

İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profilleri İle Okuma Becerileri Arasındaki İlişki

The Relationship Between The Multiple Intelligence Profiles Of Primary School First Graders And First Reading Skills

Servet DEMİR¹
Sevim CAMUZCU²
Celal YİĞİT³

Özet

İlkokuma öğretimi, ilköğretimin en önemli eğitim etkinliklerindedir. İlkokumayı etkileyen birçok zihinsel, psikolojik ve sosyoekonomik değişken vardır. Gardner her bireyin zekâ düzeylerinin özerk yetenekler tarafından oluştuğunu ve sekiz zekâ gücünün var olduğunu savunmaktadır. Bu çalışma ile, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ profilleri ile ilkokuma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmaktadır. Çalışmanın örneklemini, Gaziantep Özel Sanko İlköğretim okulundaki 46 ilköğretim birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerine 2008-2009 Öğretim Yılı başlangıcında Teele Çoklu Zekâ Envanteri uygulanmıştır. Envanterin uygulanmasından sonra, gözlem formu ve okuma testi aracılığı ile öğretmenler tarafından öğrencilerin ilkokuma becerileri takip edilmiştir. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre dilsel zekâsı baskın olan öğrenciler daha erken okumaya başlamaktadır. Görsel zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise daha az sayıda yanlış okuduğu bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: çoklu zekâ profili, ilkokuma, ilköğretim.

Abstract

Teaching first reading is one of the most crucial activities of the primary school. There are various mental, psychological and socioeconomic variables affecting first reading. Gardner claims that intelligence levels of each individual are formed by autonomous skills and there are eight intelligence areas. This study aims at researching the relationship between the multiple intelligence profiles of primary school first graders and their first reading skills. This research is a descriptive study and the sample of the study is comprised of 46 students in the first grade of Private Sanko Schools. At the beginning of the 2008-2009 Educational Year, the Teele Inventory of Multiple Intelligences was applied on the primary school first graders by interviewing the students one by one to determine their multiple intelligence profiles. The students' reading skills were followed through observation forms and the reading test. The data gathered were analyzed using SPSS software. According to the

¹ Yrd. Doç.Dr., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi e-posta: demirservet@gmail.com

² İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri ABD doktora öğrencisi, e-posta: scamuzcu@gmail.com

³ Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri ABD doktora öğrencisi, e-posta: celalyigit@gmail.com

findings of the study, the students whose verbal-linguistic intelligence is higher start reading earlier while those with higher visual-spatial intelligence make fewer mistakes while reading.

Keywords: multiple intelligence profile, first reading, primary school.

Giriş

Gardner (2004)'e göre zekâyla ilgili genel olarak iki varsayım vardır. Bunlardan ilki, her insanın az ya da çok belli bir düzeyde, tekil ve genel bir kapasiteye sahip olduğu; ikincisiyse, bu kapasitenin standartlaştırılmış sözel bir takım araçlarla ölçülebileceği varsayımdır. Standart psikometrik araçlarla ölçülebilen tek bir zekâ olduğuna dair geleneksel kuramı şiddetle eleştiren Gardner, ilk kez 1983 yılında, her bireyin birbirinden farklı pek çok zekâsının olduğu ve bunların her birinin kendilerine özgü bir biçimde geliştiği ve çalıştığı tezini ortaya atmıştır. Her insanda bu zekâların tümü bulunur, ancak insanların yetenek ve yaratıcılıkları büyük farklılıklar gösterir. Bir öğrencinin her zekâsının ayrı ayrı güçlü yanları ve zayıflıkları işlenerek, daha başarılı olması sağlanabilir. Geleneksel öğretimde öğrencilerin sözel/dilsel ya da mantıksal/matematikselsel zekâları gelişmiş gibi hareket edilmektedir. Öğrencilerin dinleme, okuma, açıklama, not alma, problem çözme gibi sadece iki zekâ alanına dayalı etkinliklerle öğrenebileceği zannedilmektedir. Farklı zihinsel yapılaraya sahip olduğumuza göre, bir şeyi öğrenme biçimimizde de farklılıklar kaçınılmazdır (Açıkgöz, 2006).

İlköğretimin en önemli hedeflerinden biri, ilkokuma-yazma öğretimini gerçekleştirmektir. İlkokuma-yazmanın amacı, çocuğa hayatı boyunca yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır. 6-7 yaşındaki çocuk okuma yazmaya zihinsel olarak hazır durumdadır. Akyol ve Temur (2008)'e göre ilkokuma yazma öğretiminde birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar farklı şekilde sınıflandırılması mümkündür. Doğru ve mükemmel bir yöntem yoktur. 2004-2005 öğretim programı değişimine kadar cümle temelli yöntem uygulanırken program değişikliğinden sonra ses temelli cümle yöntemi tercih edilmiştir.

İlkokuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler; öğrenci, okul, program, öğretme, aile ve çevredir. İlkokuma sürecinde hem bilişsel faktörler hem de duyuşsal faktörler etkilidir (Karakelle, 1998). Zihinsel gelişim, öğrencilerin var olan zihinsel yapılarının kapsam ve niteliğinin değişmesi ve yeni yapıların oluşturulması ile olur (Köksal, 2001). Simplicio (2003) yaptığı bir araştırmada, öğrencileri yetenek düzeyleri, öğrenme tarzları, çoklu zekâlarına göre gruplara ayırmıştır. Bu araştırma sonunda kullanılan bir yöntemle öğrencilerin okuma-yazma yetenekleriyle, bireysel ve grup halinde çalışma yeteneklerinin arttığı

görülmüştür. Her gruba yazılar verilmiş, her yazıdan bir bütün oluşturmaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma ve yazmayla ilgili eksiklikleri de tespit edilebilmiştir.

İlkokuma yazmanın tam olarak öğretilmemesi eğitimin ileriki yıllarında ciddi sorunlara sebep olmaktadır. Bu durumda olan öğrenciler ile özel olarak ilgilenilmesi ve bu sorunun ortadan kaldırılması gerekmektedir. Örneğin; Akyol ve Yıldız'ın (2010), bir araştırmasında bir öğrencinin problemini yenmek için özel program uygulamışlardır. 12 haftalık program sonunda öğrenciye bir okuma parçası okutturulmuştur. Öğrencinin okuma hızında artış ve serbest okuma düzeyine yaklaştığı görülmüştür. Doğan (2002) ise, strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Bedel (2003), araştırmasında okuma yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan çocukların geri kalmalarına neden olan faktörler üzerinde çalışmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin okuma yazma etkinliklerindeki başarısını etkileyen faktörler; öğrencilerin gelişimsel özellikleri, psikolojik faktörler, başarısını etkileyen faktörler, öğrencilerin gelişimsel özellikleri, psikolojik ya da aileden gelen problemleri, eğitim programları, eğitim ortamları ve yönetsel düzenlemeler, öğretmenin okuma yazma etkinliklerinde öğrenciye yaklaşımı oluşturmaktadır. Ayrıca araç-gereçlerin, yöntem ve tekniklerin de önemli bir yeri vardır. Tilbe'in (2006) 'Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hazırlanan Türkçe öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi' adlı araştırmasında çoklu zekâ öğretiminin Türkçe dersinde okumaya etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

İlkokuma gibi önemli bir eğitimsel sürecin çoklu zeka ile ilişkisinin belirlenmesi ve farklı gruplarda incelenmesi, ilkokumada karşılaşılan bireysel zorlukların çözümlenmesine, ilkokuma sürecinin daha kalıcı ve etkili bir şekilde tamamlanmasına yardımcı olacaktır. Armstrong (2003)'a göre okuma yazmanın sözel dilsel zeka ile ilgili olduğuna dair bir çok kanıt vardır fakat okuma yazmada bütün zeka alanları önemli role sahiptir. Bu çalışmada öğrencilerde zihinsel farklılıklar olduğunu öne süren çoklu zekâ kuramının ilkokuma ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırma ilkokuma yazma programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir ve öğretmenlerin düzenledikleri ders etkinliklerine kaynaklık edebilir.

Yöntem

Araştırmanın ana problem cümlesi "İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ profilleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki nedir?" şeklindedir.

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerin okuma süreleri, çoklu zekâ düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerin ilkokumaya başlama tarihleri, çoklu zekâ düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerin parmakla veya kalemle izleyerek okumaları, çoklu zekâ düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerin yanlış okuma sayısı, çoklu zekâ düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yukarıda verilen problemlerden yola çıkarak araştırmanın modeli şöyle desenlenmiştir:

Araştırmanın Modeli

Araştırmada modeli betimsel olup, hem nicel hem de nitel yöntem kullanılmıştır. “Nitel yöntem, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep Özel Sanko İlköğretim Okulu’ndaki toplam 2008-2009 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 46 tane 1. sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Yöntemi

Araştırmada üç ölçme aracı kullanılmıştır. Birinci olarak öğrencilerin çoklu zeka profilleri belirlenmek için Teele Çoklu Zekâ Envanteri (TÇZE) kullanıldı. İkinci olarak okuma testi ile ilgili gözlem formu uygulanmıştır. Üçüncü olarak öğretmenlerin okuma başlama zamanlarını belirten gözlem formlarıdır. Böylece nicel veriler TÇZE ile nitel veriler ise gözlem yöntemi ile ise nitel veriler toplanmıştır.

