

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
COĞRAFYA EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER 6. SINIF COĞRAFYA ÜNİTELERİNDEN
“TÜRKİYE’MİZ”İN ÖĞRETİMİNDE
İŞBİRLİKLİ YÖNTEM DESTEKLİ ÇOKLU ZEKA KURAMININ
ERİŞİYE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Şevki BABACAN

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Rüştü ILGAR

Çanakkale – 2006

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Şevki BABACAN'a ait "Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Coğrafya Ünitelerinden
"Türkiye'miz" in Öğretiminde İşbirlikli Yöntem Destekli Çoklu Zeka
Kuramının Erişime Etkisi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Orta Öğretim Sosyal
Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Coğrafya Eğitimi Bilim Dalında **YÜKSEK LİSANS**
TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:.....
Yrd. Doç. Dr. Rüşti İLGAR (Danışman)

Üye:.....
Doç. Dr. Okan YAŞAR

Üye:.....
Doç. Dr. Salih UŞUN

ÖZET

Bu çalışma, “Sosyal bilgiler 6. sınıf coğrafya ünitelerinden “Türkiye’imiz”in öğretiminde işbirlikli yöntem destekli çoklu zeka kuramının erişiyeye etkisi”ni araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada “öntest sontest kontrol gruplu desen” kullanılmıştır.

Uygulama çalışması 2005–2006 eğitim öğretim yılının II. döneminde Çanakkale ili Merkez ilçedeki Vali Fahrettin Akkutlu İlköğretim Okulunda yapılmıştır. Bu okulda 6. sınıf düzeyinde eğitim öğretim gören 60 öğrenciden 6-A şubesindeki 32 kişi deney grubunu; 6-B şubesindeki 28 kişi ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

Deney grubuna işbirlikli yöntem destekli çoklu zeka kuramı; kontrol grubuna ise, geleneksel anlayışa dayalı ders anlatımı uygulanmıştır. Veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Çoklu Zeka Alanları Belirleme Ölçeği” ve “Başarı Testi” kullanılarak toplanmıştır.

Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin öntest puan ortalaması 21.81 ± 3.30 iken, sontest puan ortalaması 32.00 ± 4.60 olarak bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerin ise, öntest puan ortalaması 21.78 ± 4.58 iken, sontest puan ortalaması 24.03 ± 6.08 olarak bulunmuştur. İki grubun sontest puan ortalamaları arasında yapılan analizde bu farkın deney grubu lehine ileri düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < 0.01$).

Grupların kalıcılık testi ortalaması ise, deney grubundaki öğrenciler için 32.87 ± 4.47 , kontrol grubundaki öğrenciler için 24.82 ± 4.51 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın da deney grubu lehine ileri düzeyde anlamlı olduğu göstermiştir ($p < 0.01$).

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında bir fark bulunmadığını göstermektedir. Girişimin ardından ise, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları açısından deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bu sonuçlar, yapılan deneysel çalışmanın başarılı olduğunu kanıtlamaktadır.

ABSTRACT

This study has been carried out to research the effects of multiple intelligences theory supported with cooperative learning on achievement in teaching the unit “Our Turkey” of the geography lesson which is one of the 6th grade social sciences lessons. In the study, “pre-test post-test control group pattern” has been used.

The practice study has been carried out at Vali Fahrettin Akkutlu Primary School in Çanakkale in the second term of 2005-2006 education periods. At this school, over 60 students educated in the 6th grade, 32 students in 6/A class have constituted of the experiment group whereas 28 students in 6/B class have constituted of the control group.

Multiple intelligences theory supported with cooperative learning was applied in the experiment group, whereas the control group has been taught in the traditional methods. Data have been collected with “Personal Data Form”, “Multiple Intelligences Domain Determination Scale” and “Achievement Test”.

At the end of the study, whereas the average of the pre-test scores of the students in the experiment group was 21.81 ± 3.30 , their post-test average has been found as 32.00 ± 4.60 . As for the control group, while average of pre-test scores was 21.78 ± 4.58 , their post-test average has been found as 24.03 ± 4.58 . Through the analysis of the averages of both groups’ post-test scores, it has been determined that this difference is significantly meaningful in the favour of experiment group at an advanced level ($p < 0.01$).

As for the averages of permanence test scores, it was 32.87 ± 4.47 for experiment group, whereas it was 24.82 ± 4.51 for the control group. After the statistical analysis, it has been concluded that this difference is also significantly meaningful in the favour of experiment group at an advanced level ($p < 0.01$).

Findings obtained at the end of the research indicate that there was no difference between pre-test scores of the control and the experiment groups prior to the study. After the practice, there found meaningful differences in the favour of experiment group in the light of the averages of the post-test scores and the permanence test scores. These results prove that the experimental study is successful.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	II
İÇİNDEKİLER.....	III
KISALTMALAR CETVELİ.....	V
TABLOLAR CETVELİ	VI
ŞEKİLLER CETVELİ.....	IX
ÖNSÖZ.....	X

BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Coğrafya Öğretiminde Kullanılabilecek İki Yararlı Yaklaşım	6
1.1.1. İşbirlikli Öğrenme.....	6
1.1.1.1. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB)Tekniği.....	13
1.1.2. Çoklu Zeka Kuramı.....	19
1.2. Problem Durumu.....	30
1.2.1. Problem Cümlesi.....	35
1.3. Denenceler.....	36
1.4. Araştırmanın Amacı.....	36
1.5. Araştırmanın Önemi.....	36
1.6. Araştırmanın Sayıtlıları.....	38
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	38
1.8. Araştırmanın Tanımları.....	39
1.9. İlgili Araştırmalar.....	40

BÖLÜM II

2. YÖNTEM	
2.1. Araştırmanın Modeli	48
2.2. Çalışma Evreni ve Örneklemi	51

2.3. Veri Toplanması.....	51
2.3.1. Veri Toplama Araçları	51
2.3.1.1. Anket Formu.....	51
2.3.1.2. Çoklu Zeka Alanları Belirleme Ölçeği.....	52
2.3.1.3. Başarı Testi.....	52
2.3.2. Veri Toplama Aşamaları.....	53
2.4. Verilerin Analizi.....	62

BÖLÜM III

3. BULGULAR ve YORUM	
3.1. Bilgi Formundan Elde Edilen Bulgular.....	63
3.2. Çoklu Zeka Alanları Belirleme Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular.....	68
3.3. Başarı Testinden Elde Edilen Bulgular.....	76
3.4. Bulguların Genel Değerlendirmesi ve Yorum.....	84

BÖLÜM IV

4. SONUÇ ve ÖNERİLER	
4.1. Sonuçlar.....	86
4.2. Öneriler.....	89

KAYNAKÇA	91
-----------------------	----

EKLER	105
EK 1 Ünitenin Planlanması.....	106
EK 2 Sosyal Bilgiler 6. Sınıf “Türkiye’imiz” Ünitesi Eğitim Durumları Tablosu..	109
EK 3 Sosyal Bilgiler 6. Sınıf “Türkiye’imiz” Ünitesi Belirtke Tablosu.....	111
EK 4 Öğrenci Bilgi Formu.....	112
EK 5 “Türkiye’imiz” Ünitesi Başarı Testi.....	113
EK 6 Çoklu Zeka Alanları Belirleme Ölçeği.....	123
EK 7 Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri.....	128

İZİN YAZILARI	136
----------------------------	-----

KISALTMALAR CETVELİ

Akt.	:	Aktaran
Çev.	:	Çeviren
Ç.İ.T.	:	Çok İyi Takım
Ed.	:	Editör
İ.P.	:	İlerleme Puanı
İ.T.	:	İyi Takım
M.T.	:	Mükemmel Takım
Ö.T.B.B.	:	Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri
S.T.A.D.	:	Student Teams Achievement Divisions
S.P.S.S.	:	Statistical Package For Social Sciences
X²	:	Kikare (Kaykare) Testi

TABLOLAR CETVELİ

	Sayfa
Tablo: 1 Takım Üyeleri İlerleme Puanı Ölçütleri.....	16
Tablo: 2 Takım Ödülleri Ölçütleri.....	17
Tablo: 3 ÖTTB Tekniğine Göre Oluşturulan Takımlar ve Bu Takımların Üyelerinin Okul Numaraları.....	57
Tablo: 4 Takımlar ve Üyelerinin Başlangıç Puanları.....	58
Tablo: 5 Çiftçiler Takımı Durum Özeti Yaprağı.....	60
Tablo: 6 Balıkçılar Takımı Durum Özeti Yaprağı.....	60
Tablo: 7 Ormancılar Takımı Durum Özeti Yaprağı.....	61
Tablo: 8 Sanayiciler Takımı Durum Özeti Yaprağı.....	61
Tablo: 9 Turizmciler Takımı Durum Özeti Yaprağı.....	61
Tablo: 10 Sporcular Takımı Durum Özeti Yaprağı.....	62
Tablo: 11 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	63
Tablo: 12 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı.....	64
Tablo: 13 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı.....	64
Tablo: 14 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	65
Tablo: 15 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	66
Tablo: 16 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Dağılımı.....	66
Tablo: 17 Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Çoklu Zeka Alanı Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	68
Tablo: 18 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Çoklu Zeka Alanı Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	69

Tablo: 19 Deney Grubu Öğrencilerin Cinsiyete Göre Çoklu Zeka Alanlarının Dağılımı.....	70
Tablo: 20 Kontrol Grubu Öğrencilerin Cinsiyete Göre Çoklu Zeka Alanlarının Dağılımı.....	73
Tablo: 21 Deney ve Kontrol Grubu Öntest Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	77
Tablo: 22 Deney Grubu Öntest Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	77
Tablo: 23 Kontrol Grubu Öntest Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	77
Tablo: 24 Deney ve Kontrol Grubu Öntest Puan Ortalamalarının Kızlara Göre Dağılımı.....	78
Tablo: 25 Deney ve Kontrol Grubu Öntest Puan Ortalamalarının Erkeklerle Göre Dağılımı.....	78
Tablo: 26 Deney ve Kontrol Grubu Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	78
Tablo: 27 Deney Grubu Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	79
Tablo: 28 Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	79
Tablo: 29 Deney Grubu Sontest Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	79
Tablo: 30 Kontrol Grubu Sontest Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	80
Tablo: 31 Deney ve Kontrol Grubu Sontest Puan Ortalamalarının Kızlara Göre Dağılımı.....	80
Tablo: 32 Deney ve Kontrol Grubu Sontest Puan Ortalamalarının Erkeklerle Göre Dağılımı.....	80
Tablo: 33 Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	81
Tablo: 34 Deney Grubu Öntest ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	81
Tablo: 35 Kontrol Grubu Öntest ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	81
Tablo: 36 Deney Grubu Sontest ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	82

Tablo: 37 Kontrol Grubu Sontest ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	82
Tablo: 38 Deney Grubu Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	82
Tablo: 39 Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	83
Tablo: 40 Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Kızlara Göre Dağılımı.....	83
Tablo: 41 Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Erkeklerle Göre Dağılımı.....	83

ŞEKİLLER CETVELİ

	Sayfa
Şekil: 1 Araştırma Uygulama Süreci Şekli.....	50
Şekil: 2 Deney ve Kontrol Grupları Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Farkları.....	76

ÖNSÖZ

Eğitim bireylerin hayatlarında vazgeçilmez değeri olan bir süreçtir. Özellikle okullarda verilen eğitim ve öğretimin şekli bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmesinde büyük rol oynamaktadır. Her bireyin aynı zeka kapasitesinde olmasını beklemek ve yine her bireyin aynı algılama ve öğrenme düzeyine sahip olduğunu varsaymak eğitimi bilimselliğin dışına iter. Eğitimde bireysel farklılıkların göz önünde tutulduğu günümüzde, özellikle eğitim alanında çalışan kişiler bu farklılığı dikkate almak durumundadır. Bu prensibi temel alan çoklu zeka kuramı, yapılan deneysel çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Ayrıca, bu çalışmada çoklu zeka kuramı işbirlikli yöntemle desteklenmiş ve coğrafya eğitimi alanına uygulanmıştır.

Bugün yapılan çalışmaları izlemek, bunları eğitim ortamına taşımak oldukça önemlidir. Sözü edilen gelişim de ancak yapılan bilimsel çalışmalarla sağlanabilir. Bu deneysel nitelikteki çalışmanın sonuçlarının hem coğrafya eğitimi alanında, hem de test edilen yöntemle ilgili araştırmalarda yararlı olacağı kanaatindeyim.

Çalışmamda emeği geçen danışmanım Yrd. Doç Dr. Rüştü Ilgar'a, anabilim dalı başkanımız Doç Dr. Okan Yaşar'a, ders planlaması konusunda değerli görüşlerini aldığım Dr. M. Aydın Başar'a, İngilizce konusunda desteğini benden esirgemeyen sevgili Başak Yıldırım'a ve en önemlisi bana eğitim hayatımın her aşamasında destek olan aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Şevki BABACAN

Aralık, 2006 – Çanakkale

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çağdaş, özgürlükçü ve demokratik toplumlarda eğitim sürecinin ve eğitim uygulamalarının önemi, giderek daha da artmaktadır. Çağımızda, her alanda kendisini gösteren bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitimin başarısı kanıtlayan belgeler olarak düşünülebilir. Nitekim insana özgü, sosyal bir etkinlik olan eğitim, insanoğlunun yaratıldığı günden bu yana yaşantısının zorunlu bir parçası da olmuştur (Sözer 1998: 1).

Bilgi aktarımının hangi biçimi tercih edilirse edilsin, günümüz dünyasında hemen her toplum modern dünyanın kazanımı ile yüzleşmek durumundadır (Gardner 2004: 508). Teknolojik ve bilimsel gelişmeler de dünyada küreselleşmeyi hızlandırmaktadır. Pek çok alanda olduğu gibi küreselleşen dünyada eğitim de, bu değişimden etkilenmektedir.

Küreselleşme ve bilişim sektöründeki devrim, XXI. yüzyıl eğitime damgasını vurmaya adaydır. Küreselleşmenin beraberinde getirdiği değer ya da kavramlar genelde eğitimi, özelde de sosyal bilgiler öğretimini derinden etkileyecektir. Bilgi Çağı'nın temel dinamikleri ise, eğitim anlayışlarında radikal dönüşümlere yol açacaktır (Öztürk ve Otluoğlu 2003: 30). Toplumsal değişimin ivmesinin giderek arttığı günümüzde, toplumdaki çeşitli mesleklerden beklenen görev ve roller de değişmektedir. Öğretmenlikte bu hızlı değişimin yaşandığı meslekler arasındadır. Bu yüzden sosyal bilgiler öğretiminde dikkat edilecek en önemli noktalardan birisi, bu bilgilere mutlak değerler olarak değil, değişen değerler olarak bakılması gereğidir. Aslında sosyal bilgiler eğitiminde amaç, üretilen bilgilerin kalıplar halinde öğrenilmesi değil, dinamik bilgi öğretim sürecinin öğrenilmesi olmalıdır. (Doğanay 2004: 36–37). Sosyal Bilgiler dediğimiz zaman bireyin incelenmesi, onun sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşimi ve bu etkileşimin

geçmiş, hal ve gelecek açısından gözden geçirilmesi ile karşılaşırız. Böylece bu derste çocuk, normal gelişme sürecinde yaşama yollarını öğrenirken, insanların birbirleriyle ilişkileri üzerinde de durur. İnsan-insan ve insan-toplum ilişkileri sosyal bilgilerin en çok önem verdiği konulardandır (Gökkaya 2003: 9).

Demokratik bir toplumda sosyal bilgiler öğretiminin temel amacı, bireylerde mantıklı ve doğru karar alma ve problem çözme becerisini geliştirmektir. Bireylerin bunları başarabilmesi için;

(1) Bilgi edinebilmesi

(2) Bilgiyi analitik olarak işleyebilmesi/kullanabilmesi

(3) İnanç ve değerleri inceleyebilmesi ya da uygun tutum ve değer geliştirebilmesi ve nihayet

(4) Etkin bir birey/yurttaş olarak sosyal problemlerin çözümüne aktif olarak katılabilmesi gerekir (Öztürk ve Otluoğlu 2003: 36).

Sosyal bilgilerin kapsamında coğrafya bilimine ait konularda vardır. Coğrafya, yaşam ile insanı bütünleştiren, onları bir bütün halinde araştıran, alanı en geniş olan bilim dallarından biridir. İnsanlara yaşadığı dünyayı tanıtırken, onun en iyi ve en verimli şekilde nasıl kullanılması gerektiğini ve bunları yaparken de onun nasıl korunması gerektiğini öğretir. Ayrıca ülkelerin siyasetini ve geleceğini belirleyen bilgilerin temeli de coğrafi bilgilere dayanır (Akyol 2004: 32). Coğrafyada kişilere yakın çevreden başlayarak dünyanın çeşitli özelliklerini, farklı görünümüne sahip alanları bunların nedenlerini özellikle ilk ve orta öğretim kademelerinde öğretmek en temel hedeflerdir (Şahin 2004: 2381).

Çağdaş eğitim anlayışı öğretmeni, öğrenmeyi en üst düzeyde gerçekleştirecek öğretim yöntemini seçme ve uygulama sorumluluğu ile karşı karşıya bırakmıştır. Bilindiği üzere öğrencilerin aktif olarak derslere katılımının sağlandığı yöntemlerle öğrencilerin dersteki akademik başarıları artmaktadır (Sezer ve Tokcan 2003: 227). Coğrafya eğitiminde öğretim yöntemleri konusunda son zamanlarda yapılan deneysel çalışmalar öğretmenlerimizin geleneksel anlayışla ders işlediklerini ve yeni yöntem ve tekniklere uyum sağlamada güçlük çektiklerini göstermektedir.

Bu durum coğrafya derslerinde öğretmenlerimizin aşması gereken temel sorunlardan biridir.

Coğrafya öğretiminin temel problemlerinden birisi konular işlenirken soyut olan kavramları somut hale getirememedir. Bu yüzden de konuların öğrenen tarafından anlaşılır hale gelmesi zorlaşmaktadır. Anlaşılır olmayan bir konuyu zevkle dinlemek ve bunun sonucunda öğrenenin konuya motive olması mümkün olmayacaktır (Güngördü 2003: 317). Coğrafya hayatın kendisi olduğu için öğrencilerin ilgisini çekmek de son derece kolaydır. Yeter ki gerekli öğretim metot ve teknikleri uygulansın, gerekli, araç ve gereçler temin edilsin (Akyol 2004: 32). Geleneksel öğretim yöntemlerinin artık günümüzün ihtiyaç duyduğu nitelikte insanlar yetiştiremediği de ileri sürülmektedir. Geleneksel öğretim uygulamasında;

- Bilgiyi aktarmayı benimseyen öğretim anlayışı,
- Ders kitaplarına aşırı bağımlılık,
- Öğretmenin sınıfta öğrenciden aktif olması,
- Öğrencilerin yeterince araştırmaya teşvik edilememesi ve sınıfta dinleyen, izleyen konumunda tutularak edilgen kılınması,
- Yaratıcı düşünme ve kişisel görüşleri açıklamaya sınırlı izin veren sınıf ortamı,
- Bilgileri anlamaya ve farklı yorum yapmaya fırsat tanımayan sınıflar v.b. gibi

Sınıflar yukarıdaki geleneksel öğretim yöntemlerinin özelliklerini taşıdığından bilginin gerçek anlamda anlaşılmasında ve gerçek hayatta kullanılmasında eksiklikler meydana gelmektedir (Coşkun 2004: 236).

Okullarda coğrafya dersinin öğretiminde geleneksel yöntemlere başvurulması öğrenciler tarafından coğrafyanın sevilmeyen, ezber gerektiren, tanımlar dersi olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Oysaki coğrafya dersi, etkili yöntem ve teknikler kullanılarak öğrenciye sevdirebilecek, olumlu tutumlar geliştirilebilecek bir derstir.

Öğretimin üzerinde olduğu öğrenci, öğretim için tanınmak zorundadır. Bu, onu, yeti ve yetenekleri doğrultusunda geliştirmek için şarttır (Binbaşıoğlu 1994: 54–55). Okulda öğrenme bakımından bireyler arasında büyük ayrılıklar bulunduğu, bu yüzyılın başından beri, anne-baba ve öğretmenlerce bilinmekte ve öğrenme ürünleriyle uğraşmakta olan hemen hemen bütün araştırmalarda savunulmaktadır. Öğrenmedeki bireysel ayrılıkların, hazırlıklı olsun ya da olmasın, bütün gözlemcilerce kolayca görülebilmesi bunu herkesçe tartışmasız kabul edilen bir gerçek haline getirmiştir (Bloom 1998: 10).

Öğrencilerin yeteneklerini, ilgilerini ve ihtiyaçlarını dikkate almayan bir öğretimden yarar beklenemez. Bunun için öğretmen öncelikle öğrencilerini tanımalı ve onları anlamaya çalışmalıdır. Öğretmenin öğrencileri tanınması, her öğrenci hakkında mümkün olduğu kadar çok bilgi edinmesi demektir. Öğretimde bu bilgiler göz önünde bulundurulmalı, öğretimin diğer öğeleri öğrencilere göre düzenlenerek öğrencilerin öğretimin merkezinde yer alması sağlanmalıdır (Büyükkaragöz ve Çivi 1999: 32). Oysaki öğrenciler her biri birbirinden farklı ilgi, yetenek, tutum ve zeka alanlarına sahip bireyler olarak sınıf ortamında bulunurlar. Bu özellik dikkate alınarak öğrencilere uygun sınıf ortamı ve ders öğretimine dair imkanlar sağlanmalıdır. Günümüz modern eğitim anlayışı öğrenciyi aktif kılan, eğitim bireyselleştiği bir alana doğru yönelim içerisindedir.

Bu yapılırken tek bir yönteme bağlı kalmamak, yöntem çeşitliliğini artırmak da öğretmenin elindedir. Pek çok konunun öğretiminde olumlu sonuçlar ortaya koyan çoklu zeka kuramına dayalı hazırlanmış ders etkinliklerinin görselliğe diğer derslere nazaran daha çok ihtiyaç duyan coğrafya konularının öğretimine olumlu katkılar sağlayacağı açıktır.

MEB (2002b: 24–25)’e göre; “Öğretmen, öğrencinin aktif bir biçimde derse katıldığı, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin olduğu, öğrencinin kendini güvende hissettiği bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için gerekli olan birey ve grup yönetimi ilke ve stratejilerini bilir ve kullanır. Bu bağlamda; bireysel ve grup çalışmalarının organize etmek, motive etmek ve desteklemek için gerekli ilkeler ve stratejiler ile

birey ve grup etkileşimlerinin öğrenme ortamını nasıl etkilediğini ve grup dinamiklerini kontrol etme yöntemlerini bilir ve uygular” demektir.

Öğretmenler öğrencilerini öğrenme ve birbirlerinin öğrenmelerine yardım konusunda nasıl motive edebilir? Sınıf içi aktiviteleri; öğrencilerin fikirleri, kavramları ve becerileri tartışabileceği, üzerinde düşünebileceği ve üstesinden gelebileceği şekilde nasıl yapılandırabilirler? Her yaştan öğrencinin sınıfa taşıdığı muazzam sosyal enerjiyi verimli öğrenme aktivitelerine nasıl dönüştürebilirler? Sınıfları öğrencilerin birbirlerini önemsedikleri, birbirlerinin sorumluluklarını alabildikleri, etnik farklılıkları, başarı derecelerini ve başarısızlıkları önemsemedikleri bir şekilde nasıl organize edebilirler? Cevap, işbirlikli öğrenmedir. İşbirlikli öğrenme teknikleri, öğretmenlerin her gün kullanabilecekleri, öğrencilere temel becerilerden karmaşık sorun çözümlerine kadar her durumda yardımcı olabilmeleri için uygulanan sınıf içi pratik bir yöntemdir (Slavin 1994a: 1).

Takım çalışmalarını içeren işbirlikli yöntemler bu açıdan oldukça avantajlıdır. Böylece hem aktif katılım sağlanmakta hem de bilginin kalıcılığı üst düzeyde olmaktadır. Öğrencileri aktif kılmamanın bir yolu da onları öğrenci proje çalışmalarına yönlendirmektir. Bu bireysel katılımı olumlu etkiler, öğrencinin gelişimini hızlandırır.

Öğrenci gruplarının hazırladığı proje çalışmalarına coğrafya derslerinde önem verilmelidir. Bu tür çalışmalar öğrencilerin araştırmacı yönlerini geliştirir, aralarındaki işbirliğini ve iletişimi güçlendirir. Gerek proje, gerekse arazi çalışmalarında işbirliğine dayalı grup çalışmalarına önem verilmelidir (Tomal 2004: 244). Bu bağlamda bugün Milli Eğitim Bakanlığında, bilimin yöntemlerini ve düşünce sistemini kavratmayı hedef alan öğrenci merkezli aktif eğitimi etkin duruma getirmek için önemli adımlar atılmaktadır. (Karabulut 2003: 39). Bu çalışmada da günümüzde öğrencilerin bireysel farklılıklarının esas alındığı çoklu zeka kuramı ile işbirlikli öğrenmenin birlikte ele alındığı öğretim şekli coğrafya konularının öğretiminde kullanılmıştır.

1.1. Coğrafya Öğretiminde Kullanılabilecek İki Yararlı Yaklaşım

Her alandaki gelişme ve yenilik arayışı eğitimde de etkisini göstermektedir. Eğitim alanında geçmişte kullandığımız pek çok yaklaşım günümüzde yerini öğrenci merkezli aktif yaklaşımlara bırakmaktadır. Yapılan birçok deneysel çalışma, geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci akademik başarısını artırmada yetersiz olduğunu kanıtlamaktadır. Çeşitli konu alanlarında kullanılan ve yararları kanıtlanan işbirlikli öğrenme ve çoklu zeka anlayışı bu çalışmada bir arada kullanılmış ve coğrafya derslerinin öğretimine uygulanmıştır. Bu çalışmada, çoklu zeka kuramına dayalı hazırlanan ders etkinlikleri, işbirlikli öğrenme yönteminin tekniklerinden biri olan “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB)” tekniğine dayalı olarak oluşturulan takımlara uygulanmıştır.

Bu konu başlığı altında araştırma da etkisi test edilen, işbirlikli öğrenme ve bu öğrenme yönteminin bir tekniği olan öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği açıklanmıştır. Sonrasında ise, çoklu zeka kuramı başlığı altında çalışma konularının öğretimine temel oluşturan ve derslerde kullanılacak etkinlik örneklerinin geliştirmesinde yararlanılan çoklu zeka kuramı hakkında genel bilgiler verilmektedir.

1.1.1. İşbirlikli Öğrenme

İngilizce “Cooperative Learning”in karşılığı olan işbirlikli öğrenme, ülkemizde bu alanda çalışma yapan bazı araştırmacılar tarafından “işbirlikçi öğrenme” olarak adlandırılmıştır. Gömleksiz ise, bu yaklaşıma “kubaşık öğrenme” demiştir.

Ülkemizde bu alanda en önemli çalışmalar Açıköz ve Gömleksiz tarafından yapılmıştır. Bu yaklaşımın en önemli özelliği öğrenciyi aktif hale getirmesidir. Açıköz (1992: 3)’e göre; *“İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarınıdır”*. Gömleksiz (1993: 35)’e göre; *“İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının ilkeleri*

temel alınarak, bir öğrenme ünitesinin amaçları doğrultusunda öğrenmenin gerçekleşmesi için işe koşulan tekniklerin, içerik araç-gereç ve kaynakların sistematik bir biçimde düzenlenmesiyle izlenen mantıklı yol”dur. İşbirliğine dayalı öğrenme tekniği ise; “işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin yapılandırılmasında izlenen özel yol” olarak tanımlanmaktadır.

İşbirlikli öğrenme, başta ABD olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde giderek artan bir ilgi görmektedir. Bu konuda bugüne kadar yapılan araştırma sayısının binleri aşması, işbirlikli öğrenme konusundaki yetiştirme etkinliklerinin yoğunluğu, etkinliklere katılanların sayısı ve bu konudaki yayınların çokluğu söz konusu ilginin başlıca göstergelerindedir. Şaşırtıcı olan bir başka nokta, literatürde rastlanan ilk makalelerin (Deutsch, 1949) 20 yıl kadar pek dikkati çekmemesine karşın son 35 yıl içerisinde klasikleşmesi ve bu konuya olan ilginin bir çığ gibi büyümesidir (Açıkgöz 2003b: 171). İşbirlikli öğrenmeye dair bu ilgi köklerini iki yaygın kuvvetten alır: (1) rekabete dayalı eğitim ortamının, öğrencileri, işbirlikli bir modadan ziyade birbirleriyle rekabet yönünde cesaretlendiriyor olması ve (2) gerektiği gibi uygulandığında işbirlikli öğrenmenin, akademik başarıyı, sosyal becerileri ve özgüveni olumlu yönde etkileme potansiyelini olduğu önermelerinin varlığıdır (Manning ve Lucking 1991: 121).

Bu yöntem, öğretimde öğrenciyi aktif tutmasının yanı sıra öğrencinin kolektif çalışmasını, grupta kendisini ifade kabiliyetinin geliştirilmesini, tartışma, soru sorma, cevap verme, birlikte karar alabilme, doğru bildiğini grup arkadaşlarına öğretebilme, araştırma, karşılaşılan problemi birlikte çözebilme v.b. gibi birçok özelliğin öğrenciye kazandırılmasını sağladığı için önemlidir (Coşkun 2004: 237). İşbirliğine dayalı öğrenmenin birçok temel özelliği vardır.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin temel ilkeleri;

1. Gruplar en az iki, en çok beş ya da altı kişiden oluşur ve öğrenme bu küçük gruplar içinde gerçekleştirilir.

2. Öğrenmede öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemli rol oynar.

3. Öğrenciler arası yarışmadan çok gruplar arasındaki yarışma daha önemlidir.

4. Öğrencilerin başarıları ya da başarısızlığı bireylerden çok gruplar aittir.

5. İşbirliğine dayalı öğrenme sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliğine sahip öğrencileri bütünleştirir ve dostluk duygularını artırır.

6. Bu öğrenme modeliyle öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil, duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir (Demirel 2005: 220–221).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar içerisinde pozitif etkileşimlerini destekleyen bir öğrenim stratejisidir. Tek başına çalışmalarından ya da benzer yeteneklere sahip öğrencilerin bir grup içinde çalışmalarından farklı olarak, öğrenciler öğretmen tarafından oluşturulmuş heterojen gruplar içinde çalışırlar (Lyman and Foyle 1991: 223). Öğretmen etkili gruplar organize edebilmek için, sadece yapılacak işe karar vermeyip, öğrencilerin liderlik ve takipçiliklerini geliştirebilmeleri, aktiviteyi yorumlayabilmeleri ve aralarındaki uyumu sağlayabilmeleri için bireysel ihtiyaçlarını da gözetmelidir (Michaelis and Garcia 1996: 308).

Slavin (1994a)'e göre; “Öğrenci Takım Öğrenimi” için üç kavram esastır: Takım ödülleri, bireysel sorumluluk ve başarı için eşit fırsatlar.

a.) Takım Ödülleri; “öğrenci takım öğrenimi” tekniğinde, her takım, ya sertifikalar kazanır ya da daha önceden belirlenmiş bir kritere ulaştıklarında yahut üstüne çıktıklarında takım ödülleri alırlar. Takımlar değer vermedikleri bir ödül için yarışta değildirler; hepsi kritere belirlenen haftada ulaşmalıdırlar.

b.) Bireysel Sorumluluk; takım başarısının, takım üyelerinden her birinin kişisel başarılarına bağlı olduğu manasına gelir. Bu, takım üyelerinin aktivitelerinin birbirlerine öğretimi ve takımdaki herkesin bir sınava ya da benzer bir değerlendirmeye takım arkadaşının yardımı olmaksızın ne kadar hazır olup olmadığına odaklanır.

c.) Başarı İçin Eşit Fırsatlar; öğrencilerin geçmiş başarılarını geliştirerek takımlarına katkıda bulunması manasına gelir. Bu yüksek, düşük ve orta başarılı öğrencilerin, en iyiyi başarmak konusunda ellerinden gelenin en iyisini yapmak için eşit şartlarda mücadele ettiğini gösterir ve tüm takım üyelerinin katkıları değerlendirilir (Slavin 1994a: 2).

Takım çeşitliliği; takımın her üyesine yardım, raporlar hazırlamak ve paylaşmak, periyodik turnuva oyunları uygulamaları ve yapıcı yarışmalar yoluyla öğrenmeye teşvik gibi birçok amaca hizmet etmek üzere kullanılabilir. Vurgu; pozitif takım ödülleri, bireysel sorumluluk ve başarı için her takım üyesine eşit fırsatlar verme üzerine olmalıdır (Michaelis and Garcia 1996: 308). İşbirlikli öğrenme yoluyla öğrenciler, yardımlaşmayı, iletişim kurmayı, sorumlu ve üretken bireyler olmayı öğrenirler. Bu beceriler onlara gelecekteki ailelerinde ve iş koşullarında yardımcı olacaktır (James 1989: 101).

Sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecini daha etkili kılma bakımından öğretmen-öğrenci etkileşimi kadar, öğrenci-öğrenci etkileşimi de önemlidir. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin yapılandırma biçimi, öğrencilerin öğrenme düzeylerini; öğretmene ve okula karşı tutumlarını; birbirleri hakkındaki düşüncelerini ve öz saygılarının önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Ekinci 2005: 91). Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerini sağlamada en başarılı yaklaşımlardan biri olan işbirlikli öğrenme, günümüzde öğrencilerin pasif duruma itildiği geleneksel eğitim anlayışının yerine geçmeye ve yöntemlerin temel dinamiği olmaya adaydır.

Geleneksel öğretim yaklaşımında, ders saatlerinin çoğu öğretmenin anlatımı ve öğrencilerin anlatılanları dinlemesi ile geçmektedir. Geleneksel yaklaşımlarda öğrenciler bireysel olarak çalıştıklarından işbirliği teşvik edilemez. Buna karşı, aktif ve işbirlikli öğrenme öğrencilerin;

- Problem çözümü ile uğraştığı,
- Beyin fırtınası etkinliklerine katıldığı,
- Konuları karşılıklı olarak tartıştıkları ve birbirlerine açıkladıkları,

Karşılıklı dayanışma ve bireysel sorumluluk duygusu içinde problem çözme veya projeler üzerinde takımlar halinde çalıştıkları bir ortamı kapsar (Taşpınar ve Atıcı 2002: 213).

