

Çoklu Zekâ Kuramına Göre Yurtdışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views On Teaching Turkish To Turkish Children Abroad By Multiple Intelligence Theory

Doç. Dr. İhsan KALENEROĞLU*
V. Yasemin ZORLUOĞLU**

Öz:

Günümüzde başta Almanya olmak üzere çeşitli ülkelerde varlığını sürdüren Türk insanının yaşadığı başlıca problemlerden biri kendi diline ve kültürüne yeterince hâkim olamamasıdır. Günümüz Avrupa'sında Türkçeyi ana dil olarak konuşan insan sayısı (yaklaşık 5,5 milyon) toplamı bazı Avrupa ülkelerinin nüfuslarından daha fazladır. Ancak Türkçe konuşanların sayısı her ne kadar çok olsa da Türkçenin ana dil olarak eğitim birimlerinde verilmesinde bir takım sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların arka planında iki ana neden olduğu ileri sürülebilir. Birincisi yurt dışında yaşayan Türk ailelerinin Türkçe eğitimine karşı geliştirdikleri görece ilgisizlik, isteksizlik veya yeterince önemsememe tutumu, ikincisi de yetersiz ders saatleri, sınırlı müfredat, eksik materyal, zorluk çıkaran idari ve yasal uygulamalardan kaynaklanan sorunlardır. Bu nedenle yurt dışında yaşayan göçmen durumundaki Türk ailelerin çocuklarına Türkçenin doğru ve etkili bir şekilde öğretilmesinin gerekliliği günden güne artmaktadır.

Yurt dışında yaşayan Türklerin zamanla Türkçe ve Türk kültüründen giderek

*Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara Türkiye, e-posta: kihsan@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2441-5932>

**Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara Türkiye, e-posta: yasizzor@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6923-4150>

uzaklaştıkları, Türk çocuklarına verilen eğitimlerde ise elverişli olmayan sınıf ortamı, sınırlı materyal ve yetersiz ders saati gibi sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu kısıtlar altında her çocuğun kendine has kişisel ve bilişsel özelliklerini gözeterek bir öğretim yönteminin devreye alınması gerekmektedir. Türkçe ve Türk kültürü eğitimi ve öğretiminin sürdürülebilir ve etkili bir şekilde verilebilmesi için Çoklu Zekâ Kuramı'na (ÇZK) dayalı uygulamaların kullanılabilmesi düşünülmektedir. Bu çalışmada Almanya'da yaşayan Türk çocuklarına Türkçe ve Türk kültürü öğretiminde, ÇZK ilkelerine göre verilecek eğitimin elverişliliği hakkında öğretmen görüşleri ele alınmış, mevcut koşullar altında ÇZK'na dayalı yöntemlerin verimli olabileceği tespit edilmiştir.

Ahahtar Sözcükler:Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları, Çoklu Zekâ, Türkçe Öğretimi, Program.

Abstract:

One of the main problems of the Turkish people who live in various countries, especially Germany today, is that they can not adequately dominate their language and culture. In today's Europe, the total number of people speaking Turkish as a mother tongue (about 5.5 million) is higher than population of some European countries. However, although the number of Turkish speakers is very high, there are some problems in giving Turkish as a mother tongue in education units. It can be argued that there are two main reasons behind these problems. The first is the indifference, reluctance or insufficiency of Turkish families living abroad's attitudes towards Turkish education and the second is the problems caused by inadequate teaching hours, limited curriculum, incomplete material, difficult administrative approach and legal practices. For this reason, the necessity of teaching Turkish children correctly and effectively to the children of Turkish families living abroad is increasing day by day.

Turks living abroad have gradually moved away from Turkish and Turkish culture, and there are problems such as inadequate classroom environment, limited materials and inadequate teaching hours in the trainings given to Turkish children. Under these constraints, it is necessary to adopt a teaching method that takes into consideration the individual and cognitive characteristics of each child. It is advised that applications based on the Multiple Intelligence Theory (MIT) can be used to provide education and training of Turkish and Turkish culture in a sustainable and effective way. In this study, the views of teachers about the appropriateness of education according to the principles of the MIT were discussed in teaching of Turkish and Turkish culture to Turkish children living in Germany, it was determined that the methods based on the MIT should be efficient under the existing conditions.

Keywords:Turkish Children Living Abroad, Multiple Intelligence, Teaching Turkish, Program.

Giriş:

Günümüzde başta Almanya olmak üzere çeşitli ülkelerde varlığını sürdüren Türk insanının yaşadığı başlıca problemlerden biri kendi diline ve kültürüne yeterince hâkim olamamasıdır. Kendi öz kültür ve diline sahip olamayan birey diğer dili öğrenmekte ve yaşadığı topluma uyum sağlamakta başarısız olmaktadır. Avrupa’da yaşayan göçmen Türk çocuklarının ait oldukları kültürden kopmaması, kendilerine ve toplumlarına yabancılaşmaması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye’den gönderdiği öğretmenlerle Türkçe ve kültür öğretimi yapmaktadır. Bu anlamda gerek yurt içinde gerekse de yurt dışında ana dili öğretimi her kademesinin hassasiyetle planlanması gereken çok önemli bir meseledir (Güneş 2011; Memiş & Erdem 2013). Günümüz Avrupa’sında Türkçeyi ana dil olarak konuşan insan sayısı (yaklaşık 5,5 milyon) toplamı bazı Avrupa ülkelerinin nüfuslarından daha fazladır. Ancak Türkçe konuşanların sayısı her ne kadar çok olsa da Türkçenin ana dil olarak eğitim birimlerinde verilmesinde bir takım sorunları yaşanmaktadır. Bu sorunların arka planında iki ana neden olduğu ileri sürülebilir. Birincisi yurt dışında yaşayan Türk ailelerinin Türkçe eğitimine karşı geliştirdikleri görece ilgisizlik, isteksizlik veya yeterince önemsememe tutumu, ikincisi de yetersiz ders saatleri, sınırlı müfredat, eksik materyal, zorluk çıkaran idari ve yasal uygulamalardan kaynaklanan sorunlardır. Bu nedenle yurt dışında yaşayan göçmen durumundaki Türk ailelerin çocuklarına Türkçenin doğru ve etkili bir şekilde öğretilmesinin gerekliliği günden güne artmaktadır (CEF 2001; Barın, 1992; Kökdemir 2003) özellikle yurt dışındaki Türklere dil öğretiminde etkili yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Dil öğretiminde kullanılan veya kullanılması gerektiği ileri sürülen yöntemler esasında hâli hazırdaki yöntemlerin eksiklerini gidermeye, tamamlamaya veya yetersiz kaldığı noktaları gidermeye dair geliştirilen yöntemlerden oluşmaktadır (Tarcan 2004; Doğan & Aksu 2015; Titz 1999). Yöntem arayışları devam ederken pek çok yeni gelişme ve önerilerin ileri sürüldüğü görülmektedir. Her ne kadar tümüyle reddedilmemekle birlikte verimsiz hale geldiği düşünülen geleneksel yöntemlerin en önemli eksikliği öğrenciler arasındaki kişisel, bilişsel, yetenek vb. gibi değişkenleri yeterince dikkate almaması veya ikincil planda bırakmasıdır. Bundan dolayı yeni nesil sayılabilecek yöntemlerin üzerine inşa edilebileceği hem öğretmeni hem de öğrenciyi merkeze alabilen esnek ve uyarlanabilir yöntem arayışları birtakım gelişmelerin yaşanmasını beraberinde getirmiştir demek yanlış olmayacaktır. Bu gelişmelerden biri olan Çoklu Zekâ Kuramı’nın (ÇZK) temel ilkeleri doğrultusunda farklı eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirildiği görülmektedir. ÇZK’nın uygulanmaya başlanması ile artık okul ve öğrenme ortamları, duvarların ötesine geçerek gerçek yaşama taşınmış durumdadır. Bu araştırmada, Howard Gardner’in geliştirdiği, “Çoklu Zekâ Kuramı”nın ilke ve amaçları bağlamında yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretilmesinde yararlanmanın imkân ve yolları problemi üzerinde durulmuş ve bu kapsamda öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Amacı:

Bu çalışmada, ana dili öğretiminin önemini vurgulamak üzere Çoklu Zekâ Kuramı doğrultusunda Almanya'da yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretilmesi ve öğretmen görüşlerinin durumu incelenerek bir sonuca ulaşılması amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı iki ana kavram etrafında toplanmıştır. Birincisi; ÇZK'nın hem kavramsal hem de kuramsal bağlamda yapısı ve içeriği incelenerek dil öğretimde işlevsel olarak kullanılabilmesine dair inceleme yapmak ve bir kaniya ulaşmaktır. İkincisi, anayurdu dışında yaşayan Türk göçmen ailelerin çocuklarına kendi dillerinin öğretilmesinde öğretmen görüşlerinin alınarak bir değerlendirme yapılabilmesini sağlayabilmektir.