Okuma testi ile ilgili gözlem formunda yanlış okuma, tekrarlayarak okuma, atlayarak okuma, ekleyerek okuma, izleyerek okuma ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Bu maddelerin karşısında gösterilen davranışın işaretlenmesi amacı ile boş kutucuklar bulunmaktadır. Öğretmenler tarafından kullanılan okuma başlama zamanlarını (haftalık) belirten gözlem formunda ise öğrencilerin isimleri ile eğitim – öğretim tarihlerinin bulunduğu bir tablo bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılan TÇZE 1992 yılında Sue Teele tarafından geliştirilmiştir. Anasınıfından 12. Sınıfa kadar öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını incelemek amacıyla tasarlanmıştır. TÇZE’de yedi çoklu zekâ alanını (Sözel-Dilsel Zekâ, Mantıksal-Matematiksel Zekâ, Görsel-Uzamsal Zekâ, Müziksel-Ritmik Zekâ, Kinestetik Zekâ, Sosyal Zekâ ve İçsel Zekâ) temsil eden 56 panda resmi içeren iki seçenekli resimli bir envanterdir. Teele (1995), TÇZE’nin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının devam eden bir süreç olduğunu belirtmiştir. Envanter geliştirildiğinde, resimlerin geçerliğinin tespiti için bir ilköğretim okulunda çalışma yapılmış, madde analizleri resimlerde düzeltmeler yapılmış ve resimlerin yedi zekâ alanından her birini doğru temsil edip etmediğine dair inceleme yapılmıştır. Teele (1995), envanterin güvenilirliğini sağlamak için 4, 3 ve 2 haftalık test tekrar yöntemini kullanmıştır. Teele (1995) tarafından yapılan güvenilirlik testi sonuçları tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1

Teele Çoklu Zeka Envanteri Güvenirlik Testi Sonuçları

Çoklu Zekâ Alanları	4 hafta	3 hafta	2 hafta
Sözel-Dilsel	0,63	0,62	0,64
Mantıksal-Matematiksel	0,66	0,68	0,81
İçsel	0,54	0,49	0,45
Görsel-Uzamsal	0,48	0,58	0,77
Müziksel-Ritmik	0,60	0,65	0,88
Kinestetik	0,55	0,59	0,58
Sosyal	0,54	0,61	0,54

Öğrencilerin çoklu zekâ profillerini tespit etmek için, öğrencilerle tek tek görüşme yapılarak TÇZE uygulanmıştır. TÇZE uygulanırken, öğrenciler, her bir soru için verilen 2 resimden tercihlerini yaptıktan sonra, verdikleri yanıtlar cevap kâğıdına işaretlenmiştir. Daha sonra öğrencilerin yanıtlarının hangi çoklu zekâ alanına uygun olduğunun belirlenmesi için şeffaf bir kâğıt öğrencilerin cevap kâğıtları üzerine konulmuştur. Çoklu zekâ alanları 1’den 7’ye kadar numaralandırılmıştır. Öğrencilerin yanıtlarına göre, her bir zekâ alanına denk gelen rakamlar sayılmış ve toplanarak, öğrencilerin baskın zekâ alanları tespit edilmiştir.

46 öğrencinin ilkokumaya başlama tarihleri öğretmenleri tarafından gözlenmiş ve öğrencilerin eğitim-öğretim yılının kaçınıcı haftasından itibaren ilkokumaya başladığı gözlem formuna işlenmiştir. Tüm öğrencilere okuma testi uygulanarak, okuma becerileri tespit edilmiştir. Okuma testindeki okuma parçası sınıf öğretmenleri tarafından seçilmiş, dil bilgisi yönünden incelenmiş, 18 punto, Times New Roman yazı karakterinde ve koyu olarak A4 sayfasına basılmıştır. Öğrenciler okuma testi için kütüphaneye tek tek alınmış, öğrencilerin

birbiri ile iletişim haline geçmeleri engellenmiştir. Böylece okuma parçası ile ilgili öğrenciler önceden bilgi sahibi olmamışlar, sessiz bir ortamda okudukları için dikkatleri dağılmamıştır. Test araştırmacılar tarafından aynı anda uygulanmıştır. Araştırmacılar dikkat çekmeyecek şekilde kronometre ile zaman tutmuş, öğrenci okurken gözlem formuna yanlış okuma, tekrarlayarak okuma, atlayarak okuma, ekleyerek okuma, izleyerek okuma sayılarını gözlemleyerek kaydetmişlerdir. Kronometre öğrenci okuma parçasını okumayı bitirdiği anda durdurulmuştur.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin Teele çoklu zekâ envanterine göre her bir zekâ alanı için aldıkları puanlar 0-8 aralığında değişmektedir. 0-2 arasındaki puanlar düşük, 3-5 arasındaki puanlar orta, 6-8 arasındaki puanlar ise yüksek olarak değerlendirilmiştir. Zekâ alanlarının düzeylere göre dağılımını belirlemek için frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Okuma süresi, okuma becerileri ve okumaya başlama zamanı değişkenlerinin dağılımı için normalite testi yapılmıştır. Sadece okuma süresi değişkeni normal dağılımdan anlamlı bir sapma göstermemektedir. Diğer değişkenler anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Buna göre okuma süresinin her bir zekâ profiline göre nasıl değiştiğini tespit etmek için tek faktörlü Varyans analizi testi yapılmıştır. İzleyerek okuma değişkeninin zekâ profillerine göre dağılımını tespit etmek için çapraz tablo ve Kay-kare testi kullanılmıştır. Okuma başlama zamanı ve yanlış okuma değişkenlerinin her bir zekâ alanının düzeylerine (düşük-orta-yüksek) göre farklılığını tespit etmek için ise, parametrik test için gerekli şartları sağlamadıkları için non-parametrik testlerden olan Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. İstatistiksel olarak fark çıkan grupları belirlemek için ise Mann-Whitney U Testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2003).

