbilimsel Zeka	4.09	3.48	2.73	2.74
Matematiksel /Mantıksal Zeka	4.05	3.66	3.04	2.86
Görsel/ Uzamsal Zeka	4.76	4.89	4.83	4.52
Müzikal/Ritmik Zeka	3.32	3.84	3.82	3.66
Bedensel/Duyudevinimsel Zeka	4.39	4.75	4.76	4.98
Özedönük/Bireysel Zeka	3.39	2.95	3.26	3.54
Sosyal/Bireylerarası Zeka	3.93	4.39	5.48	5.58

Teele’den (1995:37) çevrilerek düzenlenmiştir.

Ek- 5

Teele Çoklu Zeka Envanteri Güvenirlik analizi

619 öğrenciye dört haftalık arayla iki defa TIMI verilmiştir. Her bir Zeka'nın korelasyon katsayıları .01 anlamlılık derecesinde aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Sözel/Dilbilimsel Zeka	.6308
Matematiksel /Mantıksal Zeka	.6602
Görsel/ Uzamsal Zeka	.4870
Müzikal/Ritmik Zeka	.6002
Bedensel/Duyudevinimsel Zeka	.5153
Özedönük/Bireysel Zeka	.5471
Sosyal/Bireylerarası Zeka	.5452

Teele'den (1995:33) çevrilerek düzenlenmiştir.

812 öğrenciye üç haftalık arayla iki defa TIMI verildi. Her bir Zeka'nın korelasyon katsayıları .01 anlamlılık derecesinde aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Sözel/Dilbilimsel Zeka	.6213
Matematiksel /Mantıksal Zeka	.6840
Görsel/ Uzamsal Zeka	.5812
Müzikal/Ritmik Zeka	.6586
Bedensel/Duyudevinimsel Zeka	.5977
Özedönük/Bireysel Zeka	.4961
Sosyal/Bireylerarası Zeka	.6153

Teele'den (1995:34) çevrilerek düzenlenmiştir.

İki haftalık farkla verilen TIMI'ye 52 öğrenci katıldı ve yedi zekanın dördünde yüksek korelasyon katsayıları tespit edildi. Bunlar .01 anlamlılık derecesinde aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Sözel/Dilbilimsel Zeka	.6458
Matematiksel /Mantıksal Zeka	.8117
Görsel/ Uzamsal Zeka	.7717
Müzikal/Ritmik Zeka	.8819
Bedensel/Duyudevinimsel Zeka	.5881
Özedönük/Bireysel Zeka	.4582
Sosyal/Bireylerarası Zeka	.6546

Teele'den (1995:34) çevrilerek düzenlenmiştir.

Ek-6

Çoklu Zeka Kuramı Örnek Ünite Planı

Düzey:	Üniversite Hazırlık
Ders:	İngilizce
Kitap:	New Headway Pre-Intermediate 8. Ünite, “Do’s and don’ts”
Amaçlar:	Ünite sonunda öğrenciler, (1) belirli mesleklerin İngilizce karşılıklarını öğrenip onlar hakkında konuşabileceklerdir, (2) should, have to ve must gibi yardımcı filleri doğru bir şekilde kullanarak İngilizce cümle kurabilecek, (3) soğuk algınlığı, gıda zehirlenmesi gibi sağlık sorunları ile ilgili kelimeleri öğrenip doktora kendi sorunlarını İngilizce açıklayabilecek duruma geleceklerdir.
Süre:	290 dakika (6 ders saati), 1 Ders=50 dak.

Uygulamalar

1. Amaç: Öğrencilere bazı mesleklerin İngilizce karşılıklarını öğretmek ve bu meslekler ile ilgili konuşabilmelerini sağlamak.

