

PAPER DETAILS

TITLE: ÇOKLU ZEKÂ TEMELLİ UYGULAMALARIN ÖĞRENCİLERİN COGRAFYA DERSİNE
KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ

AUTHORS: Aysegül ALAZ

PAGES: 113-123

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1494977>

Çoklu Zekâ Temelli Uygulamaların Öğrencilerin Coğrafya Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi

Ayşegül ALAZ¹

Geliş Tarihi: 28.05.2007

Yayına Kabul Tarihi: 06.10.2008

ÖZET

Bu araştırma, coğrafya eğitiminde çoklu zekâ kuramının öğrenci tutumları üzerine etkisini ortaya koyabilmek için yapılmıştır. Deneysel çalışma, Ankara merkezinde bulunan ortaöğretim 9. sınıf seviyesindeki, birer adet deney ve kontrol grubu olarak oluşturulmuştur. Araştırmanın sağlıklı uygulanabilmesi için ders öğretmeni, öğrenciler ve rehberlik öğretmeni çoklu zekâ kuramı hususunda bilgilendirilmiştir. Deney grubu ile çoklu zekâ kuramı ilkelerine uygun olarak hazırlanmış ders planlarından hareketle 4 hafta boyunca “Dış Kuvvetler” konusu işlenmiştir. Deney grubu öğrencileri için oluşturulan eğitim-öğretim ortamları, mümkün olduğunca bütün zekâ alanlarını içine alan etkinlikler, çeşitli görsel-işitsel araç ve gereçler yardımıyla zenginleştirilmiştir. Kontrol grubunda, düz anlatım ve soru cevap yöntemleri kullanılarak, dersin öğretmeni tarafından, “Dış Kuvvetler” konusu işlenmiştir. Uygulamadan önce ve sonra, deney ve kontrol gruplarına tutum ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, 9. sınıflarda “Dış Kuvvetler” konusunda, tutum ölçeğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zekâ Kuramı, Coğrafya Eğitimi, Tutum.

The Effects of Multiple Intelligences Applications on Students' Attitudes Towards Geography Course

ABSTRACT

The study was done in order to show the effect of multiple intelligence theory on students' attitudes in geography education. The experimental research was constituted from one experimental and control group with the level of 9th class of secondary school situated in the centre of Ankara. In order to improve the reliability of the study, course teacher, students and guidance teacher were informed about multiple intelligence theory. The subject of “Outside Forces” was taught to the experimental group for 4 weeks according to the plans which was formed convenient to the principals of the multiple intelligence theory. The experimental group learning environment was enriched with activities which include all of the possible field of the intelligence and decorated with various of audio-visual tools and materials. The subject was taught to control group by their teacher with the methods of explanation and question-answer. Before and after the application, attitude scale was applied as pre-test and post-test to experimental and control groups. At the end of the research, a significant difference was determined in the favour of experimental group about the subject of “Out Side Forces” in 9th classes.

Key Words: Multiple Intelligence Theory, Teaching Geography, Attitude.

GİRİŞ

Günümüzde, eğitim bilimcilerin en çok üzerinde durduğu konu, eğitimde meydana gelen teknolojik gelişmelere paralel olarak, öğretmen merkezli öğretim biçiminden daha ziyade, öğrenci merkezli öğretim modelinin benimsenmesidir. Diğer taraftan, kitle iletişim araçlarının, sosyal yaşantımızın bir parçası hâline

¹ Yrd. Doç. Dr., Rize Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aysegulalaz@gazi.edu.tr

gelmesiyle, öğrenciler coğrafi olgu ve olayları derste öğrendiği kadar okul dışında da öğrenmeye başlamışlardır. Bu teknolojik gelişim ve değişimlerin sonucu olarak; eğitim bilimciler, geleneksel eğitim yöntemlerinin eksik yönlerini görerek, **“Günün koşullarına göre daha iyi bir eğitim ve öğretim nasıl yapılır?”** sorusunu cevaplamaya çalışmışlar ve bunun için de eğitimle ilgili çeşitli kuramlar ve görüşler ortaya atmışlardır.

Öğrenciye kazandırılacak ve bir davranış modeli hâline getirilebilecek önemli beceriler, ancak planlı, amaçlı ve devinimsel eğitim-öğretim modelleri, kuramları ve yaklaşımları ile sağlanabilir. Çoklu zekâ da bu doğrultuda coğrafya eğitiminde kullanılabilecek önemli bir kuramdır. Birey, yaşadığı çevreyi gözlemleyerek, konuşarak, dinleyerek, düşünerek, temas ederek, mantık çerçevesinde muhasebesini yapar ve anlar. Kişinin çevresiyle ilişkisi ve iletişimi neticesinde açığa çıkan bu işlemler, aynı zamanda çoklu zekâ kuramının temel taşlarını meydana getiren zekâ alanlarıdır.

