

FİİLİMSİLERİN ÇOKLU ZEKÂ DESTEKLİ TÜRKÇE DERSİ SUNUMU İLE ÖĞRETİMİ ¹

Teaching Gerundials With Multiple Intelligence Supported Turkish Lesson Presentation

Dr. Öğr. Üyesi. Bayram ARICI

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muş/Türkiye

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7213-1331>

Prof.Dr. Suat UNGAN

Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Trabzon/Türkiye

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4020-6655>,

ÖZET

Bu araştırma fiilimsilerin çoklu zekâ destekli Türkçe dersi sunumuyla ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine öğretilmesinde çoklu zekâ kuramının etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla 2010-2011 eğitim öğretim yılı 1. döneminde, Trabzon Akçaabat Kavaklı İlköğretim Okulundan deney grubu (8-B ve 8-D sınıfı, 45 öğrenci) ve kontrol grubu (8-A ve 8-C sınıfı, 45 öğrenci) seçilerek toplam 90 öğrenciye uygulanmıştır. Random yoluyla belirlenen deney ve kontrol grubunda; öğrencilerin cinsiyetlerine, sayılarına ve Çoklu Zekâ Formunun sonuçlarına göre denklik sağlanmıştır. Araştırmada, deney grubunda Çoklu zekâ kuramına (ÇZK) dayalı öğretimle ders sunumu; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim ile sunum yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve 25 sorudan oluşan değerlendirme sınavı, öğretimin başında, öğretimin sonunda ve öğretimden 21 gün sonra (kalıcılığı ölçmek için) uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere dersler hakkında günlük yazmaları istenmiş ve öğrencilerin günlükleri de veri toplama aracı olarak kullanılmış ve üzerlerinde içerik analizi yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin derse karşı tutumunu belirlemek amacıyla tutum ölçeği uygulanmıştır. Veriler; gruplara ilişkin betimsel değerlerin puan ortalamaları arasındaki ikili karşılaştırmalar SPSS 17.0 programında "t" testi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe derslerinde Çoklu Zekâ destekli ders sunumunun yapıldığı grubun geleneksel ders sunumunun yapıldığı gruba oranla daha başarılı olduğu ve ÇZK destekli ders sunumunun öğrenilen bilgilerin kalıcılığını ve öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırdığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zekâ Kuramı, Türkçe Eğitimi, Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Fiilimsiler (Eylemsiler).

ABSTRACT

This research was conducted in order to determine the effect of multiple intelligence theory on the teaching of verbs to eighth grade students with the presentation of Turkish lesson supported by multiple intelligences. For this purpose, in the first semester of 2010-2011 academic year, the experimental group (8-B and 8-D class, 45 students) and the control group (8-A and 8-C class, 45 students) were selected from Trabzon Akçaabat Kavaklı Primary School. It was applied to 90 students. In the experimental and control groups determined randomly; equivalence was achieved according to the gender and number of the students and the results of the Multiple Intelligence Form. In the research, the presentation of the lesson in the experimental group with the teaching based on the theory of multiple intelligence (MUL); In the control group, a presentation was made with traditional teaching. As a data collection tool in the research, the evaluation exam consisting of 25 questions prepared by the researcher was applied at the beginning of the teaching, at the end of the teaching and 21 days after the teaching (to measure permanence). The students in the experimental group were asked to write a diary about the lessons and the diaries of the students were also used as a data collection tool and content analysis was performed on them. In addition, an attitude scale was applied to determine the students' attitude towards the course. Data; The pairwise comparisons between the mean scores of the descriptive values of the groups were analyzed using the "t" test in the SPSS 17.0 program. As a result of the research, it was observed that the group in which the Multiple Intelligence-supported course presentation was made in Turkish lessons was more successful than the group where the traditional course presentation was made, and the MLC-supported course presentation increased the retention of the learned information and the students' interest in the course.

Keywords: Multiple Intelligence Theory, Turkish Education, Attitude towards Turkish Lesson, Verbs (Verbs).