Geleneksel anlayış öğrencileri hazıra alıştıırır, ezbere yöneltir, merak olgusunu olumsuz yönde etkiler, sorgulamayan bireylerin yetişmesine neden olur. Oysa günümüz koşulları bilgiye ulaşabilen ve kullanabilen, sorgulayan insanların yetiştirilmesini gerekli kılar. Bilmek yeterli değildir, uygulamak gerekir; istemek yeterli değildir, eyleme geçirmek gerekir. Bilgi eylem ile hayat bulur ve gelişir. Günümüzde, öğrenmenin yaparak, uygulayarak, daha kalıcı bir biçimde gerçekleştiği düşüncesi kabul görmektedir. Bu çerçevede, öğrenciler aktif olduklarında zihinlerini ve birikimlerini kullanırlar; öğrenme eyleminin içinde olurlar ve öğrendikleri bilgileri uygulamaya yönelirler (Kalem ve Fer 2003: 453–454). Ayrıca, işbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine ve duyuşsal özelliklerine önemli katkılarda bulunmaktadır (Senemoğlu 2005: 498). İşbirlikli öğrenme stratejileri, öğrencilerin kişisel ve sosyal hedeflerinin gelişimini kolaylaştırma potansiyeline sahiptir ve öğrencilere anlamlı gelen, ilgi uyandıran, motivasyonun kaynağı olan da budur. Gruplardaki interaktif süreç ise, kişisel ve sosyal gelişim hedeflerini yerine getirmek yoluyla bir bireyin atak olma korkusunu azaltmaktadır (Jules 1992: 192). Aynı zamanda, demokratikleşme süreçleri açısından da işbirliğine dayalı yaşantıların geliştirilmesine büyük gereksinim bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, işbirliğine dayalı yaşantılar geliştirilemediği sürece, demokrasinin bir yaşayış biçimi olarak benimsenmesinin o kadar güç olacağı söylenebilir (Gömleksiz 1997: 45).

İşbirlikli öğrenme geliş güzel kullanılabilir bir kavram değildir (Hauserman, 1992: 185). İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilere iki sorumluluk verilir: Belirlenen konuyu öğrenmek ve diğer grup üyelerinin de öğrendiğinden emin olmak. İşbirlikli öğrenimde, öğrenciler öğrenme hedeflerine yalnızca diğer grup üyeleri de aynı durumda olduklarında ulaşabileceklerini kavrarlar. Öğrenciler, öğrenilecek olan konuyu birbirleriyle tartışır, yardım ederler, yol gösterirler ve daha sıkı çalışmalarını için birbirlerini teşvik ederler (Johnson and Johnson 1992: 174).

İşbirliğine dayalı öğrenme modelinin dayandığı temel sayıtlar aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Christison, 1990).

1. İşbirliğine dayalı beceriler öğrenilebilir. Öğrenciler gruplara ayrılır ayrılmaz işbirlikli tutumu otomatik olarak kazanamazlar, ancak bununla ilgili beceriler kolayca öğretilir. Grup çalışmalarının başlamasıyla beraber bu beceriler de öğrenilir.

2. Sınıfın fiziksel düzeni işbirlikli çalışmayı etkiler. Öğrenciler grup oluşturup birbirleriyle işbirliği yapmaktan, yüz yüze iletişim kurmaktan ve karşılıklı konuşmaktan zevk alırlar.

3. Grup üyelerinin birbirlerine katkısı ve grup dinamiği grup çalışmalarında önemlidir. Grup üyelerinin kimi sorumlulukları paylaşması önemlidir. Birbirlerine yardımcı olmalarını öğrenmeleri de ancak birlikte çalışmalarıyla mümkün olabilir (Aktaran: Demirel 1998: 38–40).

Bu modelde öğretmenin rolü, öğrencileri yönlendirme, gruplar arasındaki ilişkileri düzenleme ve grup içindeki etkileşime ve işbirliğine rehberlik etmedir (Demirel 2005: 219).

Gruptaki rol dağılımı açısından da işbirliğine dayalı öğrenmede dinamik bir yapı vardır. Grup üyeleri süreç içerisinde tek bir rol yerine farklı rolleri üstlenebilmekte, paylaşabilmektedir. Ayrıca grup süreci boyunca, gruba katılma, dinleme, konuşma, karar verme gibi toplumsal becerilerin kazandırılması ön plandadır. Geleneksel küme anlayışında bazı roller örneğin liderlik gibi, daha baskın gelen öğrencilerin kontrolünde olabilmekte ve toplumsal becerilerin kazandırılması arka planda kalmaktadır. Sürecin nasıl yapılandığından çok ortaya konan ürün üzerine odaklanılmaktadır (Ekinci 2005: 96). Bu uygulamada en mükemmel olan, öğretmenlerin çok çeşitli konularda ve projelerde birçok grup oluşturabiliyor olmalarıdır (James 1989: 99). İşbirlikli öğrenme uygulaması, işbirlikçi öğrenmenin pek çok çeşidini, bu süreçte öğretmenin yerini ve grup, hedefler, bireysel sorumluluk gibi esasları anlamayı gerektirir (Manning and Lucking 1991: 123).

Sınıfta işbirliğine dayalı grup çalışmalarının birçok avantajı vardır. İşbirliğine dayalı grup çalışmaları öğretmenlerin, öğrenciler ile bireysel olarak daha çok ve daha yakından ilgilenmeleri için onlara daha çok zaman ve enerji sağlar ve öğrenmeyi yapıcı ve aktif kılar. (Saban 2004: 204). Öğrencileri sınıfta gözlemleyen bir ziyaretçi, üçer ya da dörder kişilik gruplar halinde sosyalleşiyor olan öğrencileri kargaşa halinde görebilir. Ziyaretçi, biraz daha derin bir araştırmayla, bunun bir sosyal ders çalışması olduğunu öğrenecektir. Öğrenciler işbirlikli öğrenmeyi uyguluyorlardır ve her grup bir zaman dilimi içinde çalışmaktadır (James 1989: 98).

Eğer işbirlikli öğrenme okul sınırları içerisinde uygulanacaksa, öğretmenler, dersleri işbirliği ile nasıl kavramsal bir sisteme dönüştürecekleri ve özel koşullarda öğrencileri ve ihtiyaçlarını işbirlikli öğrenmeye nasıl adapte edecekleri konularında uzman olmalıdırlar. Özetle, teorik bir bilgilendirme yeterli değildir. Dikkatlice geliştirilmiş bir program, işbirlikli öğrenmeye dair açık bir kavramsal anlayış, derse dair somut örnekler, stratejiler ve okulda ve sınıfta devamlı uygulamalar içeren bir kombinasyon gerektirir. (Johnson and Johnson 1992: 180). Bu yapıları sınıflarında uygulama teşebbüsünde bulunan bazı öğretmenlerce dile getirilen en büyük endişelerden biri işbirliğinin uygulandığı sırada yaşanan davranış problemleridir. Öğretmenler sıklıkla bazı öğrencilerin takındığı tavrın grubun işlevini bozmasından çekinmektedirler. Ayrıca değerlendirmeler de son derece adil bir şekilde olmalıdır (Lin 2006: 38).

Açıkgöz (2003b: 177-214)'e göre; işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin teknikleri ise:

1. Birlikte Öğrenme
2. Akademik Çelişki
3. Öğrenci Takımları
 - 3.1. Öğrenci Takımları - Başarı Bölümleri (ÖTBB)
 - 3.2. Takım - Oyun - Turnuva
 - 3.3. Takım Destekli Bireyselleştirme

4. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK)
5. Grup Araştırması
6. İşbirliği - İşbirliği
7. Birleştirme
8. Buluş
9. Birleştirme II
10. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Bu araştırma da ise, işbirlikli yöntemlerden Slavin tarafından geliştirilen “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” tekniği kullanılmıştır.

1.1.1.1. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB) Tekniği:

Slavin (1980) tarafından geliştirilen ÖTBB'nin en önemli parçası gruplar arası yarışmadır. Öğrenciler yarışmaya hazırlanmak için grupları içerisinde alıştırmalar yaparak ve birbirlerine öğreterek çalışırlar (Knight and Bohlmeyer 1990: 4). ÖTBB, matematikten dile, sanattan sosyal bilimlere, fen bilimlerine değin her konuda, ikinci sınıflardan üniversiteye kadar tüm öğrencilere uygulanabilir. Matematiksel hesaplamalar ve uygulamalar, dil kullanımı, mekanik, coğrafya, harita becerileri, fen bilimleri kavramları gibi önceden iyi belirlenmiş hedeflerin kullanımı için uygundur (Slavin 1994a: 3). İşbirlikli yöntemin tekniklerinden biri olan öğrenci takımları başarı bölümleri sosyal bilgiler ve coğrafya konularının öğretiminde sıklıkla kullanılabilecek bir tekniktir.

Öğretmenin dersi sunduğu standart biçimle derse başlanır. Daha sonra öğrenciler dört kişilik takımlarla çalışmaya başlarlar (Hauserman 1991: 209). Son olarak birbirlerine yardım etmedikleri bir zaman diliminde bireysel sınavlara girerler. Öğrencilerin sınav sonuçları geçmişteki ortalamalarıyla karşılaştırılır ve sonuçları daha önceki performansları ile karşılaştırılarak ödüllendirilir. Daha sonra bu puanlar takım başarılarına eklenir ve neticesinde takımlar sertifika ya da benzeri ödüllerle

ödüllendirilir. Öğretmenin dersi anlatışından, öğrencilerin sınav uygulamasına değin tüm bu aktiviteler döngüsü üç ya da beş ders saatini kapsar. Öğrenci Takımları Başarı Bölümlerinin ardındaki esas fikir, öğretmen tarafından sunulmuş ana beceriler konusunda öğrencilerin birbirlerine yardım etmesi, öğrencileri cesaretlendirmesi ve motive etmesidir. Eğer öğrenciler takımlarının bir “takım ödülü” kazanmasını istiyorlarsa konuyu anlamaları için takım arkadaşlarına yardımcı olacaklardır. Elllerinden gelenin en iyisini yapmaları için takım arkadaşlarını cesaretlendirecek ve öğrenmenin önemli, değerli ve eğlenceli olduğu konusunda örnekler vereceklerdir. Öğrenciler öğretmenin dersi anlatmasının ardından birlikte çalışırlar. Çiftler halinde çalışıp cevapları karşılaştırabilirler, farklılıklar üzerinde tartışabilirler ve hatalar konusunda birbirlerine yardım edebilirler. Problem çözme yöntemlerini tartışıp, üzerinde çalışmış oldukları konuya ilişkin birbirlerini sınavabilirler. Takım arkadaşlarına öğretirler, güçlü ve zayıf yanlarını değerlendirir ve sınavda başarılı olmaları için birbirlerine yardımcı olurlar (Slavin 1994a: 3).

Teknik 5 öğeden oluşur:

1. *Sınıf Sunumları (Class Presentations)*
2. *Takımlar (Teams)*
3. *Sınavlar (Quizzes)*
4. *Bireysel İlerleme Puanları (Individual Improvement Scores)*
5. *Takım Ödülü (Team Recognition)* (Slavin 1994a: 13).

1. Sınıf Sunumları: İlk olarak, öğrenme malzemesi sınıfta sunulur. Sunum, genellikle öğretmen tarafından yürütülen dolaysız öğretim ya da düz anlatım-tartışma biçiminde yapılır (Açık göz 2003b: 185). ÖTBB’deki sınıf içi anlatım, genelden farklı olmalıdır, ancak bu şekilde ÖTBB’ ye odaklanılabilir. Bu yolla öğrenciler sınıf içi anlatım boyunca dikkatli ve özenli olmaları gerektiğini fark ederler çünkü böylelikle sınavlarda başarılı olabilirler ve takım puanları yükselir (Slavin 1994a: 13).

2. Takımlar: ÖTBB'nin en önemli özelliğidir. Buradaki önemli, takım üyelerinin takımları için ellerinden gelenin en iyisini yapmaları ve en iyi takımın üyelerinin birbirlerine yardım etmesindedir. Takım, öğrenmenin etkili olabilmesi için akademik başarı destekler ve grup içi ilişkiler, özgüven ve destek gören öğrencilerin kabulü gibi sonuçların etkilerinin önemine dair saygı ve karşılıklı ilgi geliştirir (Slavin 1994a: 13).

Öğrenci takımlarını öğretmen oluşturmalıdır. Eğer öğretmen takım üyelerinin seçimini öğrencilerin isteğine bırakırsa öğrenciler kendilerine benzeyenleri seçeceği için homojen (türdeş) gruplar oluşacaktır (Açıkgöz 2003b: 187). Öğrenciler devamlı olarak eşlerine yakın mesafede oturmalıdırlar, böylelikle grup aktivitesini ya da bireysel aktiviteyi gerçekleştirmede kolaylık sağlanmış olur (Holubec 1992: 181).

Öğrenci takımları şu aşamalardan geçerek oluşturulur:

1. Durum özeti yapraklarının çoğaltılması.
2. Öğrencilerin başarı sırasına konulması
3. Takım sayısına karar verilmesi
4. Öğrencilerin takımlara atanması
5. Durum özeti yapraklarının doldurulması
6. Başlangıç puanlarının saptanması

Öğrencilerin başarı durumlarına göre oluşturulan listelerde, öğrencilere takım harfi verilir. Örneğin altı grup oluşturulacaksa alfabenin ilk altı harfi (A, B, C, D, E, F) listedeki ilk altı öğrenciye verilir. Daha sonraki öğrenciler sondakinden başlanarak tekrar harflenir. Eğer, bazı gruplar beş kişi olacaklarsa, başarı sıralamasında ortada olan öğrenciler o gruplara atamak üzere harflendirilmezler (Açıkgöz 2003b: 187–188).

3. Sınavlar: Öğrenciler, birkaç oturumda bir bireysel sınava girerler. Böylece bireysel değerlendirilebilirlik sağlanmış olur (Açıkgöz 2003b: 185). Birkaç öğretmen sunumunun ve birkaç takım uygulamasının ardından öğrenciler bireysel

sınavlara tabi tutulurlar. Sınavlarda öğrencilerin birbirlerine yardım etmesine izin verilmez. Bu, her öğrencinin konuyu iyi bilmekle yükümlü oluşunu vurgular. (Slavin 1994a: 13).

4. Bireysel İlerleme Puanları: Bu bileşenin altında yatan düşünce; her öğrenci için ulaşabileceği bir amaç saptamaktır. Öğrenci eğer öncekine göre daha iyi bir başarı gösterirse puan alabilir. Her öğrenci, grubuna eşit derecede katkıda bulunma hakkına sahiptir, ancak bunu önceki durumuna göre gelişme göstermezse yapamaz. Her öğrencinin önceki sınavlardan elde ettiği puanlara dayalı olarak elde edilen bir “temel” notu vardır. Öğrenci, bu notu aştığı oranda grup puanına katkıda bulunabilir (Açıkgöz 2003b: 185–186). Bundan hareketle her takım üyesinin, bir önceki hafta yapılan değerlendirmede elde ettikleri bireysel başarıları öğrencilerin bireysel ilerleme puanının hesaplanmasına yardımcı olur. Bireysel ilerleme puanı şu şekilde hesaplanır:

Tablo 1: Takım Üyeleri İlerleme Puanı Ölçütleri

GELİŞİM PUANI DEĞERLERİ	
Eğer test sonucu;	Bir öğrenci;
Taban puanlarından bağımsız, harika ise	30 gelişme puanı kazanır.
Taban puanlarından 10 puandan fazla yüksek ise	30 gelişme puanı kazanır.
Taban puanlarından 10 puana kadar fazla ise	20 gelişme puanı kazanır.
Taban puanlarından 10 puan düşük ise	10 gelişme puanı kazanır.
Taban puanlarından 10 puandan fazla düşük ise	5 gelişme puanı kazanır.

(Slavin 1994a: 21).

5. Takım Ödülü: Her takımdaki öğrencilerin o hafta yapılan bireysel değerlendirme sonuçlarının o gruptaki kişi sayısına bölünmesiyle takım ortalamaları hesaplanır. Takım ortalamalarının hesaplanması takım ödülleri için gereklidir. Takım ödülleri ise belirli ölçütlere göre verilir. Bu ölçütler şu şekildedir:

Tablo 2: Takım Ödülleri Ölçütleri

Ölçüt (Takım Ortalaması)	Ödül
15	İyi Takım
20	Çok İyi Takım
25	Mükemmel Takım

(Slavin 1994a: 24).

Slavin (1994a: 18)'e göre; Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB) tekniği düzenli bir dizi eğitimsel aktiviteler döngüsünden oluşmaktadır. Bunlar;

1. *Öğretme (Teach)*
2. *Takım Çalışması (Team Study)*
3. *Sınav (Test)*
4. *Takım Ödülü (Team Recognition)*

1. Öğretme: ÖTBB bir sunumla başlar. Sunum sürecinde; başlangıç yapma, geliştirme, yönlendirilmiş alıştırma işlemlerine yer verilir. Başlangıç yapma aşamasında öğrencilere ne öğrenileceği ve bunun neden önemli olduğu konusunda bilgi verilir ve önceki bilgiler, beceriler gözden geçirilir. Geliştirme aşamasında, hedefler doğrultusunda kavramların örneklerle, görsel-işitsel araçlarla açıklanması, sorularla öğrencilerin kavrama düzeylerinin saplanması, yanlışların düzeltilmesi vb. yaşantılara yer verilir. Yönlendirilmiş alıştırma aşamasında bütün öğrenciler; örnekler, problemler vb. üzerinde çalışırlar. Öğrenciler rasgele çağırılarak sorular sorulur, dönüt verilir (Açıkgöz 2003b: 189).

2. Takım Çalışması: Öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen kararlar arasında, gruptaki öğrencilerin rollerini belirlemek sayılabilir. Gruptaki her öğrenci, özetleyici, yazıcı veya fikirleri kaydedici, anlamayı kontrol edici, araştırmacı, gözlemci, katılımı cesaretlendirici gibi rollerden birine bürünerek grubun başarısına katkıda bulunur (Saban 2004: 203). Bir proje ya da çalışma tamamlandığında bütün grup üyeleri çalışmada yer aldıklarını ve ödevi anladıklarını göstermek için çalışma kağıdını imzalar (Hauserman 1991: 209).

3. Sınav: Takım üyeleri her hafta bireysel, toplam takım puanı ve takım ödülleri belirlenmesi amacıyla bireysel olarak sınava tabi tutulur.

Slavin (1994a: 20) bu konuda şunu dile getirmektedir: *“Sınav kağıtlarını dağıtın ve öğrencilere bitirmeleri için gerekli zamanı verin. Öğrencilere sınavda birlikte çalışma izni vermeyin, bu noktada öğrenciler bireysel olarak neler öğrendiklerini göstermek durumundadırlar. Mümkün olduğu takdirde ayrı sıralarda oturmalarını sağlayın. Öğrencilerin kağıtları diğer takımların üyeleriyle değiştirmelerine izin verin ya da sınav kağıtlarını dersten sonra değerlendirmek üzere toplayın. Sınav kağıtlarının değerlendirildiğinden emin olun ve bir sonraki derse kadar takım skorlarını belirleyin”*.

4. Takım Ödülü: ÖTBB tekniğinde, takım ödülüne esas olarak ilerleme puanlarının kullanılması tüm öğrencileri, kendi kendilerini aşmaları yönünde güdülemektedir. Çünkü her öğrenci geçmişte aldığından daha iyi bir puan aldığı takdirde takım başarısına katkıda bulunmakta ve ödülü almaktadır. Bu durum da öğrencilerin birbiriyle yarışmasını değil, kendi kendileriyle yarışmasını ve birbirlerine yardım etmesini gerektirmektedir. Böylece sınıfta rahat, yardım almayı ve vermeyi teşvik eden, keyifli bir öğrenme ortamı doğmaktadır (Senemoğlu 2005: 505). Öğrencilere sorular ve cevaplarla ilgili bir küçük sınav verilir ve en yüksek not ortalamasına sahip olan grup özel bir sertifikayla ve sınıf gazetesinde onur üyesi olarak yer alma şansı ile ödüllendirilir (Parker 2005: 397). İşbirlikli ödül, takım sporlarında ve işbirlikli projelerde olduğu gibi, bireylerin birbirlerinin performanslarına dayanarak aldıkları ödülleri içerir (Slavin and Tanner 1979: 294). İşbirlikli bir hedef yapısı, içinde bir grup hedefinin, fikir ve materyallerin paylaşımının ve uygun olduğunda tipik tasvirlerin ve grup ödüllendirmesinin olduğu bir yapı olarak tasvir edilmişti (Knight and Bohlmeyer 1990: 2). Vurgu, grup gelişimi ve sosyal becerilerin gelişimi üzerinedir. Aşağıdaki elementlere gereksinim duyulur:

- Pozitif bağımlılık: Bir öğrencinin kazanımları diğer öğrencilerin kazanımlarıyla ilişkilidir.

- Yüz yüzelik: Öğrenciler yüz yüze ve bitişik oturmalarıdır, böylelikle göz iletişimi kolaylıkla sağlanır.
- Bireysel sorumluluk: Öğrenciler çalışmalarını paylaşmalı ve gruplarının yaptıklarını anlamalıdır.
- Grup içi ilişki, küçük grup becerileri ve grup gelişimi: Öğrenciler grup dinamiklerini anlamalıdır.
- Gruba dair övgüler ve ödüller: Hiçbir birey ayırt edilmeksizin tüm öğrenciler aynı övgüyü ya da ödülü almalıdır (Hauserman 1991: 209).

Öğrenci takım öğrenim teknikleri sadece zaman zaman sınıfı canlandırmak için kullanılan bir seferlik aktiviteler olarak düşünülmemiş, aksine çok çeşitli konularda etkili öğretim için sınıf organizasyonunda sürekli kullanılacak geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif olarak düşünülmüştür. Öğrenci takım öğrenim teknikleri, öğrencilerin öğrenim için birlikte çalışmaları ve bununla birlikte kendi bireysel başarılarından da sorumlu oldukları diğer işbirlikçi öğrenme teknikleriyle ortak yönler barındırmaktadır. Öte yandan öğrenci takım öğrenim teknikleri, sadece takımdaki bütün bireylerin öğretilen konuyu anlaması halinde kazanılacak olan takım hedeflerini ve takım başarısını vurgulamaktadır. Yani öğrenci takım öğreniminde, öğrenciye verilen görev bir şeyi grup halinde “yapmak” değil, bir şeyi takım halinde “öğrenmek”tir. Takım çalışması bütün bireyler çalışılan konunun üstesinden gelene kadar tamamlanmamıştır (Slavin 1994b: 3).

1.1.2. Çoklu Zeka Kuramı

“Bireyin zekasının göstergeleri nelerdir?” sorusuna en sık verilen cevaplar; problem çözme, mantığını kullanma, eleştirel düşünme becerisidir (Talu 1999: 164). Oysaki günümüzde bu anlayış yapılan bilimsel çalışmalarla önemini kaybetmektedir. Bugün bilim zekaya bakış açısını değiştirmektedir.

Okuldaki başarı ile hayattaki başarı arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu gören bir çoğumuz “Acaba okulda değer verilmeyen; fakat insanları hayatta başarılı

yapan belli yetenekler mi var?” sorusunu sormuşuzdur. Eğitimde devrim niteliğinde etki yapan “Çoklu Zeka” tanımlaması ile Gardner bu konudaki merakı gidermeyi başarmıştır. (Özden 2000: 44). Bir ortamdaki hava yeterince temiz değilse, bu havayı soluyan insanların sağlıklı olması beklenemez. Öncelikle eğitim sistemimizde yer alan ve öğrencilerimizin yaratıcılıklarını körelten ezberciliğin yok edilmesi gerekmektedir. Çoklu zeka teorisi senelerdir inanılan “IQ” kavramını sorgulayan bir buluştur. Bu buluştan yararlanarak öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinden ve değerlendirmelerinden sorumlu oldukları sınıf ortamları yaratılmalıdır (Köroğlu ve Yeşildere 2004: 40).

Gardner, çoklu zeka kuramına ilişkin özellikleri ve bilimsel kanıtları sunarken, büyük ölçüde beyin araştırmalarına ve nöro-psikolojiye dayandırmıştır. Bundan dolayı kuram tartışmasız büyük bir kabul görmüştür. Beyin araştırmaları göstermiştir ki her bir zeka beyinde sadece belirli bir yerde bulunmamaktadır. Zekaların ayrıştırılabilir çokluluğu bulunmaktadır (Selçuk, Kayalı ve Okut 2004: 12). Zeka ile ilgili sistematik çalışmaların geçmişi ise, yüzyılımızın başına kadar uzanmaktadır. Zekanın ne olduğu konusunda çeşitli görüşler vardır. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Bireyin amaçlı davranma, akılcı düşünme ve çevresiyle etkilice baş etmek için kullandığı bütünsel kapasite (Wechsler, 1958)
- Bireyin öğrenme yeteneği, eğitimi alıcılığı (Glover ve Bruning 1990)
- Yeni durumlarla baş etme yeteneği (Glover ve Bruning 1990)
- Soyut düşünme, sözel ve matematiksel akıl yürütme (Glover ve Bruning 1990)
- Bireyin kalıtım ya da öğrenme ürünü zihinsel işlevleri; bilgiyi edinme, hatırlatma, geri getirme ve problem çözme ya da dünyaya uyumu sağlamada kullanma yeteneği ya da yetenekleri (Woolfolk, 1990)

Yukarıdaki zeka tanımlarına bakıldığında başlıca şu üç nokta dikkati çekmektedir: (1) Bugüne kadar üzerinde herkesin anlaştığı bir zeka tanımı

geliştirilememiştir; (2) ortak bir tanım geliştirilememiş olmasına karşın önerilen tanımlar birbirlerini reddeden, çelişkili tanımlar değildir; (3) zeka tanımlarının odak noktasını çevreyle baş etme ya da karşılaşılan problemlerin çözümünde bilişsel süreçlerin işletilmesi oluşturmaktadır (Açıkgöz 2003a: 35). Her ne kadar zekanın tanımı ve ölçülmesi konusunda bilim adamları arasında tam bir görüş birliği olmasa da 1983 yılında Howard Gardner'ın ortaya koyduğu çoklu zeka kuramı zekaya yeni bir anlayış kazandırılmıştır. Gardner ve Hacth (1990: 2–3) bu konuda şunu dile getirmektedir: *“Zeka henüz geliştirilmemiş (aday) yetenek olarak ortaya çıkmanın da ötesinde daha çok; “insan kavrayışı” üzerine yapılmış farklı alanlardaki çeşitli çalışmalarda tanımlanabilir bir varlık olarak tekrar ortaya çıkmıştır. Gardner; zekayı, bir ya da birden fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneği olarak tanımlamıştır (Gardner 1993: 7). 1983 yılında yayınladığı “Frames of Mind” kitabıyla temellerini attığı kuramı bilim çevreleri tarafından ilgiyle karşılanmıştır.*

Gardner (2004: 85) bu konuda şunu dile getirmektedir: *“Bence insani bir zihinsel yetkinlik, problem çözmeye dair bir dizi beceriyi (bireyin karşısına çıkan gerçek sorunları ya da güçlükleri çözmesini, uygun olduğunda da etkili bir ürün ortaya koymasını, yeni sorunlar bulması ya da yaratmasını, böylece yeni bilgiler edinmek için zemin hazırlamasını) içermelidir.”*

Gardner'ın araştırmaları inanılandan daha geniş bir insan zekası alanı olduğunu ortaya çıkardı ve zekaya yeni pratik bir tanım getirdi. Zekiliği standart bir testten alınan bir başarı puanı olarak görmek yerine zekayı şöyle tanımlar;

- Gerçek hayatta karşılaşılan sorunları çözebilme yeteneği,
- Çözülecek yeni problemler yaratma yeteneği,
- Bir kültürde değer verilen bir hizmet sunma veya bir şey yapabilme yeteneği (Campbell, Campbell ve Dickinson 2004: XX).

Oluşturulan bu kuramda, Gardner “zeka”yı sekiz alana ayırmıştır:

1. Sözel - dilsel zeka
2. Mantıksal - matematiksel zeka
3. Bedensel - kinestetik zeka
4. Görsel - uzamsal zeka
5. Müziksel - ritmik zeka
6. Sosyal - kişilerarası zeka
7. İçsel - öze dönük zeka
8. Doğa zekasıdır.

1. Sözel – Dilsel zeka: Değişik kültürlerde yaşayan insan, dili kullanma becerisine sahiptir. Kimileri dili sadece iletişim aracı olarak kullanırken, kimileri birden çok dil ve iletişim becerileri gösterebilirler. Dil zekası, sözcükleri hem sözlü, hem de yazılı olarak etkili biçimde kullanma becerisidir (Demirel 2006: 140). Okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile iletişim sağlayarak bu zekanın en belirgin özellikleri kullanılır. Daha önemlisi dil zekasının kullanımı, önceki bilgiyi ve anlamayı yeni bilgiye bağlamaya yardımcı olmakta ve bağlantının nasıl olduğunu açıklamaktadır (Bümen 2004: 9). Sözel–dil zekası kuvvetli olan bireyler işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkaları ile karşılıklı iletişime ve etkileşime girerek en iyi öğrenirler (Saban 2004: 43). Dilbilimsel zeka yazarlar, şairler, gazeteciler, muhabirler ve haber sunucuları bu zeka türünün yüksek seviyelerini gösterirler (Campbell, Campbell ve Dickinson 2004: XX).

2. Mantıksal – Matematiksel Zeka: Bu zeka, sayılar ve akıl yürütme zekası ya da tümdengelim ve tümevarım ile akıl yürütme, soyut problem çözme ve birbiri ile ilişkili kavramlar, düşünceler arasındaki karmaşık ilişkileri anlama yeteneğidir (Bümen 2004: 11). Mantıksal-matematiksel zeka, bize çoğu kez “bilimsel düşünme” ya da “tümevarımcı-tümdengelimci düşünme”yi çağırır (Demirel, Başbay, Erdem 2006: 21). Bu tür zekaya sahip insanlar, mantık kurallarına, neden-sonuç ilişkilerine, varsayımları oluşturmaya ve sorgulamaya ve bunlara benzer soyut

işlemlere karşı çok hassas ve duyarlıdırlar (Saban 2004: 43–44). Mantıksal-matematiksel zeka insanların sayı ya da sembollerin kullanımında ve çeşitli işlemleri yerine getirmede bir matematikçi gibi davranmalarını sağlar (Açıkgöz 2003b: 285). Mantıksal-matematiksel zeka bilim adamları, muhasebeciler, mühendisler ve bilgisayar programcıları bu zeka türüne örnektirler (Campbell, Campbell ve Dickinson 2004: XX).

3. Bedensel – Kinestetik Zeka: Vücudumuzun tümünü ya da el, ayak, parmak gibi organları; bir problemi çözme, bir şey yapmak, bir ürün ortaya çıkarmak amacıyla kullanma yeteneğidir (Açıkgöz 2003b: 285). Başka bir deyişle, bu zeka vücut hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı, fiziksel nesnelere manipüle etmeyi ve vücut ile zihin arasında bir uyum (armoni) oluşturmayı sağlar (Bümen 2004: 14). Bu zekanın, nesnelere becerileri bir biçimde tutma ve vücut hareketlerini kontrol etmede etkili bir rolü vardır (Demirel, Başbay, Erdem 2006: 25). Bedensel-kinestetik zeka alanı, koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlenmesini sağlayan devinimsel nitelikteki bazı özel becerileri de içermektedir (Saban 2004: 45). Bedensel zekası yüksek bireyler sportif hareketleri, düzenli ritmik oyunları, kolayca uygulayabilirler (Demirel, Başbay, Erdem 2006: 26). Bedensel-kinestetik zeka kişinin nesnelere ve fiziksel yeteneklerini maharetle kullanmasını sağlar. Bu zeka atletler, dansçılar, cerrahlar ve zanaatkarlarda açıkça görülebilir (Campbell, Campbell ve Dickinson 2004: XXI).

4. Görsel – Uzamsal Zeka: Görsel-uzamsal zeka, yüzleri tanıma, üç boyutlu nesnelere tasarlayabilme, yön bulma ve ayrıntıya dikkat etme gücüyle ilgilidir (Demirel, Başbay, Erdem 2006: 29). Uzamsal zeka, görsel düşünme ve şekil/uzay özelliklerini şekillerle ve grafiklerle ifade etme, çizme, boyama ve şekil verme gibi davranışları kapsar (Demirel 2006: 140). Bu zeka alanı, bir bireyin çevresini objektif olarak gözlemlemesi, algılaması, değerlendirmesi ve bunlara bağlı olarak ta dış çevreden edindiği görsel uzamsal fikirleri grafiksel olarak sergilemesi kabiliyetlerini içerir (Saban 2004: 44). Uzamsal zeka denizcilerin, pilotların, heykeltıraşların, ressamların ve mimarların yaptığı gibi üç boyutlu olarak düşünme

kapasitesini aşılar. Bu zeka birisinin harici ve dahili betimlemeleri algılamasını, imgeleri yeniden oluşturma, dönüştürme, veya değiştirmesini, kendini ve nesnelere boşlukta yönlendirebilmesini ve grafik bilgiler üretme veya bunları anlamasını sağlar (Campbell, Campbell ve Dickinson 2004: XX).

5. Müziksel – Ritmik Zeka: Duyguların aktarımında, müziği algılama ve sunmada müziği bir araç olarak kullanma yeteneği, yani ritme, melodiye, tona karşı duyarlı olma yeteneğidir (Demirel 2006: 141). Alfabedeki öğrendiklerimizin bir çoğu bu zeka sayesinde (Demirel, Başbay, Erdem 2006: 34). Müziksel-ritmik zekası güçlü olan insanlar, sadece müziksel eserleri kolaylıkla hatırlamazlar, aynı zamanda olayların oluşumunu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çabalarlar (Saban 2004: 44). Müziksel-ritmik zekası gelişmiş kişiler müzikle düşünür, zihinlerini müzikten ve ritimden arındıramazlar (Açıkgöz 2003b: 286). Müziksel zeka melodiye, ritme ve notalara duyarlı insanlarda kolaylıkla görülebilir. Bu zekayı sergileyenler arasında besteciler, orkestra şefleri, müzisyenler, eleştirmenler ve müzik aleti yapanlar ve aynı zamanda hassas dinleyiciler vardır (Campbell, Campbell ve Dickinson 2004: XXI).

6. Sosyal - Kişilerarası Zeka: Bu zeka boyutu gelişmiş bireyler; pek çok arkadaş edinebilir, insanlarla konuşmaktan ve gruplara katılmaktan zevk alırlar. İnsanları anlama, yönetme, düzenleme, iletişim kurma becerileri gelişmiştir (Demirel, Başbay, Erdem 2006: 38). Diğer insanları anlama, onların kişilik özelliklerini, niyetlerini fark etme, onlarla olumlu ilişkiler kurma yeteneğidir (Açıkgöz 2003b: 286). Dolayısıyla, sosyal zekası güçlü olan kimselerin bir grup içerisinde grup üyeleri ile işbirliği yapma, onlarla uyum içinde çalışma ve bu kişilerle etkili olarak sözlü ve sözsüz iletişim kurma gibi yetenekleri söz konusudur. Sosyal zeka alanında gelişmiş olan insanlar, genellikle başka insanların ilgilerini ve ihtiyaçlarını çok iyi algırlar ve denilebilir ki onların duygularını, düşüncelerini ve karakterlerini adeta yüzlerinden okurlar (Saban 2004: 45–46). Kişilerarası zeka başarılı öğretmenler, toplumsal çalışanlar, aktörler veya politikacılar bu zekayı sergiler (Campbell, Campbell ve Dickinson 2004: XXI).

