



İŞBİRLİKLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİ DESTEKLİ ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ COĞRAFYA KONULARININ ÖĞRETİMİNDE BAŞARIYA ETKİSİ*

THE EFFECT OF MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY SUPPORTED BY COOPERATIVE LEARNING METHOD ON ACHIEVEMENT IN TEACHING GEOGRAPHY CURRICULUM

Rüştü ILGAR**, Şevki BABACAN***

ÖZET: Araştırmanın amacı, işbirlikli yöntem destekli çoklu zekâ kuramının geleneksel öğretim yönteminden farkını tespit etmek, bunun erişime etkisini ortaya koymaktır. 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. 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 değerlendirme bu farkın deney grubu lehine ileri düzeyde anlamlı olduğunu göstermiştir ($p < 0.01$).

Anahtar Sözcükler: Coğrafya, İşbirlikli Öğrenme, Çoklu zekâ kuramı, istatistik

ABSTRACT: The purpose of the research is to find out the difference of multiple intelligence theory assisted by cooperative learning method from traditional teaching method and show its effect on achievement. 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. 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 ($p < 0.01$).

Key Words: Geography, Cooperative Learning, Theory of multiple intellegent, Statistic

1. GİRİŞ

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). Okullarda coğrafya müfredat programları çağdaş, öğrenci merkezli, bilimsel bilgilere dayanan ve hayata hazırlayıcı olmalıdır. 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.

Teknolojik ve bilimsel gelişmeler dünyada küreselleşmeyi hızlandırmaktadır. Pek çok alanda olduğu gibi küreselleşen dünyada eğitim de bu değişimden etkilenmektedir. Bilgi aktarımının hangi biçimi tercih edilirse edilsin, günümüz dünyasında hemen her toplum modern dünyanın bu kazanımı

* Bu çalışma Şevki Babacan'a ait yüksek lisans tez çalışması esas alınarak oluşturulmuştur.

** Yard. Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, Coğrafya Öğretmenliği Anabilim Dalı, Çanakkale, ilgarm@mail.com

*** Bilim Uzmanı, İstanbul International School, Çamlıca/İstanbul, babacansevki@hotmail.com

ile yüzleşmek durumundadır (Gardner 2004). Her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da son zamanlarda pek çok yenilik yaşanmakta, değişim hızla sürmektedir. Geçmişte kullandığımız, öğrenciye yararlı olduğunu düşündüğümüz öğretim yöntem ve teknikleri yavaş yavaş önemini yitirmekte; yerini öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakmaktadır.

Okulda öğrenme bakımından bireyler arasında büyük ayrılıkların 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). Öğretimin üzerinde olduğu öğrenci, öğretim için tanınmak zorundadır. Bu onu, yeti ve yetenekleri doğrultusunda geliştirmek için şarttır (Binbaşoğlu 1994). Öğrencilerin yeteneklerini, ilgilerini ve ihtiyaçlarını dikkate almayan bir öğretimden yarar beklenemez. Bunun için öğretmen öncelikle öğrencilerini tanımalı ve onları anlamaya çalışmalıdır. (Büyükkaragöz ve Çivi 1999). Öğrenciler her biri birbirinden farklı ilgi, yetenek, tutum ve zekâ alanlarına sahip bireyler olarak sınıf ortamında bulunurlar. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak, onlara uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasına önem verilmelidir. Ayrıca günümüz modern eğitim anlayışı öğrenciyi aktif kılan, eğitim bireyselleştiği bir alana doğru yönelim içerisindedir.

Çoklu zekâ ve işbirlikli öğrenme diğer konu alanlarında olduğu gibi coğrafya öğretiminde de kullanılabilir iki yararlı yaklaşımdır.