¹ Bu araştırma Doç. Dr. Suat Urgan'ın danışmanlığında Bayram Arıcı tarafından hazırlanan ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından 31/07/2012 tarihinde kabul edilen "Çoklu Zekâ Destekli Türkçe Dersi Sunumunun İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fiilimsileri Kavrama Durumlarına Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1. GİRİŞ

İnsan, doğumundan ölümüne kadar büyük bir değişim geçirmekte ve bu değişim sürecinde yaşamına yön vermektedir. Birey, yaşamına yön verirken çeşitli olay ve durumlarla karşı karşıya kalmakta ve mücadelesini sürdürmektedir. Bu mücadelenin başarıyla devam etmesi için genç neslin atalarından bazı davranış kalıplarını ve bilgi dağarcığını alması gerekmektedir. Ataların genç nesle bilgi aktarım sürecine eğitim adı verilmektedir. Cevizci (2010, s. 165), eğitimi toplumun genç bireyleri kendi yaşantılarına ve bu arada aktarılan değerlerle bilgilere dayalı olarak, önceden belirlenen doğrultuda davranış değiştirme ve dönüştürme faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Ebeveynlerin çoğunluğu da bu eğilimdedirler ve kendilerini eğiten sistemi çocukları için de uygun görmektedirler. Ancak değişen ve gelişen dünyada çocukların anne-babalarının yetiştirildiği sistemle ve onların istediği gibi yetiştirilmesi çocukların yaşadıkları çağa uyum sağlamalarını zorlaştırmaktadır. Başaran (2008, s. 54), ulusun toplumsal eğitim kurumundan beklentisini, gönençli yaşamak için kendine ürün üretecek insan gücünü yetiştirmesi olduğunu söylemektedir. Ulusun bu beklentisi de eğitim kurumlarının hedefleri arasında yer almaktadır. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre Türk milli eğitiminin genel amaçlarından birisi de Türk milletinin bütün fertlerini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB, 2006, s. 1). Belirtilen amaca ulaşılması için çağdaş normlara uygun bir eğitim anlayışının benimsenmesi gerekmektedir. Değişen çağla birlikte, bütün dünyada eğitimde yeni yönelimler ortaya çıkmakta ve günden güne eğitimin yeni bir tanımı yapılmaktadır. Yapılan her tanım eğitimin farklı bir yönünü ortaya çıkarmakta ve kapsamını genişletmektedir. Demirel vd. (2007), eğitimdeki yeni yönelimleri çoklu zekâ kuramı, yapılandırıcılık, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, beyin temelli öğrenme, eleştirel öğrenme, yansıtıcı düşünme, etkin öğrenme, yaratıcı düşünme, tam öğrenme, yaşam boyu öğrenme, kuantum öğrenme ve internet tabanlı öğretim, basamaklı öğretim, uzaktan eğitim başlıklarında incelemiştir. Her çağın bir eğitim anlayışı olmakla birlikte her çağda farklı öğretim ilke ve yöntemleri benimsenmiştir. Çünkü yeni şartlara ve çağa uyum sağlayabilmek ancak bu şekilde mümkün olmaktadır. Özden (2010, s. 17), derslerin güncel olmayan düşünme kalıplarına göre yürütüldüğünde, yeni düşünce biçimlerinin okullara giremediğini belirtmektedir. Bu yüzden eğitim sisteminde değişiklikler yapılması, derslerin güncel öğretim yöntem ve teknikleriyle işlenmesi, öğrencilerin öğrenme etkinliğine katılımının sağlanması gerekmektedir. Ancak bunu gerçekleştirirken de öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınması ve onların nasıl daha iyi öğrendiklerinin belirlenmesi önem kazanmıştır. Fuller (2005, s. 46), çocukların öğrenme tarzlarının onların parmak izleri kadar özel olduğunu belirtmektedir. Bütün öğrencilerin bilgiyi aynı anda ve hızda öğrenemeyeceğini ifade eden Vural (2005, s. 201), bu farklılığın doğal olduğunu, her öğrencinin kendine özgü yapısı, yeteneği, ilgi alanı ve alışkanlıklarının bulunduğunu belirtmektedir.