Araştırmanın Yöntemi:

Yapılan literatür incelemesinde ÇZK'nın konu edildiği araştırmalarda çok sayıda örneklemin kullanılması ve araştırma kapsamında öğrencilerin ele alınması hâlinde deney ve kontrol grupları oluşturularak nicel yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Diğer yandan öğretmen görüşleri ve bir durumun incelendiği çalışmalarda da nitel yöntemlerin kullanılmasının tercih edildiği görülmüştür (Azar, Presley ve Balkaya 2006; Altan 1998; Yıldız, vd. 2006; Temizkan 2008; Saban 2001; Belet & Yaşar 2007; Kara 2010; Aşılıoğlu 2013; Kurudayıoğlu 2003; Özbay 2005; Karadağ 2013; Demirel, vd. 2008). Çalışmada örnek olay yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Örnek Olay yöntemi ise bir çalışma sürecinin yönetilmesinde kullanılmakla birlikte çalışmaya konu edilen konunun geniş alana yayılması, farklı disiplinlerle ve birden çok kavramla ilişkili olmasından dolayı geliştirilen bir çalışma yönetimi yaklaşımıdır. Genellenebilir ve kesin yargılardan ziyade bir duruma dair tespitite bulunabilmek ve teori geliştirmek üzere ileri sürülen bir araştırma probleminin çözümü ile ilgili sonuçlar ortaya koyabilmek için kullanılabilen örnek olay pek çok aşama veya basamaklardan oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde daha önce seçimi yapılmış örnek olay veya olaylara erişim sağlanarak bunların her biri kendi içinde analiz edilerek raporlanır. Bir sonraki aşamada elde edilen verilerin ve verileri üreten olay/olayların karşılaştırmalı sonuçları çizilerek, modelin ya da teorinin genel hatları belirlenir. Son aşamada ise modele yönelik sonuçlar topluca değerlendirilerek raporlaştırılmaktadır. Bu kapsamda araştırmada yöntem yarı yapılandırılmış görüşme formları üzerinden Almanya'da yaşayan Türk çocuklarına Türkçe ve Türk kültürü eğitimi veren öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme:

Araştırmada örneklem seçiminde eğitim bilimlerinde sıkça kullanılan yöntem Seçkisiz Örnekleme Tekniğinden yararlanılmıştır. Buna göre tanımlanmış bir evrendeki elemanların tümüne, evreni temsil edebilmek için birbirinden bağımsız olmak üzere eşit ağırlık veya fırsat verilir (Gay & Airasion 2003). Bu yöntemin ana ilkesi örnek uzayı iyi temsil edebilmek ve genellenebilir yargılara besleme yap-

bilmektedir, zira laboratuvar ortam bulguları veya deney koşullarının aynılaştırılmasıyla elde edilebilecek “aynı” duruma/bulguya ulaşmak değildir (Gay ve Airasion 2003). Bundan dolayı bu çalışmada kullanılan yöntem hakkında eleştiriler geliştirilebileceği gibi başka bir yöntem önerisi de dile getirilebilir. Bu çalışmada seçkisiz örnek yöntemi altında “Tabakalı Seçkisiz Örnekleme” yapılmıştır. Buna göre örneklem olarak Almanya’da bulunan Türk çocuklarına Türkçe eğitim verilen okullardan tabakalara göre öğretmenler seçilmiştir. Araştırma kapsamında Almanya’da görev yapan ve Türk çocuklarına Türkçe eğitimi veren toplam 40 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya olumlu dönüş yapan 34 öğretmenin katılımı ile devam edilmiştir. Katılımcı 34 öğretmenin 13’ü kadın, 21’i erkeklerden oluşmaktadır. Literatürde öğretmen görüşlerinin konu edildiği çalışmalarda katılımcı öğretmen sayıları ile bu çalışmadaki öğretmen sayıları kıyaslandığında ve ayrıca söz konusu katılımcı öğretmenlerin de hâlen Almanya’da görevlerine devam ediyor olması bir kısıt olmakla birlikte mevcut örneklem yeterli görülmüştür.

Verilerin Toplaması:

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmenlere içinde toplam 15 soru bulunan görüşme formu üzerinden sorular yöneltilmiştir. Formdaki soruların da altında maddeler hâlinde sekizer adet daha soru yer almaktadır. Böylece 13 ana soru ile 16 alt soru olmak üzere toplamda 29 soru yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenler çalışmada isimlerinin kullanılmamasını talep etmişlerdir. Bu nedenle bilimsel etik gereğince öğretmen isimleri çalışmada, kadın öğretmenler için K1, K2, K3... şeklinde ve erkek öğretmenler için de E1, E2, E3... şeklinde bir kodlama yapılarak kullanılmıştır. Örneklem grubundaki öğretmenler toplam deneyim, yurt dışındaki deneyim ve cinsiyetlere göre tabakalandırılmış ve bunlar aşağıda Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2 Öğretmelerin Mesleki Deneyim Süreleri

Kadın Öğretmelerin Mesleki Deneyim Süreleri			
Toplam Mesleki Deneyim Süresi	Öğretmenler	Toplam	Almanya’daki Deneyim Süresi
5-8 yıl	K3, K6, K7, K11	4	2
8-10 yıl ve üzeri	K1, K8, K13, K5, K9	5	3
10 yıl ve üzeri	K2, K4, K10, K12	4	4 yıl ve üzeri
	TOPLAM	13	
Erkek Öğretmelerin Mesleki Deneyim Süreleri			
5-8 yıl	E1, E7, E5, E9, E10, E17,	6	2
8-10 yıl ve üzeri	E3, E6, E8, E11, E14, E15, E16, E19, E21,	9	3
10 yıl ve üzeri	E1, E2, E12, E13, E18, E20,	6	4 yıl ve üzeri
	TOPLAM	21	

Araştırmanın Bulguları:

Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Yeterli Bilgiye Sahip Olma Durumu:

Bu soruda isimleri K3, K4, K5, E14 ve E15 şeklinde kodlanmış öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenlere “ÇZK Hakkında Yeterli Bilgiye Sahip Olma Durumu” sorulmuştur. Katılan öğretmenlerin hepsinin ÇZK hakkında bilgi sahibi olduğu görülmekle birlikte Kuram’ın ayrıntıları hakkında ve yurt dışındaki Türk çocuklarına verilen eğitim sürecine uygulanabilmesi konusunda herhangi bir talimat veya eğitim programına tabi olmadıkları görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin ÇZK hakkındaki bilgilerinin eğitim fakültesinde kazandıklarından ibaret olduğu, toplam mesleki deneyim süresi 1-5 yıl arasında olanların Kuram’ı daha iyi tanıdıkları, diğer deneyim süresine sahip olanların ise geçmişten kalma genel bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Bunun dışında, kelime öğretimi ve diğer konulardaki eğitim sürecinde pekiştirme ve etkinliği sağlayabilmek adına Kuram hakkında kendi araştırma ve okumaları ile ayrıca bilgi elde ettikleri görülmüştür. Katılımcı öğretmenler Türkiye’de iken bağlı oldukları Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından kendilerine Kuram hakkında eğitim verildiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden biri verilen eğitim hakkında şunları ifade etmektedir;

Oğretmen K3 *“Bir rehber öğretmen ile bir müfettiş çoklu zekâyı anlatmak üzere bizlere bir seminer verdi. Seminerde çoklu zekâ ile ilgili nasıl kullanabileceğimizi değil çoklu zekâ nın ne olduğunu ve türlerini anlattılar. Matematikte başarısız olan bir öğrencinin müziğe yeteneği olabileceği gibi zaten bizim bildiğimiz şeyleri söylediler. Kuram’ın derslerde nasıl uygulanacağı veya bunu nasıl öğrenciye aktarabileceğimizi anlamadıklarını düşünüyorum, bence onlar da yeterince bilgi sahibi değillerdi.... Mesela bir çocuğun yeteneğinin ne olduğunu anlayabilmemiz için ne yapacağımızı ya da nasıl tespit edebileceğimizi söylemediler....”*

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

Oğretmen K4 *“Küçük bir salonda çok sayıda öğrenmenin katıldığı seminerden zorunlu olmasa ya da diğer arkadaşlara ayıp etmiş olmayacağımlı bilseydim ilk 20 dakikadan sonra çıkacaktım. Oldukça sıkıcı anlatım tarzıyla konuşmacı bizi resmen uyuttu. Birde anlattıkları zaten herkesin bildiği şeylerdi...”*

Oğretmen K5 *“.....seminerden sonra merakım arttı daha fazlası var mı diye baktım ama galiba hepsi bu kadar...”*

Oğretmen E14 *“... Kuram’ın pratikteki uygulamaları hakkında bize somut bilgiler verilmesi ve kullanabileceğimiz araçlara dair açıklama yapılması daha iyi olurdu...”*

Oğretmen E15 *“Bakanlığın sitesinde birkaç sunum ile bir bize okudukları metinden başka pek bir şey bulamadım...”*

Katılımcı 21 öğretmenden 12'si buna benzer ifadeler kullanmakla birlikte diğer öğretmenler de bu ifadeleri doğrular nitelikte açıklama yapmışlardır. Buradan yola çıkarak, öğretmenlerin yurt içinde ve yurt dışında Çoklu Zekâ Kuramı hakkında kendileri dışında etkili bir eğitim veya materyal kullanımına dair bir kazanım etkinliği eksikliğinden söz etmek mümkündür. Ancak öğretmenlerden ÇZK hakkında bilgisi olanların bunu kullanmak üzere kendi yöntemlerini tatbik ettikleri görülmüştür. Öte yandan öğretmenlerin neredeyse tümü, adını Çoklu Zekâ Kuramı olarak anmasalar da yeteneklerine göre öğrencileri anlamaya, tanımaya ve yönlendirmeye çalıştıkları görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı ile açıklanmaya çalışılan yetenek ve beceri odağına göre eğitim verme bağlamında bilgiye sahip oldukları ve buna da önem verdikleri görülmüştür. "ÇZK Hakkında Yeterli Bilgiye Sahip Olma Durumu" sorusu neticesinde tüm öğretmenlerin bilgi sahibi olduğu ve bunu kullanma eğilimde olduğu görülmüştür.

