

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

Şengül YEKREK

A.İ.B.Ü. 2006

**İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF T.C. İNKILÂP TARİHİ VE
ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE ÇOKLU ZEKA KURAMININ
ÖĞRENCİLERİN ERİŞİSİNE VE DERSE KARŞI
TUTUMLARINA ETKİSİ**

ŞENGÜL YEKREK

Eylül – 2006

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF T.C. İNKILÂP TARİHİ VE
ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE ÇOKLU ZEKA KURAMININ
ÖĞRENCİLERİN ERİŞİSİNE VE DERSE KARŞI
TUTUMLARINA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Şengül YEKREK**

**Danışman
Yard.Doç.Dr. Cemal AVCI**

Bolu – 2006

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Şengül YEKREK'e ait İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Çoklu Zeka Kuramın Öğrencilerin Erişisine Ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim/ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 18/09/2006

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Cemal AVCI

Üye : Yrd. Doç. Dr. Oğuz KANTÜNER

Üye : Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL

Prof. Dr. Uğur ESER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE ÇOKLU ZEKA KURAMININ ÖĞRENCİLERİN ERİŞİSİNE VE DERSE KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ

Şengül YEKREK

Yüksek Lisans : Sosyal Bilgiler Eğitimi

Tez Danışmanları : Yard. Doç. Dr. Cemal AVCI

Yard. Doç. Dr. Serap EMİR

Eylül 2006, XIV +164 Sayfa

Bu çalışmada ilköğretim sekizinci sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Türkiye Cumhuriyeti'nin Dış Siyaseti ünitesinin öğretiminde Çoklu Zeka Kuramının erişiyeye ve öğrenci tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Bolu ilinde bulunan Canip Baysal İlköğretim Okulunun sekizinci sınıf öğrencilerinden iki grup üzerinde yürütülen araştırmada; kontrol grubunda geleneksel öğretim, deney grubunda çoklu zeka kuramı işe koşulmuştur.

Araştırmada veriler ön test, son test ve tutum testi ile toplanmıştır. Bu veriler aritmetik ortalama, standart sapma ve “t” testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

1. Çoklu zeka kuramının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında bilgi düzeyi erişi puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. Çoklu zeka kuramının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim uygulandığı kontrol grubu arasında kavrama düzeyi erişim puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

3. Çoklu zeka kuramının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim uygulandığı kontrol grubu arasında uygulama ve daha üst düzey erişim puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

4. Çoklu zeka kuramının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim uygulandığı kontrol grubu arasında toplam erişim puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

5. Çoklu zeka kuramının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında tutum puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Elde edilen bu sonuçlar, çoklu zeka kuramının uygulanması durumunda, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin daha verimli olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zeka Kuramı, Geleneksel Öğretim, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük

ABSTRACT

THE EFFECTS IN LEVEL REACH AND ATTITUDE POINT AT PRIMARY GRADE EIGHT IN THE LESSON OF “HISTORY OF TURKISH REPUBLIC REVOLUTIONS AND KEMALİSM” DUE TO MULTIPLE İNTELLİGENCES THEOREMS

Şengül YEKREK

Graduate Program: Social Science Education

Thesis Supervisor: Assistant Prof. Cemal AVCI

Co- Supervisor: Assistant Prof. Serap EMİR

September 2006, XIV+164 pages

The purpose of this study is to determine the effects of using multiple intelligence approach in teaching the chapter entitled “The Foreign Policy of Turkish Republic” in the History of Turkish Republic Revolutions and Kemalism course upon the attitudes and geins of eighth grade students in the primary school.

At the proceeding study, having two groups from eight grade students in Canip Baysal Primary Scholl students in Bolu , traditional teaching is applied for control group and multiple intelligences is applied for subject group.

In the study data has been given by pre-test, last-test and attitude test. These data analyze with t-test, standart devision and mean.

The result of the study could be summarized as follows :

1. There was a significant difference between subject group applied multiple intelligences, and control group applied traditional teaching as an advantage of subject group from the point of view of knowledge level reaching point.

2. There was a significant difference between subject group applied multiple intelligences, and control group applied traditional teaching as an advantage of subject group from the point of view of understanding level reaching point.

3. There was a significant difference between subject group applied multiple intelligences, and control group applied traditional teaching as an advantage of subject group from the point of view of applying and more high level reaching point.

4. There was a significant difference between subject group applied multiple intelligences and control group applied traditional teaching as an advantage of subject group from the point of view of total reaching point.

5. There was a significant difference between subject group applied multiple intelligences and control group applied traditional teaching as an advantage of subject group from the point of view of attitude point.

According to this results, in the event of applying multiple intelligences, in the History of Turkish Republic Revolutions and Kemalism course is more effective.

Keywords: Multiple Intelligences, Traditional Learning, History of Turkish Republic Revolutions and Kemalism

TEŞEKKÜR

Bu araştırma süresince, beni bilgilendirip yönlendiren, her aşamada yapıcı eleştirilerinden yararlandığım çok değerli hocam ve danışmanım Sayın Yard.Doç.Dr. Cemal AVCI'ya ve Yard.Doç.Dr. Serap EMİR'e, tezimi okuyup eleştirileriyle yol gösteren ve istatistiksel çözümlemede yardımlarını gördüğüm Sayın Zafer KAYA'ya teşekkür borçluyum.

Ayrıca yardımlarından dolayı öğretmen arkadaşım Adnan ALTUN ve Yavuz AYDIN'a ve tüm çalışmalarımda beni destekleyen kardeşim Murat ve sevgili eşim Muhammed'e teşekkürlerimi sunarım.

Şengül YEKREK

ÖNSÖZ

Bu araştırma ilköğretim sekizinci sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde çoklu zeka kuramının erişiyeye ve öğrenci tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesi ile sınırlandırılmıştır.

Bilgi üreten toplumların değer kazandığı günümüzde, eğitim sistemimizin temel görevleri arasında düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, dış dünyaya, evrensel değerlere ve yeni düşüncelere açık, kişisel sorumluluk duygusu ve toplumsal duyarlılığı gelişmiş, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, laik cumhuriyete, Atatürk ilke ve inkılâplarına gönülden bağlı vatandaş olma bilincinde bireylerin yetiştirilmesi yer almaktadır. Bu özelliklere sahip bireylerin kazanılmasında tarih öğretimine büyük sorumluluk düşmektedir.

Tarih derslerinde genellikle geleneksel eğitimin en tipik öğretim şekli olan anlatım yöntemi kullanılmaktadır. Bu ders yoğun olarak dil ağırlıklı öğretilmekte, sabit tarihler ve olaylar sözel olarak anlatılmakta bu durum ezberciliği doğurmaktadır. Çoklu zeka kuramının özünü oluşturan düşünce “Hiç kimse aynı değildir ve aynı şekilde öğrenemez”. Öğrencilerin hiçbirisi aynı değildir, hepsi de farklı özelliklere sahiptir. Geleneksel öğretim yöntemlerinde bu farklılıklar göz ardı edilmekte ve bütün öğrencilerin aynı şekilde öğrendiği yaklaşımla eğitim durumları düzenlenmektedir.

Çoklu zeka kuramına göre bireyler birden fazla zekaya sahiptir ve öğrencilerde farklı zeka türleri baskındır dolayısıyla farklı biçimlerde öğrenirler. Eğitim durumları bütün zeka türlerine hitap edecek biçimde düzenlenmelidir.

Böylece yapılan etkinlikler bütün öğrencilere hitap edecek; istenilen hedeflere ulaşılacaktır.

Araştırmanın tarih öğretiminde verimliliğin artırılması için yapılacak çalışmalara ışık tutması dileğiyle...

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	2
1.3 Araştırmanın Önemi.....	2
1.4 Problem Cümlesi.....	2
1.5 Alt Problemler.....	3
1.6 Sayıtlılar.....	4
1.7 Sınırlamalar	4
1.8 Tanımlar	4

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	6
2.1 Kuramsal Temeller.....	6
2.1.1 Öğrenme, Öğretme ve Öğretim.....	8
2.1.1.1 TC inkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretimi.....	9
2.1.1.1.1 TC inkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminin Amacı.....	10
2.1.1.1.2 TC inkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Tarihçesi.....	12
2.1.1.1.3 TC inkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar.....	16
2.1.2 Öğrenme Öğretme Stratejileri.....	19
2.1.2.1 Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi.....	20
2.1.2.2 Buluş yoluyla Öğretme Stratejisi.....	22
2.1.2.3 Araştırma Soruşturma yoluyla Öğretme Stratejisi.....	23
2.1.2.4 Tam Öğrenme Yaklaşımı.....	24
2.1.3 Öğrenme Öğretme Yöntemleri.....	25
2.1.3.1 Anlatma Yöntemi.....	26
2.1.3.2 Örnek Olay Yöntemi.....	27
2.1.3.3 Gösterip Yaptırma Yöntemi.....	28
2.1.3.4 Problem Çözme.....	29
2.1.3.5 Dramatizasyon.....	29
2.1.3.6 İşbirliğine Dayalı Öğrenme (Kubaşık Öğrenme).....	30
2.1.3.7 Beyin Fırtınası.....	32
2.1.3.8 Karma Yöntem.....	33
2.1.3.9 Programlı Öğretim.....	34
2.1.4 Çoklu Zeka Kuramı.....	35
2.2 İlgili Araştırmalar.....	52
2.2.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	52
2.2.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	54

BÖLÜM III

YÖNTEM	62
3.1 Araştırmanın Yöntemi.....	62
3.2 Öğretmen Yaş, Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Düzeyi.....	63
3.3 Araştırmanın Yapıldığı Öğrenci Grubu.....	64
3.3.1 Grupların Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	64
3.3.2 Grupların Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	65
3.3.3 Grupların 7. Sınıf, Sınıf Geçme Karne Notu Ortalamasına İlişkin Bulgular.....	66
3.3.4 Grupların 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yıl Sonu Karne Notlarına İlişkin Bulgular.....	66
3.3.5 Grupların Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular.....	67
3.4 Veri Toplama Araçları.....	68
3.5 Verilerin Cinsi ve Kaynağı.....	69
3.6 Verilerin Analizi ve İstatistiksel Teknikler.....	69

BÖLÜM IV

BULGULAR	70
4.1.1 Birinci Alt probleme İlişkin Bulgular.....	70
4.1.2 İkinci Alt probleme İlişkin Bulgular.....	71
4.1.3 Üçüncü Alt probleme İlişkin Bulgular.....	72
4.1.4 Dördüncü Alt probleme İlişkin Bulgular.....	74
4.1.5 Beşinci Alt probleme İlişkin Bulgular.....	75

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	77
5.1 Sonuçlar.....	77
5.2 Tartışma.....	78
4.2.1 Birinci Alt probleme İlişkin Tartışma.....	78
4.2.2 İkinci Alt probleme İlişkin Tartışma	79
4.2.3 Üçüncü Alt probleme İlişkin Tartışma	80
4.2.4 Dördüncü Alt probleme İlişkin Tartışma	82
4.2.5 Beşinci Alt probleme İlişkin Tartışma	83

BÖLÜM VI

6.1 Öğretimle İlgili Öneriler.....	84
6.2 Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	85

KAYNAKÇA.....	86
----------------------	-----------

EKLER.....	94
Ek 1. Belirtke Tablosu	95
Ek 2. Ünite Analiz Tablosu	97
Ek 3. Başarı Testi.....	102
Ek 4. Tutum Ölçeği	109
Ek 5. Ders planı	112
Ek 6. Çalışma Kağıtları.....	124
Ek 7. Saydam Sunular.....	133
Ek 8. Öğrenci Çalışmalarından Örnekler.....	155
Ek 9. İzin Belgesi.....	162

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo.1 Deney Deseni.....	63
Tablo.2 Öğretmenlerin Yaş, Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Düzeyi.....	63
Tablo.3 Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	64
Tablo.4 Grupların Ön Test Puanları.....	65
Tablo.5 Grupların 7. Sınıf, Sınıf Geçme Karne Notu Ortalamaları	66
Tablo.6 Grupların 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Not Ortalamaları.....	67
Tablo.7 Grupların Ön Tutum Testi Puanları.....	67
Tablo.8 Grupların Bilgi Düzeyi Ön Test – Son Test Bulguları ve Erişileri.....	70
Tablo.9 Grupların Kavrama Düzeyi Ön Test – Son Test Bulguları ve Erişileri	72
Tablo.10 Grupların Uygulama ve Daha Üst Düzey Ön Test- Son Test Bulguları ve Erişileri.....	73
Tablo.11 Grupların Toplam Ön Test Son Test Bulguları ve Erişileri.....	74
Tablo.12 Grupların Tutum Testi Puanları ve Erişileri.....	75
Tablo.13 Ünite Belirtke Tablosu.....	96
Tablo.14 Ünite Analiz Tablosu.....	98

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, tanımlar ve sınırlılıklar üzerinde durulmuştur.

1.1 Problem Durumu

Eğitim sistemimizin temel görevleri arasında düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, dış dünyaya, evrensel değerlere ve yeni düşüncelere açık, kişisel sorumluluk duygusu ve toplumsal duyarlılığı gelişmiş, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, laik cumhuriyete, Atatürk ilke ve inkılâplarına gönülden bağlı vatandaş olma bilincinde bireylerin yetiştirilmesi yer almaktadır.

Bu özelliklere sahip bireylerin kazanılmasında ve Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ulaşmasında Tarih öğretiminin özellikle Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminin önemli bir yeri vardır. Fakat özellikle tarih derslerinde geleneksel eğitimin en tipik öğretim şekli olan anlatım yöntemi kullanılmaktadır. Tarih dersleri yoğun olarak dil ağırlıklı öğretilmekte, sabit tarihler ve olaylar sözel olarak anlatılmakta bu durum ezberciliği doğurmaktadır. Genelde öğrenciler pasif bir şekilde dinlemektedirler. . Öğretim, tek bir yaklaşımla yapılıyorsa küçük bir azınlığa hitap eder. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin amaçlarına ulaşabilmesi için eğitim durumlarının bütün öğrencilere hitap edecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde çoklu zeka kuramı ile öğretimin uygulandığı grubun erişî ortalaması ile geleneksel öğretimin uygulandığı grubun erişî ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymaktır. Ayrıca bu araştırmada çoklu zeka kuramı ile öğretimin uygulandığı grubun derse karşı tutum puanlarının ortalaması ile geleneksel öğretimin uygulandığı grubun derse karşı tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını da ortaya konulacaktır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Çoklu zeka kuramının özünü oluşturan düşünce “herkes aynı değildir ve aynı şekilde öğrenmez”. Geleneksel eğitim sisteminde bu farklılık göz ardı edilmekte bütün öğrencilerin aynı şekilde öğrendikleri düşünülmektedir. Gardner bireylerin birden fazla zekaya sahip olduklarını ve öğrencilerin farklı zeka türlerinin baskın olduğunu, dolayısıyla farklı biçimlerde öğrendiklerini belirtmektedir. Tarih derslerinin öğrencilere ezberlenip de uçup giden bilgiler yerine, hayatlarına yön verecek ve hafızalarında sürekli kalacak bir şekilde verilmesi gerekir. Bunun içinde bu dersin, tek bir yöntem olan düz anlatım yöntemiyle değil de çoklu zeka türlerini içeren bir eğitim durumu düzenlenerek öğretilmesinin daha başarılı olacağı düşünülmektedir.

1.4 Problem Cümlesi

İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi, “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak öğretim yapılan öğrencilerin erişî ve tutum ortalamalarına etkisi nedir?

1.5 Alt Problemler

1. İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi, “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak öğretim yapılan grubun bilgi düzeyi erişim puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun bilgi düzeyi erişim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi, “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak öğretim yapılan grubun kavrama düzeyi erişim puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun kavrama düzeyi erişim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi, “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak öğretim yapılan grubun uygulama ve daha üst düzey erişim puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun uygulama ve daha üst düzey erişim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi, “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak öğretim yapılan grubun toplam erişim puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun toplam erişim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi, “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak öğretim yapılan grubun tutum puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.6 Sayıtlar

1. Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler her iki gruba da aynı düzeyde yansıyacağından sonucu etkilemeyecektir.

1.8 Sınırlamalar

Bu araştırma;

1. 2004-2005 öğretim yılı ile,

2. Bolu ili ile,

3. Canip Baysal İlköğretim Okulu sekizinci sınıf öğrencileri ile,

4. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi, Türkiye Cumhuriyeti'nin Dış Siyaseti ünitesi ile,

5. Bilgi, kavrama, uygulama ve daha üst düzey eriş i puanları, toplam eriş i ve tutum puanlarıyla sınırlı tutulmuştur.

1.7 Tanımlar

Geleneksel Yöntem: Öğretmenin merkezde olduğu görüşüne göre biçimlendirilmiş öğretim yöntemidir.

Bilgi Düzeyi: Herhangi bir nesne ve olguyla ilgili bazı özellikleri kişinin görünce tanıması, sorunca söylemesi ya da ezberden aynen tekrar etmesidir.

Kavrama Düzeyi: Bilgi düzeyinde kazanılan davranış ların öğrenc i tarafından özüm senmesi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanmasıdır.

Uygulama Düzeyi: Bilgi ve kavrama basamağında kazanılan davranışlara dayanarak öğrenciden kendisi için yeni olan bir sorunun çözülmesinin istenmesidir.

Deney Grubu: Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak öğretim yapılan gruptur.

Kontrol Grubu: Geleneksel yöntemle öğretim yapılan gruptur.

Ön Test: Deney ve kontrol gruplarına, öğretime başlamadan önce üniteye ilişkin olarak hazırlanıp uygulanan ölçme ve değerlendirme aracıdır.

Son Test: Ünitenin işlenmesinden sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçme ve değerlendirme aracıdır.

Erişi: Öğrencilerin son-test puanlarından ön- test puanlarının çıkarılarak elde edilen puanların ortalamasıdır.

Tutum Puanı: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması.

Zeka: Biyolojik ve psikolojik bir potansiyeldir; bu potansiyel, kişiyi etkileyen deneyim, kültür ve esin etkenlerinin bir sonucu olarak az ya da çok ölçüde gerçekliğe dönüştürebilmektedir (Gardner,1983; 1999, s.23).

Çoklu Zeka: Sözel-dil zeka, mantıksal-matematiksel zeka, görsel-uzaysal zeka, müziksel-ritmik zeka, bedensel-kinestetik zeka, sosyal-kişilerarası zeka, içsel-öze dönük zeka ve doğacı zeka olmak üzere her insanda olduğu varsayılan sekiz tür zekadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1 KURAMSAL TEMELLER

Eğitim, farklı görüşe sahip eğitim bilimcilerce değişik şekillerde tanımlanmıştır. Dewey eğitimi “yaşantıların yeniden örgütlenmesi ya da yenilenmesi” olarak tanımlamıştır. Preston, eğitimi “görevi bireyin etrafında, gelişmesinin her aşamasında istendik tepkileri ve umulan değişimleri en iyi biçimde oluşturabilecek bir çevre düzenlemektir” diye belirtirken Tyler ise eğitimin, “bireyin davranış örüntülerini değiştirme süreci” (Çilenti, 1984:12-13) olduğunu söylemektedir.

Eğitim, her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre değişik şekillerde tanımlanmıştır. İdealistler eğitimi Tanrı’ya ulaştırma süreci için yapılan etkinlikler, Realistler insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci, Marxistler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci, Pragmatistler ise, yaşantılar yoluyla kişide istendik davranış değişikliğini oluşturma süreci, Varoluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak ele almışlardır (Sönmez, 2003:2).

Ertürk (1994:12) ise eğitimi, “ bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Varış (1985:42)’a göre eğitim, ferdin yaşadığı toplumda pratik değeri olan kabiliyet, yöneliş ve diğer davranış formlarını edindiği süreçler toplamıdır.

Görüldüğü gibi eğitim kavramı kapsamlı ve çok boyutludur. Herhangi bir zaman ve mekan ile sınırlanamaz; dolayısıyla her yerde ve her zaman gerçekleşebilir. Belli bir süresi yoktur, yaşam boyu devam eder. Eğitimin bu özellikleri onun informal boyutunu ifade etmektedir. Eğitimin formal boyutu ise amaçlıdır, önceden

hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı olarak yapılır, öğretim yoluyla gerçekleştirilir (Fidan, 1986:6-7).

Eğitimin formal ve informal boyutları, eğitim ve öğretim kavramlarının birbirinden ayrılması gerekliliğini işaret etmektedir. “Eğitim bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci, öğretim ise bu davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılma sürecidir (Demirel, 1993:3). Genel şekliyle ifade edecek olursak eğitim bir davranış değiştirme sürecidir.

Eğitim, bir uygulama ve mühendislik bilimidir. Uygulamalıdır çünkü sosyal ve milli değeri olan pratik bir sona, amaca yönelmiştir. Eğitimin işgörsü, bir yandan kültürün, milli ideolojinin ve bilginin yeni kuşaklara aktarılması; bir yandan da bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişme ve başarının aktarılması; olgunluğun ve potansiyel yeteneklerde gelişmenin sağlanması; kişilik organizasyonu ve çevreye uymanın gerçekleştirilmesidir (Kaptan, 1998:14). Bilimin, bilim dallarının, disiplinlerin öğretilmesinde eğitim önemli bir role sahiptir.

Bilim; gerçeğin bir kısmıyla kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1998:1). Bilim, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri olarak ikiye ayrılır. Sosyal Bilimler; insan tarafından üretilen gerçeğe kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1998:2). Sosyal Bilimler hukuk, tarih, coğrafya, ekonomi, psikoloji, eğitim, antropoloji, vb. şekilde sınıflanabilir (Sönmez, 1998:3).

Eğitimin amacı sadece bilgi yüklemek değil, bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimine katkıda bulunmaksa, eğitim durumlarının bu amaca hizmet edecek biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

2.1.1 Öğrenme, Öğretme ve Öğretim

İnsanlar yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşim içinde bulunurlar. Öğrenme, bu etkileşim sonucu kişide oluşan kalıcı davranış değişmeleridir (Fidan; Erden, 1998:146).

Eğitim bir süreç olarak ele alındığında öğrenme bu sürecin sonunda elde edilen üründür. Eğitim, davranış değiştirmeye yönelik bir dizi etkiler olarak değerlendirilirse, öğrenme bu etkilerin sonucunda elde edilen davranıştır. Bu anlamda eğitim bir neden, öğrenme ise bir sonuçtur (Çelenk, 2001:2).

Psikologlar, öğrenmenin varlığını, genelde şu üç ölçüte dayalı olarak incelemektedirler (Büyükkaragöz; Çivi, 1999:16-17):

- Davranışlarda bir değişme olmalıdır.
- Davranışlardaki değişme kalıcı olmalıdır.
- Davranışlardaki değişme kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu (bir yaşantı ürünü) olmalıdır.

Öğretme, hedeflerle belirlenen davranışların öğrenciye kazandırılması için öğrenme yaşantısı oluşturma sürecidir (Fidan, 1986:18). Öğretme öğrenme olayının öğretmen tarafındaki görüntüsünü oluşturur. Öğretme, “öğrenmeyi kılavuzlama etkinliği” olarak tanımlanabilir (Çelenk, 2001:3).

Fidan ve Erden (1998:169) öğretmeyi, kişilerde öğrenmeyi sağlamak amacıyla düzenlenen tüm faaliyetler olarak; öğretimi ise, öğretme faaliyetlerinin önceden belirlenen hedefler doğrultusunda, planlı ve kontrollü olarak düzenlenmesi ve uygulanması olarak tanımlamışlardır.

Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesine yardım ve rehberlik etkinlikleridir (Büyükkaragöz; Çivi, 1999:24). “Öğretim” ve “Öğretme” kavramlarını birbirinden ayıran Açıkgöz, öğretimi şöyle tanımlamaktadır: “Öğrenci gelişimini amaçlayan ve

öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreçtir.” Öğretim ile öğretme kavramları arasındaki farkı ise öğretimin planlı oluşu ile açıklanmaktadır (Açıkgöz, 2003:13-14).

Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ulaşmasında Tarih öğretiminin özellikle Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretiminin önemli bir yeri vardır. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin öğretimi, amaçları, tarihçesi, karşılaşılan sorunlar aşağıda açıklanmıştır.

2.1.1.1 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretimi

Türkçemizde çok eskiden bilinen ve kullanılan “tarih” kavramının bir çok kişi tarafından değişik tanımları yapılmıştır.

Tarih, Zeki Velidi Togan’a göre, “İlmi insanların zaman ve mekân çerçevesinde husule getirdikleri tekamül hadiselerini, bunların şüursuz iptidai hallerinde, tabiat esirleri yahut maşeri bir vücudun fertleri ve toplulukları sıfatıyla yaptıkları fiillerinde tecelli eylemeleri itibariyle; ve maşeri hayatının mevzu bahis ayrı hallerde rol ve ehemmiyetleri tayin ve tespit edilen pisiko-fizik âmillerinin teşkil ettiği illî bağılıklar çerçevesinde tetkik ve tasvir eder” Fuat Köprülü’ye göre, “Geçmiş zaman hayatını, mümkün olduğu kadar hakikate uygun olarak yeniden ihya etmektir”. Tayyip Gökbilgin’e göre, “İnsan faaliyet ve tasavvurlarının meydana getirdiği bir bütündür”. İbrahim Kafesoğlu’na göre, “İnsanların zaman ve mekan içinde geçirdikleri gelişmeleri ve bu insanların psiko-fizik hareketlerini, bu hareketlerin sebep-netice münasebetlerine dayanan ortak değerlerini araştırır ve tasvir eder”. Bekir S.Baykal’a göre, “İnsanların üyesi bulunduklar toplumu etkileyen eylemlerinden doğan olayları zaman ve yer göstererek anlatan: bu olaylar arasındaki nedensel ilişkileri, daha önceki ve sonraki olaylarla bağlantılarını, karşılıklı etkileşimlerini araştırıp gösteren bilim”. Tuncer Baykara’ya göre, “Her zaman yaşanan hayatın geçmiş zaman içindeki kesitidir, bir başka ifade ile geçmiş zamanda yaşanan hayatın bütün yönleriyle tetkik ve tasviridir” (Baykara, 1999:2-4).

İnsanlık üç boyutun üzerindedir. Dünden gelmekte, bugünü yaşamakta ve yarına gitmektedir. Bu üç boyutun en iyi bilineni bugündür. Ancak bugünü bilmek, yarını sezmek ve tahmin etmek için yeterli değildir. İnsanın ve insanlığın yarını bilmesi ve sezmesi için gereken öteki boyut, dünün bilinmesidir. Dünü bilmek ise, tarih sayesinde mümkün olabilmektedir (Baykara, 1999:5). Tarih bugünü anlamamazı, geleceği planlamamızı sağlayan bir bilimdir.

Atatürk tarihimizi öğrenmemizin önemini “Türk çocuğu ecdadını tanıdıkça, daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır” (Kocatürk, 1999:175) sözüyle belirtmiştir.

Dünya genelinde ve toplumumuzda gençlerin tarih bilincine sahip olarak yetişmelerine çok önem verilmektedir. Bunun başlıca nedenlerinden birincisi tarih bilincinin insanların yaşamları boyunca vaziyet alışlarını ve hareketlerini olumlu yönde etkileyen bir formasyon olması, ikincisi tarih bilincinin oluşumunun toplumca ve özellikle de örgün eğitim kurumlarınca etkilenebilir olduğunun kabul edilmesidir (Tekeli, 1998:29).

Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarında siyasi, tarihi, sosyal ve kültürel problemlerin yönlendirmesi ve Osmanlı’dan Cumhuriyete geçişin doğurduğu zorunlulukların doğal bir sonucu olarak tarih öğretimi, Avrupa merkezli milli bir yaklaşımla aynı doğrultuda planlanmış ve bunun için eğitime yönelen tarih, rejimin siyasal niteliğini, tarih öğretimi ve eğitimi çerçevesinde üstlenerek İnkılâp Tarihi adı ile Türk eğitim tarihindeki yerini almıştır (Saray; Tosun, 2005:2).

2.1.1.2 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminin Amacı

İlköğretim “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” dersinin amaçlarının 27.4.1981 gün ve 76 Sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile kabul edilen ve 25.5.1981 tarihli 2087 Sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Yüksek Okullar “Türk İnkılâp Tarihi” ve Orta Öğretim Kurumları “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Müfredat Programının başında yer alan “AMAÇLAR” ile

“AÇIKLAMALAR”ın aynı olduğu belirtilmiştir (Vural, 2000:570). Bu amaçlar şunlardır (2087 Sayılı Tebliğler Dergisi):

1. Türk inkılâbının tarihi anlamını ve önemini kavratmak.
2. Atatürk’ün milliyetçilik anlayışını belirlemek.
3. Atatürk’ün dahi asker, büyük devlet adamı ve inkılâpçı kişiliği ile eşsiz önderliğini tanımak.
4. Atatürkçülüğü benimseterek, Atatürk’ün dünya görüşünü düşüncelerini kavratmak.
5. Kurtuluş Savaşını ve bu savaşı Türk Milletinin varlığını korumak ve sürdürmek için en büyük fedakarlıklarla gerçekleştirildiği kavratmak.
6. Türk Milleti’nin bütün kurumları ve değerleriyle birlikte uygarlığa hangi tarihi şartlar altında ve nasıl geçtiğini kavratmak.
7. Ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyeti’nin dinamik temelini Atatürk ilkelerinin oluşturduğu bilinci kazandırmak.
8. Türk İnkılabının, milli ve milletlerarası niteliklerini belirlemek, XX. yüzyılda masum milletlere nasıl ışık tuttuğunu göstermek.
9. Dünya devletlerinin ve Türkiye’nin içinde bulunduğu o günkü durum gözöne alınmak suretiyle, Türk inkılâbının ne güç şartlar altında gerçekleştirildiğini kavratmak.
10. Demokrasi hayatımızın gelişmesini inceleyerek, onlara demokratik düzenin gerektirdiği bilgi ve davranışları kazandırmak.
11. Atatürk’e, Türk inkılabına ve onun ilkelerine yürekten bağlı, bunların inançlı savunucusu olma bilincini kazandırmak.
12. Günümüzün ve geleceğin sorunlarına Atatürkçü bir yaklaşımla çözümler getirebilecek tutum, davranış ve yetenekler kazandırmak.

Köstüklü (2005:43)’ye göre bu “amaçlar” incelediğinde Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin iki yönünün olduğu anlaşılmaktadır. Birincisi; Cumhuriyete giden çizgide yakın tarihimizin öğretilmesi, yani bilim yönü, ikincisi; Türkiye Cumhuriyeti’nin temellerinin dayandığı Atatürk İlke ve İnkılâplarının ve bunlara yönelik tehditlerin öğretildiği ideolojik veya siyasi

yön. Dolayısıyla Atatürk İlke ve İnkılâp Tarihi dersini amaç bakımından diğer derslerden, özellikle diğer tarih derslerinden farklı kılan yönler bulunmaktadır. Şüphesiz bu farklılık, dersin amaçlarında da vurgulandığı üzere, “Türk gençliğini Atatürkçü düşünce doğrultusunda yetiştirmek ve güçlendirmek” amacının doğru ve öğretici biçimde verilmesiyle gerçekleşmiş olacaktır.

2.1.1.3 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Tarihçesi

Türk Devrim Tarihi ya da 1980’li yılların başlarından günümüze dek kullanıla gelen resmi söylemle, orta öğretimde “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük”, yüksek öğretimde “Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi” adıyla anılan dersler; Ulusal Bağımsızlık Savaşı sonucu kurulan yeni devletin ideolojik örgüsünü, topluma benimseterek yayma projesinin bir aracı olarak ortaya çıkmıştır. Türk devrimi ile birlikte kurulan yeni rejimin, sağlam temeller üzerinde yükselebilmesi, her şeyden önce, getirmiş olduğu siyasal ve toplumsal yaşam biçimini benimsemiş bireylerin varlığına bağlı idi. Bireylerin bilinçsel yapısını ve düşünce ufuklarını Türk toplumunun geleceğine yönelik bir biçimde, planlanan hedefler doğrultunda şekillendirme uğraşının önemli bir bölümü; bu işlevi yerine getirmede son derece etkili bir araç olarak görünen, tarih anlayışı ve tarih eğitimi üzerinde yoğunlaştı (Aslan, 1998:305).

Bu ders ile, dışarıda özellikle Avrupa’da yükselen totaliter rejimlere karşı Türk gençliğini korumak ve onları cumhuriyet ideallerine bağlamak, cumhuriyet ile gündeme gelen inkılâp anlayışını onlara benimsetmek; Osmanlı’nın, ümmet anlayışına dayalı ideolojik yapısının terk edilerek, yerine milli ve laik temellere dayalı bir yönetim biçiminin egemen kılınmasını sağlamak, ayrıca dış dünyadaki diğer rakip ulus-devlet ideolojilerine karşı cumhuriyetin kendi ulus-devlet ideolojisinin egemenlik ve nüfuz alanını korumak amaçlanmıştır (Saray; Tosun, 2005:2).

Bu amaçlar doğrultusunda tüm eğitim sistemi ve bu arada tarih ders programları ele alınarak yeni düzenlemelere tabi tutuldu (Saray; Tosun, 2005:2). Eğitim sistemini yeni devlet düzenine uydurmayı amaçlayan bu düzenlemeler ilk kez 23 Nisan 1924’de toplanan II. Heyet-i İlmiye toplantısında ele alındı. Heyet-i İlmiye ders saatleri, ders programları ve ders kitapları üzerinde durularak, hukuk ve iktisat derslerinin birleştirilip “içtimaiyat” adı altında okutulmasını ve felsefe eğitimine ağırlık verilmesini benimsedi. Tarih ders kitaplarının ve ders programlarının değiştirilmesi kararının da alındığı bu toplantıda yeni tarih programı tam olarak belirlenememiş olmasına karşın, programlara “Türk Medeniyeti Tarihi” ve “Ecnebi Medeniyeti Tarihi”nin yanı sıra Kurtuluş Savaşı, Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Kuruluşu, Sevr ve Lozan anlaşmaları, Cumhuriyetin İlanı ve Hilafetin Kaldırılması gibi konuların eklenerek, Osmanlı Hanedanı ile ilgili bölümlerin çıkarılması ilkesine varıldı. Yapılan bu düzenlemelere karşın yeni tarih ders programları tam olarak oluşturulamadı. Ancak tarih eğitiminin nasıl daha etkili ve verimli bir hale getirileceği sorunu, gerek Maarif Vekaletinin, gerekse diğer kurum ve çevrelerin çıkardığı yayınlarda yoğun bir ilgiyle ele alındı. 1929 yılında lise ve orta okullar için hazırlanmış olan ders notları ile yavaş yavaş rejimin istediği çizgiye oturtulan tarih eğitimi, 1931 yılında bizzat Mustafa Kemal’in direktifiyle dört cilt olarak yayımlanan ders kitapları ile son şeklini aldı (Aslan, 1998:306).