7. İçsel – Özedönük Zeka: İnsanın kendini anlaması; kim olduğunu, zayıf ve güçlü yönlerini, isteklerini, duygularını fark etmesi; ne zaman nasıl davranacağını bilmesi yeteneğidir (Açıkgöz 2003b: 286). Başka bir ifadeyle, içsel zeka bir kişinin kendini tanıması, kim olduğunu, ne yapmak istediğini ve neyi yapmak istemediğini veya çeşitli durumlarda nasıl davranması, nelere yönelmesi ve nelerden uzak durması gerektiğini bilmesi ve bütün bunlara bağlı olarak ta hayatında doğru kararlar almasıdır (Saban 2004: 46). Bu zekası gelişmiş bireyler kendi duygularıyla nasıl baş edeceğini bilme, kişisel problemlerini çözme, kendi hedeflerini belirleme, disiplinli olma, kendine güvenme gibi özellikleri gelişmiş kişilerdir (Demirel 2006: 141). İçsel zeka birisinin kendisini tam olarak anlayabilmesi ve hayatını planlama ve yönlendirmede buna benzer bilgileri kullanabilmesi yeteneğidir. İlahiyatçılar, psikologlar ve filozoflar bu zeka türüne sahiptir (Campbell, Campbell ve Dickinson 2004: XXI).

8. Doğa Zekası: Gardner'ın 1995'de ortaya attığı sekizinci zeka türüdür. Bu zekaya sahip olanlar, doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye ilgi duyarlar, flora ve faunayı tanırlar (Demirel 2006: 141). Doğacı zeka ile bir kişinin bir biyolog yaklaşımıyla hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya bir jeolog yaklaşımıyla dünya doğasının bulutlar, kayalar veya depremler gibi çeşitli karakteristiklerine karşı aşırı ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir (Saban 2004: 46). Doğa zekası doğadaki desenleri gözleyebilme, nesnelere tanımlama ve sınıflandırma ve doğal ve insan yapımı sistemleri anlayabilme yeteneğidir. Yetenekli natüralistler çiftçiler, botanikçiler, avcılar, çevre bilimciler ve gezginlerdir (Campbell, Campbell ve Dickinson 2004: XXI).

Çoklu zeka teorisi, insan zihnine açılan adeta bir pencere gibidir ve beynin çeşitli bölümlerinin spesifik fonksiyonlarını açıklar. Diğer bir deyişle, çoklu zeka teorisi, insan zekasının dünyadaki içeriğe (örneğin çeşitli olgulara, olaylara, seslere veya nesnelere) nasıl tepkide bulunduğunu ve bu içeriği nasıl içselleştirip zihinde yorumladığını açıklamaya çalışır. Dolayısıyla, çoklu zeka teorisi açısından bakıldığında zeka, çok yönlü bir kapasitedir, bir potansiyeldir ya da yetidir. Ayrıca,

zeka bir bireyin genetiksel kalıtımıyla olduğu kadar, bu bireyin ekolojik ve kültürel çevresiyle olan ve tecrübe ve deneyimleriyle de ilişkilidir (Saban 2001: 1). Bireylerin farklı nedenlerle, farklı yollarla ve farklı hızlarda öğrendiğini savunan çoklu zeka kuramı, öğrenme ve öğretme sürecinde tüm zeka türlerinin işe koşulmasını öngörmektedir (Gürbüz ve Çatlíođlu 2004: 1781–1782). Öğrencilerin bireysel farklılıkları, sahip oldukları zeka alanlarının farklılığından kaynaklanmaktadır ve etkili öğrenmenin sağlanabilmesi için bu zeka alanlarını dikkate alarak öğrenim hizmetinin verilmesi gerekmektedir (Köroğlu, Yeşildere ve Günhan 2002: 1061).

Öğrenciler arasındaki bu bireysel farklılıklardan dolayı öğretmenlere öğrencilerinde geniş çaplı öğretim stratejileri kullanmaları tavsiye edilir. Öğretmenler sunumdan sunuma zeka alanları seçimlerini değiştirdikçe, öğrencilerin öğrenme sürecine her zaman kendilerinde var olan en yüksek seviyede gelişmiş zeka veya zekalarını dahil ettikleri bir zaman olacaktır (Armstrong 2000: 51).

Öğrenme etkinlikleri ile eğitim ortamları, çoklu zeka alanlarına uygun olarak oluşturulduğunda çok daha verimli biçimlerde zenginleşebilmektedir. Her birey kendi baskın “zeka”larını kullanarak, bir diğer zeka alanı becerisini elde edebilmekte, baskın “zeka”ların ortaya çıkarılıp zenginleştirilmesi yoluyla, yetenek, başarı, yaratıcılık, buluş ve deha ortaya çıkarabilmekte; istenirse zayıf sayılabilecek olan zekaların da iyi bir uygulama ile eğitim sürecinde güçlendirilmesi sağlanabilmektedir (Temel 2002: 6). Çoklu zeka teorisine göre, eğitimin amacı sadece öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak değil, aynı zamanda öğrencilerdeki çoklu zeka potansiyellerini ortaya çıkarmak ve onları geliştirmektir. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerin çoklu zeka alanlarını sınıfta işleyecekleri konularla ilişkilendirerek her öğrencinin her zeka alanında kendisine özgü bir yapıda gelişmesine fırsat tanınmalıdır. Diğer bir deyişle, çoklu zeka teorisine göre, her öğretmenin sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını çok ciddi olarak ele alması gerekmektedir. Bu nedenle, Çoklu zeka teorisi bütün öğretmenlerin öğretmen merkezli bir öğretim anlayışından öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına dayanan bir paradigma değişimini gerçekleştirmelerini öngörmektedir (Saban 2001: 60).

Bireyin çevreye uyumu ve çevrede başarılı olabilmesi için kendi zeka özelliklerini tanıyabilmesi çok önemlidir. Bu nedenle okullarda, öğrencilerin zihinsel kapasitelerini deneyebilecekleri çeşitli öğretim programları geliştirilmeli ve öğrencinin aktif olarak katılımının sağlandığı öğretim yöntemleri uygulanmalıdır (Başaran 2004: 12). Çünkü farklı öğrenme yollarını sunulduğu, zevkli ve heyecanlı öğrenme deneyimlerinin olduğu ortamlar, öğrenciler için kuşkusuz verimli gelişim ortamlarıdır (Yılmaz ve Fer 2003). Bu çerçeveden ele alındığında, çoklu zeka teorisinin öğretim alanına sağladığı en büyük katkı, birçok geleneksel eğitim sistemlerinde öğretmenlerin sahip oldukları öğretim stratejileri repertuarlarının sözel-dil zeka alanının dışına çıkararak daha da genişletmeleri gerektiğini vurgulamasıdır (Saban 2001: 61). Kuramın iki temel özelliği onu geleneksel anlayıştan ayırmaktadır. Birincisi kuramın zeka tanımı gerçek yaşamda problem çözmeye ve bir ürün elde etmeye dayanır. Niceliksel anlayışa bağlı bütüncül zeka tanımının tersine çoklu zeka anlayışı bireylerin zekalarını nasıl kullandıklarını anlamaya dayanır. İkinci özellik ise, zekanın çoğul olarak ele alınmasıdır. Buna göre zekaların her biri ayırt edici bir sembol sistemine ve bilgiyi işlemede çeşitli yöntemlere sahiptir (Bümen 2004: 7-8).

Çoklu zeka kuramı'nın anahtar kavramı "çoğul" kelimesidir. Çünkü zeka çok yönlüdür. Doğuştan genetik yapıya getirilen zeka geliştirilebilir, değiştirilebilir ve zeki olmak belli bir derece de öğrenilebilir (Selçuk, Kayalı ve Okut 2004: 12). Bu bağlamda, çoklu zeka teorisi, bütün çocukların başarılı olmalarını mümkün kılacak etkili bir modeldir. Çünkü bu teoriye göre bütün çocuklar zekidir; ancak onların zeka potansiyelleri farklı alanlardadır. Burada eğitimciler açısından önemli olan husus, bir öğrencinin sadece sahip olduğu en güçlü zeka alanını tanımlamanın hiçbir eğitimsel değerinin olmadığı farkında olunmasıdır. Çünkü zeka alanları birer sonuç olarak değil, birer araç olarak düşünülmelidir (Saban 2001: 171).

Öğrencileri birebir tanıma anlayışını getiren çoklu zeka kuramı, bu süreç içinde terim, kavram, olgu ve olayları öğrenmede güçlük çeken öğrencileri de ortaya çıkarmaktadır. Böylelikle, bu öğrenciler arada unutulmadan daha fazla ilgi gösterilecek öğrenmelerinin kolaylaştırılması sağlanacak, öğrencide görülen

eksikliklerin nedenleri ve çözüm yolları daha iyi bulunabilecektir (Turan ve Alaz 2004: 68–69).

Gardner okullarda verilen eğitimde, sadece dilsel ve matematiksel olarak iki sembol formunun kullanıldığını görmüştür. Bu özellikler bireyin zekasının göstergesi olarak kabul edilmekte ve diğer özellikleri yok sayılmakta veya önemsenmemektedir (Balım 2006: 12). İnsan zekasını sekiz ayrı türe ayırmak klasik eğitim sistemlerinin üzerine kurulduğu iki zeka türüne istenilen miktarda sahip olmayan, fakat zekalarının başka boyutları gelişmiş olan öğrencilere ulaşmamızı sağlamıştır. Eğitimin amacı öğrencilerin zekalarının üstün ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağlamak, değişik öğretim yöntemleri ile üstün yanlarını geliştirip kuvvetlendirmek, bir taraftan da diğer zeka tiplerine de hitap edebilmektedir (Kılıç 2002: 166).

Günümüz eğitim sisteminde global bir anlayış olarak benimsenen bu gerçek şunu göstermektedir ki her öğrenci zeka yapısı ve öğrenme yöntemi açısından diğerlerinden farklıdır. Kimi sadece dinlemekte; kimi öğrenme sürecinin içinde yer almakta; kimi de araştırıp düşünüp çözümlenmek gibi farklı yöntemlerle anlar. Burada karşımıza çıkan öğrencilerde var olan bu algılama çeşitliliğinin öğrencinin zeki olduğunu belirlemede bir gösterge olmamasıdır. Eğitim öğretim sürecinde yapılması gereken, var olan bu potansiyelden olabildiğince yararlanabilmektir (Çakır 2005: 6). Bu açıdan bakıldığında, çoklu zeka teorisi, çok kapsamlı bir öğretim modeli ortaya koyarak öğretmenlerin sınıfta daha fazla sayıda öğrenciye ulaşabilmek için eğitimde kullandıkları öğretim yöntemlerini gözden geçirmelerini zorlamakta ve öğretimde yöntem zenginliğine gitmeleri hususunda onlara yardımcı olmaktadır (Saban 2001: 64).

Eğer çoklu zeka kuramını gerektiren bir müfredat içeriği varsa, en iyi yol öğrencilere kendilerini düşünsel açıdan tanıyacakları fırsatlar sunan çoklu zeka üzerine yapılacak bir çalışma süreci olurdu. Bu zekaların her biri ve ilgili kapasiteleri hakkında yapılan bir çalışmayı, öğrencilerin kendi düşünsel profillerini, daha az gelişmiş olan zekalarını geliştirme yollarını ve günlük hayatın yarattığı sorunlarla etkili bir şekilde mücadele etmek için çeşitli zekaları kullanma ve işlerinde, aile

ilişkilerinde ve bireyin kendi hayatında sorunları çözme yollarını anlamalarını içerirdi (Lazear 2000: 5).

Çoklu zeka kuramı sınıfta kolayca uygulanabilen çok çeşitli öğretim yöntemlerine olanak sağlar. Çoğu durumda bunlar iyi öğretmenler tarafından kullanılan stratejileridir. Daha farklı durumlarda çoklu zeka kuramı öğretmenlere eğitim sahnesinde yeni olan yenilikçi öğretim stratejileri geliştirmeleri için olanaklar sağlar. Her iki durumda da çoklu zeka kuramı her öğretim stratejisinin bütün öğrencileri için her zaman iyi işlev göreceğini anlamına gelmez. Sekiz zeka alanında her öğrencinin kendi eğilimleri vardır. Bu yüzden her hangi bir strateji bir grupta çok başarılı ve diğer birinde başarısız olabilir (Armstrong 2000: 51). Çoklu zeka kuramı herhangi bir alanda programın içeriğini oluşturuyor ve müfredat çoklu zeka kuramına göre yapılandırılmışsa bu iyi bir şekilde programa yansıtılmalıdır.

Çoklu zeka kuramını öğrenme ve öğretme süreçleriyle bütünleştirme çalışmaları gündeme geldikçe, zeka türlerinin öğrenme üzerindeki etkileri de belirlenmeye başlanmıştır. Bir zeka türünde gelişme gösteren bir bireyin hangi etkinlikler ve araçlarla daha kolay öğrenebileceği incelenmiştir. Elbette ki bireyler yaşamları boyunca sadece bir zeka türünde gelişme göstermezler, ancak bu noktada amaç, belli bir zeka türünde dikkat çeken bir öğrenciye ulaşma yollarının belirlenmesidir (Bümen 2004: 21). Dolayısıyla, günümüz eğitimcilerinin çocukların sahip oldukları “yetenekler yelpazesi” hakkında görüşlerini genişletmeleri gerekmektedir. Diğer bir deyişle, günümüz okullarının çocukların her yönden gelişmelerine yapabilecekleri en büyük ve en önemli katkı, onların sahip oldukları ilgi ve yetenekleri keşfetmek ve onların bu ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelecekte en mutlu ve en yeterli olabilecekleri bir alana yönlendirebilmektir. Nitekim, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda da bireyler “ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda eğitilmelidir” görüşü vurgulanmaktadır (Saban 2004: 39).

1.2. Problem Durumu:

Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da son zamanlarda pek çok yenilik yaşanmakta, değişim hızla sürmektedir. Günümüzden geriye doğru baktığımızda eğitim anlayışındaki değişimi görmemiz çok kolaydır. Geçmişte kullandığımız, öğrenciye yararlı olduğunu düşündüğümüz ve en iyisi dediğimiz pek çok yöntem ve yaklaşım yavaş yavaş önemini yitirmekte; yerini ise, öğrenci merkezli aktif yaklaşımlara bırakmaktadır.

Teknolojik gelişmelerin zaman içerisinde eğitime de yansımış olması, bireysel öğrenmenin giderek önem kazanmasını sağlamıştır. Diğer taraftan, kitle iletişim araçlarının, sosyal yaşantımızın bir parçası haline gelmesi sonucunda öğrencilerin coğrafi olgu ve olayları derste öğrendiği kadar okul dışında da öğrenmeye başlamışlardır. Bu nedenle konusunu güncel olaylardan ve Dünya'dan alan coğrafya öğretiminde, öğrencilerin sadece öğretmen tarafından eğitildiği söylenemez (Turan ve Alaz 2004: 62).

Günümüzde iletişimde, bilgi alışverişinde ve teknolojiye küresel boyutta çok hızlı bir değişim yaşanmaktadır. 21. yüzyılda ülkelerin, çağın bu çok önemli değişimlerini yakalayarak sosyal, ekonomik ve kültürel anlamda kalkınması ve bu gelişimin toplumsal yaşama yansması ancak çağdaş bir eğitim sürecinde iyi yetiştirilmiş bireylerle mümkündür (Karabulut 2003: 39).

Günümüzde coğrafya bilimi pek çok batı ülkesinde, gerek bilim dünyasında ve gerekse ülke kamuoyunda saygın bir yerde bulunurken, Türkiye'de gerekliliği tartışılan ve hak ettiği yeri koruyamayan bir bilim durumundadır. Coğrafyanın Türkiye'de bu durumda bulunmasının pek çok nedeni bulunmaktadır. Son yıllarda nitelikli yayınların ortaya konulmamış olması, ders programlarındaki yetersizlikler, bilimsel bilginin üretilmemesi, akademik yapılanmalardaki bozukluklar bu nedenlerden sadece birkaçıdır (Mutluer ve Ölgün 2003: 415).

Coğrafya öğretimi geçmiş yıllara nazaran çeşitli sorunlarla karşı karşıyadır. Geniş yapı içerisinde yapılan hatalı düzenlemeler, yanlışlıklar coğrafya öğretimini de olumsuz etkilemektedir. Coğrafya öğretiminde temel sorunlardan birini de

okullarımızda okutulan müfredat programları oluşturmaktadır (İlgar 2006: 284). Okullarda coğrafya müfredat programları çağdaş, öğrenci merkezli, bilimsel bilgilere dayanan ve hayata hazırlayıcı olmalıdır. Bugün uygulanana coğrafya programları bu özelliği fazla dikkate almamaktadır.

Welton and Mallon (1999: 46)'a göre; *“Coğrafya öğrenimini değerlendirmek için uygulanan birçok çaba neredeyse sadece öğrencilerin fiziksel coğrafya hakkında ne bildiklerine dayandırılmaktadır. Bu da, öğrencilerin “Filipinlerin başkenti neresi?”, “Afrika'nın başlıca beş nehri hangileridir?” türü sorulara cevap vermelerinin beklendiği anlamına geliyor. Bu tarz bilgiler kimi zaman alaycı bir şekilde “Yer İsmi Coğrafyası” olarak da adlandırılmaktadır. Ancak bu yer ismi coğrafyası halen coğrafya öğreniminin bir parçası olarak sosyal bilgiler programında önemli bir rol oynamaktadır”* Böyle bir anlayış elbette ki bireyleri ezberci bir anlayışa itecektir. İçinde bulunulan çağın özellikleri, değişen şartlar, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar, bilim ve teknolojiye gelişmeler programlara yansıtılamamıştır. Bu olumsuz gelişmeler coğrafyanın yer adları ezberletmekten başka bir işleve sahip olmayan, sıkıcı bir ders olarak algılanmasına sebep olmaktadır (Engin, Akbaş ve Gençtürk 2003: 114). Bu gibi durumların oluşmaması önemlidir. Çünkü, tek düze ve klasik yöntemlere dayalı anlatımlar, öğrencilerin ders konularını kavrama düzeyini ve derse yönelik tutumlarını etkileyebilmektedir.

Öğretmenin temel görevi öğrenmeye rehberlik etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öğretmen etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve geliştiklerini bilir. Onların entelektüel, sosyal ve kişisel gelişmelerini destekleyecek etkinlikleri düzenler, olanakları sağlar. Eleştirel düşünme, problem çözme ve performans becerilerine ait gelişmelerini özendirme için çeşitli öğretim stratejileri uygular (MEB 2002b: 23). Bu bağlamda coğrafya öğretmenliği de öğrencileri hayata hazırlama, geleceğe yönelik bakış kazandırma, yaşam biçimlerini yönlendirme, yaşadığı yer ve dünyayı algılama, değerler ve beceriler kazandırma, teknik ve uygulama bilgi ve becerisi geliştirme bakımından önemli bir yere sahiptir. Coğrafya öğretiminde de öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olmak üzere üç ayrı boyutta gerçekleşir. Başka bir anlatımla, coğrafya

öğretimiyle, öğrenciler bilgi, duyu, davranış, pratik, uygulama ve değer yargısı kazanarak hayata hazırlanır (Karabağ 2003: 390-399).

Alkış ve Güleç (2004: 327) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, ilköğretim öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularına yönelik görüşleri incelenmiş ve öğrencilerin en sevmediği coğrafya konularının;

Frekansları en yüksekten en düşüğe doğru:

- Hesaplamalar (Ölçek saat hesaplama)
- Matematik konum
- Dünyamızın şekli
- Bölgeler
- İklim
- Ülkeler
- Şekil ve grafikler, olduğu belirlenmiştir.

Bu durumun giderilmesi şarttır. Bunun için uygulanan öğretim anlayışının yanında, programda yer alan konularda da gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Bir programı geliştirirken veya bir öğretme faaliyeti planlanırken öğrencilerdeki bireysel öğrenme farklılıkları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları, ilgileri, cinsiyetleri, öğrenme stilleri, öğrenmede güçlük çektikleri yerler veya kavramlar, dilleri ve kültürleri dikkate alınmalıdır. Çoklu zeka kuramı bu noktada sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde yardımcı olur (Azar 2006: 160).

Çoklu zeka kuramı öğrencilere kendi becerilerini ortaya koymaları için önemli bir fırsat sunmaktadır. Çoklu zeka kuramının coğrafya dersine belki de en önemli getirisi; öğrencinin kendi kendine “Ben bu kavramı veya olguyu nasıl öğrenebilirim?”, “Bunun için ne yapmam gerekiyor”, “Kendi yetenek ve kendi kabiliyetlerimi öğrenmemi kolaylaştırmak için nasıl kullanabilirim?” sorularını sorabilmesidir. Bu sorulara aldığı cevaplarla kendi bilgi, beceri ve başarısını artırma

yoluna gidecektir. Çoklu zeka kuramı ile yapılacak coğrafya öğretiminde, öğrencilerin güncel olaylara karşı ilgisini arttırma, güncel olayları sınıfa getirme, bunları sınıf ortamında konuşma, tartışma konusunda öğrencilerin daha aktif olması sağlanacaktır (Turan ve Alaz 2004: 68-69).

Çoklu zeka kuramının coğrafya derslerinde uygulanabilmesi için edebiyat, resim vb. derslerin öğretmenlerinden de yardım alınması gerekir. Çoklu zeka kuramında branşlar arası işbirliği ve ders programları arasındaki koordinasyon çok önemlidir (Tomal 2006: 315).

Çoklu zeka kuramına dayalı etkinlikler sayesinde coğrafya konularının işlenişi geleneksel öğretim yöntemlerinin dışına çıkacaktır. Tabii bu yapılırken öğrencileri aktif kılan, işbirlikli öğrenme ile desteklenmiş bir yaklaşım öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yapacağı varsayılmaktadır.

Bununla birlikte coğrafyaya öğrenemeyen veya öğrenmekte güçlük çeken öğrencilere yol gösterme ve teşvik etme, öğretmen-öğrenci ve öğretmenler arası etkileşimleri arttırma gibi özellikler içermesi bakımından oldukça etkili bir yöntem olan çoklu zeka kuramı; tüm coğrafya öğretmenleri tarafından bilinmeli ve uygulanabilme olanaklarının elverişli olduğu durumlarda da sınıflarda uygulanmalıdır. Böylelikle coğrafya dersi sadece sınıfta öğrenilen bir ders olmaktan çıkıp her ortamda yaparak ve yaşayarak öğrenilen bir ders konumuna gelecektir.

Okullarımızda çoklu zeka kuramının uygulanması için aşağıda belirtilen önerilerin yerine getirilmesi gerekir.

1. Coğrafya öğretmenleri, çoklu zeka ile ilgili olarak hizmet içi seminerden geçirilmelidir.
2. Okullarda rehberlik hizmetleri, öğrencilerin zeka özelliklerini belirleme çalışmalarında daha etkili olmalıdır.
3. Sınıflardaki aşırı mevcutlar aşağıya çekilmelidir.
4. Coğrafya öğretimi için, çoklu zeka kuramını kapsayacak yeni bir program geliştirilmelidir.
5. Coğrafya öğretiminde yeterli düzeyde araç gereç sağlanmalıdır.

6. Öğretmenler arasında işbirliğine gereken önem verilmelidir.
7. Ölçme değerlendirme tekniklerinden, özellikle sözlü sınavlar ve ev ödevleri, öğrencilerin zeka düzeyleri dikkate alınarak yapılmalıdır.
8. Öğretmen, okul yönetimi, veli işbirliği daha etkin hale getirilmelidir (Turan ve Alaz 2004: 70).

Yapılan birçok çalışma da çoklu zeka kuramına dayalı bir öğretim yaklaşımının olumlu sonuçlar gösterdiği bilinmektedir. İlgili araştırmalar bölümünde bu konuya değinilmiştir.

Öğrenci merkezli öğretimin adeta bir “slogan” haline geldiği günümüzde, gerçekte öğrenci merkezli öğretim ile öğrenmede öğretmenin hiçbir rolünün olmadığı düşünülmemelidir. Tersine öğrenci merkezli öğretim ile öğrenme sürecinde hem öğrenciler, hem de öğretmenler daha etkin bir rol oynamaktadırlar (Ercan 2004: 24). Bu durumda, şu anda uygulanmakta olan geleneksel, herkese aynı anda aynı şeyleri öğrettiğimiz öğretim programları ve sınıf düzenleri ile ne öğrenciler arasındaki bireysel farklar ne de bir öğrencinin kendi içinde değişik alanlardaki gelişim farkları dikkate alınmaktadır. Sonuç olarak, ortalama öğrenciye göre eğitim yapılarak her bir öğrencinin gizil güçlerinin ortaya çıkarılıp etkili bir biçimde geliştirilmesi sağlanamamaktadır. Kısacası, grupla öğretimde bireyselleştirmeye yer verilmemektedir (Günçan ve Ark. 2003: 287–288).

Kılıç (2002: 174) yaptığı çalışmada şunu önermektedir: “Öğrenciler, onları işbirliği içinde çalışmaya sevk edecek farklı zeka türlerini birlikte işe koşabilecekleri, projeler hazırlamaya yönlendirilebilir. Bu projelerde belirlenen standartlar öğrencilerin ve okulun kapasiteleri göz önüne alınarak ulaşılabilir olması kaydıyla mümkün olduğunca yüksek belirlenmelidir. Bunun amacı öğrencileri hep daha iyinin peşinden koşmaya güdülemektir” demektedir. Akademik ilerlemeyi geliştiren bir teknik olduğu ispatlanmış ve öğrenci davranışlarını geliştirdiği bilinen işbirlikli öğrenmenin kullanımı öğretmenlere öğrencilerinin coğrafya bilgilerini geliştirme konusunda yardımcı olabilir (Lyman and Foyle 1991: 223).

Çoklu zeka kuramının işbirlikli yöntemle birlikte kullanıldığında daha olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir. İflazoğlu (2003) yaptığı çalışmada bunu dile getirmektedir. Çünkü takım çalışmalarında görsel materyal destekli farklı zeka alanlarına dayalı ders etkinlikleri öğrenciler üzerinde akademik başarıyı artırıcı nitelik sergilemektedir. Ülkemizde hem çoklu zeka, hem de işbirlikli yöntemle ilgili ayrı ayrı yapılmış pek çok araştırma vardır. Ancak ülkemizde bu iki yöntemin birlikte kullanıldığı çalışma literatürde ulaşılabilen kadarıyla İflazoğlu (2003) tarafından yapılan deneysel çalışmadır. Özellikle geleneksel anlayışın dışına çıkılamayan coğrafya derslerinde öğrencilerin derse yönelik tutumlarının iyileştirilmesi ve akademik başarının artmasına olumlu katkılar sağlayacaktır. Bunun için işbirlikli yöntem destekli çoklu zeka kuramına dayalı bir çalışmanın yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu gerekçelerden hareketle, çoklu zekayı temel alan ve bunun takım çalışması ile yapıldığı deneysel bir çalışma yapılmaya gerek duyulmuştur.

Araştırmanın problem cümlesi ise şu şekildedir:

1.2.1. Problem Cümlesi

“Sosyal bilgiler 6. Sınıf coğrafya ünitelerinden “Türkiye’imiz”in öğretiminde işbirlikli yöntem destekli çoklu zeka kuramının erişime etkisi nedir?”

Araştırmanın problem cümlesine bağlı olarak geliştirilen alt problemler ise şunlardır:

1. Sosyal bilgiler dersi “Türkiye’imiz” ünitesinin işlenişi sonucunda öğrencilerin başarı testi puanları, işbirlikli yöntem destekli çoklu zekaya ve geleneksel öğretim yöntemine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Sosyal bilgiler dersi “Türkiye’imiz” ünitesinin işlenişi sonucunda öğrencilerin erişim düzeyleri, işbirlikli yöntem destekli çoklu zekaya ve geleneksel öğretim yöntemine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Sosyal bilgiler dersi “Türkiye’imiz” ünitesinin işlenişi sonucunda öğrencilerin başarı testi puanları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Denenceler

Araştırmanın sınanacak olan denenceleri şunlardır:

1. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark vardır.
2. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.
3. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında .05 manidarlık düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
4. Deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi puanları arasında .05 manidarlık düzeyinde deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, işbirlikli yöntem destekli çoklu zeka kuramının geleneksel öğretim yönteminden farkını tespit etmek, bunun erişiyeye etkisini ortaya koymaktır. Bu amacın belirlenmesinde coğrafya dersinin öğretiminde yeni yöntem ve tekniklerin uygulama aşamasında yeterince kullanılmadığının değişik araştırmalarla tespiti önemli rol oynamaktadır. Öğrenmeyi kolaylaştıran, kalıcılığı arttıran ve öğrenci merkezi eğitimi temel alan ilgili yöntem ve tekniklerin coğrafya konularının öğretimin de başarılı olup olmayacağını belirlemek bu gerekliliği daha da arttırmaktadır. Ayrıca, Türkiye’de coğrafya eğitimi alanında konuluyla ilgili deneysel araştırma eksikliğini gidermek araştırmanın diğer önemli amacıdır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Araştırma, işbirlikli yöntemle desteklenmiş çoklu zeka anlayışına dayalı öğrenme yöntemi gibi öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmada daha yararlı olan bir yöntemin kullanımını temel almaktadır. Çoklu zeka kuramı, coğrafya konularının

öğretiminde rahatlıkla kullanılabilir, öğrencilerin farklı zeka alanlarına hitap eden ve onların sahip oldukları zeka alanlarını geliştirici bir kuramdır. İşbirlikli öğrenme de öğrenci takımlarının birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olarak çalıştıkları bir yöntemdir. Bu çalışmada ise, işbirlikli tekniklerden Slavin tarafından geliştirilen ÖTBB tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın asıl önemli noktasını da, coğrafya konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme ve çoklu zeka kuramının birlikte kullanımının test edilmesi ve bunun deneysel olarak öntest sontest kontrol gruplu desen kullanılarak yapılması oluşturmaktadır. Elde edilecek sonuçların ilgili alandaki boşluğu doldurması beklenmektedir.

Bu çalışma sonucunda elde edilecek bulguların;

1. Sosyal bilgiler ve coğrafya alanlarında program geliştirme çalışması yapan uzmanlara ve eğitimcilere yararlı olacağı,
2. Öğretmen ve öğretmen adaylarına sosyal bilgiler ve coğrafya dersi öğretiminde yöntem seçimi konusunda yardımcı olacağı,
3. Sosyal bilgiler ve coğrafya dersi öğretiminde çoklu zeka kuramının etkililiği ile ilgili yapılacak deneysel çalışmalara yardımcı olacağı,
4. Sosyal bilgiler ve coğrafya dersi öğretiminde işbirlikli kuramın etkililiği ile ilgili yapılacak deneysel çalışmalara yardımcı olacağı,
5. Sosyal bilgiler ile coğrafya dersi ve benzer derslerde çoklu zeka kuramına dayalı ders etkinliklerinin planlanmasında araştırma yapan kişilere yararlı ve yardımcı olacağı,
6. Sosyal bilgiler ile coğrafya dersi ve benzer derslerde işbirlikli kurama dayalı ders etkinliklerinin planlanmasında araştırma yapan kişilere yararlı ve yardımcı olacağı umulmaktadır.

1.6. Sayıtlar

Bu deneysel çalışmanın sayıtları şu şekildedir:

1. Seçilen örneklem evreni temsil eder nitelikte ve niceliktedir,
2. Kullanılan ölçme araçları araştırma konusunu ölçmeye yeterlidir,
3. Araştırma araçları (ölçekler) araştırmanın amacına yönelik verileri toplama bakımından uygundur,
4. Araştırmaya katılan öğrenciler, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek ve bilgi formunu gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevaplamışlardır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

İşbirlikli yöntem destekli çoklu zeka kuramına karşılık geleneksel öğretim yöntemlerine göre düzenlenen eğitim ortamındaki akademik başarı farklılaşmalarını temel alan bu araştırma;

1. Çanakkale Merkez ilçede bulunan Vali Fahrettin Akkutlu İlköğretim Okulunun 6. sınıf şubelerindeki öğrencilerle ve okudukları “Sosyal Bilgiler” dersi ile,
2. 6-A ve 6-B sınıfı şubelerindeki 60 öğrenci ile,
3. Bu öğrencilerin görmüş oldukları haftada 3 saatlik sosyal bilgiler dersi ile,
4. 2005–2006 eğitim öğretim yılının II. yarıyılı ile,
5. Sosyal bilgiler dersi “Türkiye’imiz” ünitesi ile sınırlandırılmıştır.

1.8. Araştırmanın Tanımları

Çoklu Zeka Kuramı (The Theory of Multiple Intelligences): Bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden yararlanarak her bireyin zeka düzeyinin özerk güçler ya da yetenekler tarafından oluştuğunu ve en az sekiz gücün (zekanın) var olduğunu savunan bir kuramdır (Demirel 2006: 357).

Erişi (Achievement): I. Bir eğitim programındaki girdiler ile çıktılar arasındaki program hedefleri ile tutarlı fark. II. Belirli bir süre içinde bir kimsenin istendik yöndeki kazanımlarıdır (Demirel 2001: 48).

İşbirlikli Öğrenme (Cooperative Learning): Basitçe; öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir (Açıkgöz 2003b: 172).

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi: (Cooperative Learning Method): İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının ilkeleri temel alınarak, bir öğrenme ünitesinin amaçları doğrultusunda öğrenmenin gerçekleşmesi için işe koşulan tekniklerin, içerik araç-gereç ve kaynakların sistematik bir biçimde düzenlenmesiyle izlenen mantıklı yoldur (Gömleksiz 1993: 35).

Kuram (Theory): Bilimde: Gözleme dayanan ve doğruluğu sınanabilen bir genelleme, kural ya da yasa. Bu genelleme, kural ya da yasalar gerçeği betimler, açıklar, yorumlar ve kestirmelerde bulunur ve de yeni bulgularla çürütülünceye kadar doğruluğunu korurlar. Örneğin eğitimde kuram, daha çok erişilecek amaçları belirtir ve bu amaçlara kavuşturacak araçları saptar ve birtakım önerileri salık verir niteliktedir (Öncül 2000: 736).

Yöntem (Method): a. Genel anlamda, olaylar ve kavramlar üzerinde çalışmanın düzenli yolu, özellikle bilimsel gerçekleri ortaya koymadaki düzenli çalışma biçimi. b. Dar anlamda, belli bir bilim dalında özel biçimde çalışma türü, bir bilime araştırmalarda yön veren yaklaşım biçimi (Öncül 2000: 1208).

1.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ulaşılabilen kadarıyla araştırma ile ilgili değişik araştırmalara yer verilmiştir.

İşbirlikli Yöntemle İlgili Araştırmalar:

Slavin ve Karweit (1981) tarafından yoğun bir öğrenci takım öğrenimi deneyiminin bilişsel ve etkili sonuçlarını belirlemek üzere bir araştırma yapılmıştır. Üç takım öğrenme metodu üzerine (STAD, TGT ve Jigsaw) yapılan bu çalışma da bu tekniklerin başarı, yarışma ilişkileri, karşılıklı ilgi ve kendine güven gibi konularda olumlu etkilere yarattığı bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu olarak dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile bir dönem boyunca çalışılmış ve sonuçlar öğrenci takım öğrenim metodunun uygulanabilir olduğunu ve öğrencilerin arkadaşlığını, okulu sevmesini, kendine güvenini, dil ve okuma başarısını olumlu şekilde etkilediğini göstermektedir.