1.1. İşbirlikli Öğrenme

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. İşbirlikli öğrenme yoluyla öğrenciler; yardımlaşmayı, iletişim kurmayı, sorumlu ve üretken bireyler olmayı öğrenirler. Bu beceriler onlara gelecekteki ailelerinde ve iş koşullarında yardımcı olacaktır. Öğrenciler, öğrenilecek olan konuyu birbirleriyle tartışırlar, yardım ederler, yol gösterirler ve daha sıkı çalışmaları için birbirlerini teşvik ederler (James 1989; Johnson and Johnson 1992; Lyman and Foyle 1991). Ayrıca, işbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine ve duyuşsal özelliklerine önemli katkılarda bulunmaktadır. İşbirlikli öğrenme stratejileri, öğrencilerin kişisel ve sosyal hedeflerinin gelişimini kolaylaştırma potansiyeline sahiptir ve öğrenciler için anlamlı olan, 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. 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 son derece güç olacağı söylenebilir (Gömlüksiz 1997; Jules 1992; Senemoğlu 2005).

İşbirlikli öğrenme gelişi güzel kullanılabilir bir kavram değildir (Hauserman 1992). 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. 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. 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 (Lin 2006; Michaelis and Garcia 1996). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi farklı tekniklerden oluşur. Bunlar;

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 (Açıkgöz 2003) aşamalarıdır.

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 alıştırma yaparak ve birbirlerine öğretmek çalışırlar (Knight and Bohlmeyer 1990). 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 1994). Slavin (1994) tarafından da belirtildiği gibi; ÖTBB sosyal bilgiler ve coğrafya konularının öğretiminde sıklıkla kullanılabilir bir tekniktir.

Bu teknikte, öğretmenin dersi sunduğu standart biçimle derse başlanır. Daha sonra öğrenciler dört kişilik takımlarla çalışmaya başlarlar (Hauserman 1991). Teknik 5 ögeden oluşur:

1. Sınıf Sunumları (Class Presentations): İlk olarak, öğrenme malzemesi sınıfta sunulur. Sunum, genellikle öğretmen tarafından yürütülen dolaysız öğretim ya da düz anlatım-tartışma biçiminde yapılır (Açıkgöz 2003). 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 1994).

2. Takımlar (Teams): Takım üyelerinin takımları için ellerinden gelenin en iyisini yapmaları ve en iyi takımın üyelerinin birbirlerine yardım etmelerini içerir. Takım, öğrenmenin etkili olabilmesi için akademik başarı destekler ve grup içi ilişkiler, özgüven ve destek görmeyen öğrencilerin kabulü gibi sonuçların etkilerinin önemine dair saygı ve karşılıklı ilgi geliştirir (Slavin 1994). Öğrenciler devamlı olarak eşlerine yakın mesafede oturmalıdırlar. Böylelikle grup aktivitesini ya da bireysel aktiviteyi gerçekleştirmede kolaylık sağlanmış olur (Holubec 1992).

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 2003).

3. Sınavlar (Quizzes): Sınavlarda öğrencilerin birbirlerine yardım etmesine izin verilmez. Bu, her öğrencinin konuyu iyi bilmekle yükümlü oluşunu vurgular (Slavin 1994).

4. Bireysel İlerleme Puanları (Individual Improvement Scores): Bu bileşenin altında yatan düşünce; her öğrenci için ulaşabileceği bir amaç saptamaktır. Öğrenci eğer bir önceki değerlendirmeye göre daha iyi bir başarı gösterirse puan alabilir. 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 2003). Bundan hareketle bireysel ilerleme puanı şu şekilde hesaplanır:

Tablo 1: Takım Üyeleri İlerleme Puanı Ölçütleri

Eğer test sonucu;	Bir öğrenci;
Taban puanlarından bağımsız, harika ise	40 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 1994).

5. Takım Ödülü (Team Recognition): 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 Slavin 1994'e göre şu şekilde belirlenir. Takım puan ortalaması 15 ise; "İyi Takım" takım puan ortalaması 20 ise; "Çok İyi Takım" takım puan ortalaması 30 ise; "Mükemmel Takım" olarak ödüllendirilir.

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). Ayrıca, işbirlikli ödül, takım sporlarında ve işbirlikli projelerde olduğu gibi, bireylerin birbirlerinin performanslarına dayanarak aldıkları ödülleri de içerir (Slavin and Tanner 1979).

