

T. C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE AİLELERİN ÇOKLU ZEKÂ
KURAMI HAKKINDA BİLGİLENDİRİLME BİÇİMLERİNİN VE
ÖĞRENCİLERİN FARKLI BASKIN ZEKÂ GRUPLARINDA
YER ALMALARININ PROJE BAŞARILARI VE
TUTUMLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Mustafa BEKTAŞ

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Bahri ATA

Ankara - 2007

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Mustafa BEKTAŞ'a ait "Hayat Bilgisi Dersinde Ailelerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerinin ve Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Gruplarında Yer Almalarının Proje Başarıları ve Tutumlarına Etkisi" adlı tez 04.09./2007 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan : Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

M. Safra

Üye : Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Öğür

Üye : Doç. Dr. Selma Yel

S. Yel

Üye : Yrd. Doç. Dr. Gülin KARABAĞ

Gül Karabağ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Behri ATA (Tez Danışmanı)

Behri Ata

ÖNSÖZ

Çağımızdaki bilim ve teknolojinin değişim ve gelişimi dünya tarihinde hiç olmadığı kadar hızlıdır. Eğitimcilerin de bu hıza ayak uydurmaları bir zorunluluktur. Bu doğrultuda eğitim alanında yapılan çalışmalar birçok yöntemin gelişmesini sağlamıştır. Ancak bu yöntemlerin hiç biri tek başına mükemmel sonuç verecek nitelikte değildir. Bu durum değişik öğrenme içerikleri ve öğrenci özelliklerine göre uygun yöntemlerin seçimini gerektirmektedir. 20. yüzyılın eğitim alanındaki en önemli gelişmelerinden biri de Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı olarak görülmektedir. Ancak Çoklu Zekâ Kuramı bir eğitim yöntemi olarak geliştirilmemiştir. Gardner, Çoklu Zekâ Kuramı'nın eğitimde öğretmenler tarafından değişik şekillerdeki kullanımları ile uygulamada yararlı birçok yolun çıkabileceğini belirtmiştir. Bu çalışma, Çoklu Zekâ Kuramı ilkelerine uygun olarak belirlenen öğrencilerin baskın zekâ alanlarına göre değişik gruplama şekilleri ve aile bilgilendirme biçimlerinin öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlendiği hayattan değişik problemlerin çözümüne odaklanmış Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı uygulaması sonucundaki proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır.

Bu tezin yapılış aşamasında başlangıçtan bitimine kadar her türlü yardım, katkı ve önerileri ile bana destek olan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Bahri ATA'ya, uygulama aşamasında görüşleri ile bana ışık tutan Prof. Dr. Mustafa SAFRAN'a, katkılarından dolayı Doç. Dr. Selma Yel'e, doktora ders döneminde derslerini aldığım bütün hocalarıma teşekkür ediyorum. Her türlü yardımını esirgemeyen Dr. Mehmet Barış HORZUM'a ve burada isimlerini sayamadığım ama akademik ve moral desteğini esirgemeyen herkese teşekkür ediyorum. Bu günlere gelmemde hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan değerli annem, babam ve kardeşlerime teşekkür ediyorum. Bu çalışma süresince kendilerine ayırmam gereken zamanlardan fedakarlık yapan küçük oğlum Ahmet'e, canım kızım Dilara'ya ve her türlü maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, yanımda olmasıyla bana güç veren sevgili eşim Yasemin BEKTAŞ'a teşekkür ediyorum.

Mustafa BEKTAŞ

ÖZET

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE AİLELERİN ÇOKLU ZEKÂ KURAMI HAKKINDA BİLGİLENDİRİLME BİÇİMLERİ VE ÖĞRENCİLERİN FARKLI BASKIN ZEKÂ GRUPLARINDA YER ALMALARININ PROJE BAŞARILARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ

BEKTAŞ, Mustafa

Doktora Tezi, İlköğretim Ana Bilim Dalı,

Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Bahri ATA

Eylül - 2007

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin homojen veya heterojen baskın zekâ alanındaki gruplarda yer almaları ve ailelerinin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırma, deneysel modellerden iki faktörlü 2x2'lik faktöryel modele uygun olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırma modelindeki iki faktör, baskın zekâ alanlarına göre proje gruplarına atanma ve ailelerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgilendirilme biçimleridir. Aileler çoklu zekâ kuramı hakkında iki farklı yolla bilgilendirilmiştir. Bunlardan birincisi; basılı materyallerin ailelere iletilmesiyle gerçekleşen basılı materyalle bilgilendirme, ikincisi ise araştırmacının velileri sınıfa davet edip aynı içeriği sunular ile destekleyerek sözlü olarak sunmasıyla gerçekleşen sözel yolla bilgilendirmedir. Öğrencilerin baskın zekâ alanlarına göre proje gruplarına atanmaları iki farklı yolla yapılmıştır. Bunlardan birincisi aynı baskın zekâ alanına sahip öğrencilerin bir grupta yer aldığı homojen proje gruplarına atanmaları, ikincisi ise farklı zekâ alanına sahip öğrencilerin bir grupta yer aldığı heterojen proje gruplarına atanmalarıdır. Araştırma 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara İli, Kızılcahamam İlçesi, Orhangazi İlköğretim Okulu'nun 3/A ve 3/B sınıflarında okuyan toplam 46 öğrenci arasından baskın zekâ alanları dikkate alınarak seçilmiş 24 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmada, ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde proje başarıları ve hayat bilgisine yönelik ön ve son tutumları bakımından homojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrencilerle heterojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Bunun yanında aileleri sözel yolla Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgilendirilen öğrencilerin proje başarıları, aileleri basılı materyalle Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgilendirilen öğrencilerin proje başarılarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumlarına göre düzeltilmiş son tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlar çerçevesinde baskın zekâ alanına göre sınıflamalarda heterojen gruplar kadar homojen gruplarında etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF MANNERS OF INFORMING FAMILIES ABOUT
MULTIPLE INTELLIGENCE AND ASSIGNMENTS OF THE STUDENTS IN TO
THE DIFFERENT DOMINANT INTELLIGENCE GROUPS ON STUDENTS'
PROJECT SUCCESS AND ATTITUDE IN LIFE STUDIES LESSON

By
Mustafa BEKTAŞ
Ph. Thesis Submitted to Department of Elementary Education,
Primary School Teachers Education Program
Supervisor: Assistant Prof. Dr. Bahri ATA

September - 2007

The purpose of this research is to identify effects of assignment of the third grades life studies students in heterogeneous and homogeneous dominant intelligence groups and the manners of informing families about multiple intelligence on students' project success and attitude. This research is planned and executed as appropriate to the 2x2 factorial model with two factor through the experimental models. First factor is "assignment of the students to the project groups with respect to the dominant intelligence area" and the second factor is "manners of informing families about multiple intelligence". Families are informed in two ways about multiple intelligence. The first is "informing with printed material" which is executed with the delivering printed materials to the families and the second is verbal informing which is executed by inviting families to the class for presenting verbally the same content supporting with presentations. Assignment of the students to the project groups with respect to the dominant intelligence area. The first is assignment of the students to homogenous groups who have the same dominant intelligence area and the second is the assignment of students to heterogeneous groups whose have the different intelligence areas. The subjects of study consisted of 24 students who are elected by considering to their dominant intelligence areas, in 3/A and 3/B class students from Orhangazi Elementary School in the Kızılcahamam district of Ankara in 2006-2007 education year.

In this research, it was found that there were no statically significant differences between students in homogeneous group and students in heterogeneous group about their project success and pre/post attitude of life studies lesson in the third grade of life studies lesson. However, students' project success whose families were informed verbally about multiple intelligence theory was found statically significant higher than whose families were informed by printed material. In addition, there were no significant differences in students' post attitude to the life studies lesson which is organized according to the their pre attitude. As a result, it is founded that homogeneous groups are as effective as heterogeneous groups in classifying dominant intelligence groups.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
KISALATMALAR LİSTESİ.....	xii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
 BÖLÜM I: GİRİŞ	 1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	12
1.3. Araştırmanın Önemi	13
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	14
1.5. Tanımlar	15
 BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	 16
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE	16
2.1.1. Hayat Bilgisi Dersi.....	16
2.1.2. Zekâ	24
2.1.3. Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK)	28
2.1.3.1. Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler	30
2.1.3.2. Çoklu Zekâ Alanları ve Hayat Bilgisi Etkinlikleri	31
2.1.3.3. Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesi	41
2.1.3.4. Eğitimde Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK) ile İlgili Uygulamalar	44
2.1.3.5. Çoklu Zekâ Uygulamalarında Değerlendirme	50
2.1.4. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı (PTÖY).....	52
2.1.5. Okul-Aile İşbirliği.....	60
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	65
2.2.1. Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar	65
2.2.2. Ülkemizde Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	72

BÖLÜM III: YÖNTEM	80
3.1. Araştırmanın Modeli	80
3.2. Denekler ve Seçimi	81
3.3. Veri Toplamla Araçları	83
3.4. Uygulama ve Verilerin Toplanması	88
3.5. Verilerin Analizi	91
BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUM	94
4.1. Proje Başarısı Değişkenine Yönelik Bulgu ve Yorumlar	94
4.2. Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	96
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	107
5.1. Sonuç	107
5.2. Tartışma	109
5.3. Öneriler	113
KAYNAKLAR	115
EKLER	131
Ek-1: Öğrenciler için Öğretmen Tarafından Doldurulan “Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu” Örneği Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu	132
Ek-2: Öğrencilerin Kendileri için Doldurdıkları “Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu” Örneği	137
Ek-3: “Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu Değerlendirme Profili” Örneği	142
Ek-4: Sınıflara Göre Öğrenciler ve Öğretmenlerden Elde Edilen Çoklu Zekâ Gözlem Formu Puanlarının Aritmetik Ortalamalarını Alarak Her Bir Öğrenci için Belirlemiş Baskın Zekâ Alanları Tablosu	143
Ek-5: Baskın Zekâ Alanı Gruplarının Sınıflara Göre Dağılımı	150