Yeni rejimin amaç ve beklentileri doğrultusunda yeniden yazdırılan bu kitaplardan dördüncüsü, Tarih IV: Türkiye Cumhuriyeti başlığı ile Türk devriminin ve onun getirdiği rejimin sosyo-ekonomik, siyasal, kültürel ve kurumsal tarihine ayrıldı (Aslan, 1998:306).

Ancak bu arayışlar zamanla devam etti ve nihayetinde üniversitelerin son sınıflarında Türk devrimini ve ideolojisini diğer milletlerin devrim hareketleri ve çağdaş siyasal akımlarıyla karşılaştırmalı bir biçimde veren bir devrim tarihi dersi okutulması kararlaştırıldı. Bu amaçla 20 Haziran 1933 yılında İstanbul Üniversitesi bünyesinde Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü kurularak bu dersi vermekle görevlendirildi (Saray; Tosun, 2005:2-3).

Üniversite gençliğine devrim bilincini aşlamayı amaçlayan bu derslerin daha etkili ve verimli bir biçimde yürütülebilmesi için, konularına göre dört ana bölüm altında sınıflandırarak her biri için ayrı bir hocanın verilmesi kararlaştırılırken kendilerine yardımcı olarak akademik kariyerlerden yetişme birer tane de doçent görevlendirildi. Buna göre:

- Türk Devriminin siyasal tarihini Yusuf Hikmet Bayur ve Doçent Enver Ziya Karal,
- Türk Devriminin dünyadaki diğer devrimlerle karşılaştırılmasını ve dünya devrimleri içerisindeki yerini Mahmut Esat Bozkurt ve Doçent Yavuz Abadan,
- Türkiye'nin ekonomik gelişimini ve ulusal ekonomi politikaları konusundaki girişimleri Yusuf Kemal Tengirşenk ve Rüçhan Naci ve bir süre sonra onun ayrılması üzerine Doçent Ömer Lütfi Barkan,
- Dünyadaki siyasal partileri, siyasal sistemleri ve Cumhuriyet Halk Partisinin bunlar içerisindeki yerini, doğuşunu ve ilkelerini de, Recep Peker ve Doçent Hıfzı Veldet Velidedeoğlu birlikte yürüttüler (Aslan, 1998: 307).

O dönemde okutulan bu derslerin niteliği bugün ilk ve orta öğretimde okutulan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ve üniversitelerde okutulan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinden oldukça farklıydı. Bu ders, o dönemin güncel sorunlarını vurgulayan bir konumdaydı. Bugün ise 1919-1939 arası çok dar bir zaman dilimi içerisine sıkıştırılmış durumdadır (Saray;Tosun, 2005:4).

Zamanla Türkiye'de üniversite, fakülte ve yüksekokulların sayılarının çoğalmalarıyla birlikte, İnkılâp Tarihi dersinin okutulmasına da yeni düzenlemeler getirildi. Bu yolda en önemli adım ise 15 Nisan 1942 tarihli 4204 sayılı kanunla Ankara Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesine bağlı "Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü"nın kurulması ve "Türk İnkılâp Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi Dersi Müfredatı"nın yayınlanması ile atıldı. Bu programa göre dersin muhtevası, Bağımsızlık Savaşı ile Türk İnkılâbı ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi adlı iki bölümden oluşmaktaydı. Türkiye'nin daha sonra gelişen tarihsel sürecinde, Türkiye

Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ilk, orta ve yüksek öğretim kurumlarının programlarında değişik adlarla yer almaya devam etmiştir. Bununla beraber, zamanla bu derslerin verimliliği de sorgulamaya başlanmıştır. Çünkü bu süreçte İnkılâp Tarihi dersi, Türkiye merkezli ve mevcut siyasal iktidarın etkisi altında şekillenerek Türk devrimi ya da Cumhuriyet Tarihinin öğretilmesi yerine dönemin iktidarının beğenisini kazanma duygusu ön planda tutularak amacından uzaklaşmaya başlamıştır (Saray; Tosun, 2005:4-5).

27 Mayıs 1960 ve sonrasında İnkılâp Tarihi ders kitapları muhtevasına yeniden müdahale edilmiştir. Bu tarihten sonra “27 Mayıs İnkılâbı” konusu ders kitaplarına eklenmiştir. Özellikle 1960’lardan itibaren, gençliğin, Atatürkçü Düşünceden uzak siyasal ideolojilere yönelmesi, bu derslerin misyonunun etkisiz hale geldiği yönündeki görüşleri güçlendirmiştir. Bunun sonucunda orta ve yüksek öğretim gençliğinin içinde yer aldığı siyasi kamplaşmayı ve terörü önlemek amacıyla 12 Eylül 1980 hareketi gerçekleştirilmiştir. Hareketin lider kadrosu hemen harekete geçerek, Atatürkçü Düşünceye bağlı bir gençlik yetiştirmek için Türk İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük öğretimini yeniden düzenlemiştir. Bu bağlamda, “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” konularının ders olarak okutulması ortaokul üçüncü sınıftan başlayarak üniversitelerin son sınıflarına dek zorunlu hale getirilmiştir. Ancak, bu derslerin amaçlarının daha iyi gerçekleşebilmesini sağlamak için diğer ders programlarının da öğrencileri Atatürk’e bağlayıcı esaslar üzerinde durması kararlaştırılmıştır (Saray; Tosun, 2005: 6). Yapılan düzenleme ile Atatürk İlkeleri ve Türk devrimi ile ilgili yaklaşımlar, Türkçe, yabancı dil, sosyoloji, felsefe, matematik, coğrafya, müzik, beden eğitimi, din dersleri gibi derslerin konuları içerisine serpiştirilmiştir. Daha sonra 1986 yılından itibaren bu karar daha da genişletilerek, tüm kültür derslerini ve meslek liselerindeki alan derslerini de kapsayacak biçimde pek çok dersin konuları içerisine yansıtılması yoluna gidildi (Aslan, 1998:310).

İnkılâp Tarihi konuları başlangıçta ilkokul ve orta okullarda Tarih ve Sosyal Bilgiler dersleri içinde yer alırken 1981 yılından sonra ilk defa Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi adı altında ortaokullara konmuş ve geline

süreçte ilköğretim düzeyinde bir ders niteliği kazanmıştır. İlköğretim düzeyinde İnkılâp Tarihi konuları üç farklı şekilde yer almakta ve farklı branşlara mensup öğretmenler tarafından verilmektedir. Bunlar:

- Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri içerisinde yer alan konular. Bu konular sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya branşlarındaki öğretmenler tarafından verilmektedir.
- Müstakil olarak 8. sınıfta İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ve konuları. Bu ders sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleri tarafından verilmektedir.
- İlköğretim programlarına, “Atatürkçülükle İlgili Konular” çerçevesinde farklı derslerin programlarına yerleştirilen konular. Bu konuların ise ilköğretim programlarında resim, matematik, müzik ile din kültürü ve ahlak bilgisi gibi farklı branşlarda öğretmenlerin vermesi öngörülmektedir (Saray; Tosun, 2005:7-8).

Öğretimin her kademesinde yer alan başlı başına bir program niteliğinde olan Atatürkçülükle ilgili konular üzerinde 1996 yılında bir düzenlemeye gidilmiş, uygulamadaki şekliyle 1999 yılında amaç, davranış ve konuları tekrar düzenlenerek geliştirilmiştir (Saray; Tosun, 2005:8).

2.1.1.4 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Emiroğlu (2005:155-157), Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde karşılaşılan sorunları amaç, muhteva, metot, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme olmak üzere beş grupta açıklamıştır:

Amaç

- Hedefler çok genel olup daha ziyade uzak amaç niteliği taşımaktadır.
- Her sene büyük oranda aynı hedeflere yer verilmiştir. Bu durum muhtevanın da ayniliğini beraberinde getirmektedir.

- Bilimsel beceriler kazandırmaya yönelik genel hedefler olmakla birlikte ünite veya konulara münhasır söz konusu hedefler eksiktir.
- Hedeflerin bir kısmı ve özellikle duyuşsal alana dair hedeflerin kavranması veya ehemmiyet verilmesi noktasında öğretmenlerin bazı sıkıntıları bulunmaktadır. Bunun önemli bir sebebi değerlendirme ve teftiş kriterleridir.

Muhteva

- 1., 2., 3., 5., ve 8. sınıflarda genişlemiş olmakla birlikte konuların tekrar edilmesi öğrencilerde duyuşsal açıdan bıkkınlık, bilişsel açıdan ise biliniyor kanaati meydana getiriyor ki konuya dair isteksizliğin önemli bir unsuru olarak karşımıza çıkıyor.
- Belgeler, bilimsel yazılar vb. alıntılara yer verilmemekte ve tarihi gerçeklik hissi öğrencide uyandırmamaktadır.
- Kavramlar, temel ve tamamlayıcı kavramlar bütünlüğü içinde verilememekte ve tarihi bir düşünce ve derinlik kazandırmaktan uzaktır.
- Fikir, politika ve icraatların ve özellikle Cumhuriyet Dönemi inkılâpların, önceki devirlerde geçirdiği merhalelere belirli ölçüde yer verilmektedir. İnkılâptan bahsederken tanzimat, ıslahat ve meşrutiyetten bahsedilmemektedir.
- Kalıp cümleler ve yargılar bulunmaktadır. Bu ifadeler mana itibariyle doğru olmakla birlikte slogan havası vermesi nedeniyle inandırıcılığı azalmaktadır.
- Türk tarihi, dünya tarihi ile paralel ele alınmamaktadır.
- Konuların daha ziyade siyasi ve askerî cephelerine ağırlık verilmiştir.
- İhtilafli konulara ya yer verilmemektedir ya da tek bir görüş açısı ile ele alınmaktadır.
- Bibliyografya bilgisi eksik kalmaktadır. Siyasi, askerî, sanatkar vb. şahsiyetlerin (konu ile alakalı) bilgisi verilmelidir. Bibliyografya bilgisinde çeşitlilik sağlanmalıdır.

Metot

- Öğretmenlerin genellikle düz anlatım ve soru-cevap metodunu uyguladıkları tespit edilmiştir.
- Bilhassa ikinci kademe için tarihi alan, obje, belge incelemesi gibi tarihi düşüncenin gelişmesini sağlayacak metotlar kullanılmamaktadır.
- Çocukların farklı öğrenme kabiliyetleri ve zeka alanları, ders saatinin yetersizliği sebebiyle dikkate alınamamakta daha ziyade sözel, sosyal ve mantıksal zeka alanına sahip çocuklara hitap edilmektedir.

Araç-Gereç

- Ders kitapları, görsel açıdan ve öğretim yaklaşımları itibariyle yetersiz kalmaktadır. Haritalar, fotoğraflar, sorular vb. hususlardan ilgi çekici ve üst düzey beceri kazandırma noktasında etkisiz kalmaktadır.
- Ders kitabının yanında öğrenci ve öğretmen kılavuzu bulundurulmamaktadır.
- Öğretmenler temel kaynaklara ve yeni akademik çalışmalara ulaşmakta sıkıntı yaşamaktadır.
- Harita, grafik, tablo, tarihi obje, maket, CD, kaset vb. araç-gereçlerin temini ve kullanımında sıkıntı yaşanmaktadır.
- Öğretmenlerin bir kısmı teknolojik araçların kullanımına dair bilgiye ihtiyaç duymaktadır.
- Konularla ilgili bilgiyi pekiştirecek ve ilgiyi arttıracak edebî eserler pek kullanılmamaktadır.

Ölçme – Değerlendirme

Dersin anlatımı ve muhteva ile bağlantılı olarak ölçme ve değerlendirme bilişsel olmakta üstelik bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyi ile sınırlı kalmaktadır.

Koca (2005:178-181), Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde karşılaşılan sorunları beş maddede açıklamıştır:

- “Atatürkçülük” ile ilgili konular çeşitli sınıf ve derslerde mükerrer biçimde ele alındığından hem öğrencileri dersten soğutmakta hem de konu yoğunluğu nedeniyle işlenen konular yeterince pekiştirilemediği için öğrenilen bilgiler kalıcı olamamaktadır.
- İlköğretim programında dersler daha çok sözel yöntemler ile anlatıldığı için ezber düzeyinden anlama ve kavrama düzeyine geçilememektedir.
- Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin kendilerini yeterince yenileyememeleri nedeniyle, derslerden istenilen düzeyde verim alınamamaktadır.
- Okullarda Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersleri ile ilgili yeterli araç-gereçleri bulunmadığından, ayrıca öğretmenler, basit ders araçları yapma ve bazı ders araçlarını kullanma konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadığından, teknolojinin sunduğu imkânlardan gerektiği şekilde yararlanılamamaktadır.
- Mevcut ders kitapları öğrencilerin ilgisini sağlayacak ve onları motive edecek içerik ve kalitede değildir.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretiminde kullanılan stratejiler şunlardır:

2.1.2 Öğrenme ve Öğretme Stratejileri

Öğretim stratejisi; öğretimin, hedeflere ulaşmak amacıyla örgütlenmesinde izlenecek yoldur (Fidan; Erden, 1998:173).

Clark ve Starr’a göre, strateji, dersin hedeflerine ulaşılmasını sağlayan oldukça genel bir yaklaşımdır. Bu anlamda strateji ilgili konunun seçimini, konunun kendi içerisinde analizini ve sentezlemesini ve konunun öğretiminde psikolojik temele göre hangi öğrenme modelinin uygulanacağını belirlenmesini kapsar. Belirli ölçüde strateji sınıf içi öğretim etkinliklerinin belirlenmesinden değerlendirilmesine kadar dersle ilgili öğretim sürecine yön verir. Bu anlamda strateji, dersin hedeflerine

ulaşılmasını sağlayan ve metodun belirlenmesine yön veren genel bir yaklaşımdır (Büyükkaragöz; Çivi, 1999:61).

Strateji, genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanması olarak ele alınmaktadır. Öğrenme stratejisi ise, öğrenmeyi gerçekleştirmek için izlenen yollardır. Öğrenme, öğrencinin kafasında gerçekleşen bir süreç ve öğretmen ise; öğrenmeyi kolaylaştıran koşulları sağlamakla yükümlü kişidir. Eğer öğrenci uygun öğrenme stratejilerini kullanmazsa öğrenme gerçekleşmez (Açıkgöz, 2000:55). Öğretme stratejilerini; sunuş yoluyla öğretim stratejisi, buluş yoluyla öğretim stratejisi, araştırma yoluyla öğretim stratejisi ve tam öğrenme yaklaşımı olarak dört ana grupta toplayabiliriz.

2.1.2.1 Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Bu strateji, okullarda çok yaygın bir şekilde bilginin aktarılması, kavram, ilke ve genellemelerin açıklanmasında kullanılmaktadır (Demirel, 2005:70).

Erden (1998:63-64) sunuş yoluyla öğretimin en önemli özelliklerini řu şekilde sıralamıştır:

1. Öğrenme tündengelim yöntemi ile gerçekleşir. Öğrencilere önce öğretilecek konuyla ilgili ön örgütleyici sunulur. Bu genellikle bir kavramın tanımını ya da ilkedir. Ön örgütleyici öğrenciler tarafından anlaşıldıktan sonra, bu temel yapı öğrenciler ya da öğretmen tarafından genişletilir. Son aşamada öğrencilerin, yeni kazandıkları bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılıkları, ilişkileri görmeleri sağlanır.

2. Sunuş yoluyla öğrenmede hem öğretmen hem de öğrenciler aktiftir. Öğretmen kazandırılmak istenilen bilgileri hiyerarşik sıraya dizer, örgütleyiciyi belirler ve sunar. Bundan sonraki aşamalarda öğrenciye bol örnek sunularak, konunun öğrenciler tarafından geliştirilmesi beklenir.

Sönmez (2003:196-197) sunuş yoluyla öğretme stratejisi kullanırken uyulması gereken ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Hedef ve davranışlar bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın alma, devinişsel alanın uyarılma basamaklarından birinde olmalıdır.

2. Öğretmen önce bilgi düzeyindeki kavramları (olgu, araç-gereç, sembol, aşamalı dizi, sınıflama, ölçüt, yöntem, ilke, kuram) sınıfa anlatmalı ve her bir kavram (olgu, araç-gereç, sembol vb.) ile ilgili yaşamdan en az iki örnek vermelidir.

3. “Anlatamadığım yer var mı?” diye sormalıdır. Varsa, tekrar anlatıp, değişik bir örnek daha vermelidir.

4. Öğrencileri arkaya yaslatıp, anlattığı ve örnek verdiği kavramları (olgu, yöntem, ilke vb.) sınıfa sormalı ve içinden 5’e kadar saymalıdır.

5. Kavramların tanımlarını (olguların yer zaman, kişilerini; ilkelerin özelliklerini vb.) her bir öğrenciye tekrarlattıktan ve yukarda aşamalı olarak belirtilen dört basamaktaki işlemleri yaptıktan sonra, öğrencilerden kavramların her birine (olgu, yöntem, ilke vb.) yeni birer örnek istemelidir.

6. Bu tür stratejide öğretmen sürekli olarak 7-8 dakikadan fazla konuşmamalıdır. İlkokul I., II., III., sınıflarda 2-3 dakika; IV., V. sınıflarda 4-5; ortaokul ve liselerde 5-6; üniversitede ise 7-8 dakika sürekli konuşabilir; çünkü öğrencinin dikkati uzun süren konuşmalarda çabucak dağılabilir.

7. Öğretmen eğitim ortamında sınıfı sürekli denetlemeli ve her bir öğrenciyle göz iletişimi kurmalıdır.

Bu stratejiyi kullanan öğretmen; düz anlatım yöntemini, soru-cevap, takrir, informal öğretmen konuşması, sempozyum, söylev vb. teknikleri eğitim ortamında işe koşabilir (Sönmez, 2003:197).

2.1.2.2 Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Bu strateji, öğrenci etkinliğine dayalı güdüleyici bir öğretim yaklaşımıdır. Öğretim, öğrencilerin merakını uyandıracak bir problemle başlar. Problem, öğrencinin merakını sürekli tutacak ve başarıma duygusunu doyuracak derecede olmalıdır. Öğrenci keşfetme heyecanını duyabilmelidir (Demirel, 2005:71).

Erden (1998:62-63) buluş yoluyla öğretimin temel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Her konu alanının (disiplinin) bir temel yapısı vardır. Bu yapıyı konu alanı ile ilgili temel fikirler, kavramlar, ilkeler, yöntemler arasındaki ilişkiler oluşturur. Öğretime konu alanının yapısını oluşturan en genel kavramlardan başlamak gerekir. Öğrenci temel kavramları öğrenirse alt kavramları ve fikirleri kendisi geliştirebilir.

2. Öğrenciler konunun temel yapısını tümevarım yoluyla keşfederler. Bu amaçla öğretmen öğrencilere çok fazla örnek sunmalıdır. Öğrenci bu özel örneklerdeki benzerlik ve farklılıkları gözleyerek, inceleyerek genel yapıyı keşfeder.

3. Öğrenme aktif katılımı ile gerçekleşir. Öğrenciyi harekete geçirmek için güdülemek gerekir. Öğrenciyi güdüleyen en önemli etmenler merak, başarılı olma ve birlikte çalışmadır. Bu nedenle öğretim etkinlikleri öğrencide merak uyandıracak bir soruyla başlamalı; öğrencinin başarılı olması için ona rehberlik etmeli ve küçük grupla öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.

4. Öğrenmede içsel pekiştiriciler önemli rol oynar. Öğrencinin öğrenme işinde başarılı olması, bir problemi kendi başına çözmesi, yeni bir bilgiyi kendi kendine bulması pekiştirici rolü oynar.

Bu stratejiyi kullanan öğretmen; güdümlü tartışma ve örnek olay yöntemlerinden birini; küçük grup tartışması, büyük grup tartışması, soru-cevap,

çember, zıt panel, münazara, açık oturum vb. teknikleri eğitim ortamında işe koşabilir (Sönmez, 2003:239).

2.1.2.3 Araştırma Soruşturma Yoluyla Öğretme Stratejisi

Araştırma soruşturma yoluyla öğretme tümüyle öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarına ağırlık veren bir öğretim yaklaşımıdır. Öğretmen bu stratejiyi kullanırken yol gösterici, yönlendirici, rehber konumundadır. Böylece öğrenci, araştırma yoluyla bir problemin nasıl çözüleceğini öğrenmiş olur (Demirel, 2005:71).

Sönmez (2003:278-280) araştırma soruşturma yoluyla öğretme stratejisi kullanırken uyulması gereken ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Hedefler uygulama ve daha yukarı düzeyde olmalıdır.

2. Toplumsal olgularla ilgili problem çözülecek ya da karar verme süreci kullanılacaksa, öğretmen toplumsal olgularla ilgili üç problemi (sorunu) öğrenci sayısı kadar çoğaltıp ders sırasında öğrencilere sırasıyla teker teker dağıtmalı (tahtaya yazmalı, slaytla, filmle, oyunla öğrencilere sunmalı) ve birini onların okumasını sağlamalıdır. Bunun için belli bir süre vermelidir. Öğrenciler problemi okurken, problem çözmede ya da karar vermede izlenecek basamakları tahtaya yazmalı; bunları ders bitene dek silmemelidir.

3. Eğer problem çözme süreci ya da bilimsel yöntem kullanılacaksa, yukarıdaki işlemlerden sonra öğretmen sırasıyla “Bu problemde verilenler nelerdir? İstenilenler nelerdir? Bu problem nasıl çözümlenebilir? (denenceler nelerdir?) vb.” soruları teker teker sınıfa sormalı; onlardan geçerli yanıt almalıdır. Bu yanıtların doğruluğu ve yanlışlığı konusunda sınıfta tartışma ortamı açılmalı; doğru bulununca pekiştireç vermelidir. Eğer doğru bulunamıyorsa, ipucu kullanılmalı; yine doğru bulunamıyorsa, öğretmen benzer bir problemin nasıl çözüldüğünü işlem basamaklarına göre yapıp

göstermelidir. Daha sonra sorulan probleme öğrencileri döndürüp onların çözmesini sağlamalıdır.

4. Eğer bir araştırma, gözlem, deney yapılacak, harita çizilecekse, öğretmenin bunları nasıl yapılacağını öğrencilerle tartışarak basamak basamak belirlemesi ve bu basamakları tahtaya yazması; öğrencilerin defterlerine geçirmeleri sağlanmalıdır.

5. Öğretmen, bu stratejide yol gösterici, yardım edici; eğer problem çözülmezse, örnek bir başka problem üzerinde yapıp gösterici olmalıdır. Araştırma, inceleme, deney ve gözlemi öğrenci yapmalı; işin içine bizzat kendisi girmelidir. Öğretmen, yapamayan öğrencinin elinden araştırmayı, incelemeyi, gözlemi, deneyi, çizimi kendi alıp yapmamalıdır.

6. Bu stratejiyle ders işleyebilmek için, öğrencilerin ön koşul olan bilgi ve kavrama düzeyindeki hedef davranışları kazanmaları gerekir. Eğer öğrenciler ön koşul olan hedef davranışları kazanmamışlarsa, bu hedef için gerekli olan hedef davranışlar öğrenciye kazandırılmadan bu strateji kullanılmaz.

7. Bu stratejide bilgi-işlem ve güdüsel tasarım kuramları; örnek olay, gösterip yaptırma yöntemleri ve workshop, soru-cevap, beyin fırtınası, problem çözme, karar verme, gösterme, yaptırma, rol yapma, dramatizasyon, demonstrasyon, yaratıcı drama, deney, gezi, gözlem vb. teknikler eğitim ortamında kullanılabilir.

2.1.2.4 Tam Öğrenme Yaklaşımı

Bloom tarafından geliştirilen tam öğrenme yaklaşımı; planlı ve duyarlı bir yaklaşımla işe girişilmesi halinde, hemen bütün öğrencilerin okullarda öğretilmek istenen bütün yeni davranışları öğrenebileceklerini savunan bir öğrenme-öğretme yaklaşımıdır (Çelenk, 2001:35).

Tam öğrenme yaklaşımı tüm öğrenciler okulda, öğretilenleri öğrenebilir, varsayımına dayanmaktadır. Bu modele Bloom, belirleyici etkenler olan özgeçmiş ve öğretim hizmetinin niteliğinin, uygun hale getirilmesi durumunda, öğrenciler arasındaki farklılıkların giderilmesini ve okuldaki öğrencilerin en azından %95'inin öğretilenlerin çoğunu öğrenerek en başarılı öğrenciler düzeyine gelmelerinin mümkün olacağını, diğer bir deyişle tam öğrenmenin gerçekleşebileceğini öne sürmektedir (Demirel, 1998:34-35).

Bloom'un sunduğu öğrenme yaklaşımında, girdi ve işlem değişkenleri olarak şunlar yer almaktadır: Bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş karakteristikleri ve öğretim hizmetinin niteliği (Sönmez, 2003:340).

Sönmez (2003:340-341) tam öğrenme yaklaşımında uyulması gereken kuralları şu şekilde belirtmiştir:

1. Öğrencinin bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş karakteristikleri bilinmelidir.
2. Öğretim hizmetinin ise, en azından şu niteliklerle donanık olması gerekir:
 - a. Her eğitim durumunda işaretler (ipuçları) bulunmalıdır.
 - b. Her eğitim durumunda pekiştireç bulunmalıdır.
 - c. Her eğitim durumunda öğrencinin etkin katılımı sağlanmalıdır.
 - d. Her eğitim durumunda dönüt ve düzeltme bulunmalıdır.
 - e. Ders ya da kursun üniteleri aşamalı olarak sıralanmalıdır.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretiminde kullanılan yöntemler şunlardır:

2.1.3 Öğrenme Öğretme Yöntemleri

Yöntem, sınıfta eğitim etkinliklerine yön veren bilgi rezervi ve planlı eğitimsel yaşantıları öğrenciye ulaştırmayı sağlayan yoldur. Kısaca, öğretme yoludur (Bilen, 1993:17). Öğretme yöntemi seçerken, hedefe, öğrencinin özelliklerine,

öğretmenin gücü ve yeteneklerine, öğretme ortamının fiziksel koşullarına uygun olmasına dikkat edilmelidir (Bilen, 1993:24).

Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi uygun bir yöntemin seçilmesiyle sağlanabilir (Demirel, 2005:72). Öğretimin düzenlenmesinde öncelikle uygulanacak yönteme karar verilmesi gerekir. Seçilen yöntem, tekniklerin, araç ve materyallerin belirlenmesine rehberlik eder (Erden, 1998:98).

Yöntem, eğitimin hedeflerine ulaşmak amacıyla kullanılacak, tekniklerin, işlenecek konunun, araç-gereç ve kaynakların bir bütünlük oluşturacak biçimde örgütlenerek hizmete sunulan bir öğretme yoludur (Bilen, 1993:17).

Yöntem, hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol ya da kavram ve gerçekleri incelemek için izlenen düzenli yol olarak tanımlanmaktadır. Teknik ise, yöntemi uygulamaya koyma biçimi olarak tanımlanır (Demirel; Yağcı, 1999:57).

2.1.3.1 Anlatma Yöntemi

Anlatım, öğretmenden öğrencilere doğru bilgi akışını sağlayan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde öğretmen sahip olduğu bilgi ve becerileri öğrencilere tek yönlü sunar (Erden, 1998:102). Anlatım, en eski öğretim yöntemidir (Küçükahmet, 1999:73).

Anlatım yöntemine dinleyicileri edilgen durumda bırakması, katılımın yalnızca not alma ya da dinleyerek sağlanması gibi nedenler ileri sürülerek karşı çıkmış, hatta bazı yazarlarca kitapların ortaya çıkmasından sonra düz anlatıma pek gerek kalmadığı belirtilmiştir. Buna karşılık anlatımın dikkatleri canlı tutarak, açıklanan konularla gerçek yaşam arasında ilişkiler kurarak, anlaşılmayan noktaları değişik biçimlerde açıklayarak kullanıldığında oldukça etkili olabileceğini savunanlar vardır (Açıkgöz, 2000:253).

Bu yöntem, özellikle sözel bilgilerin öğrencilere kazandırılmasında, öğrenci sayısı fazla ve bir konunun işlenmesinde öğretim için ayrılan süre kısa olduğu durumlarda kullanılır (Yalın, 2000:65).

2.1.3.2 Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay yöntemi, belirli bir öğretim konusu ile ilgili gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin sınıf ortamında neden, sonuç ilişkisine göre incelenerek çözümlenmesi yoluyla öğrencilerin o konu ile ilgili bilgi, beceri, tutum kazanmasını sağlamak; benzer olaylar karşısında daha hızlı ve etkin çözüm yolları bulmalarına yardımcı olmak için kullanılır (Yalın, 2000:67).

Bu yöntemin amacı toplumdaki farklı görüşlere, farklı değerlere sahip insanların birbirleri ile konuşarak farklılıklardan kaynaklanan problemleri çözmede kullanabilecekleri becerileri kazandırmaktır. Bunun için ilgili alandan gerçek olaylar seçilir. Seçilen olaylar anlaşılır bir biçimde ortaya konur ve olayla ilgili tartışma açılır. Gerçek olay bulunmaması durumunda öğrenciye gerekli yaşantıyı sağlamak amacıyla olay yazılabilir. Olay açıklandıktan sonra öğrencilere örnek olay ve olası çözümler üzerinde düşünüp tartışma fırsatı verilir. Örnek olay inceleme süreci genellikle önerilerin tartışılması ve değerlendirilmesi ile sona erer (Açıkgöz, 2000:286).

Örnek olayın sağladığı en büyük yarar, öğrencilere bildiklerini, kavradıklarını gerçek durumlarda uygulama fırsatı sağlamasıdır. Bu yöntem öğrencileri edilgen halden kurtarıp etken hale yani kavramları, ilkeleri uygulama durumuna getirebilir. Öğrenciler gerçek olayla yüz yüze kalmış gibi düşüncelerini ileri sürebilir ve sorunu çözücü öneriler geliştirebilirler (Sönmez, 2003;283).

Örnek olay yöntemi, yeteli olgunluğa ulaşmamış öğrencilere ve kalabalık sınıflarda uygulanmaz. Ayrıca tek bir çözüm gerektiren ve bu çözümün tek doğru olduğu durumlar için de örnek olay yöntemi uygun değildir. Düz anlatım yöntemi ya da öğrencilerin okumalarıyla ulaşabilecekleri bilgi düzeyindeki hedef davranışlar için

de örnek olay yöntemi kullanılmaz. Bilgi düzeyini aşmış öğrenciler için örnek olay yöntemi kavrama ve daha yukarı basamaktaki hedef davranışlar için en uygun yöntem olabilir (Sönmez, 2003:283).

2.1.3.3 Gösterip-Yaptırma Yöntemi

Gösterip yaptırma yöntemi, bir işi oluşturan işlemlerin uygulanmasını, araç-gereçlerin çalıştırılması önce gösterip açıklama sonra da öğrenciye alıştırma ve uygulama yaptırarak öğretme yoludur. Bu yöntem daha çok uygulama düzeyindeki bilişsel davranışlar ile psikomotor becerilerin kazandırılmasında kullanılır (Yalın, 2000:67).

Gösterinin en önemli faydası herhangi bir şeyin en uygun biçimde ya da ustaca nasıl başarılabileceğini göstermedir. Bu nedenle gösteri en uygun bir biçimde hazırlanmalı ve uygulanmalıdır (Küçükahmet, 1999:82).

Demirel (2005:77) gösterip yaptırma yönteminin özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

1. Gösteri öğretmen merkezli, yapma işlemi de öğrenci merkezlidir.
2. Bu yöntem daha çok öğrencilerin devinisel (psikomotor) becerileri kazanmalarında etkilidir.
3. Öğrenciler, becerileri yaparak yaşayarak öğrenirler.

Gösteri tamamen gerçek koşullar altında ve gerçek araçlar kullanarak yapılabileceği gibi, modeller kullanılarak da yapılabilir. Gösteri yöntemi küçük gruplarda kullanıldığı zaman kazandırılmak istenilen davranışın önce öğretmen tarafından gösterilmesi sonra öğrencilere yaptırılması daha olumlu sonuç verir. Sosyal Bilgiler derslerinde gösterim öğrencilere sosyal davranışların, görgü kurallarının, insanlar arası ilişkilerin öğretiminde kullanılabilir. Bu tür davranışların öğretiminde doğru davranışı gösteren öğrenciler de model olarak gösterilebilir (Erden, 1998:110-111).

2.1.3.4 Problem Çözme

Problem çözme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmadır. Bu yöntem, bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılır. Daha çok araştırma yoluyla öğretme yaklaşımında, bilişsel alanın uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında ve bu alanın analiz ve sentez özelliklerini geliştirmede kullanılır (Demirel, 2005:78).

Problem çözme yönteminin amacı öğrencilerde bilimsel düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmektir. Problem çözme yöntemi, problem çözme sürecinde gerçekleştirilen basamaklara uygun olarak uygulanır (Erden, 1998:111).