Bulgular

Bulgularının sunulmasında öncelikle grubun zeka düzeylerine ilişkin bilgi verilecek daha sonra ise araştırma soruları paralelinde bilgiler sunulacaktır. Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına göre dağılımı

	Sözel-dilsel Zekâ	Matematiksel-mantıksal Zekâ	Görsel uzamsal Zekâ	Müziksel – ritmik Zekâ	Kinestetik Zekâ	Sosyal Zekâ	İçsel Zekâ
Düşük	% 17,4 8	% 34,8 16	% 23,9 11	% 41,3 19	% 41,3 19	% 58,7 27	% 39,1 18
Orta	% 73,9 34	% 52,2 24	% 60,9 28	% 54,3 25	% 54,3 25	% 39,1 18	% 54,3 25
Yüksek	% 8,7 4	% 13,0 6	% 15,2 7	% 4,3 2	% 4,3 2	% 2,2 1	% 6,5 3

Tablo 2’ye göre öğrenciler en çok orta derecede (% 73,9) dilsel zekâya sahiptir. Bu gruptaki öğrencileri % 60,9’la orta derecede Görsel-Uzamsal zekâya sahip öğrenciler takip etmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi “İlköğretim birinci sınıf öğrencilerin okumaya başlama süreleri, çoklu zekâ düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde olup, problemin çözümü için tablo 3’te Anova sonuçları verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Okuma Sürelerinin Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı (One-Way ANOVA)

	Gruplar	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Sözel-Dilsel- Zekâ	Düşük	4,33	1,32	0,43	0,65
	Orta	4,08	1,48		
	Yüksek	3,02	0,70		
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	Düşük	3,79	1,08	1,30	0,27
	Orta	4,06	1,27		
	Yüksek	4,88	2,30		
Görsel-Uzamsal Zekâ	Düşük	1,55	0,46	1,2	0,08
	Orta	1,43	0,20		
	Yüksek	0,71	0,26		
Müziksel-Ritmik Zekâ	Düşük	4,02	0,96	0,37	0,69
	Orta	4,18	1,65		
	Yüksek	3,30	0,44		
Kinestetik Zekâ	Düşük	3,90	1,61	,59	0,55
	Orta	4,10	1,24		
	Yüksek	5,07	1,06		
Sosyal Zekâ	Düşük	4,30	0,31	1,4	0,24
	Orta	3,70	1,48		
	Yüksek	2,52	1,21		
İçsel Zekâ	Düşük	4,10	1,90	1,49	1,23
	Orta	3,88	0,88		
	Yüksek	5,32	0,67		

Tablo 3’e göre öğrencilerin metni okuma süreleri zekâ alanlarının düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Yani öğrencilerin belirli zekâ alanlarında baskın olmaları okuma sürelerini etkilememektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim birinci sınıf öğrencilerin okumaya başlama tarihleri, çoklu zekâ düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde olup, Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 4’te verilmiştir

Tablo 4

Okumaya Başlama Zamanı İle İlgili Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Zekâ Alanı	Düzyey	Sıra Ort.	Ki-kare	P
Sözel-Dilsel Zekâ	Düşük	20,75	7,08	0,02*
	Orta	25,97		
	Yüksek	8,00		
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	Düşük	25,06	1,32	0,51

	Orta	23,85		
	Yüksek	17,92		
Görsel-Uzamsal Zekâ	Düşük	18,64	2,01	0,36
	Düşük	25,25		
	Orta	24,14		
Müziksel-Ritmik Zekâ	Yüksek	23,76	0,24	0,88
	Orta	23,66		
	Yüksek	19,00		
Kinestetik Zekâ	Düşük	23,66		
	Orta	23,10		
	Yüksek	27,00		
Sosyal Zekâ	Düşük	22,04	2,25	0,32
	Orta	24,72		
	Yüksek	41,00		
İçsel Zekâ	Düşük	21,75	0,54	0,76
	Orta	24,50		
	Yüksek	25,67		

*0,05 düzeyde anlamlıdır.