Ek-6: 3/A Sınıfı Velilerinin Çoklu Zekâ Kuramı ile İlgili	
Bilgilendirilmesi Amacıyla Gönderilen Basılı Materyal	152
Ek-7: 3/B Sınıfı Velilerine Çoklu Zekâ Kuramını Tanıtmak için Sözlü	
Aktarımda Kullanılan Sunu.....	158
Ek-8: “Proje Değerlendirme Formu” Örneği	162
Ek-9: “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”	163
Ek-10: “Hayat Bilgisi Dersinde Proje Çalışmalarına Yönelik Süreci	
Değerlendirme Formu” Örneği	165
Ek-11: Öğretmenlere Anekdöt Kaydı Tutmaları İçin Verilen Formun	
Örneği	166
Ek-12: “Grup Proje Planı” Örneği.....	167
Ek-13: “Haftalara Bölünmüş Proje Planı” Örneği.....	169
Ek-14: “Haftalık Çalışmaları İzleme Formu” Örneği	170
Ek-15: Öğrencilerin, Belirledikleri Grup Adları Arasından Oylama	
Yaparak Bir Grup Adı Seçme Çalışmalarına İlişkin Görüntüler	171
Ek-16: Öğrencilerle Belirlenen Proje Konularından Her Grubun	
Kendisine Bir Proje Konusu Belirleyeceği “Proje Konuları Listesi”	
Örneği.....	173
Ek-17: Öğrencilerin Hazırlamış Olduğu “Proje Planı” Örneği	175
Ek-18: Öğrencilerin Hazırlamış Olduğu “Haftalara Bölünmüş Proje Planı”	
Örneği.....	177
Ek-19: Öğrencilerin Hazırlamış Olduğu “Haftalık Çalışmaları İzleme	
Formu” Örneği	178
Ek-20: Öğrencilerin Proje Çalışmalarına Devam Ettikleri Sürece İlişkin	
Örnek Görüntüler	179
Ek-21: Öğrencilerin Hazırlamış Olduğu “Proje Raporu” Örneği.....	183
Ek-22: Öğrencilerin Sunum Provalarından ve Proje Sunumlarından	
Görüntüler	186
Ek-23: Öğrencilerin Ailelerinin de Hazır Bulunduğu Bir Ortamda	
Yaptıkları Proje Sunumları ile İlgili Görüntüler	190

Ek-24: Araştırma Kapsamında Toplanan Verilerin Analizleri için Yapılmış Normallik Varsayımlarına İlişkin Tablo ve İstatistikler.....	191
Ek-25: Proje Başarıları Değişkeni ile İlgili Verilerin Normal Dağılıp Dağılmadığına Bakmak için Yapılmış İstatistiksel İşlemler.....	194
Ek-26: T-testi için Gerekli Olan Varsayımların Karşılanıp Karşılanmadığına Bakmak için Yapılmış İstatistiksel İşlemler	196
Ek-27: Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları Ön Tutumlarının İlişkisiz Örneklemeler için T-testi ile Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılmış İstatistiksel İşlemler	197
Ek-28: “Hayat bilgisi derslerini proje çalışmasıyla yürütmek ister misiniz? Neden?” Sorusuna Öğrencilerin Verdikleri Yanıtların Tamamı.....	199
Ek-29: “Proje çalışmaları sırasında aileniz size katkı sağladı mı? Nasıl?” Sorusuna Öğrencilerin Verdikleri Yanıtların Tamamı.....	203
Ek-30: Araştırma için Alınan İzin Yazıları	205

KISALATMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

ÇZK : Çoklu Zekâ Kuramı

Ed. : Editör

IQ : Intelligence Quotient

PTÖY : Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

SPSS : Statistical Package For Social Sciences

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.4.1. PTÖY'nin Aşamaları	58
Tablo 3.1.1. 2x2 Faktöryel Modelin Simgesel Gösterimi	81
Tablo 3.2.1. Öğrencilerin Modelin Gözeneklerine Yerleşimi	83
Tablo 3.3.1. Alt %27 ve Üst %27'lik Gruplar için T-testi Sonuçları.....	85
Tablo 3.3.2. Hayat Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	86
Tablo 3.3.3. “Hayat Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği” İç Tutarlılık Testi Sonuçları	87
Tablo 4.1.1. Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Alanı Gruplarında Yer Almalarının Proje Başarılarına Etkisi Mann Whitney U-Testi Sonuçları	94
Tablo 4.1.2. Ailelerin ÇZK Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerinin Öğrencilerin Proje Başarılarına Etkisi T-testi Sonuçları.....	96
Tablo 4.2.1. Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Alanı Gruplarında Yer Almalarının Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Ön Tutumlarına Etkisi Mann Whitney U-Testi Sonuçları	97
Tablo 4.2.2. Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Alanı Gruplarında Yer Almalarının Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Son Tutumlarına Etkisi Mann Whitney U-Testi Sonuçları	98
Tablo 4.2.3. Homojen Baskın Zekâ Alanı Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4.2.4. Heterojen Baskın Zekâ Alanı Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4.2.5. Ailelerin ÇZK Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerinin Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Ön Tutumlarına Etkisi T-testi Sonuçları	100

Tablo 4.2.6. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Ailelerin ÇZK Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerine Göre Betimsel İstatistikleri	101
Tablo 4.2.7. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Ön Tutumlarına Göre Düzeltilmiş Son Tutumlarının Ailelerin ÇZK Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerine Göre ANCOVA Sonuçları	102

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1.1. Bireysel Farklılıklar	5
Şekil 2.1.1.1. Hayat Bilgisi Ders Programı'nda Öğretmenin Rolü.....	23

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın sınırlılıklarına ve araştırmada yer alan terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tarih boyunca eğitim, yaşanan döneme ait toplumsal yapılar, kültürel değerler, felsefî akımlar ve bilimsel araştırmalardan etkilenilerek çok değişik şekillerde tanımlanmış ve yapılmaya çalışılmıştır. Platon, ideal bir devlet tanımı ile başladığı yolculuğunda bireye biçtiği görevlere uygun olarak eğitimi şekillendirirken, eğitime, bireyi eğitme ile başlamayı tercih eden Rousseau, bireyin iyi vatandaş olması gerekliliğini de unutmamış, demokratik bir toplum oluşturma çabaları ile tanıdığımız Dewey bireylerin kendine özgünlüğünü vurgulamak için “her insan kendi sınıfına girer” derken eğitimin dinamik ve esnek olmasını arzulamış, önceleri eğitimle hem kültürlü hem de belli bir alanda uzman, bilgi sahibi bireyler yetiştirmek gerektiğini düşünen Whitehead de kısa bir zaman sonra eğitimin sadece tek bir konusunun olduğunu ve bunun da bütün tezahürleri ile “hayat” olduğunu söylemiştir (Noddings, 2006). Çocukların düşünceleri üzerinde yaptığı araştırmaları ile Piaget çocukların bazı düşünme yollarını keşfederek eğitimde yararlanmak üzere onların zihinsel olarak yapabildiklerini ve yapamadıklarını tanımlamıştır (Charles, 2003). Çocuğun gelişebilmesi için bedeninin bakıma ihtiyacı olduğu gibi zihninin de bakıma ihtiyacı olduğunu söyleyen Montessori eğitimin işini öğrenciyi özgür bırakarak yaşam uyandırmak olarak belirlemiştir (Binbaşoğlu, 1982). Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK) ile tanınan Gardner, eğitimle okuryazar oranı yüksek, disiplinli, eleştirel ve yaratıcı şekilde düşünebilen, pek çok kültür hakkında bilgi sahibi, yeni keşifler ve seçimler hakkında yapılan tartışmalara katılabilen, inançları için riske girebilen insanların yaşadığı bir dünya oluşturmayı düşlemektedir (Gardner, 2006).

Buraya kadar sıralananlar tarih içinde eğitim ile ilgili önemli aşamalardan sadece bazılarıdır. Bu süreç içerisinde geline son noktada Gardner'ın ÇZK ile ilgili çalışmaları eğitimin yükselen değeri "bireysel farklılıklar" ile ilgili önemli açılımlar sağlamıştır. Yine Dewey'in bilgilerin hayatın içinde olduğu şekli ile öğrenilmesi ve öğrenilen bilgilerin hayatın içinde uygulanmasına ortamlar hazırlanması gerektiği gibi önerileri, günümüz eğitimcilerinin de sıkça vurguladığı önemli öneriler arasında yer almaktadır. Ülkemizde bu önerilerin okul hayatında ilk uygulanabileceği ders olarak hayat bilgisi dersi büyük önem taşımaktadır.

"Hayat bilgisi" dersi ile "eğitim" arasında çok yakın bir ilişki ya da iç içelik vardır. Bilindiği üzere, eğitimin genel amacı, çocuğun, çevresine, "başarılı", "etkin" ya da "olumlu" bir biçimde "uyum" yapmasını sağlamaktır. Hayat bilgisi dersi bunu gerçekleştirme sürecindeki ilk derstir (Binbaşioğlu, 2003: 36).

Bu doğrultuda Hayat Bilgisi Ders Programı'nda aşağıda belirtilen ilkeler benimsenmiştir (MEB, 2005: 7):

- Hayat Bilgisi Dersi Programı, öğretmen ya da konu merkezli değil, çocuk merkezli olmalı; çocuğun bakış açısını yansıtmalıdır.
- Öğrenci kendisine sunulan bilgileri ezberleyerek, edilgen bir biçimde öğrenmeye çalışmak yerine, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmalıdır. Kendisine sunulan uyaranları yorumlamalı, anlamlandırmalı ve bilgiyi bizzat kendisi yapılandırmalıdır.
- Program aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenen temel bilgi ve beceriler, gerçek yaşamda çocuğun gereksinimleriyle örtüşmelidir. Hızla değişen ve eskiyen, genellikle de çocuğun yaşamında herhangi bir karşılığı olmayan bilgilere programda yer verilmemelidir.
- Program, bireyin yaşam kalitesini arttıracak temel becerileri kazanmasına yardımcı olmalıdır. Olabildiğince çok miktarda bilgi depolamak yerine, çocuğun zihinsel yeteneklerini ve kişiliğini her yönüyle geliştirmeye yönelik olmalıdır.

- Hayat bilgisi dersleri yetişkinlere özgü bir “ciddiyet” içinde geçmek zorunda değildir. Aksine, okul ve ders programları çocuğun eğlenme gereksinimlerini de karşılamalıdır. Bu anlayışla, hayat bilgisi dersi çocuklar için oldukça eğlenceli ve çocukların zevkle katıldıkları bir ders olmalıdır.
- Olaylar ve olgular yaşamın bütünlüğü içinde ele alınmalıdır. Olgular, analitik ve atomistik bir yaklaşımla değil, çocukların gelişimsel özelliklerine de uygun bir biçimde bütüncül ve tematik bir yaklaşımla ele alınarak incelenmelidir.