1.2. Çoklu Zekâ Kuramı

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 Zekâ" tanımlaması ile Gardner bu konudaki merakı gidermeyi başarmıştır (Özden 2000). Her ne kadar zekânın tanımı ve ölçülmesi konusunda bilim adamları arasında tam bir görüş birliği olmasa da 1983 yılında Howard Gardner'ın "Frames of Mind" kitabıyla temellerini attığı kuramı ortaya koyduğu çoklu zekâ kuramı zekâyı yeni bir anlayış kazandırılmıştır. 1983 yılında yayınladığı bilim çevreleri tarafından ilgiyle karşılanan bu kurama göre; Gardner zekâyı, bir ya da birden fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneği olarak tanımlamıştır. Gardner (2004) bu konuyla ilgili olarak şunu dile getirmektedir:

"Bence insani bir zihinsel yetkinlik, problem çözmeye dair bir dizi beceriyi (bireyin karşısına çıkan gerçek sorunları ya da güçlükleri çözmelerini, uygun olduğunda da etkili bir ürün ortaya koymasını, yeni sorunlar bulması ya da yaratmasını, böylece yeni bilgiler edinmek için zemin hazırlamasını) içermelidir."

Ona göre zekâ standart bir testten alınan bir başarı puanı ile ölçülmez. Gardner'ın araştırmaları inanılandan daha geniş bir insan zekâsı alanı olduğunu ortaya çıkarmış ve zekâyı yeni pratik bir tanım getirmiştir. Zekâli standart bir testten alınan bir başarı puanı olarak görmek yerine zekâyı 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; Gardner 1993). Gardner ve ilgili araştırmacıların tanımları ve kuramsal temellerin ötesinde, uygulama aşamasında yapılması gereken en önemli nokta çoklu zekâ kuramına dayalı ders planlamasının yerinde yapılmasıdır. Eğer çoklu zekâ kuramını gerektiren bir müfredat düzenlemesi oluşturulacaksa, öğrencilere kendilerini düşünsel açıdan tanıyacakları ve onlara fırsatlar sunan bir çalışma süreci tasarlanmalıdır. Böylelikle çoklu zekâ kuramı öğretmenlere eğitim sahnesinde yeni olan yenilikçi öğretim stratejileri geliştirmeleri için olanaklar sağlar (Armstrong 2000; Lazear 2000).

Farklı zekâ alanlarını temel alan çoklu zekâ kuramı, konu alanı son derece geniş coğrafya konularının öğretimine son derece uygundur. Öğrencilerin zekâ alanlarının tespitinin ardından, sınıf özelliklerine uygun ders yapılandırılmaları için çoklu zekâ kuramını kullanmak öğretmenlerin yeni stratejiler geliştirmelerinde onlara kolaylıklar sağlayabilir.

Bu araştırmanın amacı, işbirlikli yöntem destekli çoklu zekâ kuramının geleneksel öğretim yönteminden farkını tespit etmek, bunun erişime 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 öğretiminde başarılı olup olmayacağını belirlemek bu gerekliliği daha da arttırmaktadır. Ayrıca, Türkiye'de coğrafya eğitimi alanında konuyla ilgili deneysel araştırma eksikliğini gidermek araştırmanın diğer önemli amacıdır.

2. YÖNTEM

İşbirlikli öğretim yöntem ve tekbiklerinden Slavin tarafından geliştirilen “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” tekniği (Slavin, R. E. 1994) kullanılmıştır. Bundan hareketle; Bir “öntest–sontest kontrol gruplu” desen olan bu araştırmada veriler 3 farklı ölçekle toplanmıştır:

a. Anket Formu

Deney ve kontrol gruplarının özelliklerini öğrenmek ve iki grubu denkleştirilmiştir. Denkleştirmede aile durumu ile ilgili ön veri anket bilgi formu kullanılarak grupları denkleştirmek için geçmiş yıllara ait akademik başarı puanları baz alınmıştır. Kullanılan ön veri anket bilgi formu 7 maddeden oluşturulmuştur. Bu formda; 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 bilgileri yer almış ve öğrencilerin bazıları yapılan düzenleme ile hesaplama dışı bırakılmış ve gruplar içerisinde çalışmalarına rağmen hesaplamalara dahil edilmemişlerdir.

b. Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Ölçeği

Bu ölçek, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin zekâ alanlarını belirlemek için, Saban (2004)’dan alınmıştır. Öğrencilerin zekâ alanlarını belirlemek üzere geliştirilen bu ölçek 8 bölümden oluşmaktadır.

c. Başarı Testi

Araştırmada 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 2002) 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 6. sınıf düzeyinde eğitim öğretim gören iki şubedeki 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.