Bireylerin olayları ve durumları algılayış biçimleri onların sorun çözme becerilerini ortaya çıkarmaktadır. Kişinin sorun çözme becerisinin zekâsıyla alakası vardır. Şimşek'in (2007, s. 15), kişinin bilgi edinmesi, öğrenmesi ve düşüncelerini yeni bir duruma yönlendirme ve problem çözme becerisi ortaya koymada gösterdiği yetenekler olarak tanımladığı zekâ burada devreye girmektedir. Cevizci (2010, s. 515), zekâyı zihnin soyut düşünce, anlama, akıl yürütme, öğrenme, planlama, problem çözme, benzeri kapasiteleri içeren genel yapısı olarak tanımlamakta ve bugün zekânın çok faktörlü anlayışına geçildiğini belirtmektedir. Taşkın ve Adalı (2004, s. 155) ise zekânın bir meleke, bir alışkanlık olduğunu ve insanın bu kuvvet yardımıyla bilinen şeylerden bilinmeyenleri çıkardığını, delilleri toplayarak aradığı şeyleri bulduğunu belirtmektedirler ve onlar zekâyı, herhangi bir çevresel bağlamı seçme, biçimlendirme ve uyum için gerekli olan zihinsel yetenek olarak tanımlamaktadırlar. Döğüşgen (2010, s. 11), zekâyı kişinin zihinsel becerileri ve bilgi dağarcığını kullanabilmesi, problem çözmek, öğrenmek veya toplumda değer gören sonuçlara ulaşmak olarak tanımlamaktadır. Zekânın bu kadar çok tanımının olması, işlevinin ve etkilerinin çok olmasından kaynaklanmaktadır. Farklı kişilik özelliklerine sahip ve farklı sürelerde, farklı yöntemlerle öğrenen bireyler araştırmacıları bu alanda çalışmaya sevk etmiştir. İşte bu araştırmaların sonucunda Gardner tarafından ortaya atılan Çoklu Zekâ Kuramı da araştırmacılara yeni bakış açıları kazandırmıştır. Her birey farklı zekâyı ve farklı öğrenme biçimine sahiptir. Bu yüzden bireysel farklılıklara önem veren öğretim programlarının hazırlanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bireysel farklılıklar çeşitli zekâ alanlarını ortaya çıkarmış, böylelikle de öğrenme eylemi yeni bir boyut kazanmıştır. Her insan farklı özelliklerle dünyaya gelmektedir. Her insanın parmak izlerinin farklı olması gibi her insanın zihinsel yetileri de farklıdır. Gardner (2010, s. 3), zekâ testinde elde edilen sonucun insanın okul konularını halledebilme becerisini gösterdiğini ancak daha sonraki hayatındaki başarısına dair pek az şey söylediğini belirtmektedir. Ona göre 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. Onun bu yaklaşımı zekâyâ bakış açılarını da ortaya koymaktadır. Çünkü o diğer bilim adamlarından farklı olarak zekânın çok değişik işlevleri yerine getirdiğini ve farklı zekâ alanlarına sahip olduğunun farkına varılmasının da hayatı kolaylaştıracağını düşünmektedir. ÇZK zekânın tek boyutlu olmadığını, her bireyin farklı zekâlara ve farklı öğrenme biçimlerine sahip olduğunu öne sürmektedir. Çoklu Zekâ Kuramı Howard Gardner 'in yazdığı ve 1983'te basılan "Frames of Mind" (Zihin Çerçevesi) adlı kitapla gündeme gelmiştir. O bu kuramı Harvard Üniversitesinde gerçekleştirdiği bir projenin sonucu olarak ortaya koymuştur. Projede normal ve yetenekli çocukların zihinsel gelişimleri incelenmiştir. Projede her çocuğun bir ya da birkaç alanda gelişme yeteneğine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Gardner kitabında yedi tür zekâdan bahsetmiş ancak bunların da yeterli olmadığını ifade etmiştir. Gardner ÇZ Kuramına ilişkin özellikleri ve bilimsel kanıtları sunarken, büyük ölçüde beyin araştırmalarına ve nöro-psikolojiye dayanmıştır (Selçuk ve diğerleri, 2004, s. 12). Çünkü beyni incelendiğinde beynin her bölgesinin farklı işlevleri yerine getirdiği tespit edilmiştir. Vural (2005, s. 232), Gardner'in teorisiyle kültürel değerlerin de işin içine girdiğini belirtmekte ve Gardner'in zekâyâ problem çözmenin yanında, en az bir kültürde kabul gören, değerli sayılan bir ürün ortaya koyabilme olarak tanımladığını ifade etmektedir. Gardner ilk olarak yedi temel zekâ alanını ortaya çıkarmış bunlara daha sonra sekizinci zekâ alanını da eklemiştir. Gardner dokuzuncu zekâ alanıyla ilgili çalışmalarına devam etmektedir. Gardner'in belirlediği çoklu zekâ alanları şunlardır:

- ✓ Sözel/Dilsel Zekâ
- ✓ Mantıksal/Matematiksel Zekâ
- ✓ Görsel/Uzamsal Zekâ
- ✓ Bedensel/Kinestetik Zekâ
- ✓ Müzikal/Ritmik Zekâ
- ✓ Sosyal/Toplumsal Zekâ
- ✓ Bireysel/İçsel/Kişisel/Öze dönük Zekâ
- ✓ Doğacı/Varoluşçu Zekâ

2. YÖNTEM

Bu araştırma deneme modelinde bir çalışmadır. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Deneme modeli, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçların izlenmesiyle olur. Deneme modelinde, gözlenmek istenenlerin araştırmacı tarafından üretilmesi söz konusudur (Karasar, 1995, s. 88). Bu çalışmada çoklu zekâ destekli ders sunumunun öğrencilerinin eylemsileri (fiilimsileri) kavrama durumlarına ve öğrencilerinin derse karşı tutumuna, akademik başarısına ve öğretimin kalıcılık düzeyine etkisini ortaya koymak için bir deney grubu, bir de kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubuna çoklu zekâ destekli ders sunumu yapılırken kontrol grubuna geleneksel yöntemle ders sunumu yapılmıştır. Bu gruplara uygulamadan önce ve sonra değerlendirme testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına ve gözlemlerin betimsel yorumlanmasına dayanılarak uygulamanın öncesi ile sonrası arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada çoklu zekâ destekli Türkçe dersi sunumunun ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin Eylemsileri (fiilimsileri) kavrama durumlarına etkisi araştırılmıştır. Bugüne kadar ders sunumlarında klasik yöntemlere başvurulmuştur. Ancak değişen öğretim programı ve değişen dünya şartları öğretim yöntem ve tekniklerinin de değişmesini, yeni yöntemlerin uygulanmasını gerekli kılmıştır. Her insan farklı şekilde öğrendiğinden ve öğrendiklerini farklı yollarla kalıcı hale getirdiğinden çoklu zekâ destekli ders sunumu önem kazanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma çoklu zekâ destekli ders sunumunun öğrencilerin derse karşı tutumlarını, akademik başarılarına ve öğretimin kalıcılığına etkisini ortaya koyacak olması bakımından önemlidir.

2.2. Araştırmanın Problemi



Bu araştırma "Çoklu zekâ destekli Türkçe dersi sunumunun ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fiilimsileri (eylemsiler) kavrama durumlarına ve öğrendiklerinin kalıcılığına etkisi var mıdır?" problemine yanıt aramak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada aşağıdaki alt problemlere de yanıt aranmıştır:

- 1- Çoklu Zekâ Kuramına göre ders sunumu yapılan deney grubunun çoklu zekâ alanlarıyla derse karşı tutum, akademik başarı ve öğretimin kalıcılık düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2- Geleneksel yönetime göre ders sunumu yapılan kontrol grubunun çoklu zekâ alanlarıyla derse karşı tutum, akademik başarı ve öğretimin kalıcılık düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- Çoklu Zekâ Kuramına göre ders sunumu yapılan deney grubundaki cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.3. Evren ve Örneklem

Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilindeki ilköğretim öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmanın evreni Trabzon il merkezinde bulunan ilköğretimdeki öğrencilerdir. Örneklem ise Trabzon Akçaabat ilçesi Kavaklı Beldesinde yer alan Kavaklı İlköğretim Okuludur. Araştırmanın örneklem grubunu adı geçen ilköğretim okulundaki yansız örnekleme metodu ile seçilen 90 öğrenci oluşturmaktadır.

2.4. Araştırma Grubunun Oluşturulması

Kontrol ve deney grubuna seçilecek öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal olarak seviyelerinin birbirine yakın olabilmesi için öğrencilerin 7.sınıf yılsonu not ortalamaları da dikkate alınmıştır.