Tablo 4'e göre ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin "Okumaya Başlama Zamanı" değişkeni ile öğrencilerin dilsel zekâ düzeyleri arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Ancak, "Okumaya başlama zamanı"nın Mantıksal-Matematiksel, Görsel-Uzamsal, Müziksel-Ritmik, Kinestetik ve İçsel zekâlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). "Okumaya Başlama zamanı" değişkeni Sözel-dilsel zekanın hangi düzeyleri arasında anlamlı farklılaşmanın olduğunu belirlemek için her grup için Mann-Whitney U Testi uygulanmış olup sonuçlar tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Okumaya Başlama Zamanının Dilsel Zekâya Göre Farklılaşması Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Düzeyley	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Düşük	7,81	62,50	5,5	0,07*
Yüksek	3,88	15,50		
Düşük	7,81	62,50	103,5	0,30
Orta	3,88	15,50		
Orta	21,01	714,5	16,5	0,01*
Yüksek	6,63	26,5		

Tablo 5'e göre sözel-dilsel zekâ düzeyi düşük olan öğrenciler ile yüksek olan öğrencilerin okumaya başlama zamanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ayrıca sözel-dilsel zekâ düzeyi yüksek seviyede olan öğrenciler ile orta olanların ilköğretime başlama zamanları arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P < 0,05$). Buna göre sözel-dilsel zekâ düzeyi yüksek olanlar daha erken okumaktadırlar.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "İlköğretim birinci sınıf öğrencilerin parmakla veya kalemle izleyerek okumaları, çoklu zekâ düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Tablo 6'da Çapraz Tablo ve Kay-Kare testi sonuçları verilmiştir

Tablo 6

Öğrencilerin Parmak veya Kalemle İzleyerek Okuma (evet-hayır) Durumuna Göre Dağılımı

Zekâ Alanı	İzleyerek okuma durumu	Düşük	Orta	Yüksek	Total	Kay-Kare
Sözel-Dilsel Zekâ	Hayır	6 75,0%	17 50,0%	1 25,0%	24 52,2%	0,23
	Evet	2 25,0%	17 50,0%	3 75,0%	22 47,8%	
	Total	8 100,0%	34 100,0%	4 100,0%	46 100,0%	
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	Hayır	9 56,3%	14 58,3%	1 16,7%	24 52,2%	0,17
	Evet	7 43,8%	10 41,7%	5 83,3%	22 47,8%	
	Total	16 100,0%	24 100,0%	6 100,0%	46 100,0%	
Görsel-Uzamsal Zekâ	Hayır	4 36,4%	15 53,6%	5 71,4%	24 52,2%	0,33
	Evet	7 63,6%	13 46,4%	2 28,6%	22 47,8%	
	Total	11 100,0%	28 100,0%	7 100,0%	46 100,0%	
Müziksel –Ritmik Zekâ	Hayır	12 63,2%	11 44,0%	1 50,0%	24 52,2%	0,45
	Evet	7 36,8%	14 56,0%	1 50,0%	22 47,8%	
	Total	19 100,0%	25 100,0%	2 100,0%	46 100,0%	
Kinestetik Zekâ	Hayır	8 42,1%	14 56,0%	2 100,0%	24 52,2%	0,25
	Evet	11 57,9%	11 44,0%	0 ,0%	22 47,8%	
	Total	19 100,0%	25 100,0%	2 100,0%	46 100,0%	
Sosyal Zekâ	Hayır	12 44,4%	12 66,7%	0 ,0%	24 52,2%	0,19
	Evet	15 55,6%	6 33,3%	1 100,0%	22 47,8%	
	Total	27 100,0%	18 100,0%	1 100,0%	46 100,0%	
İçsel Zekâ	Hayır	9 50,0%	13 52,0%	2 66,7%	24 52,2%	0,86
	Evet	9 50,0%	12 48,0%	1 33,3%	22 47,8%	
	Total	18 100,0%	25 100,0%	3 100,0%	46 100,0%	

Tablo 6'ya göre öğrencilerin kalemle ve parmakla izleyerek okuma durumları ile çoklu zekâ düzeyleri arasında çapraz tablo ve kay-kare testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$).

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlköğretim birinci sınıf öğrencilerin yanlış okuma sayısı, çoklu zekâ düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Yanlış okuma sayısının öğrencilerin Çoklu Zekâ düzeylerine göre dağılımına ilişkin Kruskal-Wallis Testi tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerin Yanlış Okuma Sayısı, Çoklu Zekâ Düzeylerine Göre Dağılımı