Demirel (2005:78-79) problem çözme basamaklarını şu şekilde belirtmiştir:

- a. Problemin farkına varma,
- b. Problemin ne olduğunu tanımlama ve sınırlama,
- c. Problem çözümü için hipotezler (denenceler) oluşturma,
- d. Veri toplama, toplanan verileri analiz edip yorumlama,
- e. Denenceleri test edip kabul ya da ret etme,
- f. Çözümü uygulama, elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunma.

2.1.3.5 Dramatizasyon

Dramatizasyon, istenildiği anda yaşanılmayacak olayların, öğrencilerin kendileri tarafından yaşanarak tespit edilmesidir. Dramatizasyon, öğrencilerin zaman ve mekan yönünden ulaşamayacakları olayları incelemeleri, yaratıcılıklarını sergilemelerini; düşünme, algılama, yorumlama, dinleme, konuşma gibi yeteneklerini geliştirmelerini sağlar (Erden, 1998:138).

Demirel (2005:87) dramatizasyonun yararlarını şu şekilde belirtmiştir:

1. Etkili konuşma ve dinleme yeteneğini geliştirir,
2. Kişinin kendine olan güveni artırır,

3. Anlama yeteneği ve yaratıcılığı geliştirir,
4. Akıcı konuşmayı geliştirir,
5. Dinleme hakimiyeti ve ifade yeteneği geliştirir,
6. Bilgilerin etkin kullanımını sağlayarak onları pekiştirir.

Dramatizasyon uygulamada birbirinden farklılık gösteren belli türlere ayrılmaktadır. Kimi zaman bu türler ayrı bir yöntem yada teknik olarak ele alınmaktadır. Bunlar: Parmak oyunu, kukla, pandonim, yarım bırakılmış hikaye, informal (yaratıcı) drama, formal drama ve rol oynamadır (Erden, 1998:139).

2.1.3.6 İşbirliğine Dayalı Öğrenme (Kubaşık Öğrenme)

Öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır (Demirel, 2005:126). İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını (Açıkgöz, 1992:3).

Bu tür öğrenmede, bilimsel yaklaşım ve demokratik tutum baskındır. Öğretmen bu tür öğrenme yaklaşımında önce öğrencileri iki ile altı kişilik gruplara ayırmalı; bu ayırmada grupların her düzeyde öğrencinin görev almasını sağlamalıdır. Ayrıca gruplama yapılırken üzerinde çalışılacak sorun ya da konuya ilgi duyanlar bir araya getirilmelidir (Sönmez, 2003:292).

Sönmez (2003:292)'e göre işbirlikli öğrenmede sırasıyla uyulması gereken kurallar şunlardır:

1.Konuyu Saptama: Öğretmen tarafından hedef davranışlarla ilgili konular belirlenmeli ve grupların ilgi duydukları konuları seçmeleri sağlanmalıdır.

2. Kubaşarak Planlama: Öğrenciler ve öğretmen birinci basamakta belirledikleri konunun alt başlıklarını, hedeflerini, her bir öğrencinin görevini, özel olarak öğrenme süreçlerini birlikte çalışarak planlamalıdır.

3. Çalışmaya Başlama: Öğrenciler plan üzerinde çok geniş olarak çalışmalı; okulda ve okul dışında, çevrede sorunla ilgili kaynakları bulup okumalı, almalı, ilgili kişilerle görüşmeler yapmalıdır. Öğretmen onların çalışmalarını yakından izlemeli ve istedikleri zaman onlara yardım etmelidir.

4. Analiz ve Sentezleme: Öğrenciler elde ettikleri bilgileri önce analiz edip değerlendirmeli; sonra konuyla ilgili ve gerekli olan bilgileri özümseyip birleştirmeli, sınıfa sunmak üzere düzenlemedirler. Bu işe grubun tüm üyeleri etin bir biçimde katılmalıdırlar.

5. Bilgiyi Sınıfa Sunma: Öğrenciler çalışmalarını öğretmenin denetiminde sınıfa teker teker ya da birlikte bir plan dahilinde sunmalıdırlar.

6. Değerlendirme: Çalışmaya katılan her bir öğrenci ve grup öğretmen tarafından değerlendirilmelidir.

Açıkgöz (2000:258)'e göre işbirlikli öğrenmenin ilgi görmesinin nedenleri şunlardır:

1. İşbirlikli öğrenmenin bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha olumlu etkileri söz konusudur.

2. İşbirlikli öğrenmenin güdü, kaygı, tutum vb. duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu etkileri vardır.

3. İşbirlikli öğrenme, olumlu bir öğrenme çevresinin yaratılmasını sağlamaktadır.

4. İşbirlikli öğrenme, destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır.

5. İşbirlikli öğrenme çağdaş bir öğrenme modeli olan bağımsız öğrenmenin uygulanmasına ya da öğrencinin kendi öğrenmesini kendisinin yönlendirmesine elverişlidir.

2.1.3.7 Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, belirli bir zaman içerisinde belirli bir konu ya da soruna çözüm getirmek, karar vermek, konu hakkında mümkün olduğunca çok fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir (Yalın, 2000:70).

Erden (1998: 123-124) beyin fırtınası tekniği uygulanırken yapılması gereken etkinlikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Gruplara fikir üretecekleri bir konu ya da problemin verilir.
2. Gruptaki öğrencilerden verilen soruyla ilgili ilk akıllara gelen çözüm yollarını sırasıyla söylemeleri: Yazıcının söylenen tüm önerileri not alması istenir. Öğrencilere arkadaşlarının önerilerini hiçbir şekilde eleştirmemeleri ve doğruluğunu tartışmaları söylenir.
3. Konuyla ilgili ne kadar çok fikir üretilirse teknik o derece başarıya ulaşır. Bu nedenle öğrencilerden mümkün olduğunca çok fikir üretmeleri istenir.
4. Grup üyeleri tüm fikirlerini açıkladıktan sonra, tüm öneriler tek tek okunarak benzer fikirler birleştirilir. Açık olmayan fikirler önerene açıklatılır. En iyi fikirler seçilir.
5. Her grup buldukları çözüm önerilerini sınıfına sunar.

Beyin fırtınası tekniği özellikle problem çözme becerisi geliştirilirken öğrencilerin problemle ilgili çeşitli hipotezler kurmasına yardımcı olur. Bu amaçla beyin fırtınası tekniği uygulanırken öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerin olması

gerekir. Ayrıca öğrencilerin belli bir konuya ilişkin ön bilgilerini ortaya çıkarmak için de bu yöntemden yararlanılabilir (Erden, 1998:124).

2.1.3.8 Karma Yöntem

Bir derste öğrenciye kazandırılacak hedef davranışlar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanın değişik basamaklarında olabilir. Böyle bir durumda bir strateji ve öğrenme yöntemi işe koşulamayabilir; çünkü kazandırılacak hedef davranışların düzeyleri farklıdır. Bu nedenden dolayı, her hedef davranışa uygun öğrenme stratejisi ve yöntemi seçip uygulanmalıdır. Bilgi düzeyi için sunuş yolu stratejisi ve düz anlatım, kavrama için buluş yolu ve güdümlü tartışma; uygulama için ise araştırma-soruşturma stratejisi ve örnek olay ya da gösterip yaptırma yöntemi seçilip kullanılmalıdır. Birden fazla farklı düzeyde hedef davranışları kazandırmak için uygun ve değişik yöntemlerin bir arada kullanılmasına karma yöntem denir (Sönmez, 2003:342).

Sönmez (2003:342-243) öğrenme-öğretme ortamında karma yönteme başvurulmasının nedenlerini şöyle ifade etmektedir:

1. Bir ya da iki ders saatinde kazandırılacak hedef davranışlar bilişsel, duyuşsal, devinişsel alanların değişik basamaklarında olabilir. Böyle değişik alanlarda ve basamaklardaki hedef davranışların kazandırılması tek bir yöntemle olamaz. Bu nedenden dolayı hedeflere uygun öğrenme-öğretme strateji ve yöntemlerin bir arada işe koşulması zorunludur.

2. Bazı ünite, konu ya da içerik değişik düzeylerdeki hedef davranışları kapsar. Ünite, konu ya da içeriğin kendi iç yapısı, onu uygun parçalara ayırmayı olanaksız kılabilir. Böyle durumlarda karma yöntemin kullanılması zorunlu olabilir.

3. Karma yöntem, hem daha etkili, hem de daha ekonomiktir. Değişik öğrenme-öğretme yöntemlerinin bir ders süresi içinde, yeri ve zamanı gelince işe koşulması öğretme ortamının havasını değiştirebilir. Ayrıca öğrencilerin dağılan dikkatlerini hedef davranışlara çekilebilir; onların derse katılımlarını arttırabilir.

4. Karma yöntemle, programın sağlamlığı ve verimliliği denetlenebilir.

5. Hiçbir öğrenme-öğretme stratejisi, yöntemi, tekniği, akıl yürütme yolu tek başına her durum için yeterli olmayabilir. Her strateji, yöntem, teknik ve akıl yürütmenin üstün ve yetersiz yanları vardır. Karma yöntemde, her yöntemin üstün yanları alınıp, işe koşulabilir.

2.1.3.9 Programlı Öğretim Yöntemi

Programlı öğretim yönteminde, öğretilecek içerik mümkün olduğu kadar küçük bilgilerden oluşan programlı maddeler haline getirilmekte ve bunlar birbirini bütünleyecek şekilde mantıki bir sıraya göre öğrenciye sunulmaktadır. Her programlı maddede bilgi verilmekte ve verilen bilgiye ilişkin olarak öğrencinin cevap vermek zorunda olduğu bir soru sorulmakta, öğrenci tarafından soruya verilen cevap kaydedilmekte, programlı maddedeki soruya verdiği cevap hakkında anında bilgi verilmekte, verilen cevap doğru ise bir sonraki programlı maddeye geçmekte ve öğrenme sürecinde öğrenci kendi öğrenme hızına göre ilerleyebilmektedir. Hazırlanan programlar, programlı kitap ya da öğretim makinesi aracılığı ile sunulmaktadır (Büyükkaragöz; Çivi, 1999:113).

Programlı öğretimde öğrenme-öğretme ortamı şu şekilde düzenlenmelidir (Sönmez, 2003:342):

1. Küçük adımlar ilkesi: Ünite öğrenciler tarafından kolayca öğrenecek biçimde küçük bilgi ve beceri birimlere ayrılmalıdır. Öğrenci bunları adım adım öğrenip ilerlemelidir.

2. Etkin katılım ilkesi: Öğrenme işi, bizzat öğrenci tarafından yapılmalıdır. Bunun için üniteye bir alıştırmaya ve alıştırmayla ilgili bir soru bulunmalıdır. Soru hem sunulan bilginin kazanılıp kazanılmadığını yoklamalı; hem de öğrencinin öğrenmesinde bir araç olmalıdır.

3. Başarı ilkesi: Sorular, öğrencinin yapabileceği düzeyde ve sunulan bilgiyle ilgili olmalıdır. Öğrenci her soruyu yapmak zorundadır. Böylece yanıtlanan her soru, öğrencinin öğrenme güdüsünü arttırabilir.

4. Anında düzeltme ilkesi: Sorulan soruya öğrencinin verdiği yanıtın doğruluğu, yanlışlığı anında ona bildirilmeli; yanlışsa hemen düzeltme olanağı ve fırsatı verilmelidir. Yanlış yanıt düzeltilmeden, ikinci bilgiye geçilmemelidir.

5. Aşamalı ilerleme ilkesi: Sunulan bilgi basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanmalıdır. Öğrenci bu sıranın mantığını öğrenip kavramalı ve aşamalı olarak ilerlemelidir.

6. Bireysel hız ilkesi: Öğrenci, kendi ilgi ve yeteneğine göre, öğrenme hızını ayarlayabilmelidir. Bu tür eğitimde onun başarısız olup sınıfta kalması söz konusu değildir.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretiminde açıklanan yöntemler dışında çoklu zeka kuramı da kullanılabilir.

2.1.4 Çoklu Zeka Kuramı

Zekanın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusu uzun yıllardan beri bir çok eğitimcinin ilgi alanını oluşturmaktadır. Bazı eğitimciler, insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını baz alıp insan zekasını ölçtüğünü varsayan çeşitli IQ (Intelligence Qvotient) testleri geliştirerek zekayı kendilerinin hazırladıkları bu “testlerin ölçtüğü nitelik” olarak tanımlarken, bazıları da zekayı bir bireyin sahip olduğu “öğrenme gücü” olarak yorumlamışlardır (Saban, 2004:3).

Çoklu zeka kuramı, Alfred Binet’in geliştirdiği ve halen kullanılmakta olan, Gardner’a göre yalnızca dil ve matematiksel zekasını ölçen IQ testlerinin, değişen ve gelişen insan zekasını ölçmede yetersiz kaldığı görüşünden ortaya çıkmıştır. Gardner’a göre insanların sahip olduğu birçok yetenek ve yetenekler bileşimi,

kalıplaşmış sınavlar ile ölçülemez, IQ testleri çocukların mezun olup iş hayatına atıldıklarında veya okul dışında başarılı olacaklarını göstermede yetkin değildir. IQ değerleri farklılık göstermesine rağmen çeşitli vasıflara sahip kişiler toplumda başarıyla yaşamaktadırlar (Gardner, 1999:32-33).

Gardner (1983; 1999:23)'a göre zeka, biyolojik ve psikolojik bir potansiyeldir; bu potansiyel, kişiyi etkileyen deneyim, kültür ve motivasyon etkenlerinin bir sonucu olarak az ya da çok ölçüde gerçekliğe dönüştürebilmektedir.

Gardner zekayı şu şekilde açıklamaktadır (Silver; Strong; Perini, 2000:7):

- Gerçek yaşamda rastlanan problemleri çözme yeteneğidir.
- Yeni bilgi üretmek için problemleri keşfetme, çözme yeteneğidir.
- Bir kültürde yararlı hizmet verme ya da değer verilen ürün yapma yeteneğidir.

Silver, Strong ve Perini (2000:7) eski ve yeni zeka anlayışını şu şekilde karşılaştırmışlardır:

Eski anlayışa göre zeka:

-Zeka sabittir.

-Zeka ölçülebilir.

-Zeka tekildir.

-Zeka soyutlanarak ölçülür.

-Zeka öğrencileri seviyelerine göre sınıflandırmak ve başarılarını önceden tahmin etmede kullanılır.

Yeni anlayışa göre zeka:

-Zeka geliştirilebilir.

-Zeka niceliksel olarak ölçülemez.

Ancak problem çözme yöntemi ve performans sırasında gösterilebilir.

- Zeka bir çok yolla gösterilebilir.

-Zeka gerçek yaşam içinde ölçülür.

- Zeka insan kapasitesini anlamada ve onların başarmak için uygulayabilecekleri çok farklı yolları keşfetmede kullanılır.

Zekaya ilişkin olarak geliştirilen geleneksel yapıdaki bu anlayış ve “IQ tarzı düşünme” sonucu, insanlar genel olarak iki kategoriye ayrıldı: (1) Zeki olanlar ve (2) Zeki olmayanlar. IQ testleri de bir bireyin zeki kişiler arasında yer alıp almadığını belirleyen yegane kriter olarak kabul gördü. Geleneksel anlayışa göre, bireyler ya doğuştan zekidir ya da değildir ve onların bu durumunu değiştirebilmek için yapılabilecek hiçbir şey yoktur. Gardner insan zekasının objektif bir şekilde ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayışı eleştirerek zekanın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmektedir (Saban, 2004:6).

Çoklu zeka kuramının anahtar kavramı “çoğul” kelimesidir. Çünkü zeka çok yönlüdür. Doğuştan genetik kalıtımla getirilen zeka geliştirilebilir, değiştirilebilir ve zeki olmak bir derece öğrenilebilir. Bu kuramın geliştiricisi olan Gardner zekanın özelliklerini şöyle sıralamaktadır (Selçuk,2004:12):

1. Her insan kendi zekasını arttırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.
2. Zeka sadece değişmekle kalmaz aynı zamanda başkalarına da öğretilir.
3. Zeka insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.
4. Zeka çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.
5. Her insan, çeşitli zeka alanlarının tümüne sahiptir.
6. Her insan, zeka alanlarından her birini belli bir düzeyde geliştirebilir.
7. Çeşitli zeka alanları, genellikle bir arada belli bir uyum içinde çalışırlar.
8. Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu bulunmaktadır.

Armstrong zekaların geliştirilmesinde avantaj ve dezavantaj çevresel etkenleri şöyle sıralamıştır (1994:97-99):

1. Kaynaklara ulaşım şansı: Aile fakirse keman, piyano gibi enstrümanlar olmadığı için müziksel zekanın gelişmesi güç olabilir.
2. Tarihsel-kültürel faktörler: Okulda matematik ve fene dayalı programlara ağırlık veriliyorsa, mantıksal matematiksel zeka gelişir.

3. Coğrafi faktörler: Köyde büyüyen bir çocuk, apartmanda büyüyen bir çocuğa göre bedensel zekası daha çok gelişebilir.

4. Ailesel faktörler: Ressam olmak isteyen bir çocuğun ailesi onun avukat olmasını istiyor ise dil zekası desteklenecektir.

5. Durumsal faktörler: Kalabalık bir ailede büyüyen ve yaşayan bireyler tabiatlarında sosyallik olmadıkça kendilerini geliştirmek için daha az zamanları olur.

Howard Gardner bireylerin bilmesine ve öğrenmesine yardımcı olan birden fazla zeka türünün bulunduğunu, her bireyin zeka profilinin farklı olduğunu bu nedenle de eğitim sisteminde öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun yöntemler kullanılması gerektiğini vurgulamıştır (Gardner, 1999:62-63).

Gardner, okulların genelinin dilsel ve mantıksal-matematiksel zeka ile çalıştıklarını, bireysel yeteneklere ve değişik öğrenme yöntemlerine yer verilmediğini; ancak tek bir ders programıyla her çocuğun aynı yöntemle öğrenme zorunluluğu olmadığını belirtir. Kuramcının Amerikan Temel Eğitim Kurumu üyelerinden John Holdren ile yaptığı söyleşide verdiği örnek, çoklu zeka kuramının okullarda uygulanmasıyla ilgili iyi bir örnektir. “...tarih dersini ele alalım. Tarih geçmişte olanları yoğun olarak dil ağırlıklı öğretir, sabit tarihleri ve olayları sözel olarak öğrenirsiniz. Ama tarih, dilsel bir yaklaşımla göz ardı edilebilecek konuları da içerir; coğrafi anlaşmazlıklar ve insanların güdülleri gibi. Bir savaşı anlamaya çalışın. Savaş, kimin kazandığından kimin kaybettiğinden daha fazlasıdır. Savaşın bir stratejisi vardır. Görsel zeka, sosyal zeka hatta bedensel zeka bu stratejiyi anlamak için yararlı olur, ancak öğretmenler genelde bu yaklaşımı ihmal ederler. Okulların tüm zeka alanlarına hitap etmemeleri için neden yok ve her öğrencinin zihinsel yeteneklerini değerlendirmek okulların görevidir. Eğer öğrencilerin yetenekleri okulun sunduklarını aşıyorsa o zaman okul o kişinin özel yeteneklerini gelişmesini sağlayacak çevreden ek imkanlar bulmaktan sorumludur” (Gardner, 1999: 36-37).

Shirley (1996:16) çoklu zeka kuramın faydalarını şu şekilde belirtmiştir:

1. Her bir öğrenciye kendi özel güçlerini tanımaya ve ödüllendirmeye izin verir.

2. Öğrencilere az gelişmiş beceri ve yeteneklerini geliştirmek için fırsatlar sağlar.
3. Planlanabilir ve uygulanabilir türlü aktivitelerle can sıkıntısı ihtimalini azaltır.
4. Geleneksel ortamda çabalayan öğrenciler için aktif öğrenme seçenekleri sunar.
5. Her yaş için öğretme öğrenme çalışma metotları sunar.
6. Öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlar.
7. Öğretmenlerin ve diğer liderlerin bütün öğrenmelerdeki kontrol baskısını azaltır.

Çoklu zeka kuramı bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörolojiden faydalanarak her insanın zeka düzeyinin özerk güçler veya yetenekler tarafından oluştuğunu ve sekiz zeka gücünün varlığını savunmaktadır. Zekalar her zaman bir arada çalışırlar fakat bu, çok karmaşık yollarla gerçekleşir. Zekalar, dahiler ve zihinsel engelli bireyler dışında her zaman etkileşim içindedirler. Örneğin bir futbolcu bedensel zekasını koşar, yakalar ve vururken; uzamsal zekasını sahayı ve görevini tanıırken; dil ve sosyal zekasını oyunun kurallarını öğrenirken ve takımıyla tanışırken, paylaşıırken; içsel zekasını kendini değerlendirirken kullanır (Armstrong, 1994:3)

Gardner'ın ileri sürdüğü sekiz türdeki zeka alanları şunlardır: Sözel-dil zeka, mantıksal-matematiksel zeka, görsel-uzaysal zeka, müziksel-ritmik zeka, bedensel-kinestetik zeka, sosyal-kişilerarası zeka, içsel-öze dönük zeka, doğacı zeka (Saban, 2004 6-7).

1. Sözel-Dil Zeka

Sözel-dil zeka, bir bireyin kendi diline ait kavramları bir masalcı, bir konuşmacı veya bir politikacı gibi sözlü olarak ya da bir şair, bir yazar, bir editör veya bir gazeteci gibi yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilmesi kapasitesidir. Bu türdeki zeka, bir insanın kendi dilinin gramer yapısına, sözcük dizimine, vurgusuna ve kavramları da kastettikleri anlamlarına uygun olarak büyük bir ustalıkla

kullanmasını gerektirir. Dolayısıyla sözel-dil zekası dili, başkalarını bir işi yapmak için ikna etmek, başkalarına belli bir konuda bilgi sunmak, başkalarına belli işin nasıl yapılacağını açıklamak veya bir dilbilimci gibi dilin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak gibi dil ile ilgili bütün faaliyetleri içerir. Sözel-dil zekasına sahip insanlar, kendi ana dilleri yanında başka bir dilde kendi düşünce ve duygularını etkili bir biçimde ifade etme kabiliyetine sahiptirler (Saban, 2004:7). Sözel zeka kapasitesi yüksek olanlar daha çok okuyarak ve dinleyerek öğrenir. Kavramlarla ve kelimelerle düşünür. Okumayı sever. Ezberleri oldukça iyidir. Sözel-dil zekası baskın olanların seçtiği meslekler şair, yazar, öğretmen, gazeteci ve politikacıdır (Özden, 2003:113-114).

Dilsel zekaya sahip bireyler şu davranışları gösterirler (Gardner, 1999:41):

Hikayeler anlatır, espriler yapar, olaylar uydururlar.

Hafızası iyidir.

Kelime oyunlarını sever.

Okumayı yazmayı sever.

Yaşına göre sözcük dağarcıkları zengindir.

Sözel iletişimi iyidir.

Dilsel zekası gelişmiş öğrencilere hitap eden etkinlikler şunlardır (Demirel, 2005:137):

Öykü anlatımını kullanma.

Tartışma oluşturma.

Şiir, masal, efsane, kısa oyun ve gazete makaleleri yazma.

Kısa bir hikayeyi ya da romanı diğer konularla ilişkilendirme.

Sunu yapma.

Sınıf tartışması yaratma.

Talk-show, radyo programı yapma.

Bülten, kitapçık ya da sözlük yapma.

Slogan yapma.

Bant kaydetme.

Görüşme yapma.

Mektup yazma.
 Not alma.
 Kitap okuma.
 Yazmak için teknolojiyi kullanma.

2. Mantıksal-Matematiksel Zeka

Mantıksal-matematiksel zeka, bir bireyin bir matematikçi, bir vergi memuru veya bir istatistikçi gibi sayıları etkili bir şekilde kullanabilmesi yada bir bilim adamı, bir bilgisayar programcısı veya bir mantık uzmanı gibi sebep-sonuç ilişkisi kurarak olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir şekilde mantık yürütebilmesi kapasitesidir. Bu tür zekaya sahip insanlar, mantık kurallarına, neden-sonuç ilişkilerine, varsayımları oluşturmaya ve sorgulamaya ve bunlara benzer soyut işlemlere karşı çok hassas ve duyarlıdırlar (Saban, 2004:8). Mantıksal düşünenler sınıflayarak, sıralayarak ve soyutlayarak öğrenir. Muhakeme eder. Sorgular. İlişkisel düşünür: Sebep sonuç ilişkisi kurmaya çalışır. Problem çözmeyi ve mantık yürütmeyi sever. Soru sormaya bayılır. Mantıksal-matematiksel zekası baskın olanların seçtiği meslekler matematikçi, bilim adamı, muhasebeci ve bilgisayarıcıdır (Özden, 2003:114-115).

Matematiksel zekaya sahip bireyler şu davranışları gösterirler (Gardner, 1999:41).

Herhangi bir şeyin nasıl çalıştığını sorgular.
 Akıldan hesabı çabuk yapar.
 Matematik etkinliklerini sever.
 Strateji oyunlarını sever.
 Mantık oyunlarını sever, yapbozları sever.
 Üst düzey düşünce becerilerini kullanır.

Matematiksel zekası gelişmiş öğrencilere hitap eden etkinlikler şunlardır (Demirel, 2005:137):

Problemler yaratma.

Matematiksel bir denkleme dönüştürme.

Zaman şeridi yaratma.

Deney tasarlama ve yapma.

Strateji oyunu kurma.

Kıyas kullanma.

Konuyu anoloji oluşturarak açıklama.

Düşünme becerilerini kullanma.

Şifre tasarlama.

Olguları sınıflama.

Simetri ya da örüntüleri betimleme.

3. Görsel-Uzaysal Zeka

Görsel-uzaysal zeka, bir insanın bir avcı, bir izci ya da bir rehber gibi görsel ve uzaysal dünyayı doğru bir şekilde algılaması veya bir dekoratör, bir mimar ya da bir ressam gibi dış dünyadan edindiği izlenimler üzerine değişik şekiller uygulama kapasitesidir. Bu zeka alanı, bir bireyin çevresini objektif olarak gözlemlemesi, algılaması ve değerlendirmesi ve bunlara bağlı olarak da dış çevreden edindiği görsel ve uzaysal fikirleri grafiksel olarak sergilemesi kabiliyetlerini içerir. Görsel-uzaysal zekaya sahip insanlar; yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassas ve duyarlıdırlar (Saban, 2004:9). Görsel zeka kapasitesi yüksek olanlar görselleştirme ve hayal kurma yoluyla düşünürler. Renkleri severler. Resim ve renklerle çalışarak öğrenir. Görsel-uzaysal zekası baskın olanların seçtiği meslekler ressam, mimar, izci, rehber ve fotoğrafçıdır (Özden, 2003:115-116).

Görsel zekaya sahip öğrenci şu davranışları gösterir (Gardner, 1999:41):

Net zihinsel imaj gördüğünü söyler.

Harita çizelge ve şemaları rahatlıkla okur.

Yaşlılarından daha hayalcidir.

Sanat etkinliklerinden zevk alır.

Görsel gösterimleri sever.

Bozyap ve yolunu bul oyunlarını sever.
Okurken kelimelerden çok resimlerden öğrenir.
Sayfaları dalgınca resimler.

Görsel zekayı geliştirmek amacıyla kullanılabilecek etkinlikler şunlardır (Demirel, 2005:138):

Tablo, harita, küme ya da grafik kullanma.
Slayt gösterisi, video ya da fotoğraf albümü yaratma.
Poster, ilan tahtası ya da duvar resimleri tasarlama.
Bellek sistemini kullanma.
Sanat yapıtı yaratma.
Mimari çizimler yaratma.
Reklam yada ilan düzenleme.
Ebat ve şeklini değiştirme.
Renklerle şifrelendirme.
Resimlerle örnekleme, çizme, boyama, heykelini yapma veya inşa etme.
Tepegöz kullanma.

4. Müziksel-Ritmik Zeka

Müziksel-ritmik zeka, bir kişinin bir besteci, bir müzisyen ya da bir şarkıcı gibi müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etmesi kabiliyetleridir. Bu zeka alanı, bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması olarak tanımlanabilir. Müziksel zekası güçlü olan insanlar, sadece müziksel eserleri kolaylıkla hatırlamazlar, aynı zamanda olayların oluşumunu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çabalarlar. Bu zeka türü ile bir kişinin bir müzik eserindeki ritme, akustik düzene, melodiye, müzik parçasındaki iniş ve çıkışlara, müzik enstrümanlarına ve çevresindeki seslere karşı olan duyarlılığı kastedilir (Saban, 2004:10). Müzik zekası yüksek olanlar ritimlerle, melodilerle ve seslerle düşünürler. Şarkı söylemeyi ve enstrüman kullanmayı severler. Sınıfta ayakları veya parmaklarıyla tempo tutanlardır. Müziksel-ritmik

zekası baskın olanların seçtiği meslekler şarkıcı, besteci ve müzisyendir (Özden, 2003:117).

Müziksel zekaya sahip öğrenci şu davranışları gösterir (Gardner, 1999:44):

Detone müziği tanır.

Melodileri hatırlar.

Koroda söyler veya enstrüman çalar.

Ritmik şekilde konuşur veya hareket eder.

Çalışırken ritmik tempo tutar.

Çevre seslerine duyarlıdır.

Müziğe olumlu tepki verir.

Okul dışı öğrendiği şarkıları söyler.

Müziksel zekayı geliştirmek için kullanılabilecek etkinlikler şunlardır (Demirel, 2005:139):

Müzik eşliğinde sunu yapma.

Şarkı sözü yazma.

Şarkı ya da rap söyleme.

Ritmik örüntüleri belirleme.

Dersi müzikle sunma.

Öğrenmeyi geliştirmek için müzik kullanma.

Şarkıları toplama ve sunma.

Şarkı yada müzik bestesinin sonuna yeni bir bölüm ekleme.

5. Bedensel-Kinestetik Zeka

Bedensel-kinestetik zeka ile bir kişinin bir aktör, bir atlet ya da bir dansçı gibi düşünce ve duygularını anlatmak için vücudunu kullanmadaki ustalığı veya bir heykeltıraş, bir cerrah ya da bir tamirci gibi ellerini kullanma ve elleriyle yeni şeyler üretme kabiliyetleri kastedilir. Bedensel zeka alanı, bir bireyin bir problemi çözmek, bir model inşa etmek veya bir ürün meydana getirmek için vücudunun belli organlarını (örneğin; ellerini veya parmaklarını) kullanabilmesi kapasitesidir. Bedensel-kinestetik zeka alanı, koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi

fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlenmesini sağlayan devinimsel nitelikteki bazı özel becerileri de içermektedir (Saban, 2004:11). Bedensel zekası belirgin olanlar dokunarak, tadarak, koklayarak öğrenir. Hareketlidirler. Dokunmak ister. Onlara uzaktan göstermek yetmez. Ellerine alıp nasıl hissettiğini yaşamak isterler. Yaparak ve yaşayarak daha iyi öğrenirler. Hareketsizlik onları sıkır. Bedensel-kinestetik zekası baskın olanların seçtiği meslekler atlet, dansçı, heykeltıraş, cerrah, aktör ve pandonimdir (Özden, 2003:118).

Bedensel zekaya sahip öğrenci şu davranışları gösterir (Gardner, 1999:43):

Bir veya birden fazla sporda başarılıdır.

Uzun süre oturunca kıpırdanır, elini ayağını sallar vs.

Bir şeyleri parçalayıp tekrar birleştirmeyi sever.

Yeni şeyleri eller..

Kendini tiyatroya şekilinde ifade etmeyi sever.

Bedensel zekayı geliştirmek amacıyla kullanılabilecek etkinlikler şunlardır (Demirel, 2005:138):

Rol yapma ya da simule etme.

Hareket yada hareketler zinciri yaratma.

Dans koreografisi yaratma.

Tahta ve yer oyunları yaratma.

Görev ya da bulmaca kartları yaratma.

İnşa etme ya da yapılandırma.

Gezi planlama ve katılma.

Gösteri yapmak için bedensel olarak eğitilmiş bir kişinin niteliklerini kullanma.

Modelini yapma.

Gösteri yapmak için elle yapılmış materyaller kullanma.

Ürün tasarlama.

Sosyal Zeka

Sosyal zeka, bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da bir pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Bu zeka türü ile bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri kastedilir. Dolayısıyla, sosyal zekası güçlü olan kimselerin bir grup içerisinde grup üyeleri ile işbirliği yapma, onlarla uyum içinde çalışma ve bu kişilerle etkili olarak sözlü ve sözsüz iletişim kurma gibi yetenekleri söz konusudur. Sosyal zeka alanında gelişmiş olan insanlar, genellikle başka insanların ilgilerini ve ihtiyaçlarını çok iyi algırlar ve denebilir ki onların duygularını, düşüncelerini ve karakterlerini adeta yüzlerinden okurlar (Saban, 2004:10). Sosyal düşünenler paylaşarak ve işbirliği yaparak daha iyi öğrenir. Tek başına çalışmak yerine grup ile birlikte çalışmayı tercih eder. Kendi anlayışını oluşturmak için başkalarının nasıl anladığını bilmek isterler. Konuları hayat ile ilişkilendirerek daha iyi öğrenirler. Sosyal zekası baskın olanların seçtiği meslekler psikolog, rehber uzman, öğretmen ve siyasetçidir.(Özden, 2003:119).

Sosyal zekaya sahip öğrenci şu davranışları gösterir (Gardner, 1999:41):

Yaşıtları ile konuşmaktan zevk alır.

Doğal bir lider olarak davranır.

Sorunları olan arkadaşlarına önerilerde bulunur.

Kulüplere, komitelere ve diğer organizasyonlara katılır.

Başka çocuklarla oynamayı sever.

Bir veya birden fazla yakın arkadaşı vardır.

Başkalarına ilgi gösterir.

Pratik yaşam tecrübesi vardır.

Sosyal zekayı geliştirmek amacıyla kullanılabilecek etkinlikler (Demirel, 2005:139):

Toplantı düzenleme.