Kontrol Grubu: Kontrol grubunda 20'si kız öğrenci, 25'i erkek öğrenci olmak üzere toplam 45 öğrenci bulunmaktadır. Dört haftalık eğitim sürecinde 20 saat ders islenmiştir. Mekân olarak Türkçe dersliği seçilmiştir. Çalışma haftalık ders programına göre Türkçe dersinin olduğu saatlerinde yapılmıştır. Dersler, fiilimsiler beceri alanında kazandırılması amaçlanan tutum ve davranışlara ilişkin olarak hazırlanmış klasik planlar ve geleneksel yöntemler doğrultusunda ve daha çok öğretmen merkezli olarak islenmiştir. Konulara ilişkin plan örnekleri ekte sunulmuştur. Öğretim yöntemi olarak; tekrar yöntemi, beyin fırtınası, soru cevap yöntemi ve tartışma yöntemi kullanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin sınıf düzeninde ve oturma planında her hangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Deney Grubu: Deney grubunda 25'i kız öğrenci, 20'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 45 öğrenci bulunmaktadır. Dört haftalık eğitim sürecinde 20 saat ders islenmiştir. Mekân olarak Türkçe dersliği seçilmiştir. Çalışma haftalık ders programına göre Türkçe dersinin olduğu saatlerde yapılmış ve çeşitli çoklu zekâ etkinliklerinin yer aldığı ders planları doğrultusunda işlenmiştir. Konulara ilişkin plan örnekleri ekte sunulmuştur. Deney grubu öğrencilerinin ders gördüğü sınıfta sıralar çoklu zekâ etkinliklerinin rahat uygulanabilmesi için sınıf çalışmaya göre " U " şeklinde, gruplar halinde, tiyatro salonu şeklinde düzenlenmiştir.

2.5. Veri Toplama Araçları

Çoklu zekâ destekli ders sunumunun öğrencilerinin eylemsileri (fiilimsileri) kavrama durumlarına ve öğrencilerinin derse karşı tutumuna, akademik başarısına ve öğretimin kalıcılık düzeyine etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için öğrencilere uygulama öncesi ve uygulama sonrası akademik başarılarını ve tutumlarını ölçecek testler uygulanmıştır. Bu testlerin analizinde ise SPSS 17.0 programı ve T-testi kullanılmıştır. Ayrıca gruplar belirlenirken kişisel bilgi formu kullanılarak grupların benzer yapıda olması sağlanmıştır. Kişisel bilgi formlarının yorumlanmasında ise betimsel yöntem kullanılmıştır. Öğrencilerin ders sunumu esnasındaki duygu ve düşüncelerini açığa çıkarmak için kişisel günlükler kullanılmıştır. Bunların yorumlanmasında da betimsel yöntem kullanılmıştır. Tutum ölçeği soruları 5'li likert türüne göre 1'den 5'e doğru puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar; "Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç katılmıyorum" şeklindedir.

2.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek ve araştırmanın problemine bağlı alt problemleri cevaplayabilmek için örneklem olarak kabul edilen toplam 90 öğrenci ile ilgili toplanan veriler bilgisayara kaydedilmiştir. Veriler daha sonra SPSS (Statistical Package For The Social Science) paket programına aktarılmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanana ön test ve son test sonuçları "t-testi " ile değerlendirilmiştir. Deney ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulamanın başında ve sonunda uygulanan Türkçe dersi tutum

ölçeği ve öğrencilerinin zekâ türlerini belirlemek amacı ile uygulanan çoklu zekâ envanteri (Özden, 2011) SPSS’de bağımsız “t-testi” ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular uygun biçimde tablolara dönüştürülerek görselleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Cinsiyete Göre Karşılaştırma

Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları aşağıdaki tablo ve grafiklerde görüldüğü gibidir.

Tablo 1: Cinsiyete göre dağılım

KONTROL GRUBU			DENEY GRUBU		
CİNSİYET	f	%	CİNSİYET	f	%
KIZ	20	44,44	KIZ	25	55,56
ERKEK	25	55,56	ERKEK	20	44,44
Toplam	45	100	Toplam	45	100

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, kontrol grubunun % 44,44’ü (20 öğrenci) kız öğrencilerden, % 55,56’sı (25 öğrenci) erkek öğrencilerden, deney grubunun % 55,56 (25 öğrenci) kız öğrencilerden, % 44,44’ü (20 öğrenci) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

3.2. Ön-test / son-test sonuçlarına göre dağılımlar

Uygulama öncesi yapılan ön-test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2: Uygulama öncesi ön-test sonuçları (Kontrol G.)

Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
KIZ	20	60,20	9,036	2,020
ERKEK	25	62,40	10,392	2,078

Tablo 2’de kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test sonuçları görülmektedir. Buna göre kontrol grubundaki kız öğrencilerin ön-test ortalaması 60,20, erkek öğrencilerin ortalaması ise 62,40’tır. Kontrol grubundaki erkek öğrenciler kız öğrencilerden çok az bir puan farkıyla (2,20 puan) daha başarılıdır.

Tablo 3: Uygulama öncesi ön-test sonuçları (Deney G.)

Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
KIZ	20	60,40	7,556	1,690
ERKEK	25	61,44	9,443	1,889

Tablo 3’te deney grubundaki öğrencilerin ön-test sonuçları görülmektedir. Buna göre deney grubundaki kız öğrencilerin ön-test ortalaması 60,40, erkek öğrencilerin ortalaması ise 61,44’tür. Deney grubundaki erkek öğrenciler kız öğrencilerden çok az bir puan farkıyla (1,04 puan) daha başarılıdır.

Tablo 4: Uygulama sonrası son-test sonuçları (Kontrol G.)

Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
KIZ	20	62,40	9,029	2,019
ERKEK	25	63,84	9,898	1,980

Tablo 4’te kontrol grubundaki öğrencilerin son-test sonuçları görülmektedir. Buna göre kontrol grubundaki kız öğrencilerin son-test ortalaması 62,40, erkek öğrencilerin ortalaması ise 63,84’tür. Kontrol grubundaki erkek öğrenciler kız öğrencilerden çok az bir puan farkıyla (1,44 puan) daha başarılıdır.

Tablo 5: Uygulama sonrası son-test sonuçları (Deney G.)

Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
KIZ	20	85,00	7,553	1,689
ERKEK	25	83,36	8,616	1,723

Tablo 5’te deney grubundaki öğrencilerin son-test sonuçları görülmektedir. Buna göre deney grubundaki kız öğrencilerin son-test ortalaması 85,00, erkek öğrencilerin ortalaması ise 83,36’dır. Deney grubundaki kız öğrenciler erkek öğrencilerden çok az bir puan farkıyla (1,64 puan) daha başarılıdır.

Tablo 6: Kalıcılık testi sonuçları (Kontrol G.)

Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
KIZ	20	53,20	9,892	2,212
ERKEK	25	59,52	11,333	2,267

Tablo 6'da kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi sonuçları görülmektedir. Buna göre kontrol grubundaki kız öğrencilerin kalıcılık testi ortalaması 53,20, erkek öğrencilerin ortalaması ise 59,52'dir. Kontrol grubundaki erkek öğrenciler kız öğrencilerden birkaç puan farkla (6,32 puan) daha başarılıdır.

Tablo 7: Kalıcılık testi sonuçları (Deney G.)

Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
KIZ	20	84,00	7,678	1,717
ERKEK	25	81,60	9,798	1,960

Tablo 7'de deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi sonuçları görülmektedir. Buna göre deney grubundaki kız öğrencilerin kalıcılık testi ortalaması 84,00, erkek öğrencilerin ortalaması ise 81,60'tır. Deney grubundaki kız öğrenciler erkek öğrencilerden birkaç puan farkla (2,4 puan) daha başarılıdır.

3.3. Öğrenci Görüşleri

Deney grubundaki 45 öğrenciye, çoklu zekâ kuramı destekli ders sunumu süresince günlük tutmaları söylenmiş ve öğrencilerin günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin, bu şekilde işlenen dersi sevdiğikleri, zevkli ve eğlenceli buldukları, derse daha çok katılma isteği duydukları görülmüştür.

Araştırma öncesinde öğrenciler, derste hep benzer şeyleri yaptıkları için Türkçe dersini pek sevmediklerini söylemişlerdir. Derslerde anında bir şiir kitabı oluşturma fikrini çok sevdiğini belirten öğrencilerde şiir yazma alışkanlığının oluştuğu ve öğrencilerin şiir defteri tuttukları gözlenmiştir.