1. Öğretmen değişik meslekler ile ilgili resimler getirir ve gönüllü bir öğrenciyi tahtaya kaldırarak bir kart seçmesini ve bunu arkadaşlarına konuşmadan, vücut dili kullanarak, anlatmasını ister (Tabu Oyunu). Sınıf ise bu meslekleri tahmin ederek bildikleri kadarıyla İngilizce karşılığını söylemeye çalışır. Doğru tahminde bulunan öğrenci tahtaya kalkar ve kendi meslek kartını seçerek arkadaşlarına anlatmaya çalışır. Öğretmen meslekleri tahtaya yazar ve altına ilgili resimleri yapıştırır. Öğrencilerin İngilizce karşılığını bilemedikleri mesleklerde öğretmen yardımcı olur ve cevabı tahtaya yazar. **(30 dak.)**

Kullanılan Zeka Türleri

Matematiksel /Mantıksal Zeka, Sözel/Dilbilimsel Zeka, Görsel/Uzamsal Zeka, Sosyal/Bireylerarası Zeka, Özedönük/Bireysel Zeka, Bedensel/Duyudevinimsel Zeka.

2. Öğrenciler meslekleri öğrenmişlerdir. İkinci aşamada sınıf dört gruba ayrılır. Öğretmen tahtaya “ Do you have to V1...?, Do you V1...?” kalıplarını ve altına da birer örnek “ Do you have to wear a uniform?, Do you work inside?” yazar. Her gruptan sırayla bir kişi bir meslek seçer ve tahtaya kalkar. Diğer üç grup sıra kendilerine geldiğinde tahtadaki kalıpları kullanarak bir soru sorar ve doğru mesleği bulduğunu düşünüyorsa tahmin etmeye çalışır veya cevap vermez ve diğer grupların soru sormasını bekler. Tahtadaki öğrenci sadece “Yes” veya “No” cevabı verir, herhangi bir açıklamada bulunmaz. Her grubun sadece iki tahmin hakkı vardır. Doğru tahminde bulunan gruba 10 puan verilir. Her gruptan 2 veya üç kişi kalkar ve aynı süreç devam eden. En fazla puan toplayan galip gelir. **(50 dak.)**

Kullanılan Zeka Türleri

Matematiksel /Mantıksal Zeka, Sözel/Dilbilimsel Zeka,
Sosyal/Bireylerarası Zeka, Özedönük/Bireysel Zeka,
Bedensel/Duyudevinimsel Zeka

2. **Amaç:** Öğrencilere should/must/have to yapılarını öğretmek ve doğru kullanmalarını sağlamak.
3. Öğretmen tahtanın ortasına bir çizgi çeker ve sol tarafına sorunlar, sağ tarafına tavsiyeler yazar. 1. Alıştırmadaki cümleleri önceden keser ve öğrencilere dağıtarak “sorunların” “tavsiyeleri” ile eşleşmelerini ister. Eşleşmeyi yapanlar tahtaya eşleştirdikleri cümleleri yazar ve yerlerine oturur. Tahtaya yazma işlemi bittikten sonra öğretmen eşleştirmelerin doğruluğunu kontrol eder, sorun yoksa öğrencilerin dikkatini tavsiyeler bölümünde tekrar tekrar kullanılan kelimeye çeker (should). Öğrencilerden çıkarım yapmalarını ve should kelimesinin nerede kullanıldığını tahmin etmelerini ister

(tavsiyelerde). Bu aşamada must/should/have to kelimelerinin farkını açıklar ve öğrencileri daha fazla bilgi için kitabın 137 sayfasındaki “Grammar Refrence” bölümüne yönlendirir ve okumalarını ister. 3-4 dakika sonra “New Headway Pre-Intermediate Workbook” açılır ve oradaki should/must/have to alıştırmaları yapılır ve öğretmenin güdümünde soru cevap olarak kontrol edilir. **(40 dak.)**

Kullanılan Zeka Türleri

Matematiksel /Mantıksal Zeka, Sözel/Dilbilimsel Zeka, Sosyal/Bireylerarası Zeka, Özedönük/Bireysel Zeka, Bedensel/Duyudevinimsel Zeka.