Yüksek sesle düşünerek problem çözme tekniği kullanma.
 Çoklu bakış açısını gösteren rol yapma.
 Örgüt yada grupta yer alma.
 Sosyal becerileri isteyerek kullanma.
 Hizmet projesinde yer alma.
 Birine bir şey öğretme.
 Ufak bir grupta işbirliği içinde kuralları ve aşamaları planlama.
 Yerel yada genel bir sorunun çözümüne yardım etme.
 Dönüt verme ve almayı uygulama.
 Grup içinde rol üstlenme.
 Telekomünikasyon programı kullanma.

6. İçsel Zeka

İçsel zeka, bir kişinin kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergilemesi yeteneğidir. Bu zeka türü ile bir kişinin kendisini objektif olarak (yani, kendisini güçlü ve zayıf olduğu yanları ile birlikte) değerlendirmesi, sahip olduğu duyguların, ihtiyaçların veya amaçların farkında olması, kendisini iyi disipline etmesi ve kendisine güvenmesi gibi yetenekler kastedilir. Başka bir ifade ile, içsel zeka, bir kişinin kendisini tanıması, kim olduğunu, ne yapmak istediğini ve neyi yapmak istediğini veya çeşitli durumlarda nasıl davranması, nelere yönelmesi ve nelerden uzak durması gerektiğini bilmesi ve bütün bunlara bağlı olarak da hayatında doğru kararlar almasıdır (Saban, 2004:113-14). İçsel zekası yüksek olanlar kendi başlarına, bireysel projelerle ve kendi hızında öğrenir. Konuları, kendileriyle ilişkilendirmeyi, kendi düşünme sistemlerinin bir parçası haline getirmeyi isterler. Meslekler: Sanatçı, din adamı, psikoterapist, sosyal hizmet uzmanı (Özden, 2003:120).

Bireysel zekaya sahip öğrenciler şu davranışları gösterir (Gardner, 1999:41):

1. Bağımsızlık gösterir.
2. Kuvvetli yönlerini gerçekçi olarak bilir.
3. Kendini yönlendirebilir.

4. Grup ile çalışmaktansa yalnız çalışmayı tercih eder.
5. Öz güveni ve öztanımlı yüksektir.

Kişiye dönük zekayı geliştirmek amacıyla kullanılabilecek etkinlikler şunlardır (Demirel, 2005:140):

1. Başarıyla tamamlamaya yardımcı olabilecek etkinlikleri belirleme.
2. Kişisel bir antoloji yaratma.
3. Hedef ortaya koyma ve bu hedefi takip etme.
4. Ne hissettiğini betimleme.
5. Kişisel felsefenizi açıklama.
6. Kişisel değer yargılarınızdan birini açıklama.
7. Kendi kendini yönlendirme ile öğrenmeyi kullanma.
8. Gazete makalesi yazma.
9. Çalışırken algıladığınız amacı açıklama.
10. Çabalarına ilişkin dönüt alma.
11. Çalışmalarını kendi kendinize değerlendirme.
12. Günlük tutma.
13. Ev ödevi geliştirme.

8. Doğacı Zeka

Doğacı zeka ile bir kişinin bir biyolog yaklaşımıyla hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya bir jeolog yaklaşımıyla dünya doğasının bulutlar, kayalar ve depremler gibi çeşitli karakteristiklerine karşı aşırı ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir. Doğacı zekası güçlü olan insanlar, sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı çok meraklıdırlar. Nitekim, Gardner doğacı zekası gelişmiş bir kişiyi doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye yoğun ilgisi olan flora ve faunayı tanıyan, canlı ve cansız varlıkların ayırımını doğal dünyada yapabilen ve bu alandaki yeteneklerini üretken olarak kullanabilen bir birey olarak tanımlamaktadır (Saban, 2004:113-14). Doğa zekası yüksek olanlar daha çok araştırarak, inceleyerek,

gözlem yaparak öğrenir. Bu öğrenciler sınıfın meteoroloji uzmanıdır. Okulun bahçesindeki kedilerin sorumlusudur. Konuşmalarında bol bol doğal hayattan örnekler vardır. Doğa ile ilgili koleksiyonu vardır. Meslekler: Biyolog, jeolog, çiçekçi, arkeolog, meteorolog (Özden, 2003:121).

Bümen (2004:25) doğacı zekaya sahip öğrencilerin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

1. Doğa olayları ve oluşumlarına karşı hassasiyete,
2. Bitki türleri ve bakımları konusunda duyarlılığa,
3. Mevsimlere ve iklim olaylarına karşı ilgiye,
4. Çevreci etkinliklere katılarak, lider görevler alma eğilimine,
5. Evcil hayvan besleme isteğine,
6. Kelebek veya böcek koleksiyonu yapma eğilimine,
7. Hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri ve tarihi müzelere gezi yapma isteğine,
8. Doğadaki canlıları inceleme ve araştırma eğilimine sahiptir.

Gardner, değişik zeka türlerine seslenecek şekilde eğitim ortamının çeşitlendirilmesini savunmuş, fakat bütün konuların ya da kavramların, bütün zeka türlerine hitap edecek şekilde öğretilmesi için çaba gösterilmesine karşı çıkmıştır (Gardner, 1999:135). Gardner'ın çoklu zeka kuramının okullarda kullanabileceği üç olumlu strateji önerir. Bunlar (Gardner,1999:129-133):

Yeteneklerin geliştirilmesi: Okulların amacı, öğretimin yanı sıra eğitim vermek olduğuna göre okullar, toplumun değer verdiği yetenekleri ve becerileri geliştirmekle yükümlüdürler.

Kavrama, ders konusuna ya da bilim dalına değişik yöntemlerle yaklaşılması: Eğitimin kişiselleştirilmesi çerçevesinde, kişilerin değişik zeka tiplerine sahip olduğu inancıyla aynı ders ya da konuyu farklı yöntemlerle öğretmeye çalışmak, çok sayıda öğrencinin konuyu kavraması için daha yararlı olacaktır. Öğrenciler, öğretmenin bilgiyi farklı yollarla sunabildiğini gördüklerinde kendilerinin de belli bir konuyu farklı yollarla açıklayabileceklerini keşfederler. Bu da problem çözme yeteneğinin gelişmesinde önemli bir adımdır.

Eğitimin kişiselleştirilmesi: Çoklu zeka kuramının özünü oluşturan kavram “herkes aynı değildir ve aynı şekilde öğrenmez”. Toplumda nasıl birbirinin tıpatıp aynı iki insanı bulmak neredeyse olanaksız ise, aynı şekilde insanların zihinlerinin de aynı şekilde çalıştığını söylemek imkansızdır. Öğretim, tek bir yaklaşımla yapılıyorsa küçük bir azınlığa hitap eder. Aynı ders programı uygulanıyor olsa bile tüm öğrencilere aynı şekilde öğretmek ve aynı şekilde değerlendirmek zorunluluğu yoktur. Öğretmen, öğrencilere konusunda ne kadar bilgi sahibiyse o kadar verimli bir eğitim yapabilir. Eğer sınıftaki bir öğrenci coğrafya dersinde harita, çizelge, grafiklerle gerçekten öğreniyor, bir metne bağımlı ise büyük güçlük çekiyorsa ve bir başka öğrenci için de durum tam tersi ise her iki yaklaşımı da dönüşümlü olarak sınıfta uygulamak her iki öğrencinin de iyi öğrenmesini sağlayacaktır. Öğretmen, eğitim yöntemini çeşitlendirdiği ölçüde çok öğrenciye ulaşmış olacaktır.

Çoklu zeka kuramının sınıf içi uygulamalarda dikkat edilmesi gereken temel noktalar şöyle özetlenebilir (Demirel, 2005:141):

1. Öğretmenler bütün zekalara eşit derecede önem vermelidir.
2. Öğretmenler materyal sunumunda tüm zekaları geliştirici yada tüm zekaları kullanmaya yönelik faaliyetler hazırlamalıdır.
3. Bu durum sadece öğrenmeyi sağlamakla kalmaz, öğretmeni de aynı konuyu değişik ve yaratıcı faaliyetler düzenleyerek öğretmeye de güdüleyebilir. Bu şekilde öğrenilen bir konu daha iyi anlaşılabilir.
4. Herkes sekiz tür zeka ile doğar ancak ne yazık ki öğrenciler sınıfa farklı zekaları gelişmiş halde gelirler. Her öğrenci kendi zihinsel güç ve zayıflıklarıyla öğrenme ortamına katılır.

Çoklu zeka kuramına göre eğitim durumu düzenlenirken aşağıdaki kurallara uyulması önerilmektedir (Demirel, 2005:135):

1. Özel Hedef ve Konunun Belirlenmesi: Bu aşamada eğitim programı için hedef belirleme söz konusudur, hedefin açık anlaşılır ve net olması gerekir.
2. Anahtar Çoklu Zeka Sorularının Sorulması: Hedefi gerçekleştirmek üzere zeka türlerinin nasıl kullanabileceğini belirlemek için her bir zeka ile ilgili sorular sorulmalıdır.

3. Olasılıkların Düşünülmesi: Hedefe ulaşmada her bir zeka ile ilgili olarak neler yapılabileceği düşünülerek sınıfta hangi yöntem, teknik ve öğretim materyallerinin kullanılacağı tasarlanır.

4. Beyin Fırtınası: Çoklu zeka planlama sayfaları kullanılarak her bir zeka için kullanılabilecek öğretim yaklaşımları, beyin fırtınası kuralınca akla gelen her şey yazılarak listelenir. Her bir zeka, için 20-30 fikir bulunmaya çalışılır. Öğretmenlerin yapacağı grup çalışmaları daha güdüleyici olabilir.

5. Uygun Etkinliklerin Seçilmesi: Planlama sayfası tamamlandığında eğitim hedefine uygun yaklaşımlar daire içine alınarak seçilir.

6. Aşamalı-Sıralı Ders Planının Hazırlanması: Seçilen yaklaşımlar kullanılarak hedef ile ilgili ya da ünite planı düzenlenir. Planlama 1-2 haftalık da yapılabilir.

7. Planın Uygulanması: Gerekli materyaller hazırlandıktan sonra plan uygulanır. Uygulanma sırasında olabilecek değişikliklere göre gerekli düzeltmeler yapılabilir.

Çoklu zeka teorisinin uygulandığı öğrenme ortamında, farklı araçların eğitim-öğretim sürecine katılması sonucu ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin de bu doğrultuda çeşitlendirilmesi gerekir (Yavuz, 2001:259).

Öğrencilerde çok boyutlu zekayı sına "özgün sına" yaklaşımı ile başarılabılır. Bu tip sına öğrenci edimlerinin değişik yollar ile belgelenmesine dayalıdır. Bunlar; vaka kayıtları, öğrenciye ait örnek çalışmaların konulduğu dosyalar, ses kasetleri, video bantları, fotoğraflar, öğrenci günlükleri öğrencilerin kendi kayıtları, sosyogramlar, basılı testler, standart testlerin informal kullanımı, öğrenci ile yapılan görüşmeler, ölçüt dayanaklı değerlendirmeler, kontrol listeleri, sınıf haritaları ve takvim kayıtlarıdır (Demirel, 2005:141).

Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ulaşmasında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminin önemli bir yeri vardır. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin, düz anlatım yöntemiyle değil de çoklu zeka türlerini içeren bir eğitim durumu düzenlenerek öğretilmesi gerekmektedir.

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gardner (1983) beş öğrenci seçerek çoklu zeka modelini yeniden canlandırıp uygulamaya karar vermiştir. Sınıf üyeleri kendi materyallerini yazmadan önce grupta beraber çalışmışlardır. Final yazılısından önce dört kişilik bir öğrenci grubu avlama ve toplama yöntemleri üzerine çalışmış ve bir müzikal gösteriyi değerlendirmeye sunmuşlardır. Onların popüler dans ve şarkıları öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakmıştır. Öğrencilerin şarkıları 2 hafta sonrada hala söyledikleri görülmüştür. Sınıfta her birey çalışma sırasında eşit düzeyde görev almış ve daha sonra kendi görevini tüm sınıfa anlatmıştır. Öğrenciler kendi görevlerini anlatırken sınıftan gelen soruları yanıtlamışlardır. Her bir grup üyesi, problem, sebep ve çözüm üzerine bilgilendirilmiştir. Her biri 4 problem çözüp bu problemlerin sebeplerini belirleyip, problemi anlatan grafik çizerek, çözüm üreterek bunun neden çalışabileceğini anlatmışlardır. Herkes minimum standartlarla yaptığı bir çalışmada bile her grup 20 puan alabilecek durumdadır. Problem çözme, değerlendirme projesinde bir grup Çin hükümdar ailesini, diğerleri ise hizmetçileri oynamışlardır. Hükümdar aileler Çin'in sorunlarını çözmek için değerlendirme yapmış, öğrenciler tartışmaları, canlandırıp yerlerini korumak zorunda olmuşlardır. Problemi ve olası çözümünü sunan öğrenciler fikirlerini herkese açıklamışlardır. Sınıfta kendi fikirlerini ayırt edici bir şekilde ortaya dökerek gözden geçirmek zorunda kalmışlardır.

Campbell (1990)'ın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada, Gardner'ın yedi zeka türüne uygun yedi öğrenme merkezi hazırlanmıştır. Öğretmen, her konuda, yedi zeka türüne uygun olarak eğitim durumları hazırlamıştır. Veriler günlük olarak tutulan kayıtlar, haftalık gözlemler, yıl içinde 18 kez uygulanan sınıf atmosferi anketi ve 9 kez uygulanan öğrenme merkezleri değerlendirme ölçeği ile toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrenci becerileri ve tutumlarında olumlu gelişmeler gözlenmiştir. Ayrıca

öğretmenlerin de yedi zeka alanlarında düşünme ve plan yapma yetenekleri geliştiği belirtilmiştir.

Beckman (1996)'ın ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, yedi zeka ile ilgili olarak programdaki her kavramla ilgili ders planları geliştirip her kavramın sunusu sırasında, öğrencilerin farklı zeka merkezlerini ziyaret etmelerini olanak tanıyan, yedi farklı zeka merkezi düzenlemiştir. Araştırma sonucuna göre bu kuramın öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine imkan oluşturduğu saptanmış; öğretmenler, farklı zekalarda öğrencilere, konuları sunuş tarzlarını daha iyi geliştirebilmişler ve uygulayabilmişlerdir.

Mettetal, Jordan ve Harper (1997) tarafından yapılan araştırmada, ailelerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin Çoklu Zeka Yöntemine olan tutumları incelenmiştir. Araştırmada katılımcı gözlem, görüşme, tutum ölçeği ve standart testlerle ölçmeler yapılmıştır. Bu bulgulara göre, öğrencilerin özgüvenleri artmış, bireysel farklılıklara karşı hoşgörülü olmaya başlamışlardır; öğretmen ve aile memnuniyetinin sağlandığı ortaya çıkmıştır. Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim yapan öğretmen sayısı da hızla artmıştır.

Johnson ve Kuntz (1997), Çoklu Zeka Kuramı hakkında eğitim alan öğretmenler üzerindeki değişiklikleri araştırmışlardır. Araştırma sonunda çoklu zeka kuramının öğrenmedeki çeşitliliğin öğrenci katılımını ve başarısını etkilediği; öğrencilerin işbirliği yapmalarını, öğrencilerin coşku ve canlılığı arttırdığını; öğretmenlerin özgüvenini, cesareti ve öğretmenler arasındaki dayanışmayı arttırdığı saptanmıştır.

Ghosn (1997), sekiz ve üzeri yaşlardaki bireylere orta ve ileri düzeyde yabancı dil öğretiminde Çoklu Zeka Kuramının etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil öğretiminde çoklu zeka kuramının öğrencilere geleneksel yollardan daha fazla kompleks deneyimler sağladığı tespit edilmiştir. Çoklu zeka kuramının öğrencilere yaratıcı fikirler geliştirmeye, konuyu anlamalarına ve

yazmalarına, kendilerini ifade etmeye ve kendi akranlarıyla diyalog kurmaya imkan sağladığı tespit edilmiştir.

Coltin (1999)'in yaptığı araştırmada okullarda ders esnasında verilmeyen, sanatsal veya atletik beceriler gibi yaşam boyu sürecek yeteneklerin geliştirilebilmesi için ders dışı aktivitelerin zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Beam (2000)'ın beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, Sosyal Bilimlerde Çoklu Zeka Kuramının, geleneksel ders kitabı-öğretmen öğretimiyle karşılaştırmıştır. Araştırmanın amacı, bir devlet okulu ortamında, iki farklı tarzda öğretim gören beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilimlerdeki başarılarını karşılaştırmaktır. Beş haftalık çalışmada kontrol grubuna, geleneksel ders kitabı-öğretmen öğretimi uygulanmıştır. Deney grubuna ise Çoklu Zeka Kuramı öğretimi uygulanmıştır. Araştırma sonunda deney grubu ile kontrol grubunun başarılarında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

2.2.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tarman (1999) tarafından yapılan “Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zeka Kuramının Yeri” adlı araştırmada program geliştirme sürecinde Çoklu Zeka Kuramının yeri incelenmiştir. Tarman araştırma sonuçlarını şu şekilde özetlemiştir: Program geliştirme sürecinde Çoklu Zeka Kuramı'na dayalı hedef belirlemede; klasik hedef yazma ilkelerinin hiç kullanılmadığı, hedeflerin “öğrencilerin konuyu sekiz zeka türünde öğrenmeleri” şeklinde ifade edildiği ve davranışa temel oluşturan hedef alanlarının yerini çeşitli zeka türlerinin aldığı, eğitim durumlarını belirlemede; tamamı öğrenci merkezli olmak üzere, her bir zeka türünde yapılacak etkinliklerin sıralandığı ve sınav durumlarını belirlemede de klasik testler ve ölçme yaklaşımı yerine, “değerlendirmenin” bireyin yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek, bireye faydalı dönütler sağlamak ve çevresindeki topluluğa yararlı veriler vermek olarak ortaya çıkmaktadır.

Sezginer (2000)'in yaptığı araştırmada expositer kompozisyonların analizinde çok boyutlu zeka aktivitelerinin kullanılmasının, expositer kompozisyon yazım performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel ve yarı deneysel çalışma, ön test ve son test kontrol gruplu dizaynı kullanılmıştır. Çalışmada kontrol ve deney grupları üç örnek expositer kompozisyonu analiz etmiştir. Deney grubu örnek kompozisyonları çok boyutlu zeka aktiviteleri aracılığıyla incelemiştir. Her iki grup çalışma öncesi ve sonrası expositer kompozisyonlar yazmıştır. Çalışma öncesi yazılan kompozisyonlar ön test, çalışma sonrası yazılan kompozisyonlar son test olarak değerlendirilmiştir. İki grubun son test sonuçları karşılaştırılmış ve sonuçta çoklu zekaları stimule edilen öğrencilerin daha iyi expositer kompozisyonlar yazdıkları tespit edilmiştir.

Bümen (2001) tarafından yapılan araştırmada ise Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin “Demokrasi” ve “İnsan Hakları” ünitelerinin öğretiminde, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenmelerindeki kalıcılık arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Araştırma denekleri İzmir Özel Tevfik Fikret İlköğretim Okulu sekizinci sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak eriş testleri ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı araştırma sonunda elde ettiği bulguları şu şekilde özetlemiştir:

1. Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun bilgi düzeyi erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığından, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı uygulamaları ile geleneksel yöntem, öğretim üzerinde aynı etkiye sahip olmuştur.

2. Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun bilgi üstü (kavrama ve uygulama) düzeyleri erişileri arasında anlamlı bir fark bulunduğundan, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı uygulamaları ile öğretim daha etkili olmuştur.

3. Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun toplam erişileri arasında anlamlı bir fark bulunduğundan, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı uygulamaları, öğretim daha etkili olmuştur.

4. Grupların derse yönelik tutumları açısından; gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı deney grubunun son tutum puanları ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun son tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğundan, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı uygulamaları, öğrencilerin tutumları açısından daha etkili olmuştur.

5. Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun öğrenmeleri arasındaki kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğundan, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı uygulamaları, öğrenmedeki kalıcılık üzerinde daha etkili olmuştur.

Obuz (2001) tarafından yapılan araştırmada, Çoklu Zeka Kuramının Hayat Bilgisi dersinde öğrenme sürecine etkisi incelenmiştir. Çalışma 2000-2001 bahar döneminde Ankara Özel Tefik Fikret Lisesi İlköğretim Okulu'ndaki 3/B ve 3/C sınıflarında iki üniteye uygulanmıştır. Çoklu Zeka Kuramına dayalı olarak hazırlanmış öğrenme faaliyetlerinin öğrenme sürecine etkisi, öğretmen düşüncelerine etkisi ve öğrenci düşüncelerine etkisi nitel araştırma teknikleriyle incelenmiş, öğrenci başarısına etkisinin ne olduğunu görmek içinde başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular şunlardır:

1. Çoklu Zeka Kuramına göre hazırlanmış ders planı kapsamında yürütülen uygulama sürecinde öğrencilerin derse etkin katılımlarının olduğu, kullanılan farklı yöntem ve materyallere karşı ilgi gösterdikleri, süreç içerisinde bireysel ve grup olarak yapılan etkinliklerden etkilendikleri görülmüştür.

2. Çoklu Zeka Kuramına göre hazırlanmış ders planı kapsamında yürütülen derslerdeki resim çizme, çizdikleri resimleri hareketlerle anlatma, hikaye tamamlama, hikaye yazma, şiir yazma, radyo programı yapma, televizyon programı yazma, bilgi yarışması düzenleme, açık oturum düzenleme, gazete ve poster

hazırlama gibi sınıf içi etkinliklerden etkilendikleri ve büyük oranda katılım gösterdikleri gözlenmiştir.

3. Öğrencilerin ders işlerken çoklu zeka kuramının öngördüğü davranışlara uygun ve paralel olarak derse katılmış oldukları görülmüştür.

4. Öğrenciler hazırlanan plan çerçevesinde, derslerdeki çalışmalara yapmış oldukları kaynak araştırmaları, internet gibi teknolojilerden, bilimsel dergi sonuçlarının karşılaştırılması, çoklu zekaları stimule edilen öğrencilerin daha iyi ekspoziter kompozisyonlar yazdıklarını göstermiştir.

Batman (2002) tarafından yapılan araştırmada Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinde Çok Boyutlu Zeka Kuramı Destekli Öğretimin erişiş, tutum ve kalıcılığa etkisi araştırılmıştır. Araştırma Eğitim Bilimleri Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans birinci dönem öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmada öntest, sontest, kalıcılık testi, tutum ölçeğı ve görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonunda Çok Boyutlu Zeka Kuramı Destekli Öğretim uygulanan grup ile kontrol grubun erişiş düzeyleri, kalıcılık düzeyleri, tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Özdemir (2002) tarafından yapılan araştırmada, Çoklu Zeka Kuramı ile geliştirilmiş olan “Canlılar Çeşitlidir” ünitesinin, 4. sınıf öğrencilerinin fen derslerindeki başarılarına, fene karşı olan tutumlarına ve öğrencilerin bilgilerin kalıcılığına etkisi araştırılmıştır. Araştırma deneysel olup, 2001-2002 öğretim yılının II. döneminde Beytepe İlköğretim Okulu 4. sınıf öğrencileri ile dört hafta yürütülmüştür. Her biri 35 öğrenci içeren iki şube rasgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kontrol grubu dersleri geleneksel şekilde, deney grubu Çoklu zeka kuramı ile hazırlanmış ders planları ile işlenmiştir. Araştırmada, Fen Başarı Testi, Fen Tutum Ölçeğı, Teele Çoklu Zeka Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, çoklu zeka kuramının 4. sınıf öğrencilerinin fen başarılarında ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında manidar etkisi bulunurken, fene karşı tutumlarında manidar etkisi bulunmamıştır. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerinin baskın zeka türleri matematik-mantık zekası ve kişiler arası zeka olarak tespit edilmiştir. Çoklu Zeka Yöntemi kullanılarak

eğitim alan öğrencilerin eğitim sonrasında kullandıkları zeka türlerinde de değişiklik gözlenmiştir.

Kaya (2002) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilerin atom ve atomik yapı konusundaki başarılarına, öğrendikleri bilginin kalıcılığına, tutum ve algılamalarına geleneksel öğretim yöntemine kıyasla Çoklu Zeka Kuramının etkisi ve Çoklu Zeka Kuramının ilköğretim fen müfredatı açısından uygulanabilirliği incelenmiştir. Ön test – son test kontrol grup tasarımının kullanıldığı bu çalışma, 2001-2002 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde Ankara ili Yenimahalle ilçesi Emniyetçiler İlköğretim Okulu’ndaki 7/A ve 7/B sınıflarında öğrenim gören toplam 50 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışma sonunda elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Science) programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Hipotezlerin değerlendirilmesinde ANCOVA (Analysis of Covariance) analizi, t-testi, paired sample t-testi ayrıca Tutum ve Algılama Anketine ait sonuçların değerlendirilmesinde chi-square (crosstabs) analizi kullanılmıştır. Sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin atom ve atomik yapı konusundaki başarılarına, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına, fene olan tutum ve bilimi öğrenme yollarını algılamalarına anlamlı bir katkı sağladığı görülmüştür.

Yılmaz (2002) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Vatan ve Millet” ünitesinde Çoklu Zeka Kuramına göre geliştirilen eğitim durumunun öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiş ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırma İstek Özel Kaşkarlı Mahmut İlköğretim Okulu 5/A sınıfının 16 öğrencisine uygulanmıştır. Öncelikle öğrencilere Howard Gardner’ın geliştirdiği çoklu zeka testi uygulanmış ve sonuçlar doğrultusunda eğitim durumları hazırlanmıştır. Üniteye başlamadan önce öğrencilere konuyla ilgili ön test uygulanmış ve konunun bitiminde ise aynı test tekrarlanmıştır. Bu uygulama hakkında öğrencilerin görüşlerini almak için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu uygulanmıştır. Ancak araştırma sonucunda görsel ve müziksel zekaların daha baskın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle de öğrencilerin akıllarında

kalan ve hoşlandıkları etkinlikler bu yönde olmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin farklı etkinliklerden hoşlandıkları ve diğer derslerin de bu yöntemle işlenmesini istediği ortaya çıkmıştır.

Açıkgöz (2003) tarafından yapılan çalışmada, Çoklu Zeka Kuramına uygun hazırlanan alıştırma yazılımlarının öğrencinin baskın zeka sırası dikkate alınarak uygulandığında akademik başarıya anlamlı bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın denekleri, çoklu zeka kuramına uygun eğitim veren Özel Ankara Maya İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Çalışma 22 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere, ünitenin bitiminde ön-test uygulanmıştır. Sonrasında öğrenciler bilgisayar laboratuvarında tüm alıştırmaları tamamlamışlardır. Alıştırmaların tamamının tüm öğrenciler tarafından bitirilmesinden sonra son-test uygulanmıştır. Araştırma sonunda çoklu zeka kuramına uygun hazırlanan alıştırma yazılımının öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Burma (2003) tarafından yapılan çalışmada, çoklu zeka kuramına göre öğretim ortamlarının nasıl oluşturulması gerektiği araştırılmış, araştırma sırasında kaynak tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda eğitim öğretim ortamı oluştururken, çoklu zeka kuramının dikkate alınmasının eğitim programlarının bu kurama dayalı olarak hazırlanmasının öğrenme ve öğretme sürecine olumlu katkılar sağlayabileceği sonucuna varılmıştır.

İflazoğlu (2003) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 5. sınıf Fen Bilgisi dersinin “Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu” ile “Hareket ve Kuvvet” ünitelerinin öğretiminde Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme düzeylerine ve fen bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma 2002-2003 öğretim yılının bahar döneminde Adana ili Seyhan ilçesindeki iki resmi ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırma iki deney ve üç kontrol grubunda bulunan toplam 187 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına “Fen Bilgisi Başarı Testi” ve “Fen Bilgisi Tutum Ölçeği” öntest-sontest olarak verilmiştir. Araştırmada başarı testi ve

tutum ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde istatistiksel teknik olarak kovaryans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, başarı testinden elde edilen toplam puanlar ile bilgi düzeyi ve kavrama düzeyi puanları açısından deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney grupları arasında 2. ve 3. kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Başarı testi uygulama düzeyi puanları açısından her iki deney grubu arasında anlamlı fark bulunmazken, 1. deney grubu ile bütün kontrol grupları arasında, 2. deney grubu ile 2. ve 3. kontrol grupları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Fen bilgisine ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara bakıldığında, fen bilgisine ilişkin olumlu tutum açısından deney grupları ile sadece 2. kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı farklar bulunurken diğer kontrol grupları ile anlamlı farklar elde edilmemiştir. Fen bilgisine ilişkin olumsuz tutum puanları açısından ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklar bulunmamıştır.

Özyılmaz Akamca (2003) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim Fen Bilgisi öğretim programında “Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu” ünitesinde Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretimin öğrenci başarısı, tutumu ve hatırd tutma üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Ayrıca Seber tarafından geliştirilen Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği kullanılarak ünite sonlarında öğrencilerin kullandıkları zeka alanlarında farklılık olup olmadığı da araştırılmıştır. Araştırma deneysel olup, 2002-2003 öğretim yılının II. döneminde Buca Meşkure Şamlı İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmada Fen Bilgisi Başarı Testi, Fen Bilgisi Tutum Ölçeği ve Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çoklu zeka kuramının beşinci sınıf öğrencilerinin fen başarılarında ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında manidar bir etkisi bulunurken, fene yönelik tutumlarında manidar bir etkisi bulunmamıştır.

Görüldüğü gibi gerek yurt dışında gerekse yurt içinde yapılan araştırmalar Çoklu Zeka Kuramı’nın program geliştirme sürecinde yeri, öğrencilerin başarısına, öğrenci davranışlarının kalıcılığına ve öğrencilerin tutumlarına etkisi incelenmiştir. Çoklu Zeka Kuramının öğretimde kullanımının başarılı ve etkili sonuçlarının yanında

geleneksel yöntemle arasında fark olmadığı tespit edilen araştırmalar da bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular birbirinden farklıdır.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde Çoklu Zeka Kuramı ile ilgili her hangi bir araştırma yapılmamıştır. Yapılan araştırmanın bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın denekleri, kullanılan deneysel desen, veri toplama araçları, verilerin cinsi ve kaynağı ile verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikler üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmada, Çoklu Zeka Kuramı ile yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde bilişsel alandaki erişilerine ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla biri deneyin diğeri kontrolün yapılacağı ilköğretim sekizinci sınıflardan iki öğrenci grubu seçilmiştir. Bu iki gruba “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesiyle ilgili bilişsel davranışları ölçen başarı testi ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeği uygulanarak araştırma problemine cevap bulmaya çalışılmıştır.

3.1 Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma deneysel bir çalışma olup kontrollü ön test – son test modeli araştırmanın modelini oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni Çoklu Zeka Kuramı ile yapılan öğretme-öğrenme etkinliklerini içeren öğretim programı, bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesindeki bilişsel öğrenme düzeyleri ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine karşı tutumları oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan deney deseni şöyle gösterilebilir:

Tablo.1
Deney Deseni

Gruplar	Ön Test	Deneysel Desen	Son Test
Deney	T1 Tutum1	Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretim	T1 Tutum1
Kontrol	T1 Tutum1	Geleneksel Öğretim	T1 Tutum1

Desendeki T1 Ön test – Son test olarak kullanılan Başarı Testini, Tutum1 ise likert tipi tutum anketini göstermektedir.

3.2 Öğretmen Yaş, Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Düzeyi

İlköğretim 8. sınıflarda okutulan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde, Çoklu Zeka Kuramı ve geleneksel öğretimle ders işlenen gruplardaki istenmedik değişken olan öğretmen farklılığı önlenmeye çalışılmıştır, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ile ilgili veriler Tablo.2’de sunulmuştur.

Tablo.2
Öğretmenlerin Yaş, Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Düzeyi

Gruplar	Yaş	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim Düzeyi
Deney	26	Bayan	3	Lisans
Kontrol	43	Bay	7	Lisans

Tablo.2’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğretmenin yaşı 26, cinsiyeti bayan, kıdemi 3 yıl olup lisans mezunudur. Kontrol grubundaki öğretmen ise 43 yaşında, bay, lisans mezunu olup, 7 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenler yaş, cinsiyet ve kıdem bakımından farklı; eğitim düzeyi açısından birbirlerine denk olduğu söyleyebilir.

3.3 Araştırmanın Yapıldığı Öğrenci Grubu

Araştırma Bolu İl merkezinde bulunan Canip Baysal İlköğretim Okulunda uygulanmıştır. Araştırmanın denekleri, 2004-2005 öğretim yılında, Bolu İl merkezinde bulunan Canip Baysal İlköğretim Okulu'na devam eden 8. sınıf şubeleri arasından seçilmiştir. Araştırma, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi, “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde uygulanmıştır. Sınıflardan random yoluyla 8-A şubesi deney, 8-D şubesi ise kontrol grubu olarak atanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları, 7. sınıf geçme karne notu ile, 7. sınıf yıl sonu Sosyal Bilgiler dersi karne notu ortalamaları açısından denk olup olmadıkları incelenmiştir. Gruplarla ilgiler veriler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

3.3.1 Grupların Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İlköğretim 8. sınıflarda okutulan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi, “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde, Çoklu Zeka Kuramı ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların istenmedik değişken olan cinsiyet farklılığı önlenmeye çalışılmıştır. Grupların cinsiyete göre dağılımı ile ilgili veriler Tablo.3'de sunulmuştur.

Tablo.3

Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Toplam		Kız		Erkek	
	N	%	N	%	N	%
Deney	37	0.49	21	0.57	16	0.43
Kontrol	38	0.51	23	0.61	15	0.39
Toplam	75	1.00	44	1.18	31	0.82

Tablo.3’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki toplam öğrenci sayısı 75’dir. Deney grubundaki 37 öğrenciden 21’i kız (0.57), 16’sı erkek (0.43) kontrol grubundaki 38 öğrenciden 23’ü kız (0.61), 15’i erkek (0.39)’tir. Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları ve cinsiyete göre dağılımlarının birbirlerine denk olduğu söylenebilir.