Erden (1988) tarafından grup etkililiği öğretim tekniğinin öğrenci başarısına etkisini araştırmak üzere bir araştırma yapılmıştır. Sonuç olarak ise, etkisi test edilen girişimin geleneksel anlayıştan anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Ancak “grup etkililiği” öğrenme tekniğinin geleneksel yöntemle göre daha kalıcı olduğu bulunmuştur.

Gömlüksiz (1993) tarafından kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin demokratik tutumlar ve erişime etkisini araştırmak amacıyla doktora çalışması yapılmıştır. Uygulama çalışması 1991-1992 eğitim öğretim yılının I. döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Yüksekokulu birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, sınıfta puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir. Erişim puanları arasında da deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grupları arasında demokratik tutumlar açısından deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırmada kubaşık öğrenme yöntemi gerek öğrenci başarısını, gerekse demokratik tutumlar açısından geleneksel yöntemle göre daha etkili sonuçlar ortaya koymuştur.

Gömlüksiz ve Yıldırım (1996) tarafından kubaşık öğrenme yönteminin Türk Dili dersine ilişkin tutumlar ve akademik başarıya etkisi araştırılmış ve derse yönelik tutumlar açısından bir fark bulunmazken; deney grubunda etkisi test edilen kubaşık öğrenme yönteminin kontrol grubuna oranla daha etkili sonuçlar doğurduğu bulunmuştur.

Gömlüksiz (1997) tarafından dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları daha sonra kitap halinde de yayınlanmıştır. Çalışmada 47 dördüncü sınıf öğrencisi bir deney ve bir kontrol grubu şeklinde yapılandırılmıştır. Sonuçta, başarı testi öntest, sontest ve kalıcılık puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Erişi puanları açısından da deney ve kontrol grupları arasında farklılık bulunmamıştır. Ancak, deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık-öntest, kalıcılık-sontest erişiş puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Gömlüksiz ve Tümkiye (1997) kubaşık öğrenme yönteminin sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik başarıları, öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisini araştırmak üzere bir çalışma yapılmıştır. Uygulama çalışması, Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin iki deney ve bir kontrol grubu şeklinde yapılandırılmasıyla yapılmıştır. Araştırmada, “Yeniden Uyarlanmış Birleştirme” tekniğı kullanılmıştır. Sonuçlar, deney grubunda tekniğın kavrama düzeyi açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermiştir. Ayrıca, bilgi düzeyi kontrol grubunda anlamlı şekilde farklılaşırken diğeri değışkenlerde böyle bir farklılaşma saptanmamıştır.

Delen (1998) tarafından sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisini araştırmak üzere bir çalışma yapılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yöntemi tekniklerinden biri olan öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğının etkisini test eden bu çalışma biri deney biri kontrol olmak üzere iki gruptaki 68 beşinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Sonuçta sontest puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Erişi puanları açısından da yine deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Özkal (2000) tarafından işbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkilerini araştırmak üzere doktora çalışması yapılmıştır. Araştırmacı, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları üzerinde geleneksel öğretimden daha etkili olduğu belirlenmiş ve cinsiyete göre anlamlı farklılıklar saptamıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından “B.Ö.” tekniğinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlar ve benlik kavramları üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Temur (2001) tarafından çoklu zeka kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin matematik erişilerine ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunurken; erişim puanları açısından da yine deney grubu lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Kalıcılık testi puan ortalamaları ise deney grubunda daha yüksek bulunmuş ve deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Günay (2002) tarafından yüksek lisans tez çalışmasında geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısı ve hatırlama tutma düzeyi açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma dördüncü sınıf düzeyinde işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birleştirme II” tekniği kullanılarak yapılmıştır. Sonuçlar, işbirlikli öğrenmenin daha etkili olduğu ve etkisi test edilen “Birleştirme II” tekniğinin hatırlama tutma açısından geleneksel öğretim yöntemlerinden daha başarılı sonuçlar gösterdiği yönündedir.

Sarıtaş (2002) tarafından işbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumları araştırılmıştır. Uygulama çalışması, 1999-2000 eğitim öğretim yılında dördüncü sınıf düzeyinde ön test son test modeline göre yapılmıştır. 7 haftalık çalışma sürecinin sonunda elde edilen bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar içermektedir.

Box ve Little (2003) tarafından ilköğretim öğrencilerine küçük grupla eğitim yapılarak akademik başarı ve kişisel kavram gelişimleri araştırılmıştır.

İşbirlikli tekniklerden olan “Jigsaw” tekniğinin akademik başarı anlamında deney gruplarında kişisel kavram geliştirme konusunda daha etkili olduğu bulunmuştur.

Sezer ve Tokcan (2003) tarafından işbirliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerindeki etkilerinin araştırmak için deneysel bir çalışma yapılmıştır. Uygulama çalışması, 2002-2003 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırma sonucu deney grubuna uygulanan işbirliğine dayalı öğretim yönteminin kontrol grubuna uygulanan geleneksel anlayıştan daha başarılı olduğunu ve coğrafya öğretiminde işbirliğine dayalı öğretimin daha yararlı olduğu yönündedir.

Yıldırım (2003) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemi ilköğretim sosyal bilgiler dersinde akademik başarıyı etkileme düzeyi açısından karşılaştırılmıştır. Uygulama çalışması, 2002-2003 eğitim öğretim yılının II. döneminde 78 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları akademik başarı açısından kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun kontrol grubuna göre başarılı olduğu yönündedir.

Doymuş, Şimşek, Bayrakçeken (2004) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi dersindeki akademik başarıya ve tutuma etkisi araştırılmıştır. Çalışma 2002-2003 eğitim öğretim yılında sekiz hafta süreyle iki ilköğretim okulunun 8. sınıfında eğitim öğretim gören 59 öğrenci ile yapılmıştır. Sontest açısından deney grubuna uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi ile kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntem arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde derse yönelik tutum açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Fidan (2004) tarafından sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, kalıcılığa ve derse yönelik tutuma etkisini araştırmak üzere bir deneysel çalışma yapılmıştır. Uygulama çalışması, 7. sınıf düzeyinde deney ve kontrol grubu olarak seçilen toplam 48 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları işbirlikli

öğrenme yöntemi ile öğretim yapılan grubun bilgi, kavrama, uygulama, toplam erişimi ve kalıcılık ortalama puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun bilgi, kavrama, uygulama, toplam erişimi ve kalıcılık ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğunu göstermiştir. Sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum ortalama puanları da deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Arslan ve Yanpar (2006) tarafından oluşturmacı yaklaşımı temel alan işbirliğine dayalı öğrenmenin ilköğretim sosyal bilgiler dersindeki etkilerini belirlemek üzere deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada “Grup Araştırması” ve “Birlikte Öğrenme” teknikleri kullanılmıştır. Araştırma 5. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiş ve oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Bozdoğan, Taşdemir, Demirbaş (2006) tarafından fen bilgisi öğretiminde işbirlikli yöntemin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye etkisini araştırmak üzere bir deneysel çalışma yapılmıştır. Araştırma 2004-2005 eğitim öğretim yılının I. döneminde Kırşehir Eğitim Fakültesi fen bilgisi öğretmenliği birinci sınıfta okuyan 210 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma da işbirlikli tekniklerden öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği kullanılmıştır. Sonuç her iki gruptaki öğrencilerin öntest sontest puan farklılıklarının anlamlı şekilde birbirinden farklılaştığı yönündedir. Sontest puanları açısından ise, deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Çoklu Zeka Kuramı İle İlgili Araştırmalar:

Coşkungönüllü (1998) tarafından çoklu zeka kuramının 5. sınıf öğrencilerinin matematik erişimine etkisini araştırmak üzere deneysel bir araştırma yapılmıştır. Uygulama çalışması, 1997-1998 eğitim öğretim yılının II. döneminde 5. sınıf düzeyinde iki şubenin deney ve kontrol grubu olarak yapılandırılmasıyla yapılmıştır. Bulgular, çoklu zeka kuramının 5. sınıf öğrencilerinin matematik erişimine anlamlı katkılar sağladığı yönündedir. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin çoklu zeka kuramıyla ilgili olumlu düşünce ve görüşlere sahip oldukları saptanmıştır.

Bümen (2001) tarafından yapılan doktora çalışmasında, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zeka kuramı uygulamalarının erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi araştırılmıştır. Araştırma ilköğretim sekizinci sınıftaki 112 öğrenci ile Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi üzerine yapılmıştır. Sonuçlar, deney ve kontrol gruplarının bilgi düzeyi açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığını ancak daha üst basamaklar açısından anlamlı şekilde farklılaştığını göstermiştir. Tutumlar açısından ise deney grubu öğrencilerinin sınav puanları kontrol grubundan anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Araştırma sonuçları, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zeka kuramı uygulamalarının bilişsel öğrenmelerle ilgili davranışları geliştirdiği gibi, duyuşsal özellikleri kazandırmada da olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Korkmaz (2001) tarafından hayat bilgisi dersinde çoklu zeka tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi araştırılmış ve uygulama çalışması 72 öğrenci ile yapılmıştır. Sonuçlar, akademik başarı ve tutumlar açısından araştırmada etkisi test edilen çoklu zeka kuramının daha etkili sonuçlar verdiğini göstermiştir.

Aşcı ve Demircioğlu (2002) tarafından yapılan deneysel çalışmada, çoklu zeka teorisini göre geliştirilen ekoloji ünitesinin 9. sınıf öğrencilerinin ekoloji başarısına ve tutumlarına olan etkileri araştırılmıştır. Araştırma 2001-2002 eğitim öğretim yılında dokuzuncu sınıf düzeyinde 70 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonuçları, ekoloji başarısı açısından çoklu zeka temelli ders planlamasının geleneksel anlayışa nazaran daha etkili olduğunu göstermiştir. Ancak derse yönelik tutumlar açısından gruplar arasında farklılık bulunmamıştır.

Kaya (2002) tarafından, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerin fen bilgisi dersinde çoklu zeka kuramının öğrenci başarısına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına, tutum ve algılamalarına yönelik yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır. Uygulama çalışması, 2001-2002 eğitim öğretim yılının I. döneminde 50 öğrenciyle yedinci sınıf düzeyinde yapılmıştır. Araştırma sonuçları, çoklu zeka kuramına dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına, tutum ve algılarına olumlu katkılar sağladığı yönündedir.

Köroğlu, Yeşildere ve Günhan (2002) tarafından ilköğretim 6. sınıfta ölçüler konusunun öğretiminde çoklu zeka kuramına göre matematik öğretimi üzerine bir araştırma yapılmıştır. Uygulama çalışması, 10 okulun deney ve kontrol grubu olarak seçilmesiyle yapılmış ve deney grubundaki 5 okulun öntest sontest puan ortalamalarında anlamlı farklar bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzey açısından ise deney grubundaki okullar arasında bir farklılık bulunmazken; kontrol grubundaki okullar arasında farklılıklar saptanmıştır. Ayrıca deney grubunda özel ve resmi okul olarak okul türü açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Özdemir, Korkmaz ve Kaptan (2002) tarafından çoklu zeka kuramı tabanlı fen öğretiminin etkililiğini sınıf ortamında denemek ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisini değerlendirmek üzere deneysel bir çalışma yapılmıştır. Uygulama çalışması, 2001-2002 eğitim öğretim yılının II. döneminde 4. sınıf düzeyinde 32 kişiden oluşan tek bir grup üzerinde yapılmıştır. Sonuç olarak, çoklu zeka temelli eğitim deney grubunda bilgi, kavrama, uygulama, bilimsel yöntem süreç becerileri açısından anlamlı bir fark yaratmıştır.

Yeşildere (2003) tarafından matematik konularının öğretiminde çoklu zeka teorisinin etkisi araştırılmıştır. Uygulama çalışması, 2002-2003 eğitim öğretim yılında deney ve kontrol grubu olarak seçilen yedinci sınıf düzeyindeki iki ayrı şubedeki öğrencilerle yapılmıştır. Araştırma sonuçları, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Matematik dersine yönelik tutumlar açısından da deney grubu lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Köroğlu ve Yeşildere (2004) tarafından ilköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zeka teorisi tabanlı öğretiminin öğrenci başarısına etkisini araştırmak üzere deneysel bir çalışma yapılmıştır. Uygulama çalışması, 2002-2003 eğitim öğretim yılında yedinci sınıf düzeyinde 78 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada sontest kontrol gruplu model kullanılmış ve sonuçlar deney grubuna uygulanan çoklu zeka teorisi temelli matematik öğretiminin kontrol grubuna uygulanan düz anlatım yönteminden daha başarılı olduğu yönündedir.

Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirlikli Yöntemin Birlikte Kullanıldığı Araştırma:

İflazoğlu (2003) tarafından yapılan doktora çalışmasında, çoklu zeka kuramı ile desteklenmiş kubaşık öğrenme yöntemi 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve tutumları açısından değerlendirilmiştir. Araştırma iki deney üç kontrol olmak üzere 187 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar başarı testinden elde edilen toplam puanlar ile bilgi ve kavrama düzeyi puanları açısından deney grupları arasında fark olmadığını göstermektedir. Deney grupları ile iki ve üçüncü kontrol grupları arasında deney grupları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Deney grupları ile araştırmacının kontrolündeki birinci kontrol grubu arasında farklılık bulunmamıştır. Başarı testi uygulama testi puanları iki deney grubunda farklılık göstermezken, birinci deney grubu ile bütün kontrol grupları, ikinci deney grubu ile ikinci ve üçüncü kontrol grupları arasında deney grupları lehinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Tutum açısından bakıldığında ise, olumlu tutum açısından deney grupları ile ikinci kontrol grupları arasında deney gruplarının lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Olumsuz tutum açısından ise, gruplar arasında anlamlı farklar bulunmamıştır.

BÖLÜM II

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örnekleme, verilerin kaynağı, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili bölümler ve bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, Sosyal bilgiler 6. Sınıf coğrafya ünitelerinden “Türkiye’imiz”in öğretiminde işbirlikli yöntem destekli çoklu zeka kuramının erişiyeye etkisini incelemek amacıyla planlanmış deneysel nitelikte bir çalışmadır. Deneysel yöntem, fonksiyonel ilişkilerden çok sebep-sonuç ilişkilerini ortaya koyan kısaca “neden?” sorusuna cevap arayan bir araştırma yöntemidir (Kaptan 1998: 73–74). Araştırmada deneysel yöntemin “öntest–sontest kontrol gruplu desen”i kullanılmıştır. Öntest–Sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılır (Karasar 2005: 97).

Balcı (2001: 238)’ya göre; “Araştırmanın sorularına cevap vermeyi ya da araştırmanın hipotezlerini test etmeyi ve varyansın kontrolünü güvence altına alan araştırma planına araştırma deseni adı verilir”. Araştırma Karasar (2005: 97)’a göre desenlenmiştir.

Karasar (2005: 97)’a göre; Modelin simgesel görünümü:

G ₁	R	O _{1,1}	X	O _{1,2}

G ₂	R	O _{2,1}		O _{2,2}

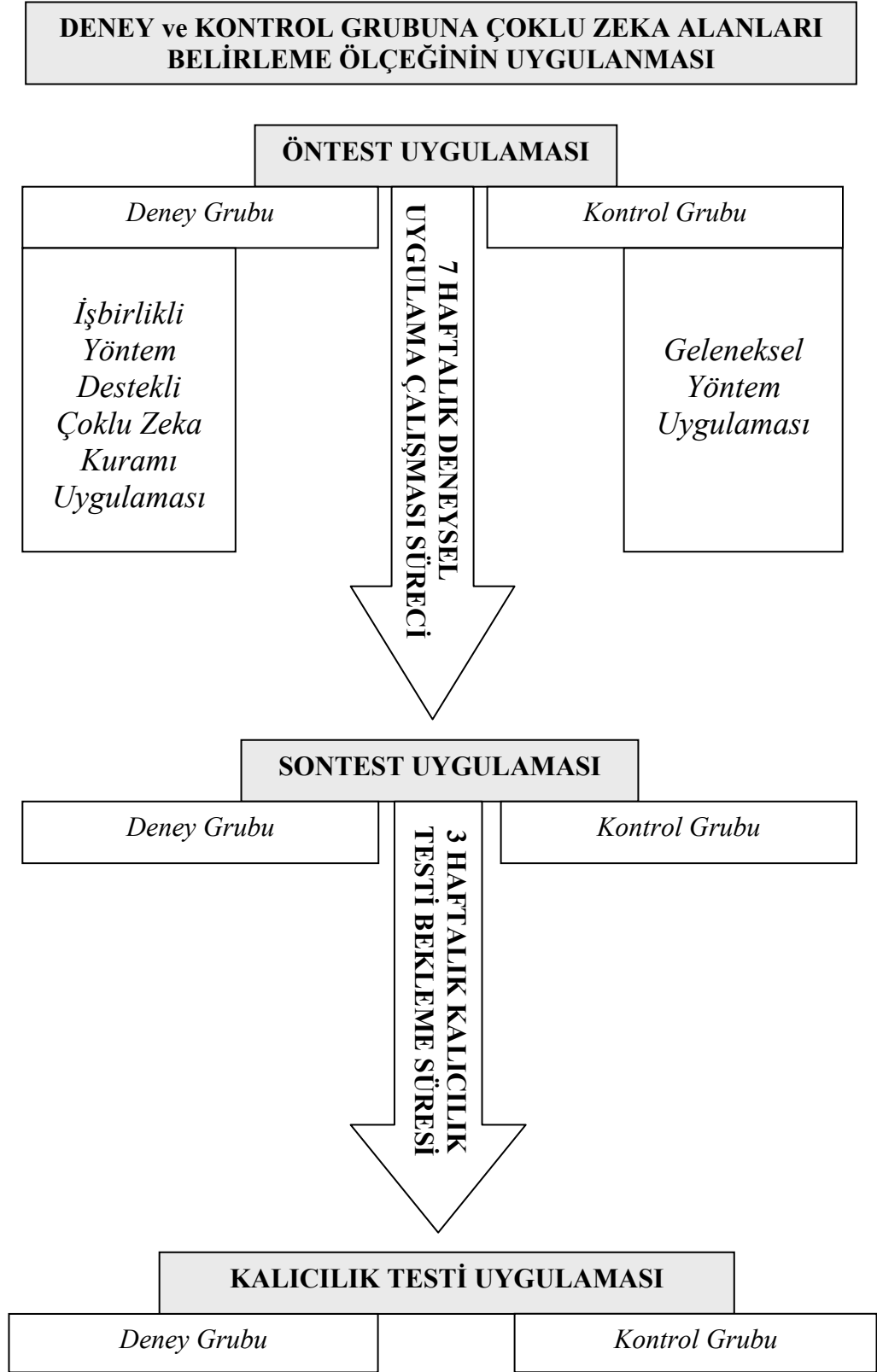
bu şekildedir.

Araştırma 2005–2006 eğitim öğretim yılı II. döneminde Çanakkale Merkez ilçede Vali Fahrettin Akkutlu İlköğretim Okulunun 6. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Araştırma probleminin ve çözümünün ayrıntılı olarak ortaya konulması için yapılan ilk iş literatürün taranması olmuştur. Öncelikle üniversitelerde konuyla ilgili yapılmış olan tezler “YÖK” tez bankasından taranmıştır. Tarama süresince araştırma konusuna benzer konularda daha önceden yapılmış araştırmalar incelenerek problem şekillendirilmeye çalışılmıştır. İncelenen araştırmalar konu ile ilgili yapılan “İlgili Araştırmalar” bölümünde verilmiştir. Ulaşılan araştırmaların sonuçları ve faydalandıkları kaynak eserler incelenmiştir. Böylelikle, araştırmanın hangi bölümlerden oluşması gerektiği planlanmış, nasıl bir yöntemin izleneceği ve hangi kaynaklardan yararlanılacağı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, 12 yaş ve sonrası dönemi kapsayan ve 6. sınıftan itibaren öğrenci düzeyine karşılık gelen “Soyut İşlemler Dönemi” özellikleri çerçevesinde planlanmıştır. Bu anlamda Piaget’nin bilişsel gelişim düzeyi şu şekildedir;

Ergenlik döneminin başlangıcından itibaren çocukların düşünme biçimleri, yetişkinlere benzer hale gelir. Bu dönemde artık soyut düşünme başlar. Bir problemin çözümü somut yollarla sınırlanmaz. Problemden bulunan değişkenler arası ilişkileri bulur. Olası denenceleri geliştirir. Daha sonra da bu denenceleri sırasıyla test eder. Çözüme sistemli bir şekilde ulaşır. Bu dönemde tümevarım ve tümdengelim yoluyla akıl yürütme gözlenir. İlköğretimin 6., 7., 8. sınıflarında ve lisede ergenlerin, analiz etme, karşılaştırma, soyut ilişkileri bulma, özgün bir şey üretme, eleştirel düşünme gibi özelliklerini geliştirici nitelikte etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir (Senemoğlu 2005: 48-50).

Araştırmada kullanılan her türlü etkinlik öğrencilerin gelişim düzeyleri baz alınarak düzenlenmiştir. Bu düzenlemenin ardından araştırma da uygulanan gelişim basamakları ve uygulama süreci Şekil: 1’de şu şekilde gösterilmiştir.



Şekil: 1 Uygulama Süreci

2.2. Çalışmanın Evreni ve Örneklemi

Çanakkale ili merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan 6. sınıf öğrencileri “evreni”, Çanakkale Merkez ilçedeki Vali Fahrettin Akkutlu İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencileri “çalışma evrenini”, 6-A ve 6-B şubelerindeki öğrenciler ise araştırmanın “örneklemini” oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma ile ilgili veriler temelde üç yöntem kullanılarak toplanmıştır. Bunlar:

1. Araştırmanın kuramsal temelini oluşturulması için literatürün taranması,
2. Deneysel yöntemin uygulanması (Öntest–Sontest Kontrol Gruplu Desen),
3. Anket tekniğinden yararlanılması.

Bu amaçla şu veri toplama araçları kullanılmıştır:

2.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu deneysel çalışmada veriler; “Anket Formu”, “Çoklu Zeka Alanları Belirleme Ölçeği” ve “Başarı Testi” kullanılarak 3 farklı ölçekle toplanmıştır.

Bu ölçeklerle ilgili ayrıntılar şu şekildedir:

2.3.1.1. Anket Formu

Deney ve kontrol gruplarının özelliklerini öğrenmek ve iki grubu denkleştirmek için anket formundan yararlanılmıştır. Anket formu 7 maddeden oluşmaktadır. Bu formda belirlenen özellikler şunlardır:

1. Ad ve soyad
2. Şube
3. Cinsiyet

4. Anne mesleği
5. Baba mesleği
6. Anne ve babanın eğitim durumu
7. Ailenin ortalama aylık gelir düzeyi

Anket formunun bir örneği ekler bölümünde yer almaktadır. (Bakınız Ek 4)

2.3.1.2. Çoklu Zeka Alanları Belirleme Ölçeği

Bu ölçek, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin zeka alanlarını belirlemek için, Saban (2004)'dan alınmıştır. Öğrencilerin zeka alanlarını belirlemek üzere geliştirilen bu ölçek 8 bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin puan aralığı 0-40 olup, ölçekte yer alan sorulara verilen cevaplar “Gelişmiş değil” (0-7 puan), “Biraz gelişmiş” (8-15 puan), “Orta düzeyde gelişmiş” (16-23 puan), “Gelişmiş” (24-31 puan) ve “Çok gelişmiş” (32-40 puan) şeklinde 5’li likert tipte değerlendirilmektedir. Çoklu Zeka Alanları Belirleme Ölçeğinin bir örneği ekler bölümünde yer almaktadır. (Bakınız Ek 6)

2.3.1.3. Başarı Testi

Bir “Öntest – Sontest Kontrol Gruplu” desen olan bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen 40 soru maddesinden oluşan bir başarı testi uygulanmıştır. Başarı testinin güvenilirliğini sınamak için, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve madde analizi yapılmıştır.

Bu teste yer alan her soru maddesi Milli Eğitim Bakanlığının 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi müfredatında yer alan Türkiye’imiz ünitesine ait hedefler doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu maksatla, Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı (MEB İlköğretim Okulu Ders Programları 2002a: 13–29) incelenmiş, 32 hedefi birebir kapsayan, her bir hedefe ait 3 soru hazırlanmıştır. Sonraki aşamalar şu şekildedir:

a. 32 hedefi birebir kapsayan her hedefe ait 3 soru maddesinden oluşan başarı testi; 2 konu alanı uzmanına ve 4 ilgili alan branş öğretmenine verilmiştir. Yapılan kapsam ve görünüş geçerliliği değerlendirme çalışmalarıyla soru maddesi

sayısı her hedef için uzman görüşü doğrultusunda 3'ten 2'ye indirilmiş ve ön deneme testi hazırlanmıştır.

b. Hazırlanan ön deneme testi 64 soru maddesini içermekte olup; her hedefe ait iki sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan ön deneme testi Çanakkale ili Merkez ilçedeki Mustafa Kemal İlköğretim Okulundaki 60 öğrenciye uygulanmış ve testin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı; $r = 0.66$ bulunmuştur.

c. Başarı testi, hazırlanan ön deneme testi sonuçları ile birlikte 2 konu alanı uzmanı, 2 ölçme değerlendirme uzmanı ve 4 ilgili alan branş öğretmenine yeniden incelemeleri için dağıtılmış ve kapsam ve görünüş geçerliliği yeniden değerlendirilmiştir. Bu noktada her bir hedefi en az bir soru ile ölçmeye dikkat edilmiş ve her hedefe en az bir soru düşecek şekilde bazı hedeflerden konunun yoğunluğuna göre birden çok soru maddesi testte bırakılmıştır. Yapılan değerlendirmeden ardından, 64 soru maddesinden oluşan ön deneme testinden 24 soru maddesi çıkarılmıştır. Sonuçta çalışmada kullanılacak olan 40 soru maddesinden oluşan “Türkiye’imiz Ünitesi Başarı Testi” geliştirilmiştir.

d. 40 soruluk “Türkiye’imiz Ünitesi Başarı Testi” Çanakkale ili Merkez ilçedeki Mustafa Kemal İlköğretim Okulundaki 51 kişilik bir gruba uygulanmış ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı; bu grup için $r = 0.79$ olarak saptanmıştır.

Başarı testi daha sonra deney ve kontrol grubu olarak belirlenen gruplara da uygulanmış ve deney grubu için $r = 0.68$, kontrol grubu için $r = 0.74$, her iki grup için (deney ve kontrol grubu) $r = 0.72$ olarak bulunmuştur.

Böylece deneysel çalışmada kullanılacak olan başarı testi güvenilirlik ve geçerlilik açısından sınanmıştır. Başarı testinin bir örneği ekler bölümünde yer almaktadır (Bakınız Ek 5).

2.3.2. Veri Toplama Aşamaları

2005–2006 eğitim öğretim yılının I. Döneminde Çanakkale ili Merkez ilçedeki ilköğretim okulları gezilerek, çalışma için uygun ilköğretim okulu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, evreni temsil ettiği

varsayılan, araştırma konusunun gerekli şartlarını sağlayan Çanakkale ili Merkez ilçedeki Vali Fahrettin Akkutlu İlköğretim Okulu uygulama okulu olarak belirlenmiştir.

Okulda 6. sınıf düzeyinde 3 şube vardır. Yansız atama için, 6-A, 6-B, 6-C şubeleri belirlenen özellikler açısından incelenmiş ve sınıf mevcutları, cinsiyet dağılımları, sosyo-ekonomik durum dikkate alınarak 6-A ve 6-B şubeleri arasında kura çekilmiştir. Şubeler arasında yapılan kura sonucunda şubelerden 6-A şubesi deney, 6-B şubesi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu, 6-A şubesidir. Bu sınıfta toplam 32 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 14'ü erkek, 18'i kız öğrencidir. Kontrol grubu olarak seçilen 6-B şubesi 28 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin ise; 13'ü erkek, 15'i kız öğrencidir. Bu iki şube işlem öncesinde bilgi formu kullanılarak denkleştirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığında gerekli izin yazısı alındıktan sonra 7 hafta sürecek olan uygulama çalışmasına 13 Mart 2006 – 28 Nisan 2006 tarihleri arasında başlanmıştır. Bunun öncesinde ise; çoklu zeka alanları belirleme ölçeği, öntest uygulaması, çalışma kuralları ve hazırlık çalışmaları yapılmıştır. 7. haftanın sonunda sontest uygulanmış ve 3 haftalık bekleme sürecinin ardından 4. haftada (22–26 Mayıs 2006) kalıcılık testi uygulaması yapılmıştır.

Uygulama çalışması Çanakkale ili Merkez ilçede bulunan Vali Fahrettin Akkutlu İlköğretim Okulunda “Sosyal Bilgiler” dersi gören 6-A ve 6-B şube öğrencilerinin deney ve kontrol grubu şeklinde oluşturmasıyla yapılırken seçilen sınıfların sosyo-ekonomik ve başarı düzeyi göz önünde bulundurulmuştur. Bu iki şube öğrencilerinin “Sosyal Bilgiler” dersi “Türkiye’imiz” ünitesiyle ilgili mevcut bilgilerinin tespiti ile araştırmaya başlanmıştır. Bu çerçevede geliştirilen başarı testi öntest olarak uygulanmış bu testin sonuçlarına göre daha önce anket verilerine göre denkleştirilen iki şubeden biri deney, diğeri kontrol grubu seçilmiştir. Deney grubuna “denenmek istenen etken”, kontrol grubuna da “kontrol edilmek istenen etken” uygulanmıştır. Ardından her iki gruba da sontest uygulanarak, bu iki grubun öntest ve sontest ortalama, standart sapma, t-testi değerleri hesaplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 10.0 paket programı kullanılmıştır. Öntest ve sontest ölçümleri

arasındaki değişimler karşılaştırılmış ve kalıcılık testi puanları dikkate alınmıştır. Ayrıca çalışma öncesinde “Çoklu Zeka Belirleme Ölçeği” de 6-A ve 6-B şubelerine uygulanmış ve öğrencilerin zeka alanları belirlenmiştir. Belirlenen zeka alanları doğrultusunda 7 hafta sürecek olan çalışmaya ait çoklu zeka kuramına dayalı etkinlik sayfaları işbirlikli yönetime göre hazırlanan gruplara uygulanmıştır.

Belirlenen deney grubuna işbirlikli tekniklerden (Slavin) tarafından geliştirilen “Öğrenci Takımları Başarı Grupları (ÖTBB)” tekniğinin uygulanmasına karar verilmiştir. Bu teknik özellikle coğrafya konularının öğretilmesi için daha yararlı görülen bir tekniktir. (Slavin 1994a: 3).

Bu tekniğin aşamaları şu şekildedir:

Sınıf Sunumları (Class Presentations), Takımlar (Teams), Sınavlar (Quizzes), Bireysel İlerleme Puanları (Individual Improvement Scores), Takım Ödülü (Team Recognition) (Slavin 1994a: 13).

Doymuş, Şimşek, Bayrakçeken (2004: 111) yaptıkları çalışmada şunu önermektedirler: “*Araştırmacı/öğretmen grupları; grup içinde nasıl çalışılır, ne tür kurallara uyulmalı, disiplin nasıl sağlanmalı ve liderlik nasıl olmalı gibi konularda bilgilendirmelidir*” demektedirler. Bu öneri dikkate alınarak takımlara gerekli kurallar öğretilmiş ve bu kurallara uymaları istenmiştir.

Bu deneysel çalışmada, 7 haftalık çalışma programı öğrencilere bir hafta öncesinden zaman kaybetmemek amacıyla aktarılmıştır. Böylece öğrencilerin hangi konuyu ne zaman işleyeceklerinden haberdar olmaları sağlanmıştır. Her hafta öğretmen tarafından çalışma konusu hakkında kısa özet verilmiş ve çoklu zeka kuramına dayalı olarak hazırlanan etkinlik sayfaları öğrenciler dağıtılmıştır. Gruplara öğretmen tarafından her ders konuyu özetleyen kısa sunumlar yapılmıştır. Bu sunumlardan sonra çoklu zeka kuramına dayalı önceden hazırlanmış etkinlik sayfaları üzerinde çalışılmıştır.

Takımların belirlenmesi de bu aşamada çok önem taşımaktadır. Çalışma öncesinde öğrencilerin akademik başarı, cinsiyet, sınıf içi etkileşimler dikkate

alınarak sınıfın 6 takıma ayrılması düşünülmüştür. Bu amaçla 32 kişilik bir sınıfta her takıma eşit sayıda öğrencinin düşmesi mümkün olmadığı için beşer kişilik 4 takım ve altışar kişilik 2 takım olmak üzere toplam 6 takım oluşturulması tasarlanmıştır.

Sonraki aşamada ise, bu gruplara öğrenci seçimi ve takım isimlerinin belirlenmesi işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla önce öğrencilere sosyal bilgiler 6. sınıf Türkiye'miz ünitesi içerisindeki konularla ilintili takım isimleri önerilmiştir. Bu takım isimleri şöyledir: Çiftçiler, Ormancılar, Balıkçılar, Madenciler, Sanayiciler, Turizmciler, Sporcular, Eğitimciler, Tüccarlar, Nüfusçular, Arıcılar vb.

Öğrencilerin bu takım isimlerinden en beğendikleri 6 tanesini önceden dağıtılan kağıtlara yazmaları istenmiş ve sonrasında kağıtlar tek tek toplanmıştır. Toplanan kağıtları değerlendirme işlemi araştırmacı tarafından yapılarak, belirlenen grup isimleri tahtaya yazılmıştır. Her belirlenen grup isminin altına sınıftaki her öğrenci tarafından doldurulan kağıtlarda çıkan sonuçlar işlenmiş ve sonuçta şu takım isimlerine ulaşılmıştır:

1. Takım: Çiftçiler
2. Takım: Balıkçılar
3. Takım: Ormancılar
4. Takım: Sanayiciler
5. Takım: Turizmciler
6. Takım: Sporcular

Takım isimleri de belirlendikten sonra bu takımlara öğrenci seçimi işlemine geçilmiştir. Bu amaçla öğrencilerin bir önceki döneme akademik başarıları dikkate alınmış ve bir sıralama yapılmıştır.

Bu sıralama sayesinde en başarılı altı öğrenci her bir takıma dağıtılmıştır. Sonrasında ise tersten yazılan her altı harfin tekrarlanması ile her bir öğrenci yanında bulunan harfin olduğu takıma dahil edilmiştir. Bu arada, 5 kişilik 6 takım oluşturulmuş ve 2 kişi için ise harflendirme yapılmamıştır. Buradaki amaç takım üye sayısındaki fazlalıklardır. Sonradan harflendirilmeyen bu kişiler sırasıyla 5. ve 6.

takımlara dahil edilmişlerdir. A harfi 1. takım, B harfi 2. takım, C harfi 3. takım, D harfi 4. takım, E harfi 5. takım, F harfi 6. takımı ifade etmektedir. Tablo: 4 verilen başarı sıralamasına göre aynı harfe sahip öğrenciler aynı takımın üyeleri olmuşlardır. Böylelikle hangi takımın hangi üyelerden oluşacağı da belirlenmiştir.