Çoklu Zekâ Kuramının Eğitim Sürecine Katkısı Hakkındaki Düşünceler

Bu soruda isimleri K1, K3, K7, K8, K10, K12, E6, E7, E8, E10 ve E11 şeklinde kodlanmış öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenlere "ÇZK'nın size ve öğrencilerinize nasıl bir katkısı vardır?" sorusu yöneltilerek bu soruya öğretmen ve öğrenci açısından cevap vermeleri ve örneklemeleri talep edilmiştir. Buna göre öğretmen tarafında katılımcıların hemen hepsi branşlarına göre çoklu zekâ konularında rehber olarak kullanmak üzere eğitim materyali ve dokümantasyonu bulmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler birleştirilmiş sınıf uygulamalarından dolayı da Kuram'ın tatbik edilmesinde zorlandıklarını belirterek şunları ifade etmişlerdir;

Oğretmen K1	<i>"Öğrencinin değişik branşlardaki/alanlardaki becerisini öğretme-öğrenme sürecine destek olarak sağlayabiliyoruz. Örneğin hem güzel şarkı söyler hem de yabancı dili şarkı söyleyerek etkin öğrenir."</i>
Oğretmen K3	<i>"Öğrencilere yapmayı sevdikleri uygulamalarla öğretmek, özellikle ana dil öğrenmelerindeki zorlukları minimize etmektedir. Örneğin güzel yazı dersinde, çalışma sayfalarında resim yapılmasına olanak sağlamak gibi."</i>
Oğretmen K8	<i>"Öğretmenin derse yönelik sınıfla iletişimini, öğretme sürecinin zorluklarını azalttığından, daha verimli hâle getiriyor."</i>
Oğretmen E7	<i>"Derslerin daha anlaşılabilir şekilde öğretilmesini sağlar. Mesela, öğrenci tekerleme içerisinde farklı kelime anlamlarını öğrenir."</i>
Oğretmen E8	<i>"Öğrenmeye yaş grubu ve ilgi alanına uygun olarak dersi öğretirim. Mesela ilkokul seviyesinde Türk kahramanları çatısında dersin içeriğini anlatırken, lise seviyesinde Almanya ve Türkiye arasındaki tarihsel ve güncel işbirliği çatısı altında dersin içeriğini anlatırım."</i>

Katılımcı öğretmenlere ÇZK'nın öğrenciler nasıl bir katkısı olduğunun anlaşılabilmesi için "Öğrencilere nasıl bir katkısı vardır? Örnekle açıklayabilir misiniz?" sorusu yöneltilmiş ve öğrenciler açısından genel olarak şunları ifade etmişlerdir;

Oğretmen K7	<i>"Farklı alanlardaki yeteneklerini, daha zayıf olduğu alanların geliştirilmesinde kullanabildiğinden özgüvenlerine olumlu katkı sağlamaktadır."</i>
Oğretmen K10	<i>"Hoşlandıkları işlerle, zorlandıkları ya da sıkıldıkları süreçler birleşince, farkında olmadan öğreniyorlar. Güzel yazı defterinin kenar çerçevelerine resim yaparak başlamak, Türkçe yazmayı öğrenmede süreci kolaylaştırıyor. Görsel hafızaları geliştiriyor, daha sonra kolay hatırlayabiliyorlar."</i>
Oğretmen E6	<i>"Öğrenciler dersi "Yine mi?" tepkisiyle değil, severek öğrenip katılıyor, sıkılmıyor, merak ediyor, merak ettiği için de kolay öğrenebiliyor. Bizim için kolay olmakla kalmıyor konuları daha iyi aktarıyoruz."</i>
Oğretmen E10	<i>"Derse ilgileri artınca diğerleriyle birlikte geri kalanların katılımı artıyor, böylece sınıfın performansını yükseltmek mümkün oluyor."</i>
Oğretmen E11	<i>"Öğrenci, ilaç olduğunu anlamadan şekerleme zannederek hastanın ilacı olarak iyileşme sürecine girmesi gibi dersin öğretilerini zorlanmadan öğrenir. Tekerleme örneğinde, benzer yazım ya da seslendirmeye sahip ama farklı kelimeleri kolay öğrenir."</i>
Oğretmen K12	<i>"Öğrenci, ana çatıya göre kendini hazırlarken, dersin içeriğini daha basitleştirilmiş bir şekilde özümseyebiliyor."</i>

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

ÇZK'nın Öğretmeni ve Öğrenciyi Motive Edebilme Durumu:

Bu soruda isimleri K9, K11, K13, E8, E19, E20 ve E21 şeklinde kodlanmış öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Öncelikle öğretmen E8, bir öğrencisinin “ders işlemiyoruz, sanki oyun oynuyoruz” dediğini aktarmıştır. Katılımcı öğretmenlere “ÇZK'nın Size ve Öğrencilerinize Nasıl Bir Katkısı Vardır?” ve “ÇZK Hem Öğretmeni Hem De Öğrenciyi Motive Edebilmekte Midir?” soruları yöneltilerek Çoklu Zekâ Kuramı'nın derslerde kullanılması durumunda, öğretmen ve öğrencide oluşturduğu etki hakkında olumlu ya da olumsuz görüşlerinin neler olduğu talep edilmiştir. Öğretmenler şunları ifade etmişlerdir;

Oğretmen K9	<i>“Her öğrenci iyi analiz edilerek, derste hedeflenen öğretme unsuru bir öğrencinin yeteneğinin bulunduğu alanda da uygulama işlenebilirse, öğrenme süreci olumlu etkilenir. Her konunun her yeteneğe uygun alanda uygulama bulması zordur. Sınıf mevcutları engeldir ayrıca her öğrencinin uygun olduğu yeteneği tespit etmeye ayrı bir süreç istemektedir.”</i>
Oğretmen K11	<i>“Bu süreç alışkanlık yapınca, öğretmen her öğrettiği için tüm öğrencilerin yatkınlığı olduğu bir sahayı tespit ederek dersini öğretmek zorunda kalıyor. Öğrenci de her ne kadar dersin kendisi için önemi belirgin faktör olsa da, keyif almadığı bir uygulama ile ders işlenince öğrenme sürecini sonlandırıyor.”</i>
Oğretmen K13	<i>“Çoklu zekâ güçlü gruplar oluşmasına yardımcı oluyor. Oyun oynarken kendi aralarında görev paylaşıyorlar ve lider veya görev odaklı olma gibi becerilerinin farkına varıyorlar. Bir de derste dayanışmaları gelişiyor, birbirlerine destek oluyorlar.”</i>
Oğretmen E8	<i>“Öğrenciler dersleri oyun oynar gibi gördükleri için aralarındaki iletişimin geliştiğini ve güçlendiğini görüyoruz. Bu durum aynı zamanda onların takım çalışması becerilerini de geliştiriyor, kubaşık öğrenmeyi de bu sayede pekiştirebiliyoruz.”</i>
Oğretmen E19	<i>“Öğretmene öğretme kolaylığı, öğrenciyeye de keyif alarak öğrenme kolaylığı sağlıyor.”</i>
Oğretmen E20	<i>“Öğrenciler ayrıca dikkat ve emek gerektirecek konularda, daha kolay ilerleyecektir. Olumlu katkı sağlayacağını değerlendiriyorum.”</i>
Oğretmen E21	<i>“Üniteler çok detaylı bir çalışma ile bu Kuram'a göre hazırlanır ise olumlu etki yapacağı kesindir. Yani, materyaller yaş grubuna uygun olarak, ana çatılar altında dersin içeriği verilecek şekilde hazırlanmalıdır.”</i>

Öğretmen görüşlerine göre öncelikle ÇZK ilkeleri bağlamında yapılan etkinliklerin bir öğretme faaliyetinden çıkarak eğitim ve beceri geliştirmeye dönüştüğü görülmüştür. Diğer yandan öğretme etkinliklerinin tek taraflı gelişen bir süreç olduğu kabul edildiğinde, Çoklu Zekâ Kuramı temelli yürütülen etkinliklerin öğrenci ile öğretmen arasında karşılıklı bir etkileşime yol açtığı görülmektedir. Bu sayede kaynağı öğretmen olan tek taraflı öğretme eylemi ile edilgen durumda olan öğrenci algısının değişerek, çift taraflı ve görece daha eşitsiz bir iletişim ortamı ortaya çıkabilmektedir. Bu sayede öğretmen “aktaran” olmaktan çıkararak “dâhil” olan pozisyonuna geldiğinden öğrenci üzerinde daha etkili olabilmekte aynı za-

manda öğrenci için de benzer bir durum söz konusu olabildiğinden eğitim ortamının da her iki taraf da daha güçlü motive olabilmektedir. Özetle “iletme”nin tek taraflı ve katı yapısı ortadan kalkarak “iletişim”e dönüşen sınıf ortamında gerçekleşen paylaşımlar daha kalıcı hale gelebilmektedir.

Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyaller:

Buraya kadar ki sorular ve öğretmen görüşlerinden Çoklu Zekâ Kuramı'nın ilke ve yöntemleri ile bunlar hakkında bilgi sahibi olma durumu ve işlevselliği hakkında tespitler yapılmaya çalışılmıştır. Buradan sonra Kuram'ın tatbik veya uygulama aşamasındaki tespitlere yer verilecektir. Bu soruda isimleri K2, K4, K5, K7, K10, K12, E3, E5, E8, E14, E19 ve E20 şeklinde kodlanmış öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenlere “Türkçe öğretiminde hangi ders materyallerini kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilerek Kuram kapsamında kullandıkları yöntem ve araçlar hakkında bilgi vermeleri ayrıca özellikle önem verdikleri unsurların neler olduğunu belirtmeler talep edilmiştir. Katılımcı öğretmenler şunları ifade etmişlerdir;

Öğretmen K2	<i>“Görsel materyal kullanmak bana göre iki önemli işlevi karşılıyor. Birincisi öğretme sürecini kalıcı ve sürdürülebilir hale getiriyor. İkincisi de grafik, tablo, şekil, diyagram vb. gibi şeylere ilgi duyan çocukların yeteneklerini daha da geliştiriyor.”</i>
Öğretmen K4	<i>“Resim ve şarkılar kelime öğretimine göz ardı edilmeyecek derecede olumlu etki sağlıyor. Resim ve şarkıların yaş grubuna uygun olmasına özen gösteriyorum.”</i>
Öğretmen K5	<i>“Görsel ve işitsel materyalleri aktif olarak kullanıyorum ve kelime öğrenmede çok fayda sağladığımı değerlendiriyorum.”</i>
Öğretmen K7	<i>“Görsel araçlar kullanmak etkili olmakta. Ayrıca görselleri günlük hayattan oluşturmak daha da etkili oluyor. Bu şekilde bizim verdiğimiz onların da aşına olduğu görsel ve somut imgeler hayatta her yerde karşılımları çıkıyor ve bizim başlattığımız öğretim süreklilik kazanmış oluyor.”</i>
Öğretmen K10	<i>“... elbette görsel materyaller oldukça önemlidir. Ben başka bir açıdan bakıyorum.... Örneğin, öğrenci resim yapmak istediğinde kullanacağı renkleri, kompozisyonu vb. özgürce seçmeli ve bunlara kendi karar verebilmelidir.”</i>
Öğretmen K12	<i>“Bu çocuklara hayali nesnelere ya da soyut kavramları konuşarak anlatmak çok zor. Kültür farkı, yaşam biçimi vs. tam uyumlu değil yaşadıkları yerlerle. Bunun için biz de resim, video, karikatür gibi şeylere sıkça başvuruyoruz, çok da işe yarıyor.”</i>
Öğretmen E3	<i>“Film, resimli basılı doküman ve görsel medyadan kesitleri kullanıyorum. Bilgi ve yaş seviyelerine uygun olarak seçmeye dikkat ediyorum.”</i>
Öğretmen E5	<i>“Daha çok günlük kullanıma yönelik fıkra, hikaye gibi anlatımların içinde kelimeleri vermeye çalışıyorum. Böylece öğrenci, asıl anlatım konusuna yoğunlaşarak kelimeyi ikincil çerçevede kolay öğreniyor. Birebir ezber, çok tekrar gerektiriyor.”</i>
Öğretmen E8	<i>“Daha çok karikatür kullanımını her seviye öğrenci için kelime öğretiminde uygun ve verimli buluyorum. Konuya yönelik hazır materyal bulamazsam ki genelde bulmak zor oluyor, kendim daha önceden kelime yoğunluğuna uygun karikatür hazırlıyorum. Burada dikkat edilmesi gereken ise, öğrencinin mevcut yaşadığı düzene yönelik çelişki yaşamayacağı içerikli ürün hazırlanmasıdır.”</i>
Öğretmen E14	<i>“Kelimelerden konuda geçenleri liste şeklinde hazırlayarak, dersten 1 ders öncesinde dağıtarak, anlam ve kullanım yeri olarak çalışma yapmalarını istiyorum. Öğrenci böylelikle derse hazır ve daha güvenli bir şekilde derse geliyor.”</i>

Öğretmen E19	<i>“Çağrışım yaptırdığı için resimler üzerinden anlatmaya çalıştığım şeyleri destekliyorum. Bu şekilde daha kalıcı olabiliyor.”</i>
Öğretmen E20	<i>“Resimleri sıkça kullanıyorum. Bu şekilde pek çok kelimenin hafızalarında kalıcı olarak yer etmesi mümkün oluyor. Örneğin trafikle ilgili konularda resimler sayesinde renkler, sayılar, terimler vb. çok daha kalıcı olabiliyor.”</i>

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

ÇZK'nın bir türevi olarak da kendini gösteren görsel-uzaysal veya görsel-mekânsal zekâdır. Bu hâli ile görsel/uzaysal zekâ, bireye yaşamı boyunca hayatı anlaması, kavraması, iz sürmesi, tasarımlar geliştirmesi, somutlaştırması, bir ressam veya mimar gibi yaşamını şekillendirmesinde önemli bir araç olabilmektedir. Bu nedenle bahsi geçen hususlarda bireyin yaş dönemlerine göre görsel/uzaysal zekâ kapasitenin geliştirilmesi gerektiği anlaşılmakla birlikte, bu geliştirme sürecinin deyim yerindeyse açık kaynak kodlu bir şekilde olmasına da olanak tanınmalıdır. Yani görsel materyaller ile desteklenmiş bir Türkçe eğitimi verimli ve kalıcı olabilmektedir. Bireyin yaratıcılığının da teşvik edilmesi ve sınırların kaldırılması gerektiği anlaşılmıştır. Örneğin öğretmen K10'un ifade ettiği gibi resim, animasyon, grafik vb. araçların gösterimi ile yapılan bir eğitimin diğer tarafında bizzat resim yapmak da vardır. Öğrenci resim yapmak istediğinde kullanacağı renklere, kompozisyona, temaya vb. kendi karar verebilmelidir. Bu şekilde çoklu zekânın görsel/uzaysal ayağında arzu edilen başarıya daha kolay ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin hemfikir olduğu diğer bir husus ise, eğitim sürecinde olması gerektiği kadar görsel materyal ile desteklenmiş bir öğretim süreci sonucunda öğrencilerin olguları ve gelişmeleri değerlendirirken farklı açılardan bakabilme, daha iyi gözlem yapabilme, durumu zihinlerinde şematize edebilme gibi yetenekleri de gelişebilmektedir. Özellikle de çizgi, şekil, boyut gibi olgulara karşı diğerlerine göre daha duyarlı olan öğrencilerin bu yetenekleri çok daha ileriye taşınabilmektedir. Ayrıca gizil kalmış bir yetenekleri varsa bunları ortaya çıkarmak mümkün olabilmektedir. Araştırma kapsamında yurt dışında Türkçe öğretiminde kullanılmasında uygun olduğu düşünülen Türkçe metinlerin aşağıda sıralanan özellik ve içeriği sahip olmasında fayda vardır;

Öncelikle eğitim ve öğretim materyallerinin Çoklu Zekâ Kuramı'na uygun olarak yaş ve sınıf düzeylerine göre hazırlanması gerekmektedir. Bu materyallerdeki metinler ise kelime ve cümle sayımlı, periyodik artış gösteren, ilerledikçe yeni kelimeler içeren ve öğretmeninde katkısının olabileceği özellikler taşımaktadır.

Verilen metinlerdeki kelimelerin öncelikle gündelik hayatta sıkça kullanılan ve kavramsal değil gerçek anlamlı kelimelerde oluşması sağlanabilir. Bu şekilde kelime hazinesi genişletilebilir, daha sonra eş anlamlı kelimeler verilebilir ve ardından kavramlara geçiş yapılabilir.

Yurt dışındaki öğrencilerin kendi istek ve ilgileri öğretim sürecinde çok daha önemli olduğundan verilen kelimeler ile Türkçe eğitiminde kullanılacak unsurların onların dikkatlerine çekecek şekilde aktarılmasında yarar vardır. İçerik ve anlam bakımından dili kullanma zevkini de kazandıracak nitelikte olmalıdır. Dil öğretiminde genel geçer bir yöntemden söz edilemediği için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle örneğin müze gezileri gibi sınıf dışı etkinlikler önerilebilir.

Yurt dışındaki Türk çocuklarının önemli sorunlarından biri olarak okuma ve yazma esnasında Türkçe ile bulunulan yerin dil özelliklerinin birbirine karışması olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öncelikle sesletim özelliklerine önem verilmesi gerekmektedir.