Coğrafya, teorideki uzak dünyayı, pratik bir hâle büründürerek yakınlaştırır. Coğrafyanın çok önemli bir rol oynadığı teorik ve pratik zemin arasındaki bu alışveriş, insanın sahip olduğu zekâ alanlarının anlamlı ve işler kılınabilme sürecidir. Bu sürecin taşıyıcısı ise insandaki zekânın öğrenmeme durumuna düşmeyecek derecede olduğunu varsayan çoklu zekâ kuramıdır. İnsanın eğitimi esnasında zekâ alanları arasındaki ilişkinin, öğrenme ortamını son derece kolaylaştırma ve etkinleştirme süreci; dünyayı insana yaklaştıran ve insana dünyayı keşfettiren coğrafya disiplini içinde eşsiz bir zemin bulabilecektir. Bu zemin, coğrafya eğitimi ile insan ve dünya arasındaki karanlığı aydınlatan ve var oluş boyunca sürecek çok uzun bir yoldur. Geçmişle mukayese neticesinde bugünü gören ve yarını görecek insan, coğrafyanın ivmesi ile aydınlanacaktır. Zira coğrafya bir yönüyle de dünyanın geçmişi, bugünü ve geleceği arasındaki esrarengiz döngünün kapılarını açan anahtardır.

Bütün bu açıklamalar, Geika'nın (1905'den akt.: Oldroyd, 2004:206) vurguladığı *“Geçmişin anahtarını bugünde aramak gerek.”* ilkesinin coğrafya disiplini ile ne kadar alakalı olduğunu da göstermektedir.

Çoklu Zekâ Kuramı

Eğitim dünyasında başarısız ya da öğrenemeyen öğrenci tabiri oldukça doğal ve olabilir bir durum haline gelmiştir. Eğitimde eşitlik ilkesi ile bireylerin ilgi istidat ve kabiliyetlerine göre eğitilmesi ilkesini eksik algılamaktan kaynaklanan bu yaklaşım öğrencilerin derslere karşı ilgi ve tutumlarını doğal olarak olumsuz yönde etkilemektedir.

Dünya tarihinde, yetersiz-başarısız olarak nitelendirilen bireylerin farklı alanlardaki başarılarını örneklendiren olaylara sıkça rastlamak mümkündür. Zekâ testleri başlangıçta yaşam boyu değişmeyecek mutlak sonuçları vermeleri amacıyla tasarlanmış olmalarına karşın, bu testlerin insan zekâsını kapsamlı bir şekilde ölçüp ölçmediği konusunda şüpheler oluşmuştur. Eren'in (2004) de belirttiği gibi dünyanın en ünlü atletleri, en büyük müzisyenleri girdikleri IQ sınavlarından çok düşük puanlar almışlardır. Böylesine düşük IQ puanları ile bu insanlara zeki diyemiyorsak, onları kendi alanlarında bu denli başarılı kılan ne olabilir? Buzan vd.'ne göre (1994) rahatsız edici bir nokta ise “dâhi” IQ suna sahip kişilerin çoğunun, kişisel, akademik ve meslekî yaşamlarında başarısızlıkla karşılaşmalarıdır. Bu başarılı ve başarısız olarak nitelendirilen insanların zihinsel yeterliliği, farklı ilgi ve beceri alanları ile yeniden tanımlanabilir. Çünkü her insanın kendini ifade ederken kullandığı dil farklıdır. Bir müzisyen kendini yaptığı bestelerle, bir tiyatrocu kendini canlandırdığı rollerle ya da bir ressam çizgileriyle kendini ifade ederken farklı diller kullanır.

Bireylerin başarısız olarak değerlendirilmelerinin altında yatan faktör öğrenme hızları, öğrenme dereceleri ve öğrendiklerini hatırlama süreleri bakımından farklılıklar gösteren bireylerin aynı yöntem ve tekniklerle eğitime tabi tutulup, aynı ölçme-değerlendirmelerden geçirilmeleridir. Bireylerin anlama yetenekleri ve problem çözmek için bilgilerini kullanma yolları da birbirinden farklıdır. Örneğin, bazı bireyler bedenlerini kullanmada oldukça başarılı iken bazılarının muhakeme yetenekleri gelişmiştir. Tüm bunlar zekânın faktörleri olarak nitelendirilmektedir.

Çoklu zekâ teorisi psikolojik bir teoridir ve bilimsel bir teoriyi eğitimsel bir uygulamaya dönüştürmede tek bir yol yoktur. Gardner, çoklu zekâ teorisi'ni *Roscha mürekkep testine* benzetmektedir. Teoriyi sınıflarında uygulamaya başlayan pek çok eğitimci zaman zaman kendi uygulamalarının doğru olduğunu öne sürerek çatışmaya düşerler. Eğitim bilimcilerin teoriyi farklı yöntemlerle uygulamaya koyma gayretleri öğrenme ortamlarındaki verimliliğin yükselmesi adına çok önemlidir. Çoklu zekâ teorisini uygulamada tek bir yöntem yoktur. Önemli olan eğitimcilerin Çoklu zekâ teorisini hedeflerine ulaşabilmede doğru bir *araç* olarak kullanabilmeleridir.