Ayrıca öğrenciler kendilerini aktif hale getiren uygulamaları yaşamlarında da kullanır hale gelmişlerdir. Ders için günlük tutmaya başlayan öğrencilere bir aydan sonraki bölümler okunmayacaktır denildiğinde, öğrencilerin günlük yazma alışkanlığı kazandıkları görülmüştür.

Yapılan dört haftalık uygulama sonunda öğrencilerin Türkçe dersleriyle ilgili duygu ve düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği gözlenmiştir. Öğrencilerin günlüklerinde yazdıklarından en ilginç olanları şunlardır:

Öğrenci 1: *Türkçe dersinin bu kadar zevkli ve eğlenceli geçebileceğini hiç düşünmemiştim. Türkçe dersini çok seviyorum.*

Öğrenci 4: *Türkçe dersinde şarkı söylüyoruz, oyun oynuyoruz. Bu ders çok eğlenceli.*

Öğrenci 11: *Türkçe öğretmenimiz derslerde çok farklı şeyler yaptırıyor. HiK3aye yazıyoruz, şarkı söylüyoruz, en iyisi de oyun oynuyoruz. Keşke geçen yıl da aynı öğretmen gelmiş olsaydı.*

Öğrenci 23: *Derste haberleri sunuyoruz, şarkılar dinleyip onlardaki filimsileri buluyoruz. Türkçe derslerimiz çok değişik geçiyor.*

Yazılanların geneline bakıldığında öğrenciler Türkçe derslerinin çok zevkli ve eğlenceli geçtiğini söylemektedirler. Derslerde farklı türden ve alışılmadık dışında yapılan etkinlikler öğrencilerin dikkati çekmektedir. Duvar gazetesi yapma, hikâye yazma, bilmece-bulmaca hazırlama, beyin fırtınası, fotoğraf albümü, kavram haritası oluşturma vb etkinlikler öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini artırmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu Geleneksel ders sunumunun yapıldığı kontrol grubu ile çoklu zekâ destekli Türkçe dersi sunumunun yapıldığı deney grubunun 7.sınıf yılsonu akademik başarıları, derse karşı tutumları, ön- test toplam puanları kontrol altına alındığında, tutum ölçeği puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 8: Tutum Ölçekleri Sonuçlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Cinsiyet	N	Uygulama Ortalama	Öncesi	Uygulama Ortalama	Sonrası	Fark
Kontrol Grubu	Kız	20	63,65		70,85		7,2
	Erkek	25	65,52		65,56		0,04
Deney Grubu	Kız	25	58,84		80,84		22

Erkek	20	67,5	80,9	13,4
-------	----	------	------	------

Kontrol grubundaki kız öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri cevapların analizi sonucunda kız öğrencilerin ortalaması uygulama öncesinde 63,65 iken uygulama sonrasında 70,85 olmuştur. Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin uygulama öncesi ortalamaları 65,52 iken uygulama sonrasında 65,56 olmuştur.

Deney grubundaki kız öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri cevapların analizi sonucunda uygulama öncesi ortalamaları 58,84 iken uygulama sonrasında 80,84'e yükselmiştir. Deney grubundaki erkek öğrencilerin uygulama öncesi tutum ölçeği ortalamaları 67,50'den 80,90'a yükselmiştir. Geleneksel ders sunumunun yapıldığı kontrol grubu ile çoklu zekâ destekli Türkçe dersi sunumunun yapıldığı deney grubunun 7.sınıf yılsonu akademik başarıları, derse karşı tutumları, ön- test toplam puanları kontrol altına alındığında, son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 9: Ön-test/Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Cinsiyet	N	Uygulama Öncesi Ortalama	Uygulama Sonrası Ortalama	Fark
Kontrol Grubu	Kız	20	60,2	62,4	2,2
	Erkek	25	62,4	63,84	1,44
Deney Grubu	Kız	25	60,4	85	24,6
	Erkek	20	61,44	83,36	21,92