Kelime öğretiminde bir takım pekiştireçlere ağırlık verilmesi ve bu şekilde dikkatin toplanması sağlanabilir. Örneğin kelimelerin açıklanmasında, sözcüğün bildirdiği varlığın gösterilmesi, melodi ile sesletilmesi, resmiyle tanıtılması, şekille gösterilmesi, hareketinin yapılması, eş, zıt veya yakın anlamının verilmesi gibi yöntemler uygulanabilir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecinde farklı duyu yollarına ve ilgi noktalarına göre seslenebileceğinden öğretimin doğrudan yöntemlere ağırlık verilerek gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu ise oldukça zor olmakla birlikte Çoklu Zekâ Kuramı'nın rehberliği ile başarılabilir. Örneğin oyunlar, şarkılar, etkinlikler, günlük sözcüklerden hikâyeler vb. yurt dışında yaşayan Türk çocukları için doğal yöntemler uygulanabilmekle birlikte kanaatimizce etkisi zayıf kalabilecektir. Zira doğal yöntemde sözcük öğretimi dil öğretiminin başlangıcını oluşturmaktadır. Yurt dışında yaşayan çocuklar ise zaten ailelerinden Türkçe kelimeleri, yaşadıkları yerde de yabancı kelimeleri belli bir miktarda öğrenmiş durumdadırlar. Bu nedenle başlangıç noktasını sıfır kabul etme olanağı bulunmamakta, mevcut yapıyı belli bir sistem ile organize etmek gerekmektedir.

Verilecek kelimelerin metinlere yerleştirilmesinde temel söz varlığı belirlenmesi ve buna aktarılması sağlanmalıdır. Örneğin bir Batılı ülkede sıklık esasına göre yapılan sayımlarda bir dilde yer alan ilk bin kelimenin o dilde yazılmış olan orta düzeyli metinlerin yüzde 80'ini oluşturduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle yurt dışındaki Türk çocuklarına verilecek metinlerin temel kelimelerden oluşan ve günlük yaşamla ilgili metinlerle geliştirilmesi gerekmektedir.

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

Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyallerinin ÇZK'na Göre Türkçe Öğretimindeki Becerileri Karşılama Durumu

Bu soruda isimleri, K2, K3, K4, K5, E1, E2, E3, E4, E6, E8, E12, E15 ve E20 şeklinde kodlanmış öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenlere “Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde, kelime öğretimi sırasında kullanılan ders materyallerini “ÇZK'na Göre Ele Aldığımızda Aşağıdaki Olguları ve Becerileri Karşılatabilmekte Midir?” sorusu yöneltilmiş katılımcı öğretmenlerin görüşleri aşağıda Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3 Kelime Öğretiminde Kullanılan Materyallerinin ÇZK'na Göre Kelime Öğretimindeki Becerileri Karşılama Durumu

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

Öğretmenlerin cevaplarının ağırlıklı olarak “kısmen” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Buna göre “Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyallerinin ÇZK'na Göre Türkçe Öğretimindeki Becerileri Karşılama Durumu” genel olarak değerlendirildiğinde materyallerin geliştirilmesinin gerektiği görülmektedir. Diğer yandan söz varlığının geliştirilmesinde kelime öğretiminde kullanılan materyallerde sözcüklerin öğrenme yükünün ortaya konulması gerekmektedir ve sıklık bakımından kullanımın daha çok olduğu sözcüklere daha fazla zaman ayrılması gerekmektedir. Dolayısı ile bir sözcükle ilgili nelerin öğretileceğine (gerçek ve kavramsal anlam vb. gibi) karar verilirken öğretmen görüşlerini materyallere yansıtması gerekmektedir. Sözcüğün öğrenme yükünün de tespit edilebilmesi için de üç noktada değerlendirilmesi gerekmekte olup bunlar; anlam, biçim ve kullanımdır.

ÇZK'na Göre Türkçe Dersi İşlemenin Geleneksel Yöntemlere Göre Durumu

Bu soruya katılımcı öğretmenlerin isimleri, K3, K4, K9, K12, K13, E7, E8, E16, E17, E19, E8 ve E21 şeklinde kodlanmış öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenlere “Yurt dışındaki Türk çocuklarına ÇZK'na göre Türkçe dersi işlemenin geleneksel yöntemlere göre nasıl bir sonuç verebileceği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden öğretmen ve öğrencinin rolü, öğretim materyali, öğretim ortamı ve öğrenme çıktıları açısından görüşlerini ifade etmeleri talep edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri şu şekilde olmuştur;

Öğretmen K3	<i>“Materyaller bu Kuram'a göre düzenlenirse; sıkıcılığı ortadan kaldırabilir. Öğretmen ve öğrencinin iletişimi, derse yönelik öğretim-öğrenme kolaylaşacağından iyileşir. Öğrenme süreci daha yüksek başarılı sonuçlar sağlar.”</i>
Öğretmen K4	<i>“Özellikle yetiştikleri ortam ve kültür dikkate alındığında, kesinlikle Türkçe derslerini daha eğlenceli yapar ve öğrencide daha fazla istek uyandırır. Ancak her aşamaya uygulanması daha faydalı sonuçlar doğurur düşüncesindeyim.”</i>
Öğretmen K9	<i>“Derslere olan ilgi artar ve öğrenci hobisi gibi sahiplenebileceğinden öğretmen de dersi daha engelsiz işler. Öğretme ve öğrenme sürecini kolaylaştırır.”</i>
Öğretmen K12	<i>“Ezber, asıl çıktı olan öğrenmeyi olumsuz etkileyen ve öğrenmeyi geçici kılan bir yaklaşım. Özellikle dil öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı'nın bahsettiğim şekilde işleme konması, öğrenme ile elde edilenleri daha kalıcı yapacaktır.”</i>
Öğretmen K13	<i>“Yukarıdaki soruda verdiğim cevap paralelinde yaklaşım (çoklu zekâ), eminim ki geleneksel yöntemlere göre daha iyi sonuçlar verecektir.”</i>
Öğretmen E7	<i>“Geleneksel yöntemler olarak sınıflandırılan öğretim teknikleri, başarısını kanıtlanmış ve yıllardır tecrübe edinilmiş yöntemler olmakla birlikte bazı açılardan desteklenmesi gerekmektedir.”</i>
Öğretmen E8	<i>“Farklı zekâ alanlarına yönelik eğitim monotonluğu azaltabilir. Bundan dolayı daha istek uyandırıcı ve karşılıklı etkileşim gerçekleştirilebilir.”</i>
Öğretmen E16	<i>“Kelime deyince ezber kavramı öne çıkıyor. Ezberlemek önemli ama ezberlediğini kavrayabilmesi ve unutmaması yani bu kullanması gerekiyor. Bundan dolayı Kuram'a göre tasarlanmış materyallerin artırılması ve geliştirilmesinde fayda var.”</i>
Öğretmen E17	<i>“Bu kubaşık öğrenme yönteminde Kuram'ın elverişli olacağı açık. Mesela bir öğrenciye verdiğim kelimenin son harfi ile başka bir öğrencinin yeni bir kelime söylemesi gibi yöntemlerin geliştirilmesi kelime öğretiminde bize kolaylık sağlıyor. Bunun için de çoklu zekâ'nın olanaklarından yararlanılabilir.”</i>
Öğretmen E19	<i>“Bence çoklu zekâ ya göre kelime öğretiminin en önemli faydası rutin dışına çıkmaya olanak tanınması aynı zamanda da konudan uzaklaşmadan eğitim devam etmesini sağlayabilmesidir. Örneğin Program'a sadık kalınarak yapılan eğitim her zaman yolunda gitmeyebilir, beklenmedik gelişmeler yaşanabiliyor. Bu durumda çoklu zekâ bize farklı bir açıdan yaklaşma olanağı sağlayabilir.”</i>
Öğretmen E21	<i>“Çocuklar bazen yaşları gereği sıkıldığında şımarmak dersin akışını bozabilmekte. Bu gayet normal ancak, oyuna dönüşmüş dersi onlara eğitim olarak geri döndürmek gerekmekte, bence bu aşamada çoklu zekâ'nın yöntemlerinden yararlanılabilir.”</i>

Genel olarak değerlendirildiğinde Çoklu Zekâ Kuramı ilkelerine göre kelime öğretiminin başlıca faydaları arasında derste yaşanan durağanlık ve sıkılma durumunun giderilerek eğlenerek öğrenmeye olanak tanınmasıdır. Eğlenme veya istek-

sizliği ortadan kaldırılarak öğretme ortamı oluşturulabildiğinde öğrenme süreci bir zorunluluk olmaktan çıkabilmekte ve istekli bir talep hâline dönüşebilmektedir. Diğer yandan öğretmenlerin “geleneksel modeller” ifadesinden anladıkları şeyin ağırlıklı olarak ezbere dayalı yöntemler olduğu anlaşılmıştır. Bu yöntemin de uygulamada kalıcı öğrenmeye yeterince katkı sağlamadığı anlaşılmıştır. Dolayısı ile geleneksel yöntemlerin bütünüyle reddedilmediğini ancak Çoklu Zekâ Kuramı ilkeleri ile beslenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Katılımcı öğretmenler geleneksel yöntemleri desteklemekle birlikte buldukları okullardaki yaş ve düzey farklılıklarının giderilmesinde ve bu şekilde daha etkili bir öğretme ortamının oluşturulabilmesinde ÇZK'nın elverişliliğinde hem fikirdirler.