Gardner (1999:129-135) teorisinin okullarda kullanılabileceği üç yöntemi önerir:

1- Arzulanan yeteneklerin geliştirilmesi: Okullar, topluluğun ya da daha geniş olarak toplumun değer verdiği beceri ve yetenekleri geliştirmelidir. Bu arzulanan rollerden bazılarının, okullarda genellikle hafife alman zekâlar da dâhil olmak üzere, belirli zekâları vurgulaması mümkündür. Örneğin topluluk ya da toplum, çocukların bir müzik aletini çalabilmesi gerektiğine inanıyorsa o zaman bu amaca yönelik olarak müzik zekâsını geliştirmek okulun bir değeri hâline gelir.

2- Bir kavrama, konu alanına ya da bilim dalına değişik yöntemlerle yaklaşmak gereklidir. Okulların, zamanın önemli bir bölümünü temel kavramlara, üretici düşüncelere, gerekli sorulara harcamaları ve öğrencilerin bu fikirleri, fikirlerin taşıdıkları anlamları tam olarak kavramalarına olanak tanımaları gerekmektedir. Bu durum, öğrencilerin gereğinden fazla konuyu yüzeysel anlamalarından (ya da anlamamalarından) çok daha anlamlıdır. Bunun için de bu konulara ya da kavramlara, değişik yollardan yaklaşılmalıdır. Mutlaka sekiz zekânın kullanılması gerekmiyor, ama işlenen konuya eğitim bilminde uygunluğu kanıtlanmış yaklaşımlara başvurularak değinilebilir. Çok boyutlu zekâ teorisinin ulaştığı nokta budur.

3- Eğitimin bireyselleştirilmesi: İnsanların tümüyle aynı olmadığı, aynı tür zihne sahip olmadığı, eğer zihinleştirmedeki ve güçlü, yansınacak ya da göz ardı edilecek yerde dikkate alınırsa, eğitimin bireylerin çoğu için çok etkin bir işlevi olacaktır. Gardner insan farklılıklarının her zaman ciddi olarak ele alınmasının, çok boyutlu zekâ perspektifinin -teori ve pratikteki- özünü oluşturduğuna inanmaktadır.

Çoklu zekâ teorisi, aynı zamanda öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki görüşlerini, beklentilerini veya değer yargılarını etkileyerek sınıftaki öğrenme-öğretme sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır. Denilebilir ki, bir öğrencinin entelektüel gelişimi, bir okuldaki öğretmenlerin, o öğrencinin sahip olduğu zihinsel kapasitesi veya zekâ potansiyeli hakkındaki beklentileri ile doğru orantılıdır (Cooper vd. 1984'den akt.: Saban, 2004:62). Yani öğrenciler, öğretmenlerinin kendileri hakkında sahip oldukları beklentiler çerçevesinde davranırlar.

Öğrenme-öğretme süreci planlama, uygulama ve değerlendirmeden oluşan dinamik bir modeldir. Değerlendirme sürecinde birçok öğrenci, çoktan seçmeli ve açık uçlu test sorularından oluşan klasik ölçme araçlarına dair " Bildiğim soruyu doğru ifade ederek cevaplayamadım.", "Soruyu anlayamadım." tarzındaki

ifadeleri sıkça kullanır. Bu açıdan, çoklu zekâ yaklaşımına dayalı değerlendirme öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri açısından çok çeşitli ve esnek yollar sunar (Vialle, 1997).

Birçok insanın kafasındaki sınıf kavramı, öğrencilerin arka arkaya dizili olan sıralarda oturduğu ve öğretmenin de yazı tahtasının önünde öğrencilere belli bir konu hakkında bilgi sunduğu bir düzeni çağrıştırır. Tabii ki, bu bir sınıfı organize etmenin bir yolu olabilir, ancak asla tek yolu veya en iyi yolu değildir. Çoklu zekâ teorisine dayalı sınıf ortamı iki boyutta ele alınarak incelenebilir: (1) sınıftaki ekolojik çevre ve (2) sınıftaki öğrenme alanı. (Saban 2004:75-81)

Her öğrenci zevk aldığı yolla konuyu öğrenir. Sınıf içinde zengin bir öğrenme ortamı hazırlanır. Dersin sonunda farklı öğretim araçları ile hazırlanan çalışmalar bütün öğrencilere sergilenir. Dersin sonunda yapılan bu çalışma eksik öğrenmeleri de pekiştirir. Yani bir konu birçok açıdan ele alınmış ve öğrenilmiş olur (Kıldan, 2004:6).