Takım ve takım üyelerinin belirlenmesinin ardından belirlenen isimlerin takımlara verilmesi kura sonucunda gerçekleşmiştir. Seçilen her takımdan bir temsilci kağıtlara yazılan grup isimlerini kura ile seçmiş ve aşağıdaki takımlar oluşturulmuştur. Bu takımlar ve üyeleri şöyledir:

Tablo 3: ÖTBB Tekniğine Göre Oluşturulan Takımlar ve Bu Takımların Üyelerinin Okul Numaraları

TAKIMLAR	TAKIMLARIN ÜYELERİNİN ÖĞRENCİ NUMARALARI					
<i>1. Takım Çiftçiler</i>	675	671	386	664	465	-
<i>2. Takım Balıkçılar</i>	63	673	121	734	729	-
<i>3. Takım Ormancılar</i>	296	652	79	170	737	-
<i>4. Takım Sanayiciler</i>	33	269	674	83	180	-
<i>5. Takım Turizmciler</i>	657	215	476	127	336	660
<i>6. Takım Sporcular</i>	661	651	148	211	669	406

Öğrencilerin başlangıç puanlarının saptanması çalışmada ilerleme puanlarının hesaplanmasına temel oluşturacaktır. Açıkgöz (2003b: 188)'de belirttiği gibi “ Bu ÖTBB'den önceki sınavlar olabileceği gibi bir yıl öncesinin sınavları da olabilir.” demektedir. Bundan hareketle öğrencilerin 2005–2006 eğitim öğretim yılının I. kanaat dönemindeki Sosyal Bilgiler dersi yazılı ortalamaları baz alınmıştır. Öğrencilerin belirlenen başlangıç ortalamaları ise şu şekildedir:

Tablo 4: Takımlar ve Üyelerinin Başlangıç Puanları

Sıra	ÖĞRENCİ NUMARASI	Puan	Harf
1.	675 nolu öğrenci	90	A
2.	63 nolu öğrenci	89	B
3.	296 nolu öğrenci	88	C
4.	33 nolu öğrenci	88	D
5.	657 nolu öğrenci	88	E
6.	661 nolu öğrenci	88	F
7.	651 nolu öğrenci	87	F
8.	215 nolu öğrenci	85	E
9.	269 nolu öğrenci	82	D
10.	652 nolu öğrenci	82	C
11.	673 nolu öğrenci	76	B
12.	671 nolu öğrenci	73	A
13.	386 nolu öğrenci	70	A
14.	121 nolu öğrenci	68	B
15.	79 nolu öğrenci	67	C
16.	674 nolu öğrenci	64	D
17.	476 nolu öğrenci	63	E
18.	148 nolu öğrenci	61	F
19.	660 nolu öğrenci	61	
20.	406 nolu öğrenci	60	
21.	211 nolu öğrenci	60	F
22.	127 nolu öğrenci	57	E
23.	83 nolu öğrenci	55	D
24.	170 nolu öğrenci	52	C
25.	734 nolu öğrenci	50	B
26.	664 nolu öğrenci	50	A
27.	465 nolu öğrenci	48	A
28.	729 nolu öğrenci	47	B
29.	737 nolu öğrenci	45	C
30.	180 nolu öğrenci	45	D
31.	336 nolu öğrenci	40	E
32.	669 nolu öğrenci	35	F

Takım ortalamalarına göre ise takım ödülleri verilir. Her hafta hak eden takıma, takım ortalama puanına göre sertifikalar verilmiştir.

Öğrenciler sunulan konuyla ilgili çalışma yaprağı ya da sorular üzerinde takım halinde çalışırlar. Öğrencilerin birlikte çalışmasını sağlamak için her takıma malzemelerden en fazla ikişer kopya verilir (Açıkgöz 2003b: 189). Bundan hareketle öğrencilere çoklu zeka kuramına dayalı olarak geliştirilen etkinlik sayfalarından her kümeye iki tane dağıtılarak öğrencilerin bu etkinlikleri işbirliği içinde yapmaları sağlanmıştır. Yapılan etkinlik sayfaları değerlendirmiş ve gerekli düzeltmeler öğretmen tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin yapılan etkinliklerde düzeni sağlamak amacıyla şu kurallara uymaları sağlanmıştır:

Takım Kuralları

- 1- Öğrenciler takım arkadaşlarının konuyu anladıklarından emin olmakla sorumludur.
- 2- Bütün takım arkadaşları konuyu tamamen anlayana kadar kimse çalışmayı bitirmiş sayılmaz.
- 3- Öğretmene soru sormadan önce takım arkadaşlarından yardım istenmelidir.
- 4- Takım arkadaşları birbirine karşı ılımlı olmalı ve birbirleriyle iletişim halinde bulunmalıdır (Slavin 1994a: 19).

Bu kurallar öğrencilerin hepsinin okuyabileceği bir alana asılmıştır. Ayrıca bu aşamada öğrencilerin rahatça çalışmaları için birlikte oturmaları sağlanmıştır. Sosyal bilgiler dersi öncesinde her takımdan belirlenen kişilerin sınıftaki masa ve sıraları ders öncesinde takım arkadaşlarının oturabileceği şekilde düzenlemesi ve yine ders bitiminde eski haline döndürmeleri sağlanmıştır. Her takım masasının üzerine o takıma verilen isimi ve takım üyelerinin isimlerinin gösteren tahtadan yapılmış takım isimlikleri yerleştirilmiştir. Bu öğretmenin öğrencileri ve takımları kısa sürede tanınması açısından yararlı olmuştur. Yapılan çalışmalar esnasında en çok vurgulanan takımın birlikte işbirliği içinde çalışmasının sağlanması olduğu pek çok kez dile getirilmiş ve bu özellik yerleştirilmeye çalışılmıştır.

Takım üyeleri her hafta bireysel olarak sınava tabi tutulmuştur. Bu aşamada öğrencilerin yardımlaşmasına izin verilmemiş ve arka arkaya oturmaları sağlanmıştır.

Her hafta yapılan sınav sonuçları bir sonraki hafta değerlendirilerek öğrencilere duyurulmuştur.

Bu amaçla 7 haftalık deneysel çalışmanın sonunda her hafta öğrenciler bireysel olarak değerlendirilmiştir. Bu sayede hem bireysel ilerlemeleri, hem de takım başarı ortalama puanlarının tespiti sağlanmıştır. Öğrencilerin o hafta sınavlardan elde ettikleri bireysel başarılarının toplamının o takımdaki kişi sayısına bölünmesi ile o haftanın takım ortalama puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerin 7 haftalık çalışmanın sonunda takım halinde elde ettikleri ortalama puanları göre de takım ödülleri verilmiştir. Her takım ve bu takıma ait bireysel ve grup puanlarını gösteren durum özeti yaprağı şu şekildedir:

Tablo 5: Çiftçiler Takımı Durum Özeti Yaprağı

TAKIM ADI: ÇİFTÇİLER		HAFTALAR						
Takım Üyeleri:	İ.P.	1	2	3	4	5	6	7
675 nolu öğrenci	90	5	30	20	20	10	30	20
671 nolu öğrenci	73	5	30	30	5	5	20	30
386 nolu öğrenci	70	5	30	30	5	30	5	20
664 nolu öğrenci	50	5	30	5	5	10	30	20
465 nolu öğrenci	48	5	30	30	5	10	20	30
Takım Toplam Puanı		25	150	115	40	65	105	120
Takım Ortalaması		5	30	23	8	13	21	24
Takım Ödülü		<i>M.T.</i>	<i>M.T.</i>	<i>Ç.İ.T.</i>	-	-	<i>Ç.İ.T.</i>	<i>Ç.İ.T.</i>

Tablo 6: Balıkçılar Takımı Durum Özeti Yaprağı

TAKIM ADI: BALIKÇILAR		HAFTALAR						
Takım Üyeleri:	İ.P.	1	2	3	4	5	6	7
63 nolu öğrenci	89	5	30	5	20	5	30	10
673 nolu öğrenci	76	5	30	10	5	30	5	30
121 nolu öğrenci	68	20	20	20	5	20	30	20
734 nolu öğrenci	50	30	30	30	5	5	30	20
729 nolu öğrenci	47	20	30	5	-	20	30	5
Takım Toplam Puanı		80	140	70	35	80	125	85
Takım Ortalaması		16	28	14	8.75	16	25	17
Takım Ödülü		<i>İ.T.</i>	<i>M.T.</i>	-	-	<i>İ.T.</i>	<i>M.T.</i>	<i>İ.T.</i>

Tablo 7: Ormancılar Takımı Durum Özeti Yaprağı

TAKIM ADI: ORMANCILAR		HAFTALAR						
Takım Üyeleri:	İ.P.	1	2	3	4	5	6	7
296 nolu öğrenci	88	5	30	20	10	30	5	30
652 nolu öğrenci	79	5	20	30	20	20	5	20
79 nolu öğrenci	67	5	30	5	20	30	5	20
170 nolu öğrenci	52	20	30	30	5	5	30	30
737 nolu öğrenci	45	5	30	30	5	5	30	30
Takım Toplam Puanı		40	140	115	60	90	75	130
Takım Ortalaması		8	28	23	12	18	15	26
Takım Ödülü		-	<i>M.T.</i>	<i>Ç.İ.T.</i>	-	<i>İ.T.</i>	<i>İ.T.</i>	<i>M.T.</i>

Tablo 8: Sanayiciler Takımı Durum Özeti Yaprağı

TAKIM ADI: SANAYİCİLER		HAFTALAR						
Takım Üyeleri:	İ.P.	1	2	3	4	5	6	7
33 nolu öğrenci	88	5	10	20	5	30	5	30
269 nolu öğrenci	82	5	30	30	5	30	-	30
674 nolu öğrenci	64	10	30	30	5	30	5	30
83 nolu öğrenci	55	10	30	20	5	-	5	30
180 nolu öğrenci	45	5	30	30	20	5	30	20
Takım Toplam Puanı		35	130	130	40	95	45	140
Takım Ortalaması		7	26	26	8	23.75	11.25	28
Takım Ödülü		-	<i>M.T.</i>	<i>M.T.</i>	-	<i>Ç.İ.T.</i>	-	<i>M.T.</i>

Tablo 9: Turizmciler Takımı Durum Özeti Yaprağı

TAKIM ADI: TURİZMCİLER		HAFTALAR						
Takım Üyeleri:	İ.P.	1	2	3	4	5	6	7
657 nolu öğrenci	88	5	30	30	5	30	5	20
215 nolu öğrenci	85	5	30	20	5	5	30	5
476 nolu öğrenci	63	10	30	20	5	30	5	20
127 nolu öğrenci	57	10	30	30	5	-	5	20
336 nolu öğrenci	40	30	20	20	20	20	20	5
660 nolu öğrenci	61	5	30	5	5	30	10	30
Takım Toplam Puanı		65	170	125	45	115	75	100
Takım Ortalaması		10.8	28.3	20.8	7.5	23	12.5	16.6
Takım Ödülü		-	<i>M.T.</i>	<i>Ç.İ.T.</i>	-	<i>Ç.İ.T.</i>	-	<i>İ.T.</i>

Tablo 10: Sporcular Takımı Durum Özeti Yapağı

TAKIM ADI: SPORCULAR		HAFTALAR						
Takım Üyeleri:	İ.P.	1	2	3	4	5	6	7
<i>661 nolu öğrenci</i>	<i>88</i>	<i>5</i>	<i>30</i>	<i>5</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>10</i>	<i>10</i>
<i>651 nolu öğrenci</i>	<i>87</i>	<i>5</i>	<i>30</i>	<i>10</i>	<i>5</i>	<i>30</i>	<i>20</i>	<i>5</i>
<i>148 nolu öğrenci</i>	<i>61</i>	<i>5</i>	<i>30</i>	<i>20</i>	<i>5</i>	<i>20</i>	<i>5</i>	<i>30</i>
<i>211 nolu öğrenci</i>	<i>60</i>	<i>5</i>	<i>30</i>	<i>10</i>	<i>5</i>	<i>30</i>	<i>5</i>	<i>20</i>
<i>669 nolu öğrenci</i>	<i>35</i>	<i>5</i>	<i>30</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>30</i>	<i>5</i>	<i>5</i>
<i>406 nolu öğrenci</i>	<i>60</i>	<i>5</i>	<i>30</i>	<i>5</i>	<i>30</i>	<i>-</i>	<i>5</i>	<i>30</i>
Takım Toplam Puanı		<i>30</i>	<i>180</i>	<i>70</i>	<i>85</i>	<i>130</i>	<i>50</i>	<i>100</i>
Takım Ortalaması		<i>5</i>	<i>30</i>	<i>11.6</i>	<i>14.1</i>	<i>26</i>	<i>8.3</i>	<i>16.6</i>
Takım Ödülü		<i>-</i>	<i>M.T.</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>M.T.</i>	<i>-</i>	<i>İ.T.</i>

Bütün bu çalışmaların sonucunda bireysel anlamada ve hem de takım halinde değerlendirmeler yapılmıştır. Takımlara haftalık sertifikalar verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 10.0 paket programında değerlendirilmiştir. Bilgi formuna ve çoklu zeka alanları belirleme ölçeğine ait verilerin analizi “sayı yüzde dağılımı” ve “ki-kare” testi kullanılarak yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının karşılaştırılmasında “bağımsız iki örnek t-testi”, öntest, sontest, kalıcılık testi farklılıklarının hesaplanması için de “eşleştirilmiş iki örnek t testi” kullanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın denenceleri ve alt problemleri doğrultusunda veri toplama araçları kullanılarak elde edilen bulgular ve bulgulara ait yorumlar yer almaktadır.

3.1. Bilgi Formundan Elde Edilen Bulgular

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Gruplar	Cinsiyet					
	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney	18	56.3	14	43.8	32	100.0
Kontrol	15	53.6	13	46.4	28	100.0
Toplam	33	55.0	27	45.0	60	100.0
$X^2=0.043$ $SD=1$ $p=0.835$						

Tablo 11’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin %56.3’ünün kız, %43.8’inin erkek; kontrol grubundaki öğrencilerin %53.6’sının kız, %46.4’ünün erkek olduğu saptanmıştır. Yapılan ki-kare analizinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet bakımından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($X^2=0.043$, $p>0.05$). Bu bulgular, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet yönünden benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Gruplar	Anne Mesleği									
	Ev Hanımı		Memur		İşçi		Diğer		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney	25	78.1	6	18.8	1	3.1	0	.0	32	100.0
Kontrol	25	89.3	1	3.6	0	.0	2	7.1	28	100.0
Toplam	50	83.3	7	11.7	1	1.7	2	3.3	60	100.0
X ² =6.333 SD=3 p=0.096										

Tablo 12’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne mesleğine göre dağılımı görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin %78.1’inin annesi ev hanımı, %18.8’inin memur, %3.1’inin işçi olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise %89.3’ünün annesi ev hanımı, %3.6’sının memur, %7.1’inin diğer meslek grubunda olduğu bulunmuştur. Anne mesleği bakımından gruplar arasındaki farklılık incelendiğinde; yapılan ki-kare analizinde anlamlı farklılık saptanmamıştır (X²=6.333, p>0.05). Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol grubundaki öğrenciler anne mesleği yönünden benzer özellikler göstermektedir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Gruplar	Baba Mesleği									
	Memur		İşçi		Serbest meslek		Diğer		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney	14	43.8	5	15.6	11	34.4	2	6.3	32	100.0
Kontrol	10	35.7	8	28.6	6	21.4	4	14.3	28	100.0
Toplam	24	40.0	13	21.7	17	28.3	6	10.0	60	100.0
X ² =3.244 SD=3 p=0.356										

Tablo 13’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin baba mesleğine göre dağılımı görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin %43.8’inin babası memur, %15.6’sının işçi, %34.4’ünün serbest meslek, %6.3’ünün diğer meslek grubunda olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise %35.7’sinin babası memur,

%28.6'sının işçi, %21.4'ünün serbest meslek, %14.3'ünün diğer meslek grubunda olduğu bulunmuştur. Baba mesleği bakımından gruplar arasındaki farklılık incelendiğinde; yapılan ki-kare analizinde anlamlı düzeyde farklılık saptanmamıştır ($X^2=3.244$, $p>0.05$). Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol grubundaki öğrenciler baba mesleği yönünden benzer özellikler göstermektedir.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Gruplar	Anne Eğitim Durumu													
	Okuryazar Değil		Okur yazar		İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney	1	3.1	0	.0	9	28.1	8	25.0	10	31.3	4	12.5	32	100.0
Kontrol	1	3.6	2	7.1	16	57.1	3	10.7	6	21.4	0	.0	28	100.0
Toplam	2	3.3	2	3.3	25	41.7	11	18.3	16	26.7	4	6.7	60	100.0
$X^2 = 11.015$ $SD=5$ $p=0.051$														

Tablo 14'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre dağılımı incelenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin anne eğitim durumlarına bakıldığında; %3.1'inin okuryazar olmadığı, %28.1'inin ilkokul, %25.0'inin ortaokul, %31.3'ünün lise, %12.5'inin üniversite mezunu olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin anne eğitim durumlarına bakıldığında ise; %3.6'sının okuryazar olmadığı, %7.1'inin okuryazar, %57.1'inin ilkokul, %10.7'sinin ortaokul, %21.4'ünün lise mezunu olduğu bulunmuştur. Yapılan ki-kare analizinde, anne eğitim durumuna göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır ($X^2=11.015$, $p=0.05$). Bu bulgulara göre, deney ve kontrol grubundaki öğrenciler anne eğitim durumu yönünden benzer özelliklere sahip değildir.

Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Gruplar	Baba Eğitim Durumu													
	Okuryazar Değil		Okur yazar		İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney	0	.0	0	.0	4	12.5	3	9.4	20	62.5	5	15.6	32	100.0
Kontrol	1	3.6	1	3.6	5	17.9	8	28.6	12	42.9	1	3.6	28	100.0
Toplam	1	1.7	1	1.7	9	15.0	11	18.3	32	53.3	6	10.0	60	100.0
$X^2 = 8.823$ $SD = 5$ $p = 0.116$														

Tablo 15’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumuna göre dağılımı görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumları incelendiğinde; %12.5’inin ilkököl, %9.4’ünün ortaokul, %62.5’inin lise, %15.6’sının üniversite mezunu olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumları incelendiğinde ise; %3.6’sının okuryazar olmadığı, %3.6’sının okuryazar, %17.9’unun ilkököl, %28.6’sının ortaokul, %42.9’unun lise, %3.6’sının üniversite mezunu olduğu bulunmuştur. Yapılan ki-kare analizinde, baba eğitim durumuna göre, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı saptanmıştır ($X^2=8.823$, $p>0.05$). Bu bulgular, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumu yönünden benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Gruplar	Gelir Düzeyi							
	400 YTL’den az		400 – 1000 YTL arası		1.000 YTL’den fazla		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney	6	18.8	23	71.9	3	9.4	32	100.0
Kontrol	7	25.0	17	60.7	4	14.3	28	100.0
Toplam	13	21.7	40	66.7	7	11.7	60	100.0
$X^2 = 0.857$ $SD = 2$ $p = 0.652$								

Tablo 16’da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aile gelir düzeyine göre dağılımı incelenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin aile gelir düzeylerine bakıldığında; %18.8’inin 400 YTL’den az, %71.9’unun 400 – 1000 YTL arası, %9.4’ünün 1000 YTL’den fazla gelire sahip olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin aile gelir düzeylerine bakıldığında ise; %25.0’ının 400 YTL’den az, %60.7’sinin 400 – 1000 YTL arası, %14.3’ünün 1000 YTL’den fazla gelire sahip olduğu belirlenmiştir. Aile gelir düzeyi bakımından gruplar arasındaki farklılık incelendiğinde; yapılan ki-kare analizinde anlamlı düzeyde farklılık saptanmamıştır ($X^2=0.857$, $p>0.05$). Bu bulgulara göre, deney ve kontrol grubundaki öğrenciler aile gelir düzeyi yönünden benzer özelliklere sahiptir.

3.2. Çoklu Zeka Alanları Belirleme Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Tablo 17: Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Çoklu Zeka Alanı Puan Ortalamalarının Dağılımı

Zeka Alanı	Cinsiyet	N	\bar{X}	SD	Median	Min.	Max.	Range
Sözel Dilsel	Kız	18	29.50	5.00	31.00	20.00	39.00	19.00
	Erkek	14	27.78	6.15	28.50	13.00	37.00	24.00
	Toplam	32	28.75	5.51	29.00	13.00	39.00	26.00
Mantıksal Matematiksel	Kız	18	28.44	5.84	30.50	13.00	35.00	22.00
	Erkek	14	29.50	5.66	31.00	17.00	37.00	20.00
	Toplam	32	28.90	5.69	30.50	13.00	37.00	24.00
Görsel Uzamsal	Kız	18	24.94	8.23	27.00	0.00	33.00	33.00
	Erkek	14	27.21	7.21	28.00	15.00	39.00	24.00
	Toplam	32	25.93	7.76	27.00	0.00	39.00	39.00
Müziksel Ritmik	Kız	18	26.33	8.18	29.50	0.00	34.00	34.00
	Erkek	14	22.28	8.13	25.50	7.00	31.00	24.00
	Toplam	32	24.56	8.28	28.00	0.00	34.00	34.00
Bedensel Kinestetik	Kız	18	29.38	6.21	30.00	18.00	37.00	19.00
	Erkek	14	31.35	4.71	32.00	19.00	38.00	19.00
	Toplam	32	30.25	5.61	31.50	18.00	38.00	20.00
Sosyal Kişilerarası	Kız	18	32.55	3.86	33.50	25.00	39.00	14.00
	Erkek	14	33.14	4.22	33.00	26.00	40.00	14.00
	Toplam	32	32.81	3.97	33.50	25.00	40.00	15.00
İçsel Öze dönük	Kız	18	32.22	4.05	33.00	25.00	38.00	13.00
	Erkek	14	33.00	6.13	35.00	16.00	40.00	24.00
	Toplam	32	32.56	4.99	34.00	16.00	40.00	24.00
Doğacı	Kız	18	30.38	4.79	30.50	22.00	39.00	17.00
	Erkek	14	26.07	9.50	27.00	7.00	37.00	30.00
	Toplam	32	28.50	7.43	30.00	7.00	39.00	32.00

Tablo 17’de deney grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre çoklu zeka alanı puan ortalamalarının dağılımı görülmektedir. Buna göre, deney grubunda kız öğrencilerin “Sözel–Dilsel”, “Müziksel–Kinestetik” ve “Doğacı” zeka alanlarında erkek öğrencilerden daha yüksek ortalama puana sahip olduğu bulunmuştur. “Mantıksal–Matematiksel”, “Görsel–Uzamsal”, “Bedensel–Kinestetik”, “Sosyal–Kişilerarası” ve “İçsel–Öze dönük” zeka alanlarında ise erkeklerin kızlardan daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 18: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Çoklu Zeka Alanı Puan Ortalamalarının Dağılımı

Zeka Alanı	Cinsiyet	N	\bar{X}	SD	Median	Min.	Max.	Range
Sözel Dilsel	Kız	15	24.93	5.49	25.00	12.00	33.00	21.00
	Erkek	13	25.76	4.45	27.00	19.00	34.00	15.00
	Toplam	28	25.34	4.96	25.50	12.00	34.00	22.00
Mantıksal Matematiksel	Kız	15	27.53	7.36	29.00	9.00	39.00	30.00
	Erkek	13	30.76	6.41	28.00	23.00	40.00	17.00
	Toplam	28	29.03	7.01	28.50	9.00	40.00	31.00
Görsel Uzamsal	Kız	15	23.80	6.03	26.00	12.00	32.00	20.00
	Erkek	13	25.38	4.62	24.00	20.00	33.00	13.00
	Toplam	28	24.53	5.39	25.50	12.00	33.00	21.00
Müziksel Ritmik	Kız	15	26.73	6.58	27.00	14.00	38.00	24.00
	Erkek	13	26.46	6.65	29.00	14.00	35.00	21.00
	Toplam	28	26.60	6.49	28.00	14.00	38.00	24.00
Bedensel Kinestetik	Kız	15	26.46	5.80	26.00	15.00	37.00	22.00
	Erkek	13	28.15	6.76	27.00	20.00	40.00	20.00
	Toplam	28	27.25	6.21	26.50	15.00	40.00	25.00
Sosyal Kişiler arası	Kız	15	28.40	5.76	28.00	14.00	39.00	25.00
	Erkek	13	30.53	4.73	32.00	23.00	40.00	17.00
	Toplam	28	29.39	5.32	30.00	14.00	40.00	26.00
İçsel Öze dönük	Kız	15	27.40	4.95	29.00	19.00	33.00	14.00
	Erkek	13	29.76	6.19	28.00	20.00	40.00	20.00
	Toplam	28	28.50	5.58	28.50	19.00	40.00	21.00
Doğacı	Kız	15	27.73	8.53	29.00	3.00	38.00	35.00
	Erkek	13	30.46	6.00	29.00	21.00	40.00	19.00
	Toplam	28	29.00	7.46	29.00	3.00	40.00	37.00

Tablo 18’de kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre çoklu zeka alanı puan ortalamalarının dağılımı görülmektedir. Buna göre, kontrol grubundaki kız öğrencilerin “Müziksel–Kinestetik” zeka alanı hariç diğer zeka alanlarında erkek öğrencilerden daha düşük ortalama puanlar elde ettikleri bulunmuştur. “Sözel–Dilsel”, “Mantıksal–Matematiksel”, “Görsel–Uzamsal”, “Bedensel–Kinestetik”, “Sosyal–Kişilerarası”, “İçsel–Öze dönük” ve “Doğacı” zeka alanlarında ise erkeklerin kızlardan daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 19: Deney Grubu Öğrencilerin Cinsiyete Göre Çoklu Zeka Alanlarının Dağılımı

Çoklu Zeka Alanları	Cinsiyet		Gelişmiş Değil (0-7)	Biraz gelişmiş (8-15)	Orta Düzeyde Gelişmiş (16-23)	Gelişmiş (24-31)	Çok Gelişmiş (32-40)	Toplam
Sözel Dilsel	Kız	N	0	0	3	8	7	18
		%	0.0	0.0	16.7	44.4	38.9	100.0
	Erkek	N	0	1	3	6	4	14
		%	0.0	7.1	21.4	42.9	28.6	100.0
	Toplam	N	0	1	6	14	11	32
		%	0.0	3.1	18.8	43.8	34.4	100.0
Mantıksal Matematiksel	Kız	N	0	1	2	10	5	18
		%	0.0	5.6	11.1	55.6	27.8	100.0
	Erkek	N	0	0	2	5	7	14
		%	0.0	0.0	14.3	35.7	50.0	100.0
	Toplam	N	0	1	4	15	12	32
		%	0.0	3.1	12.5	46.9	37.5	100.0
Görsel Uzamsal	Kız	N	1	2	1	12	2	18
		%	5.6	11.1	5.6	66.7	5.6	100.0
	Erkek	N	0	1	3	4	6	14
		%	0.0	7.1	21.4	28.6	42.9	100.0
	Toplam	N	1	3	4	16	8	32
		%	3.1	9.4	12.5	50.0	25.0	100.0
Müziksel Ritmik	Kız	N	1	1	2	10	4	18
		%	5.6	5.6	11.1	55.6	22.2	100.0
	Erkek	N	1	2	3	8	0	14
		%	7.1	14.3	21.4	57.1	0.0	100.0
	Toplam	N	2	3	5	18	4	32
		%	6.3	9.4	15.6	56.3	12.5	100.0
Bedensel Kinestetik	Kız	N	0	0	3	7	8	18
		%	0.0	0.0	16.7	38.9	44.4	100.0
	Erkek	N	0	0	1	5	8	14
		%	0.0	0.0	7.1	35.7	57.1	100.0
	Toplam	N	0	0	4	12	16	32
		%	0.0	0.0	12.5	37.5	50.0	100.0
Sosyal Kişilerarası	Kız	N	0	0	0	6	12	18
		%	0.0	0.0	0.0	33.3	66.7	100.0
	Erkek	N	0	0	0	4	10	14
		%	0.0	0.0	0.0	28.6	71.4	100.0
	Toplam	N	0	0	0	10	22	32
		%	0.0	0.0	0.0	31.3	68.8	100.0
İçsel Özdedönük	Kız	N	0	0	0	8	10	18
		%	0.0	0.0	0.0	44.4	55.6	100.0
	Erkek	N	0	0	1	2	11	14
		%	0.0	0.0	7.1	14.3	78.6	100.0
	Toplam	N	0	0	1	10	21	32
		%	0.0	0.0	3.1	31.3	65.6	100.0
Doğacı	Kız	N	0	0	1	10	7	18
		%	0.0	0.0	5.6	55.6	38.9	100.0
	Erkek	N	1	1	3	4	5	14
		%	7.1	7.1	21.4	28.6	35.7	100.0
	Toplam	N	1	1	4	14	12	32
		%	3.1	3.1	12.5	43.8	37.5	100.0

Tablo 19’da deney grubu öğrencilerinin, Çoklu Zeka Alanları Belirleme Ölçeği kullanılarak, cinsiyete göre, 40 puan üzerinden “gelişmiş değil” (0-7 puan), “biraz gelişmiş” (8-15 puan), “orta düzeyde gelişmiş” (16-23 puan), “gelişmiş” (24-31 puan), “çok gelişmiş” (32-40 puan) şeklinde 5’li likert tipte zeka alanlarının dağılımı değerlendirilmiştir.

Sözel-dilsel zeka alanında; deney grubundaki kız öğrencilerin %16.7’sinin “orta düzeyde gelişmiş”, %44.4’ünün “gelişmiş”, %38.9’unun “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki erkek öğrencilerin ise %7.1’inin “biraz gelişmiş”, %21.4’ünün “orta düzeyde gelişmiş”, %42.9’unun “gelişmiş”, %28.6’sının “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu saptanmıştır.

Mantıksal-matematiksel zeka alanında; deney grubundaki kız öğrencilerin %5.6’sının “biraz gelişmiş”, %11.1’inin “orta düzeyde gelişmiş”, %55.6’sının “gelişmiş”, %27.8’sinin “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki erkek öğrencilerin ise %14.3’ünün “orta düzeyde gelişmiş”, %35.7’sinin “gelişmiş”, %50.0’ının “çok gelişmiş düzeyde” bu zeka alanına sahip olduğu belirlenmiştir.

Görsel-uzamsal zeka alanında; deney grubundaki kız öğrencilerin %5.6’sının “gelişmiş değil”, %11.1’inin “biraz gelişmiş”, %5.6’sının “orta düzeyde gelişmiş”, %66.7’sinin “gelişmiş”, %5.6’sının “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu saptanmıştır. Deney grubundaki erkek öğrencilerin ise %7.1’inin “biraz gelişmiş”, %21.4’ünün “orta düzeyde gelişmiş”, %28.6’sının “gelişmiş”, %42.9’unun “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu bulunmuştur.

Müziksel-ritmik zeka alanında; deney grubundaki kız öğrencilerin %5.6’sının “gelişmiş değil”, %5.6’sının “biraz gelişmiş”, %11.1’inin “orta düzeyde gelişmiş”, %55.6’sının “gelişmiş”, %22.2’sinin “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki erkek öğrencilerin ise

%7.1'nin "gelişmiş değil", %14.3'ünün "biraz gelişmiş", %21.4'ünün "orta düzeyde gelişmiş", %57.1'inin "gelişmiş" düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu saptanmıştır.

Bedensel-kinestetik zeka alanında; deney grubundaki kız öğrencilerin %16.7'sinin "orta düzeyde gelişmiş", %38.9'unun "gelişmiş", %44.4'ünün "çok gelişmiş" düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki erkek öğrencilerin ise %7.1'nin "orta düzeyde gelişmiş", %35.7'sinin "gelişmiş", %57.1'inin "çok gelişmiş" düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu belirlenmiştir.

Sosyal-kişilerarası zeka alanında; deney grubundaki kız öğrencilerin %33.3'ünün "gelişmiş", %66.7'sinin "çok gelişmiş" düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu saptanmıştır. Deney grubundaki erkek öğrencilerin ise %28.6'sının "gelişmiş", %71.4'ünün "çok gelişmiş" düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu belirlenmiştir.

İçsel-öze dönük zeka alanında; deney grubundaki kız öğrencilerin %44.4'ünün "gelişmiş", %55.6'sının "çok gelişmiş" düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki erkek öğrencilerin ise %7.1'inin "orta düzeyde gelişmiş", %14.3'ünün "gelişmiş", %78.6'sının "çok gelişmiş" düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu saptanmıştır.

Doğacı zeka alanında; deney grubundaki kız öğrencilerin %5.6'sının "orta düzeyde gelişmiş", %55.6'sının "gelişmiş", %38.9'unun "çok gelişmiş" düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki erkek öğrencilerin ise %7.1'inin "gelişmiş değil", %7.1'inin "biraz gelişmiş", %21.4'ünün "orta düzeyde gelişmiş", %28.6'sının "gelişmiş", %35.7'sinin "çok gelişmiş" düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 20: Kontrol grubu öğrencilerin cinsiyete göre çoklu zeka alanlarının dağılımı

Çoklu Zeka Alanları	Cinsiyet		Gelişmiş Değil (0-7)	Biraz gelişmiş (8-15)	Orta Düzeyde Gelişmiş (16-23)	Gelişmiş (24-31)	Çok Gelişmiş (32-40)	Toplam
	Kız	Erkek						
Sözel Dilsel	Kız	N	0	1	4	9	1	15
		%	0.0	6.7	26.7	60.0	6.7	100.0
	Erkek	N	0	0	5	7	1	13
		%	0.0	0.0	38.5	53.8	7.7	100.0
	Toplam	N	0	1	9	16	2	28
		%	0.0	3.6	32.1	57.1	7.1	100.0
Mantıksal Matematiksel	Kız	N	0	1	2	7	5	15
		%	0.0	6.7	13.3	46.7	33.3	100.0
	Erkek	N	0	0	1	7	5	13
		%	0.0	0.0	7.7	53.8	38.5	100.0
	Toplam	N	0	1	3	14	10	28
		%	0.0	3.6	10.7	50.0	35.7	100.0
Görsel Uzamsal	Kız	N	0	2	4	8	1	15
		%	0.0	13.3	26.7	53.3	6.7	100.0
	Erkek	N	0	0	6	5	2	13
		%	0.0	0.0	46.2	38.5	15.4	100.0
	Toplam	N	0	2	10	13	3	28
		%	0.0	7.1	35.7	46.4	10.7	100.0
Müziksel Ritmik	Kız	N	0	1	2	10	2	15
		%	0.0	6.7	13.3	66.7	13.3	100.0
	Erkek	N	0	1	3	6	3	13
		%	0.0	7.7	23.1	46.2	23.1	100.0
	Toplam	N	0	2	5	16	5	28
		%	0.0	1.1	17.9	57.1	17.9	100.0
Bedensel Kinestetik	Kız	N	0	1	3	9	2	15
		%	0.0	6.7	20.0	60.0	13.3	100.0
	Erkek	N	0	0	5	3	5	13
		%	0.0	0.0	38.5	23.1	38.5	100.0
	Toplam	N	0	1	8	12	7	28
		%	0.0	3.6	28.6	42.9	25.0	100.0
Sosyal Kişilerarası	Kız	N	0	1	0	11	3	15
		%	0.0	6.7	0.0	73.3	20.0	100.0
	Erkek	N	0	0	2	3	8	13
		%	0.0	0.0	15.4	23.1	61.5	100.0
	Toplam	N	0	1	2	14	11	28
		%	0.0	3.6	7.1	50.0	39.3	100.0
İçsel Özdedönük	Kız	N	0	0	4	8	3	15
		%	0.0	0.0	26.7	53.3	20.0	100.0
	Erkek	N	0	0	1	8	4	13
		%	0.0	0.0	7.7	61.5	30.8	100.0
	Toplam	N	0	0	5	16	7	28
		%	0.0	0.0	17.9	57.1	25.0	100.0
Doğacı	Kız	N	1	0	2	7	5	15
		%	6.7	0.0	13.3	46.7	33.3	100.0
	Erkek	N	0	0	1	7	5	13
		%	0.0	0.0	7.7	53.8	38.5	100.0
	Toplam	N	1	0	3	14	10	28
		%	3.6	0.0	10.7	50.0	35.7	100.0

Tablo 20’de kontrol grubu öğrencilerinin, Çoklu Zeka Alanları Belirleme Ölçeği kullanılarak, cinsiyete göre, 40 puan üzerinden “gelişmiş değil” (0-7 puan), “biraz gelişmiş” (8-15 puan), “orta düzeyde gelişmiş” (16-23 puan), “gelişmiş” (24-31 puan), “çok gelişmiş” (32-40 puan) şeklinde 5’li likert tipte zeka alanlarının dağılımı değerlendirilmiştir.