Veri Toplama Aşamaları

Uygulama çalışması 2005–2006 eğitim öğretim yılında 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 oluşturularıyla 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. 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 Zekâ Belirleme Ölçeği” de 6-A ve 6-B şubelerine uygulanmış ve öğrencilerin zekâ alanları Saban (2004)’dan alınan çoklu zekâ belirleme ölçeğine göre belirlenmiştir. Belirlenen zekâ alanları doğrultusunda 7 hafta sürecek olan çalışmaya ait çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlik sayfaları işbirlikli yöntemle göre hazırlanan gruplara uygulanmıştır.

Bu deneysel çalışmada, çalışmada etkisini rolünü incelediğimiz 7 haftalık hazırlanan 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 zekâ kuramına dayalı olarak hazırlanan etkinlik sayfaları öğrenciler dağıtılmıştır. Gruplara öğretmen tarafından her ders konuyu özetleyen kısa sunumlar yapılmıştır. Bu sunumlardan sonra çoklu zekâ 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’imiz 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. 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 Tablo 2’de belirtildiği gibi oluşturulmuştur. Bu takımlar ve üyeleri şöyledir:

Tablo 2: ÖTBB Tekniğine Göre Oluşturulan Takımlar, Üyeleri ve Okul Numaraları

Takımlar	Takımların Üyelerinin Öğrenci Numaraları					
1. Takım Çiftçiler	675	671	386	664	465	-
2. Takım Balıkçılar	63	673	121	734	729	-
3. Takım Ormancılar	296	652	79	170	737	-
4. Takım Sanayiciler	33	269	674	83	180	-
5. Takım Turizmciler	657	215	476	127	336	660
6. Takım Sporcular	661	651	148	211	669	406

Deney grubundaki öğrencilerin başlangıç puanlarının saptanması çalışmada ilerleme puanlarının hesaplanmasına temel oluşturacaktır. Başlangıç puanlarının saptanması için Açıköz (2003), dönem içinde veya bir önceki dönem içerisinde sınavlardan aldıkları puanların esas alınabileceğini belirtmektedir. Bundan hareketle öğrencilerin 2005–2006 eğitim öğretim yılının I. kanaat dönemindeki Sosyal Bilgiler dersi yazılı ortalamaları baz alınmıştır.

Sosyal bilgiler dersi öncesinde her takımdan belirlenen kişilerin sınıftaki masa ve sıraları ders öncesinde takım arkadaşlarının oturabileceği şekilde düzenlenmesi 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 o haftanın konusunu oluşturan konulardan haftalık sınavlara tabi tutulmuşlar ve 100 puan üzerinden yapılan bu sınavların sonuçlarına göre başlangıç puanından başlayarak her hafta Tablo 3'te belirtildiği gibi ilerleme puanları almışlardır. Bu aşamada öğrencilerin yardımlaşmasına izin verilmemiş ve arka arkaya oturmaları sağlanmıştır. Her hafta yapılan sınav sonuçları bir sonraki hafta değerlendirilerek öğrencilere duyurulmuştur. 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 örneği Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3: Çiftçiler Takımı Örnek Durum Özeti Yaprığı

Takım Adı: Çiftçiler		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		M.T.**	M.T.	Ç.İ.T.***	-	-	Ç.İ.T.	Ç.İ.T.

*İlerleme puanı, **Mükemmel takım, ***Çok iyi takım

3. BULGULAR

Deney ve kontrol grubuyla yürütülen 7 haftalık deneysel uygulama çalışmasının ardından elde edilen öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 4: 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 4'te 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 5: 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 5'te 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 6: 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 6'da 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 ($p < 0.01$).