Zekâ Alanı	Düzyey	Sıra Ort.	Kay Kare	P
Sözel-dilsel Zekâ	Düşük	19,56	1,32	0,51
	Orta	24,84		
	Yüksek	20,00		
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	Düşük	20,09	3,43	0,17
	Orta	26,96		
	Yüksek	18,75		
Görsel-uzamsal Zekâ	Düşük	31,68	6,56	0,03*
	Orta	22,11		
	Yüksek	16,21		
Müziksel-Ritmik Zekâ	Düşük	21,34	1,90	0,38
	Orta	25,76		
	Yüksek	15,75		
Kinestetik Zekâ	Düşük	21,89	4,93	0,08
	Orta	23,10		
	Yüksek	43,75		
Sosyal Zekâ	Düşük	24,30	0,51	0,77
	Orta	22,75		
	Yüksek	15,50		
İçsel Zekâ	Düşük	22,75	1,15	0,56
	Orta	24,88		
	Yüksek	16,50		

Tablo 7’de görüldüğü üzere, “Yanlış Okuma Değişkeni” ile öğrencilerin “Görsel-Uzamsal Zekâ” alanlarındaki seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Buna göre öğrencilerde yanlış okuma değişkeni ile diğer çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0,05$).

Yanlış okuma sayısının hangi Görsel-Uzamsal zekâ seviyeleri arasında farklılaştığını göstermek için Mann-Whitney U Testi sonuçları tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Görsel-uzamsal Zekâ Seviyeleri İçin Mann-Whitney Testi Sonuçları

	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Düşük	25,59	281,5	92,5	0,05
Orta	17,80	498,5		
Düşük	12,09	133,0	10,0	0,00*
Yüksek	5,43	38,0		
Orta	18,80	526,50	75,5	0,36
Yüksek	14,79	103,50		

Tablo 8’e göre Görsel-Uzamsal zekâ düzeyi düşük ve yüksek seviyede olan öğrenciler arasında yanlış okuma sayısı bakımından anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0,05$). Buna göre Görsel-Uzamsal zekâsı yüksek olan öğrenciler, düşük seviyedekilere göre daha az sayıda kelimeyi yanlış okumuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya göre, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma süreleri sahip oldukları çoklu zekâ alanına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İlkokumayı öğrenme sürecinde öğrencilere verilen etkinlikler zekâlarına uygun olduğu için okuma süreleri birbirlerine yakın olmuş olabilir. Öğrencilerin okuma süreleri etkileyen etmenlerden birisi de okuduğu metindeki kelimeler aşinalığıdır. Öğrencilerin kelime bilgisi arttıkça daha hızlı okuyacaklardır. Çoklu zekâ temelli verilen eğitimlerde de öğrencilerin kelime bilgileri artmaktadır. Kılınç (2008)'ın yaptığı çalışmaya göre de çoklu zekâ yöntemi ile ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin dil beceri daha çok gelişmiş ve öğrencilerin daha çok kelime kullandıkları görülmüştür.

Sözel-Dilsel zekâsı yüksek olanlar diğer öğrencilere daha erken okumaktadırlar. Ses temelli yaklaşımda öğrenciler öncelikle sesleri tanımaları ve sonra onları birleştirerek kelimeler ve anlamlı cümleler oluşturmaları gerekmektedir. Sözel-dilsel zeka düzeyi yüksek olan öğrencilerin seslere ve kelimelere daha hassas olmaları seslerin öğrenilmesi sürecini hızlandırmış olabilir. Armstrong (2003)'e göre sözel becerisi zayıf olanlar okuma yazmada problem yaşayabilmektedir. Karakelle (1998)'nin 'İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler' adlı doktora tezi araştırmasında sözel yeteneğin okumanın kazandırılmasında kolaylaştırıcı bir etkisi olmadığı fakat yılsonu okuma hızında sözel anlatım becerileri, okumanın kazanılma sürecinde ise yazılı anlatım becerileri ön plana çıkmaktadır. Yapılan yıllarda okuma tümünden gelim şeklinde bir okuma yapıldığı şimdi ise ses temelli okuma yöntemi yapıldığı unutulmamalıdır. Bu sonuçlara göre ilköğretim 1. sınıf ve okul öncesi okumaya hazırlık dönemlerinde öğretmenler sözel-dilsel zekâ alanına hitap eden etkinlikleri daha fazla kullanmalıdır.

Görsel-uzamsal zekâ seviyesi yüksek olan öğrenciler daha az sayıda yanlış kelime okumuşlardır. Öğrencilerin gördüklerinin anlamlandırılması ya da doğru anlamlandırılmasında görsel uzamsal zekâ etkili olmaktadır. Richardson ve arkadaşlarının (2006), 'Paths to reading and writing through the visual arts' adlı araştırmalarının sonucunu desteklemektedir. Richardson ve arkadaşları (2006)'na göre görsel sanatların kullanılmasının okuma ve yazma öğretiminin daha iyi olmasını sağladığı sonucuna varılmıştır. Öğrencinin ilkokumaya başlama çağında bilişsel yönüne bakıldığında, öğrencinin bu çağda işlem öncesi dönemin sezgisel döneminde oldukları görülür. Bu dönemdeki çocuklarda görsel bellek gelişmiştir. Çocuklar duyduklarından ziyade gördüklerine göre karar verirler. Nesneyi nasıl algılayorsa zihninde o şekil alır (Senemoğlu, 1997). Karakelle (1998)'ye göre harfleri tanıyıp