Sözel-dilsel zeka alanında; kontrol grubundaki kız öğrencilerin %6.7’sinin “biraz gelişmiş”, %26.7’sinin “orta düzeyde gelişmiş”, %60.0’ının “gelişmiş”, %6.7’sinin “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu bulunmuştur. Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ise %38.5’inin “orta düzeyde gelişmiş”, %53.8’inin “gelişmiş”, %7.7’sinin “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu saptanmıştır.

Mantıksal-matematiksel zeka alanında; kontrol grubundaki kız öğrencilerin %6.7’sinin “biraz gelişmiş”, %13.3’ünün “orta düzeyde gelişmiş”, %46.7’sinin “gelişmiş”, %33.3’ünün “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu bulunmuştur. Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ise %7.7’sinin “orta düzeyde gelişmiş”, %53.8’inin “gelişmiş”, %38.5’inin “çok gelişmiş düzeyde” bu zeka alanına sahip olduğu belirlenmiştir.

Görsel-uzamsal zeka alanında; kontrol grubundaki kız öğrencilerin %13.3’ünün “biraz gelişmiş”, %26.7’sinin “orta düzeyde gelişmiş”, %53.3’ünün “gelişmiş”, %6.7’sinin “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ise %46.2’sinin “orta düzeyde gelişmiş”, %38.5’inin “gelişmiş”, %15.4’ünün “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu bulunmuştur.

Müziksel-ritmik zeka alanında; kontrol grubundaki kız öğrencilerin %6.7’sinin “biraz gelişmiş”, %13.3’ünün “orta düzeyde gelişmiş”, %66.7’sinin “gelişmiş”, %13.3’ünün “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ise %7.7’sinin “biraz gelişmiş”, %23.1’inin “orta düzeyde gelişmiş”, %46.2’sinin “gelişmiş”, %23.1’inin “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu saptanmıştır.

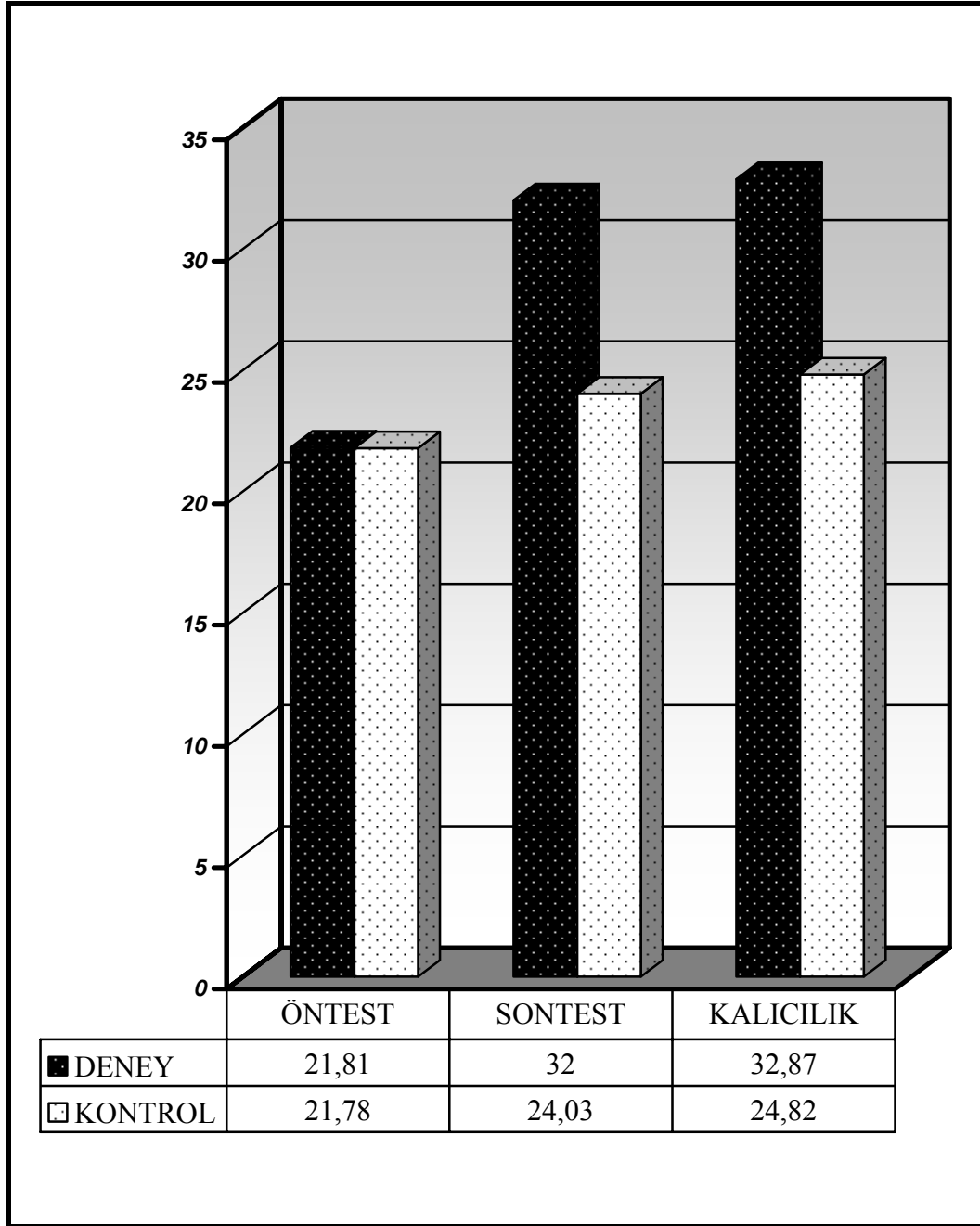
Bedensel-kinestetik zeka alanında; kontrol grubundaki kız öğrencilerin %6.7'sinin “biraz gelişmiş”, %20.0'ının “orta düzeyde gelişmiş”, %60.0'ının “gelişmiş”, %13.3'ünün “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu bulunmuştur. Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ise %38.5'inin “orta düzeyde gelişmiş”, %23.1'inin “gelişmiş”, %38.5'inin “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu belirlenmiştir.

Sosyal-kişilerarası zeka alanında; kontrol grubundaki kız öğrencilerin %6.7'sinin “biraz gelişmiş”, %73.3'ünün “gelişmiş”, %20.0'ının “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ise %15.4'ünün “orta düzeyde gelişmiş”, %23.1'inin “gelişmiş”, %61.5'inin “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu belirlenmiştir.

İçsel-öze dönük zeka alanında; kontrol grubundaki kız öğrencilerin %26.7'sinin “orta düzeyde gelişmiş”, %53.3'ünün “gelişmiş”, %20.0'ının “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu bulunmuştur. Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ise %7.7'sinin “orta düzeyde gelişmiş”, %61.5'inin “gelişmiş”, %30.8'inin “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu saptanmıştır.

Doğacı zeka alanında; kontrol grubundaki kız öğrencilerin %6.7'sinin “gelişmemiş”, %13.3'ünün “orta düzeyde gelişmiş”, %46.7'sinin “gelişmiş”, %33.3'ünün “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu bulunmuştur. Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ise %7.7'sinin “orta düzeyde gelişmiş”, %53.8'inin “gelişmiş”, %38.5'inin “çok gelişmiş” düzeyde bu zeka alanına sahip olduğu belirlenmiştir.

3.3. Başarı Testinden Elde Edilen Bulgular



Şekil: 2 Deney ve Kontrol Grupları Öntest- Sontest-Kalıcılık Testi Farkları

Tablo 21: Deney ve Kontrol Grubu Öntest Puan Ortalamalarının Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SD	t	p
Deney grubu	32	21.81	3.30	0.026	0.979
Kontrol grubu	28	21.78	4.58		

Tablo 21’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamalarının dağılımı incelenmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin puan ortalaması 21.81 ± 3.30 , kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalaması 21.78 ± 4.58 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 22: Deney Grubu Öntest Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	\bar{X}	SD	t	p
Kız	18	21.72	3.46	-0.172	0.864
Erkek	14	21.92	3.22		

Tablo 22’de deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları cinsiyete göre incelendiğinde kızlarda puan ortalaması 21.72 ± 3.46 , erkeklerde puan ortalaması 21.92 ± 3.22 olarak bulunmuş ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 23: Kontrol Grubu Öntest Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	\bar{X}	SD	t	p
Kız	15	21.86	3.33	0.098	0.922
Erkek	13	21.69	5.86		

Tablo 23’de kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları cinsiyete göre incelendiğinde, kızlarda puan ortalaması 21.86 ± 3.33 , erkeklerde puan ortalaması 21.69 ± 5.86 olarak bulunmuş ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 24: Deney ve Kontrol Grubu Öntest Puan Ortalamalarının Kızlara Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SD	t	p
Deney grubu	18	21.72	3.46	-0.121	0.904
Kontrol grubu	15	21.86	3.33		

Tablo 24’de deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puan ortalamalarının dağılımı incelenmiştir. Buna göre deney grubundaki kız öğrencilerin puan ortalaması 21.72 ± 3.46 , kontrol grubundaki kız öğrencilerin puan ortalaması 21.86 ± 3.33 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 25: Deney ve Kontrol Grubu Öntest Puan Ortalamalarının Erkeklerle Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SD	t	p
Deney grubu	14	21.92	3.22	0.131	0.897
Kontrol grubu	13	21.69	5.86		

Tablo 25’de deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puan ortalamalarının dağılımı incelenmiştir. Buna göre deney grubundaki kız öğrencilerin puan ortalaması 21.92 ± 3.22 , kontrol grubundaki kız öğrencilerin puan ortalaması 21.69 ± 5.86 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 26: Deney ve Kontrol Grubu Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SD	t	p
Deney grubu	32	32.00	4.60	5.758	0.000
Kontrol grubu	28	24.03	6.08		

Tablo 26’da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalamalarının dağılımı incelenmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalaması 32.00 ± 4.60 , kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalaması 24.03 ± 6.08 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın ileri düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.01$).

Tablo 27: Deney Grubu Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı

	N	\bar{X}	SD	t	p
Öntest	32	21.81	3.30	-12.655	0.000
Sontest	32	32.00	4.60		

Tablo 27’de deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamalarının dağılımı incelenmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalaması 21.81 ± 3.30 , sontest puan ortalaması 32.00 ± 4.60 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın ileri düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < 0.01$).

Tablo 28: Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı

	N	\bar{X}	SD	t	p
Öntest	28	21.78	4.58	-2.844	0.008
Sontest	28	24.03	6.08		

Tablo 28’de kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamalarının dağılımı incelenmiştir. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalaması 21.78 ± 4.58 , sontest puan ortalaması 24.03 ± 6.08 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$).

Tablo 29: Deney Grubu Sontest Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	\bar{X}	SD	t	p
Kız	18	32.05	4.07	0.076	0.940
Erkek	14	31.92	5.37		

Tablo 29’da deney grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre sontest puan ortalamalarının dağılımı incelenmiştir. Buna göre deney grubundaki kız öğrencilerin sontest puan ortalaması 32.05 ± 4.07 , deney grubundaki erkek öğrencilerin sontest puan ortalaması 31.92 ± 5.37 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p > 0.05$).

Tablo 30: Kontrol Grubu Sontest Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SD	t	p
Kız	15	24.00	3.92	-0.033	0.974
Erkek	13	24.07	8.07		

Tablo 30’da kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre sontest puan ortalamalarının dağılımı incelenmiştir. Buna göre kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puan ortalaması 24.00 ± 3.92 , kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puan ortalaması 24.07 ± 8.07 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 31: Deney ve Kontrol Grubu Sontest Puan Ortalamalarının Kızlara Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SD	t	p
Deney grubu	18	32.05	4.07	5.743	0.000
Kontrol grubu	15	24.00	3.92		

Tablo 31’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalamalarının kızlara göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre deney grubundaki kız öğrencilerin sontest puan ortalaması 32.05 ± 4.07 , kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puan ortalaması 24.00 ± 3.92 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın ileri düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.01$).

Tablo 32: Deney ve Kontrol Grubu Sontest Puan Ortalamalarının Erkeklerle Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SD	t	p
Deney grubu	14	31.92	5.37	2.951	0.006
Kontrol grubu	13	24.07	8.07		

Tablo 32’da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalamalarının erkeklerle göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre deney grubundaki erkek öğrencilerin sontest puan ortalaması 31.92 ± 5.37 , kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puan ortalaması 24.07 ± 8.07 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın ileri düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.01$).

Tablo 33: Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SD	t	p
Deney grubu	32	32.87	4.47	6.930	0.000
Kontrol grubu	28	24.82	4.51		

Tablo 33’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalamalarının dağılımı incelenmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalaması 32.87 ± 4.47 , kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalaması 24.82 ± 4.51 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın ileri düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < 0.01$).

Tablo 34: Deney Grubu Öntest ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Dağılımı

	N	\bar{X}	SD	t	p
Öntest	32	21.81	3.30	-15.553	0.000
Kalıcılık testi	32	32.87	4.47		

Tablo 34’de deney grubundaki öğrencilerin öntest ve kalıcılık testi puan ortalamalarının dağılımı incelenmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalaması 21.81 ± 3.30 , kalıcılık testi puan ortalaması 32.87 ± 4.47 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın ileri düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < 0.01$).

Tablo 35: Kontrol Grubu Öntest ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Dağılımı

	N	\bar{X}	SD	t	p
Öntest	28	21.78	4.58	-5.492	0.000
Kalıcılık testi	28	24.82	4.51		

Tablo 35’de kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve kalıcılık testi puan ortalamalarının dağılımı incelenmiştir. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalaması 21.78 ± 4.58 , kalıcılık testi puan ortalaması 24.82 ± 4.51 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın ileri düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < 0.01$).

Tablo 36: Deney Grubu Sontest ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Dağılımı

	N	\bar{X}	SD	t	p
Sontest	32	32.00	4.60	-1.603	0.119
Kalıcılık testi	32	32.87	4.47		

Tablo 36’da deney grubundaki öğrencilerin sontest ve kalıcılık testi puan ortalamalarının dağılımı incelenmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalaması 32.00 ± 4.60 , kalıcılık testi puan ortalaması 32.87 ± 4.47 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 37: Kontrol Grubu Sontest ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Dağılımı

	N	\bar{X}	SD	t	p
Sontest	28	24.03	6.08	-0.952	0.349
Kalıcılık testi	28	24.82	4.51		

Tablo 37’de kontrol grubundaki öğrencilerin sontest ve kalıcılık testi puan ortalamalarının dağılımı incelenmiştir. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalaması 24.03 ± 6.08 , kalıcılık testi puan ortalaması 24.82 ± 4.51 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 38: Deney Grubu Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	\bar{X}	SD	t	p
Kız	18	32.77	3.35	-0.137	0.892
Erkek	14	33.00	5.73		

Tablo 38’de deney grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre kalıcılık testi puan ortalamalarının dağılımı incelenmiştir. Buna göre deney grubundaki kız öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalaması 32.77 ± 3.35 , deney grubundaki erkek öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalaması 33.00 ± 5.73 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 39: Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	\bar{X}	SD	t	p
Kız	15	25.00	2.59	0.221	0.827
Erkek	13	24.61	6.15		

Tablo 39’da kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre kalıcılık testi puan ortalamalarının dağılımı incelenmiştir. Buna göre kontrol grubundaki kız öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalaması 25.00 ± 2.59 , kontrol grubundaki erkek öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalaması 24.61 ± 6.15 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 40: Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Kızlara Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SD	t	p
Deney grubu	18	32.77	3.35	7.336	0.000
Kontrol grubu	15	25.00	2.59		

Tablo 40’da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalamalarının kızlara göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre deney grubundaki kız öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalaması 32.77 ± 3.35 , kontrol grubundaki kız öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalaması 25.00 ± 2.59 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın ileri düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.01$).

Tablo 41: Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Erkeklerle Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	SD	t	p
Deney grubu	14	33.00	5.73	3.663	0.001
Kontrol grubu	13	24.61	6.15		

Tablo 41’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalamalarının erkeklerle göre dağılımı incelenmiş; deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalaması 33.00 ± 5.73 , kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalaması 24.61 ± 6.15 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın ileri düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.01$).

3.4 Bulguların Genel Değerlendirmesi ve Yorum

Bilgi formu çalışmada gruplar arasındaki denklik için kullanılmıştır. Bilgi formundan elde edilen bulgular genel anlamda gruplar arasında benzerlik olduğunu yönündedir. Bulgular, anne eğitim durumu hariç cinsiyet, anne ve baba mesleği, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi açısından grupların arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Anne eğitim durumu, deney grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinden eğitim durumu anlamında daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bunun dışında gruplar arasında bilgi formu açısından denklik oluşturmayan bir bulgu yoktur. Bu deney ve kontrol grupların benzer özellikler gösterdiği kanıtlar. Anne eğitim durumundaki farklılığın gruplar arasındaki denkleştirme için bir engel teşkil etmediği düşünülmektedir.

Çoklu zeka alanları belirleme ölçeğinde elde edilen bulgular ise, bize deney ve kontrol grubu öğrencilerin zeka alanları arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Zaten bu durum çoklu zeka kuramının temel özelliklerinden biridir. Çünkü bu durum farklı zeka alanlarına sahip öğrencilerin, eğitim ortamının düzenlenerek her birinin sahip olduğu zeka alanlarını geliştirme fikrini destekler. Öğrencilerin zeka alanlarının tespit edilmesindeki gereklilikte bundandır. Öğrencilerin zeka alanlarının farklılık göstermesine bağlı olarak öğretim şeklinin değiştirilmesi ve öğrencilerin zeka alanları doğrultusunda eğitim ortamının düzenlenmesi gerekir. Çoklu zeka alanları belirleme ölçeğinde cinsiyet ve şube açısından farklılıkların oluşması bu yüzden doğaldır.

Başarı testinde elde edilen bulgular bize öntest ile sontest arasında ortalama puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğunu kanıtlamaktadır. Bu durum ilgili çalışmalar bölümünde ayrıntıları belirtilen: Slavin ve Karweit (1981); Gömleksiz (1993); Gömleksiz ve Yıldırım (1996); Gömleksiz ve Tümkaya (1997); Coşkungönüllü (1998); Delen (1998); Özkal (2000); Bümen (2001); Korkmaz (2001); Temur (2001); Aşçı ve Demircioğlu (2002); Günay (2002); Kaya (2002); Köroğlu, Yeşildere ve Günhan (2002); Özdemir, Korkmaz ve Kaptan

(2002); Sarıtaş (2002); Box ve Little (2003); Sezer ve Tokcan (2003); Yeşildere (2003); Yıldırım (2003); Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken (2004); Fidan (2004); Köroğlu ve Yeşildere (2004); Arslan ve Yanpar (2006); Bozdoğan, Taşdemir ve Demirbaş (2006) gibi araştırmacıların elde ettiği sonuçlarla aynı doğrultudadır.

Bulgular bize, kontrol grubunun öntest ile sontest puanlarının da anlamlı şekilde farklılaştığını yani; istatistiksel anlamda deney grubundaki öğrencilere uygulanan öğretimin de öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir. Bu durumun temel nedeni, kontrol grubunun da araştırmacı tarafından kontrolünde olmasıyla ilgilidir. Çünkü araştırmacı, öğrencilerin başarısını artırmak ve çalışmanın objektifliğini sağlamak için geleneksel öğretim yöntemleri doğrultusunda elinden geleni yaparak öğrenci başarısını artırmaya çalışmıştır. Bu bulgu bize ortaya çıkan sonucun doğal olduğunu ve objektifliği yansıttığını kanıtlar.

BÖLÜM IV

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

4.1. Sonuçlar

Araştırmanın alt problemlere karşılık şu sonuçlar ulaşılmıştır:

1. Sosyal Bilgiler dersi “Türkiye’imiz” ünitesinin işlenişi sonucunda öğrencilerin başarı testi puanları, işbirlikli yöntem destekli çoklu zekaya ve geleneksel öğretim yöntemine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu alt problem neticesinde elde edilen bulgular, deney ve kontrol grupları için başarı testi puanlarının işbirlikli yöntem ve geleneksel yöntemlere göre farklılaştığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testi puanları deney grubu lehine ileri düzeyde anlamlı bir fark göstermektedir.

2. Sosyal Bilgiler dersi “Türkiye’imiz” ünitesinin işlenişi sonucunda öğrencilerin erişim düzeyleri, işbirlikli yöntem destekli çoklu zekaya ve geleneksel öğretim yöntemine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu alt problem neticesinde öğrencilerin erişim düzeylerinde bir farklılaşma gözlenmektedir. Dersin özel hedefleri doğrultusunda elde edilen bulgular deney grubunda özel hedeflerin gerçekleşme düzeyinin kontrol grubundan yüksek olduğu yönündedir. Her iki gruba da girişim yapıldıktan sonra elde edilen bulgular bunu kanıtlamaktadır. Bu farkın oluşmasında deney grubuna uygulanan işbirlikli yöntem

destekli çoklu zeka kuramının ve işbirlikli yöntemin bir tekniği olan “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğinin önemli bir payı vardır.

3. Sosyal Bilgiler dersi “Türkiye’imiz” ünitesinin işlenişi sonucunda öğrencilerin başarı testi puanları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Bu alt probleme dayanarak elde edilen bulgular, başarı testi öntest puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığını göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarının kendi içerisinde cinsiyete göre başarı testi puanları arasında bir farklılık bulunmazken; toplam öğrenci sayısı açısından da cinsiyete göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubunda cinsiyete göre sontest puanları açısından bir farklılık bulunmazken, aynı durum kontrol grubu puanları içinde geçerlidir. Elde edilen sonuç, deney ve kontrol gruplarının cinsiyete bakılmaksızın genel öntest ile sontest puan ortalamaları arasındaki farklılıkla da paralellik göstermektedir. Bu deney grubuna uygulanan girişimle ilgilidir.

Kalıcılık testi puanlarına göre, deney grubunda kalıcılık açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark varken; kontrol grubunda ise böyle anlamlı bir farklılık yoktur.

Her iki gruptaki kızların kalıcılık testi puanları ile her iki gruptaki erkeklerin kalıcılık testi puanları arasında ileri düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sonuçta genel olarak, cinsiyet değişkeni açısından öğrenciler arasında farklılık tespit edilmemiştir denilebilir.

Denenceler açısından incelendiğinde, çalışmada aşağıdaki denencelere cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu denencelere karşılık elde edilen sonuçlar ise şu şekildedir:

1. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

Deney grubunun öntest ve sontest puanları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalaması 21.81 ± 3.30 'dir. Deney grubundaki öğrencilerin

sontest puan ortalaması 32.00 ± 4.60 'dır. Deney grubunda sontest puanı ile öntest puanı arasında 10.19 puanlık bir artış sağlanmıştır. Bu farklılık yapılan istatistiksel analizde deney grubunun sontest puanlarının öntest puanına göre ileri düzeyde anlamlı olduğunu göstermektedir. Sonuç, deney grubuna uygulanan yöntemin etkili olduğunu kanıtlamaktadır. Böylelikle bir numaralı denence doğrulanmıştır.

2. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalaması 21.78 ± 4.58 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalaması 24.03 ± 6.08 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunda sontest puanı ile öntest puanı arasında 2.25 puan bir artış vardır. Ortaya çıkan farklılık yapılan istatistiksel analizde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, iki numaralı denenceyi doğrulamamaktadır.

3. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında .05 manidarlık düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalaması 32.00 ± 4.60 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalaması 24.03 ± 6.08 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde deney grubu lehine ileri düzeyde anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun sontest puanı, kontrol grubunun sontest puanından 7.97 puanlık bir artış göstermiştir. Bu sonuç, deney grubuna uygulanan işbirlikli destekli çoklu zeka kuramına dayalı yöntemin kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemden daha başarılı olduğunu kanıtlamaktadır. Üç numaralı denence doğrulanmıştır.

4. Deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi puanları arasında .05 manidarlık düzeyinde deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalaması 32.87 ± 4.47 iken kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalaması 24.82 ± 4.51 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları arasındaki kalıcılık testi puan farkı

8.05 puandır. Bu fark, yapılan istatistiksel analizde deney grubu lehine ileri düzeyde anlamlı olarak bulunmuştur. Dört numaralı denence doğrulanmıştır.

Sonuçta, 1, 3 ve 4 numaralı denenceler doğrulanmış 2 numaralı denence doğrulanmamıştır. Bu sonuç, araştırmacının kontrolündeki kontrol grubunun da istatistiksel anlamda başarısını anlamlı şekilde artırdığı yönündedir. Doğal olarak kontrol grubuna uygulanan geleneksel anlayışa dayalı öğretim yöntemi öğrencilerin başarısını kontrol grubunda da artırmıştır. Ancak bu artış, deney grubuna uygulanan girişim neticesinde elde edilen fark kadar yüksek değildir. Sonuç olarak bulgular ışığında şu söylenebilir ki; işbirlikli yöntem destekli çoklu zeka kuramı, öğrenci akademik başarısı açısından coğrafya konularının öğretiminde geleneksel öğretim yönteminden daha başarılıdır.

4.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak bundan sonra araştırma yapacak olan akademisyenlere, araştırmacılara, ilgili konu alanı uzmanlarına ve öğretmenlere araştırma ile ilgili şu önerilerde bulunulabilir:

1. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda sosyal bilgiler konuları içerisindeki coğrafya üniteleri için işbirlikli öğrenme yönteminin farklı teknikleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

2. Özellikle bu çalışmada üzerinde çalışılan “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniği, sosyal bilgiler ve coğrafya konularının öğretiminde oldukça yararlı görülen bir işbirlikli tekniktir. Bu teknik, sosyal bilgiler ve coğrafya alanlarındaki pek çok araştırma da yeniden kullanılabilir.

3. Sosyal bilgiler coğrafya üniteleri öğretmenler tarafından işbirlikli yöntem ve teknikleri temel alınarak takım çalışmaları şeklinde planlanabilir ve ders aşamasında uygulanabilir.

4. Araştırmacılar, işbirlikli yöntemle desteklenmiş çoklu zeka kuramıyla ilgili farklı alanlarda araştırmalar yapabilir.

5. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sosyal bilgiler ve coğrafya konularının öğretiminde, işbirlikli yöntem ve çoklu zeka kuramının birlikte kullanıldığı müfredat düzenlemeleri yapılabilir.

6. Bundan sonra araştırma yapacak araştırmacılar üzerinde çalıştıkları konu alanıyla ilgili ayrıntılı bir planlama çalışması ile çalışmalarını daha verimli yürütebilirler.

7. Yöntemler ve özellikleri birebir araştırma sürecinde uygulamaya aktarılmalı ve yöntemleri geliştiren bilim adamlarının düşünceleri temel alınmalıdır.

8. Hizmet içi kurslarla; işbirlikli yöntem ve teknikleri, çoklu zeka kuramının ders konularına uygulanması, bu yöntemlerin ayrıntıları ve uygulama aşamasında dikkat edilecek noktalarla ilgili öğretmenlere bilgiler verilebilir.

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, K. Ün

1992 İşbirlikçi Öğrenme, Kuram, Araştırma, Uygulama, Malatya: Uğurel Matbaası.

AÇIKGÖZ, K. Ün

2003a Etkili Öğrenme ve Öğretme, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 4. Baskı

AÇIKGÖZ, K. Ün

2003b Aktif Öğrenme, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 3. Baskı.

ALKIŞ S. ve S. GÜLEÇ

2004 “İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularına Yönelik Görüşlerinin İçerik Analizi”, Ankara: XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler, I: 315–337.

AKYOL, Çağatay

2004 “Coğrafya Eğitiminde Temel Sorunlar”, Ankara: I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, (15-17 Mayıs 2003 İzmir), MEB Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığı, Tebliğler, 32–38.

ARMSTRONG, Thomas

2000 Multiple Intelligences in the Classroom, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia: USA, 2nd Edition.

ARSLAN A. ve T. YANPAR

2006 “Oluşturmacı (Constructivist) Yaklaşımına Dayalı İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Etkileri”, Eğitim Araştırmaları, 6: 24, 22-32.

AŞCI, Z. ve H. DEMİRCİOĞLU

- 2002 “Çoklu Zeka Teorisine Göre Geliştirilen Ekoloji Ünitesinin 9. Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji Başarısına ve Tutumlarına Olan Etkileri”, ODTÜ V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi (16–18 Eylül 2002), Ankara: Bildiriler, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, I: 33–39.

AZAR, Ali

- 2006 “Lisede Seçilen Alan ve ÖSS Alan Puanları ile Çoklu Zeka Profilleri Arasındaki İlişki”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 12: 46, Bahar, 157–174.

BALCI, Ali

- 2001 Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler, Ankara: Pegema Yayıncılık, 3. Baskı.

BALIM, A. Günay

- 2006 “Fen Konularının Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretiminin Öğrencilerin Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi”, Eğitim Araştırmaları, 6: 23, Bahar, 10–19.

BAŞARAN, B. Ilgın

- 2004 “Etkili Öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramı: Bir İnceleme”, Ege Eğitim Dergisi, V: 1, 5-15.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit

- 1994 Genel Öğretim Bilgisi, Ankara: Kadioğlu Matbaası, 7. Baskı.

BLOOM, S. Benjamin

- 1998 “İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme” (Çev. ÖZÇELİK, Durmuş Ali), İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 174, Öğretmen Kitapları Dizisi: 15, Milli Eğitim Basımevi.

BOX, J. A. and LITTLE D. C.

- 2003 “Cooperative Small-Group Instruction Combined with Advanced Organizer and Their Relationship to Self-Concept and Social Studies Achievement Of Elementary School Students”. Journal of Instructional Psychology, 30:1, 30-35.

BOZDOĞAN, A. Emre, A. TAŞDEMİR ve M. DEMİRBAŞ

- 2006 “Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkileri”, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7: 11, Bahar, 23-36.

BÜMEN, Nilay

- 2001 Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

BÜMEN, Nilay

- 2004 Okulda Çoklu Zeka Kuramı, Ankara: PegemA Yayıncılık.

BÜYÜKKARAGÖZ, S. S. ve C. ÇİVİ

- 1999 Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım. 10. Baskı.

CAMPBELL, Linda, B. CAMPBELL and D. DICKINSON

- 2004 Teaching and Learning Through Multiple Intelligences, Boston, United States of America: Allyn and Bacon, Pearson Education, Third Edition.

COŞKUN, Mücahit

- 2004 “Coğrafya Öğretiminde Kubaşık (İşbirliğiyle) Öğrenme”, Kastamonu Eğitim Dergisi, 12-1, Mart: 235-244.

COŞKUNGÖNÜLLÜ, Rüya

- 1998 The Effects of Multiple Intelligences Theory on Fifth Graders' Mathematics Achievement (Çoklu Zeka Kuramı'nın 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişisine Etkisi), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Middle East Technical University (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)).

ÇAKIR, İsmail

- 2005 "Eğitimde Yeni Bir Yaklaşım: Çoklu Zeka Kuramı", Eğitim Bilim, 76, Şubat: 6–11.

DELEN, Hasan

- 1998 Temel Eğitim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi.

DEMİREL, Özcan

- 1998 Genel Öğretim Yöntemleri, Ankara: Kardeş Kitabevi.

DEMİREL, Özcan

- 2001 Eğitim Sözlüğü, Ankara: PegemA Yayıncılık.

DEMİREL, Özcan

- 2005 Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: PegemA Yayıncılık, 7. Baskı.

DEMİREL, Özcan

- 2006 Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı, Ankara: PegemA Yayıncılık, 10. Baskı.

DEMİREL, Özcan, A. BAŞBAY ve E. ERDEM

- 2006 Eğitimde Çoklu Zeka Kuram ve Uygulama, Ankara: PegemA Yayıncılık.

DOĞANAY, Ahmet

- 2004 Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, ÖZTÜRK, C. ve D. DİLEK (Ed.), Ankara: PegemA Yayıncılık. 4. Baskı.

DOYMUŞ, Kemal, Ü. ŞİMŞEK ve S. BAYRAKÇEKEN

- 2004 “İşbirlikçi Öğrenme Yöntemini Fen Bilgisi Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi”, Türk Fen Eğitimi Dergisi, 1: 2, Aralık, 103–115.

ENGİN, İdris, Y. AKBAŞ ve E. GENÇTÜRK

- 2003 “I. Coğrafya Kongresinden Günümüze Liselerimizde Müfredat Programlarındaki Değişimler”, Milli Eğitim Dergisi, 157, Kış, 103–115.

EKİNCİ, Necla

- 2005 Eğitimde Yeni Yönelimler, Ö. DEMİREL (Ed.) Ankara: PegemA Yayıncılık. 1. Baskı.

ERCAN, Orhan

- 2004 “Bir Öğrenme Süreci Olarak Aktif Öğrenme”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, Ağustos-Eylül, 5: 54/55, 24–26.

ERDEN, Münire

- 1988 “Grup Etkililiği Öğretim Tekniğinin Öğrenci Başarısına Etkisi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (Prof. Dr. Selahattin Ertürk Özel Sayısı), 3, 79-86.

FİDAN, Serap

- 2004 Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişkiye, Kalıcılığa ve Derse Karşı Tutuma Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

GARDNER, Howard

- 1993 Multiple Intelligences: The Theory in Practice, New York, USA: Basic Books.

GARDNER H. and T. HATCH

- 1990 “Multiple Intelligences Go To School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences”, CTE Technical Report, 4 March, <http://www.edc.org/CT/ccthome/reports/tr4.html>.