Kelime Öğretiminde ÇZK'ndan Yararlanma Durumu

Katılımcı öğretmenlerin Kelime öğretiminde ÇZK'ndan yararlanma durumu aşağıda Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4 Kelime Öğretiminde ÇZK'ndan Yararlanma Durumu

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

Tablo 4'te yer alan cevaplar araştırmanın 1. ve 2. sorusunda yer alan “ÇZK Hakkında Bilgiye Sahip Olma Durumu” nun tamamlayıcısı niteliğindedir. Zira katılımcı öğretmenler çoğunlukla ilk iki soruya Kuram hakkında bilgileri olmakla birlikte bu konuda yeterince eğitim almadıklarını kendileri geliştirmek adına araştırma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu bakımdan Tablo 3'e yeniden bakıldığında “Kelime öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı'ndan yararlanma” durumuna göre katılımcı öğretmenlerin “Kendimi yeterli buluyorum” ifadesine 24'i “evet”, 5'i “hayır”

ve 5'i "kısmen" cevabı vermiştir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin Kuram'a dair kendilerini geliştirdikleri, bilgi sahibi oldukları ve Kuram'ın ilkelerinden yararlanabilme düzeyinde oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin "Kullandığım ders materyallerini yeterli buluyorum" ifadesine verdikleri cevaplara bakıldığında öğretmenlerin 9'u "evet", 20'si "hayır" ve 5'i de "kısmen" cevabını vermiştir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin ders materyallerini yeterli bulmadıkları görüşü ağır basmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin "Kelime öğretimi için ders materyalleri harici kendim etkinlik hazırlıyorum" ifadesine verdikleri cevaplara bakıldığında öğretmenlerin 24'ü "evet", 4'ü "hayır" ve 6'sı de "kısmen" cevabı vermiştir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin etkinlik hazırlama konusunda büyük ölçüde kendilerinin etkinlik hazırladığı görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise katılımcı öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı konusunda kendilerini geliştirmeye çalıştıkları, bu kapsamda etkinlikler hazırladıkları görülmekte iken materyallerin yetersiz olduğu anlaşılmıştır.

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Kullanılan Kitaplarda ÇZK'na Göre Yer Verilmesi Gerekenler

Bu soruya katılımcı öğretmenlerin isimleri, K1, K6, K7, K9, E7, E14, E15, E17, E18 ve E21 şeklinde kodlanmış öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenlere "Kelime Öğretimi Esnasında ve Derslerinizde Kullandığınız Materyalleri ÇZK'na Göre Değerlendirdiğinizde Bunları Yeterli Buluyor Musunuz, Düşünceleriniz Nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri şu şekilde olmuştur;

Öğretmen K1	<i>"Daha fazla görsel öğeler kullanılmalı ayrıca güncel konu örnekleri ünite içeriklerinde işlenmelidir."</i>
Öğretmen K6	<i>"En azından görsel ve işitsel unsurlar arttırılmalıdır. Eğitim verdiğimiz öğrencilerin profili göz önüne getirildiğinde daha fazla görsel kullanılması yerinde olacaktır."</i>
Öğretmen K7	<i>"Günümüz teknolojisinde çocukları basılı dokümandan kurtararak, işlevsel yazılımlarla yönlendirsek, yurt dışındaki çocuklara daha kalıcı Türkçe öğretebiliriz."</i>
Öğretmen K9	<i>"Hedef kazanımlar her ders ya da ünite için çok net tespit edilerek, bunlar öğrencilerin yaş gruplarına uygun beklenen genel eğilimleri içerisinde işlenmelidir. Mesela, ilkokul öğrencisi için fıkra, hikaye içerisinde verilirken, ortaokul öğrencisine bilinen bir şarkı melodisinin uyarlanmış hâlinde verilmesi gibi."</i>
Öğretmen E7	<i>"Bence mesele daha geniş. Türkçe derslerinin içeriklerinin de anlamlı bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Çünkü bazı yurttaşlar etnik kimlik, siyasi düşünce (örn. Alevi, Milliyetçi, İslamcı, Kürt vs. gruplaşmalar var) vb. gibi nedenlerle Türkçe derslerine karşı bir önyargı ile davranmakta ve hatta özellikle Türkçe derslerini protesto etmektedirler. Türkçe dersi alan öğrenciler ile velileri buradaki toplum içinde farklı yere konumlandırılıyorlar."</i>

Öğretmen E14	<i>“Materyaller geleneksel kitap kullanımı şeklinde düzenlemeden ziyade, tablet veya akıllı telefonlardan takip edilebilecek video, görsel etkinlik vb. şeklinde olmalıdır. Günümüz çocuklarını kitap üzerine odaklamak, maalesef ayrı bir öğretim sorunu oluşturmaktadır.”</i>
Öğretmen E15	<i>“Mesela seçmeli Türkçe dersi olan “WP 1 Türkisch” dersi haftalık dört saat, zaman bakımından diğer iki saatlik programa göre yeterli ama öğrenci öğretmenlerden iyi not bekliyor. İyi not sözü alamazsa dersi seçmiyor. Öğrencinin ilgisini çekecek ilave şeyler çok önemli, bundan dolayı materyal tasarımının iyi yapılması gerekiyor. Örneğin ilgi çekici görseller daha fazla olmalı.”</i>
Öğretmen E17	<i>“Kullanılan materyaller, programın amaç ve kazanımlarına uygun ve yeterlidir. Öğrenci Türk kültürü ile tanıştırılarak, devamında dilbilgisi konularıyla dil hakimiyeti kademeli şekilde sağlanmaktadır.”</i>
Öğretmen E18	<i>“Burada eğitim verdiğimiz öğrenciler zaten Türkçe dersini seçmeli alıyor, biraz sıkılınca derse gelmiyor veya ilgisiz/kayıtsız davranıyor. Bundan dolayı onların ilgisinin çekilmesi gerekiyor.”</i>
Öğretmen E21	<i>“Daha çok sıkıcı metin yerine kısa metinlerden yola çıkılabilir. Daha fazla görsel öge konulabilir.”</i>

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

Sonuç ve Tartışma:

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

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

renmek durumundadırlar. İki dilli bir çocuk veya bireyden hem ana dilini hem de yaşadığı toplumun dilini öğrenmesini beklemek aynı zamanda iki dilli olmanın yanında entegre olmasını beklenmekle aynı anlama gelmektedir.

Sınırlı ve yetersiz koşullar altında Türkçe ve Türk kültürü derslerinin verildiği sınıflarda gerekli eğitim araç ve donatıları yeterince bulunmamakta ve dersler farklı yaş ve sınıflardaki çocukları bir araya getirilerek birleştirilmiş sınıf ortamında verilmektedir. Bununla birlikte söz konusu derslerin verildiği saatler öğrenci için algnın zayıf olduğu veya ilgisiz davranacağı saatlere denk düşmektedir. Örneğin tüm dersler bittikten ve diğer öğrenciler okuldan ayrıldıktan sonra verilmektedir. Bu zorluklara rağmen dersler, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanmış olan Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programına, öğretmen kılavuz kitabına, Türkçe ve Türk kültürü ders öğretim materyallerine uygun olarak işlenmektedir. Derslerin öncelikli odağında ise Türkçe ve Türk kültürünü tanıtmak, benimsetmek, geliştirmek ve Atatürk ilke ve inkılapları kapsamında millî duyguları pekiştirilmektir. Ayrıca dersler kapsamında çocukların yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmeleri amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmen görüşlerine dayanılarak şunları ifade etmek mümkündür;

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimde Çoklu Zekâ Kuramı'nın kullanılması konusunda yapılan çalışma ve öğretmen görüşleri doğrultusunda Kuram'ın genelde yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde, özelde ise kelime öğretiminde elverişli bir yaklaşım olabileceği tespit edilmiştir.

Kuram'ın tanımında yer alan unsurlar ve Kuram kapsamında ileri sürülen zekâ türlerinin gözetildiği bir modelde öğretim programı geliştirilebilirse elde edilebilecek başlıca fayda, yurt dışındaki Türk çocuklarının heterojenize yapıdaki sınıf ortamlarının olumsuz tarafının giderilmesinin mümkün olabilemesidir.

Birleştirilmiş sınıflardan kaynaklanan karmaşa ile birlikte yaş ve sınıf düzeyi farklılıklarından ileri çeşitlilik bir avantaja dönüştürülebilir. Örneğin, aynı yaş veya aynı sınıf düzeyindeki çocukları birbirinden ayırmaya çalışmak yerine, benzer zekâ türü ve benzer yeteneği olan çocukların birlikte eğitilmesi mümkün olabilmektedir. Bu şekilde Kubaşık Eğitim Kuramı'na göre uyarlanabildiğinden birlikte öğrenme etkinliğinden yararlanmak mümkün olabilecektir.

Kuram, diğer yöntem ve tekniklere uyarlanabilme özelliği kazandırabildiğinden öğretmen için özellikle kelime öğretim, başta olma üzere diğer yöntemleri duruma göre devreye alabilmeye olanak sağlamaktadır. Örneğin müzik veya drama gibi etkinlikler ile Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesi mümkündür.

Yurt dışındaki resmi okullarda Türkçe öğretimi ve Türk Kültürü derslerine ayrılan sürelerin kısa ve verimsiz saatlerde olmasından dolayı Kuram kapsamında çocuklarda ilginin sağlanabilmesi mümkün olduğundan söz konusu olumsuzluk içinde yüksek fayda elde edilebilmesi mümkün olabilmektedir. Türkçe ve Türk

kültürü dersinde çeşitli araç, gereç, etkinlik, kazanım ve yöntem gibi hususlardan daha fazla verim alınabilmesi olanağı elde edilebilecektir.