4. YORUM ve TARTIŞMA

Çoklu zekâ alanları belirleme ölçeğinde elde edilen bulgular bize deney ve kontrol grubu öğrencilerin zekâ alanları arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Zaten bu durum çoklu zekâ kuramının temel özelliklerinden biridir. Farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilerin, eğitim ortamının düzenlenerek her birinin sahip olduğu zekâ alanlarını geliştirme fikrini destekler. Öğrencilerin zekâ alanlarının tespit edilmesindeki gereklilikte bundandır. Öğrencilerin zekâ alanlarının farklılık göstermesine bağlı olarak öğretim şeklinin değiştirilmesi ve öğrencilerin zekâ alanları doğrultusunda eğitim ortamının düzenlenmesi gerekir. Çoklu zekâ alanları belirleme ölçeğinde cinsiyet ve şube açısından farklılıkların oluşması bu yüzden doğaldır. Alkış ve Güleç (2004) 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, iklim, ülkeler, şekil ve grafikler olduğu belirlenmiştir.

Bu durumun giderilmesi için uygulanan öğretim anlayışının yanında, programda yer alan konularda da gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Diğer taraftan, Kılıç (2002) yaptığı çalışmada da şunu önermektedir: "Öğrenciler, onları işbirliği içinde çalışmaya sevk edecek farklı zekâ 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 ve Foyle 1991). Bu yapılırken tek bir yöntemle bağlı kalmamak, yöntem çeşitliliğini artırmak da öğretmenin elindedir. Pek çok konunun öğretiminde olumlu sonuçlar ortaya koyan çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanmış ders etkinliklerinin görselliğe diğer derslere nazaran daha çok ihtiyaç duyan coğrafya konularının öğretimine olumlu katkılar sağlayacağı açıktır.

Özellikle çoğu zaman geleneksel anlayışın dışına çıkılamayan coğrafya derslerinde, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının iyileştirilmesi ve akademik başarının artmasında işbirlikli öğrenme ve çoklu zekâ uygulamalarının olumlu sonuçlar ortaya koyması beklenebilir. Çoklu zekâ kuramının işbirlikli yöntemle birlikte kullanıldığında daha olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Ülkemizde hem çoklu zekâ, hem de işbirlikli yöntemle ilgili ayrı ayrı yapılmış pek çok araştırma da vardır. Ancak ülkemizde bu iki yöntemin birlikte kullanıldığı çalışma literatürde ulaşılabilen kadarıyla İflazoğlu

(2003) ve Yıldırım K., Tarım K. ve İflazoğlu A. (2006) tarafından yapılan deneysel çalışmalardır. Bunun için işbirlikli yöntem destekli çoklu zekâ kuramına dayalı bir çalışmanın yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu gerekçelerden hareketle, çoklu zekâyı temel alan ve bunun takım çalışması ile yapıldığı deneysel bir çalışma yapılmaya gerek duyulmuştur.

Yapılan literatür taramasında Yıldırım K., Tarım K. ve İflazoğlu A. (2006) yaptıkları çalışmada ilköğretim 4. sınıf matematik dersinde çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı ve kalıcılık puanları açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmış ve araştırma bulguları; akademik başarı açısından, çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kalıcılık puanları arasında ise, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmiştir.

Tarafımızdan yapılan çalışmada elde edilen bulgularda, ön test ve son test puanları açısından farklılaşma yanında kalıcılık testi puanları açısından da anlamlı farklar bulunmuştur. Bu açıdan elde edilen bulgular kalıcılık testi puanları ışığında Yıldırım K., Tarım K. ve İflazoğlu A. (2006) tarafından yapılan çalışma ile farklılaşmaktadır.

Diğer taraftan, elde edilen bulgular İflazoğlu (2003) tarafından yapılan çoklu zekâ kuramı ile desteklenmiş kubaşık öğrenme yöntemi 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve tutumları açısından değerlendirildiği çalışma ile başarı düzeyleri açısından bir takım benzerlikler gösterirken; tutumlar araştırmanın kapsamına alınmadığı için bu değişkenle ilgili yorumlarda bulunulamamaktadır.