3.3.2 Grupların Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

İlköğretim 8. sınıflarda okutulan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi, “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde, geleneksel öğretimle ders işlenen grubun ve Çoklu Zeka Kuramı ile ders işlenen grubun ön test puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin “t” testi sonuçları Tablo.4’te sunulmuştur.

Tablo.4

Grupların Ön Test Puanları

Gruplar	N	Soru Sayısı	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Deney	37	28	9.86	2.12	73	0.79	0.896
Kontrol	38	28	10.05	2.41			

Tablo.4 ’deki analiz sonuçları toplam ön test puan ortalamaları deney grubunun 9.86 kontrol grubunun ise 10.05’dir. Grupların ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testi ile yoklanmış, gözlenen 0.79 “t” değeri 73 serbestlik derecesinde ve .05 manidarlık düzeyinde ($p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Her iki grubun ön test puanları açısından birbirini denk kabul edilebileceğini göstermektedir.

3.3.3 Grupların 7. Sınıf, Sınıf Geçme Karne Notu Ortalamasına İlişkin Bulgular

İlköğretim 8. sınıflarda okutulan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi, “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde, Çoklu Zeka Kuramı ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların 7. sınıf, sınıf geçme karne notu ortalama puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve “t” testi sonuçları Tablo.5’de sunulmuştur.

Tablo.5

Grupların 7. Sınıf, Sınıf Geçme Karne Notu Ortalamaları

Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Deney	37	3.56	0.43	73	0.43	0.979
Kontrol	38	3.59	0.38			

Tablo.5’de görüldüğü gibi deney grubunun 7. sınıf, sınıf geçme karne notu ortalaması 3.56, kontrol grubunun ise 3.59’dır. Grupların 7. sınıf, sınıf geçme karne notu ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 0.43 “t” değeri 73 serbestlik derecesinde ve .05 manidarlık düzeyinde ($p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. anlamlı bulunmamıştır. Her iki grubun ön test puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.3.4 Grupların 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yıl Sonu Karne Notlarına İlişkin Bulgular

İlköğretim 8. sınıflarda okutulan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi, Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti ünitesinde, Çoklu Zeka Kuramı ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların 7. sınıf yıl sonu karne notlarının ortalamaları, standart sapmaları ve “t” testi sonuçları Tablo-6’da sunulmuştur.

Tablo.6**7. Sınıf Sosyal Bilgiler Not Ortalamaları**

Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Deney	37	3.33	0.57	73	0.49	0.982
Kontrol	38	3.31	0.72			

Tablo.6’de görüldüğü gibi deney grubunun 7. sınıf, yıl sonu Sosyal Bilgiler Dersi karne notlarının ortalaması 3.33 kontrol grubunun ise 3.31’dir. Grupların 7. sınıf, Sosyal Bilgiler dersi yıl sonu karne notu ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testi ile yoklanmış, gözlenen 0.49 “t” değeri 73 serbestlik derecesinde ve .05 manidarlık düzeyinde ($p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Her iki grubun ön test puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.3.5 Grupların Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

İlköğretim 8. sınıflarda okutulan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, Çoklu Zeka Kuramı ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların tutum puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin “t” testi sonuçları Tablo-7’de sunulmuştur.

Tablo.7**Grupların Tutum Puanları**

Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Deney	37	75.6	12.7	73	0.38	0.742
Kontrol	38	77.1	15.2			

Tablo.7’de görüldüğü gibi grupların tutum puanları ortalamaları deney grubunun 75.6, kontrol grubunun ise 77.1’dir. Grupların tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen .38 “t” değeri 73 serbestlik derecesinde ve .05 manidarlık düzeyinde ($p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Her iki grubun tutum puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.4 Veri Toplama Aracı

Araştırmanın alt problemlerini test etmek üzere veriler aşağıdaki araçlarla elde edilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinin hedef ve davranışları araştırmacı tarafından yazılıp uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Her davranış ölçen üç soru yazılarak uzman kanısına başvurulmuştur. Ayrıca sentez düzeyi hedef ve davranış ölçmek için essey tipi sorular yazılarak uzman kanısı alınmıştır. Uzmanlarca belirlenen kapsam geçerliliğinden sonra 83 sorudan oluşan taslak ön testte 27 bilgi, 30 kavrama, 7 tanesisi essey tipi olmak üzere 26 uygulama ve daha üst düzey bilişsel basamaklarda soru yer almıştır.

1. Hazırlanan testin ön deneme uygulaması (83 maddelik test), Bolu ili merkez orta öğretim okullarından Abant Lisesi’nde bu dersi alıp geçmiş olan 9. sınıf öğrencilerine; Bolu ili merkez İlköğretim Okullarından Canip Baysal İlköğretim Okulu’nda bu dersi almamış olan 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 246 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre madde ve test puanı analizleri yapılarak maddenin güçlük indisi (p) ve ayırıcılık gücü (rb) bulunmuştur. Bu testin ön deneme uygulaması sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .74 olarak hesaplanmış, ayırıcılık gücü düşük olan 55 soru testin kapsam geçerliliğini bozmamak kaydıyla elenmiş ve teste son şekli verilmiştir. Böylece testin güvenirlik katsayısı daha da yükselmiştir. Oluşturulan testte 28 soru yer almıştır (Bkz. Ek 3).

Hazırlanan bu test deney ve kontrol gruplarına uygulama yapmadan önce, uygulama bittikten sonra verilmiştir.

2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ön testten, erişim ortalamaları son testten elde edilmiştir.

3. Tutum puanları ise Emir (2001)'in “Baykul’un Matematik dersi Tutum Ölçeği”nin Sosyal Bilgiler dersine uygulanması ile hazırlanan tutum ölçeğinden elde edilmiştir. (Bkz. Ek 4). Bu tutum ölçeği Emir (2001) tarafından ilköğretim 5. sınıfta bulunan 122 öğrenciye uygulanmıştır. Faktör analizi yapılmış ve tek faktör yüküne göre faktör yükü .30’un üzerinde olan 28 madde seçilmiş ve seçilen bu maddelerden oluşan ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

3.5 Verilerin Cinsi ve Kaynağı

1. Öğrencilerin 26 maddelik çoktan seçmeli ve 2 essey tipi sorudan oluşan son testten aldıkları puanların ortalaması alınmıştır.
2. Öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması alınmıştır.
3. Öğrenci sayısı, cinsiyeti okul veri kaynaklarından alınmıştır.
4. Öğrencilerin 7. sınıf, sınıf geçme karne notları ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi yıl sonu notları okul veri kaynaklarından alınmıştır.
5. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyleri okul veri kaynaklarından alınmıştır.

3.6 Verilerin Analizi ve İstatistiksel Teknikler

Verilerin analizinde ortalama, standart sapma ve “t” testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları yukarıda belirtilen istenmedik değişkenler açısından denkleştirildiği için, kovaryans analizi yapılmamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri ile ilgili toplanan veriler, uygun istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular Tablo haline getirilerek açıklanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular diğer araştırmalarda dikkate alınarak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci Alt Problem; İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde, çoklu zeka kuramı temel alınarak öğretim yapılan grubun bilgi düzeyi erişi puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun bilgi düzeyi erişi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemi test etmek için önce deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanlar farkının (erişi) ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır, deney ve kontrol grupları arasındaki farka “t” testi ile bakılmıştır. Bu veriler Tablo.8’de sunulmuştur.

Tablo.8

Grupların Bilgi Düzeyi Ön Test – Son Test Bulguları ve Erişileri

Gruplar	N	Soru Sayısı	Ön Test		Son Test		sd	t	p	Erişi				
			$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss				$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Deney	37	9	3.16	1.28	6.97	1.85	36	5.81	.00	3.81	1.70	73	5.68	.00
Kontrol	38	9	2.95	1.21	4.53	0.93	37	4.91	.05	1.58	1.26			

Tablo.8’de görüldüğü gibi deney grubunun bilgi düzeyi ön test ortalaması 3.16, son test ortalaması 6.97 olarak bulunmuştur. Kontrol grubuna ait bilgi düzeyi ön test ortalaması 2.95, son test ortalaması 4.53 olarak bulunmuştur. Grupların bilgi düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “t” testi ile yoklanmış, gözlenen 5.81 “t” değeri 36 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde ($p<0.05$) anlamlı bulunmuştur.

Tablo.8’de görüldüğü gibi deney grubunun bilgi düzeyi erişiş ortalaması 3.81, kontrol grubunun bilgi düzeyi erişiş ortalaması ise 1.58’dir. Grupların bilgi düzeyi erişiş ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testi ile yoklanmış, gözlenen 5.68 “t” değeri 73 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde ($p<0.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak ilköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinin öğretiminde Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak yapılan öğretimin bilgi düzeyi davranışlarını kazandırmada geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci Alt Problem: İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi “Türkiye cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde, Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak öğretim yapılan grubun kavrama düzeyi erişiş puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun kavrama düzeyi erişiş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde, Çoklu Zeka Kuramı ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların kavrama düzeyi erişişleri ile ilgili veriler Tablo.9’da sunulmuştur.

Tablo .9

Grupların Kavrama Düzeyi Ön Test- Son Test Bulguları ve Erişileri

Gruplar	N	Soru Sayısı	Ön Test		Son Test		sd	t	p	Erişi				
			$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss				$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Deney	37	10	4	1.52	6.65	2.20	36	3.97	.00	2.65	2.12	73	3.47	.003
Kontrol	38	10	4.24	1.32	4.84	1.47	37	2.18	.13	0.60	0.95			

Tablo.9’da görüldüğü gibi deney grubunun kavrama düzeyi ön test ortalaması 4, son test ortalaması 6.65 olarak bulunmuştur. Kontrol grubuna ait kavrama düzeyi ön test ortalaması 4.24, son test ortalaması 4.84 olarak bulunmuştur. Grupların kavrama düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “t” testi ile yoklanmış, gözlenen 3.97 “t” değeri 36 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde ($p < 0.05$) anlamlı bulunmuştur.

Tablo.9’da görüldüğü gibi deney grubunun kavrama düzeyi erişimi ortalaması 2.65, kontrol grubunun kavrama düzeyi erişimi ortalaması ise 0.60’dır. Grupların kavrama düzeyi erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testi ile yoklanmış, gözlenen 3.47 “t” değeri 73 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde ($p < 0.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinin öğretiminde Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak yapılan öğretimin kavrama düzeyi davranışlarını kazandırmada geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü Alt Problem: İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi, “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde, Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak öğretim yapılan grubun uygulama ve daha üst düzey erişim puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun uygulama ve daha üst düzey erişim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde, Çoklu Zeka Kuramı ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların uygulama ve daha üst düzey erişileri ile ilgili veriler Tablo.10’de sunulmuştur.

Tablo.10

Grupların Uygulama ve Daha Üst Düzey Ön Test- Son Test Bulguları ve Erişileri

Gruplar	N	Soru Sayısı	Ön Test		Son Test		sd	t	p	Erişi				
			$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss				$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Deney	37	9	2.70	2.12	4.81	2.70	36	5.51	.00	2.11	1.77	73	3.61	.001
Kontrol	38	9	2.87	1.36	3.55	1.27	37	3.31	.06	0.68	1.44			

Tablo.10’da görüldüğü gibi deney grubunun uygulamaya ve daha üst düzey ön test ortalaması 2.70, son test ortalaması 4.81 olarak bulunmuştur. Kontrol grubuna ait uygulamaya ve daha üst düzey ön test ortalaması 2.87, son test ortalaması 3.31 olarak bulunmuştur. Grupların uygulamaya ve daha üst düzey ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “t” testi ile yoklanmış, gözlenen 5.51 “t” değeri 36 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde ($p<0.05$) anlamlı bulunmuştur.

Tablo.10’da görüldüğü gibi deney grubunun uygulama ve daha üst düzey erişisi ortalaması 2.11, kontrol grubunun uygulama ve daha üst düzey erişisi ortalaması ise 0.68’dir. Grupların uygulama ve daha üst düzey erişisi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testi ile yoklanmış, gözlenen 3.61 “t” değeri 73 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde ($p<0.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinin öğretiminde Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak yapılan öğretimin uygulama ve

daha üst düzey davranışları kazandırmada geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü Alt Problem: İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi, “Türkiye cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak öğretim yapılan grubun toplam erişiş puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun toplam erişiş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İlköğretim 8. Sınıf Türkiye cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi “Türkiye cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde, Çoklu Zeka Kuramı ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların toplam erişileri ile ilgili veriler Tablo.11’de sunulmuştur.

Tablo.11

Grupların Toplam Ön Test-Son Test Bulguları ve Erişileri

Gruplar	N	Soru Sayısı	Ön Test		Son Test		sd	t	p	Erişiş				
			$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss				$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	37	28	9.86	2.12	18.4	4.28	36	4.86	.00	8.57	3.14	73	5.72	.00
Kontrol	38	28	10.0	2.41	12.9	2.25	37	3.41	.06	2.87	1.05			

Tablo.11’de görüldüğü gibi deney grubunun toplam ön test ortalaması 9.86, son test ortalaması 18.4 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun toplam ön test ortalaması 10.0, son test ortalaması 12.9 olarak bulunmuştur. Grupların ön test-son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “t” testi ile yoklanmış, gözlenen 4.86 “t” değeri 36 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde ($p < 0.05$) anlamlı bulunmuştur.

Tablo.11’de görüldüğü gibi deney grubunun toplam erişim ortalaması 8.57, kontrol grubunun toplam erişim ortalaması ise 2.87’dir. Grupların toplam erişim ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testi ile yoklanmıştır, gözlenen 5.72 “t” değeri 73 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde ($p < 0.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi “Türkiye cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinin öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin toplam erişim düzeylerindeki davranışları kazandırmada geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci Alt Problem: İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi, “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde, Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak öğretim yapılan grubun tutum puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemi test etmek için önce deney ve kontrol gruplarının ön tutum, son tutum puanlar farkının (erişim) ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır, deney ve kontrol grupları arasındaki farka “ t ” testi ile bakılmıştır. Bu veriler Tablo.12’de sunulmuştur.

Tablo.12

Grupların Tutum Puanları ve Erişimleri

Gruplar	N	Soru Sayısı	Ön Test		Son Test		sd	t	p	Erişim				
			$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss				$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	37	28	75.6	12.7	94.3	11.2	36	7.8	.001	18.7	14.8	73	4.29	.00
Kontrol	38	28	77.1	15.2	76.7	12.5	37	0.5	.27	-0.5	23.2			

Tablo.12’de görüldüğü gibi deney grubunun ön tutum puanlarının ortalaması 75.6, son tutum puanlarının ortalaması 94.3 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ön tutum puanlarının ortalaması 77.1, son tutum puanlarının ortalaması 76.7 olarak bulunmuştur. Grupların ön tutum ve son tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “t” testi ile yoklanmış, gözlenen 7.8 “t” değeri 36 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde ($p<0.05$) anlamlı bulunmuştur.

Tablo.12’de görüldüğü gibi deney grubunun tutum erişimi ortalaması 18.7, kontrol grubunun tutum erişimi ortalaması ise -0.5’dir. Grupların tutum erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testi ile yoklanmış, gözlenen 4.29 “t” değeri 73 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde ($p<0.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinin öğretiminde Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak yapılan öğretimin öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutumlarını arttırmada geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar

1. İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde, Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak öğretim yapılan grubun bilgi düzeyi erişim puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun bilgi düzeyi erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde, Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak öğretim yapılan grubun kavrama düzeyi erişim puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun kavrama düzeyi erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

3. İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde, Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak öğretim yapılan grubun uygulama ve daha üst düzey erişim puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun uygulama ve daha üst düzey erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

4. İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde, Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak öğretim yapılan grubun toplam erişim puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun toplam erişim puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

5. İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi “Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” ünitesinde, Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak öğretim yapılan grubun tutum puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

5.2 Tartışma

5.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubunun bilgi düzeyi erişimi arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir. (Bkz. Tablo.8) Deney grubunun bilgi düzeyi erişimi, kontrol grubunun bilgi düzeyi erişiminden .00 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular kontrol grubu ile deney grubu arasında bilgi düzeyi bakımından deney grubu lehine beklenen öngörüü destekler niteliktedir.

Bilgi düzeyinde herhangi bir nesne ve olguyla ilgili bazı özellikleri kişinin görünce tanınması, sorunca söylemesi ya da ezberden aynen tekrar etmesi davranışlarını kapsar. Bu basamakta anlamını ve mantığını bilerek tanıma, söyleme ve ezberden söyleme vardır. Anlamını ve mantığını bilmeden söyleme, tanıma davranışı söz konusu değildir (Sönmez, 2003: 47-48). Bu araştırmanın bulguları da öğrencilerin bilgi düzeyi davranışları kazandıklarını göstermektedir. Bilgi düzeyi tanıma, hatırlama, ezberden aynen yazma ve söyleme davranışlarını kapsar. Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak yapılan öğretimde bütün öğrencilerin bilgi düzeyi davranışları kazanmaları için her türlü zeka türüne hitap eden

etkinliklere (görsel materyaller, ben neyim çalışması, boşluk doldurma, soru-cevap, kodlama, dramatizasyon, konuyla ilgili şarkı dinleme...) yer verilmiştir. Geleneksel öğretim yönteminde ise bilgi düzeyi davranışlar yalnızca öğrencilerin sözel dilsel zeka ile kazandırılmaya çalışıldığı için bilgi düzeyi erişilerinde deney grubunun kontrol grubuna göre daha anlamlı çıkmasına neden olmuştur.

Bu araştırmanın bulguları öğrencilerin bilgi düzeyi davranışları kazandıklarını göstermektedir. Neticede yapılan araştırmalarda (Campbell, 1990; Beckman, 1995; Sezginer, 2000; Bümen, 2001; Obuz, 2001; Özdemir, 2002; Kaya, 2002; Yılmaz, 2002; Açıkgöz, 2003, Özyılmaz Akamca, 2003) çoklu zeka kuramının öğrenci başarılarına olumlu etkisinin olduğu görülmüştür ve bu sonucu destekler niteliktedir. Fakat bazı araştırmalarda (Beam, 2000; Batman, 2002) çoklu zeka kuramının öğrenci başarılarına manidar etkisi bulunmamıştır ve bu sonucu desteklememektedir.

5.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubunun kavrama düzeyi erişisi arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo.9). Deney grubunun kavrama düzeyi erişisi, kontrol grubunun kavrama düzeyi erişisinden .003 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular kontrol grubu ile deney grubu arasında kavrama düzeyi bakımından deney grubu lehine beklenen öngörüü destekler niteliktedir.

Kavrama düzeyinde; bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsenmesi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanması söz konusudur. Bilginin transfer edilmesi gerekmektedir. Transfer türü öğrenmelerde yalnız başına ezberleme, anımsama ve tanıma yoktur. Bunlara ek olarak ve onların üstünde yeni bir anlatım biçimine çevirme, grafiğini çizme, yeni bir grafiği yazılı ya da sözlü olarak açıklama, bir olgunun nedenini, niçinini, nasıl ve niye olduğunu kendi cümleleriyle gerekçe göstererek açıklama, yeni örnek verme, verilerin

geçmişini ve geleceğini kestirme vardır (Sönmez, 2003: 60-61). Çoklu Zeka Kuramına temel alınarak yapılan öğretimde bütün öğrencilerin kavrama düzeyi davranışlarının kazanılması için her öğrencinin zeka türüne hitap eden etkinliklere (dramatizasyon, resim yorumlama çalışmaları, slogan yazma, sen olsaydın ve ne hissediyorsun çalışmaları, konuyla ilgili şarkılar dinleme ve hissettiklerini açıklama, olayların benzer ve farklı yönlerini bulma çalışması, olayları ilişkilendirme çalışmaları, resim yapma...) yer verilmiş dolayısıyla kavrama düzeyi erişilerinde deney grubunun kontrol grubuna göre daha anlamlı çıkmasına neden olmuştur.

Bu araştırmanın bulguları öğrencilerin kavrama düzeyi davranışları kazandıklarını göstermektedir. Neticede yapılan araştırmalarda (Campbell, 1990; Beckman, 1995; Sezginer, 2000; Bümen, 2001; Obuz, 2001; Özdemir, 2002; Kaya, 2002; Yılmaz, 2002; Açıkgoz, 2003, Özyılmaz Akamca, 2003) çoklu zeka kuramının öğrenci başarılarına olumlu etkisinin olduğu görülmüştür ve bu sonucu destekler niteliktedir. Fakat bazı araştırmalarda (Beam, 2000; Batman, 2002) çoklu zeka kuramının öğrenci başarılarına manidar etkisi bulunmamıştır ve bu sonucu desteklememektedir.

5.2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubunun uygulama ve daha üst düzey erişisi arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo.10). Deney grubunun uygulama ve daha üst düzey erişisi, kontrol grubunun uygulama ve daha üst düzey erişisinden .001 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular kontrol grubu ile deney grubu arasında uygulama ve daha üst düzey bakımından deney grubu lehine beklenen öngörüğü destekler niteliktedir.

Uygulama düzeyinde bilgi ve kavrama basamağında kazandığı davranışlara dayanarak öğrenciden kendisi için yeni olan sorunu çözmesi istenmelidir. Yeni durumun çözümü için kullanılacak ilkeleri belirleyip yazma, söyleme, önerilenler arasından seçip işaretleme, sorunu belirleyip yazma, onu sınırlama, denence kurma,

ölçme aracını hazırlama, uygulayıp verileri toplama, verileri analiz etme, denenceleri test etme, denenceleri kabul, ret etme ya da onarma gibi davranışlar uygulama düzeyinin kapsamı içindedir (Sönmez, 2003:65-66). Uygulama düzeyinin üstü olan analiz, sentez ve değerlendirme düzeyleri: Analiz düzeyinde, bir bilgi bütünü ya da örüntüsü öğeleri, ilişkileri ve örgütlenme ilkeleri açısından irdelenir. Bu basamak için temel toplumsal sorunları oluşturan öğeleri belirleyip gerekçesiyle yazma, öğeler arasındaki ilişkileri ve örgütleniş biçimini şemayı çizip gösterme, öğelerin ilişkilerin birbirlerinden farklı ve benzer yanlarını gerekçe göstererek yazma, söyleme, seçip işaretleme gibi davranışlar önerilebilir (Sönmez, 2003:67-68). Sentez, öğeleri, belli ilişki ve kurallara göre birleştirip bir bütün oluşturma işidir; fakat her bütün oluşturma işi sentez olmaz. Sentezde yenilik, özgünlük, buluş, icat, yaratıcılık gibi özellikler söz konusudur (Sönmez, 2003: 72-73). Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup, bir yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir. Bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel alanlarla ilgili ürün ya da süreçlerin hem kendi içinde, hem de kendi dışındaki özellikler açısından değerlendirilmesi, ölçütlere vurup yargıya varılması bu basamağın kapsamı içindedir.

Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak yapılan öğretimde uygulama ve daha üst düzeydeki amaçlanan davranışlara ulaşmak için öğrencilerin olaylar arasındaki benzer ve farklı yönleri bulmaları için çalışma yaprakları verildi, yeni bir sorunla karşılaşmaları sağlandı, öğrencilerin karşılaştıkları yeni sorunu çözmeleri için mevcut bilgi birikimlerini kullanmaları sağlandı, sorununun çözüm önerisi için sen olsaydın çalışması yapıldı ve öğrencilerden sorunlara verilen çözüm önerilerini değerlendirmeleri istendi. Yapılan tüm bu etkinlikler erişinin deney grubu lehine çıkmasını etkilemiş olabilir.

Bu araştırmanın bulguları öğrencilerin uygulama ve daha üst düzey davranışlarını kazandıklarını göstermektedir. Neticede yapılan araştırmalarda (Campbell, 1990; Beckman, 1995; Sezginer, 2000; Bümen, 2001; Obuz, 2001; Özdemir, 2002; Kaya, 2002; Yılmaz, 2002; Açıkgöz, 2003, Özyılmaz Akamca, 2003) çoklu zeka kuramının öğrenci başarılarına olumlu etkisinin olduğu

görülmüştür ve bu sonucu destekler niteliktedir. Fakat bazı araştırmalarda (Beam, 2000; Batman, 2002) çoklu zeka kuramının öğrenci başarılarına manidar etkisi bulunmamıştır ve bu sonucu desteklememektedir.

5.2.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubunun toplam erişim puanları arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo.11). Deney grubunun toplam erişimi, kontrol grubunun toplam erişisinden .00 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular kontrol grubu ile deney grubu arasında toplam erişim bakımından deney grubu lehine beklenen öngörüğü destekler niteliktedir. Bu veriler şöyle yorumlanabilir:

Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak öğretim yapılırken her konu sekiz farklı zeka türüne hitap eden etkinlikler düzenlenerek işlenmiştir. Konuyla ilgili şarkılar dinleme, ritim tutma, resim yorumlama çalışmaları, açık uçlu sorular, boşluk doldurma, slogan yazma, dramatizasyon, ilişkilendirme, ben neyim, sen olsaydın, ne hissediyorsun çalışmaları, konunun doğa ile bağlantılılarının kurulması, konuyla ilgili doğa fotoğrafları, küçük grup tartışmaları, resim yapma etkinlikleri yapılmıştır.

Deney grubunda farklı zeka türlerine hitap eden öğrenme-öğretme etkinliklerinin yapılması toplam erişimin anlamlı çıkmasını etkileyebilir. Neticede yapılan araştırmalarda (Campbell, 1990; Beckman, 1995; Sezginer, 2000; Bümen, 2001; Obuz, 2001; Özdemir, 2002; Kaya, 2002; Yılmaz, 2002; Açıkgöz, 2003, Özyılmaz Akamca, 2003) çoklu zeka kuramının öğrenci başarılarına olumlu etkisinin olduğu görülmüştür ve bu sonucu destekler niteliktedir. Fakat bazı araştırmalarda (Beam, 2000; Batman, 2002) çoklu zeka kuramının öğrenci başarılarına manidar etkisi bulunmamıştır ve bu sonucu desteklememektedir.

Sonuç olarak ders işlenirken farklı zeka türlerine hitap eden öğrenme-öğretme etkinliklerinin yapılması toplam erişimin anlamlı çıkmasına katkı sağlamıştır.

5.2.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Bu araştırmada elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubunun toplam tutum ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo.12). Deney grubunun tutum erişisi, kontrol grubunun tutum erişisinden .00 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde, Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak yapılan öğretimin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını arttırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Neticede yapılan araştırmalarda (Campbell, 1990; Mettetal, Jordan ve Harper, 1997; Johnson ve Kuntz,1997; Bümen, 2001; Kaya, 2002;Yılmaz, 2002) çoklu zeka kuramının öğrenci tutumlarına olumlu etkisinin olduğu görülmüştür ve bu sonucu destekler niteliktedir. Fakat bazı araştırmalarda (Batman,2002; Özdemir,2002; Özyılmaz Akamca,2003) çoklu zeka kuramının öğrenci tutumlarına manidar etkisi bulunmamıştır ve bu sonucu desteklememektedir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları göz önüne alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

6.1 Öğretimle İlgili Öneriler

1. Öğretmenler, Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencilere daha iyi verilebilmesi için, Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak yapılan öğretim etkinliklerinden geçirilmeli, uygulamalar kasete alınmalı, bir uzman tarafından takip edilmeli, yapılan yanlışlar bulunup gösterilmeli ve sonra tekrar uygulamaya sokulmalıdır. Uygulama sırasında yapılan yanlışlıklar anında düzeltilmelidir.

2. Öğretmenler, uygulamada kullanacakları öğretim materyallerinin nasıl hazırlanacağına dair bilgilendirilmeli ve öğretmenlere uygulamalı olarak öğretilmeli veya hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.

3. Öğrencilere Çoklu Zeka Testi uygulanıp, baskın zeka türleri belirlenebilir ve elde edilen sonuçlar eğitim durumlarına yansıtılabilir.

4. Öğretmenler öğrencilerin baskın olan zeka türlerinin yanı sıra baskın olmayan zeka türlerini geliştirmeye çalışabilirler.

5. Öğretmenlerin eğitim alanındaki araştırmalardan haberdar olması ve çağın koşullarına göre kendilerini yenilemeleri maksadıyla mesleki bilgi ve becerileri geliştirecek hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.

6.2 Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Değişik ders, sınıf ve okul düzeyinde Çoklu Zeka Kuramı temel alınarak yapılan öğretimin etkililiği ile ilgili yeni karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
2. Daha geniş bir örneklem üzerinde deneysel araştırmalar yapılabilir.
3. Çoklu Zeka Kuramı ile diğer öğrenme öğretme strateji ve yöntemlerini karşılaştıracak yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Kamile Ün. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası, 2000.

_____. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 2003.

_____. **İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama**. Malatya: Uğurel Matbaası, 1992.

Açıkgöz, Mustafa. “Çoklu Zeka Kuramına Uygun Hazırlanan Alıştırma Yazılımlarının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarısına Etkisi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2003.

Armstrong, Thomas. **Multiple Intelligences In The Classroom**. America: Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.

Aslan, Erdal. “Devrim Tarihi Ders Kitapları,” (Edit. : Salih Özbaran) **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. İzmir:Dokuz Eylül Yayınları,1998.

Batman, Kemal Akkan. “Çok Boyutlu Zeka Kuramı Etkinlikleriyle Destekli Öğretimin Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.

Baykara, Tuncer. **Tarih Araştırma ve Yazma Metodu**. İzmir: Akademi Kitabevi, 1999.

Beam, Karen Lorane. “A Comparison of the Theory of Multiple Intelligences

Instruction to Traditional Textbook- Teacher Instruction in Social Studies of Selected Fifth Grade students.” (Unpublished Doctoral Thesis) [http:// www. UMI Proquest Digital Dissertation. AAT 9957910, 2000.](http://www.umi-proquest-digital-dissertation.com/AAT9957910)

Beckman, M. “Extended and Enhance Student Learning.”
<http://www.earlychildhood.com/articles/artmi.html>,1996.

Bilen, Mürüvvet. **Plandan Uygulamaya Öğretim.** Ankara: Takav Matbaacılık,Yayıncılık, Sanayi ve Ticaret A.Ş., 1993.

Bümen, Nilay. “Gözden Geçirme Stratejisi İle Desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2001.

_____. **Okulda Çoklu Zeka Kuramı.** Ankara: Pegem Yayıncılık, 2004.

Burma, Şebnem. “Çoklu Zeka Kuramına Göre Öğretim Ortamlarını Yapılandırılması”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı**, 2003.

Büyükkaragöz, Savaş ve Cuma Çivi. **Genel Öğretim Metotları.** İstanbul: Beta Yayınları, 1999.

Campell, Buce. “The Research Results of a Multiplying Intelligence Classroom. New Horizons for Learning “On The Beam.” [http:// www.newhorizons.org / art-miresearch.html](http://www.newhorizons.org/art-miresearch.html).1990.

Coltin, Lillion. “Enriching Children’s Out-of-School Time” **ERIC NO: ED 429737**,1999.

Çelenk, Süleyman. **İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi.** Anakara:Artım Yayınları, 2001.

Çilenti, Kamuran. **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara. 1984.

Demirel, Özcan ve Esed Yağcı. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1999.

Demirel, Özcan. **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Usem Yayınları, 1993.

_____. **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2005.

Erden, Münire. **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. İstanbul: Alkım Yayınları, 1998.

Emir, Serap. “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişiyeye ve Kalıcılığa Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2001.

Emiroğlu, Gülmisal “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Bazı Problemler ve Çözüme Yönelik Tavsiyeler,” (Edit.: Mehmet Saray ve Hüseyin Tosun) **İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar Ve Çözüm Önerileri**. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2005.

Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: 8 Baskı, 1994.

Fidan, Nurettin. **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1986.

_____. **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Alkım Yayınları. Ankara, 2000.

Fidan, Nurettin ve Münire Erden. **Eğitime Giriş**. Alkım Yayınları, 1998.

Gardner, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 1983.

_____. **Çoklu Zeka: Görüşmeler ve Makaleler**. (Çev.Meral Tüzel) İstanbul: Enka Okulları, 1999.

Ghosn, Irma K. "Teaching EFL to Multiple Intelligences," **ERIC NO: ED 438 713**, 1997.

İflazoğlu, Ayten. "Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı**, 2003.

Johnson, A. And S. Kuntz. "**And The Survey Says: How Teachers Use the Theory of Multiple Intelligences.**" Classroom Leadership Online. Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

Kaptan, Saim. **Bilimsel Araştırma Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset, 1998.

Kaya, Osman Nafiz. "İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atom ve Atomik Yapı Konusundaki Başarılarına, Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına, Tutum ve Algılamalarına Çoklu Zeka Kuramının Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.

Koca, Hanlar. "İlköğretimde Atatürk İlke ve İnkılâplarının Öğretimi," (Edit.: Mehmet Saray ve Hüseyin Tosun) **İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Türkiye cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar Ve Çözüm Önerileri**. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2005.

Kocatürk, Utkan. **Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri**. Ankara: Atatürk Araştırma

Merkezi Yayınları,1999.

Köstüklü, Nuri. “İlk ve Orta Öğretimde Atatürk İlke ve İnkılâpları ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Nasıl Öğretilmeli? Bazı Tespit ve Öneriler,” (Edit. : Mehmet Saray ve Hüseyin Tosun) **İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar Ve Çözüm Önerileri.** Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2005.

Küçükahmet, Leyla. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.** İstanbul:Alkım Yayınevi,1999.

Mettetal, G. ve Diğerleri. **Attitudes Toward a Multiple Intelligences Curriculum.** The Journal of Educational Research, 1997.

Obuz, Candan. “Çoklu Zeka Kuramının Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Sürecine Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,** 2001.

Özden,Yüksel. **Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003.

Özdemir, Pınar. “Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Canlılar Çeşitlidir Ünitesini Anlamaları Üzerine Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2002.