Yurt dışındaki çocuklara kelime öğretiminde yaşanan önemli zorluklarından biri sesletim olduğundan başlangıç aşamasında öncelikle alfabeden başlanması gerekmektedir. Çünkü yurt dışında yaşayan Türk öğrenciler yabancı bir dil ile yetiştirildiklerinden, seslerden kaynaklı yazım hataları, okuma yanlışlıkları çok sık karşılaşılan bir durumdur. Bu nedenle zekâ türlerine göre kelime öğretim yöntemlerinin esnek bir şekilde kullanılması mümkün olabilmektedir. Örneğin önce Türk alfabesindeki harflerin kavratılması daha sonra yaşanan ülkede ki alfabede ki harfler ile karşılaştırılması gerekmektedir. Bu süreçte dil öğretim teknikleri Kuram'ın ilkelelerine göre yönlendirildiğinde daha verimli sonuçlar alınması mümkündür.

İki dil arasındaki harflerin farklı okunuşundan kaynaklanan zorlukların giderilebilmesinde karşılaştırmalar yapılması ve alfabeler arasındaki farklar üzerinde durulması gerekmektedir. Aynı harfleri karşılayan farklı harfler olacağı gibi aynı sesleri karşılayan farklı harflerde bulunabilir ve zekâ türlerine göre geliştirilecek örnekler ile pekiştirmeler yapılması gerekmektedir.

Yurt dışında bulunan Türk öğrencilerine Türkçe öğretiminde üzerinde bahsedilmesi gereken en önemli unsurlar kelime ve kavram öğretimi olduğu gerçeğinden hareketle, öğrencilere yazılı değerlendirme yapılmak istenildiğinde telaffuz bozukluğundan ya da yazım hatalarından dolayı Türkçe ile karışmış kelimeleri yazabildikleri görülebilmektedir. Örneğin Almanya da yaşayan Türk öğrencilerin “otobüse bindim” yerine “autosguta bindim” veya “mandalina” yerine “mandeln” dedikleri görülebilmektedir. Bu tür hataların temelinde ise kelime hazinelerinin yetersiz olması, kavram bilgilerinin istenilen seviyede olmaması vardır. Hataların giderilmesi için ise mevcut koşullar altında Çoklu Zekâ Kuramı ilkelerine göre geliştirilmiş yöntem ve materyallerin yurt dışındaki öğretmenlere sunulması, ayrıca eğitimler verilmesi gerekmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramı'na göre yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde öğretmen görüşlerinden yola çıkarak ileri sürülebilecek tespit ve önerileri şu şekilde sıralamak mümkündür;

Katılımcı öğretmenlere öncelikle Kuram hakkında bilgilerinin olup olmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin çoğunluğunun bilgisinin olmadığı, bilgi sahibi olanların ise Türkiye’de iken bazı seminerlerde yüzeysel ve pratik karşılığı bulunmayan bilgiler edindiği görülmüştür. Bilgisi olanların ise özel ilgi ve merakından ileri gelen bir araştırma ile bilgi sahibi oldukları anlaşılmıştır. Buna göre gelişmiş ülkelerde, o ülkenin dinamiklerine göre uyarlanmış Çoklu Zekâ Kuramı ilkelerine göre verilen eğitim model ve yöntemlerinin geçmişinin 1980’li yıllara kadar geriye gidiyor olması gerçeği ile bir karşılaştırma yapıldığında oldukça geç kalındığını ifade etmek mümkündür.

Kuram hakkında bilgisi olan ve kullanmak isteyen katılımcı öğretmenlerin ise ellerinde kendilerine rehberlik edecek nitelikte herhangi bir materyalin olmadığı

görülmüştür. Bakanlıkça bu konuda etkili ve yurt dışındaki çocuklar için kullanılabilecek eğitim dokümanı, materyali ve öneri setlerinden oluşan bir çalışma yapılması veya süreç geliştirmesi önerilebilir.

Araştırma kapsamında olumlu yargı ile karşılanan bulgular arasında değerlendirilen tespit ise yurt dışındaki öğretmenlerin yöntem bakımından Kuram ilkeleri kapsamında olmakla birlikte Kuram'a uymak maksadı ile olmasa da kendi tespit ve gereksinimleri doğrultusunda Kuram'da sözü edilen kişiye özel yeteneklere göre eğitim ve öğretim yapmaya çalıştıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcı öğretmenlere Kuram hakkında detaylı bilgi verildiğinde ise bunun elverişli bir yöntem olacağı konusunda büyük bir görüş birliği olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlere Çoklu Zekâ Kuramı'nın kendilerine ve öğrencilerine nasıl bir katkısı olduğu sorulduğunda öğrencilerin örneğin güzel şarkı söylerken dil öğreniminde de başarı kaydettikleri ifade edilmiştir. Öğrencilerin dikkatlerinin dağınık olduğu saatlerde derse olan ilgisinin geliştiği bir diğer tespit olmuştur. Bu açıdan değerlendirildiğinde her ne kadar bu derslerin seçmeli ve verimsiz saatlerde olması bir dezavantaj ise de Çoklu Zekâ Kuramı ile bu durumun düzeltilmesi mümkün olabilecektir. Bu açıdan, yurt dışında okutulmak üzere geliştirilen programın tespit edilen bu bulgu üzerinden gözden geçirilmesi önerilebilir.

Dersin işlenişi ve kazanımları bakımından hemen hemen tüm katılımcı öğretmenlerin hem fikir olduğu bir husus ise Kuram bağlamında işlenecek derslerin sınıf içindeki yaş ve beceri farkından ileri gelen güçlüğün aşılmasına olanak tanınmasıdır. Örneğin farklı alanlardaki gelişmiş yetenekleri ile daha zayıf olunan alanın dengelenerek öğrencinin öz güven kazandığı gibi bir olumlu durumdan söz edilmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı ilkelerine göre yapılacak dil ve Türkçe öğretimi eğitimde öğrencilerin ana dilleri ile yaşadıkları yerin dili arasındaki farklılıktan doğan zorluğu aşmakta bir plasebo etkisi oluşturulabileceği önermesi dikkat çekici bulunmuştur.

Katılımcı öğretmenlerin üzerinde durdukları bir diğer husus ise Çoklu Zekâ Kuramı ilkelerine göre verilecek eğitimin öğrenci ve öğrenmen etkileşimini güçlendirdiği yönündedir. Buna göre sınıf içinde öğretmenin tek taraflı öğretiminin bir iletme olgusu olduğu ancak Kuram'a göre geliştirilen yöntemler ile bu durumu iletişime yani karşılıklı hale geldiğidir.

Katılımcı öğretmenlerin tümü dil ve kelime eğitiminde görsel materyalin diğer tüm anlatım ve öğretim biçimlerinden daha etkili olduğu konusunda hem fikirdirler. Bu nedenle Bakanlıkça kendilerine verilen program kapsamında görsel ve işitsel olarak daha geliştirilmiş doküman ve materyal tabinde bulunmaktadır. Bu anlamda çalışma içinde söz edilen örneğin DynEd adı verilen ve farklı yerlerden de erişim olanağı bulunan konuşma, dinleme ve tekrar etme gibi özellikleri bulunan dil ve kelime öğretimi için interaktif yazılımlar geliştirilebilir.

Kelime öğretiminde kullanılan materyallerine dair katılımcı öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmelere bakıldığında ise Çoklu Zekâ Kuramı'na göre

becerileri karşılama durumu bakımından öğretmenlerin tümü “evet”, “kısmen” ve “hayır” seçenekleri itibarıyla “kısmen” seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Buna göre söz konusu materyallerin beklenen faydayı yeterince üretmediği ve geliştirilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Örneğin “Dinleme- okuma- yazma- konuşma becerilerine eşit yer verir” ifadesinde öğretmenler çoğunlukla “hayır” yanıtı vermişlerdir. Bu da göstermektedir ki dil ve kelime öğretiminde en önemli unsurlardan birinde yetersizlik vardır. Yine söz konusu materyaller için “akıcı okumayı sağlar” seçeneğine öğretmenlerin önemli bir kısmı “kısmen” cevabı vermişler ve bu da diğer bir eksikli olarak görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme tarafında ise katılımcı öğretmenlerin standardize yöntemlerin verimli olmadığı hususunda hem fikir oldukları anlaşılmıştır. Bunun da temel nedeni özellikle çoktan seçmeli testlerde öğrencinin kişisel ve bilişsel düzeyi hakkında fikir sahibi olmanın zor olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, ifade etme, yazma, anlama, kavrama, yorumlama gibi eğitim sürecinde yetenek tespit edebilecek usullerin kullanılması ve buna da programda daha çok yer verilmesi gerektiği anlaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenler, pek çok açıdan Çoklu Zekâ Kuramı kriterlerine göre tatbik edilecek ölçme-değerlendirmenin yarar ve katkılarından söz ederken, ifadelerinde ortaklaşa dile getirdikleri bir terim veya kavrama rastlanmamıştır. Bunun da nedeni olarak programın eksikliğinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Buna göre öğretmenlerin hem Çoklu Zekâ Kuramı'nın yararları hem de Kuram kapsamında geliştirilecek ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yararlarından haberdar oldukları ifade edilebilmekle birlikte, yöntem konusunda eksikliklerinin giderilmesine dair beklentilerinin olduğu anlaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin sesletim konusunda ifade ettikleri görüşlere bakıldığında, diğer dil ile ana dil arasında sesletim farklılıklarından doğan sorunların daha etkili programlarla giderilebilmesi için materyal desteği yapılması uygun olabilecektir. Sesletimden kaynaklanan başlıca sorun ise bulunulan ülkede “i” harfinin karşılığı küçük yazıldığında “i” ancak büyük yazıldığında “I” olmaktadır. Türkçede ise “i-İ” ve “ı-I” olarak gösterilmekte ve seslendirilmekte, “ğ, ö, ş, ü” harfleri içinde benzer durum geçerli olmaktadır. Diğer yandan bilgisayarlardaki yabancı klavyede de harf ve ses farkı bulunmaktadır. Dolayısı ile okuma, yazma ve seslendirme kazanımlarının güçlendirilmesi için Çoklu Zekâ Kuramı ilkeleri ile gelişmeler sağlanabilecektir.

Konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve gerektiğinde yazılı anlatımın etkili bir şekilde yapılabilmesidir. Programda 1. ve 3. sınıflarda olumlu/olumsuz cümlelerin yerine uygun olarak kurulması, 6. ve 7. Sınıflarda yapım ve çekim eklerinin doğru kullanılması gerekmektedir. Ancak bunların bir kazanıma dönüştürülmesinde gerçekleştirilebilirlik boyutunda bir takım sorunlar yaşanmaktadır. Örneğin Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasına rağmen yaşadıkları yerlerdeki dillerin bu şekilde olmamasıdır.

Katılımcı öğretmenlerin Türkçe öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı'ndan yararlanma durumuna bakıldığında “Kelime öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı'ndan yararlanma” durumuna göre katılımcı öğretmenlerin “Kendimi yeterli buluyorum” ifadesine 24'i “evet”, 5'i “hayır” ve 5'i “kısmen” cevabı vermiştir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin Kuram'a dair kendilerini geliştirdikleri, bilgi sahibi oldukları ve Kuram'ın ilkelerinden yararlanabilme düzeyinde oldukları anlaşılmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde ise katılımcı öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı konusunda kendilerini geliştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

Kaynakça:

ALTAN, Mustafa Zülküf, (1998), “Ülkelerin Eğitim Çıkmazı: Amerika Birleşik Devletleri Örneği”, **Milli Eğitim Dergisi**, 140: 29-35.

AŞILIOĞLU, Bayram, (2013), **Okullarda Türkçe Öğretimi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

AZAR, Ali ve PRESLEY, Arzu İrfan ve BALKAYA, Ömer, (2006), “Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Başarı, Tutum, Hatırlama ve Bilişsel Süreç Becerilerine Etkisi”, **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30: 45-54.

BARIN, Erol, (1992), **Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Bir Metod Denemesi**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

BELET, Dilek ve YAŞAR, Şefik, (2007), “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi”, **Journal of Theory and Practice in Education**, III, 1: 69-86.

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK of REFERENCE, (2001), **Common European Framework Of Reference For Language, Learning, Teaching, Assessment**, Cambridge: Cambridge University Press.

DEMİREL, Özcan ve TUNCEL, İbrahim ve DEMİRHAN, Canay ve DEMİR, Kenan, (2008), “Çoklu Zekâ Kuramı ile Disiplinlerarası Yaklaşımı Temel Alan Uygulamalara İlişkin Öğretmen-Öğrenci Görüşleri”, **Eğitim ve Bilim**, XXXIII, 147: 14-25.

DOĞAN, Nuri ve AKSU, Gökhan, (2015), “Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Öğrenci Görüşlerine Göre İkili Karşılaştırma Yöntemiyle Ölçeklenmesi”, **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi**, VI, 2: 194-206.

GAY, Lorraine ve AIRASION, Peter, (2003), **Educatioanai Research; Competendes For Analysis And Appieation**, Upper Saddle River, NJ: MeriIl/Prentice Hall.

GÜNEŞ, Firdevs, (2011), “Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, VIII, 15: 123-148.

KARA, Mehmet, (2010), “Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi”, **TÜBAR**, 27: 407-421.

KARADAĞ, Özay, (2013), **Kelime Öğretimi**, İstanbul: Kriter Yayınları.

KÖKDEMİR, Doğan, (2003), “Eleştirel Düşünme ve Bilim Eğitimi”, **PİVOLKA**, II, 4: 3-5.

KURUDAYIOĞLU, Mehmet, (2003), “Konuşma Eğitimi Ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler”, **TÜBAR**, 13: 287-308.

MEMİŞ, Muhammet Raşit ve ERDEM, Mehmet Dursun, (2013), “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler, Turkish Studies - International Periodical For The Languages”, **Literature and History of Turkish or Turkic**, VIII,”9:”297-318.

ÖZBAY, Murat, (2005), *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.

SABAN, Ahmet, (2001), *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TARCAN, Ahmet, (2004), *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

TEMİZKAN, Mehmet, (2008), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, VI, 3: 461-486.

TİTİZ, Mustafa Tınaz, (1999), *Ezbersiz Eğitim Yol Haritası*, Ankara: Beyaz Yayınları.

YILDIZ, Cemal ve OKUR, Alpaslan ve ARI, Gökhan ve YILMAZ, Yakup, (2006), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bu çalışma V. Yasemin ZORLUOĞLU'nun Gazi Üniversitesi'ndeki yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Extended Abstract:

One of the main problems of the Turkish people who live in various countries, especially Germany today, is that they can not adequately dominate their language and culture. In today's Europe, the total number of people speaking Turkish as a mother tongue (about 5.5 million) is higher than population of some European countries. However, although the number of Turkish speakers is very high, there are some problems in giving Turkish as a mother tongue in education units. It can be argued that there are two main reasons behind these problems. The first is the indifference, reluctance or insufficiency of Turkish families living abroad's attitudes towards Turkish education and the second is the problems caused by inadequate teaching hours, limited curriculum, incomplete material, difficult administrative approach and legal practices. For this reason, the necessity of teaching Turkish children correctly and effectively to the children of Turkish families living abroad is increasing day by day.

The methods that are used or supposed to be used in language teaching are based on developed methods of eliminating or completing inadequate points of the existing methods. As the search for methods continues, it is seen that many new developments and suggestions are put forward. The most important deficiency of the traditional methods which are thought to be ineffective, though not completely rejected, is ignoring the variables such as personal, cognitive, skill etc. or to leave at the secondary importance level. Therefore, it would not be wrong to say that the search for flexible and adaptable methods that can be built on the next generation methods, both with the teacher and the student center, has brought about some improvements. It is seen that different teaching-learning methods and techniques have been developed in line with the basic principles of the Multiple Intelligence Theory (MIT) which is one of these developments. With the introduction of the MIT, schools and learning environments have now moved beyond the walls of the schools into real life.

In this study, it was aimed to teach Turkish to the Turkish children who live in Germany in the MIT approach and to reach a result by examining the teachers' views in order to emphasize the importance of teaching mother tongue. The aim of the study has two main concepts. First; examining the structure and content of the MIT in both the conceptual and theoretical context and researching about possibility of using it as a functional language teaching method and to reach a conclusion. Secondly, making an evaluation by taking the opinions of the teachers of the Turkish immigrant families living outside the mainland in their own languages.

The case study method was used in this study and "Stratified Unsupervised Sampling" was carried out under the unselected sampling method. According to this, teachers were chosen according to sampling method from the schools where Turkish education was given to Turkish children in Germany. In the scope of the research, a total of 40 teachers who has worked (worked) in Germany and has

taught (taught) Turkish to Turkish children have been reached. 34 teachers had a chance to take place in the research and the research has been continued with this 34 participation. Of the 34 participating teachers, 13 are women and 21 are men. The present sample has been deemed satisfactory even though the number of participant teachers in the literature compared with the number of teachers in this study, and also the fact that participant teachers still continue their duties in Germany. The results obtained from the research are summarized as follows;

It has been observed that teachers have been lacking in taking an effective education or using of materials about the MIT, but the teachers have given importance to educate according to the ability and skill center which is explained by the MIT.

It has been determined that teachers are trying to use the potentials of the MIT in the scope of the students and that the Theory has increased the interest in the lesson. On the other hand, they thought that the Theory should be developed and used in order that students can easily show what they like or dislike, understand or misunderstand during teaching.

In the case of using more visual materials to support the MIT, students can develop their ability to grasp the facts and developments, to have different perspectives, to make better observations, and to chart the situation in their minds. Especially, the students who have more sensitive skills to the things such as line, shape, and size than others can improve their abilities much further. It is also possible to reveal them if they have a undetermined ability.

According to the teachers, even though the Turks living abroad gradually moved away from the Turkish and Turkish culture over time, the MIT based practices should have positive effects on the Turkish education given to Turkish children which has experienced problems such as inadequate classroom environment, limited materials and inadequate teaching hours.

It has been determined that the MIT can be a convenient approach in teaching Turkish to Turkish children living abroad in general and teaching vocabulary in special. The main benefit that can be achieved if a curriculum can be developed in this Theory that observes the types of intellectuals (intelligence type) within the theoretical framework, it would also be possible to eliminate the negative effects of heterogeneous classroom environments of Turkish children abroad. The disadvantages of the combined classroom environment can be exploited. For example, instead of trying to distinguish the children in the same age or class, it is possible for children with similar intelligence and abilities to be trained together. In this way cooperative learning can be adapted according to the MIT, and it will be possible to take advantage of the co-learning activity.