Bunun yanında yapılan deneysel araştırma, çoklu zekâ kuramı ve işbirlikli öğrenmenin ayrı ayrı kullanıldığı Slavin ve Karweit (1981); Gömleksiz (1993); Gömleksiz ve Yıldırım (1996); Gömleksiz ve Tümkaya (1997); Coşkungönüllü (1998); Delen (1998); Özkal (2000); Bümen (2001); Korkmaz (2001); Aşçı ve Demircioğlu (2002); Günay (2002); Özdemir, Korkmaz ve Kaptan (2002); Box ve Little (2003); Sezer ve Tokcan (2003); Yeşildere (2003); Yıldırım (2003); Fidan (2004); Köroğlu ve Yeşildere (2004); Arslan ve Yanpar (2006) gibi araştırmacıların elde ettiği sonuçlarla da tutarlılık göstermektedir. Sadece bulgular, Gömleksiz (1997) tarafından dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerine yapılan deneysel çalışma ile farklılaşmaktadır.

5. SONUÇLAR

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. Kontrol grubunda sontest puanı ile öntest puanı arasında da 2.25 puan bir artış vardır. Ortaya çıkan farklılık yapılan istatistiksel analizde yine anlamlı bulunmuştur.

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 zekâ kuramına dayalı yöntemin kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemden daha başarılı olduğunu kanıtlamaktadır.

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.

Bunların dışında, 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 zekâ kuramı, öğrenci akademik başarısı açısından coğrafya konularının öğretiminde geleneksel öğretim yönteminden daha başarılıdır.

6. ÖNERİLER

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. 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 alanlarında farklı konuların öğretiminde yeniden kullanılabilir.

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

3. Araştırmacılar, işbirlikli yöntemle desteklenmiş çoklu zekâ kuramıyla ilgili farklı alanlarda araştırmalar yapabilir.

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

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

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

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 3. Baskı.
- Alkış, S. ve Güleç, S. (2004) İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularına yönelik görüşlerinin içerik analizi. *Ankara: XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, 1: 315-337.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom, association for supervision and curriculum development, alexandria*. Virginia: Usa, 2nd Edition.
- Arslan, A. ve Yanpar, T. (2006). Oluşturmacı (constructivist) yaklaşıma dayalı işbirliğine dayalı öğrenmenin ilköğretim sosyal bilgiler dersindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları*, 6: 24, 22-32.
- Aşçı, Z. ve Demircioğlu, H. (2002). Çoklu zekâ 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, 1: 33-39.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel öğretim bilgisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 7. Baskı.
- Bloom, S. B. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. Özçelik, D. A.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 174, Öğretmen Kitapları Dizisi: 15, Milli Eğitim Basımevi.
- Box, J. A. ve 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.
- Bümen, N. (2001). *Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zekâ kuramı uygulamalarının erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları öğretimde planlama uygulama*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım. 10. Baskı.
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2004). *Teaching and learning through multiple intelligences*. Boston, United States Of America: Allyn and Bacon, Pearson Education, Third Edition.
- Coşkungönüllü, R. (1998). *The effects of multiple intelligences theory on fifth graders' mathematics achievement (çoklu zekâ kuramı'nın 5. sınıf öğrencilerinin matematik erişimine etkisi)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Middle East Technical University (Orta Doğu Teknik Üniversitesi), Ankara.
- Delen, H. (1998). *Temel eğitim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Fidan, S. (2004). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişime, kalıcılığa ve derse karşı tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, Usa: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York, Usa: Basic Books.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çeşitlileri çoklu zekâ kuramı* (Çev. Kılıç, E.). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım, 1. Baskı.
- Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gömleksiz, M. (1997). *Kubaşık öğrenme: temel eğitim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik başarısı ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma*. Adana: Baki Kitap ve Yayınevi.
- Gömleksiz, M. ve Yıldırım, F. (1996). Kubaşık öğrenme yönteminin Türk dili dersine ilişkin tutumlar ve akademik başarıya etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2: 14, 118-129.