isimlendirebilen öğrenciler yılsonunda kelimeleri daha akıcı ve hatasız olarak tanımlayabilmektedirler. Carmon, Nachshon, ve Starinsky'nın araştırmalarına göre 1. sınıf öğrencileri harfleri beynin sol tarafında bulunan görsel-uzamsal bölgesinde görmektedirler Ancak 3. Sınıfa beynin sağ bölgesinde bulunan dil bölgesine transfer ederek algılamaktadırlar (akt. Armstrong, 2003). Bu sonuca göre ise öğretmenler derslerinde 2. sınıflarda yanlış okuma problemi olan öğrencilere yönelik görsel zekâ alanı geliştirici etkinliklere yer vermelidir.

Çelenk (2003)'in 'İlkokuma yazma öğretimin kuluçka dönemi' adlı araştırmasında öykü masal dinleyen, görsel ve dilsel algıyı geliştirici resim çizme etkinliklerinde bulunan çocukların ilkokuma yazma konusunda daha başarılı oldukları görülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin çoklu zekâ profillerindeki farklılıkları ilkokuma öğretiminde göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerle birebir eğitim ve küçük adımlarla öğretim yapılmalıdır (Şahin, İnci, Turan ve Apak, 2006).

Çoklu zekâ kuramına dayalı eğitim ve öğretim ortamının düzenlenmesinde en büyük rol öğretmenindir. Öğretmen tüm zekâ alanlarına eşit derecede önem vermelidir. Tuğrul ve Duran'ın (2003) "Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: zekânın çok boyutluluğu çoklu zekâ kuramı" adlı çalışmalarına göre öğrencinin öğrenme ortamındaki verimliliğini arttırmak için, öğrencilerin kendi öğrenme stillerinde ilgi ve gereksinimlerini karşılayacak fırsatlar sunulmalıdır. Öğrencilerin farklı deneyim alanlarında zenginleştirilmiş çevrelerde öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Araştırmanın önerileri şunlardır:

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sözel-dilsel zekâlarını geliştirici ders etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir. Örneğin, öğrencilerin seviyelerine uygun okuma parçalarının aktif kullanımı arttırılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirici eğitsel oyunlara, tartışmalara, yaratıcı dramaya yer verilebilir.

Öğrencilerin okurken yaptıkları hataları azaltmak için görsel- uzamsal zekâyı geliştirici ders etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir. Okul öncesi ilkokumaya hazırlık çalışmalarında görsel okuma etkinliklerine daha fazla zaman ayrılmalıdır. Öğrenme süresi bireysel olduğu için karşılaşılan sorunların türlerine göre zekâlarını geliştirici etkinliklere daha fazla yer verilebilir. Ayrıca öğrencinin sahip olduğu zorluğunu nedenin zekâ ile ilişkisine bakılarak bu zorluğu yenmek için öğrencinin gelişmiş olan zekâ türünde faydalanabilir.

Bu araştırma ilkokuma-yazmanın okuma bölümü ile çoklu zekâ düzeyleri ilişkisini ortaya koymaktadır. Ama ileriki çalışmalarda öğrencilere yazma gibi etkinlikler de bulundurulabilir ya da daha kapsamlı etkinliklerle yaptırılarak araştırma yenilenebilir.

İlkokumada bütün zekâlar etkin olmakla birlikte belirli tür etkinliklerin yapılmasında belirli zekâlar daha fazla ilişkili olmaktadır. Bundan dolayı da okuma süreci detaylı analiz edilerek çoklu zekânın alanları ile ilişkisi belirlenebilir.

Kaynaklar

Açıkgöz, K. Ü (2008). *Aktif Öğrenme(8. Baskı)*. İzmir: Biliş Yayıncılık.

Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 79-95

Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 20-22 Mayıs 2010 (s.128-132), Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Armstrong, T. (2003). *The multiple intelligences of reading and writing : making the words come alive*. USA, ASCD

Bedel, A. (2003). İlköğretim 1. Devre programlarındaki okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan çocukların geri kalmalarına neden olan faktörler ve bunu önlemede stratejik yaklaşımlar. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Büyüköztürk Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çelenk S. (2003). İlkokuma yazma öğretimin kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 1-2.

Demirel, Ö. ve Şahinel, S. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve Düşünme Becerileri ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde dil becerilerinin geliştirilmesi. *Dil Dergisi*, 80, 20-21.

- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri çoklu zeka kuramı*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Karakelle, S. (1998). *İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler*. Yayınlanmamış doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kılınç, S. (2008). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersi uygulamalarında çoklu zekâ ile sunuş yönteminin öğrenci başarısındaki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, İzmir.
- Köksal K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Simplicio, S. C. J. (2003). Effectively Utilizing Group Reading Strategies to Enhance Comprehension. *Reading Improvement*. 40 (3), 110-112.
- Şahin, İ. , İnci, S. , Turan, H. ve Apak Ö. (2006). İlkokuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yöntemin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 171 (35), 109-129.
- Richardson, V. M., Sacks K. M. and Ayers N. S. (2003). Paths to reading and writing though the visual arts. *Reading Improvement*, 40 (3), 113-116.
- Teele, S. (1995). *The multiple intelligences school-A place for all students to succeed*. Redlands, CA: Citrograph Printing.
- Tilbe, S. (2006). *Çoklu zeka kuramına göre hazırlanan Türkçe öğretiminin öğrenci erişisine ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tuğrul B. ve Esra D. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: zekânın çok boyutluluğu çoklu zekâ kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Purpose

There have been a great many discussions dating back to ancient times regarding whether there is one factor or more from which intelligence is derived. As for Spearman, human beings have two assumptions about intelligence first of which is that each person has single and general capacity either little or a lot and the second of which is that this capacity can be measured by using some standardized verbal instruments. Criticizing the general theory claiming that there is only one intelligence area which can be measured standardized psychometric means, Gardner, for the first time, asserted in 1983 that each person has different various intelligences and each of those intelligences develops and works in its unique way. Everybody has all of these intelligences; however, the capabilities and creativities of people vary a lot.

One of the most crucial activities of primary school is the realization of teaching how to read. The aim of reading and writing is to make students acquire the basic ability to read and write to be necessary throughout his/her life. A child aged 6 or 7 is mentally ready for reading and writing. Mental development takes place through the change in the scope and quality of his/her present mental structures. In this research, the relationship between the multiple intelligence profiles of the first graders with their first reading skills is studied.

Methodology

The aim of the study is to examine how the beginning time for the first graders to read and their reading abilities differ according to their multiple intelligence profiles. The sample of the study is 46 first-graders at the Private Sanko School in Gaziantep, Turkey. The Teele Inventory of Multiple Intelligences (TIMI) was applied on the primary school first graders by interviewing the students one by one and their starting time to read have been observed and recorded on the observation form. The students' ability to read has been determined by

implementing a reading test to the whole students in the sample in February 2009. The reading passage in the reading test was chosen by their class teachers, examined in terms of grammar and printed in bold character using Times New Roman font and with 18 font size in A4-size paper. Furthermore, a checklist in which there is a list of students was prepared to follow and fill in for the teachers. The test was implemented by the researchers. The test-givers kept time without distracting the students' attention and recorded the frequencies of reading incorrectly, reading by repeating, reading by skipping some words/letters, reading by adding some letters/syllables, reading by following with their fingers on the forms in front of them. The students were taken to the library one by one lest they could get in touch with one another. Thus, the students did not have any information about the reading passage beforehand and they did not lose their concentration as they read it in a silent environment.

The points students got for each intelligence area vary within the range of 0-8 according to the Teele Inventory. The points 0-2 are regarded as low, 3-5 as average and 6-8 as high level. The frequencies and percentages of the multiple intelligence fields have been calculated in order to have the distribution of the intelligence areas according to levels. The normality test has been administered for the distribution of the variables which are length of time to read, reading capabilities and starting time to read. Only the variable of length of time to read varies meaningfully while the others don't. So, One-Way Anova test has been administered to determine how the length of time to read differs according to each intelligence profile. In order to determine the distribution of the variable reading by following (with fingers) according to intelligence profiles, Cross tab and Chi-Square tests have been used. Then, Kruskal-Wallis test has been executed to determine the distribution of the variables reading incorrectly, reading by skipping (some words/letters) and reading by adding (some letters/syllables). Finally, Mann-Whitney test has been used to determine the variety of the variables starting time to read and reading incorrectly according to multiple intelligence profiles.

Discussion, Conclusion

According to the study, the students' length of time to read does not show a meaningful difference with respect to their intelligence areas. Another study on students' length of time to read is Şahin's. At the end of Şahin's study, students learning to read sentences based on sounds read more slowly when compared to the ones with analyzing method.

The students with high level of verbal – linguistic intelligence read earlier. According to this finding, first grade teachers should use more activities to address the verbal – linguistic intelligence in their first reading lessons.

The students with low level of visual – spatial intelligence read more words incorrectly. Therefore, teachers should have more activities for improving visual – spatial intelligence for the students having the problem to read incorrectly.

There are no meaningful varieties among students about reading by repeating, adding, skipping and reading incorrectly with respect to their multiple intelligence areas.

According to the result of the study, the varieties in students' multiple intelligence profiles should be taken into consideration while teaching how to read and write.

The greatest role is the teacher's in the organization of education environment based on the Theory of Multiple Intelligence. A teacher should give importance to all intelligence areas equally.