4. Öğrenciler A-4 kağıdına bir sorun yazar ve kağıdı sağındaki arkadaşına verir. Bu aşamada ise öğrenciler kağıttaki sorunu okuyarak tavsiye yazarlar ve kağıdı tekrar sağdaki öğrenciye verirler. Kağıt böylelikle bütün sınıfı dolaşır ve sahibine geri geldiğinde alıştırma biter. Öğrencilere tavsiyeleri okumaları ve should/must/have to yapılarının doğru bir şekilde kullanılıp kullanılmadıklarını kontrol etmek için 8 dak. verilir. İkinci bir dilbilgisi kontrolü yapmak için öğrenciler ikiyeşerli olarak birbirlerinin kağıtlarına bakar. Son olarak öğrenci en güzel tavsiyeyi seçer ve arkadaşlarına okur. Sınıftaki bütün öğrenciler aynı uygulamayı yapar. **(50 dak.)**

Kullanılan Zeka Türleri

Matematiksel /Mantıksal Zeka, Sözel/Dilbilimsel Zeka, Sosyal/Bireylerarası Zeka, Özedönük/Bireysel Zeka, Bedensel/Duyudevinimsel Zeka

5. Öğrenciler ikiyeşerli olarak gruplandırılır ve 2., 3. Alıştırmalar verilir ve rollerini okuyup söyleyeceklerini planlamaları için 5

dakika verilir. Öğrenciler ikiyeşerli olarak tahtaya çıkar ve rollerini yaparlar. Öğretmen öğrencileri videoya çeker ve sonradan uygun bir zamanda ikiyeşerli olarak izletir ve yaptıkları hataları gösterir ve yapıcı eleştiride bulunur. (50 dak.)

Kullanılan Zeka Türleri

Matematiksel /Mantıksal Zeka, Sözel/Dilbilimsel Zeka, Görsel/Uzamsal Zeka, Sosyal/Bireylerarası Zeka, Özedönük/Bireysel Zeka, Bedensel/Duyudevinimsel Zeka.

6. Öğrenciler üçerli gruplara yarılr ve her bir gruba 4. Alıştırma dağıtılır. Alıştırmada, öğrencilerden yabancı bir turistin ülkemize gelmeden önce getirmesini tavsiye edecekleri kutulara işaret koymaları ve sonradan bu işaretleri kullanarak should/shouldn't/have to/don't have to yardımcı fiillerini kullanarak cümle oluşturmaları istenir. Tüm gruplar çalışmalarını bitirdikten sonra öğretmen cevap kağıtlarını alır ve gruplara dağıtır. Öğrencilerden diğer grubun çalışmasını kontrol etmeleri ve varsa hataları düzeltmeleri istenir. Düzeltmeler bitirildiğinde cevap kağıtları sahiplerine geri döner ve öğretmen doğru cevapları dinler. (20 dak.)

Kullanılan Zeka Türleri

Matematiksel /Mantıksal Zeka, Sözel/Dilbilimsel Zeka, Görsel/Uzamsal Zeka, Sosyal/Bireylerarası Zeka, Özedönük/Bireysel Zeka, Bedensel/Duyudevinimsel Zeka.

7. Öğrencilere should yardımcı fiilini daha iyi öğrenebilmeleri için 7. Alıştırmadaki "Right Kind of Wrong" şarkısı dinletilir ve öğrencilerden boşlukları doldurmaları istenir. Şarkı iki defa dinletilir ve öğrencilerden yanlarındaki arkadaşları ile birlikte cevaplarını kontrol etmeleri istenir. Bu aşamadan sonra öğretmen öğrencilerden cevapları vermeleri ister. Öğrencilerin doğru cevapları bulamaması durumunda öğretmen doğru

cevabı verir. Bu aşamadan sonra öğretmen öğrencileri ikişerli gruplara ayırarak ödev olarak şarkının Türkçeye çevrilmesini ister. **(20 dak)**

Kullanılan Zeka Türleri

Matematiksel /Mantıksal Zeka, Sözel/Dilbilimsel Zeka, Görsel/ Uzamsal Zeka, Sosyal/Bireylerarası Zeka, Özedönük/Bireysel Zeka, Müzikal/Ritmik Zeka, Bedensel /Duyudevinimsel Zeka.