Kontrol grubundaki kız öğrencilerin ön-test ortalaması 60,20 iken uygulama sonrası yapılan son-test ortalamaları 62,40'tır. Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin uygulama öncesi ön-test ortalamaları 62,40 iken uygulama sonrasındaki ortalamaları 63,84 olmuştur. Deney grubundaki kız öğrencilerin ön-test ortalaması 60,40 iken son-test ortalamaları (uygulama sonrası) 85,00'e yükselmiştir. Erkek öğrencilerin uygulama öncesi ön-test ortalamaları 61,44'ten 83,36'ya yükselmiştir. Geleneksel ders sunumunun yapıldığı kontrol grubu ile çoklu zekâ destekli Türkçe dersi sunumunun yapıldığı deney grubunun 7.sınıf yılsonu akademik başarıları, derse karşı tutumları, ön- test toplam puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 10: Kalıcılık Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Fark
Kız	20	53,2	84	30,8
Erkek	25	59,52	81,6	22,08

Uygulamadan 21 gün sonra yapılan kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde; kontrol grubundaki kız öğrencilerin kalıcılık testi ortalaması 53,20, erkek öğrencilerin ortalaması ise 59,52 olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki kız öğrencilerin kalıcılık testi ortalaması ise 84,00 ve erkek öğrencilerin ortalaması da 81,60'tır. Öğrencilerin, çoklu zekâ destekli ders sunumuyla Türkçe derslerini daha çok sevdiğini ve derse daha çok katılma isteği duydukları görülmüştür. Öğrencilere araştırmadan önce, Türkçe dersleri ile ilgili görüşleri sorulduğunda; öğrencilerden çoğu Türkçe dersini sevmediğini; derste hep aynı şeyleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Dört haftalık uygulama sonunda ise Türkçe derslerini daha çok sevmeye başladıklarını belirten öğrenciler, Türkçe derslerini eğlenceli, zevkli ve güzel bir ders olarak nitelendirmişlerdir.

Öneriler

- ✓ Yapılan uygulama öğretmenlerin dersten önce daha çok çalışmasını zorunlu kıldığından, öğretmenlerin yaz tatillerinde yeni eğitim-öğretim yılındaki derslerini nasıl işleyeceklerini, hangi yöntemleri, araç-gereç ve kaynakları kullanacaklarını belirlemeleri gerekmektedir. Çünkü bu tip bir çalışma öğretmeni de öğrenciyi de aktif hale getirmektedir.
- ✓ Öğretmenin derslerde zamanı etkin kullanabilmesi için dersten önce öğrencilere yapılacak çalışma için ne kadar süre verdiğini belirtmesi gerekir. Aksi takdirde süre sıkıntısı yaşanacaktır.
- ✓ Öğrencilerin zekâ alanlarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından elektronik ortamda belirlenip, e-okul üzerinden bütün öğretmenlerin bilgilerine sunulmalı ve yapılacak işlemlerin öğrencilerin zekâ alanlarına göre planlanması istenmelidir. Böylelikle eğitimdeki kalitenin ve zekâ alanını bilen, kendini tanıyan öğrencilerin akademik, sosyal vb başarılarının artacağı da düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Başaran, İ.E. (2007). *Eğitim bilime giriş*, 1.Baskı, Ankara: Ekinoks Yay.



sssjournal.com

International Social Sciences Studies Journal



sssjournal.info@gmail.com

1965

- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*, 1.Baskı, Ankara: Say Yayınları.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ*, 1.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Özcan (Ed.) (2007), *Eğitimde yeni yönelimler*, 2.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Döğüşgen, M.M. (2010). *Zekâ gelişimi*, 1.Baskı, İstanbul: Ekinoks Yayıncılık.
- Fuller, C. (2005). *Ben farklıyım*, (Çev. G.Öztürk), 2.Baskı, İstanbul: Selis Kitaplar.
- Gardner, H. (2010). *Çoklu zekâ kuramı zihin çerçeveleri*, (Çev. Ebru Kılıç), 2. Basım, İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Gardner, H. (1993). *Frimes of mind, 2nd. Ed.*, London: Fontana Press.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara:Nobel.
- MEB (2006). Türkçe Öğretim Programı (1-8,Sınıflar). <http://programlar.meb.gov.tr> Erişim tarihi: 01/03/2012.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde Yeni Değerler*, 8.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*, 11.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Selçuk, Z. (2004). *Çoklu zekâ uygulamaları*, 3.Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, N. (2007). *Akıllı zekâ*, 1.Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Taşkın, H., Adalı, M. R. (2004). *Teknolojik zekâ ve rekabet stratejileri*, İstanbul: Değişim Yayınları.
- Vural, B. (2005). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*, 3.Baskı, Ankara: Hayat Yayıncılık.