- Gömleksiz, 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, E. (2002). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı ve hatırda tutma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Hauserman, C. (1991). Cooperative learning techniques for the classroom teacher. *Contemporary Education*, 62: 3, Spring, 209–211
- Hauserman, C. (1992). Seeking an effective cooperative learning strategy. *Contemporary education*, 63: 3, Spring, 185–190.
- Holubec, E. J. (1992). How do you get there from here: getting started with cooperative learning. *Contemporary Education*, 63: 3, Spring, 181–184
- Ilgar, R. (2006). Coğrafya öğretiminde temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim*, 35: 171, Yaz, 276–286.
- İflazoğlu, A. (2003). *Çoklu zekâ destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- James, C. B. (1989). Cooperative learning in the classroom. *The Social Studies*, 80: 3 May-June, 98–101.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1992). Implementing cooperative learning. *Contemporary Education*, 63: 3, Spring, 173–180
- Jules, V. (1992). Cooperative learning: student perceptions of the changing structure of learning. *Contemporary Education*, 63: 3, Spring, 191–194
- Kılıç, Ç. (2002). Çoklu zekâ kuramının Amerikan okullarındaki uygulamaları üzerine ulusal bir çalışma (sumit projesi). *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2: 8.
- Knight, G. P. ve Bohlmeyer, E. M. (1990). *Cooperative learning theory and research (ed. Shlomo Sharan)*. Westport, Ct, Praeger Publishers.
- Korkmaz, H. (2001). Çoklu zekâ tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim Bilim*, 26: 119, 71–78.
- Koroğlu, H. ve Yeşildere, S. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zekâ teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 2, 25–41.
- Lazear, D. (2000). *The intelligent curriculum: using multiple intelligences to develop your student's full potential*. Chicago, Usa: Zephyr Press.
- Lin E. (2006). Cooperative learning in the science classroom. *The Science Teacher, Summer*, 73: 5, 34–39.
- Lyman, L. ve Foyle, H. (1991). Teaching geography using cooperative learning. *Journal of Geography*, 90: 5, September-October, 223–226.
- MEB İlköğretim Okulu Ders Programları (2002). *Sosyal Bilgiler (6-7), İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (8), Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Eğitimi (7-8)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3422.
- Michaelis, J. U. ve Garcia, J. (1996). *Social studies for children: a guide to basic instruction*. Usa: Allyn And Bacon, 11th Edition.
- Özdemir, P., Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2002). İlköğretim okullarında çoklu zekâ kuramı temelli fen eğitimi yoluyla üst düzey düşünme becerilerini geliştirme üzerine bir inceleme. *ODTÜ V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi (16-18 Eylül 2002)*, Ankara: *Bildiriler, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi*, I: 367–373.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özkal, N. (2000). *İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Parker, W. C. (2005). *Social studies in elementary education*. Usa: Pearson Merrill Prentice Hall, Twelfth Edition.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme ve öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 3. Baskı.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi, 12. Baskı.
- Sezer, A ve Tokcan, H. (2003). İş birliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: 3, 227–242.
- Slavin, R. E.(1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50: 2, 315-342.
- Slavin, R. E. (1994). *A practical guide to cooperative learning*. Massachusetts, Usa: Allyn and Bacon a Division of Pramount Publishing.
- Slavin, R. E. ve Tanner, A. M. (1979). Effects of cooperative reward structures and individual accountability on productivity and learning. *Journal of Educational Research*, 72: 5, May-June, 294–298
- Slavin, R. E. ve Karweit, N. L. (1981). Cognitive and affective outcomes of an intensive student team learning experience. *Journal of Experimental Education*, 50: 1, 29-35.
- Yeşildere, S. (2003). *İlköğretim yedinci sınıf matematik konularının öğretiminde çoklu zekâ teorisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yıldırım, A. (2003). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde akademik başarıyı etkileme düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.
- Yıldırım, K., Tarım K., & İflazoğlu A. (2006). Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin matematik dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (2): 81-96

Extended Abstract

The purpose of the research is to find out the difference between multiple intelligence theory assisted by cooperative learning method and traditional teaching method and to show its effect on achievement. The result of various researches showing that recent methods and techniques are not put into practice sufficiently in teaching the course of geography has an important role in determining this purpose. The aim of finding out whether these methods and techniques, which facilitate learning, enhance permanence and take student-centered education as a basis, will be useful in teaching the subjects in geography makes this more necessary. Moreover, to supply the deficiency in terms of experimental research on teaching geography in Turkey is another purpose of this research.