GARDNER, Howard

- 2004 Zihin Çerçeveleri Çoklu Zeka Kuramı, (Çev. Ebru Kılıç), İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım, 1. Baskı.

GÖKKAYA, Kürşat

- 2003 Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler, C. ŞAHİN (Ed.), Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

GÖMLEKSİZ, Müfit

- 1993 Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişime Etkisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi.

GÖMLEKSİZ, Müfit

- 1997 Kubaşık Öğrenme: “Temel Eğitim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı ve Arkadaşlık İlişkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma”, Adana: Baki Kitap ve Yayınevi.

GÖMLEKSİZ, M. ve YILDIRIM F.

- 1996 “Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türk Dili Dersine İlişkin Tutumlar ve Akademik Başarıya Etkisi”, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2: 14, 118-129.

GÖMLEKSİZ M. ve TÜMKAYA S.

- 1997 “Kubaşık Öğrenme Yönteminin Sınıf Öğretmenliği Bölümü Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Üzerindeki Etkisi”, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2: 16, 230–236.

GÜNAY, Emel

- 2002 Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

GÜNCAN, M. ve Ark.

- 2003 “Türkiye’de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)”, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

GÜNGÖRDÜ , Ersin

- 2003 Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler, C. ŞAHİN (Ed.), Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

GÜRBÜZ, R. ve H. ÇATLIOĞLU

- 2004 “Çoklu Zeka Kuramına Göre Olasılık Konusunda Geliştirilen Materyallerin Uygulanabilirliğine Yönelik Değerlendirmeler”, Gazi Üniversitesi XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler, Ankara: III: 1781–1787.

HAUSERMAN, Cal

- 1991 “Cooperative Learning Techniques for the Classroom Teacher”, Contemporary Education, 62: 3, Spring, 209–211

HAUSERMAN, Cal

- 1992 “Seeking an Effective Cooperative Learning Strategy, Contemporary Education, 63: 3, Spring, 185–190.

HOLUBEC, Edythe Johnson

- 1992 “How Do You Get There From Here: Getting Started with Cooperative Learning”, Contemporary Education, 63: 3, Spring, 181–184

ILGAR, Rüştü

- 2006 “Coğrafya Öğretiminde Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, Milli Eğitim, 35: 171, Yaz, 276–286.

İFLAZOĞLU, Ayten

- 2003 Çoklu Zeka Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi.

JAMES, Celile Burnett

- 1989 “Cooperative Learning In The Classroom”, The Social Studies, 80: 3 May-June, 98–101.

JOHNSON David W. and JOHNSON Roger T.

- 1992 “Implementing Cooperative Learning”. Contemporary Education, 63: 3, Spring, 173–180

JULES, Vena

- 1992 “Cooperative Learning: Student Perceptions of the Changing Structure of Learning”, Contemporary Education, 63: 3, Spring, 191–194

KALEM S. ve S. FER

- 2003 “Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3: 2, Kasım, 434–455.

KARABAĞ, Servet

- 2003 “Coğrafya Öğretmenlerinin Mesleki Nitelikleri”, Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayı (09–12 Temmuz 2002) Bildiriler, Ankara: Gazi Kitabevi, 386–404.

KARABULUT, Ezdihar

- 2003 “İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretim Programları”, Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayı (09-12 Temmuz 2002) Bildiriler, Ankara: Gazi Kitapevi, 39–42.

KARASAR, Niyazi

2005 Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KAPTAN, Saim

1998 Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri, Ankara: Bilgi Yayınları.

KAYA, Osman Nafiz

2002 İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atom ve Atomik Yapı Konusundaki Başarılarına, Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına, Tutum ve Algılamalarına Çoklu Zeka Kuramının Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi.

KILIÇ, Çiğdem

2002 “Çoklu Zeka Kuramının Amerikan Okullarındaki Uygulamaları Üzerine Ulusal Bir Çalışma (SUMIT Projesi)”, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2: 8.

KNIGHT G. P. and E. M. BOHLMAYER

1990 Cooperative Learning Theory and Research (Ed. Shlomo SHARAN), Westport, CT, Praeger Publishers.

KORKMAZ, Hünkar

2001 “Çoklu Zeka Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi”, Eğitim Bilim, 26: 119, 71–78.

KÖROĞLU, Hayrettin, S. YEŞİLDERE ve B. C. GÜNHAN

2002 “İlköğretim 6. Sınıfta Ölçüler Konusunun Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Göre Matematik Öğretimi”, ODTÜ V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi (16–18 Eylül 2002), Ankara: Bildiriler, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, II: 1057–1063.

KÖROĞLU, H. ve S. YEŞİLDERE

2004 “İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Dersi Tamsayılar Ünitesinde Çoklu Zeka Teorisi Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi”, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24: 2, 25–41.

LAZEAR, David

- 2000 The Intelligent Curriculum: Using Multiple Intelligences to Develop Your Student's Full Potential, Chicago, USA: Zephyr Press.

LİN Emily

- 2006 “Cooperative Learning In The Science Classroom”, The Science Teacher, Summer, 73: 5, 34–39.

LYMAN, Lawrence and FOYLE, Harvey

- 1991 “Teaching Geography Using Cooperative Learning”, Journal of Geography, 90: 5, September-October, 223–226.

MANNİNG, M. Lee and LUCKİNG R.

- 1991 “The What, Why, and How of Cooperative Learning”, The Social Studies, 82: 3, May-June, 120–124.

MEB (İLKÖĞRETİM OKULU DERS PROGRAMLARI)

- 2002a Sosyal Bilgiler (6-7), İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (8), Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitim (7-8), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3422.

MEB (ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ)

- 2002b Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3749, Kaynak Kitaplar Dizisi: 137, Milli Eğitim Basımevi.

MICHAELIS, John U. and GARCÍA, Jesus

- 1996 “Social Studies For Children: A Guide to Basic Instruction”, USA: Allyn and Bacon, 11th Edition.

MUTLUER M. ve K. ÖLGEN

- 2003 “Türkiye’de Coğrafyanın Güncel Sorunları ve Yeni Eğilimler”, Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayı (09–12 Temmuz 2002) Bildiriler, Ankara: Gazi Kitabevi, 415–427.

ÖNCÜL, Remzi

- 2000 Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3410, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 1220, Sözlük Dizisi: 4, Milli Eğitim Basımevi.

ÖZDEMİR, Pınar, H. KORKMAZ ve F. KAPTAN

- 2002 “İlköğretim Okullarında Çoklu Zeka Kuramı Temelli Fen Eğitimi Yoluyla Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir İnceleme”, ODTÜ V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi (16–18 Eylül 2002), Ankara: Bildiriler, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, I: 367–373.

ÖZDEN, Yüksel

- 2000 Öğrenme ve Öğretme, Ankara: PegemA Yayıncılık.

ÖZKAL, Neşe

- 2000 İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

ÖZTÜRK, C. ve R. OTLUOĞLU

- 2003 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller, Ankara: PegemA Yayıncılık. 2. Baskı

PARKER, Walter C.

- 2005 Social Studies in Elementary Education, USA: Pearson Merrill Prentice Hall, Twelfth Edition.

SABAN, Ahmet

- 2001 Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SABAN, Ahmet

- 2004 “Öğrenme ve Öğretme Süreci” Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 3. Baskı.

SARITAŞ, Emel

- 2002 “İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflardaki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Tutumları”, Eğitim Araştırmaları, 2: 8, Ağustos, 188-196.

SELÇUK, Ziya, H. KAYALI ve L. OKUT

- 2004 Çoklu Zeka Uygulamaları, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SENEMOĞLU, Nuray

- 2005 Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Ankara: Gazi Kitapevi, 12. Baskı.

SEZER, A ve H. TOKCAN

- 2003 “İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi”, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23: 3, 227–242.

SLAVİN, Robert E.

- 1994a A Practical Guide To Cooperative Learning, Massachusetts, USA: Allyn and Bacon A Division of Pramoont Publishing.

SLAVİN, Robert E.

- 1994b Handbook of Cooperative Learning Methods, S. SHARAN (Ed.), USA: Westport, CT, Greenwood Press.

SLAVİN Robert E. and TANNER Allen M.

- 1979 “Effects of Cooperative Reward Structures and Individual Accountability on Productivity and Learning” Journal of Educational Research, 72: 5, May-June, 294–298

SLAVİN R. E. and KARWEIT, N. L.

- 1981 “Cognitive and Affective Outcomes of an Intensive Student Team Learning Experience”, Journal of Experimental Education, 50: 1, 29-35.

SÖZER, Ersan

- 1998 Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; No: 1034, Eğitim Fakültesi Yayınları; No: 50.

ŞAHİN, Salih

- 2004 “Coğrafya Öğretiminde Beş Temel Konu”, Gazi Üniversitesi XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler, Ankara: IV, 2361–2384.

TALU, Nilay

- 1999 “Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitime Yansımaları”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15: 164–172.

TAŞPINAR, M. ve B. ATICI

- 2002 “Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut”, Eğitim Araştırmaları, 2: 8, Ağustos, 207–215.

TEMEL, Ali

- 2002 “Hangi Tür Zekaya Sahipsiniz”, Eğitim Bilim, 47, Ağustos: 6–9.

TEMUR, Özlem Doğan

- 2001 Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişilerine ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi.

TOMAL, Necati

- 2004 “Lise Coğrafya Öğretmenlerimizin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri”, Milli Eğitim, 32: 162, Bahar, 225–244.

TOMAL, Necati

- 2006 “Lise Coğrafya Derslerinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Kavram Öğretimi”, Milli Eğitim, 35: 171, Yaz, 298–317.

TURAN, İ. ve A. ALAZ

- 2004 “Çoklu Zeka Kuramının Coğrafya Öğretiminde Uygulanabilirliği”, Ankara: I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, (15-17 Mayıs 2003 İzmir), MEB Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığı, Tebliğler, 62-70.

WELTON, David A. ve John T. MALLON

- 1999 Children and Their World: Strategies for Teaching Social Studie, Boston, New York: Houghton Mifflin Company, 6th Edition.

YEŞİLDERE, Sibel

- 2003 İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Konularının Öğretiminde Çoklu Zeka Teorisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

YILDIRIM, Ayşe

- 2003 Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarıyı Etkileme Düzeylerinin Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.

YILMAZ, G. ve S. FER

- 2003 “Çok Yönlü Zeka Alanlarına Göre Düzenlenen Öğretim Etkinliklerine ilişkin Öğrencilerin Görüşleri ve Başarıları”, Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi 25: 235–245.

EKLER

EK 1 Ünitenin Planlanması

EK 2 Sosyal Bilgiler 6. Sınıf “Türkiye’imiz” Ünitesi Eğitim Durumları Tablosu

EK 3 Sosyal Bilgiler 6. Sınıf “Türkiye’imiz” Ünitesi Belirtke Tablosu

EK 4 Öğrenci Bilgi Formu

EK 5 “Türkiye’imiz” Ünitesi Başarı Testi

EK 6 Çoklu Zeka Alanları Belirleme Ölçeği

EK 7 Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri

EK 1: Ünitenin Planlaması

DERS : Sosyal Bilgiler 6
ÜNİTE NO : 5
ÜNİTE ADI : Türkiye'miz
ÜNİTE SÜRESİ : 13 Mart 2006 – 28 Nisan 2006 (7 Hafta)

Ünitelere Ayrılan Ders Saatleri ve Dağılımları

ÜNİTELER	AMAÇ SAYISI	DERS SAATİ	ORAN %
Demokratik Hayat	23	18	17
Coğrafya ve Dünyamız	18	18	17
Türkiye Tarihi	14	18	17
Moğollar ve Diğer Türk Devletleri	6	12	11
Türkiye'miz	32	21 (3X7)	19
Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu	14	21	19
TOPLAM	107	108	100

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Türkiye'miz ünitesine ait özel amaçlar şunlardır:

1. "Türkiye'miz" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.
2. Genel nüfus sayımı bilgisi.
3. Genel nüfus sayımının sağladığı yararların farkında oluş.
4. Yurdumuzda nüfusun genel dağılışı bilgisi.
5. Yurdumuzun nüfus dağılışını gösteren haritayı okuyabilme.

6. Kırsal yerleşim yerlerinden kentlere göçün nedenleri bilgisi.
7. Kırsal yerleşim yerlerinden kentlere göçün sonuçlarını kavrayabilme.
8. Kent yaşamına uyum kurallarının farkında oluş.
9. Yurdumuzdaki nüfus artışının nedenleri bilgisi.
10. Yurdumuzdaki nüfus artışının sonuçlarını açıklayabilme.
11. Aile plânlamasının önemini kavrayabilme.
12. Yurdumuzdaki nüfus kaybının nedenleri bilgisi.
13. Yurdumuzdaki nüfus kaybının sonuçlarını açıklayabilme.
14. Yurdumuzdaki yerleşim yerleriyle ilgili sınıflamalar bilgisi.
15. Yurdumuzdaki yerleşim yerleriyle ilgili sorunlar bilgisi.
16. Yurdumuzdaki yerleşim yerleriyle ilgili sorunların giderilmesinin önemini kavrayabilme.
17. Yurdumuzdaki yerleşim yerleriyle ilgili sorunlara çözüm önerilerinde bulunabilme.
18. Yurdumuzdaki ekonomik hayatı oluşturan alanları tanıyabilme.
19. Yurdumuzdaki tarım bilgisi.
20. Yurdumuzdaki hayvancılık bilgisi.
21. Yurdumuzdaki su ürünleri bilgisi.
22. Yurdumuzdaki orman ürünleri bilgisi.
23. Yurdumuzdaki madenler ve enerji kaynakları bilgisi.
24. Yurdumuzdaki sanayi bilgisi.
25. Yurdumuzdaki ulaşım bilgisi.
26. Trafik kazalarının topluma verdiği zararların farkında oluş.
27. Yurdumuzdaki iletişim bilgisi.
28. Yurdumuzdaki turizm bilgisi.
29. Turizmin ülke ekonomisine katkılarını kavrayabilme.
30. Eğitimin bir toplumun sağlıklı gelişmesindeki yerini ve önemini kavrayabilme.
31. Sporun bir toplumun sağlıklı gelişmesindeki yerini ve önemini kavrayabilme.
32. Sportif faaliyetlere katılmaktan zevk alış.

Ünite 5: Türkiye'miz Konular

A. Yurdumuzda Nüfus ve Yerleşme

1. Yurdumuzda Nüfus

- a) Genel nüfus sayımları ve yararları
- b) Yurdumuzda nüfusun genel dağılışı
- c) Kırsal yerleşmelerden kentlere göçün nedenleri ve sonuçları
- ç) Yurdumuzda nüfus artışının nedenleri ve sonuçları
- d) Yurdumuzda nüfus kaybının nedenleri ve sonuçları

2. Yurdumuzda yerleşme

- a) Kırsal yerleşmeler
 1. Köyler
 2. Köylerimizin başlıca sorunları
- b) Kentsel yerleşmeler
 1. Kentler
 2. Kentlerimizin başlıca sorunları

B. Yurdumuzda Ekonomik Hayat

1. Tarım
2. Hayvancılık
3. Su ürünleri
4. Orman ürünleri
5. Madenler ve enerji kaynakları
6. Sanayi
7. Ulaşım
8. İletişim
9. Ticaret
10. Turizm

C. Yurdumuzda Eğitim, Sanat ve Spor

1. Yurdumuzda eğitim
2. Yurdumuzda sanat
3. Yurdumuzda spor

Benzetim (Simülasyon)										
İkili ve Grup Çalışması		X	X	X	X	X	X	X	X	
Eğitsel Oyunlar		X	X	X	X	X	X	X	X	
B. Bireysel Öğretim Teknikleri										
Bireyselleştirilmiş Öğretim										
Programlı öğretim										
Bilgisayar Destek. Öğretim		X	X	X	X	X	X	X	X	
C. Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri										
Gezi										
Gözlem										
Görüşme										
Sergi										
Proje		X	X	X	X	X	X	X	X	
Ödev		X	X	X	X	X	X	X	X	
DEĞERLENDİRME										

Not: Yöntem ve Teknikler bölümü Demirel (2006), “Öğretme Sanatı” kitabından yararlanılarak geliştirilmiştir.

EK: 3 Sosyal Bilgiler 6. Sınıf “Türkiye’imiz” Ünitesi Belirtke Tablosu
Ünite No: 5 **Ünite Adı: Türkiye’imiz**

HEDEFLER	BİLİŞSEL ALAN	DUYUŞSAL ALAN	PSİKOMOTOR (DEVİNİŞSEL) ALAN	T O P L A M
KONULAR				
Ünite Geneli ile İlgili Konular	<i>1, 18</i>			<i>2</i>
Yurdumuzda Nüfus	<i>2, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13</i>	<i>3</i>		<i>9</i>
Yurdumuzda Yerleşme	<i>6, 7, 14, 15, 16, 17</i>	<i>8</i>		<i>7</i>
Tarım	<i>19</i>			<i>1</i>
Hayvancılık, Su Ürünleri, Ormancılık	<i>20, 21, 22</i>			<i>3</i>
Madenler ve Enerji Kaynakları, Sanayi	<i>23, 24</i>			<i>2</i>
Ulaşım, İletişim, Ticaret	<i>25, 27</i>	<i>26</i>		<i>3</i>
Turizm, Eğitim, Sanat, Spor	<i>28, 29, 30, 31</i>	<i>32</i>		<i>5</i>
TOPLAM				<i>32</i>

EK: 4 Öğrenci Bilgi Formu**ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU**

Sevgili Öğrenciler,

Elinizdeki bu anket araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmış bir formdur. Lütfen bu anketteki her bir soruyu dikkatlice okuyunuz ve bütün soruları yanıtlayınız. Size en doğru gelen cevabı yandaki parantez içerisinde (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

Teşekkürler.

Şevki BABACAN

1. Adınız – Soyadınız :

2. Şubeniz :

3. Cinsiyetiniz : () 1. Kız () Erkek

4. Annenizin mesleği :

() 1. Ev Hanımı

() 2. Memur

() 3. İşçi

() 4. Serbest Meslek

() 5. Diğer (Yazınız)

5. Babanızın mesleği :

() 1. Memur

() 2. İşçi

() 3. Serbest Meslek

() 4. İşsiz

() 5. Diğer (Yazınız)

6. Anne ve Babanızın Eğitim Durumu:

	Anne	Baba
1. Okuma–yazma bilmiyor	()	()
2. Okur–yazar	()	()
3. İlkokul mezunu	()	()
4. Ortaokul mezunu	()	()
5. Lise mezunu	()	()
6. Yüksekokul ya da Fakülte mezunu	()	()

7. Aylık ortalama geliriniz:

() 1. 400 YTL'den az

() 2. 401–1.000 YTL arası

() 3. 1.000 YTL ve yukarısı

EK: 5 Türkiye'miz Ünitesi Başarı Testi

Sevgili öğrenciler,

Bu test sizin "Türkiye'miz" ünitesindeki bilgi ve becerileri ölçmek için hazırlanmıştır. Elinizdeki teste çoktan seçmeli 40 soru bulunmaktadır. Sorular dört seçenektir. Bu seçenekler arasında doğru kabul ettiğiniz seçeneği işaretleyiniz. Süreniz 40 dakikadır. Başarılar dilerim.

Şevki BABACAN

ADI-SOYADI:

ŞUBE :

1

Belirli bir yerde km^2
düşen insan
sayısına.....
denir.

2

Belirli bir alanda, belirli
bir zamanda yaşayan
insan
sayısına.....denir.

1.) Yukarıdaki boşluklara uygun düşecek kelime aşağıdakilerden hangisidir?

- | | | |
|-----------------------|---|-----------------|
| A. 1. Yüzölçüm | – | 2. Nüfus Artışı |
| B. 1. Nüfus yoğunluğu | – | 2. Nüfus |
| C. 1. Yerleşme | – | 2. Nüfus |
| D. 1. Yerleşim | – | 2. Nüfus Artışı |

2.) Devletler, bir ülkedeki nüfus sayım sonuçlarına bakarak ülkenin kalkınması ile ilgili bir takım önlemler alırlar.

Aşağıdakilerden hangisi alınan bu önlemlerden biri değildir?

- A. Devletin sahip olduğu topraklara nüfusuna yetmediğini düşünerek başka ülkelere savaş açmak.
- B. Ülke çapında ilköğretim çağına gelmiş nüfusu tespit ederek eğitimle ilgili gerekli önlemler almak.
- C. Ülkede nüfus sayımının sonucunda ortaya çıkan işsizlik oranını bilerek bununla ilgili önlemler almak.
- D. Ülkede sağlık hizmetlerinin durumu ile ilgili önlemler almak.

3.) Ülkemizde yapılan nüfus sayımları ile aşağıdakilerden hangisi tespit edilemez?

- A. Askerlik çağına gelmiş kişi sayısı
- B. Ülkedeki seçmen sayısı
- C. Ülkede yaşayan hayvan sayısı
- D. Ülkede ilköğretim çağındaki çocuk sayısı

4.) Türkiye’de nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu bölge hangisidir?

- A. Marmara Bölgesi
- B. Doğu Anadolu Bölgesi
- C. Akdeniz Bölgesi
- D. Ege Bölgesi

5.) Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde nüfus yoğunluğunun düşük olduğu alanlardan biridir?

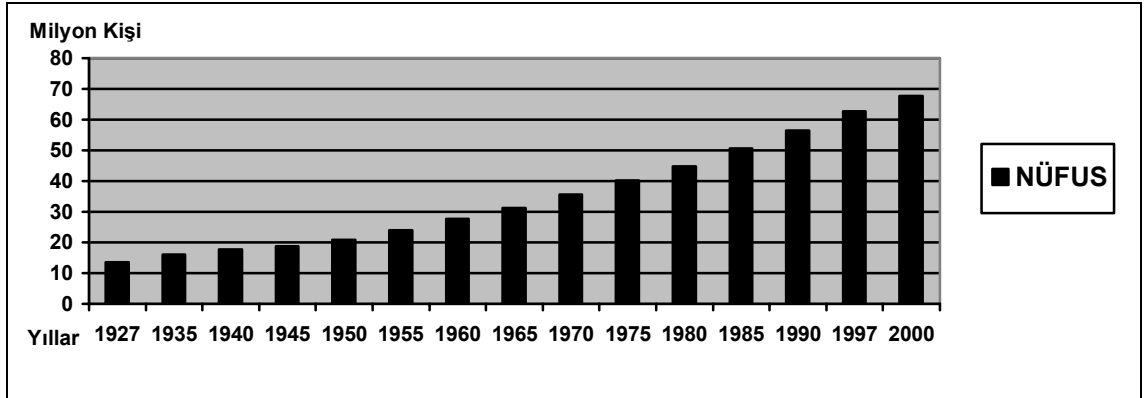
- A. Tarıma elverişli bölgeler
- B. Ticaret, ulaşım, tarımın gelişmiş olduğu yerler
- C. İklim şartlarının uygun olduğu düz ve su kenarları
- D. Dağlık bölgeler

6.) Aşağıdakilerden hangisi köyden kente göçün nedenlerinden biri değildir?

- A. Köylerde hızlı nüfus artışı
- B. Tarım topraklarının yetersizliği
- C. Büyük kentlerin çekiciliği
- D. Köylerde çevre kirliliğine bağlı sorunların ortaya çıkması

7.) Aşağıdakilerden hangisi köyden kente göçün sonucunda kentlerde meydana gelen olumsuzluklardan biri değildir?

- A. Gecekondulaşma ve çarpık kentleşme
- B. Kentlerde aşırı nüfus artışı
- C. Kentlerde trafik sorununun azalması
- D. Kentlerde sosyal ve ekonomik sorunların olması



8.) Yukarıdaki grafikte Türkiye’de 1927–2000 yılları arasındaki nüfus artışı verilmiştir.

Aşağıdakilerden hangisi bu grafikten çıkarılabilecek bir sonuç değildir?

- A. Toplam nüfus en az 1927 yılındadır.
- B. Toplam nüfus en çok 2000 yılındadır.
- C. 1927 yılında nüfus 10 milyondan azdır.
- D. Toplam nüfus 2000 yılında 60 milyondan fazladır.

9.) Pek çok kişi iş bulmak ve yeni bir yaşam umuduyla kentlere göç etmektedir. Bu da kentlerde olumlu ve olumsuz bir takım sonuçlar ortaya çıkarır.

Aşağıdakilerden hangisi kentlere yapılan bu göçün yarattığı olumlu bir durumdur?

- A. Kentlerde hava kirliliğinin artması
- B. Kentlere göç edenlerin eğitim düzeylerinin yükselmesi
- C. Kentlerde çarpık yapılaşma
- D. Kentlerde trafik sorununun artması

10.) Nüfus artışı ekonomik gelişme ile aynı hızda olursa ülke için büyük bir gelişme yaşanır. Tam tersine nüfus artışı ekonomik gelişme ile aynı hızda değilse ülke bir takım olumsuzluklarla karşı karşıya demektir.

Aşağıdakilerden hangisi bu sorunlardan biri değildir?

- A. İşsizlik
- B. Sağlık, eğitim, sosyal hizmetlerin yetersizliği
- C. Yaşam standardının düşmesi
- D. Ekonominin düzelmesi

11.) Nüfus artış hızının dengede tutulabilmesi için herkesin bakabileceği kadar çocuk yapmasına ne denir?

- A. Aile planlaması
- B. Nüfus artışı
- C. Nüfus kaybı
- D. Nüfus hızı

12.) Aşağıdakilerden hangisi bir ülkedeki nüfus kaybının nedenlerinden biri değildir?

- A. Doğumlar
- B. Dış göçler
- C. Doğal afetler
- D. Hastalıklar

13.) *Genelde ekonomik nedenlerle kişiler yurt dışına giderek dış göç yapmış olurlar. Bu da o ülke için nüfus kaybı demektir.*

Aşağıdakilerden hangisi bu durumun önüne geçebilmek için yapılabileceklerden biridir?

- A. Bu kişilere göç ettikleri yerlerde iş imkanları sağlamak
- B. Nüfus artışına paralel olarak ekonomik olanakları ve iş imkanlarının artırmak
- C. Kişilere ülkeleri tarafından yardım yapılmasının sağlamak
- D. Bu kişileri zorla geriye getirmek

14.) Aşağıdakilerden hangisi büyüklük açısından nüfusu 500.000'den fazla olan şehirler için kullanılan sınıflamadır?

- A. Küçük şehirler
- B. Orta büyüklükte şehirler
- C. Büyük şehirler
- D. Çok büyük şehirler (Metropoller)

15.) Aşağıdakilerden hangisi kentlerle ait sorunlardan biri değildir?

- A. Çevre kirliliği
- B. Gürültü
- C. Aydınlanma sorunları
- D. Kent içi ulaşım

16.) Aşağıdakilerden hangisi kentlerde yaşanan sorunların önüne geçebilmek için yapılabileceklerden biridir?

- A. Kentlere göçü arttırmak
- B. Kentleri cazip hale getirmek
- C. Köylerin sorunlarının göz ardı etmek
- D. Köyden kente olan göçü azaltmak ve insanların ekonomik durumlarının iyileştirmek

17.) Aşağıdakilerden hangisi yerleşim yerlerindeki sorunları giderebilmek için yapılabilecek çalışmalardan biri değildir?

- A. Devlet olarak önlemler almak
- B. Köyden kente göçü azaltmak
- C. Enflasyonu artırmak
- D. Kişilerin ekonomik koşullarının iyileştirmek

18.) Aşağıdakilerden hangisi ekonomik hayatı oluşturan geçim kaynaklarından birisi değildir?

- A. Eğitim
- B. Tarım
- C. Turizm
- D. Ticaret

19.) Aşağıdakilerden hangisi tarımda verimi artırmak için yapılan çalışmalardan bir değildir?

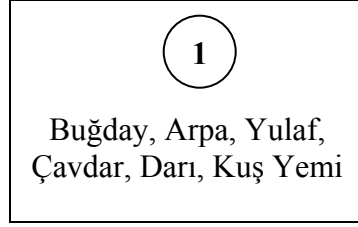
- A. Sulama
- B. Gübreleme
- C. Makineleşme
- D. Ağaç dikme



20.) Yukarıdaki sınıflamada “?” ile gösterilen alana yazılacak olan tarım ürünü grubu hangisidir?

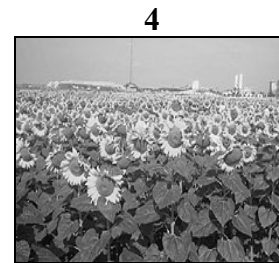
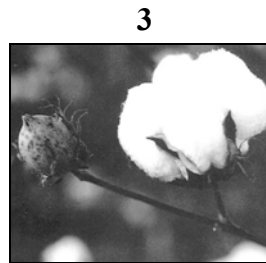
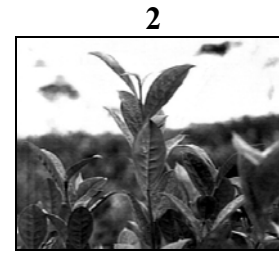
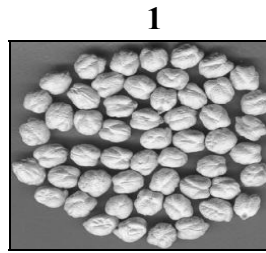
- A. Arıcılık
- B. Tahıllar
- C. Bitkiler
- D. Ağaçlar

21.) Aşağıdaki tarım ürünleri hangi tür tarım ürünleri sınıfına girer?

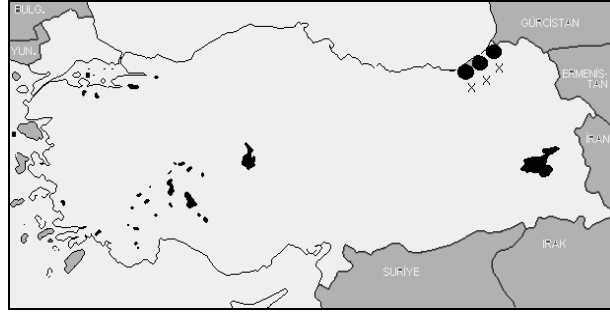


- | | | |
|-------------------|---|---------------------|
| A. 1. Baklagiller | - | 2. Sanayi Bitkileri |
| B. 1. Tahıllar | - | 2. Sanayi Bitkileri |
| C. 1. Meyve | - | 2. Sebzeler |
| D. 1. Sebze | - | 2. Tahıllar |

22.) Aşağıda resimleri gösterilen tarım ürünlerinden hangisi yanlış eşleştirilmiştir?

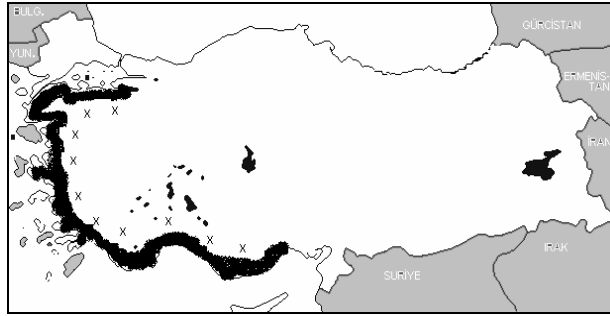


- | | |
|----------------------|-----------------------|
| A. Resim 1 - Fasulye | C. Resim 3 - Pamuk |
| B. Resim 2 - Çay | D. Resim 4 - Ayçiçeği |



23.) Yukarıdaki haritada işaretli alanda yetiştirilen tarım ürünü aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Şeker Pancarı
- B. Pamuk
- C. Tütün
- D. Çay



24.) Yukarıdaki haritada yetiştirme alanı gösterilen tarım ürünü aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Pamuk
- B. Zeytin
- C. Ayçiçeği
- D. Pirinç

25.) Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde yapılan hayvancılık türlerinden biri değildir?

- A. Büyükbaş hayvancılık
- B. Küçükbaş hayvancılık
- C. Arıcılık
- D. Balıkçılık



26.) Yukarıda resmi bulunan, koza elde etmek için beslenen, kozaların işlenerek kumaş elde edildiği ipekböcekçiliği, ülkemizde nerelerde yaygın olarak yapılan bir ekonomik faaliyettir?

- A. Bursa ve Bilecik
- B. Ankara ve Eskişehir
- C. Antalya ve Alanya
- D. Rize ve Artvin

27.) Aşağıdakilerden hangisi hayvancılığın gelişmesi için alınacak önlemlerden biri değildir?

- A. Hayvan soylarının ıslahı
- B. Ahır hayvancılığının geliştirilmesi
- C. Çiftçiye kredi verilmesi
- D. Orman alanlarının artırılması

28.) Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde balıkçılığın gelişmemesinin nedenlerinden biri değildir?

- A. Balıkçılıkla uğraşan insan sayısının az olması
- B. Açık deniz balıkçılığının yapılmaması
- C. Denizlerin iklim açısından uygunsuz ve aşırı dalgalı olması
- D. Deniz kirliliğinin ve aşırı avlanmanın yapılması

29.) Aşağıdakilerden hangisi ülkemizdeki orman varlığının korunması ve artırılması için yapılacak çalışmalardan biri değildir?

- A. Yakıt olarak sadece odun kullanmak
- B. Ağaçlandırma çalışması yapmak
- C. Ormanların korunarak, orman alanlarının artırılması için bireyleri bilinçlendirmek
- D. Orman yangınlarına karşı dikkatli olmak

30.) Elektrik (teller), elektronik, sanayi, motor, uçak vb. gibi alanlarda kullanılan ve Murgul, Maden, Küre'de çıkarılan yeraltı kaynağına ne nedir?

- A. Demir
- B. Bakır
- C. Çinko
- D. Kalay

31.) *Jet ve uçak yakıtı, cam elyaf, sabun, deterjan, kumaş boyaları, yapımı gibi pek çok alanda kullanılan ve Dünya'da bulunan bu madenin büyük bir bölümü Türkiye'de olan yer altı kaynağına.....denir.*

Yukarıdaki boşluğa uygun düşecek ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Demir
- B. Bakır
- C. Bor Mineralleri
- D. Krom

32.) **Yurdumuzda petrol en çok hangi bölgemizde çıkarılır?**

- A. Doğu Anadolu Bölgesi
- B. İç Anadolu Bölgesi
- C. Ege Bölgesi
- D. Güneydoğu Anadolu Bölgesi

33.) *Hammaddelerin fabrika ve atölyelerde işlenerek tüketime hazır duruma getirilmesinedenir.*

Yukarıdaki boşluğa uygun düşecek ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Ticaret
- B. Madencilik
- C. Sanayi
- D. Tüketim

34.) **Türkiye'de en yaygın olan ulaşım şekli aşağıdakilerden hangisidir?**

- A. Karayolu
- B. Demiryolu
- C. Denizyolu
- D. Havayolu

35.) **Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde yaşanan trafik kazalarının nedenlerinden biri değildir?**

- A. Aşırı hız
- B. Trafik kurallarına uyma
- C. Dikkatsizlik
- D. Alkollü araç kullanma

36.) Aşağıdakilerden hangisi kullandığımız iletişim araçlarından birisi değildir?

- A. Telefon
- B. Telsiz
- C. Video
- D. Telgraf

37.) Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde turizmi geliştirmek için yapılabilecek çalışmalardan birisi değildir?