Coğrafya Eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramı

Coğrafya eğitimi, öğrencinin yaşadığı çevre içinde potansiyel olarak mevcut olan fiziki ve beşerî unsurları, değerleri; geçmişten geleceğe, amaçlı ve dönüşümlü olarak taşıyabilmesini, en verimli şekilde ve zarar vermeden değerlendirebilmesini, onları korumasını ve sevmesini amaç edinen bir disiplindir. Coğrafya eğitiminin ana hedefleri çerçevesinde, bireyin çevresini gözlem, konuşma, dinleme, düşünme, temas, analiz, sentez, mukayese vb. işlemlerle algılayıp anlamlandırması; çoklu zekâ kuramının gerçekleştirmeye çalıştığı öğrenme modelinin işleyişiyle birebir paralellik göstermektedir.

Öğrencinin, coğrafyanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini kavrayarak, coğrafi bilgiyi oluşturabilmesi için farklı araştırma ve sunum tekniklerini merkezinde kendisinin yer aldığı bir eğitim öğretim ortamında hayata geçirmesi gerekmektedir. Öğrenci, coğrafya eğitimi ile yaşadığı çevrenin temel unsurlarını tanıyabilir, coğrafyanın içeriğinde yer alan ilişkileri sorgulayabilir; bu işleyişin sürekliliğini ve değişimini kavrayabilir; dünyaya ait mekânsal değerlere sahip çıkar, ekosistemin işleyişinde kendi yerini bulabilir ve işleyişi koruyabilme sorumluluğunu kazanabilir; çevresinde yer alan, canlı ve cansız değerlerin uyumlu birlikteliğini ve bunun devamlılığını fark ederek, tasarruf bilincini geliştirir ve planlamanın önemini anlar.

Çoklu zekâ kuramının uygulandığı eğitim kurumlarında hemen her yer, öğrenme ortamı olarak kullanılabilir. Kütüphaneler, koridorlar, okul bahçeleri, laboratuvarlar vb. her yer öğrenmek için bir ortamdır. “Çoklu zekâ kuramının uygulanması ile okul, duvarlar ötesi dünyalara taşınır” (<http://kastamonu.meb.gov.tr/2005>). Bu çerçevede coğrafyanın laboratuvarı olan mekân olgusu, çoklu zekâ teorisinin uygulama alanları ile coğrafya derslerinin uygulama alanları arasındaki, ortak paydalarından bir başkasını oluşturmaktadır. Öğrencinin derse yönelik olumsuz tutum geliştirmesinde etkili olan eğitim-öğretim ortamındaki rutinlik ve sıkıcılık bu yaklaşımın etkisiyle aşılmış olacaktır.

Araştırmanın verilerinin elde dildiği uygulama dersinin planları hazırlanırken Eren (2004:160), tarafından hazırlanan planlama sorularından faydalanılmıştır:

Zekâ Alanları	Planlama Soruları
Sözel-Dilsel	Konuşma ve yazı dilindeki kelimeleri, kavramları veya sözcükleri nasıl kullanabilirim?
Mantıksal-Matematiksel	Sayıları, hesaplamaları, mantığı, muhakemeyi, sınıflandırmayı veya eleştirel düşünmeyi nasıl bütünleştirebilirim?
Görsel-Mekânsal	Görsel araçları, renkleri, resimleri, şekilleri, figürleri, diyagramları, zihin haritalarını veya metaforları nasıl kullanabilirim?
Müziksel-Ritmik	Müziği, ritmi, melodiyi veya çevredeki sesleri, öğrencinin öğrenmesini destekleyen unsurlar olarak nasıl kullanabilirim?
Bedensel-Kinestetik	Vücudu, organları veya el becerilerini kullanmayı gerektiren öğrenme yaşantılarını nasıl geliştirebilirim?
Kişilerarası - Sosyal	Öğrencileri paylaşmaya, işbirlikçi çalışmaya ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlayacak etkinliklere nasıl yönlendirebilirim?
Kişisel - İçsel	Öğrencilerin kişisel duygularını uyandırmak, kişisel hatıralarını canlandırmak ve onlara öğrenme sürecinde seçenekler sunmak için neler yapabiliriz?
Doğa-Varoluşçu	Doğayı, canlı ve cansız varlıkları, ekolojik çevre bilincini ve doğa olaylarını nasıl entegre edebiliriz?

Örnek Ders Planı

Dersin Adı: Coğrafya **Sınıf:** 9 **Öğrenme Alanı:** Doğal Sistemler

Konu: Taşların Çözülmesi, Toprak Oluşumu ve Türkiye’deki Başka Toprak Çeşitleri, Yer Göçmeleri ve Kaymalar, Türkiye’deki Yer Göçmeleri ve Kaymalar, Toprak Erozyonu, Toprak Erozyonunu Oluşturan Etkenler, Türkiye’de Toprak Erozyonu ve Toprak Korunması

Önerilen Süre: 45’+45’

Kazanımlar: Dış kuvvetlerin oluşum süreçlerini açıklar, Dış kuvvetleri, farklı şekillerin oluşumuna etkileri açısından sınıflandırır.