Özyılmaz Akamca, Güzin. “İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Bilgisi Dersi Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu Ünitesinde Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Hatırd Tutma Üzerindeki Etkileri” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,** 2003.

Saban, Ahmet. **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitimi.** Ankara: Nobel Yayıncılık, 2004.

Saray, Mehmet ve Hüseyin Tosun. **İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar Ve Çözüm Önerileri.** Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2005.

Selçuk, Ziya ,Hüseyin Kayılı ve Levent Okut. **Çoklu Zeka Uygulamaları.** Ankara: Nobel Yayınları, 2004.

Sezginer, Yıldız Oya. “ Çoklu Zeka Aktivitelerinin Exposer Kompozisyon Yazım Performansı Üzerine Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi**, 2000.

Shirley, Linda J. “Pocket Guide to Multiple Intelligences,” **ERIC NO: ED 405 376**, 1996.

Silver, Harvey F. , Richard W. Strong, Matthew J. Perini. **So Each May Learn Integrating Learning styles and Multiple Intelligences.** America: Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.

Sönmez, Veysel. **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Klavuzu.** Ankara: Anı Yayıncılık 10. Baskı, 2003.

_____. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.** Ankara: Anı Yayıncılık, 1998.

Tarman, Süleyman. “Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zeka Kuramının Yeri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1999.

Tekeli, İlhan. **Tarih Bilinci ve Gençlik.** İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998.

Varış, Fatma. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1985.

Vural, Mehmet. **İlköğretim Okulu Programı**. Ankara: Özgün Matbaacılık, 2000.

Yalın, Halil İbrahim. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara:Nobel Yayıncılık, 2000.

Yavuz, E. Kudret. **Çoklu Zeka Teorisi**. Ankara:Özel Ceceli Okulları Yayınları, 2001.

Yılmaz, Gökcan. “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Vatan ve Millet Ünitesinde Çoklu Zeka Kuramına Göre Geliştirilen Eğitim Durumunun Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.

Seçilmiş Kaynaklar

Atatürk Dönemi Dış Politikası –Makaleler- Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2000.

Armaoğlu, Fahir. **20. Yüzyıl Siyasi Tarihi**. İstanbul: Alkım Yayınevi, 12. Baskı.

Ediger, Marlow. “Multiple Intelligences and Their Implementation in the Elementary School” **ERIC NO: ED 409 089**.1997.

Göze, Ayferi. **Türk Kurtuluş Savaşı ve Devrimi Tarihi**. İstanbul: Beta Basım Yayım ve Dağıtım AŞ, 1993.

Günel, Kâmil. **Coğrafyanın Siyasal Gücü**. İstanbul: Çantay Kitabevi, 1997.

Gülgönül, Mehmet ve Cem Sar. **Atatürk ve Türkiye'nin Dış Politikası (1919-1938)**. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, 1997.

Ünal, Tahsin. **Türk Siyasi Tarihi (1700-1958)**. İstanbul: Kamer Yayınları, 1998.

Yalçın, Durmuş ve diğerleri. **Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II**. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2004.

EKLER

Ek 1. Belirtke Tablosu

Ek 2.Ünite Analiz Tablosu

Ek 3. Başarı Testi

Ek 4. Tutum Ölçeği

Ek 5. Ders planı

Ek 6. Çalışma Kağıtları

Ek 7. Saydam Sunular

Ek 8. Öğrenci Çalışmalarından Örnekler

Ek 9.İzin Belgesi

EK-1
BELİRTKE TABLOSU

Tablo.13
T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NİN DIŞ SİYASETİ ÜNİTESİ BELİRTEKİ TABLOSU

HEDEFLER	BİLGİ			KAVRAMA	UYGULAMA	ANALİZ	SENTEZ	DEĞER- LENDİRME
	Türkiye Cumhuriyeti'nin Dış Siyaseti ünitesiyle ilgili kavramlar bilgisi	Türkiye Cumhuriyeti'nin Dış Siyaseti ünitesiyle ilgili temel tarihi olgular bilgisi	Türkiye Cumhuriyeti'nin Dış Siyaseti ünitesiyle ilgili temel ilkeler bilgisi	Türkiye Cumhuriyeti'nin Dış Siyaseti ünitesiyle ilgili temel ilkelerini açıklayabilme	Türkiye Cumhuriyeti'nin Dış Siyaseti ilgili temel sorunların çözümünde belli başlı ilkeleri öğrenci açısından yeni durumda kullanabilme	Türkiye Cumhuriyeti'nin Dış Siyaseti ünitesiyle ilgili temel tarihi olgular ile milli dış politika ilkeleri arasındaki ilişkileri saptayabilme	Türkiye Cumhuriyeti'nin Dış Siyaseti ile ilgili temel sorunların çözümü için özgün bir görüş oluşturabilme	Türkiye Cumhuriyeti'nin Dış Siyaseti ilgili verilen temel sorunların çözümünü değerlendirebilme
KONULAR								
Milli Dış Siyaset	1		1		1		1	1
Musul Sorunu ve Sonucu								
Boğazlar Sorunu ve Montrö Sözleşmesi				1				
Balkan Antantı		1						
Sadabat Paktı								
Hatay Sorunu ve Sonucu								
Türkiye'nin Jeopolitik Önemi			1	1				
Toplam	1	1	2	2	1	1	1	1

Not: T.C.'nin Dış Siyaseti ünitesiyle ilgili kavramlar bilgisi, temel tarihi olgular bilgisi, temel ilkeler bilgisi, temel olguları açıklayabilme ve temel tarihi olgular ile milli dış politika ilkeleri arasındaki ilişkileri saptayabilme hedefleri birden fazla konuyu kapsadığı için tabloda birleştirilmiş şekilde gösterilmiştir.

EK-2**ÜNİTE ANALİZ TABLOSU**

Tablo.14

T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ TÜRKİYE CUMHURİYETİ’NİN DIŞ SİYASETİ ÜNİTE ANALİZ TABLOSU

KONULAR	BİLGİ		KAVRAMA	UYGULAMA	ANALİZ	SENTEZ	DEĞERLENDİRME
Milli Dış Siyaset	Siyaset/ Politika			1. Türkiye’nin Suriye, Irak, İran ile sorunlarının çözümünde kullanılacak ilkeleri söyleme/yazma 2. Türkiye’nin Yunanistan ile sorunlarının çözümünde kullanılacak ilkeleri söyleme/yazma		1. Türkiye ile Yunanistan arasındaki sorunlarının çözümü için denenceler yazma 2. Türkiye’ye yönelik asılsız Ermeni soykırım iddialarının çözümü için, Türkiye’nin ABD ve Batı devletlerinden aldığı silahların kullanım konusundaki sorunun çözümü, Suriye ve Irak ile sorunlarının çözümü için denenceler yazma	1. Türkiye’nin, Türkiye ile Yunanistan arasındaki sorunlar ile ilgili verilen bir çözüm önerisinin ve Türkiye ile Orta Doğu arasındaki su sorunu ile ilgili verilen bir çözüm önerisinin TC’nin temel dış politika ilkelerine uygun olup olmadığını gerekçe göstererek yazma 2. Türkiye’nin Avrupa Birliğine üye olması için Kıbrıs sorunu ile ilgili verilen bir çözüm önerisinin, Türkiye’ye yönelik asılsız Ermeni soykırım iddiaları sorunu ile ilgili verilen bir çözüm önerisinin ve Türkiye’nin II. Dünya savaşına katılmayıp tarafsız kalmasını TC’nin temel dış politika ilkelerine uygun olup olmadığını gerekçe göstererek yazma

Tablo devam ediyor

Tablo.14'ün devamı

T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ TC'NİN DIŞ SİYASETİ ÜNİTE ANALİZ TABLOSU

KONULAR	BİLGİ			KAVRAMA	UYGULAMA	ANALİZ	SENTEZ	DEĞERLENDİRME
Musul sorunu		Musul Sorunu Türkiye İngiltere arasında 1926 yılında Ankara Ant. İle çözümlenmiştir.		Musul sorunun nasıl çözümlendiğini verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme				
Boğazlar Sorunu ve Montrö Sözleşmesi			Bir ülkenin jeopolitik konumunun ülkenin siyasal, toplumsal ve ekonomik yapısını etkilediğini verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.	1.Boğazların neden dünyanın önemli stratejik ve ticari yerlerinden biri olduğu verilen bir seçenek arasından seçip işaretleme 2. Boğazlar Sorunun nasıl çözüldüğünü verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme		Montrö Sözleşmesi ile dış politika ilkeleri arasında bağlantı kurabilme		

Tablo devam ediyor

Tablo.14'ün devamı

T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ TC'NİN DIŞ SİYASETİ ÜNİTE ANALİZ TABLOSU

KONULAR	BİLGİ			KAVRAMA	UYGULAMA	ANALİZ	SENTEZ	DEĞERLENDİRME
Balkan Antantı		Balkan Antantı 1934 yılında Türkiye, Yunanistan, Yugoslavya ve Romanya arasında imzalanmıştır.		Türkiye, Yunanistan, Yugoslavya, ve Romanya'nın neden Balkan Antantını imzalamaya gerek duyduklarını verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme		“Balkan Antantı”, “Sadâbat Paktı” ile “Yurtta sulh cihanda sulh” ilkesi arasındaki bağlantıyı verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme		
Sadabat Paktı		Sadabat Paktı 1937 yılında Türkiye, İran, Irak ve Afganistan arasında imzalanmıştır		Türkiye, İran, Irak, ve Afganistan'ın neden Sadâbat Paktını imzalamaya gerek duyduklarını verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme				

Tablo devam ediyor

Tablo.14'ün devamı

T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ TC'NİN DIŞ SİYASETİ ÜNİTE ANALİZ TABLOSU

KONULAR	BİLGİ			KAVRAMA	UYGULAMA	ANALİZ	SENTEZ	DEĞERLENDİRME
Hatay Sorunu ve Sonucu				Hatay Sorunun nasıl çözüldüğünü verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme				
Türkiye'nin Jeopolitik Önemi	Jeopolitik		Bir ülkenin jeopolitik konumunun ülkenin siyasal, toplumsal ve ekonomik yapısını etkilediğini verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme	Bir ülkenin jeopolitik konumunun ülkenin siyasal, toplumsal ve ekonomik yapısını nasıl etkilediğini verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme				

EK-3
BAŞARI TESTİ

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK
DERSİ TÜRKİYE CUMHURİYETİNİN DIŞ SİYASETİ ÜNİTESİ İLE İLGİLİ
BAŞARI TESTİ**

Adı-Soyadı:

Okul:

Sınıf-No:

AÇIKLAMA:

Sevgili öğrenciler, bu testin amacı sizin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi “Türkiye Cumhuriyetinin Dış Siyaseti” ünitesindeki başarınızı ölçmektir. Bu test 28 sorudan ibarettir. Cevaplama süresi 40 dakikadır. Çoktan seçmeli her sorunun tek doğru cevabı vardır. Bu nedenle hakkında hiçbir fikriniz olmayan soruları boş bırakınız. Bir soru için birden çok yanıt yeri işaretlenmişse o soru yanlış yanıtlanmış sayılacaktır.

1. Aşağıdakilerden hangisi jeopolitik kavramı ile ilgili değildir?

- A) Ülkenin yer üstü zenginlikler
- B) Ülkenin coğrafi özellikleri
- C) Ülkenin tarihi özellikleri
- D) Çevresindeki ülkelerin özellikleri

2. Boğazlar Komisyonunun kaldırılması ile hangi dış politika ilkemiz gerçekleştirilmiş oldu?

- A) Milli çıkarlar esas almak
- B) Milletler arası ilişkilerde eşitliğe dayanan karşılıklı ittifaklar kurmak
- C) Bağımsızlığımızı her şeyin üstünde tutmak
- D) Her türlü duygusallıktan uzak akılcı ve gerçekçi olmak

3. Türkiye’nin Musul’u almak için kuvvet kullanma girişiminde bulunmamasının sebebi aşağıdakilerden hangisi olamaz?

- A) Türkiye’nin uzun süren savaşlardan yıpranmış olması ve çözüm bekleyen bir çok sosyal ve ekonomik sorunun bulunması
- B) Türkiye’nin kalkınma girişimlerini başlatma çabası içinde olması
- C) Çıkabilecek bir savaşın iç ve dış düşmanların Türkiye üzerindeki emelleri gerçekleştirme isteklerine zemin hazırlaması
- D) Türkiye’nin Milletler Cemiyeti’nin verdiği kararı makul bulması

4. I. Devletin ekonomiyi düzeltme sanatı

II. Devlet işlerini düzenleme ve yürütme sanatı

III. Bir ülkenin savaş esnasında ekonomik ve askeri güçleri bir arada kullanma sanatı

IV. Devlet işlerini idare etme sanatı

Yukarıdakilerden hangileri siyaset/politika kavramını tanımlar?

- A) I-II B) II-III C) II-IV D) III-IV

5. Aşağıdakilerden hangisi Sadâbat Paktı'nın imzalanmasının nedenidir?

- A) İtalya'nın Habeşistan'a saldırması
- B) Batı Akdeniz'in güvenliğinin tehlikede olması
- C) Suriye'nin bu devletler için büyük tehlike oluşturması
- D) Fransa ve İngiltere'nin hızla silahlanması

6. Aşağıdakilerden hangisi Hatay'ın Anavatana katılmasında en az etkili olmuştur?

- A) Fransa'nın barışçı politikası
- B) Türkiye'nin başarılı politikası
- C) Hatay halkının çoğunlukla Türk olması
- D) Hatay'ın Türkiye'nin güvencesi altına girmek istemesi

(7., 8. ve 9. soruları aşağıdaki paragrafa göre cevaplayınız.)

Yunanistan Lozan Barış Antlaşması'na aykırı olarak Ege Denizindeki, kıyılarıımıza çok yakın adaları silahlandırmakta, Ege Denizini bir Yunan denizi haline getirmek amacıyla karasularını 6 milden 12 mile çıkarmak istemektedir. Yunanistan böylece Ege'yi bir Yunan gölü haline sokmak istemektedir. Yunanistan'ın bu emeline ulaşması halinde; Türkiye'nin batı kıyılarından Ege'nin açık deniz alanlarına çıkışıyla aynı biçimde Ege'den Akdeniz'e geçişi etkilenecek, Yunanistan karasularından geçmeden Akdeniz'e çıkışı mümkün olmayacaktır. Ege'de deniz alanlarının büyük kısmı Yunanistan'a ait olacak, aynı aranda Ege'nin ekonomik kaynakları da Yunanistan'a devredilmiş olacaktır. Yunanistan Kıbrıs'ı da topraklarına katmak istemektedir. Bu amaçlarına kendi gücüyle ulaşamayacağını bilen Yunanistan, Türkiye'ye karşı uluslar arası alanda daima zorluklar çıkartarak önünü kesmeye çalışmakta, ayrıca Batı Trakya'da bulunan soydaşlarımıza karşı da baskı politikası izlemektedir, PKK ve Suriye ile antlaşmalar yapmaktadır.

7. Türkiye-Yunanistan arasındaki temel sorun nedir?

- A) Yunanistan'ın Türkiye'yi güçsüz duruma düşürmek istemesi
- B) Yunanistan'ın Türkiye ile ticaret yapmak istememesi
- C) Yunanistan'ın Kıbrıs'a ve Ege'ye sahip olmak istemesi
- D) Yunanistan'ın Suriye ile antlaşma yapması

8. Yunanistan ile aramızdaki sorunların Yunanistan'ın istediği şekilde çözülmesinin uygun olup olmadığına dair aşağıdaki gerekçelerden hangisi gösterilebilir?

- A) Bu düşünce uygundur. Çünkü; hayati önem taşımadıkça, hiçbir savaşa katılmamalı ve tarafsız kalınmalıdır.
- B) Bu düşünce uygun değildir. Çünkü; Türkiye'nin dış siyaseti haklarından taviz vermeme esasına dayanır.
- C) Bu düşünce uygundur. Çünkü; Türkiye'nin komşuluk ilişkilerinde sürekli dostluk vardır.
- D) Bu düşünce uygun değildir. çünkü; diğer devletlerin politikalarından etkilenmemelidir.

9. Türkiye ile Yunanistan arasındaki Ege Denizindeki karasuları ve Kıbrıs sorunlarının çözümünde aşağıdaki ilkelere hangisi kullanılamaz?

- A) Sorunları çözerken barışçı yollar denenmelidir.
- B) Güçlü devletlerle işbirliği yapıp, onlara dayanılmalıdır.
- C) Sorunları çözerken çok yönlü düşünülmez.
- D) Sorunları çözerken hiçbir görüş yabana atılmamalıdır.

10. Musul meselesi Türkiye ile aşağıdaki devletlerden hangisinin arasında problem olmuştur?

- A) İngiltere
- B) Fransa
- C) İtalya
- D) Yunanistan

11. Türkiye'nin jeopolitik durumu aşağıdakilerden hangisini etkilemez?

- A) Türkiye'nin siyasal yapısını
- B) Türkiye'nin ekonomik yapısını
- C) Türkiye'nin fiziksel yapısını
- D) Türkiye'nin toplumsal yapısını

12. Aşağıdaki devletlerden hangisi Sadâbat Paketi'ne katılmamıştır?

- A) Suriye
- B) İran
- C) Irak
- D) Afganistan

13. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye'nin jeopolitik durumunun Türkiye'nin siyasal yapısına olan etkilerinden değildir?

- A) Türkiye'ye yönelen iç ve dış tehditleri arttırmaktadır.
- B) Türkiye'nin uluslararası dengedeki önemini arttırmaktadır.
- C) Türkiye'nin diğer ülkelerle olan dostluğuna önem kazandırmaktadır.
- D) Türkiye'nin tarımsal üretimdeki verimi arttırmaktadır.

14. Türkiye'nin Boğazlar üzerindeki egemenlik haklarını kısıtlayan duruma, aşağıdaki gelişmelerden hangisi ile son verilmiştir?

- A) Lozan Antlaşması
- B) Montrö Sözleşmesi
- C) Mudanya antlaşması
- D) Londra Antlaşması

15. Musul Türkiye'de kalsaydı aşağıdakilerden hangisi olabilirdi?

- A) Türkiye diğer ülkelere petrol ithal etmezdi.
- B) Türkiye diğer ülkelere kömür ithal etmezdi.
- C) Türkiye ile Suriye arasında sorunlar olmazdı.
- D) Türkiye ile Irak arasında sorunlar olmazdı.

16. Hatay sorunu ne zaman çözülmüştür?

- A)1937 B)1938 C)1939 D)1940

17. Türkiye elektrik ve sulama sorunu çözümllemek için Fırat ve Dicle nehirleri üzerine kısa adıyla GAP olan projelere başlamıştır. Suriye de eski teknoloji ile Fırat nehri üzerine barajlar yapmıştır. Ancak barajın elektik üretebilmesi için barajın ağzına kadar dolu olması şarttır. Irak'ın da su istekleri nedeniyle baraj tam olarak doldurulamamaktadır. Suriye baraj yapım teknolojisinden kaynaklanan bu eksikliği, Türkiye'nin Atatürk Barajından su bırakmadığını iddia ederek dünya kamuoyunu yanıltmaktadır.

Suriye, Amik Ovasını sulayan Asi Irmağının sularını her yaz mevsimi kesmekte ve tarımsal üretimi sekteye uğratmaktadır. Suriye Kıbrıs Rum Kesimi ve Yunanistan ile askeri antlaşmalar yapmaktadır. Suriye ve Irak Türkiye'ye yönelik terör örgütlerini destekleyerek bu sorunu çözmeye çalışmaktadırlar. **Türkiye'nin Suriye ve Irak ile sorunlarının çözümü için ne önerirsin?**

[illegible]

- 18. I. Bağımsızlığımızı her şeyin üstünde tutmak**
II. Büyük devletlerin söylediklerini yapmak
III. Milli çıkarlarımızı her zaman esas almak
IV. Diğer devletlerden yardım alarak güçlenmek
V. Güçlü devletlerin kültürlerini ve siyasi sistemlerini almak.

Yukarıda verilen ilkelerden hangileri Türklerin milli dış politika ilkeleridir?

- A) I-III-IV-V
B) I-II
C) I-III
D) I-III-V

19. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye'nin jeopolitik önemini arttıran etkenlerden biri değildir?

- A) Asya ile Avrupa'yı birbirine bağlaması
B) Önemli boğazlara sahip olması
C) Orta kuşak'ta yer alması
D) Önemli ticaret yolları üzerinde bulunması

20. Türkiye Cumhuriyeti İstanbul ve Çanakkale Boğazlarına sahip olmasaydı aşağıdakilerden hangi olurdu?

- A) Karadeniz'e kıyısı olan devletler arasında saygın bir yeri olurdu
B) Avrupa devletler arasında saygın bir yeri olurdu
C) Dünyadaki devletler arasında dostluğu aranan bir devlet olurdu.
D) Dünyadaki devletler arasında güç dengesini değiştirebilecek güce sahip olamazdı.

21. Montrö Sözleşmesinin aşağıdaki maddelerinden hangisi, boğazlar üzerindeki egemenliğimizi kesinleştirmiştir?

- A) Savaş gemilerinin Boğazlardan geçişinin sınırlandırılması
- B) Türkiye'nin boğazların her iki yakasında dilediği kadar asker bulundurması
- C) Boğazlar Komisyonun kaldırılarak bu komisyonun yetkilerinin Türkiye'ye devredilmesi
- D) Boğazlardan geçecek savaş gemileri için Önceden Türk hükümetinden izin alma zorunluluğu getirmesi

22. Tarihte bir çok devlet İstanbul ve Çanakkale Boğazlarına sahip olmak istemiştir. Aşağıdakilerden hangisi bunun nedeni olamaz?

- A) Dünyanın önemli stratejik noktasında olması
- B) Önemli bir ticaret yolu olması
- C) Boğazların her iki yanındaki toprakların çok verimli olması
- D) Karadeniz'e kıyısı olan devletlere geçit durumunda olması

23. Aşağıdakilerden hangisi Balkan Antantı'nın amaçları arasında yer almaz?

- A) Sınırları yeniden belirleme
- B) Bölgede barış ve güvenliği sağlama
- C) Dünya barışına katkıda bulunma
- D) Sınırları karşılıklı olarak güvenceye alma

(24., 25., 26. ve 27. soruları aşağıdaki paragrafa göre cevaplayınız.)

I.Dünya Savaşı yıllarında Ermeni militanlar cephane yollarını tıkamışlar, köyleri kasabaları basıp savunmasız Türk halkını insanlık dışı işkencelerle katletmişlerdir. Bu durum üzerine Osmanlı Devleti "Tehcir Kanunu" çıkartarak Ermeniler Osmanlı toprakları olan Suriye ve Filistin'e göç ettirilmiştir. Göç esnasında elverişsiz iklim şartları, salgın hastalıklar bir çok Ermeni'nin yaşamını yitirmesine sebep olmuştur. Ermeniler bu durumun aksini savunarak **soykırım** iddiasında bulunmuşlardır. Ermeniler; asılsız soykırımı diğer ülkelere ve uluslar arası kuruluşlara inandırmak, Türkiye'nin bu ülkelerin baskısı ile asılsız soykırımı kabul etmek zorunda kalması, zorla tazminat ödemesini ve Ermenistan'a toprak vermesini hedeflemektedirler.

24. Bu soykırım iddialarının kabul edilip soykırımı uğrayanların yakınlarına tazminat ödenmesinin ve Ermenistan'a toprak verilmesinin uygun olup olmadığına dair aşağıdaki gerekçelerden hangisi gösterilebilir?

- A) Bu düşünce uygundur. Çünkü; Türkiye büyük devletlerin kabul ettiğini kabul etmek durumundadır.
- B) Bu düşünce uygun değildir. Çünkü; Türkiye dünya kamuoyunu da göz önünde bulundurmalıdır. .
- C) Bu düşünce uygundur. Çünkü; Avrupa Birliğine girmek için bu sorunun da bir an önce halledilmesi gerekmektedir.
- D) Bu düşünce uygun değildir. Çünkü; Tarihi gerçekler Türkiye'ye haksızlık yapıldığını göstermektedir

25. Türkiye'ye yönelik asılsız Ermeni soykırım iddialarının çözümü için ne önerirsin?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

26. Türkiye ile Ermenistan arasındaki temel sorun aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ermenilerin Türkiye'yi para ödemek ve Ermenistan'a toprak vermek zorunda bırakmak istemesi
- B) Ermenilerin çeşitli yöntemler kullanarak Türkiye'yi yıkmak istemesi
- C) Ermenilerin Türkiye'ye ile ekonomik ilişkilerini geliştirmek istememesi
- D) Ermenilerin Suriye ve Filistin'e göç ederken yaşamını yitiren Ermenilerin intikamını almak istemesi

27. Türkiye ile Ermenistan arasındaki asılsız Ermeni soykırım iddialarıyla ilgili sorunlarının çözümünde aşağıdaki ilkelerden hangisi kullanılamaz?

- A) Dış siyasette haklı ve dürüst olunmalıdır.
- B) Dış siyasette gerçekçi olunmalıdır.
- C) Dış siyasette sürekli dostluk ya da sürekli düşmanlık yoktur.
- D) Dış siyasette Batının görüşleri dikkate alınmalıdır.

28. Aşağıdaki devletlerden hangisi Balkan Antantına katılmamıştır?

- A) Romanya
- B) Bulgaristan
- C) Yunanistan
- D) Yugoslavya

EK-4
TUTUM ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA

Sevgili öğrenciler;

Arka sayfada sizin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersiyle ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmış tutum cümleleri bulunmaktadır. Bunların hiç birinin kesin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Önemli olan sizin sorularla ilgili gerçek duygu ve düşüncelerinizi belirtmenizdir. Cevaplamadan önce her cümleyi dikkatlice okuyunuz.

Eğer ifade sizin;

fikrinize tamamen uygunsa	“TAMAMEN
KATILIYORUM”;	
fikrinize yalnızca uygunsa	“KATILIYORUM”;
ifade hakkında hiçbir fikriniz yoksa	“KARARSIZIM”;
ifade fikrinize uygun değilse	“KATILMIYORUM”
ifade fikrinize tamamen ters düşüyorsa	“TAMAMEN
KATILMIYORUM”	
seçeneğini işaretleyiniz.	

Hiçbir cümleyi atlamadan sıra ile cevaplayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.

Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Cevaplarınızı aşağıdaki örnekte olduğu gibi işaretleyiniz.

Örnek:Çevremi temiz tutmaya özen gösteririm.

Cevap:Çevremi temiz tutmaya gerçekten özen gösteriyorsam, bu cümle benim bu konudaki duygu ve düşüncelerime uygun demektir. Bu durumda ayrılmış olan yere katılıyorum seçeneğini işaretlemem gerekir.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Çevremi temiz tutmaya özen gösteririm		X			

Adı, Soyadı:

Sınıf, No :

T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine çalışmak beni dinlendirir.					
3. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin konuları azaltılırsa memnun olurum.					
4. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine çalışırken canım sıkılır.					
5. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile uğraşmak beni dinlendirir.					
6. Boş zamanlarımda T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine çalışmaktan zevk alırım.					
7. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili konular beni sıkır.					
8. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili uğraşlara katılmaktan zevk alırım.					
9. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi, derslerin en güzelidir.					
10.İlerde İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersiyle yakından ilgili bir alan seçmeyi isterim.					
11. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinden hiç hoşlanmam.					
12. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin saati azaltılırsa memnun olurum.					
13.İlerde İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersiyle ilişkisi az olan bir meslek seçmeyi isterim.					
14. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersyle ilgili elime geçen her yayını okumak isterim.					
15. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker.					
16.Dersler arasında en çok İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinden hoşlanırım.					
17. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin ödevlerini sıkılmadan zevkle yaparım.					
18.Mümkün olsa İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin yerine başka ders alırdım.					
19. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine mecbur olduğum için çalışırım.					
20.Boş zamanlarımda İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili yayınları okumak bana zevk verir.					
21. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kendimi rahat hissederim.					
22.Diğer derslere göre İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine daha büyük zevkle çalışırım.					
23.Bana göre İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük en çekici derstir.					
24. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinden çekinirim.					
25. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersiyle ilgili konulardan hoşlanmam.					
26. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi önemli gördüğüm konuların en sonunda yer alır.					
27. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım.					
28. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersiyle ilgili bir sorunu çözmek için uğraşmaktan bir bilene sorup öğrenmeyi tercih ederim.					

EK-5
DERS PLANI

DERS PLANI

Ders:T.C İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük

Sınıf: 8

Ünitenin Adı :Türkiye Cumhuriyetinin Dış Siyaseti

Süre: 40+40+...(6 Ders Saati)

Araç gereçler

1. Avrupa Siyasi Haritası
2. Asya Siyasi Haritası
3. Resim Setleri
4. Çalışma yaprakları
5. Saydam Sunular

ÜNİTENİN ÖRÜNTÜSÜ

Milli Dış Siyaset

Musul Sorunu ve Sonucu

Boğazlar Sorunu ve Montrö Sözleşmesi

Balkan Antantı ve Sadâbat Paktı

Hatay Sorunu ve Sonucu

Türkiye'nin Jeopolitik Önemi

Hedef ve Davranışlar

HEDEF:Türkiye Cumhuriyeti'nin dış siyaseti ünitesiyle ilgili kavramlar bilgisi

Davranış:

1. TC'nin Dış Siyaseti ünitesiyle ilgili “jeopolitik, siyaset/politika” kavramlarının tanımını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
2. TC'nin Dış Siyaseti ünitesiyle ilgili tanımı verilen“jeopolitik, siyaset/politika” kavramları bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme

HEDEF:Türkiye'nin Dış Siyaseti ünitesiyle ilgili temel tarihi olgular bilgisi

Davranış:

1. Musul sorunun ne zaman, hangi antlaşma ile çözüldüğünü (ilgili devletleri) verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
2. Boğazlar sorunun ne zaman ve hangi antlaşma ile çözüldüğünü (ilgili devletleri) verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
3. Balkan Antantı ne zaman hangi devletler arasında imzalandığını verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
4. Sadâbat Paktının ne zaman, hangi devletler arasında imzalandığını verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
5. Hatay Sorunun ne zaman ve hangi antlaşma ile çözüldüğünü (ilgili devletleri) verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme

HEDEF: Türkiye'nin Dış Siyaseti ünitesiyle ilgili temel ilkeler bilgisi

Davranış :

1. Atatürk tarafından belirlenen milli dış politika ilkelerini verilen bir dizi ilke arasından seçip işaretleme
2. Bir ülkenin jeopolitik konumunun ülkenin siyasal, toplumsal ve ekonomik yapısını etkilediğini verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

HEDEF: Türkiye'nin Dış Siyaseti ünitesiyle ilgili temel ilkelerini açıklayabilme

Davranış:

1. Boğazların neden dünyanın önemli stratejik ve ticari yerlerinden biri olduğu verilen bir seçenek arasından seçip işaretleme
2. Bir ülkenin jeopolitik konumunun ülkenin siyasal, toplumsal ve ekonomik yapısını etkileme şeklini verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

HEDEF: Türkiye'nin Dış Siyaseti ünitesiyle ilgili olgularla ilgili verilen temel özelliklerini kestirebilme

Davranış:

1. Musul'un Türkiye'de kalması sonucunda olabilecekleri verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
2. Türkiye böyle bir coğrafi konumda olmasaydı, İstanbul ve Çanakkale Boğazlarına sahip olmasaydı neler olabileceğini neler olabileceğini verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme

HEDEF: Türkiye'nin Dış Siyaseti ilgili temel sorunların çözümünde belli başlı ilkeleri öğrenci açısından yeni bir durumda kullanabilme

Davranış:

1. Türkiye'nin Yunanistan, Suriye ve Irak, ile sorunlarının çözümünde kullanılacak ilkeleri verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
2. Türkiye'ye yönelik asılsız Ermeni soykırım iddialarıyla ilgili sorunların çözümünde kullanılacak ilkeleri verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme

HEDEF: Türkiye'nin Dış Siyaseti ünitesiyle ilgili temel olguları açıklayabilme

Davranış:

1. Musul sorunun nasıl çözümlendiğini verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
2. Boğazlar Sorunun nasıl çözüldüğünü verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
3. Türkiye, Yunanistan, Yugoslavya, ve Romanya'nın neden Balkan Antantını imzalamaya gerek duyduklarını verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
4. Türkiye, İran, Irak, ve Afganistan'ın neden Sadâbat Paktını imzalamaya gerek duyduklarını verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
5. Hatay Sorunun nasıl çözüldüğünü verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
6. Türkiye'nin jeopolitik önemini arttıran nedenleri verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme

HEDEF: Türkiye'nin Dış Siyaseti ilgili olgular arasındaki ilişkiyi saptayabilme

Davranış:

1. Montrö Sözleşmesi, Balkan Antantı, Sadâbat Paktı ile dış politika ilkeleri arasındaki ilişkiyi verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
2. Türkiye-Yunanistan, Türkiye-Suriye ve Irak ilişkileri hakkındaki temel sorunları verilen bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme

HEDEF: Türkiye'nin Dış Siyaseti ilgili temel sorunların çözümü için özgün bir görüş oluşturabilme

Davranış:

1. Türkiye ile Yunanistan arasındaki sorunlarının çözümü için denence yazma
2. Türkiye'ye yönelik asılsız Ermeni soykırım iddialarının çözümü için Türkiye'nin ABD ve Batı devletlerinden aldığı silahların kullanılması konusundaki sorunun çözümü, Suriye ve Irak ile sorunlarının çözümü için denenceler yazma

HEDEF: Türkiye'nin Dış Siyaseti ilgili verilen temel sorunların çözümünü değerlendirebilme

Davranış:

1. Türkiye'nin, Türkiye ile Yunanistan arasındaki sorunlar ile ilgili verilen bir çözüm önerisinin ve Türkiye ile Orta Doğu arasındaki su sorunu ile ilgili verilen bir çözüm önerisinin TC'nin temel dış politika ilkelerine uygun olup olmadığını gerekçe göstererek yazma
2. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üye olması için Kıbrıs sorunu ile ilgili verilen bir çözüm önerisinin, Türkiye'ye yönelik asılsız Ermeni soykırım iddiaları sorunu ile ilgili verilen bir çözüm önerisinin ve Türkiye'nin II. Dünya savaşına katılmayıp tarafsız kalmasını TC'nin temel dış politika ilkelerine uygun olup olmadığını gerekçe göstererek yazma

İŞLENİŞ:**M/R__**

Barış ile ilgili şarkılar
dinletilmesi (Dikkat çekilir)
(TRT 2004 Çocuk Şarkıları Finali)

İ__

Bu müzik size neler hissettirdi?
Sorusunun sorulması
İsteyenlere söz verilmesi

M/M__

Ortadoğunun su sorunu ile ilgili
resmi yorumlama, çözüm
önerileri getirme ve çözümleri
değerlendirme çalışması

D__

Barışı doğa ile ilişkilendirme
çabası:
Doğada barışı temsil eden
renk, bitki, hayvan, şekil bulma
çalışması

S/D__

Politika/siyaset kavramının
düzgün ifadelerle açıklanması
Barış neden önemlidir, barış ve
huzurun olmadığı bir ortam nasıl
olur?