Hayat bilgisi dersi, öğrencinin aile ortamından çıkıp formal öğrenme ortamlarının içine girdiği okul ortamında öğrenciye o güne kadar içinde yaşadığı gerçek hayat ortamları ile öğrendiklerini ilişkilendirme fırsatları sağlayan bir derstir. Bu derste öğrenciye içine girdiği okul ortamında önce kendi özelliklerini (bireysel farklılıklarını) sonra da arkadaşlarının özelliklerini (bireysel farklılıklarını) fark etme ve bu özelliklerini öğrenme için nasıl kullanabileceğini deneme fırsatları sağlanmalıdır. Bu fırsatları sağlamak için hayat bilgisi dersinin hem yapısı hem de içeriği çok uygundur. Bu fırsatlar sağlanırken öğrencinin özelliklerinin sadece kendisi tarafından fark edilmesi değil aynı zamanda daha iyi öğrenme ortamlarının tasarlanması ve öğrenci merkezli öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmen tarafından da öğrencinin tanınması önemlidir.

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin çok hızlı olduğu günümüzde ülkeler var olmak için insan kaynaklarını çok iyi kullanmak zorundadırlar. Az gelişmiş ülkeler, sınırlı kaynakları ile üstün yetenekli bireylerini eğiterek kalkınmayı hedeflerken, belirli bir yaşa geldiklerinde, eğitilmiş bu insanların bir kısmının gelişmiş ülkelere göç ettikleri gerçeği de göz ardı edilmemelidir. Bu da eğitimde alınan kararların topluma iyi yetişmiş bireyler sağlama açısından yararlı olurken, geleceğe yönelik doğru kararlar verilemediğinde iyi yetişmiş bireylerin istihdamı konusunda da kaynak kaybına yol açabileceğini göstermektedir. Bunun için kararlarda aşırıya gitmemek ve dengeyi korumaya çalışmak doğanın düzenine de uygun bir yaklaşım olacaktır. Eğitim sistemi içinde hem bireylerde ortak davranışların oluşturulmasına

hem de özel yeteneklerin keşfedilip geliştirilmesine özen gösterilmelidir. Burada öğretmenlerin, bireylerin benzer ve farklı yönlerini belirleme ve bunları bireylerin eğitimi için verimli bir şekilde kullanma bilgi, beceri ve tutumları büyük önem taşımaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak yapılan eğitim sonucunda daha farklı alanlarda başarılı bireyler yetiştirilebilecektir. Bu da toplum içinde insanların değişik alanlarda gelişimlerini destekleyerek ülkenin insan kaynakları açısından zenginleşmesini sağlayacaktır.

Aslında bireysel farklılıkların belirlenmesi ve eğitimde onlardan yararlanma gayretleri çokta yeni sayılmaz. Aytuna'ya göre (1936: 102) bireysel farklılıklar eskiden beri değişik şekillerde vurgulanmaktadır. “Decroly ve bütün yeni eğitim okulu taraftarları; her şeyden önce, çocuğa çocuğun kendi özelliklerine en uygun düşen bir şekilde gelişme hakkına sahip bir birey olarak bakıyorlar. Ona, istediği gelişim şeklini seçmek serbestliğini veriyorlar. Kendi ihtiyaçlarını tanımak, kendisinin doğa ve toplumla olan ilişki ve ilgisini anlamak ve sonuçta kendi ihtiyaçlarını görmek ve aynı zamanda kendisinin ve ihtiyaçlarının doğa ve toplumla veya yaşayan ve hiç durmadan değişen çevreyle olan karşılıklı ilişkilerini, doğa ve toplum içinde ne gibi hakları olduğunu anlamak bilincini de kazandırmak istiyorlar” derken aslında bizim bugün eğitimin yükselen değeri olarak gördüğümüz bireysel farklılıklardan açıkça söz etmektedir.

Selçuk'a (2004: 21) göre çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar kalıtsal ve öğrenilmiş olmak üzere iki boyutta ele alınabilir.

Kalıtsal Farklılıklar:

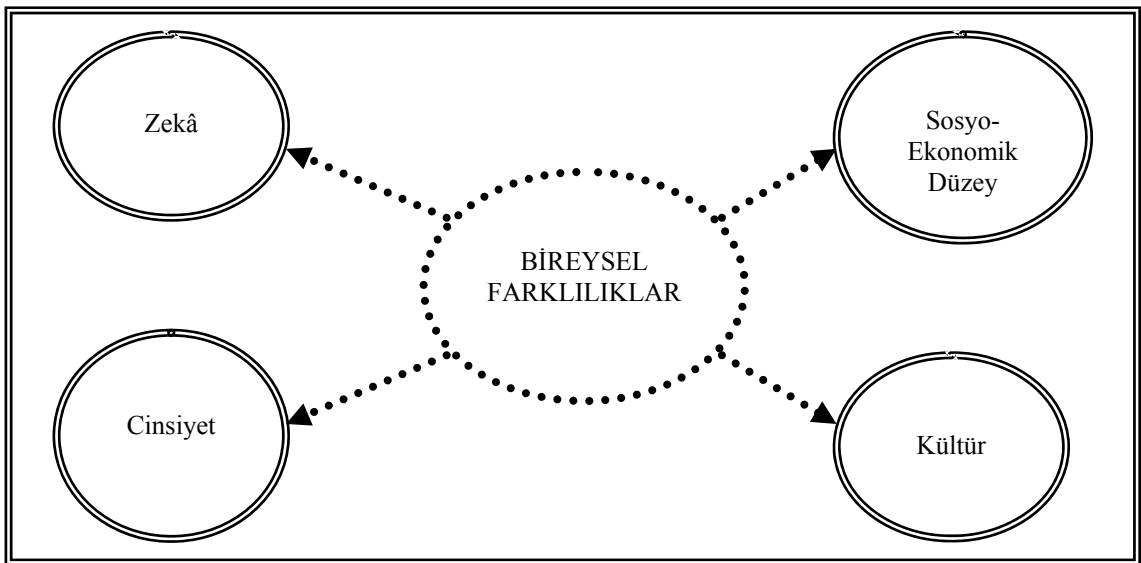
- Takvim yaşı.
- Görünüş: Ağırlık, boy, kas yapısı, ırk vb.
- Algısal güçler: Görme, işitme, dokunma, tatma, koklama.
- Genel sağlık: Metabolizma, alerji, bazı fiziksel özürler vb.
- Özel yetenekler: Atletik, artistik, müzik, sayısal, dil vb.
- Zekâ: Akademik yetenek, yaratıcılık vb.

Öğrenilmiş Farklılıklar:

- Dil: Kelime hazinesi, cümle kurma becerisi, konuşma vb.

- Duygusal uyum: Emniyet, korkusuzluk, mutluluk, kızgınlık, sevmek, nefret etme vb.
- Sosyal duyarlılık ve davranış: İçer çekilme, saldırganlık, kabalık, suçluluk, güvenmişlik, kendine güvenme, alçak gönüllülük vb.
- Çalışma alışkanlıkları: Tembel, çalışkan.
- Ahlaki davranışlar: Dürüst, sahtekâr vb.
- İlgi: Tabiat, sanat, edebiyat, müzik vb.

Bireysel farklılıklar değişik şekillerde sınıflandırılmaktadır. Eggen ve Kauchak (1994) ise bireysel farklılıkları dört ana grupta toplamaktadır. Bu farklılıklar aşağıdaki şekilde görülmektedir (Akt.: Selçuk, 2004).



Şekil 1.1.1. Bireysel Farklılıklar

Her birey sahip olduğu zekâ, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve kültür değişkenlerinin bileşimi ile bir bütündür ve eşsizdir. Bütün bireyler parmak izi kadar özgün bireysel özelliklere sahipken hiçbir eleme ve sınıflamaya tabi tutulmadan ilköğretim okullarındaki sınıflarına kayıtlarını yaptırmaktadırlar. Böylece, sınıfta bulunan öğrenci sayısı kadar farklı bireysel özelliğe sahip bir grup oluşmaktadır. Bu aşamada öğretmeni gerçekten zor bir görev beklemektedir. Bu görev, öğretmenin öğrencilerini tanıma görevidir. Öğretmenin öğrencisini tanıması sadece adını aklında

tutması ile olmamaktadır. Öğretmen her bir öğrencisini yukarıda sayılan bütün yönleri ile tanımalı ve bu özelliklerinin eğitime yansımalarını en uygun şekilde sağlamalıdır.

Çocuğun öğrenmesine rehberlik edecek öğretmen, öğrencilerin özelliklerini çok iyi bilmelidir. Bir sınıfta bulunan öğrencilerin bireysel farklılıkları (sahip oldukları ilgi, yetenek, zekâ, sosyo-ekonomik düzey vb.) öğrenme ortamlarının oluşturulmasında kullanılabilecek bir zenginliktir. Ancak bu farklılıklar uygun yollarla belirlenip öğrenciler uygun öğrenme şekillerine yönlendirilmezlerse güdülenmeyi arttırma, ilgi uyandırma, öğrenme ortamlarına etkin katılım vb. gibi olumlu sonuçlar alınabilecek zenginlikler, aşılması zor güdülenme eksikliği ya da yokluğu, ilgisizlik, öğrenme ortamlarına etkin katılımın sağlanamaması gibi sorunlar haline gelebilir.

Buna göre, öğretmenler, öğretimde hangi yöntem, teknik, yaklaşım ya da stratejinin kullanılacağı; içeriğin yapısının ve düzenleniş biçiminin nasıl olacağı, hangi hızda ve ne kadar sürede sunulacağı; öğrencilerin dikkatinin nasıl çekileceği ve sürdürüleceği; yer verilecek araştırma ve uygulama etkinlikleri ile örneklerin türü, zorluk düzeyi, bağlamı ve sayısının ne olacağı; öğrencilerin grup halinde mi yoksa bireysel olarak mı çalışacakları, eğer grup olarak çalışacaklarsa gruplama işleminde hangi ölçülerin temel alınacağı; öğretim sırasında gerek duyuldukça öğrencilere sağlanacak ipuçlarının niteliği ve sayısının ne olacağı; öğrencilerden beklenen tepki biçiminin türü; kullanılacak öğretim ortam ve materyallerinin neler olacağı; ne tür geri bildirim ve pekiştireç kullanılacağı ve bunların hangi sıklıkla verileceği; öğretimde kullanılan sözcüklerin ve okuma materyallerinin düzeyinin ne olacağı; hangi ölçme-değerlendirme yaklaşımının kullanılacağı ve öğrencilere ne tür bir rehberlik sağlanacağı gibi düzenlemelere karar verirken öğrenci özelliklerini ve gereksinimlerini dikkate almak durumundadırlar (Kuzgun ve Deryakulu, 2004: 10).