3. Amaç: Öğrenciler soğuk algınlığı, gıda zehirlenmesi gibi sağlık sorunları ile ilgili kelimeleri öğrenip doktora kendi sorunlarını İngilizce açıklayabilecek duruma geleceklerdir.

8. Öğretmen tahtaya altı adet hastalığı temsil eden insan figürleri yapıştırır ve üçer öğrenciden oluşan gruplara üçer hastalık açıklaması dağıtır (5. alıştırmaya) ve sözlüklerini kullanarak bu hastalıkları bulmalarını ve tahtaya uygun resmin altına yapıştırmalarını ister. Bütün gruplar eşleştirmeleri yaptıktan sonra öğretmen öğrencilerle birlikte tahtadaki eşleştirmeleri kontrol eder ve yanlışlar varsa düzeltilir. Öğretmen, öğrencilere bu hastalıklarla karşılaştıkları zaman neler yapılabileceği ile ilgili sorular sorar ve tavsiyeleri dinler. Öğrenciler isterlerse kendi tecrübelerini de sınıfa aktarabilirler. Bir sonraki aşamada ise öğrencilere 6. alıştırmaya verilir ve öğrenciler ikili olarak alıştırmayı yapmaya çalışırlar. Herkes bitirdiğinde öğretmen ve öğrenciler hep birlikte cevapları kontrol ederler. **(30 dak.)**

Kullanılan Zeka Türleri

Matematiksel /Mantıksal Zeka, Sözel/Dilbilimsel Zeka, Görsel/ Uzamsal Zeka, Sosyal/Bireylerarası Zeka, Özedönük/Bireysel Zeka, Bedensel/Duyudevinimsel Zeka.

1. Alıştırma

You have just had a car accident	You should call the police
You are getting very fat	You should go on a diet
You have a tooth ache	You should go to the dentist
You have a pain in your stomach	You should visit the doctor
You have an exam next week	You should work hard
It is raining very hard	You should take an umbrella
You are going to a birthday party	You should take a present
You have important guests coming to dinner	You should prepare a special meal
You are lost in the middle of Istanbul	You should ask someone the way
Your car won't start	You should call a mechanic

2. Alıştırma

A Visit to the Doctor's

Student A

You are a doctor.

Your partner will ask you for some advice.

1. Ask your partner some questions:

- How do you feel?
- Have you got a temperature?
- What are your symptoms?
(The things that are wrong)

2. After your partner has answered your

questions tell your partner that they have flu. It isn't serious.

3. Give your partner some advice about how to get better.

Use these pictures to help you.

– You may also have some ideas of your own



A Visit to the Doctor's

Student B



You are feeling ill and have gone to the doctor's

Your symptoms, (the things that are wrong with you)

You have a sore throat

You have a high temperature

You feel very weak

If you don't understand something say:
'I'm sorry, what's that?'

3. Alıştırma

An Interview with a Mountain Climber

Student A

You are interviewing a famous mountain climber.

You want to find out how a person can be safe when they go mountain climbing and what they should take with them.

Ask the famous mountain climber (your partner) questions to get this information.

Example:

What should you wear?

What should you take with you?



An Interview with a Mountain Climber

Student B

You are a famous mountain climber

You are being interviewed on the radio

The interviewer (your partner) will ask you what you need to take when you go mountain climbing and how to keep safe.

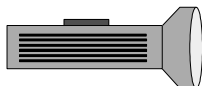
Use the following pictures to help you answer the questions.

- You may also have ideas of your own.

Example:

You should take

You should be



VISITING TURKEY

	NECESSARY	NOT NECESSARY	A GOOD IDEA	NOT A GOOD IDEA
bring your passport				
drink rakı				
travel by taxi				
learn a little Turkish				
get a visa				
go on a Bosphorus tour				
stay in a hotel in Laleli				
be careful when you cross the roads				
bring your camera				
bring a lot of money				



EG: You should bring your camera.