Kazanılması Beklenen Beceriler: Harita, gözlem, coğrafi sorgulama, zamanı algılama, kanıt kullanma becerileri.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Tartışma yöntemi, anlatma yöntemi, soru-cevap tekniği, beyin fırtınası tekniği, eğitsel oyunlar, sınıf dışı öğretim teknikleri (gözlem, görüşme, proje, ödev), kavram haritası (strateji), analoji, grup çalışması yöntem ve tekniklerinin çoklu zekâ kuramına uygun olarak uygulanması

Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç, Gereçler ve Kaynakça: Tepegöz, asetat, projeksiyon, bilgisayar, yazı tahtası, tahta kalemi, haritalar, grafikler, tema posterleri, konu ile ilgili gazete haberleri, fotoğraflar, ders kitapları.

Demirel, Ö.(2005), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı., Coğrafya Dersi Öğretim Programı.* (2005). Ankara: Gazi Kitabevi.

Diğer Derslerle Kurulan Bağlantılar: Matematik dersi (sütun ve pasta grafik), Müzik dersi (sloganların cingil hâline getirilmesi)

Anlatılan bilgilerin ışığında, çoklu zekâ kuramı doğrultusunda 9. sınıf Coğrafya dersi için hazırlanmış örnek bir ders planı aşağıda gösterilmiştir:

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Sözel/Dilsel:

- Öğrencinin kendini bir toprak çeşidi olarak düşünmesi ile analogi yapılması .
- Erozyonla ilgili hikâye (metin) okunması.
- Erozyonla ilgili sunu yapılması (Tema Başkanını simgeleyen şapka ile birlikte).
- Derste geçen kavramlarla ilgili bir sözcük bankasının oluşturulması.

Mantıksal/Matematiksel:

- “Dünyada iç ve dış kuvvetlerin savaşının sebep ve sonucu nelerdir?” sorusunun yöneltilmesi ile beyin fırtınasının yapılması.
- Şifrelerin oluşturulması ve çözülmesi.
- Uygun olan konularda benzer ve farklılıkların bulunması.
- Ülkemizdeki toprak çeşitlerini gösteren haritanın hazırlanması.
- Ülkemizdeki erozyonun mevsimlere dağılışını gösteren grafiklerin okunuşu.
- Toprağın oluşumu ile ilgili zaman çizelgesi oluşturulması.
- Cevaplara uygun sorular oluşturulması.

Görsel/Mekânsal:

- Kavram haritalarının kullanılması
- Toprak çeşitleri ile ilgili tabloların hazırlanıp karşılaştırılmaların yapılması.
- Konu ile ilgili asetatların kullanılması.
- Flaş kartlarının kullanılması.
- Toprak haritasının yorumlanması.

Doğa/Varoluşçu:

- Taş koleksiyonunun tanıtılması.
- Doğadan seslerin dinlenilmesi.
- Yakın çevrede konu ile ilgili olarak gelişen bir doğa olayının izlenmesinin istenmesi (gözlem).
- Konu ile ilgili olarak bu zekâ grubunda yer alan ünlü birisi hakkında rapor hazırlanması (Hayrettin Karaca).

Müziksel/Ritmik:

- Konu için hazırlatılan sloganların cıngıl hâline getirilmesi.
- Doğadan sesler içeren fon müziğinin kullanılması.

Bedensel/Kinestetik:

- Bilgi kartlarının hazırlanması.
- Önceden belirlenen kavramlarla ilgili sessiz film oynanması

Kişilerarası/ Sosyal:

- Konularla ilgili haber, resim, karikatür, fotoğrafların vs. bulunduğu bir panonun hazırlatılması.
- Parça tamamlatma oyunu oynanması.

Kişisel/İçsel:

- 1 dk düşünme etkinliği yapılması.
- Öğrencilerin kendilerine önceden verilen konu ile ilgili sunu yaptırılması.
- Öğrencilerin, derste yapılanlarla ilgili hoşuna giden ve gitmeyen yönleri anlattığı günlük yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi

Ölçme Değerlendirme

Ders kapsamında yapılan tüm etkinliklerin dosyalanmış hâlde sunulması.

Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme değerlendirme.

Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme değerlendirme.

Çoktan seçmeli test.