Öğretmenler öğrencilerini ayrı ayrı derinlemesine tanımak için hiçbir ayrıntıyı göz ardı etmemelidirler. Ancak öğrenme-öğretme ortam ve fırsatları sağlanırken öğretmenler değişik yollara başvurabilirler. Burada öğretmen

derinlemesine tanıdığı öğrencilerini ya tek tek ele alacak ve her bir öğrencinin farklılıklarına uygun öğrenme-öğretme ortamları sağlayacak ya da onları gruplama yoluna gidecektir.

Bireysel öğretimin sağlanabilmesi için öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerine uygun dersleri seçebilecekleri programlar oluşturulmalıdır. Ancak sınıf ortamı, sınıftaki öğrenci sayısı ve eğitim programlarının süre sınırlaması göz önüne alındığında bireysel öğretimin ne kadar zor olacağı görülebilir. Öğretmen bireysel öğretim yerine grupla öğretim kararı alabilir. Yapılan uygulamaların sonuçlarına göre grupla öğretimin öğrenmeye olumlu katkısı bulunmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, öğretmenin dışında arkadaşlarından da bir çok şey öğrenirler. Grupla öğretimin sınırlılığı ise gruplamanın güçlüğünden doğabilir. Grupla öğretimde öğrenciler, değişik özelliklerine göre homojen ya da heterojen gruplara ayrılabilirler. Öğrencilerin gruplara ayrılmasında tek ölçüt genel yetenek düzeyi değildir. Öğrenciler çeşitli alanlardaki yeteneklerine ve bireysel özelliklerine göre gruplanabilirler. Bu gruplar statik değildir. Öğretmen öğrencinin o gruba yerleştirilmesine neden olan özelliğinde değişiklik gördüğünde öğrencinin grubunu değiştirebilir (Ülgen, 1997).

Eğitimde ÇZK'yi dikkate alarak eğitim yapmak öğrenci başarısını arttırmaktadır. Başka bir şekilde ifade edilirse, bazı öğrenciler kendi zekâ alanlarına hitap eden öğretim etkinlikleri olmadığında öğrenmede zorluk çekmektedirler. Bu yüzden öğretmenden beklenen, sınıftaki tüm öğrencilerin zekâ alanlarına yönelik eğitim etkinlikleri planlaması ve gerçekleştirmesidir (Bacanlı, 2006). Öğrencilerin gruplanmasında zekâ alanları önemli bir bireysel farklılık olabilir. Çünkü eğitimciler her öğrencinin zekâ alanına uygun etkinlik tasarlama, dikkat çekme, güdüleme, uygulama ve değerlendirme gibi çalışmalar yapmışlardır. Yapılan bu çalışmalarla öğretmenin her bir zekâ alanında bulunan öğrencilere nasıl rehberlik yapabileceği ile ilgili değişik yollar belirlenmiştir.

Öğretmenin ÇZK'yi çok iyi anlayıp özümsemesi ve yapılagelen uygulamaları ve sonuçlarını yakından takip etmesi gerekmektedir. Öncelikle öğretmenin

öğrencilerinin zekâ alanlarını doğru bir yolla belirlemesi büyük önem taşımaktadır. Bunun için öğretmen zekâ alanlarını belirleme çalışmalarını birden fazla yolla elde ettiği bilgiler ile sürdürmelidir. Sınıflarda bulunan öğrenci sayıları ve zekâ alanlarına dağılımları göz önüne alındığında öğretmenin her öğrencinin zekâ alanına uygun etkinlik tasarlama, dikkat çekme, güdüleme, uygulama ve değerlendirme yapması çokta kolay olmayabilir. Hatta her zaman mümkün olmayabilir. Bu aşamada öğretmenler, öğrencileri gruplar halinde çalıştırabilecekleri küme çalışmaları, problem çözme yöntemi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve proje çalışmaları gibi yolları seçebilirler. Öğretmenler, zekâ alanlarını belirledikleri öğrencileri uygun gördükleri değişik şekillerde grup çalışmalarına teşvik ederken aslında öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun rehberlik yapabilecekleri sınıf ortamları oluşturabilirler. Örneğin 30 kişilik bir sınıfta 30 ayrı kişi için bireysel farklılıkları dikkate alarak rehberlik yapmaktansa en azından üçer kişilik gruplar oluşturularak 10 ayrı gruba rehberlik yapmak hem öğretmenin işini kolaylaştıracak hem de öğretimin kalitesini yükseltecektir. Durlu (1956: 35) gruplar oluşturmanın öğrenciler açısından önemini “Gruplar en küçük bir toplum olarak öğrencilere, beraber yaşadıkları, beraber hissettikleri, beraber sorup beraber cevaplandıkları, hep birlikte birbirlerini idare ettikleri bir hayat sahası temin eder” diyerek vurgulamaktadır.

Söz konusu olan çalışmanın yürütüleceği hayat bilgisi dersi olduğunda bir başka önemli konu da öğrenilen bilgilerin hayatın içinden olması ve öğrenmelerin hayatla iç içe ortamlarda gerçekleşmesidir. Ülkemizdeki hayat bilgisi dersinin gelişimine büyük katkıları olan Baymur (1947) “Bizzat görmedikleri, gözleyip yaşamadıkları konular etrafında çocuklar ne söyler, ne yazar, ne resmeder, nasıl şekillendirir ve neyi hesaplar?” derken aslında hayat bilgisi dersi için hayatın içini yani gerçek yaşantıları işaret etmiştir.

Öğretmen hayat bilgisi dersi için hem öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alabileceği hem öğrencilere daha kaliteli rehberlik etmek için onları bireysel özelliklerine uygun gruplara yerleştirebileceği hem de öğrencilerine bilgileri gerçek yaşamın içinde öğrenme ve uygulama fırsatı sunabileceği bir yol

seçmek isterse proje çalışmaları bütün bunları gerçekleştirebileceği bir seçenek olabilir.

Cremin (1956) proje yöntemi için “Eğer öğrenciler, ilgilerini çeken gerçek problemleri çözmeye çalışırlarsa gerçek düşünmeyi de öğreneceklerdir. Bu, öğrencileri bir iş yapmak kadar gerekli düşünme etkinliklerinde de harekete geçiren proje yönteminin temelidir. Fakat istenen sadece gerekli olan düşünceleri yapmak değildir. Gerçek düşünme ve gerçek eğitim, düşünülen işin tamamlanmasının bir parçasıdır.” der. Buradan da anlaşılacağı üzere proje yöntemi tıpkı gerçek hayattaki gibi işlemelidir. Yani hayatta bir problemle karşılaştığımızda, nasıl karşılaştığımız problemi önce tanımlıyor ve sonra ona çözüm önerileri düşünüp en iyi önerimizi hayata geçirmek için gerekli hazırlıkları yapıp problemi çözmek için çabalıyorsak öğrenme için gerçekleştirilecek projelerde de işleyiş tıpkı böyle olmalıdır.

Sungu’ya (1928) göre proje yöntemini kullanmak için önce öğrencilerde o işe karşı samimi bir ilgi uyandırılmalı ve öğrenci işi başarabileceğine inandırılmalıdır. Daha sonra öğrenciye işi gerçekten yapma fırsatı verilmeli ve gerektiğinde öğrenci öğretmenin tecrübelerinden yararlanmalıdır. Bu türden çalışmalar gerek tek gerekse grup olarak öğrencileri gerçek hayata hazırlamaktadır. Böyle yetiştirilen öğrenci okuldan mezun olduğunda hayatta ne yapacağını düşünmek yerine hayatta neler yapabileceğini bilerek kendine güvenen bir birey olur. Sungu’nun vurguladığı gibi hayatta neler yapabileceğini bilen ve kendine güvenen bireyler yetiştirmek için proje çalışmaları vb. yollarla öğrencilere “ben yapabilirim”, “biz yapabiliriz” gibi duygular kazandırılmalıdır.

Üretime yönelik eğitimin öncüsü olan Dewey bizdeki söylenişi ile “proje yöntemi” adı verilen öğretim sistemini savunmuş ve uygulamıştır. Ona göre, öğretimde “kendi kendine etkinlik” ilkesine dayalı olarak çocuğun sosyal, inşa, bir iş yapma, araştırma, resim ve güzel sanatlarla ilgili eğilimlerinden yararlanmak gerekir (Binbaşıoğlu, 2003). Hayat bilgisi derslerinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı (PTÖY)’nın önemli bir yeri olmasına rağmen Türkiye’de buna yeterince önem

verilmediği gözlenmektedir. Yurt dışında hayat bilgisi ders kitapları incelendiğinde konuların etkinlik temelli ve projeler içerecek şekilde işlendiği görülmektedir.

Buraya kadar anlatılan çabalar, öğrencilerin bireysel farklılıklarının tanınması, öğrencilere gerçek yaşantılarla öğrenme fırsatı sağlama ve öğrencilerin değişik yöntemler kullanarak bir işi başarma duygusunu yaşamalarına ortamlar hazırlama, öğretmenin tek başına üstesinden gelmekte zorlanacağı çabalar olabilir. Bu aşamada öğrenci ailelerinin öğrenme etkinliklerine desteklerinin sağlanması öğretmenin işini büyük oranda rahatlatır. Pehlivan (1997: 7) “Okula Aile Katılımı” adlı çalışmasının sonuçları arasında “okul-aile işbirliği, çocuk ve gençlerin haklarını, sorumluluklarını ve ödevlerini öğrenmelerinde, bunları birer davranış biçimine dönüştürmelerinde ve okul başarısının arttırılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler çocuk ve gençlerin eğitiminin yalnızca okuldaki bölümü ile ilgilenmekle yetinmemeli, aileleri okulun ve eğitim sürecinin bir parçası olarak görmelidirler. Bu bakış açısıyla aileler yalnızca bağışta bulunan, yılda birkaç kez çocuklarının başarı durumlarını öğrenmek üzere ya da herhangi bir sorun olduğunda okula gelen bireyler olarak değil, aynı amacı gerçekleştirmeye çalışan ortaklar olarak görülmelidirler” diyerek eğitim-öğretim ortamlarına aile katılımının ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır.

Kolay’a (2004) göre aile, öğrencinin eğitiminde okulun yanında en etkili kurumdur. Öğrenciyi tanımada, yönlendirmede, yeteneğini ve kapasitesini arttırmada aile ile iş birliği yapılmalıdır. Bunun için öğretmen tarafından ailelerin, çeşitli fırsatlarla okula davet edilmesi, öğrenci sorunlarını paylaşması, öğretmen ve yöneticiler ile birlikte karar alma sürecine katılması ve çocuğunun başarısı için rol alması ve katkıda bulunması sağlanmalıdır.