The research was carried out in Vali Fahrettin Akkutlu Primary School in the central district of the province of Çanakkale during the second term of 2005-2006 academic year. The experimental group was composed of 32 pupils attending the class 6A and the control group was composed of 28 pupils attending the class 6B; thus, the research was conducted with 60 pupils attending the 6th grade. The multiple intelligence theory assisted by cooperative learning method was applied to the experimental group and the subjects were taught to the control group using the with traditional method. The data was collected using “Personal Information Form”, “Multiple Intelligence Fields Determination Scale” and “Success Test”.

In this experimental study, the 7-week study plan was conveyed to the pupils one week before the study. Thus, it was ensured that the pupils would know which subjects would be instructed and when they would be taught. Brief information on the subject was given to the pupils by the teacher every week and activity papers prepared according to the multiple intelligence theory were distributed to the pupils. The teacher made short presentations summarizing the subject for the groups at each course. Following the presentation, a study was made on activity papers prepared beforehand in accordance with the multiple intelligence theory.

Determination of the teams in the experimental group was very important at this stage. Prior to the study, it was thought that the pupils would be divided into 6 teams, taking their academic success, gender and interaction in the class into consideration. With this purpose, it was decided that 6 teams would be formed, 4 of which including 5 pupils and 2 of which including 6 pupils since it was not possible to form teams with equal number of pupils in a class of 32.

In the next stage, the pupils in the groups were selected and titles of the teams were determined. Some titles related to the subjects in the Unit on “Türkiyemiz (Our Turkey)” in the 6th grade curriculum were suggested as names for the teams. The names of the teams were: *Farmers, Foresters, Fishermen, Miners, Manufacturers, Tourist agents, Sportsmen, Pedagogues, Tradesmen, Population officers, Beekeepers, etc.*

The pupils were asked to write 6 of their favorite team names among these team titles on the papers distributed beforehand and the papers were collected one by one. The researcher evaluated the collected papers and wrote the team names which were determined by the pupils on the board. The results obtained from the papers filled by each pupil in the class were noted under the determined names for the teams and the following titles for the teams were designed as a result: Team 1: Farmers, Team 2: Fishermen, Team 3: Foresters, Team 4: Manufacturers, Team5: Tourist Agents, Team 6: Sportsmen. Following the determination of names for the teams, the pupils were distributed to these teams. Academic success of the pupils in the previous academic year was taken into consideration and the pupils were listed according to their success. In this listing, the letters of A, B, C, D, E, F were used to denote to 6 children. The most successful 6 pupils were distributed to each group with the help of this listing. Following this, each pupil was included in the group corresponding to the letter by repeating the letter one in the normal sequence and one in the inverse sequence. By is method, 6 teams each composed of 5 pupils were formed and no letters were designated for 2 pupils. The reason for this is the extra numbers of pupils in the teams. These pupils, for whom no letter was designated at the beginning, were included in the 5th and 6th teams later. The letter A is used for the 1st team, B for the 2nd team, C for the 3rd, D for the 4th, E for the 5th and F for the 6th teams. Thus, which teams would include which pupils was determined.

Team members were examined individually every week. No permission was given for the pupils to help each other in the exams and the pupils were made to sit separately at the desks. Scores of the examinations were evaluated and announced to the pupils in the following week. The pupils were evaluated individually each week during the 7-week-experimental study. Thus, not only their individual improvements but also average success scores of the teams were assessed. Average success score of the teams for the week was calculated by dividing the total score of the individual success scores of the pupils from the examination of that week into the number of pupils in that team. The teams were awarded according to average scores attained as a team at the end of the 7-week-study. Papers summarizing and showing the scores belonging to each team and to each group and each pupil in this team were prepared.