K/S__

T.C.'nin milli dış politika
ilkelerinin tahtaya yansıtılıp her
grubun kendi içinde bu ilkeleri
tartışıp, açıklaması

B/K__

Öğrencilerin pandomim ile
barışı anlatması

G/U__

Yurtta barış dünyada barışı
gösteren resim yapma çalışması

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin bu derste size resimler ve fotoğraflar göstereceğim siz de bunlardan anladıklarınızı söyleyeceksiniz demesi aşağıdaki etkinliklerin sırasıyla yapılması.

M/M__

Musul sorunu ile ilgili temsili resmi yorumlama çalışması

G/U__

Öğrencilerin haritadan Musul'u bulmaları ve incelemeleri

Musul Sorunu görüşülürken Türklerin yaptığı protesto fotoğraflarının gösterilmesi

S/D__

Musul sorunu ile ilgili boşluk doldurma çalışması

İ__

Musul sorunu ile ilgili sen olsaydın, ne hissediyorsun, slogan yazma çalışması

M/R__

Her grubun kendi arasında en güzel sloganı seçip, bunu ritim eşliğinde söyleme çalışması

B/K__

Öğrencileri Musul'u vücutlarının bir organı ile ilişkilendirmesi ve Musul'un kaybedilmesini canlandırması

K/S__

Musul Türkiye'de kalsaydı ne olurdu? Yaşadığımız neler sorun olmaktan çıkardı? Sorularını grupların kendi arasında tartışması

D__

Musul Türkiye'de kalsaydı Türkiye'nin doğası nasıl etkilenirdi? (Yakacak için doğa bu kadar tahrip edilir miydi, elektrik için barajlar yapılıp doğa bozulur muydu?)

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin bu derste size resimler ve fotoğraflar göstereceğim siz de bunlardan anladıklarınızı söyleyeceksiniz demesi aşağıdaki etkinliklerin sırasıyla yapılması.

M/M__

Boğazlar sorunu ile ilgili temsili resimleri yorumlama çalışması

S/D__

Konunun kısaca açıklanması

K/S__

Grupların Mondros Ateşkes Antlaşması, Lozan Barış Antlaşması ve Montrö Boğazlar Sözleşmesinin Boğazlarla ilgili maddeleri karşılaştırıp tartışmaları

G/U__

Montrö Görüşmeleriyle ilgili fotoğrafın gösterilmesi
Boğazların harita üzerinden bulmaları

M/R__

Özgürlük şarkısının fon olarak dinlenilmesi
(TRT 2004 Çocuk Şarkıları Finali)

İ__

Boğazlar sorunu ile ilgili “Ben neyim, ne hissediyorsun” çalışması

B/K__

Öğrencilerin boğazları kendi bedeni ile ilişkilendirip, boğazları işgalinin canlandırılması

D__

Boğazlardan ticaret gemileri serbestçe geçmektedir. Gemi kazalarının doğaya verdiği zararlar ve tehlikeler hakkında görüşlerin alınması

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin bu derste size resimler ve fotoğraflar Göstereceğim siz de bunlardan anladıklarınızı söyleyeceksiniz demesi aşağıdaki etkinliklerin

M/M__

Balkan Antantı ve Sadabat Paktı ile ilgili temsili resimleri yorumlama çalışması

K/S__

Grupların Balkan Antantı ve Sadabat Paktının benzer ve farklı yönlerini kendi aralarında tartışmaları

S/D__

Balkan Antantı ve Sadabat Paktını yapan devletler hangi konularda antlaşma yapmış olabilir? Sorusuna cevap aranması

G/U__

M. Kemal'in Balkan Antantı ve Sadabat Paktına katılan devletlerin başkanları ile çekilen fotoğrafların gösterilmesi
Bu devletlerin haritadan bulunması

B/K__

Balkan Antantı ve Sadabat Paktını canlandırma çalışması

M/R__

Barış şarkılarının dinlenilmesi
(TRT 2004 Çocuk Şarkıları Finali)

İ__

Balkan Antantı ve Sadabat Paktının milli dış politika ilkeleri ile karşılaştırıp ilişkilendirilmesi

D__

Ülkelerin savaş halinde olması doğayı nasıl etkilediğinin düşünülüp açıklanması

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin bu derste size resimler ve fotoğraflar göstereceğim siz de bunlardan anladıklarınızı söyleyeceksiniz demesi aşağıdaki etkinliklerin sırasıyla yapılması.

M/M_ _

Hatay sorunu ile ilgili temsili resimleri yorumlama çalışması

S/D_ _

Hatay sorunun kısaca açıklanması
Konuyla ilgili boşluk doldurma çalışması
Slogan yazma çalışması

K/S_ _

Grupların “Atatürk’ün Hatay’ın Anavatana katılacağını önceden söylemesi onun hangi özelliğini gösterir?” sorusunu tartışıp, ortak karar alması

İ_ _

Hatay ile ilgili “Ben neyim, ne hissediyorsun” çalışması

G/U_ _

Hatay’ın Anavatana katılışıyla ilgili fotoğrafın gösterilmesi
Hatay’ın harita üzerinden bulmaları

M/R_ _

Özgürlük şarkısının fon olarak dinlenilmesi
(TRT 2004 Çocuk Şarkıları Finali)

D_ _

Hatay’ın doğa fotoğraflarının gösterilmesi

B/K_ _

Türkiye’nin insan vücuduna benzetilerek Hatay’ın hangi organ olduğu ve bu organın koparılmasının nasıl bir his olduğunun sorulması

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin bu derste size resimler ve fotoğraflar göstereceğim siz de bunlardan anladıklarınızı söyleyeceksiniz demesi aşağıdaki etkinliklerin sırasıyla yapılması.

M/R_ _

Türkiye ile ilgili şarkılar
dinlenilmesi
(Ayten ALPMAN-Memleketim)

İ_ _

Yurdumuzu neden
sevdiğimizizin düşünülmesi

B/K_ _

Müzik eşliğinde yurt sevgimizi
gösteren bir oyunun oynanması

S/D_ _

Jeopolitik kavramının
açıklanması

M/M_ _

Türkiye'nin jeopolitik önemini
arttıran etkenlerin neler
olduğunun düşünülüp çalışma
kağıdına yazılması

K/S_ _

Grupların "Türkiye böyle bir
konumda olmasaydı neler
olurdu?" sorusunu tartışmaları

D_ _

Türkiye'nin jeopolitik
konumunun yakın çevre ile
ilişkilendirilmesi

G/U_ _

Türkiye'nin jeopolitik önemini
gösteren resim yapma çalışması

DEĞERLENDİRME

1.Bilgi: Balkan Antantı ne zaman hangi devletler arasında imzalanmıştır?

2.Kavrama: Boğazların neden dünyanın önemli stratejik ve ticari yerlerinden biridir?

3.Uygulama: Türkiye'nin Yunanistan ile sorunlarının çözümünde kullanılabilecek ilkeler nelerdir?

4.Analiz: Balkan Antantı, Sadâbat Paktı ile dış politika ilkelerinden daha çok hangisi ile bağlantılıdır?

5.Sentez: Türkiye ile Suriye ve Irak ile sorunları nasıl çözümlenebilir?

6.Değerlendirme: Türkiye'nin II. Dünya savaşına katılmayıp tarafsız kalmasını TC'nin temel dış politika ilkelerine uygun olup olmadığını gerekçe göstererek yazınız.

EK-6

ÇALIŞMA YAPRAKLARI

Ders: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük
Konu: Musul Sorunu

Adı, Soyadı:
Sınıf, No:

İtilaf devletleri 30 Ekim 1918'de imzalanan Mondros Ateşkes Antlaşması'nın 7. maddesine dayanarak yurdumuzu işgal ettiler. İlk işgal edilen yer



.....işgal edildi, çünkü;
.....
.....

Bu durum karşısında Türk halkı nasıl etkilenmiştir? Yüz ifadesini çiz.

İngiltere Türkiye'yi güçsüz duruma düşürmek, bu sorunu kendi lehine çözmek için.....
.....'nı desteklemiştir.

Sen T.C.'nin yöneticilerinin yerinde olsaydın bu durum karşısında ne yapardın?
.....
.....

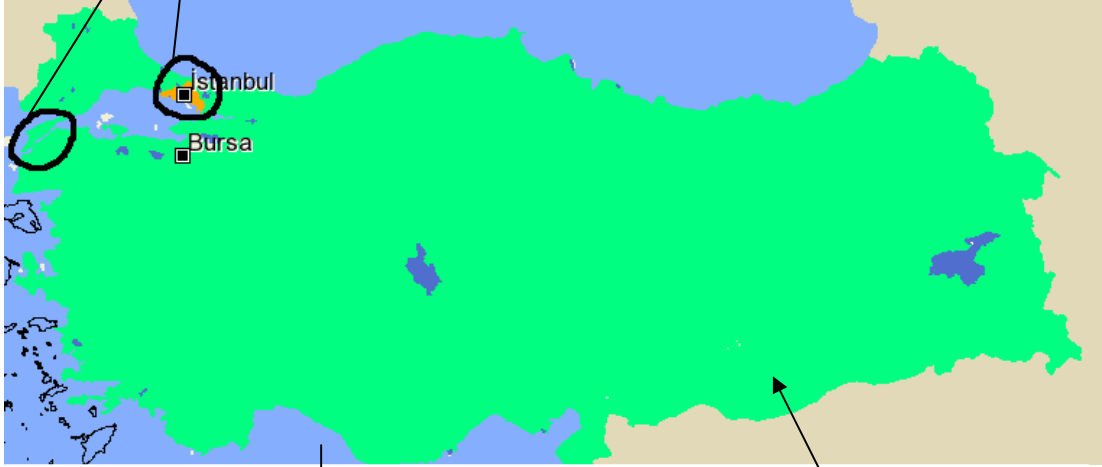
Lozan Barış Antlaşmasına göre bu sorunun çözümü
.....
.....

Musul'un Türkiye'de kalması için slogan yaz.
.....
.....

Ders: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük
Konu: Boğazlar Sorunu

Adı, Soyadı:
Sınıf, No:

Mondros Ateşkes Antlaşmasından sonra İtilaf Devletleri.....
.....ve.....işgal ettiler.



Bu durum karşısında Türk Halkı
neler hissetmiştir. Surat ifadesini
çiz.

Boğazların her iki yakasında asker
bulundurulmayacak, Boğazlar
Türkiye'nin başkanlığında
"Boğazlar Komisyonu" tarafından
yönetilecek. Ben hangi
antlaşmayım?.....

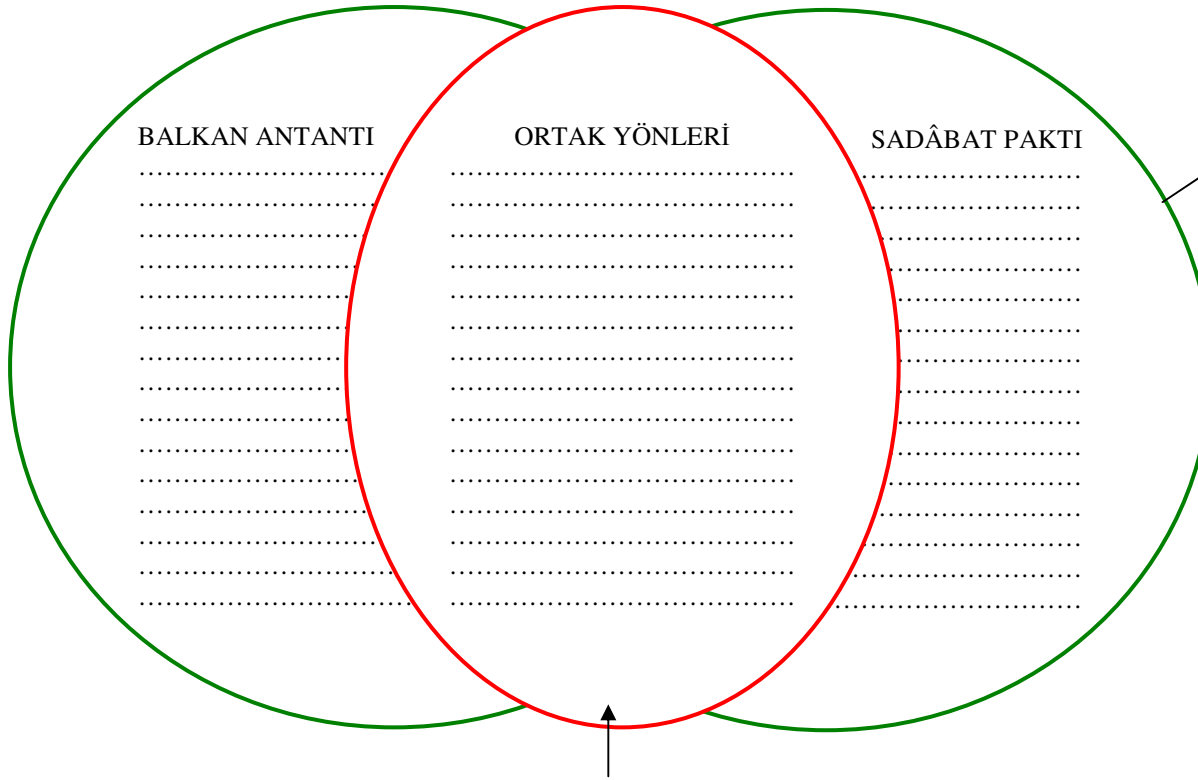
Türkiye İstanbul ve
Çanakkale Boğazlarına
sahip olmasaydı ne
olurdu?.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Boğazların "Boğazlar Komisyonu"
tarafından yönetilmesi Türkiye'nin
.....zedeliyord
u. Montrö Boğazlar sözleşmesine
göre Boğazlar komisyonu kaldırıldı
ve Boğazların yönetimi Türkiye'ye
bırakıldı. Böylece
.....ilkesi gerçekleştirildi.

Bu durum karşısında
Türkiye'nin surat
ifadesini çiz.

Konu: Balkan Antantı ve Sadâbat Paktı

Sınıf, No:



Yukarıdaki şamaya Balkan Antantı ve Sadâbat Paktı'nın Ortak ve farklı yönlerini yazınız

Bulgaristan Balkan Antantına
neden katılmamış olabilir?

.....
.....
.....
.....
.....

Türkiye Balkan Antantı ve
Sadâbat Paktı'nın
imzalanmasına öncülük
ederek.....

.....
.....
.....ilkesini
benimsediğini göstermiştir.

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük
Konu: Hatay Sorunu

Adı, Soyadı:
Sınıf, No:

1921’de Türkiye ile Fransa arasında yapılan antlaşmaya göre Hatay dışında Türkiye sınırları çizildi. Hatay’da halkın çoğunluğu Türk olduğu için özel bir yönetim uygulanacaktı, buna göre.....
.....
.....Ben
hangi antlaşmayım?.....

M. Kemal Atatürk Hatay’ın Anavatanına katılacağını şu sözlerle belirtmiştir: “.....
.....
.....”

1936’da II. Dünya Savaşına sebep olan gelişmeler yaşanınca Fransa Suriye’deki manda yönetimine son verdi. Böylece Hatay sorunu tekrar gündeme geldi. Türkiye bu durumu görüşmek üzere.....’e başvurdu

1938’de seçimler yapıldı ve Hatay.....
.....
29 Haziran 1939’da Hatay
.....
.....

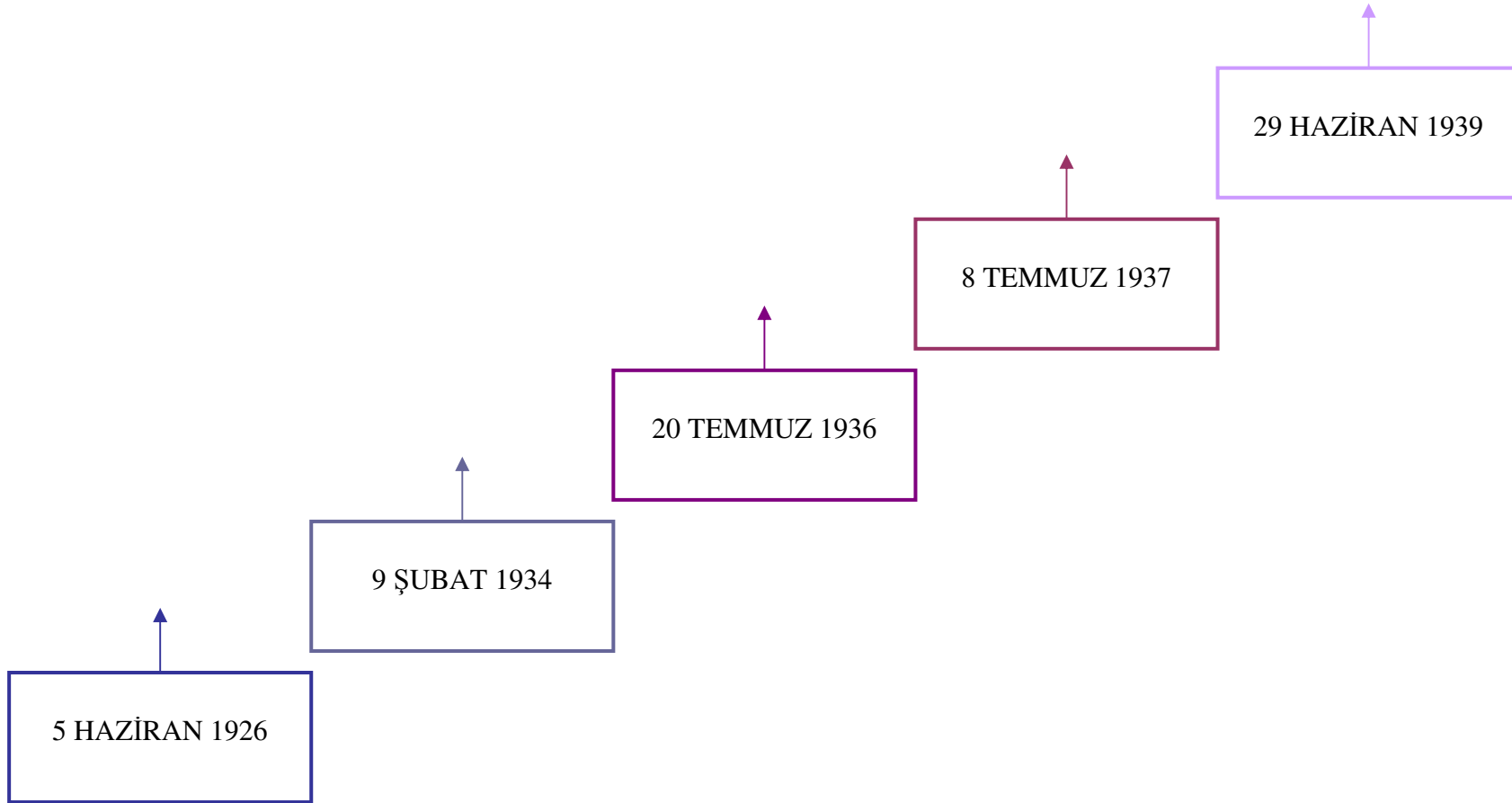
Hatay’ın Anavatanına katılması için bir slogan yaz

Bu durum karşısında Türkiye’nin yüz ifadesini çiz

Ders: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük

Adı, Soyadı:
Sınıf, No:

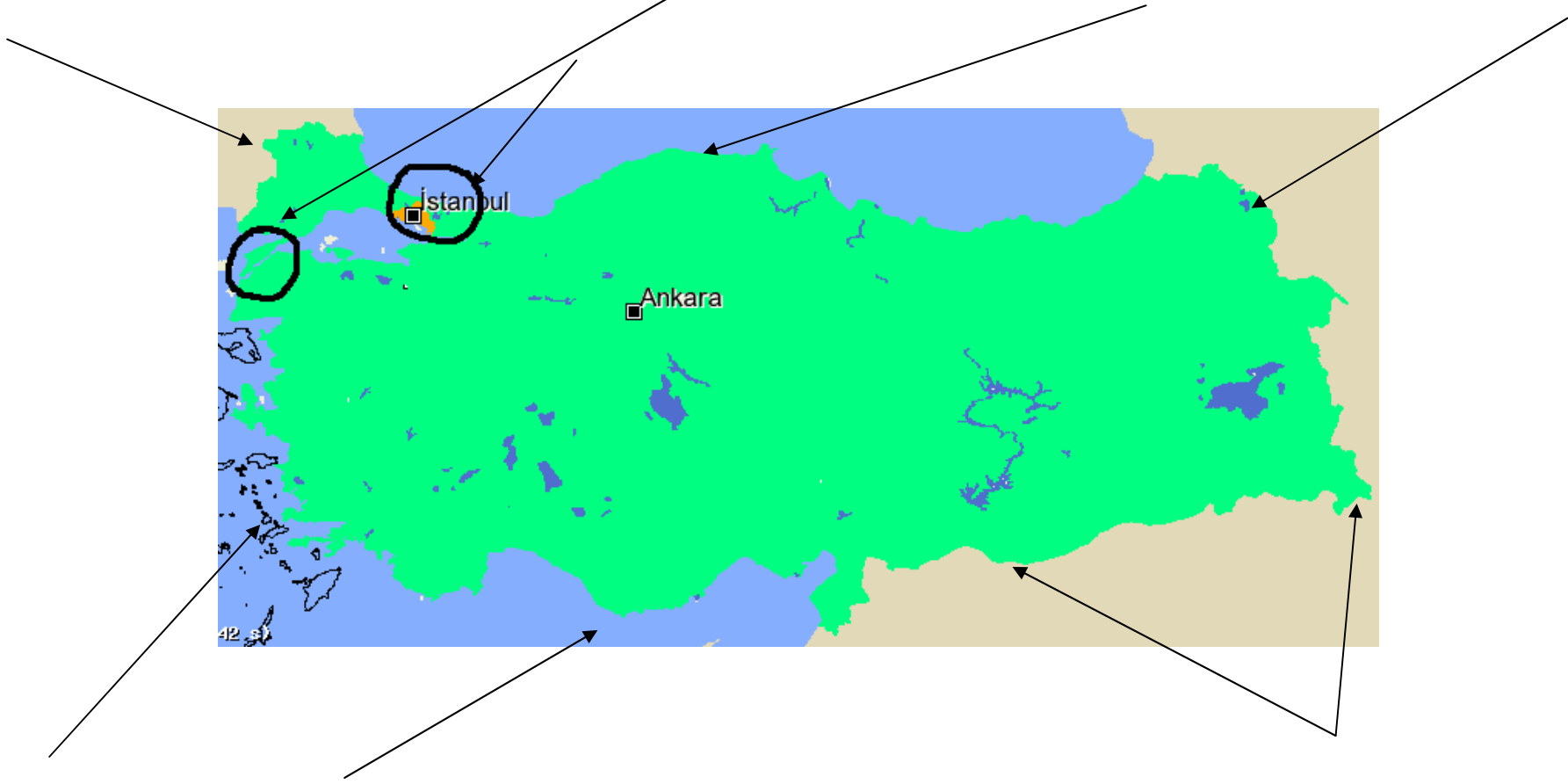
Aşağıdaki okların üzerine o tarihte gerçekleşen olayları yazınız.



Ders: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük
Konu: Türkiye'nin Jeopolitik Önemi

Adı, Soyadı:
Sınıf, No:

Aşağıdaki oklar üzerine Türkiye'nin jeopolitik önemini arttıran etkenleri yazınız.



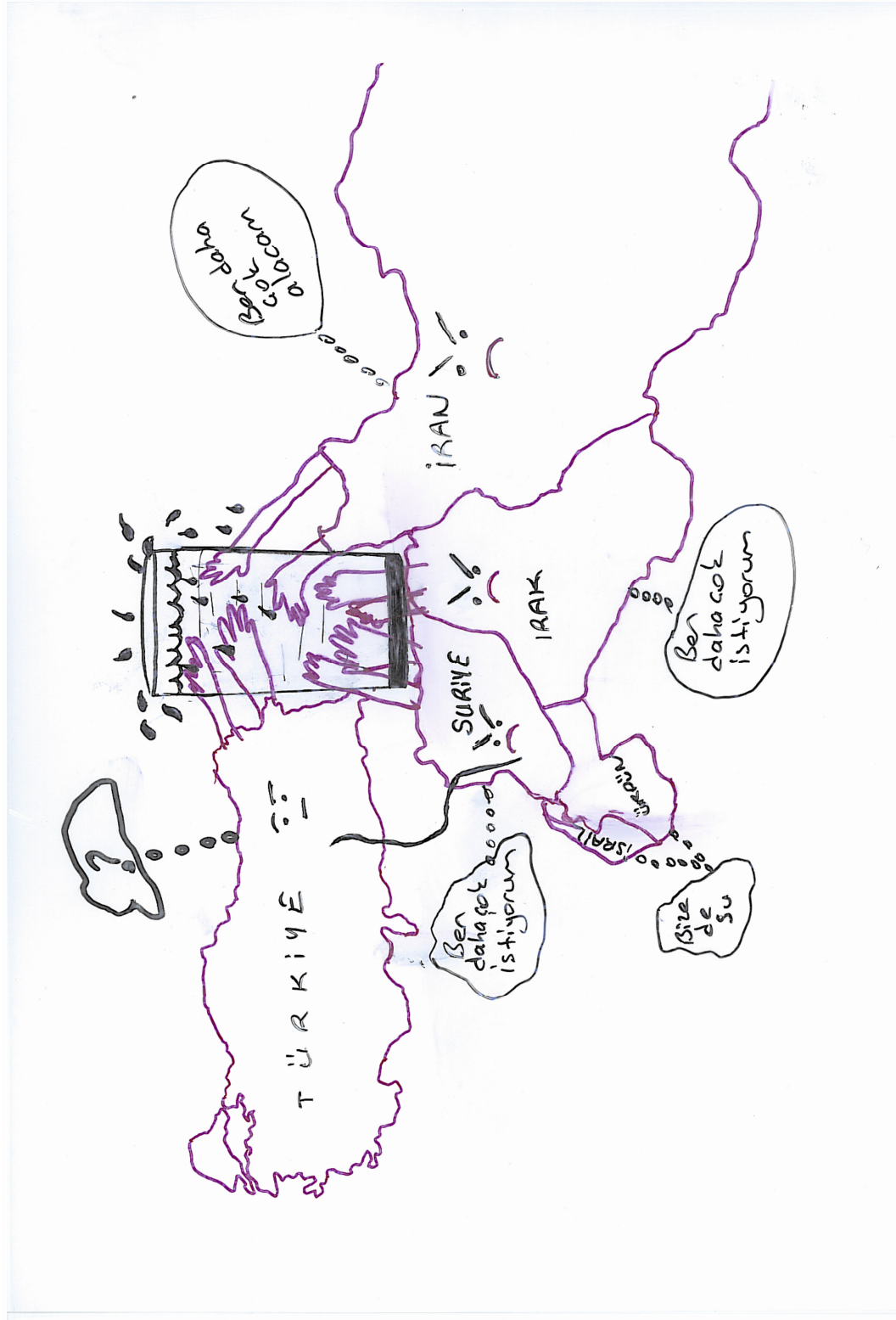
EK-7

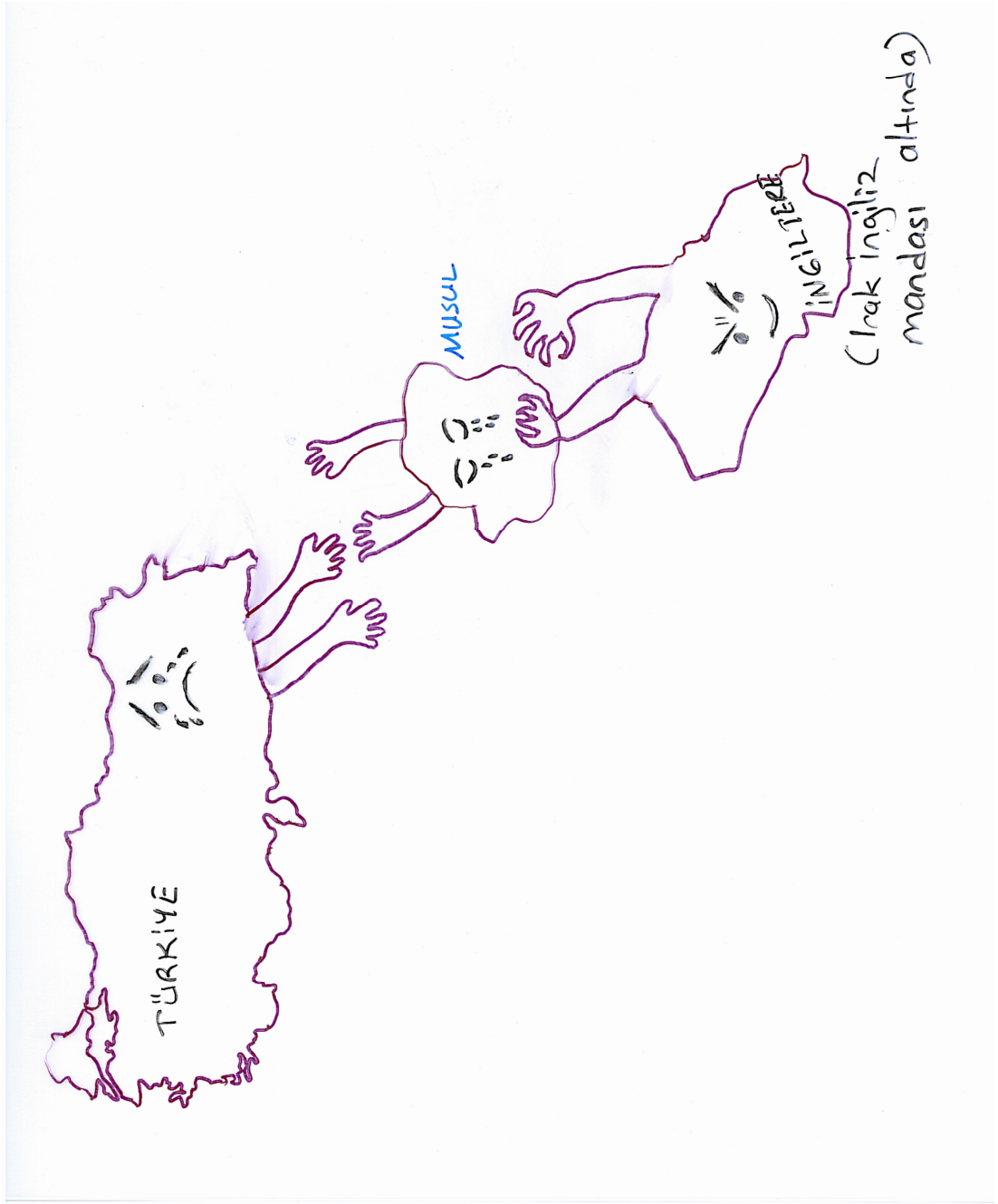
SAYDAM SUNULAR

Türkiye Cumhuriyeti'nin dış siyaseti “**YURTTA BARIŞ DÜNYADA BARIŞ**” fakat haklarından kesinlikle taviz vermeme esasına dayanır.

ATATÜRK TARAFINDAN BELİRLENEN MİLLİ DİŞ POLİTİKA ESASLARI:

- Her şeyden önce milli gücümüze dayanmak,
- Bağımsızlığımızı her şeyin üstünde tutmak,
- Milli sınırlar içinde kalmak,
- Gerçekleştiremeyeceğimiz emeller peşinde koşmamak,
- Türkiye'nin milli çıkarlarını esas almak,
- Milletler arası ilişkilerde eşitliğe dayanan karşılıklı dostluklar ve ittifaklar kurmak,
- Milli politikayı yürütürken her zaman Türk kamuoyunu dikkate almak,
- Diğer devletlerin iç politikalarından ve yönetim sistemlerinden etkilenmemek,
- Dış politikada ve diplomaside bilim ve teknolojiyi yol gösterici olarak kullanmak.