Ancak ailelerden bütün bunları kendi kendilerine anlayıp çocuklarına destek olmalarını beklemek hiçte doğru olmaz. Burada öğretmenin aileleri bilgilendirme ve yönlendirme görevi büyük önem taşımaktadır. Öğretmen bu bilgilendirme görevini yaparken hem etkili hem de yoğunluğunu en az arttıracak yolları tercih etmelidir. Kolay (2004) okul-aile arasındaki iletişimin sağlanabileceği araçlar olarak posta,

telefon, internet, dergiler, gazeteler, oturumlar ve toplantıları sıralamaktadır. Öğretmen bunlardan her yönüyle uygun olan araçları seçmelidir. Seçilen aracın hem ekonomik olması hem de zaman açısından öğretmen ve aileler için uygun bir zamanda olması önemlidir. Öğretmenler, en yaygın olarak aile iletişimi için posta ve toplantı araçlarını tercih etmektedirler.

ÇZK'nin eğitime ne getireceği sorulan Gardner, ÇZK'nin bir eğitim hedefi olmadığını; zekâ alanlarının eğitim hedeflerine ulaşmada güçlü birer araç olduğunu söylemektedir (Talu,1999). Gardner'in bu cevabından da anlaşıldığı gibi zekâ alanları öğretmenlerin değişik kullanımlarıyla eğitime hizmet edecek araçlar olarak görülmektedir. Ancak ÇZK ile ilgili eğitimsel uygulamaları değişik toplum, okul, sınıf, ders ve yaş grupları için geliştirmek kuramı özümsemiş araştırmacı ve öğretmenlere bırakılmıştır.

ÇZK ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların büyük bir kısmı geleneksel yöntemlerle ÇZK destekli yöntemlerin karşılaştırılması şeklindedir. Yapılan çalışmaların sonuçlarında ÇZK destekli yöntemlerin geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu görülmüştür. Ancak ÇZK destekli yöntemlerin kullanımında sınıf, öğrenci grupları oluşturma ve aile katılımı gibi değişkenlerin ele alınmadığı görülmüştür.

Bu araştırma ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin homojen veya heterojen baskın zekâ alanındaki gruplarda yer almaları ve ailelerinin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerinin proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymak amacıyla planlanmış ve gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin homojen veya heterojen baskın zekâ alanındaki gruplarda yer almaları ve ailelerinin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerinin proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki denenceler test edilmiştir;

1. İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde homojen ve heterojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrencilerin proje başarıları arasında fark yoktur.
2. İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin ailelerinin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerine göre öğrencilerin proje başarıları arasında fark yoktur.
3. İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde homojen ve heterojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrencilerin;
 - a. Hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumları arasında fark yoktur.
 - b. Hayat bilgisi dersine yönelik son tutumları arasında fark yoktur.
 - c. Hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumları ile son tutumları arasında fark yoktur.
4. İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin ailelerinin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerine göre;
 - a. Hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumları arasında fark yoktur.
 - b. Hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumları ile son tutumları arasında fark yoktur.

Bu araştırmanın bir diğer amacı da ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin “hayat bilgisi dersini proje çalışmaları ile işlemek isteyip istemedikleri”

ve “proje çalışmaları sırasında ailelerinin onlara katkı sağlayıp sağlamadığına” ilişkin görüşlerini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenler sık sık öğrencilerinin öğrenemediklerinden yakınır. Bazen bu yakınmalar öğrencilerin öğrenme özürü sıfatı ile etiketlenmesine kadar varabilir. Oysa öğretmenlerimiz Hayat Bilgisi Ders Program’ında belirtildiği gibi her bir öğrencinin kendine özgü bir zekâ alanının olduğunu kabul edip onların öğrenme yollarını daha iyi belirleyebilseler, öğrenciler bu duruma düşmekten kurtulacaklardır.

Görülüyor ki öğrencilerini tanıyan ve onların öğrenme yollarını belirlemesini bilen öğretmen, öğrencilerini bu tür farklı öğrenme özelliklerinden dolayı öğrenme özürü olarak nitelendirmeyecektir. Aksine bu öğrenme farklılıklarını bilen ve öğrencisinin öğrenme şeklini belirleyebilen öğretmen, bu farklılıkları öğrenmeyi kolaylaştıran zenginlikler olarak kullanacaktır. Hayat bilgisi dersi de bu uygulamanın yapılacağı ilköğretimin ilk dersleri arasında ilk sıraları tutmaktadır.

Gerçek hayattan alınması gereken sadece hayat bilgisi dersinin konuları değil aynı zamanda dersin yöntemleri de hayatın içinden olmalıdır. Değişmesi gereken tek şey yöntemlerin çocuğun gelişim özelliklerine göre şekillendirilmesidir. Aslında bireysel farklılıklardan doğan çeşitlilikler hayatta değişik şekillerde önümüze çıkmaktadır. Örneğin futbol takımı, voleybol takımı ve koro gibi topluluklar aynı baskın zekâ alanındaki insanlardan oluşurken; basın, reklamcılık ve tersanelerde farklı baskın zekâ alanındaki bireyler bir arada çalışmaktadırlar.

Örnekten anlaşılacağı üzere insanlar toplumda hem aynı zekâ alanı baskın bireylerin oluşturduğu gruplarda bulunabilmekte hem de farklı zekâ alanı baskın bireylerin oluşturduğu gruplarda bulunabilmektedirler. Öyleyse hayat bilgisi dersleri konusunu hayatın içinden aldığı gibi yöntemlerini de hayattakiler ile özdeşleştirmeye yönelmelidir.

Hayat Bilgisi Ders Programı'nda ailenin katılımı, okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek çocuğun okula istekli bir biçimde devam etmesine, benlik saygısının yükselmesine, okula ve derslerine yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olacağı belirtilmiştir. Programda veli ile iletişim şekilleri olarak veliye yazılı materyal gönderme, veli toplantıları, ana-baba eğitimi ve bireysel görüşmeler önerilmektedir (MEB, 2005).

Bu araştırmada, ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin homojen veya heterojen baskın zekâ alanındaki gruplarda yer almaları ve ailelerinin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerinin proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Araştırma sonuçlarının öğretmenlere;

- Ailelerin bilgilendiriliş şekillerini belirlemede,
- Öğrencilerinin baskın çoklu zekâ alanlarını belirlemede,
- Öğrencilere proje çalışması yaptırmaya karar verdiklerinde proje gruplarının türünü belirlemede ışık tutacağı umulmaktadır.

Ayrıca araştırmanın sonuçlarının, bundan sonra yapılacak bilimsel çalışmalara konu belirleme açısından ilham vereceği umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Homojen ve heterojen grupların oluşturulması proje çalışması ile sınırlı tutulmuştur.
- Öğrencilerin belirlenen baskın çoklu zekâ alanları öğrencilerin homojen ve heterojen proje gruplarına atanmalarında kullanımı ile sınırlı tutulmuştur.
- Ankara ili Kızılcahamam ilçesinde yer alan 1 ilköğretim okulunun 3. sınıf öğrencilerinden iki ayrı şubede okuyan toplam 24 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur.

- Araştırmada yürütülecek projeler “Benim Eşsiz Yuvam” adlı temanın kazanımlarıyla sınırlı tutulmuştur.
- Çalışma 6 hafta ile sınırlı tutulmuştur.

1.5. Tanımlar

Basılı Materyalle Aile Bilgilendirmesi: Ailelere çoklu zekâ ile ilgili bilgilerin basılı materyaller halinde iletilmesine dayanan bilgilendirmedir.

Baskın Zekâ: Öğretmenlerin ve öğrencilerin ayrı ayrı doldurdıkları çoklu zekâ gözlem formlarından elde edilen veriler değerlendirilerek öğrencilerin daha yatkın olduğu zekâ alanının belirlenmesidir.

Heterojen Baskın Zekâ Grubu: Baskın zekâ alanları birbirinden farklı olan öğrencilerin bir araya getirilmesi ile oluşan gruptur.

Homojen Baskın Zekâ Grubu: Baskın zekâ alanları birbiri ile aynı olan öğrencilerin bir araya getirilmesi ile oluşan gruptur.

Proje: Öğrencilerin gerçek yaşama benzer işler üzerinde, özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları bağımsız konu araştırmaları ve etkinliklerdir (TTK, 2006).

Proje Başarısı: “Proje Değerlendirme Formu” kullanılarak proje çalışması süreci ve ürününün sayısal bir başarı puanına dönüştürülmesidir.

Proje Tabanlı Öğrenme: Öğrenmenin, öğretmen rehberliğinde öğrencilerin yaptıkları projeler yoluyla sağlanmasıdır.

Sözel Yolla Aile Bilgilendirmesi: Ailelere çoklu zekâ ile ilgili bilgilerin öğretmen tarafından sözlü bir sunum halinde iletilmesine dayanan bilgilendirmedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde hayat bilgisi dersi, zekâ, ÇZK, PTÖY ve okul-aile işbirliği ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

2.1.1. Hayat Bilgisi Dersi

Okul hayatının en önemli derslerinden biri hayat bilgisi dersi. Hayat bilgisi eğitiminin ne zaman ve nerede başladığı kesin olarak bilinmemektedir. Ancak insanoğlunun varolduğu andan itibaren hem fen hem de sosyal bilgiler eğitiminin başladığı söylenebilir (Sönmez, 1999). Hayat bilgisi dersi sadece öğrencilerin toplum hayatı ve doğa ile ilgili bilgileri öğrendiği bir ders değil aynı zamanda kendine özgü öğrenme yolları belirleyeceği formal öğrenim hayatının ilk derslerinden biridir. Bu yüzden hayat bilgisi dersi sadece içeriği yönünden değil aynı zamanda öğrencilerin öğrenme şekillerini belirleyecekleri öğrenme ortamlarının hazırlanması yönünden de büyük bir öneme sahiptir. Bu güne kadar bir çok eğitimci hayat bilgisi dersini değişik yönlerden ele alarak tanımlamıştır. Bunlardan bazıları:

Baymur (1947: 19), “hayat bilgisi dersi kitaptan okunacak, ezbere konuşma ile geçirilecek söz dersi değil; gözlem, inceleme, deney, iş ve yaşama dersidir” demektedir. Aynı zamanda hayat bilgisi dersinin öğretimin mihveri olduğunu belirtmektedir.

Taner ve Örs (1952), hayat bilgisi dersini "çocuğun çevresindeki doğal ve toplumsal anlayışı, onun anlayış seviyesine göre, bir bütün olarak kavratmaya çalışan bir ders" olarak tanımlamaktadırlar (Akt: Baysal, 2006: 2).