- A. Doğal güzelliklerimizi ve tarihi değerlerimizi korumak
- B. Ülke tanıtımına büyük önem vermek
- C. Yeni tarihi eserler yapmak
- D. Ülkemize gelen her turiste misafirperver, dürüst ve yardımsever olmak

38.) Bacasız sanayi olarak nitelendirilen ekonomik faaliyet aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Turizm
- B. Hayvancılık
- C. Tarım
- D. Balıkçılık

39.) Eğitimle ilgili aşağıda söylenenlerden hangisi yanlıştır?

- A. Eğitim, bireylerin ailesi, ulusu, devleti için iyi bir yurttaş olarak yetişmesini sağlar.
- B. Eğitim sadece okulda verilir.
- C. Eğitim bireylerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını sağlar.
- D. Eğitim temel amacı; düşünen, yeteneklerini kullanabilen ve yeni şeyler üretebilen bireyler yetiştirmektir.

40.) Atatürk “Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur” derken neyin öneminden bahsetmiştir?

- A. Folklor
- B. Eğitim
- C. Sanat
- D. Spor

EK: 6 Çoklu Zeka Alanları Belirleme Ölçeği

Değerli Öğretmen:

Lütfen gözlem formundaki her önermenin sınıfınızdaki her öğrenciye ne derecede uygun olup olmadığını aşağıdaki beşli dereceleme ölçeğine göre belirtiniz.

- 0 = Öğrenciye hiç uygun değil
 1 = Öğrenciye çok az uygun
 2 = Öğrenciye kısmen uygun
 3 = Öğrenciye oldukça uygun
 4 = Öğrenciye tamamen uygun

BÖLÜM 1: SÖZEL – DİLSEL ZEKA ALANI		
1	Normal öğrencilerden daha iyi yazar.	0 1 2 3 4
2	Uzun hikâyeler ve fıkralar anlatır.	0 1 2 3 4
3	İsimler, yerler ve tarihler hakkında hafızası güçlüdür.	0 1 2 3 4
4	Yaşına uygun kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz eder.	0 1 2 3 4
5	Yaşına göre iyi bir kelime haznesine sahiptir.	0 1 2 3 4
6	Başkaları ile yüksek düzeyde sözel iletişime girer ve sözel tartışmalarda başarılıdır.	0 1 2 3 4
7	Tekerlemeleri ve kelime oyunlarının çok sever.	0 1 2 3 4
8	Kitap okumayı çok sever.	0 1 2 3 4
9	Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşma veya yazı dilinde kullanır.	0 1 2 3 4
10	Dinleyerek öğrenmeyi sever.	0 1 2 3 4

BÖLÜM 2: MANTIKSAL – MATEMATİKSEL ZEKA ALANI		
1	Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorar.	0 1 2 3 4
2	Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı çok sever.	0 1 2 3 4
3	Matematik dersini çok sever.	0 1 2 3 4
4	Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve satranç veya dama gibi stratejik oyunları oynamayı çok sever.	0 1 2 3 4
5	Nesneleri kategorilere ayırmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi sever.	0 1 2 3 4
6	Matematiksel hesaplama oyunlarını çok sever.	0 1 2 3 4
7	Bilgisayar oyunlarını ilginç bulur.	0 1 2 3 4
8	Fen bilgisi dersinde deney yapmayı ve yeni şeyler denemeyi sever.	0 1 2 3 4
9	Yaşıtlarına kıyasla soyut düşünebilme veya sebep-sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri çok iyi gelişmiştir.	0 1 2 3 4
10	Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorar.	0 1 2 3 4

BÖLÜM 3: GÖRSEL UZAMSAL ZEKA ALANI		
1	Renklere karşı çok hassas ve duyarlıdır.	0 1 2 3 4
2	Haritaları, çizelgeleri, diyagramları veya tabloları sadece düz metinden oluşan yazılı materyallere kıyasla daha kolay anlar.	0 1 2 3 4
3	Sanat içerikli etkinlikleri sever.	0 1 2 3 4
4	Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar.	0 1 2 3 4
5	Yaşına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren figürleri ve resimleri çizer.	0 1 2 3 4
6	Filmleri, slaytları ve benzeri diğer görsel sunuları izlemeyi sever.	0 1 2 3 4
7	Yaşına göre ilginç üç boyutlu yapılar veya modeller oluşturur.	0 1 2 3 4
8	Okurken kelimelere oranla resimlerden daha çok öğrenir.	0 1 2 3 4
9	Varlıkların görsel imgelerini veya daha önceden bulunduğu yerleri çok iyi ve net olarak hatırlar.	0 1 2 3 4
10	Okuma materyallerine sık sık karalamalar yapar.	0 1 2 3 4

BÖLÜM 4: MÜZİKSEL – RİTMİK ZEKA ALANI		
1	Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar.	0 1 2 3 4
2	Güzel şarkı söyleyebilme sesine ve yeteneğine sahiptir.	0 1 2 3 4
3	Bir müzik aletini çok iyi çalar ya da çalmayı çok ister.	0 1 2 3 4
4	Müzik dersini çok sever.	0 1 2 3 4
5	Konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar.	0 1 2 3 4
6	Farkında olamadan kendi kendine mırıldanır.	0 1 2 3 4
7	Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar.	0 1 2 3 4
8	Çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassastır.	0 1 2 3 4
9	Bir şarkı duyduğunda farkında olmadan ona eşlik eder.	0 1 2 3 4
10	Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanır.	0 1 2 3 4

BÖLÜM 5: BEDENSEL – KİNESTETİK ZEKA ALANI		
1	Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıdır.	0 1 2 3 4
2	Bir yerde uzun süre kaldığında hareket etmeye veya kıvılcılamaya başlar.	0 1 2 3 4
3	Başkalarının jest, mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit eder.	0 1 2 3 4
4	Gördüğü her nesneyi dokunarak inceleme ve analiz etme eğilimindedir.	0 1 2 3 4
5	Koşmayı, sıçramayı ve benzeri fiziksel hareketleri yapmayı çok sever.	0 1 2 3 4
6	El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıdır.	0 1 2 3 4
7	Kendini ve meramını anlatmada kendine özgü dramatik bir yolu vardır ve vücut dilini çok iyi kullanır.	0 1 2 3 4
8	Çamurla oynamayı veya diğer devinimsel nitelikteki etkinliklere katılmayı sever.	0 1 2 3 4
9	Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve onları tekrar birleştirmeyi çok sever.	0 1 2 3 4
10	Bir şeyi en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenir.	0 1 2 3 4

BÖLÜM 6: SOSYAL – KİŞİLERARASI ZEKA ALANI		
1	Arkadaşlarıyla ya da akranlarıyla sosyalleşmeyi çok sever.	0 1 2 3 4
2	Grup içerisinde doğal bir lider görünümündedir.	0 1 2 3 4
3	Problemi olan arkadaşlarına her zaman yardım eder.	0 1 2 3 4
4	Dışarıda iken kendi başının çaresine bakabilir.	0 1 2 3 4
5	Başkaları ile birlikte ders çalışmayı veya oyun oynamayı çok sever.	0 1 2 3 4
6	En az iki veya üç yakın arkadaşı vardır ve onları sık sık arar.	0 1 2 3 4
7	Başkaları daima onunla birlikte olmak ister.	0 1 2 3 4
8	Başkalarına selam verir, onların hatırlarını sorar ve onları çok önemser.	0 1 2 3 4
9	Empati yeteneği çok iyi gelişmiştir.	0 1 2 3 4
10	Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak veya onlara öğreterek öğrenmeyi sever.	0 1 2 3 4

BÖLÜM 7: İÇSEL – ÖZE DÖNÜK ZEKA ALANI		
1	Bağımsız olma eğilimindedir.	0 1 2 3 4
2	Kendisinin zayıf ve güçlü yanları hakkında gerçekçi bir görüşe sahiptir.	0 1 2 3 4
3	Yalnız oynamaya ve ders çalışılmaya bırakıldığında daha başarılıdır.	0 1 2 3 4
4	Hakkında çok fazla bahsedilmediği en az bir ilgisi, hobisi veya uğraşısı vardır.	0 1 2 3 4
5	Hayattaki amacının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptir.	0 1 2 3 4
6	Duygularını, hislerini ve düşüncelerini açıklıkla doğru ve bir şekilde dile getirir.	0 1 2 3 4
7	Hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilir.	0 1 2 3 4
8	Kendine güveni yüksektir.	0 1 2 3 4
9	Yaptığı işin bilincindedir ve başkalarına pek fazla akıl danışmaz.	0 1 2 3 4
10	Kendine saygısı yüksektir.	0 1 2 3 4

BÖLÜM 8: DOĞACI ZEKA ALANI		
1	Doğaya, hayvanat bahçelerine veya tarihsel müzelere olan gezileri çok sever.	0 1 2 3 4
2	Doğa olaylarına ve oluşumlarına (örneğin, volkanlara, dağlara ve bulutlara) karşı çok hassas ve duyarlıdır.	0 1 2 3 4
3	Sınıftaki çiçekleri sular ve onların bakımını üstlenir.	0 1 2 3 4
4	Ekoloji, doğa, bitkiler, hayvanlar vb. gibi konuları ilerken çok meraklıdır.	0 1 2 3 4
5	Sınıftaki hayvan hakları veya çevreyi koruma ile ilgili ateşli konuşmalar yapar.	0 1 2 3 4
6	Kuş beslemek, kelebek ve böcek koleksiyonu oluşturmak gibi doğa ile ilgili projelere katılmayı çok sever.	0 1 2 3 4
7	Doğayı ve canlıları içeren konularda çok başarılıdır.	0 1 2 3 4
8	Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok sever.	0 1 2 3 4
9	Mevsimplere ve iklim olaylarına karşı çok ilgilidir.	0 1 2 3 4
10	Çevre bilinci çok iyi gelişmiştir.	0 1 2 3 4

Öğrencinin Adı – Soyadı:		Sınıfı :										
Öğrencinin Numarası :		Cinsiyeti:										
ZEKA ALANI		MADDELER / ÖNERMELER										Toplam Puan
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<i>Sözel – Dilsel</i>												
<i>Mantıksal – Matematiksel</i>												
<i>Görsel – Uzamsal</i>												
<i>Müziksel – Ritmik</i>												
<i>Bedensel – Kinestetik</i>												
<i>Sosyal – Kişilerarası</i>												
<i>İçsel – Öze dönük</i>												
<i>Doğacı</i>												
Zeka Alanları Belirleme Ölçeği		Zeka Alanındaki Toplam Puan					Zeka Alanındaki Gelişmişlik Düzeyi					
<i>Öğrenciye tamamen uygun</i>	4	32–40 Arası										
<i>Öğrenciye oldukça uygun</i>	3	24–31 Arası										
<i>Öğrenciye kısmen uygun</i>	2	16–23 Arası										
<i>Öğrenciye çok az uygun</i>	1	8–15 Arası										
<i>Öğrenciye hiç uygun değil</i>	0	0–7 Arası										

Not: Çoklu Zeka Alanları Belirleme Ölçeği Saban (2004)'dan alınmıştır.

Ek: 7 Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri

SOSYAL BİLGİLER 6

.../.../2006

ÜNİTE: Türkiye'miz
KONU : Nüfus

Ders No: 1

ETKİNLİK SAYFASI

YÖNERGE: Aşağıdaki kutu içerisinde yer alan doğru – yanlış ve boşluk doldurma sorularının cevaplayınız.

Doğru ise “ D “ yanlış ise “ Y “ harfi koyunuz.

..... yerlere uygun düşen kelimeyi yazınız.

- ✓ Belirli bir zamanda belirli bir alandaki insan sayısındaki artış o ülkenin gösterir.
- ✓ Son nüfus sayımı..... tarihinde yapılmıştır.
- ✓ Belirli bir alanda, belirli bir zamanda yaşayan insan sayısına.....denir.
- ✓ Bir yerde km² düşen insan sayısına..... denir.
- ✓ Yurdumuzdaki ilk nüfus sayımı tarihinde yapılmıştır.
- ✓ Ülkemizdeki en yoğun nüfuslu şehir.....'dur.
- ✓ Nüfus artış hızının dengede tutulabilmesi için herkesin bakabileceği kadar çocuk yapmasına.....denir.
- ✓ Ülkemizdeki nüfus sayımı ile ilgili bilgilerin toplandığı merkez kısaca.....'dür.
- ✓ Yapılan nüfus sayımları ile askerlik çağına gelmiş kişi sayısı, ülkedeki seçmen sayısı, ülkedeki ilköğretim çağındaki çocuk sayısı tespit edilebilir. ()
- ✓ II. Dünya savaşı yıllarında ülkemizde nüfus artış hızı artmıştır. ()
- ✓ Tarıma elverişli bölgeler, ticaret, ulaşım, iklim şartlarının uygun olduğu düz ve su kenarları gibi belirtilen alanlar nüfuslanma açısından az nüfuslu yerlerdir. ()
- ✓ Yurdumuzda nüfus yoğunluğu en az olan bölge Marmara Bölgesi'dir. ()
- ✓ Bir ülkedeki nüfus artışının nedenleri; dış göçler, doğal afetler, hastalıklar vb.dir.
- ✓ İstanbul, Ankara, İzmir gibi şehirlerde nüfus artış oldukça fazla olmasında bu kentlerde iş imkanlarının fazlalığı, kentlerde eğitim, sağlık ve hizmetlerin daha gelişmiş olması, kentlerde sosyal ve kültürel yaşamın daha çekici olması etkilidir. ()
- ✓ Nüfus kaybında göçler ve savaşlar etkili değildir. ()

SOSYAL BİLGİLER 6

.../.../2006

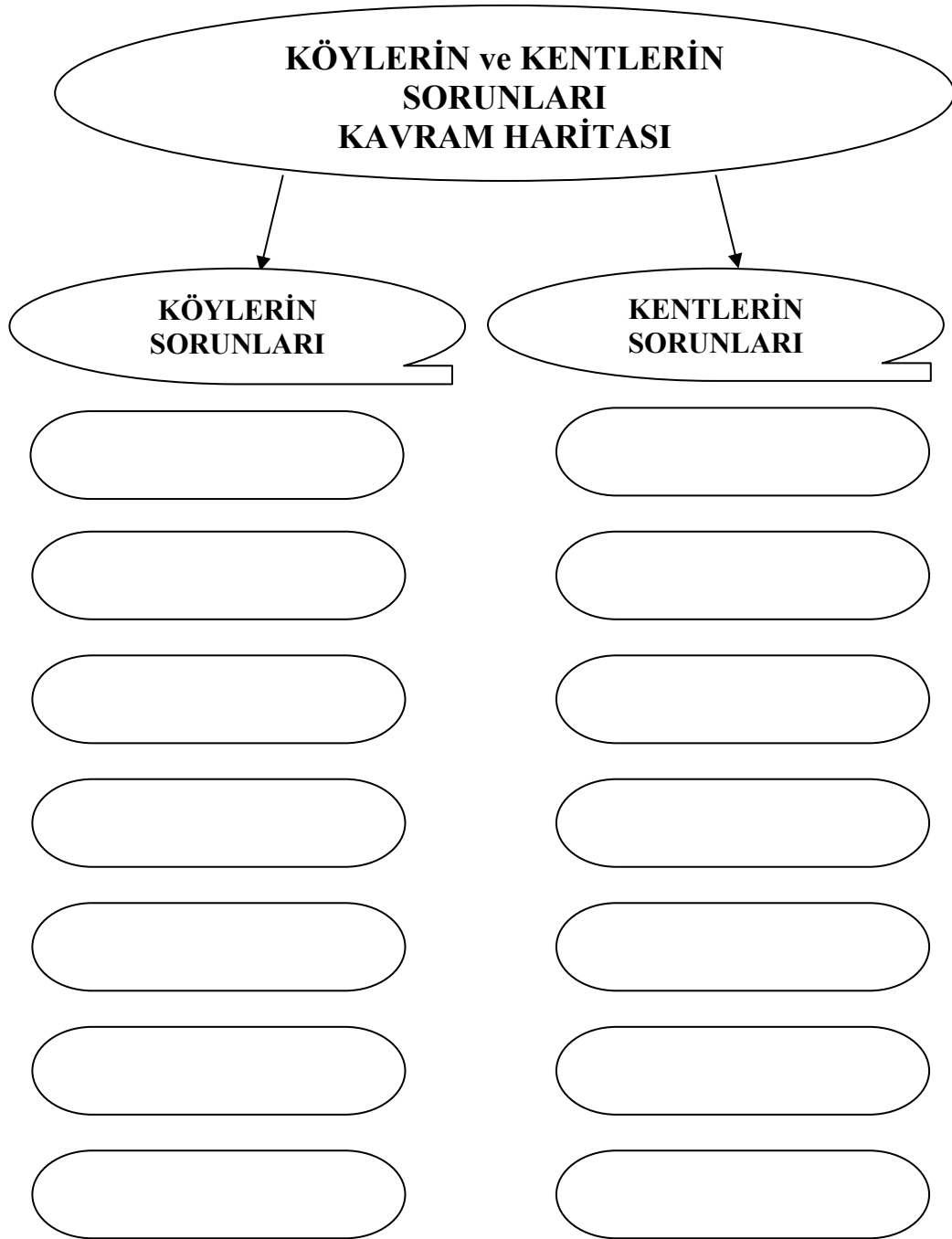
ÜNİTE: Türkiye'miz

KONU: Köylerimizin başlıca sorunları ve kentlerimizin başlıca sorunları

DERS NO: 2

ETKİNLİK SAYFASI

YÖNERGE: Aşağıdaki kavram haritasında boş bırakılan yerlere köylerin ve kentlerin sorunlarını yazınız.



SOSYAL BİLGİLER 6

.../.../2006

ÜNİTE: Türkiye'miz

KONU : Nüfus

Ders No: 1

ETKİNLİK SAYFASI

YÖNERGE: Aşağıdaki kutularda yer alan soruları cevaplarla eşleştirerek aynı renkli kalemle boyayınız.

Belirli bir alanda, belirli bir zamanda yaşayan insan sayısı.	Devlet İstatistik Enstitüsü (D. İ. E.)
Bir yerde km ² düşen insan sayısı.	1927
Yurdumuzdaki ilk nüfus sayımının yapıldığı tarih.	Marmara Bölgesi
Ülkemizdeki nüfus sayımı ile ilgili bilgilerin toplandığı merkez.	Aile Planlaması
Yurdumuzda nüfus yoğunluğu en fazla olduğu bölge.	2000
Nüfus artış hızının dengede tutulabilmesi için herkesin bakabileceği kadar çocuk yapması.	Nüfus yoğunluğu
Son nüfus sayımının yapıldığı yıl.	Nüfus

SOSYAL BİLGİLER 6

.../.../2006

ÜNİTE: Türkiye'miz
KONU: Kentsel Yerleşmeler

DERS NO: 2

ETKİNLİK SAYFASI

Sevgili Kemal,

Nasılsın? Uzun zamandır sana yazamadım. Geçen hafta doğum günümü kutladık. Keşke sen de olabilseydin! 13 yaşına girdim. Yeni yaşımdan dileğim ileride iyi bir doktor olmak. Kim bilir belki doktor olunca sizin köye gelirim çalışmaya! Hem o zaman tüm doğum günlerimizde beraber oluruz.

Sizin oralar nasıl? Dersler nasıl gidiyor? Bu sene 6. sınıf biraz zor. Sen 6. sınıfa alışabildin mi? Okulundan memnun musun? Benim okulum çok güzel ama sınıflarımız çok kalabalık! Bir sınıfta en az 50–60 kişi var. Bizim sınıf 52 kişi! Gerçi şehrin nüfusunu ve kalabalıklığını düşününce bu sayı normal geliyor insana! Sabah servisle okula giderken öyle trafik oluyor ki bunca araba nereye sığıyor diye merak ediyorum doğrusu!!! Okulum 9.00'da başlıyor ama ben yola 8.00'de çıkmak zorundayım. Bunun için de sabah 7.00'de kalkıyorum. Aslında en güzeli metro! Hiç trafiğe girmeden istediğin yere 10 dakikada gidiyorsun ya o da bizim okula çok uzak!

Okulun kapanmasına da az kaldı. Yaz olsa da balkonda otursam diyorum ya, öyle bir gürültü kirliliği var ki şehrin içinde; insanın evinde bile otururken başı ağrıyabiliyor. Kışınsa hava kirliliğinden ve is kokusunda dışarıda nefes almak mümkün değil! Kim bilir sizin oralar ne kadar sakin, ne kadar güzeldir!!! Biz piknik yapmak için bile şehre 45 dakika uzaklıktaki piknik alanlarına gitmek zorunda kalıyoruz.

Yeni evimize geçen ay taşındık. Evimiz sitenin içinde güzel bir ev. Ama etrafında gecekondular var. "Gecekondular ne?" diyeceksin. Adı üstünde izin mizin almadan bir gecede dikilen evlere deniyor. Sitelerin ortasında bu yıkık dökük, pek çok su, kanalizasyon, yol gibi alt yapı hizmetlerinde yoksun gecekondular mahalleleri öyle çirkin bir görüntü yaratıyor ki!!! Annem bunlar için "işte çarpık yapılaşmanın bir örneği" diyor. Gerçekten de çok rahatsız edici!

Oturduğumuz şehirde sanayide gelişmiş durumda. Bizim okulun yanında büyük bir fabrika var. Bazen dersteyken pencereden bakıp bu fabrikanın bacasından çıkan dumana dalıp gidiyorum. Çevreyi nasıl da kirletiyor. Yanındaki güzelim dereye de bütün atıklarını bırakıyor. Pek çok kez şikâyet edilmiş ama yetkililer bir şey yapamıyorlarmış.

Neyse bu yazıyı teneffüste yazdım. Sana tekrardan yazarım. Şimdi derse girmem gerek. En kısa zamanda cevabını bekliyorum. Sağlıcakla kal. Görüşürüz...

Sevgiler, AYŞE

Yukarıdaki mektubu okuduğunuz. Bu mektuptan neler çıkardınız? Sizce şehirlerin sorunları nelerdir? Alt taraftaki numaralı alana maddeler halinde yazınız.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

SOSYAL BİLGİLER 6

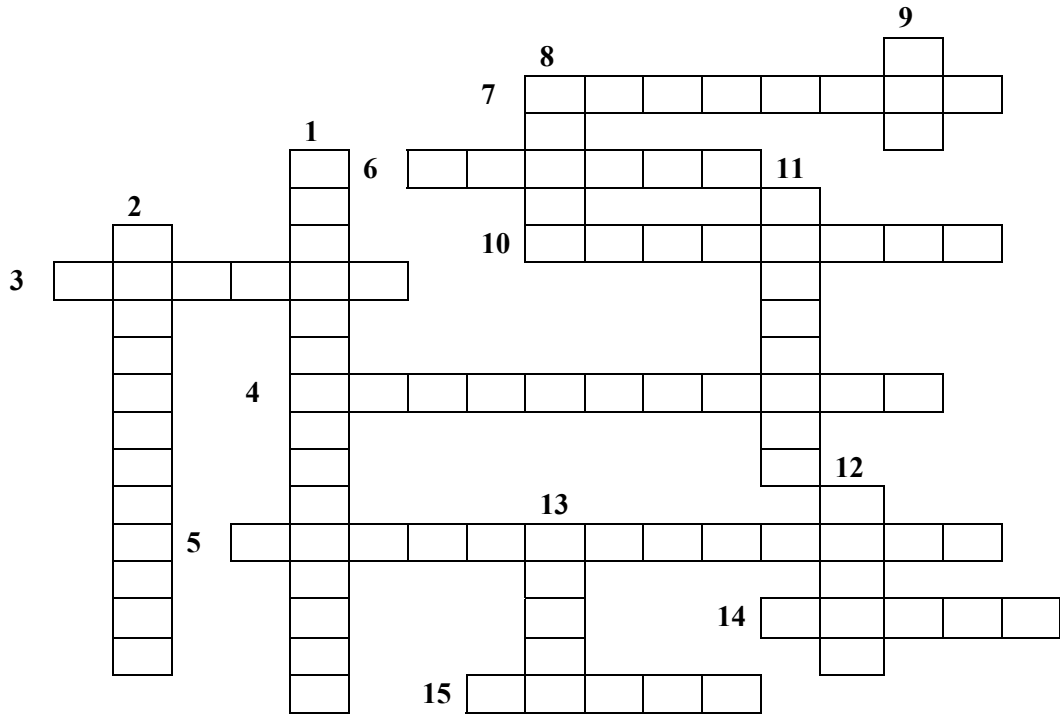
.../.../2006

ÜNİTE: Türkiye'miz
KONU : Tarım

DERS NO: 3

ETKİNLİK SAYFASI

BULMACA



SORULAR

1. "Pamuk, Tütün, Şeker Pancarı, Çay, Ayçiçeği, Zeytin" gibi tarım ürünlerinin yer aldığı grup.
2. "Portakal, Mandalina, Greyfurt, Limon" gibi tarım ürünlerini yer aldığı grup.
3. Halkımızın temel besin maddesi olan ve ekmek yapımında kullanılan tarım ürünü.
4. "Bakla, Fasulye, Nohut, Mercimek" gibi tarım ürünlerinin yer aldığı grup.
5. Tarım destekleyen bir banka.
6. Çeltik bitkisinin tohumlarının kabuklarından ayrılmasıyla elde edilen tarım ürünü.
7. "Buğday, Arpa, Yulaf, Çavdar, Darı, Kuş Yemi" gibi tarım ürünlerinin yer aldığı grup.
8. Halkımızın büyük bir çoğunluğunun uğraştığı ekonomik faaliyet.
9. Halkımızın temel içeceği olan, yıkanmış kireçsiz topraklarda ve Doğu Karadeniz Bölümünde yetişen tarım ürünü.
10. "Kayısı, İncir, Vişne, Kiraz, Ayva, Şeftali, Armut" gibi tarım ürünlerini yer aldığı grup.
11. "Patates, Domates, Biber, Kabak, Havuç, Soğan, Patlıcan" gibi tarım ürünlerinin yer aldığı grup.
12. Beyaz renkli dokuma sanayinin hammaddesi olan tarım ürünü.
13. Ege Bölgesinde oldukça fazla yetiştirilen bir sanayi bitkisi.
14. Bir tahıl.
15. En çok Ege Bölgesinde yetiştirilen bir meyve.

SOSYAL BİLGİLER 6

.../.../2006

ÜNİTE : Türkiye'miz

KONU : Ulaşım, Ticaret, İletişim

Ders No: 6

ETKİNLİK SAYFASI

BULMACA

A V B N G H M K H H E A S D F G H J Y L Ş İ Ğ U K U
 A S D F G H J U I O G Y U I L İ Ç L N C V B N M Ö Ç
 E R T Y U I O P Ğ Ü D D F G H J K L H E R T Y U I O
 A S D F G H J K L U E O P E R D E L J L F D G S Y M
 B A S O P Y U I L İ N L S D F İ G H M E R T Y U I O
 N S U L A Ş I M Ü T İ C A R E T D F K O T O Y O L K
 M D A S A V B M G H Z K H H N H J Ş L A S D F G H H
 J F A Ö A S D T G H Y U I O B A S I N R T Y U I O P
 H G E T U O K H N M O S D F G L G H K C V B N M S E
 H H F A D G A G M Ö L R İ H R A C A T A S D F G E R
 L J D E M İ R Y O L U V B N M T Ç L I E İ E V F H T
 H K B A S D A U L K E R T Y U I O P Y Y N T B G K Y
 G L K E R T Y J Ç H C V B N M Ö Ç K T F T U N H D U
 D H A V A Y O L U F A S D F G H J Ş F A E O L S G I
 T O B H A S L E R T U O A S D F G H H F R Ğ J K E O
 J Y O D F G U J F G H J K L Ş İ O P F A N D F G F P
 P T T B N M Ö I R T F T Y H U I N O B E E T Y I P Ğ
 L R A R T Y U I O F G H J K L Ş İ P M A T D F G H K
 J T J P P I O O C İ L E T İ Ş İ M Ş K H H N A R T Y
 L T U Y Ş N L K D G J E S D F G H J U I O P Y E R T
 İ Y R A S M Ç L A S D F G H J K L Ş İ O P Ğ Y U I O

SORULAR

- 1) Yurdumuzda en çok tercih edilen ulaşım şekli.
- 2) İnsanların, eşyaların, haberlerin bir yerden başka bir yere güvenle taşınması.
- 3) Çift yönlü karayolunun çok şeritli şekli
- 4) Trenlerin gittiği yol.
- 5) Gökyüzündeki ulaşım şekli.
- 6) 1926 yılında kabul edilen, bir ülkenin kendi limanları arasında ticaret yapma özgürlüğü.
- 7) Posta, Telefon, Telegrafın kısa yazımı.
- 8) Gemilerle yapılan ulaşım şekli.
- 9) Kar amacıyla malların alınıp satılması.
- 10) Bir ülkenin dışarıdan mal alması.
- 11) Söz, yazı, işaretlerle haberleşme ve bilgi alışverişi.
- 12) Radyo, televizyon, gazete gibi araçlara verilen genel isim.
- 13) Bir ülkenin dışarıya mal satması.
- 14) Günümüzün en yaygın bilgi edinme sistemi

SOSYAL BİLGİLER 6

.../.../2006

ÜNİTE: Türkiye'miz

KONU: Madenler, Enerji Kaynakları, Sanayi

ETKİNLİK SAYFASI

Ders No: 5

YÖNERGE: "Nedir Bu" isimli etkinlikte verilen açıklamalar dikkate alınarak tahminde bulunulur. Açıklamanın üzerine cevap yazılır.



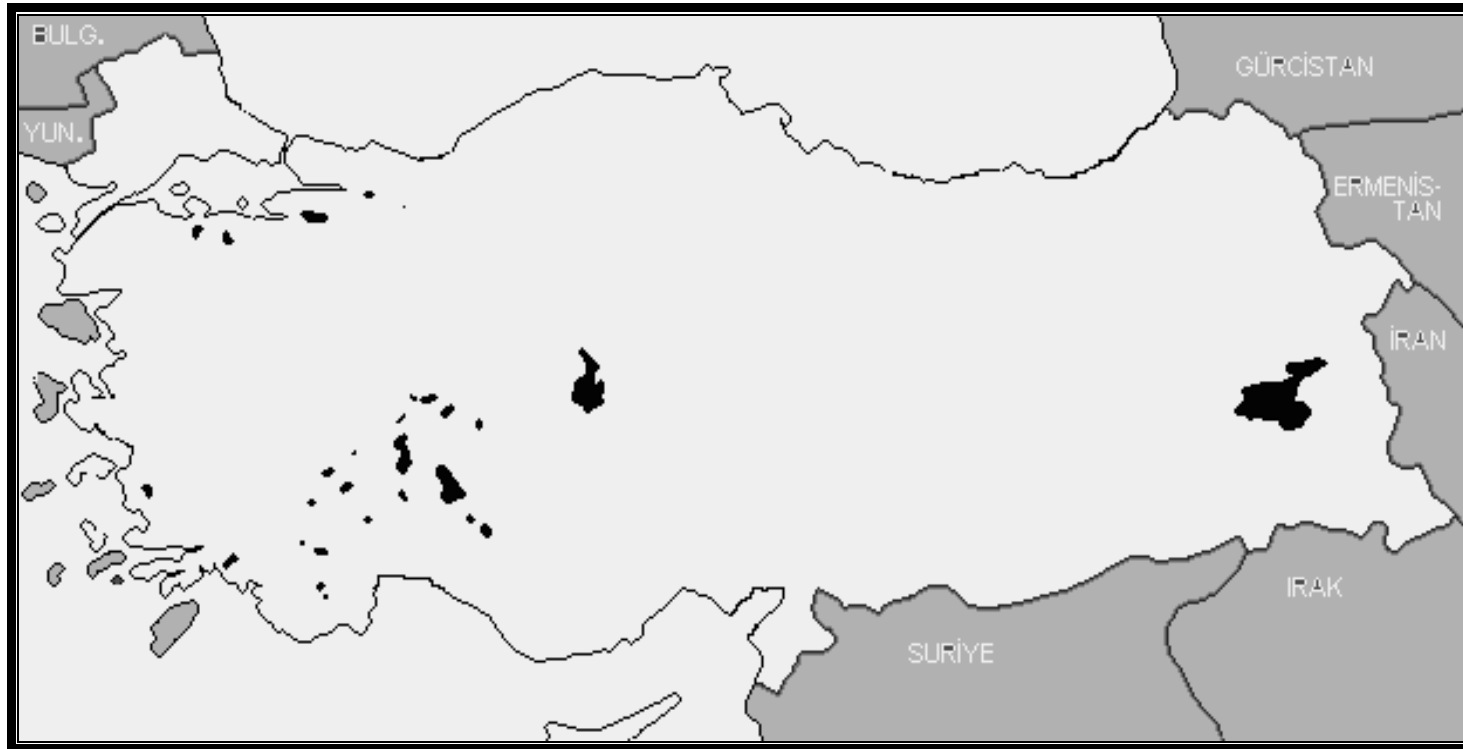
SOSYAL BİLGİLER 6

.../.../2006

ÜNİTE: Türkiye'miz
KONU : Turizm, Eğitim, Sanat, Spor

Ders No: 7**ETKİNLİK SAYFASI**

YÖNERGE: Aşağıdaki haritada Türkiye'deki belli başlı turizm merkezlerinin yerlerini işaretleyerek gösteriniz.



İZİN YAZILARI

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-210/840
Konu : Araştırma İzni

06./03/2006

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 20.02.2006 tarih ve B.30.2.ÇAÜ.0.70.72.00.290-153/999 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Coğrafya Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Şevki BABACAN'ın "Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Coğrafya Ünitelerinden Türkiye'mizin Öğretiminde İş Birlikli Yöntem Destekli Çoklu Zeka Kuramının Erişime Etkisi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketin, Çanakkale İli Merkez İlçe Vali Fahrettin Akkutlu İlköğretim Okulunun 6. sınıflarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (14 sayfa - 125 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cumaali DEMİRTAŞ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-14 Sayfa)

EGİTİM
%100
DESTEK

DANISMA
444 0 632
HAYATI

G.M.K. Bulvarı No: 109
06570 Maltepe / ANKARA

Tel : (0312) 230 36 44
Faks : (0312) 231 62 05
e-posta: carged@meb.gov.tr



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

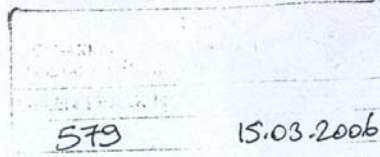
Sayı : B.30.2.ÇAÜ.0.70.72.00-290-338
 Konu : Araştırma izni.

01716

15 Mart 2006

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Coğrafya Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Şevki BABACAN'ın tez çalışmasıyla ilgili Çanakkale İli Vali Fahrettin Akkutlu İlköğretim Okulunun 6. sınıflarında anket uygulama izin talebinin uygun görüldüğü ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 06/03/2006 tarih ve ...210-840 sayılı yazısı yazımız ekinde gönderilmektedir. Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.



Prof. Dr. Ülkü ALTINOLUK
 Rektör Yardımcısı

EK: Yazı ve ekleri (13 sayfa)