AMAÇ

Coğrafya dersinde “çoklu zekâ teorisine” dayalı öğretim gören deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derste tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun coğrafya dersi ile ilgili tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun, uygulama öncesi ve sonrasında tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun, uygulama sonrasında tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Ankara ili, Keçiören Lisesi, dokuzuncu sınıf öğrencilerinden 70 kişi oluşturmaktadır. Random (tesadüfî) metodu kullanılarak, dokuzuncu sınıflar içinden, 9-C sınıfı kontrol, 9-D sınıfı ise deney grubu olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken, araştırmacının alt problemlerine uygun olarak yüzde, frekans, aritmetik ortalama, t-testi (bağımlı ve bağımsız) kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını ölçmek üzere Demirkaya tarafından Aşkar (1986)’dan yararlanılarak geliştirilen likert türü tutum ölçeği kullanılmıştır. Güvenirlik katsayısı 0,91 olan 20 maddelik ölçek, “Coğrafyadan hoşlanırım.” ya da “Coğrafya dersi beni huzursuz eder.” gibi olumlu ve olumsuz cümlelerden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan tutum ölçeği ile elde edilebilecek en yüksek toplam puan 100, en az elde edilebilecek toplam puan 20’dir. Ölçekte yer alan “kararsızım” seçeneği işaretlenerek elde edilebilecek toplam puan ise 60’tır. Tüm bunlar dikkate alındığında 60’ın üzerindeki puanlar coğrafya dersine yönelik olumlu tutumların, 60’ın altındaki puanlar ise coğrafya dersine yönelik olumsuz tutumların göstergesi olarak göz önünde bulundurulmuştur (Demirkaya; 2003:151-152).

Verilerin toplanması esnasında aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Uygulamalar başlamadan önce, deney grubu öğretmen ve öğrencileri, rehber öğretmen “çoklu zekâ kuramı”nı tanıtan bir seminerle bilgilendirilmiştir.
2. Sınıf ortamı çoklu zekâ uygulamalarına yönelik olarak düzenlenmiştir. Öğrenciler sınıfta “U” şeklinde oturtulmuş, sınıfa dizüstü bilgisayar, projeksiyon makinesi, tepegöz, pano, afiş, harita vb. araç gereçler araştırmacı tarafından getirilmiştir.
3. Uygulamalar başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına tutum ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır.
4. Kontrol grubunda, yeryüzünün biçimlenmesi (dış kuvvetler) ünitesi dersin öğretmenin planladığı şekilde ve öğretmen merkezli (düz anlatım, soru-cevap) yöntemlere uygun olarak işlenmiş ve bu grubun çalışma programına müdahale edilmemiştir.
5. Çoklu zekâ yaklaşımına uygun yöntem, teknik ve aktivitelerden oluşan çalışma planları her uygulamadan önce deney grubunun öğretmenine sunulmuş ve öğretmen bilgilendirilmiştir. Hazırlanan ders planları doğrultusunda öğretmen ve araştırmacı tarafından deney grubunda ders işlenmiştir.
6. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama süresince katıldıkları etkinlikler araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Eğitim öğretim ortamını zenginleştirmek amacıyla ders esnasında öğrencilere özgün görsel materyaller sunulmuştur. Ayrıca her dersin sonunda öğrencilere her zekâ grubuna hitap edecek şekilde hazırlanan ev ödevleri verilmiştir, geri gelen ödevler değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda etkinliklere katılımı, başarı düzeyi ve ev ödevlerini yapmadaki istikrarı yüksek olan öğrenciler ödüllendirilmiştir.
7. Araştırmacı, deney grubu öğretmeni ile haftada bir kez toplantı yapmış, önceki haftanın geri bildirimleri değerlendirilmiş ve sonraki haftanın planlaması yapılmıştır.
8. Konunun işlenişi esnasında uygulanan etkinlikler ile ev ödevi olarak verilen etkinliklerin sekiz zekâ türünü de içermesine özellikle dikkat edilmiştir.
9. Kontrol grubunda dersi işleyen öğretmen ile her hafta görüşülerek süreç takip edilmiştir. Deney grubunda ise uygulama tamamlanana kadar aynı işlemler sürdürülmüştür.
10. Deneysel işlem sonunda deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilere tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır.

Bu süreçten sonra elde edilen bulgular ve yorum aşağıdaki şekildedir.

BULGULAR ve YORUM

Öğrencilerin coğrafya dersine yönelik ön tutumlarının bulundukları gruba göre farklılaşp farklılaşmadığını incelenmiş ve tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubunun Tutum Ön test Puanlarının Farklılığı İçin T-Testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{X}$	S	t	p
Deney	33	61,96	13,42	-,385	,701
Kontrol	37	63,24	14,14		

Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney grubu ile kontrol grubunun tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($t_{(68)} = -3,385; p > .05$). Deney grubunun ön test puanları ortalaması 61.96 olarak gerçekleşirken, kontrol grubunun ön test puanları ortalaması 63.24 olarak gerçekleşmiştir. İki grup arasındaki kontrol grubu lehine olan bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, örneklem olarak seçilen iki grubun coğrafya dersine yönelik sahip oldukları tutumların birbirleri ile denk olduğunu ve anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun, tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları altmışın üzerinde olduğu için uygulamalar öncesinde coğrafya dersine karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci amacı deney grubunun, uygulama öncesi ve sonrasında tutum ölçeğinden aldıkları puanları incelemektir.