Hayat bilgisi dersi konularını, öğrencinin gelişim düzeyine uygun yaşantılar haline çevirmenin önemli olduğunu belirten Sönmez (1999) "... çocuk, içinde yaşadığı doğal ve toplumsal olgu ve olayları bilmek, onları anlamak, yorumlamak, kestirmek, ilke, genelleme ve yöntemleri yeni olgularda kullanmak, analiz etmek, yeni çözümler önermek ve değerlendirmek gibi davranışları kazanmak zorunda kalabilir. Bu istendik davranış düzeyleri tüm yaşamla ilgilidir. Bu nedenden dolayı, hayat bilgisi dersi doğal ve toplumsal bilim alanlarını kapsadığı gibi düşünsel ve sanatsal alanları da içerebilir" diyerek hayat bilgisi dersi için çizdiği çerçeveyi anlatmaktadır.

Hayat bilgisi dersi, bireyin karşılaşılabileceği çeşitli sorunlara karşı en uygun seçenekleri ortaya koyabilmesi için onu hayata hazırlamayı amaçlar. Yaşanılan hayatın içinden olaylar ele alarak, bu olaylardan hangi sonuçları çıkarması gerektiğini, sosyal insan ve vatandaş olarak görevlerini, sorumluluklarını hatırlatır, öğretir. Böylece küçük yaşlarda çocuğun "hazırbulunuşluluk düzeyine" uygun olarak öğretilen bilgi ve becerilerin içinde bulunduğu zaman ve daha sonraki yaşam sürecine transfer edilip kullanılacağı düşünülmektedir (Akınoğlu, 2003: 2).

Hayat bilgisi dersinde çocuğa küçük yaşlardan başlayarak çevresi ve çevre sorunları hakkında doğru ve sağlam bilgiler sağlanır. Bu derste çocuğun çevreye uyumu için iyi alışkanlık ve gerekli becerileri öğretmek ön plana çıkmaktadır. Bu derste konular, yakın çevresinden alındığından çocuk için daha anlamlıdır (Binbaşioğlu, 2003).

Hayat bilgisi, bilgi temelini sosyal bilimlerle doğa bilimlerinden alan, çocuk gelişimine uygun bir şekilde oluşturulmuş, olabildiğince yaşama dönük ve somut bir şekilde işlenerek öğrencilerin daha etkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşam sürmelerine zemin hazırlayan ve aynı zamanda ikinci devre derslerine temel oluşturan bir derstir (Baysal, 2006: 3).

Bu tanımlar göz önüne alındığında hayat bilgisi dersi, öğrencilerin içinden geldikleri toplum hayatının ve doğal çevrenin onlarla ilgili olan tüm yönlerinin

gerçek ortamlarındaki doğallığı içerisinde ele alındığı ve onların gelişim düzeylerine uygun bir biçimde düzenlendiği, ilgilerine hitap eden bir derstir.

1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımalarını amaçlayan hayat bilgisi dersi, 1926, 1936, 1948, 1968 ve 1998 ilköğretim programlarında yer almıştır. Hayat bilgisi dersi 2005 programında da aynı adla yer almaktadır. Bu ders, toplu öğretime dayalı olarak oluşturulmuş bir derstir (MEB, 2005). “Toplu öğretim, birer bütün olan hayat konularının, bütünlüklerini bozmadan, öğrencilerin duyu organlarıyla doğal ya da fiziksel ve toplumsal çevrelerini inceleyerek, gözlem, yaşama, iş ve deney yöntemleriyle, bilgi, beceri ve daha çok alışkanlık kazanmalarını sağlayan bir öğretim sistemidir” (Binbaşioğlu, 2003: 2).

Türkiye’de hayat bilgisi dersi ilk olarak toplu öğretim anlayışı benimsendikten sonra bu adla programda yer almıştır. Toplu öğretim anlayışı benimsenmeden önce 1924 programında tabiat tetkiki, hıfzısıhha (sağlık koruma bilgisi), tarih başlangıcı, coğrafya, muhasebat-ı ahlakiye (ahlak söyleşileri) ve malumat-ı vataniye (yurt bilgisi) dersleri ayrı ayrı yer almıştır. 1926 programında ilk kez toplu öğretim anlayışı benimsenerek bu derslerin içeriği, birinci devrede “hayat bilgisi” dersi adı altında toplanmış ve bu ders mihver ders özelliği kazanmıştır (Akbaba, 2004; Karabağ, 2006). Birinci devredeki bütün dersler hayat bilgisi dersi etrafında düzenlenmiştir. Hayat bilgisi dersi, programın belkemiği olmuş ve diğer derslerin bu ders ekseninde işlenmesi önerilmiştir. 1926 programında toplu öğretim vurgulanmasına rağmen başarıyla uygulanamamıştır. Bu nedenle 1926 programından sonra 1930 yılında köyler, 1936 yılında ise şehirler için geliştirilen programlar uygulamaya girmiştir (Baysal, 2005).

1936 programında, öğrencilerin gelişim özelliklerine daha fazla önem verilmiş ve “yakın çevreden hareketle uzak çevreyi kavratma” ilkesi programda yer almıştır. 1926 programında birinci devre için benimsenen toplu öğretim, 1936 programında ikinci devrenin de yöntemi olarak belirlenmiştir (Akbaba, 2004). 1936 programında hayat bilgisi dersinde 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin toplu öğretimle

öğrenmeleri daha uygun görülürken, 3. sınıfta bilimsel sınıflamalara da dikkat ederek öğretim yapmak öğrencileri 4. ve 5. sınıfın derslerine hazırlayabilmek için daha ideal bulunmuştur. Baysal'a (2005) göre köyler ve şehirler için ayrı ayrı programların yürütülüyor olması eğitimde birliğin sağlanmasını olumsuz etkilediği için yeni bir programa ihtiyaç duyulmuştur.

1948 yılından itibaren uygulanan programda hayat bilgisi dersi ülkenin her yerinde aynı şekilde uygulanacak bir özellik taşımaktaydı (Green ve Karagöz, 1965). 1936 programından farklı olarak 1948 programında ünite sonlarına "Eğitsel Sonuçlar" paragrafı eklenmiştir. Toplu öğretim esasına göre yapılan eğitimde birinci devredeki okutulan dersler hayat bilgisi dersi etrafında organik bir bütün oluşturmuştur. Çünkü birinci devredeki öğrenciler çevrelerinde karşılaştıkları eşya ve olayları bilim dallarına göre değil bunları aralarındaki tabii ilişkilerle bir bütün olarak kavrarlar (MEB, 1961). 1948 Hayat Bilgisi Dersi Programı'nın, konu ve ünitelerinin çok olması, konuları için yeterli zaman verilmemesi, konularının öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerinin üzerinde olması, bilgiye yönelik olduğu için beceri ve alışkanlık kazandırmaya fırsat vermemesi, esnek olmaması ve bireysel farklılıklara yer vermemesi (Akbaba, 2004) vb. gibi yetersizliklerinden dolayı yeni bir programın geliştirilmesine ihtiyacı duyulmuştur.

1968 programı altı yıllık bir geliştirme döneminden sonra uygulamaya girmiştir. Bu programda derslerin genel amaçları bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlara dikkat edilerek yazılmış ve derslerin sınıf düzeyindeki amaçları ayrı ayrı belirlenmemiştir. Programın uygulanmasında kullanılabilecek yöntem ve teknikler belirtilerek açıklamalara yer verilmiştir. İşlenecek üniteye göre anlatım, soru-cevap, inceleme, araştırma, proje, deney, problem çözme vb. gibi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği, gerektiğinde bir ders içerisinde bunlardan birden fazlasına yer verilebileceği vurgulanmıştır. Ünitelerin işleniş aşamasında bireysel, küme, seviye grupları ve sınıf çalışmalarının yapılabileceği belirtilmiştir (Baysal, 2005). 1968 programında toplu öğretimin ilkokulun bütün sınıflarında uygulanması bir ilke olarak kabul edilmiştir. Böylece hayat bilgisi dersine ek olarak 4. ve 5. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler ve fen bilgisi dersleri de mihver ders olma özelliği kazanmışlardır

(Binbaşıoğlu, 2003). 1968 programı, değerlendirme ile ilgili olarak sınıf içindeki öğrencileri birbirleri ile karşılaştırmak yerine öğrencinin başarısının kendi gelişimi içerisinde değerlendirmesi gerektiğini vurgulamıştır (Tertemiz, 2000). Bu program 30 yıl uygulamada kaldıktan sonra bazı değişiklikler yapılması ihtiyacı duyulmuştur.

1998 programında 1968 programından farklı olarak derslerle ilgili genel hedefler, sınıf düzeyindeki hedefler ve ünitelerin özel hedefleri ile davranışları bulunmaktadır. Her sınıf için öğrenme-öğretme etkinlikleri açıklamıştır. Her ünite için yöntem ve teknikler, kaynaklar, araç-gereçler ayarı başlıklar olarak verilmiştir. Önceki programlarda değerlendirmenin nasıl yapılacağına yer verilmezken bu programda değerlendirme çalışmalarına önem verilmiştir. Her ünite için ölçme araçları belirtilerek örnekler verilmiştir (Kalaycı, 2000). 1924'ten başlayarak 1998'e kadar bu programda dahil olmak üzere yaparak yaşayarak öğrenme vurgulanmasına rağmen bunun tam olarak sağlanabildiği söylenemez (Baysal, 2006). Öğrencinin aktif olacağı etkinlikler içinde yaparak yaşayarak öğreneceği bir program geliştirmek amacıyla çalışmalar sürdürülmüş ve 2005 Hayat Bilgisi Dersi Programı geliştirilmiştir.

2005 programında hayat bilgisi dersinin çocukları hayata hazırlamayı amaçlayan bir ders olduğu vurgulanmıştır. Hayat Bilgisi Ders Programı, Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçlarını gerçekleştirmeyi ve öğrencileri hayata hazırlamak için onların yaşam becerileri ve kişisel nitelikleri kazanmalarının yanı sıra haklarını ve sorumluluklarını bilen iyi bir birey ve vatandaş olarak yetiştirilmelerini amaçlamaktadır (Öğülmüş, 2004).

2005 Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda insan, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün içinde değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Bu noktadan hareketle "birey", "toplum" ve "doğa" olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiş, değişim de bütün bu öğrenme alanlarını kuşatan daha genel bir boyut olarak düşünülmüştür. Gerçek yaşamda bu öğrenme alanlarının içerikleri ve değişim iç içedir; bunlar sadece eğitim-öğretim amacıyla yapay olarak birbirinden ayrılabilir. Hayat bilgisi dersi için özellikle benimsenen toplu öğretim yaklaşımının da bir gereği olarak, bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen üç tema belirlenmiştir.