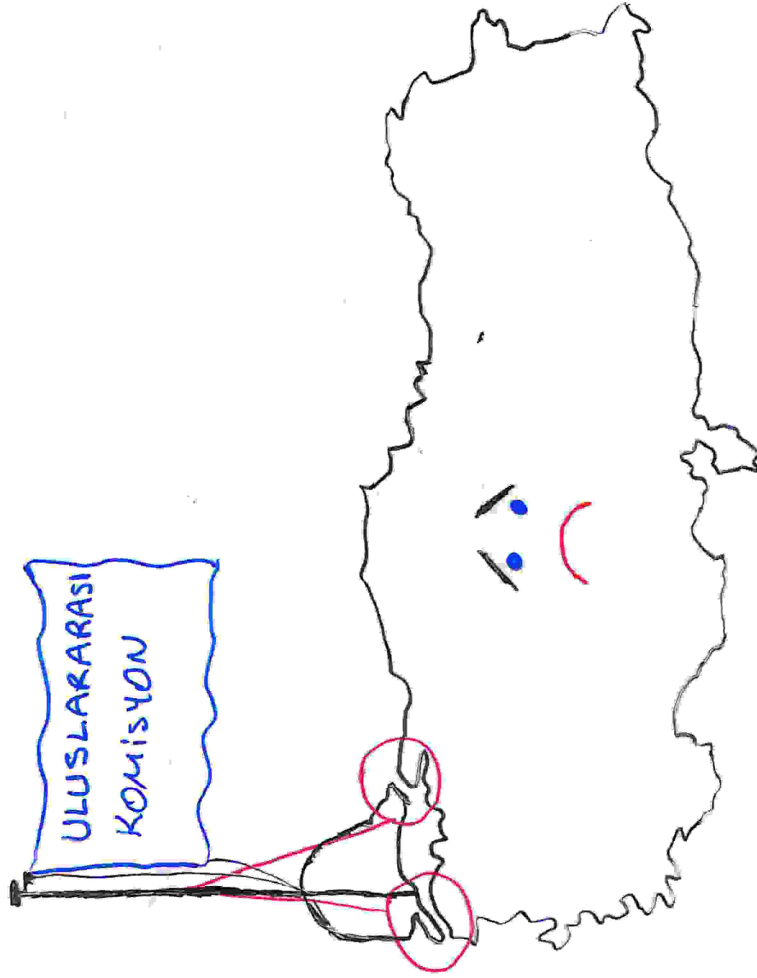




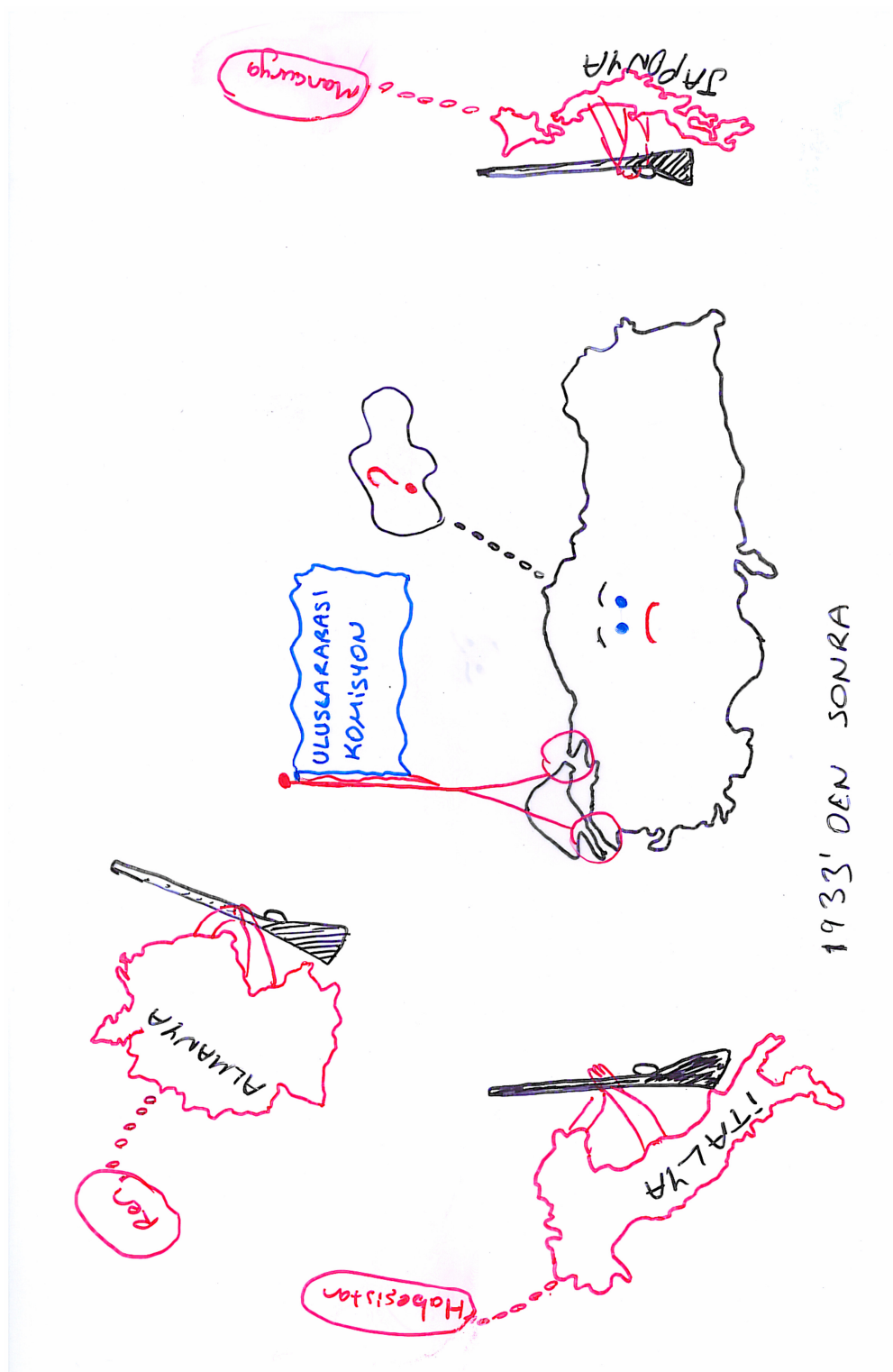
Musul sorunu Cenevre’de tartışılırken Berlin’de yaşayan Türkler, “Musul Türk Kalacak” yazılı pankartlarla büyükelçilik önünde gösteri yaptılar.

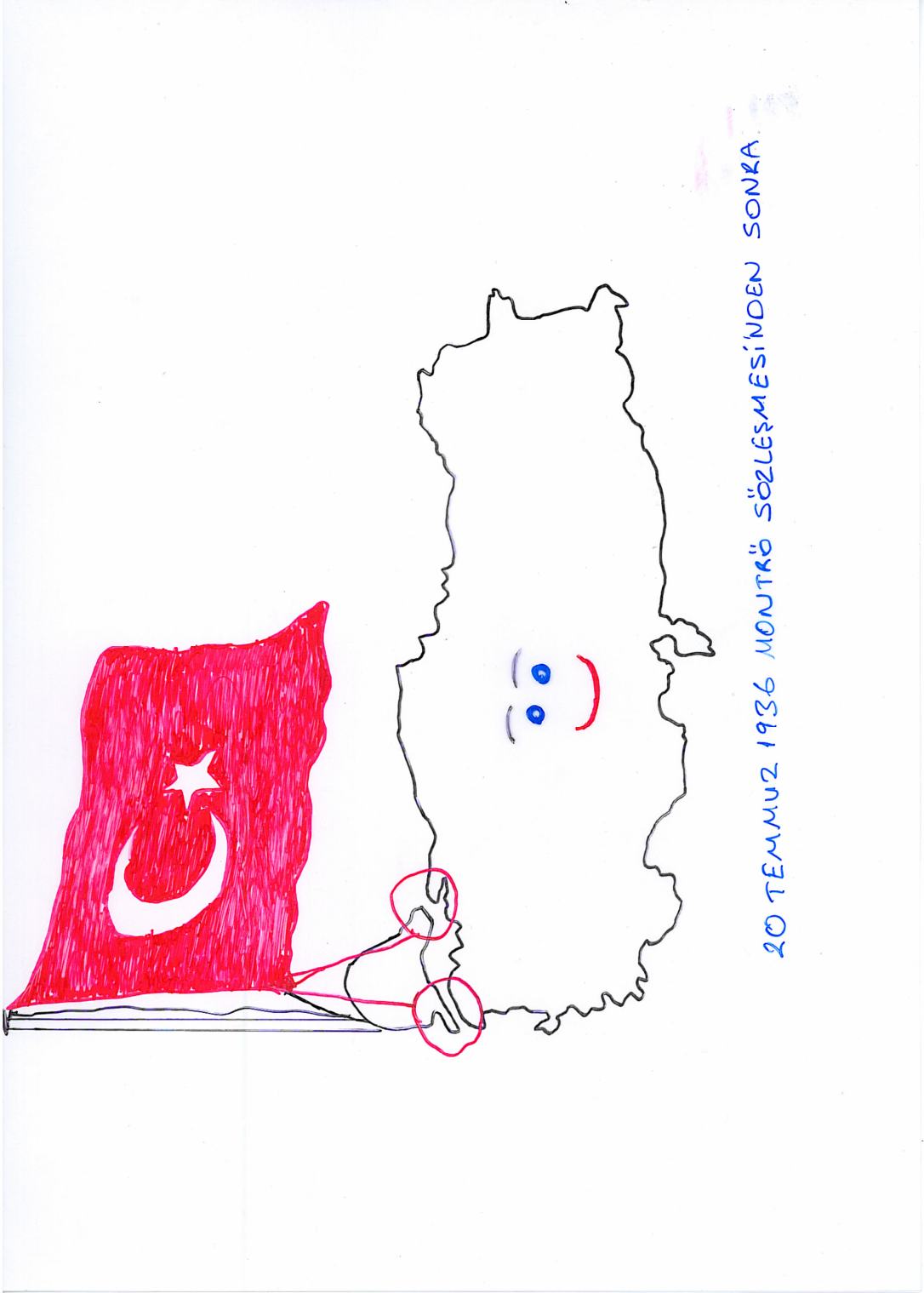


Musul'un Türkiye'ye bağılı olduğı yıllardaki bir fotoğrafı



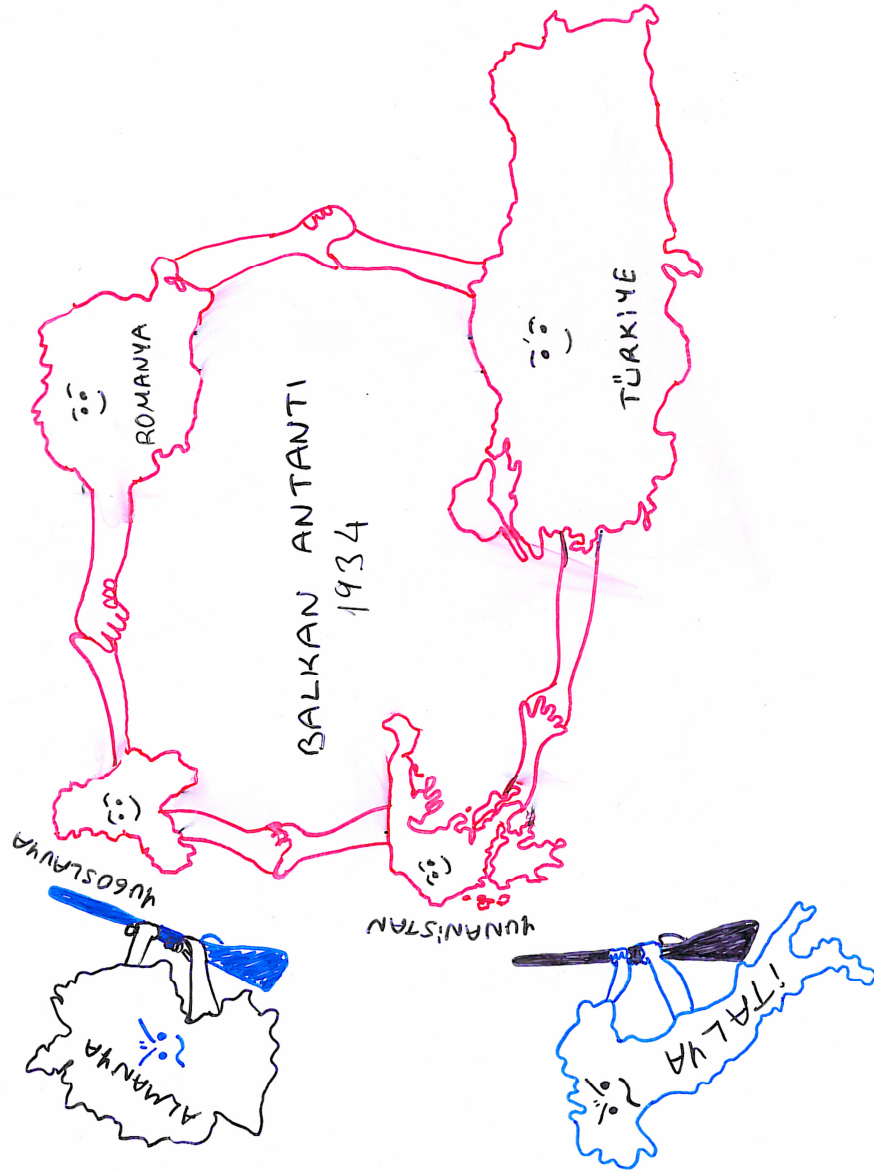
24 TEMMUZ 1923 LOZAN BARİŞ ANTLAŞMASINDAN SONRA

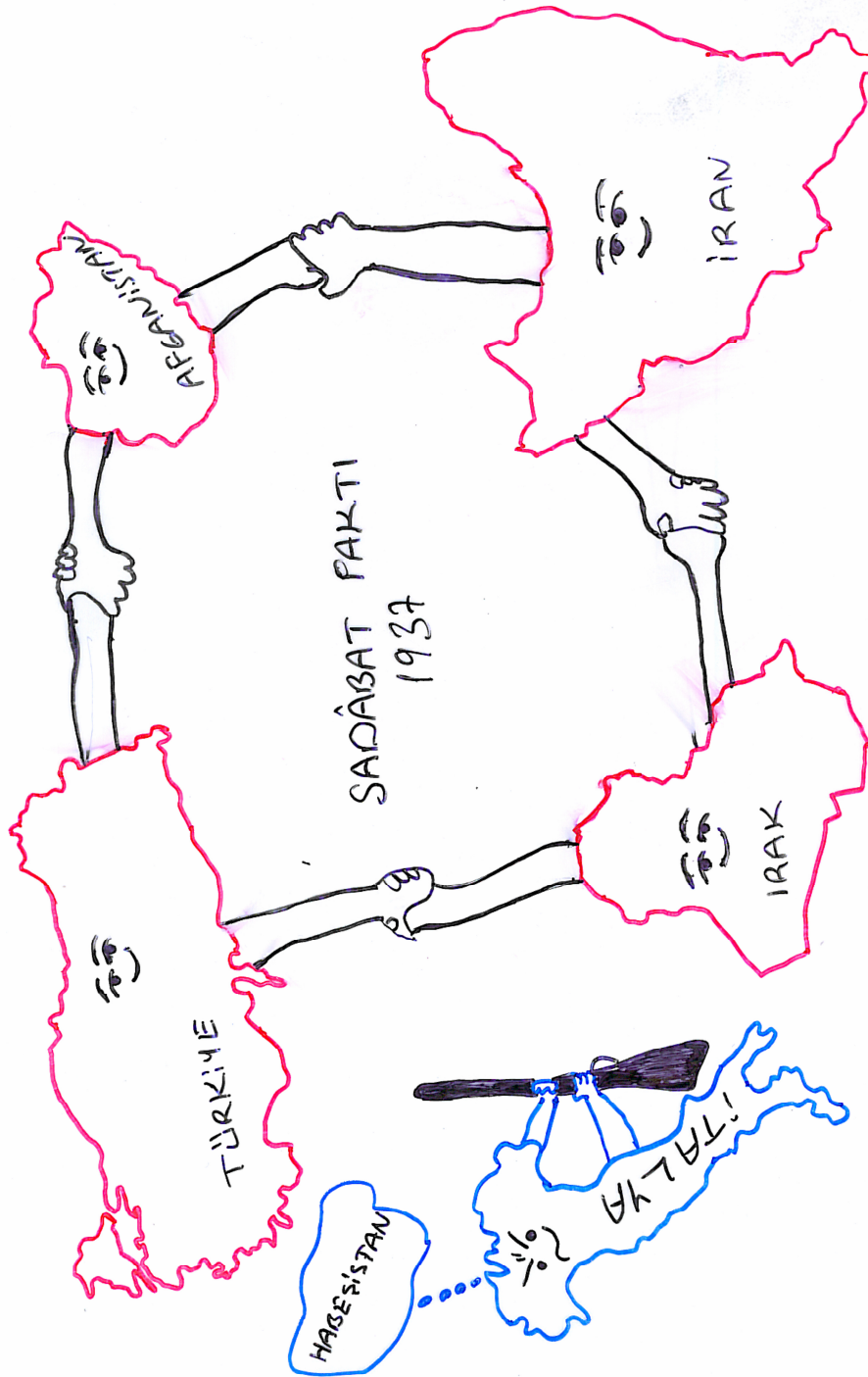






Motreaux (Montrö) Konferansı görüşmelerinden bir an







Balkan Antantı'nın imzalanmasını sağlayan Balkan konferanslarından ikincisinde heyetler toplantı halinde. Bu toplantıda Türkiye'yi, Hasan Saka başkanlığında bir heyet temsil etti.



Atatürk, Afganistan Cumhurbaşkanı ile



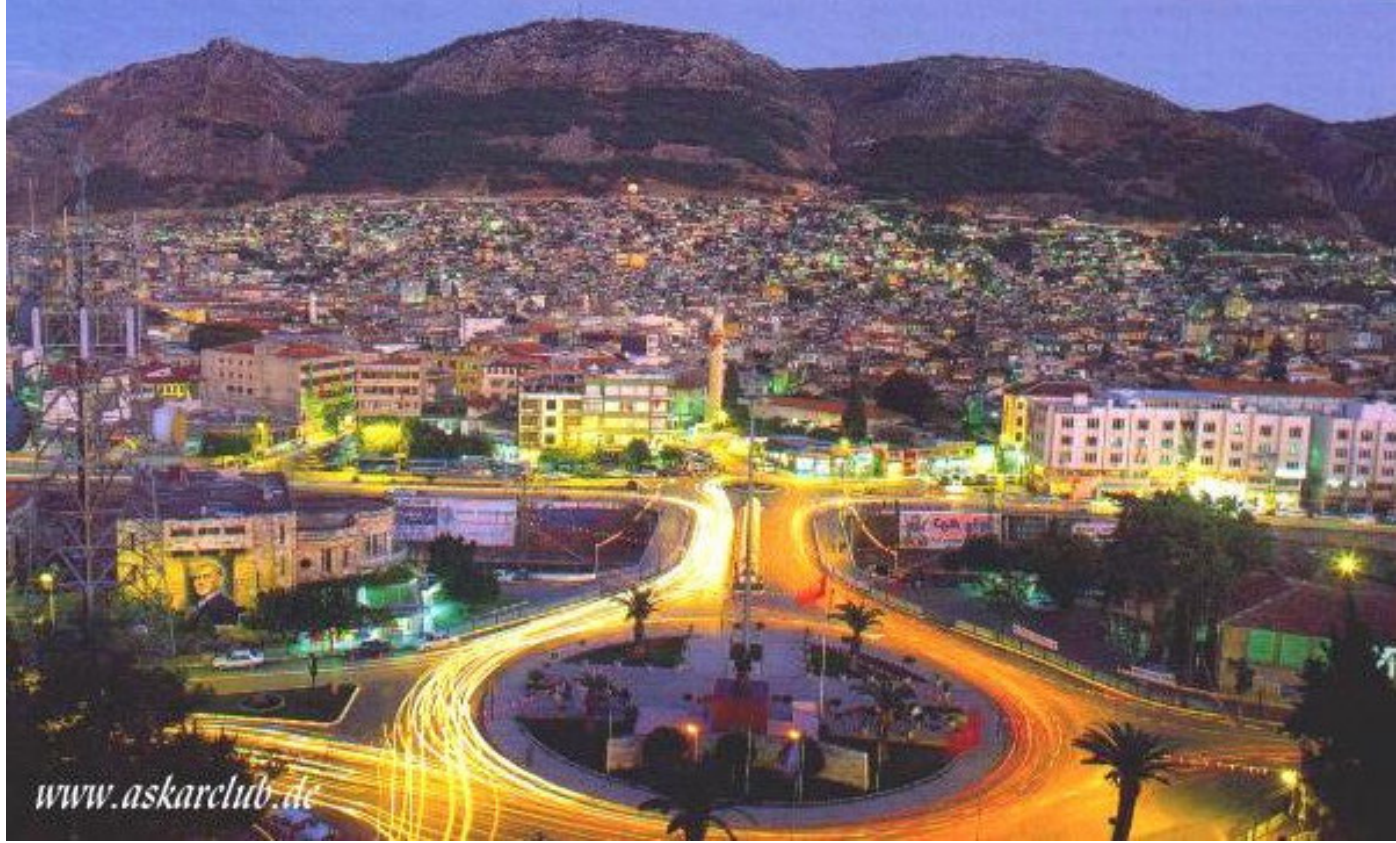
Atatürk, İran Şehinşahı Rıza Pehlevi ile (16 Haziran 1934 – 1934)



Atatürk, İran Şehinşahı Rıza Pehlevi ile



Türk ordusunun Hatay'a girişı



Hatay'dan bir görünüş



Hatay'dan bir görünüş



Hatay'dan bir görünüş



Hatay'dan bir görünüş



Hatay'dan bir görünüş

EK-8
ÖĞRENCİ ÇALIŞMALARINDAN ÖRNEKLER

Ders: T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük
Konu: Musul Sorunu

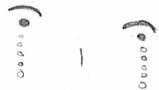
Adı, Soyadı: Gizem Gelebi
Sınıf, No: 28

İtilaf devletleri 30 Ekim 1918'de imzalanan Mondros Ateşkes Antlaşması'nın 7. maddesine dayanarak yurdumuzu işgal ettiler. İlk işgal edilen yerMUSUL'dur.....



Musul.....işgal edildi, çünkü:
Musul'un...caygılı...komününden...ve...
petrol bakımından yararlanmak istiyor.

Bu durum karşısında Türk halkı
nasıl etkilenmiştir? Yüz
ifadesini çiz.



Lozan Barış Antlaşmasına
göre bu sorunun çözümü
Türkiyeyle...İngiltere....
arasındaki görüşmelerle.

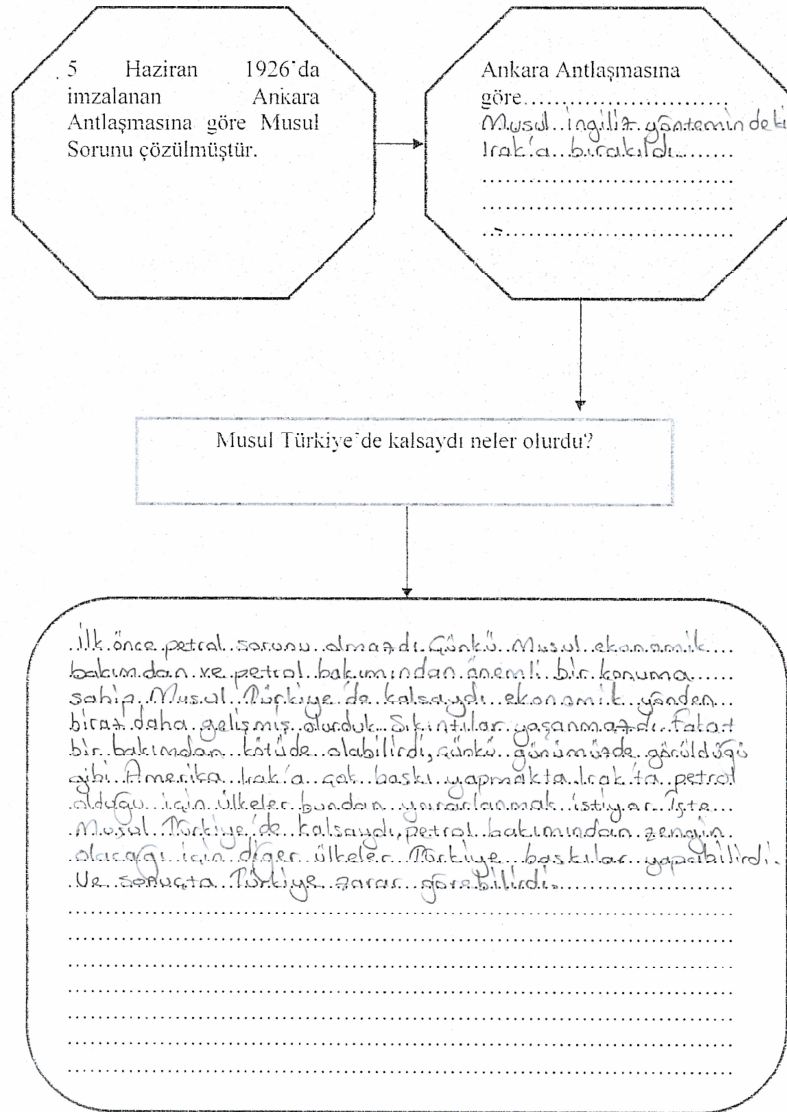
İngiltere Türkiye'yi güçsüz
duruma düşürmek, bu sorunu
kendi lehine çözmek
için.....
.....Seyh...sarıt.....
.....göçmenini desteklemiştir.

Sen T.C.'nin yöneticilerinin
yerinde olsaydın bu durum
karşısında ne yapardın?
Bu durum karşısında Musul'u
.....göçmenini desteklemiştir.

Musul'un Türkiye'de kalması
için slogan yaz.
MUSUL TÜRKÜMÜZ
TÜRKÜM KALACAK

Ders: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük
Konu: Musul Sorunu

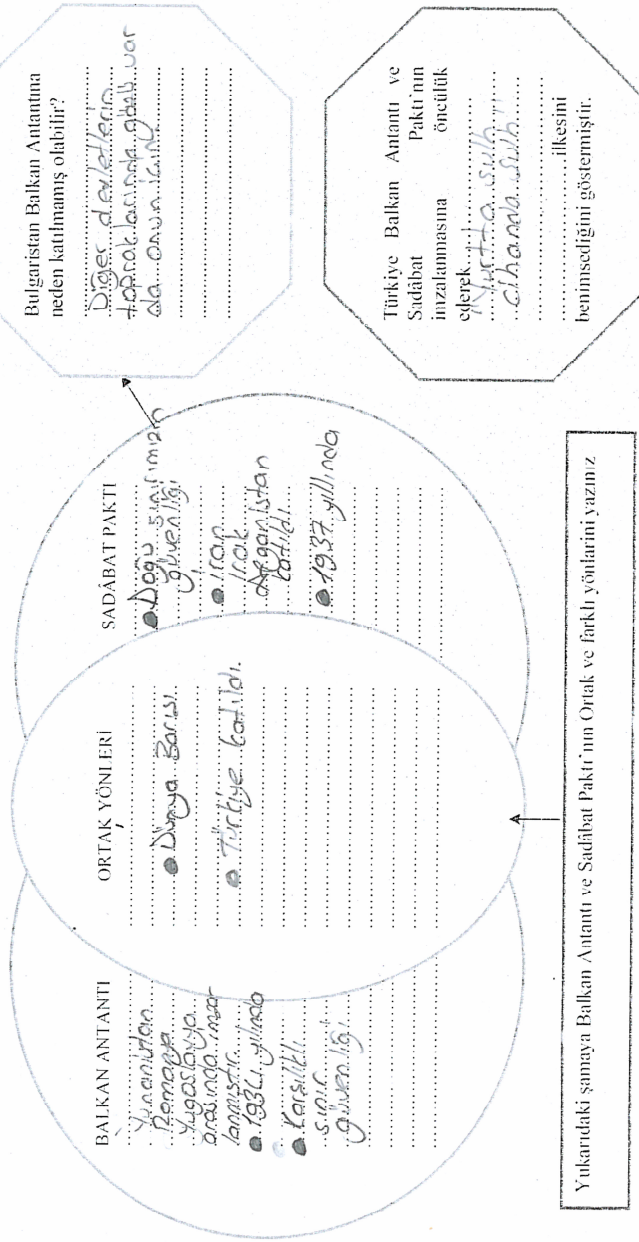
Adı, Soyadı: Gizem Gelebi
Sınıf, No: 28



Ders: T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük
Konu: Balkan Antantı ve Sadâbat Paktı

Adı, Soyadı: Burcu Erticioglu
Sınıf, No: 8A 37

Te Y Y a R e
↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Türkiye Yugoslavya Yunanistan Romanya



Yukarıdaki şamaya Balkan Antantı ve Sadâbat Paktı'nın Ortak ve farklı yönlerini yazınız

Ders: T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük
Konu: Türkiye'nin Jeopolitik Önemi

Adı, Soyadı: Arif Özlül
Sınıf, No: 8/A - 12

Türkiye'nin jeopolitik önemini
artıran diğer etkenler:

Avrupa ve Asya kıtalarına bağlayıcı
önemli boğaz geçitleri var. İklim çok
değişken. Fırtınalık. Bakımdan çok önem
tarifli. Enerji ve demir baktaki çok
seyir yerleri ve yerleşim yerleri
çok. Geniş nüfus

Türkiye'nin jeopolitik
durumunun etkisi şunlardır:

Dünya denizlerini
değiştiricek bir
deniz var. Asya ile
Avrupa bir ülke

Türkiye böyle bir konumda olmasaydı, İstanbul ve Çanakkale Boğazlarına
sahip olmasaydı neler olurdu?

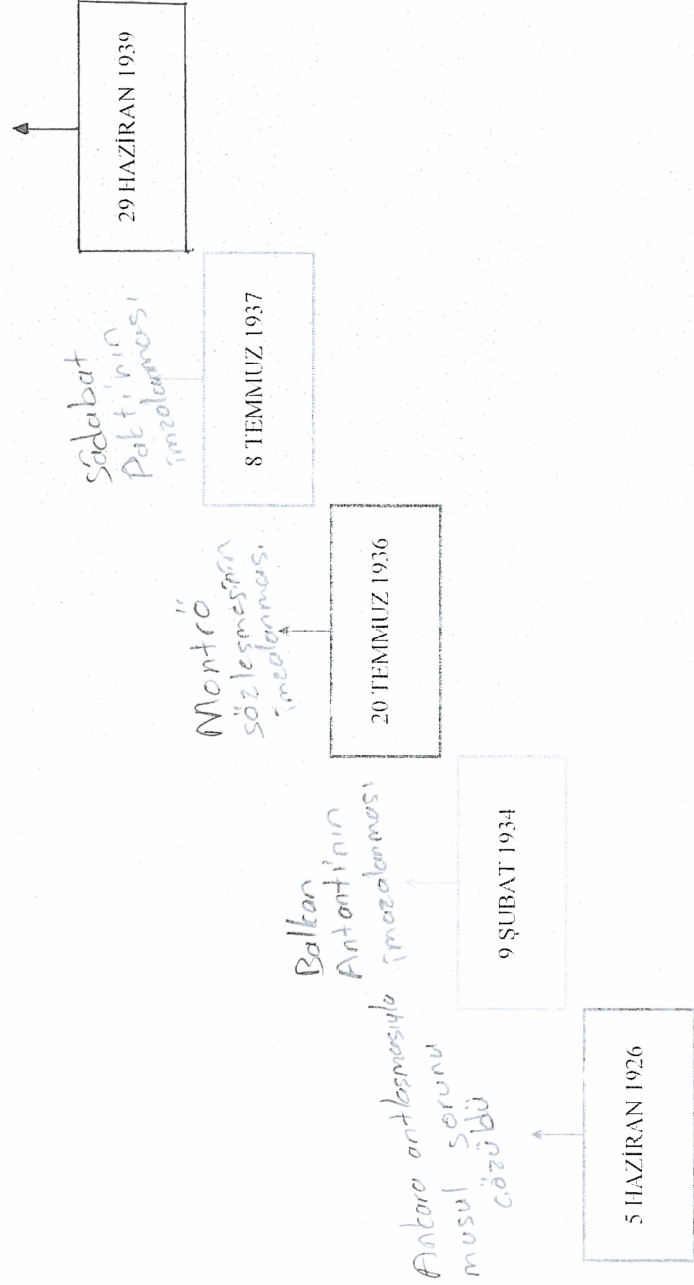
Kavramas bir ülke olamazdı. daima zor
olur, tanıması bir ülke olamazdı.
ülkesinde daima bir ülke dururdu
dişerdi. Kaskı devletler bir adamı serme
konuza dı.

Ders: T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük

Adı, Soyadı: Emine G. ALIŞKAN
Sınıf, No: 512

Hatay anavatanına
latıldı.

Aşağıdaki okların üzerine o tarihte gerçekleşen olayları yazınız.





EK-9
İZİN BELGESİ

T. C.
BOLU VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

165

SAYI : B.08.4.MEM.4.14.00.02.070/ 3484
KONU : Araştırma İzni.

23 ŞUBAT 2005

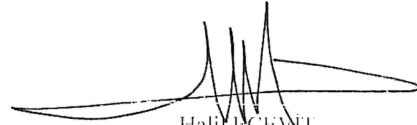
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne)

İl.Gİ: M.E.B. Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 09.02.2005 tarih ve 679 sayılı emirleri.

İlgi emir gereği; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğünün Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Şengül DİŞLİ'nin "T.C.İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Çoklu Zeka Kuramının Öğrencilerin Erişisine, Derse Karşı Tutumlarına ve Kalıcılığına Etkisi" konulu tez çalışmasını ilköğretim okullarında uygulanması ile ilgili izin talebi ekte sunulmuştur.

Araştırma sonucunun bir örneğinin Bakanlığımıza göndermek üzere Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Halil İBRAHİM
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ekler:
1- Onay (1 Ad.)

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Şengül YEKREK
Sürekli Adresi : Karamanlı Mahallesi Bolu
Doğum Yeri ve Yıl : Bolu 1979
Yabancı Dili : İngilizce
İlköğretim : Abdisın İ.Ö.O. 1990 ve Atatürk İ.Ö.O 1993
Ortaöğretim : Bolu Atatürk Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı) 1997
Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi 2002
Anabilim Dalı : İlköğretim
Bilim Dalı : Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Çalışma Hayatı : Sosyal Bilgiler Öğretmeni