Tablo 2: Deney Grubunun Tutum Ön test ve Son test Puanları İçin T-Testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{X}$	S	t	p
Deney	33	73,72	13,70	2,594	,012
Kontrol	37	65,78	11,91		

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubunun tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(32)} = -3,351; p < .05$). Deney grubunun ön test puanları ortalaması 61.96, iken bu değer son test sonrasında 73.72 olarak gerçekleşmiştir. Deney grubunun her iki ölçüm ortalamaları arasında görülen bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç; coğrafya dersinde çoklu zekâ yaklaşımı uygulandığı zaman öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarında anlamlı derecede bir artış gözlemlendiğini ortaya çıkarmaktadır.

Çalışmada son olarak deney grubu ile kontrol grubunun, uygulama sonrasında tutum ölçeğinden aldıkları puanlar incelenmiştir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubunun Tutum Son test Puanlarının Farklılığı İçin T-Testi Sonuçları

	$\bar{X}$	N	S	r	p	t	p
Ön Test	61,96	33	13,42	-,104	,564	-3,351	,002
Son Test	73,72	33	13,70				

Tablo 3’te görüldüğü gibi deney grubu ile kontrol grubunun tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır ($t_{(68)} = 2,594; p < .05$). Deney grubunun son test puanları ortalaması 73.72 olarak gerçekleşirken, kontrol grubunun son test puanları ortalaması 65.78 olarak gerçekleşmiştir. İki grup arasındaki deney grubu lehine olan bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak, geleneksel öğretim yöntemleri doğrultusunda eğitim gören kontrol grubundan ziyade çoklu zekâ yaklaşımına uygun yöntemlerle eğitim gören deney grubunun tutumlarında önemli bir değişiklik olmuştur. Coğrafya dersinin “Dış Kuvvetler” ünitesini dört hafta boyunca, çoklu zekâ teorisine uygun eğitim ortamlarında öğrenen bireyler daha fazla olumlu tutum geliştirebilmişlerdir. Campbell (1989), Koehnecke (1995), Demirel ve Sahinel (1999), Korkmaz (2001), Bümen (2001), Kaya (2002), Günes (2002), Yesildere (2003), Oflazoglu (2003), Kuloglu (2005), Tasezen (2005), Demirci (2005), Öz (2005), Dilek (2006), Gazioglu (2006), Kara

(2006), Altun (2006), Uçak (2006) ve Oran (2006) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları da, araştırmanın sonuçları ile uyum göstermektedir.

ÖNERİLER

“Dış Kuvvetler” konusunda olduğu gibi, günlük hayatımızda bir çok duyu organımızla gözlemlene ve algılama şansına sahip olduğumuz coğrafya derslerinin içeriği, çoklu zekâ teorisi ile eğitim ortamlarında kendine en uygun gerçekleştirme biçimlerinden birini yakalamıştır. Öğretmenlerin bu gerçekleştirme biçimlerinin sebep, işleyiş ve sonuçlarının farkında olması gerekmektedir.

Öğretmen, öğrencinin anlamakta zorlandığı konularda onun kendi zekâ grubuna dair etkinliklere katılmasını teşvik ederek cesaretlendirmelidir. Ayrıca konunun ve sürenin elverdiği ölçüde her zekâ grubuna yönelik faaliyetlerde bulunulması, öğrencilerin farklı zekâ grupları ile etkileşim hâlinde olmalarına, aynı zamanda, sahip oldukları diğer zekâ alanlarını da geliştirmelerine neden olacaktır. Böylelikle öğrenmekten keyif alacak ve bu süreci fonksiyonel olarak hayatta kullanılabilir hale getirmeye çalışacaktır.

Coğrafya öğretmenlerinin çoklu zekâ yaklaşımına dayalı olarak eğitim ve öğretim verebilmeleri için mesleğe başlamadan önce veya sonra bu yaklaşımı tanıtan eğitim sürecinden geçmiş olması gerekmektedir.

Çoklu zekâ yaklaşımı gerek ders programı gerekse eğitim öğretim ortamı açısından oldukça esneklik gerektirmektedir. Bu bağlamda ders programlarının ve eğitim öğretim ortamlarının bu gerekliliğe uygun hazırlanması gerekmektedir. Örneğin, öğrenciler ve öğretmen zamansal ve maddi kaygı, ölçme değerlendirme ve sadece sınıfta öğrenme kaygısı duymamalıdır. Sınıf ortamlarının Çoklu zekâ kuramında tek bir öğretim yoluna bağlı kalınmamalı; konuya, zamana ve ortama bağlı olarak en uygun yöntemlerle işlenişe zenginlik katılmalıdır.

Çoklu zekâ yaklaşımına uygun olarak hazırlanan programların, ilköğretimin ilk kademesinden itibaren uygulanması önerilmektedir. Çünkü eğitim bir bütündür. Farklı şekillerde, özellikle de öğrenci merkezli yöntemlerle yetişen bir öğrencinin ortaöğretimde böyle bir uygulamaya tabi tutulması öğrenci ve öğretmende adaptasyon problemi doğurmaktadır.