Programda yer alan tema adları; "Okul Heyecanım", "Benim Eşsiz Yuvam" ve "Dün, Bugün, Yarın" olarak kararlaştırılmıştır (MEB, 2005: 12).

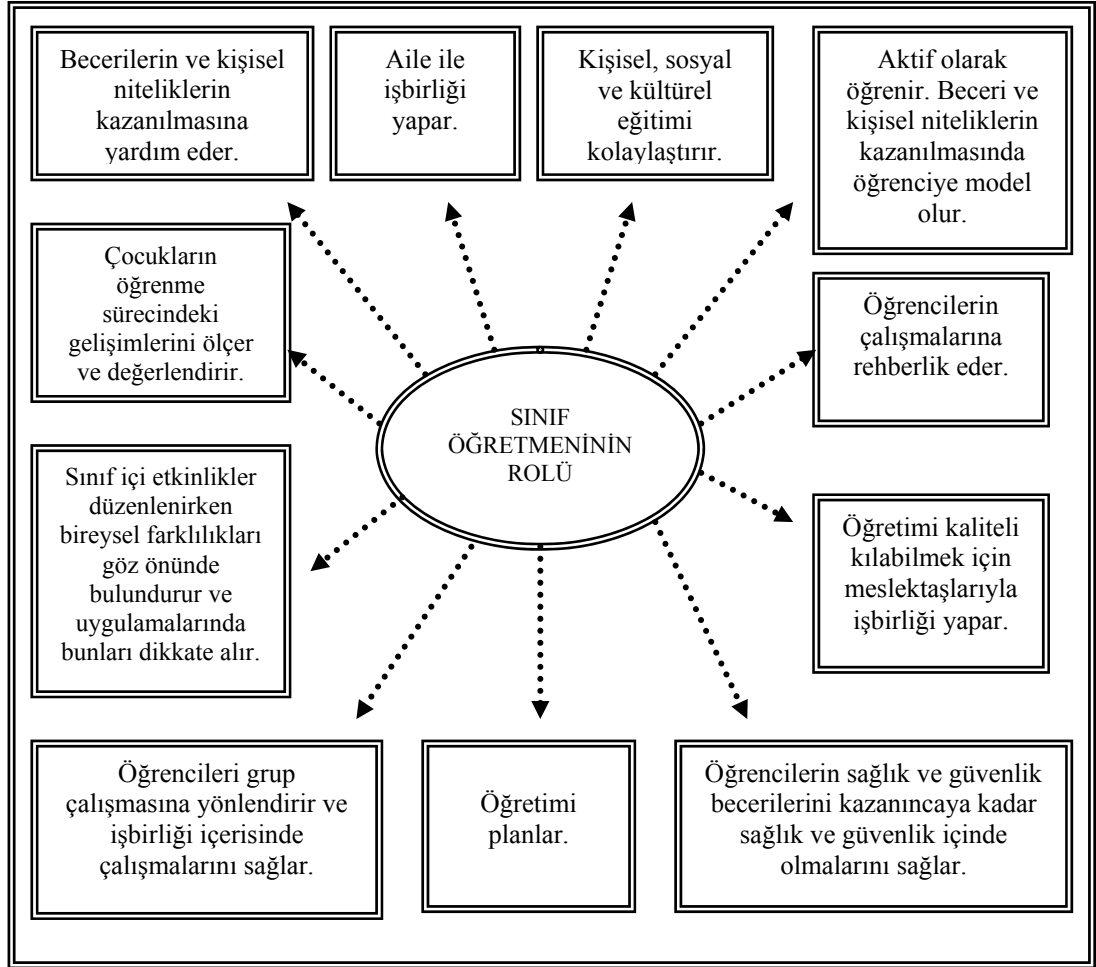
Karabağ, 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda önceki programlardan farklı olarak yer alan temel değişiklikleri şu şekilde sıralamaktadır (Karabağ, 2006: 67-68):

- Program, davranışçı yaklaşım yerine öğrencinin merkeze alındığı ve bilgiyi yapılandırdığı yapılandırmacı yaklaşıma dayandırılmıştır.
- Programda sadece doğrudan gözlenebilir ve ölçülebilir davranış ifadeleri yerine, dolaylı olarak gözlenebilen beceri, tutum ve değerleri de içeren kazanım ifadeleri tercih edilmiştir.
- Program, birden çok üniteye bölünmüş atomistik yapı yerine, bütüncül bir anlayışı yansıtan tematik yaklaşıma uygun bir yapıda hazırlanmıştır. Bu çerçevede üç eğitim-öğretim yılı boyunca aynı adla ve sarmal bir biçimde devam eden, üç tema belirlenmiştir.
- Programda yetişkinin bakış açısından çok, çocuğun bakış açısı temel alınmıştır.
- Programda bilgilerin ezberlenmek için aktarılması yerine öğrenci tarafından anlamlandırılmasına fırsat veren etkinlikler tasarlanmıştır.
- Programda yoğun ve mekanik bilgi içeriği yerine temel yaşam becerileri önemslenmiştir. Böylece öğrencilerin bir yandan bilgileri yapılandırırken, bir yandan da yaşam becerilerini kazanmaları üzerinde durulmuştur.
- Programda öğrencilerin "oyun çocuğu" oldukları ve eğlenme ihtiyaçları dikkate alınarak, öğrenciler tarafından okulun, yeni bilgi, beceri ve tutumlar öğrendikleri, eğlenceli öğrenme etkinliklerine katıldıkları, heyecanla gidilen bir yer olarak algılanması amaçlanmıştır.
- Programda gözlenebilen somut bilişsel davranışlardan (söyleme, yazma gibi) çok, üst düzey zihinsel süreçler (araştırma, inceleme, plan yapma, karar verme, sorgulama gibi) vurgulanmıştır.
- Programda bütün öğrenciler aynı kabul edilmek yerine bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmuştur. Bu sayede farklı zekâ

alanlarına ve farklı öğrenme stillerine hitap edildiğinde öğrencilerin daha iyi öğrenebileceği anlayışı benimsenmiştir.

- Programda öğrencilerin akademik gelişimleri kadar karakter gelişimlerine de önem verilmiştir. Çocuklara özsaygı, özgüven, adalet, doğruluk, dürüstlük, yardımseverlik, hoşgörü gibi kişisel niteliklerin kazandırılması üzerinde durulmuştur. Program akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirmekten önce, kendiyile ve çevresiyle barışık "mutlu bireyler" yetiştirmeyi vizyon edinmiştir.
- Kendini sevmeyen, kabul etmeyen bireylerin başkalarını sevmesi ve sayması söz konusu olamayacağından, programda çocuğu sadece toplumun bir üyesi gibi gören anlayış yerine, her çocuğun kendine özgü, "eşsiz" bir varlık olduğu anlayışı kabul edilmiştir. Bu anlayış çerçevesinde, bireyin kendini tanıması, bireysel farklılıklarını fark ederek kabul etmesi ön plana çıkarılmıştır.
- Programda öğrencilerin toplumu ve doğayı kendilerinden ayrı algılamaları yerine, içinde yaşadıkları fiziksel ve sosyal çevreyi bir bütün olarak algılamaları ve karşılıklı etkileşimi fark etmeleri sağlanmıştır.
- Programda geleneksel yöntemlerden kaçınılarak, etkinlik temelli bir yaklaşımla, öğrencileri aktif kılan yöntem ve teknikler kullanılmıştır.
- Programda ders içi, dersler arası ve ara disiplin bağlantılarıyla bütüncül bir anlayış oluşturulmaya çalışılmıştır.
- Programda sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra, süreç odaklı alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmiştir.

Bu değişiklikler göz önüne alındığında İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda sınıf öğretmenlerinin rolleri aşağıdaki gibi şekillendirilmiştir (MEB, 2005, 104).



Şekil 2.1.1.1. Hayat Bilgisi Ders Programı'nda Öğretmenin Rolü

Sınıf öğretmeni, öğrencilere rehberlik yaparken aktif öğrenme ortamları oluşturmak için Şekil 2.1.1.1'de sıralanmış olan özellikleri taşımalıdır. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'ndaki değişiklikler ve öğretmenin bu dersteki rolü göz önüne alındığında öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve öğrencilerin grup çalışmasına teşvik edilmelerinin ne kadar önemli olduğu netlik kazanmaktadır.

Bireysel, bireyler arası ve bireyin kendi içindeki farklılıklar, bireyin kalıtımla getirdiği özellikleriyle ilgili olduğu kadar yaşadığı toplumun özellikleriyle de ilgilidir. Toplumsal kurumlar ve bu kurumlardan okullar, bireysel, bireyler arası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları temel alacak ve geliştirecek şekilde desenlenmiştir (Özyürek, 2005). Tüm öğrenciler, farklı sosyal ve kültürel geçmişleriyle sınıf ortamında değişik gruplar oluştururlar (Özbay, 1999). Eğitimin amacı hiçbir zaman tek tip kişilik yetiştirmek değil, aksine bireylerin kendi özgün kişiliğini fark edip geliştirmesine, yaşamına yön verecek şekilde değerlendirmesine ve düşünme yeteneğini geliştirmesine yardımcı olmaktır. Öğretmenler, öğrencilerin sahip oldukları farklı yetenekleri geliştirebilmek için uygun olan eğitim ortamlarını ve öğrenme koşullarını hazırlamalıdır (Aykaç, 2005: 28-29). Bireysel farklılıklar öğrenme açısından ele alındığında ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gereken en önemli özelliklerden biri zekâdır.

2.1.2. Zekâ

Bütün soyut kavramlar gibi zekânın tanımlanması da kolay değildir. Yüzyıllar boyu birbirinden farklı ve değişik boyutlara dayandırılan birçok zekâ tanımı yapılmıştır. Bugün bile bilim adamlarının üzerinde hemfikir oldukları bir tanım yoktur. Birçok bilim dalı zekâ ile ilgili çalışmalar yapmaktadır. Zekâ kavramı her bilim dalı tarafından farklı boyutları ile ele alındığı için bilim dallarının tanımları da zaman zaman ortak özellikler taşımakla beraber farklı farklıdır. Eş anlamları “anlak, dirayet, zeyreklik ve feraset” olan zekânın sözlük anlamı “insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı” olarak karşımıza çıkmaktadır (TDK, 2005).