[illegible]

5. Alıştırma

Her açıklama tahtadaki resimlerin altına yapıştırıldığında görülebilmesi için A-4 Boyutunda olmalıdır.

Sore throat	Pain in the part of the body located inside the neck
Twisted ankle	The condition in which the area and joint at the bottom of the leg where the foot begins is turned sharply or wrenched out.
Cold	A respiratory disorder characterized by sneezing, sore throat, coughing, etc., caused by any of various viruses of the rhinovirus group
Diarrhoea	An intestinal disorder characterized by frequent and fluid fecal evacuations
Food poisoning	Any illness caused by eating poisonous mushrooms, plants, fish, etc., or food containing chemical contaminants
Flu	Influenza, contagious viral disease characterized by fever and inflammation of the respiratory tract

6. Alıştırma



1. Complete the chart with an illness or a symptom.

Diarrhoea	It hurts when I walk on it.
Food poisoning	My glands are swollen, and it hurts when I swallow.
Flu	I can't stop sneezing and my nose is runny.

Illnesses	Symptoms
I've got a cold.	
I've got _____.	I've got a temperature, my whole body aches, and I feel awful.
I've twisted my ankle.	
I've got _____.	I keep going to toilet.
I've got a sore throat.	
I've got _____.	I keep being sick, I've got diarrhoea.

2. Put the sentences in the correct order.

1	I didn't feel very well.
___	She took my temperature and examined me.
___	After a few days, I started to feel better.
___	I went to the surgery.
___	I went to the chemist's, paid for the prescription, and got some antibiotics.
___	I phoned the doctor's surgery and made an appointment.
___	She told me I had an infection.
___	I explained what was wrong.
___	She gave me a prescription.

7. Alıştırma

Right Kind of Wrong

By Leann Rimes

Know all about
About your reputation
And how it's bound to be a heartbreak situation
But I can't help it if I'm 1_____

Every time that I'm where you are
You 2_____ in and my strength walks out the door
Say my name and I can't 3_____ it anymore
Oh I know, I 4_____ go

But I 5_____ your touch just too damn much
Loving you isn't really something I 6_____ do
7_____ wanna spend my time with you
That I 8_____ try to be strong

But baby you're the right kind of wrong
Yeah baby you're the right kind of wrong
Might be a 9_____
A mistake I'm making

But what you're giving I am 10_____ to be taking
Cause no one's ever made me feel
The way I 11_____ when I'm in your arms
They say you're something I 12_____ do without
They don't know what 13_____

When the lights go out
There's no way to explain
All the pleasure is 14_____ all the pain
Loving you isn't really something I 15_____ do
16_____ wanna spend my time with you
That I 17_____ try to be strong

But baby you're the right kind of wrong
Yeah baby you're the right kind of wrong
I 18_____ try to run
But I just can't seem to

Cause every time I run you're the one I run to
Can't do without, what you do to me
I don't 19_____ if I'm in too deep
Know all about
About your reputation

And how it's bound to be a heartbreak situation
But I can't help it if I'm 20_____
Every time that I'm where you are
You 21_____ in and my strength walks out the door
Say my name and I can't fight it anymore
Oh I know I 22_____ go

But I 23_____ your touch just too damn much
Loving you isn't really something I 24_____ do
25_____ wanna spend my time with you
That I 26_____ try to be strong

But baby you're the right kind of wrong
Yeah baby you're the right kind of wrong

KEY: 1-helpless, 2-walk, 3-fight, 4-should, 5-need, 6-should, 7-shouldn't, 8-should, 9-mistake, 10-happy, 11-feel, 12- should, 13-goes on, 14-worth, 15-should, 16-shouldn't, 17-should, 18-should, 19-care, 20-helpless, 21-walk, 22-should, 23-need, 24-should, 25-shouldn't, 26-should.