KAYNAKLAR

- Altun, D. G. (2006). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanmış Ses ve Işık Ünitesinin Öğrenci Başarısına, Hatırlama Düzeylerine, Fen Bilgisine Karşı Tutumlarına ve Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Etkisi. Muğla Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Buzan T, ve R. K. (1994). *Dehanın El Kitabı*. İstanbul: Acar Matbaası.
- Bümen, Nilay. (2001). Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Bümen, N. (2001). Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Bümen, T. N. (2004). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel Desenler, Ön test-Son test, Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirci, E. E. (2005). İlköğretim Beşinci Sınıf Bilgisayar Derslerinde Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Düzenlenen Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Alınması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Demirel, Ö. ve S. S. (1999). *Çoklu Zekâ Kuramı ve Düşünme Beceriler ile İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Tümlleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi*. Dil Dergisi.
- Demirkaya, H. (2004). Coğrafya Öğretiminde 4MAT Öğretim Sisteminin Lise Coğrafya Derslerindeki Başarı ve Tutumlar Üzerine Etkisi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Dilek, F. N. (2006). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fotosentez ve Solunum Konularını Kavramalarına ve Fen’e Karşı Tutumlarına Çoklu Zekâ Modelinin Etkisi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı. Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Erden, M. ve Yasemin A. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren Yavuz, K. (2004). *Eğitim-Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Çoklu Zekâ: Görüşmeler ve Makaleler*. Ankara: Enka Eğitim Dizisi.
- Gardner, H. (2004). *Zihin Çerçevesi-Çoklu Zekâ Kuramı*. (Çev.: Ebru Kılıç). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gazioğlu, G..(2006). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Basınç Konusunu Kavramada Çoklu Zekâ Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Günes, B. (2002) Yedinci Sınıflarda Kaldırma Kuvveti Kavramı Geliştirmede ve Öğretmede Çoklu Zekâ Temelli Öğretim Teknikleri Uygulaması. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış
- Güngördü, E. (2001). *Liselerde Coğrafya Dersi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kara, E. (2006). İlköğretim Sekizinci Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Büyüme ve Gelişme Konusunda Öğrencilerin Başarıları, Kavramaları ve Tutumları Üzerine Çoklu Zekâ Modelinin Etkisi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kaya, O. N. (2002). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atom ve Atomik Yapı Konusundaki Başarılarına, Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına, Tutum ve Algılamalarına Çoklu Zekâ Kuramının Etkisi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kıldan, A.O. (2004). Çoklu Zeka Kuramı ve Sınıflarda Uygulanması, Eğitim ve Toplam Kalite Yönetimi Bülteni, Kastamonu M.E.M.
- Koehnecke, D. S. (1995). *Folklore and the Multiple Intelligence*. Children's Literature in Education. 26(4). 241-247.
- Korkmaz, H. (2001). *Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi*. Eğitim ve Bilim. 26(119) 71-78.
- Kuloglu, S. (2005). Çoklu Zekâ Kuramının İlköğretim Sekizinci Sınıflarda Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi. Balıkesir Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Oldroyd, D. (1996). *İnsan Düşüncesinde Yerküre*. (Çev.: Ülkün Tansel). Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
- Oran, E. (2006). Çoklu Zekâ Teorisi Uygulanan Bir Dil Sınıfında Öğrencilerin Eğitim Ortamı Algıları. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış. Yüksek Lisans Tezi.
- Öz, C. (2005). İlköğretim 6. Sınıflarda Kesirler Konusunun Çoklu Zekâ Kuramına Uygun Öğretiminin Başarıya Etkisi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı/Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı.Yüksek Lisans Tezi.
- Saban, A. (2002). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Saban, A. (2004). Öğrenme ve Öğretme Süreci-Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Erten Matbaacılık.
- Şahin, C. (1998). *Lise Coğrafya*. İstanbul: Ders Kitapları Anonim Şirketi.
- Şahin, C.(2001). *Türkiye'de Coğrafya Öğretimi* (Sorunlar-Çözüm Önerileri). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Taşezen, S. S. (2005). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Erişkiye, Kavram Öğrenmeye ve Tutuma Etkisi. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Atatürk Eğitim Fakültesi. Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Turan, İ. ve Alaz, A. (2003). Çoklu Zekâ Kuramının Coğrafya Öğretiminde Uygulanabilirliği. *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*. 15-17 Mayıs 2003. (Tebliğler). İzmir.
- Uçak, (2006). Maddenin Sınıflandırılması ve Dönüşümleri Konusunda Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Hatırd Tutma Düzeyine Etkisi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Vialle, W. (1997). *In Australia: Multiple Intellegences in Multiple Settings*. Educational Leadership. (10). 65-70.
- Yesildere, S. (2003). İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Konularının Öğretiminde Çoklu Zekâ Teorisi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- İnternet Kaynakları
<http://kastamonu.meb.gov.tr/2005>.
- Campbell, B. (1989) *Multiple Intelligence in The Classroom*. New Horizons For Learning on The Beam. Vol.: IX. No.2 Winter, 7-167 http://www.newhorizons.org/art_mircslrm.html.2005.