“Tarih boyunca zekâ birçok bilim adamı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. “İbni Sina’ya göre, zekâ hem öğrenme sürecinden ayrı hem de dış dünyadan gelen algıların insana verdiği bilgiyi öğrenmeyle ortaya çıkmaktadır. Galton’a göre, bireysel farklılıklar, duyuşal yeteneklerdeki farklılıklardan kaynaklanır, bireyin duyuları ne kadar keskin olursa zekâsı o kadar keskin olur. Zekâ testi kavramını ilk kez ortaya atan Cattell’a göre, duyum keskinliği ve tepki hızındaki farklılıklar zihinsel fonksiyonlardaki farklılığı yansıtır. Binet’e göre, zekâ, kavrama, hüküm verme, akıl yürütme gibi

karmaşık üst düzey işlemlerde kendini gösterir. Spearman'a göre, bütün zihinsel etkinliklerde rol oynayan genel bir zekâ vardır. Buna "g" faktörü (genel faktör) denir. Guilford'a göre, zekâ, birbirinden bağımsız 120 faktörden meydana gelmiştir. Thorndike'ye göre, soyut zekâ, mekanik zekâ ve sosyal zekâ olmak üzere üç faktör vardır. Zekânın düzey, genişlik ve hız olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Thurstone'ye göre, zihinsel farklılıklar "g" faktöründen değil sözel kavram, sözel akıcılık, sayısal yetenek, tümevarımsal muhakeme, bellek, uzaysal düşünme ve algı hızı gibi 7 farklı faktörden ileri gelir. Gelişimsel açıdan bakan Piaget'e göre, zekâ, zihnin değişme ve kendini yenileme gücüdür. Thorndike'nin sosyal zekâ adını verdiği zekâ ile ilgili çalışmalar yapan Goleman'a göre, herhangi bir uyarıcıya karşı gösterilecek tepki, akıl zihninden önce duygusal zihin tarafından algılanmaktadır. Bu da "Duygusal Zekâ" kavramını ortaya çıkarmaktadır. Triarşik Zekâ Kuramı'nı oluşturan Sternberg'e göre zekâ bileşimsel, deneyimsel ve bağlamsal alt kuramları içerir. Biyo-ekolojik yaklaşımı savunan Ceci'ye göre, zekâ, biyolojik temelleri olan çoklu bilişsel potansiyel, bağlam ve bilgi bütünlüğüdür." Gardner'e göre ise insanın tek bir zekâsı yoktur. Intelligence Quatient (IQ) ve zekâ testleri sadece sözel ve mantıksal/matematiksel yetenekleri ölçmektedir. Oysa zekâ birbirinden farklı 8 yetenek olan sözel/dil, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik, müziksel/ritmik, sosyal, içsel ve doğa zekâsından oluşmaktadır" (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 2-3).

Süreç içerisinde değişik ayrıntıların dahil olduğu zekâ tanımlarının çeşitliliği hem zekâ üzerine yapılan çalışmaların çokluğunu hem de zekânın tanımlanmasındaki güçlüğü göstermektedir. Her bir tanım farklı bir yaklaşım veya kuramın ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Eğitimciler için önemli olan bu çalışmaların eğitimi ilgilendiren sonuçlarıdır. Özden'e (2005: 106) göre zekâ, önceleri tek bir faktör ile daha sonraları birden çok faktör ile açıklanmıştır. Önceleri sadece sayısal ve sözel alandaki yetenekler zekâ kabul edilirken, daha sonraları zekânın ikili bir alana indirgenemeyeceği, farklı zekâ alanlarının kabul edildiği, çoğul bir zekâ tanımı daha çok itibar görmeye başlamıştır.

Zekâyla ilgili geleneksel yaklaşım tekil bir özellik gösterir ve bu anlayış da çeşitli güçlükler yaratır. Örneğin günlük yaşamda IQ testinde doğru cevaplar veren bir kişi çevresindekilerle iletişim problemi yaşayabilir ya da çok başarılı bir müzisyen bu testten çok düşük bir puan alabilir. Başka bir deyişle, dünyadaki zeki yada yetenekli bireyleri belirleyebiliriz. Ancak bu beceriler bir teste sığmayacak kadar karmaşıktır. Gerçekte de insanların yaşamda pek çok etkinlik yürüttüğünü görünce, "zekâ" olarak tanımlanabilecek daha pek çok özelliğin var olup olmadığını düşünmeye başlarız. Kısacası insan performansı çok karmaşıktır. Tekil boyutlu

düşünüldüğünde ve ölçüldüğünde çok sınırlı bilgi verir. Bu nedenle dünya üzerinde gösterilen beceri ve performansları -ki çok karmaşıktır- yansıtan bir zekâ kuramına ihtiyaç vardır (Bümen, 2002: 4).

Ancak Türk Eğitim Sistemi daha çok Spearman'ın zekâ tanımından etkilenmiştir. Spearman'a göre zekâ daha çok sayısal ve sözel alanlar olarak iki grupta değerlendirebileceğimiz genel yeteneklerden oluşur. Spearman, özel yeteneklerin de zekâ ürünü olduğunu kabul eder. Ancak onlar kişiye göre farklılık gösterdiği için genel zekâ puanına katkıda bulunmaz. Eğitim programlarımız ve ölçme değerlendirme anlayışımız, başarıyı genel yetenek üzerine kurmuş, özel yetenekleri kişinin kendisine bırakmıştır. Kısacası “özel yetenekler varsa vardır, desteğe ihtiyaç yoktur. Yoksa yoktur, eğitim yoluyla yapılacak bir şey yoktur” mantığı ile ele alınmış ve sayısal ve sözel alanlar dışındaki yetenekler bir anlamda yok sayılmıştır (Özden, 2005).

Yine aynı mantıkla IQ olarak zekâ düzeylerini belirlemek zekâ düzeyi yüksek de olsa düşük de olsa bir başka sıkıntılar yumağının ilk halkasını oluşturmaktadır. IQ testlerinden yüksek puan alan çocuktan çevrenin beklentileri artmakta ve bu durum sık sık hatırlatıldığında çocuk bu durumu bir baskı olarak algılayıp olumsuz etkilenmektedir. Diğer yandan çocuk IQ testlerinden düşük bir puan aldığında ise çevrenin beklentisi düşmekte ve çocuğun benlik algısı ile ilgili sorunlar yaşanmaktadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

Yukarıda ölçüm sonuçlarının etkileri anlatılan tek faktörlü zekâ anlayışı, geçen yüzyıl içerisinde yerini çok faktörlü zekâ anlayışına bırakmıştır. Fakat faktörler çoğaldıkça zekânın anlamı karışmaya ve ölçülmesi zorlaşmaya başlamıştır. Hangi faktörlerin özel, hangilerinin genel olduğunu belirlemek bir yana, zekâ testlerini hazırlayanların bireysel ve kültürel değerleri farklı kültürlerdeki insanların zekâsını ölçmeyi daha da güçleştirmiştir (Özden, 2005). Nasıl ölçülürse ölçülsün aslında zekânın tek bir sayıya indirgenmesinin eğitim için vazgeçilmez bir yarar sağladığı söylenemez.

Tek faktörlü zekâ ölçümlerinin olumsuz sonuçlarından biride bu zekâ testleri ile ölçülemeyen diğer yeteneklerin (farklı zekâ alanındaki öğrencilerin) sınıf ortamlarında problem olarak algılanmasıdır. Bu yeteneklere sahip öğrenciler sınıf ortamlarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler olarak sınıflanmaktadır. Armstrong, eğitimde “öğrenme güçlüğü” diye bir olgunun olmadığını ifade etmektedir (Armstrong, 1995). Çünkü gerçekte farklı yollarla öğrenen bireyler bazı öğretmenler tarafından çoğu kez bilinçsiz ve bazen de bilinçli bir şekilde “öğrenme özürü” olarak adlandırılabilirler. Örneğin, sınıfta uzun süre sessiz bir şekilde oturmak, öğrenmek için hareket etmek ihtiyacında olan bedensel/kinestetik zekâyâ sahip çocukların doğasına tamamen aykırıdır. Bu çocuklar çoğu kez aşırı hareketli ya da “hiperaktif” olarak adlandırılabilirler. Yine, öğrenmek için görsel imgelere, figürlere veya resimlere ihtiyaç duyan bazı öğrenciler, sadece bir takım soyut kavramlardan oluşan bir metni kavramakta zorlandıklarından dolayı “okuma özürü” olarak adlandırılabilirler (Saban, 2002). Bütün bu sebeplerden dolayı Türk Eğitim Sistemi’nin ihtiyacı olan şey, öğrenci zekâlarını onları etiketlemek için kullanmadan onlarda var olan zekâ alanlarını bir zenginlik kabul ederek bunu onların yararına kullanacak bir zekâ tanımı ve kuramıdır.

Gardner’e göre zekâ, “yaşam boyu karşılaşılan farklı durumlarda problemleri çözme ve yeni ürünler ortaya çıkarma kapasitesidir. Zekâ, değişen dünyada yaşamak ve değişime uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür” (Yavuz, 2005a: 9). Selçuk, Kayılı ve Okut’a (2004: 12) göre Gardner zekânın temel ilkeleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

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

2.1.3. Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK)

XX. yüzyılda eğitim ve buna bağlı olarak zekâ üzerine yapılan çalışmalar önem kazanmıştır. Zekânın ne olduğu ve niteliği üzerine yapılan araştırmalar öğrenme etkinlikleri üzerinde yoğunlaşmaya başlayınca insanların ilgilerine, ihtiyaçlarına göre oluşturulan eğitim modelleri, öğretme-öğrenme stratejileri çeşitlenmeye başlamış, yeni yaklaşım ve kuramların doğmasına sebep olmuştur. Bu amaçla yapılan, Holt (1967) “Çocuklar Nasıl Öğrenir?” (How Children Learn), Hilgard (1948) “Öğrenme Kuramları” (Theories of Learning), Bloom’un (1976) çalışmaları, Ned Hermann’ın geliştirmiş olduğu dört çeyrekli beyin başatlığı modeli vb. araştırmalar Gardner’in ÇZK’nin ortaya çıkmasını hazırlamış ve temellendirmiştir (Nacakcı, 2006: 11). Yapılan çalışmaların hepsinin temelinde farklı bireysel özelliklere sahip öğrenciler için aynı sınıfta nasıl daha etkili bir öğrenme-öğretme ortamı düzenlenebilir düşüncesi yatmaktadır.

Bir öğrenme psikologu ve nöro-psikolog Howard Gardner, insan zekâsının geniş yelpazesini görmezden geldiğimiz ve çocukları büyük yeteneklerin fark edilmediği bir sisteme yerleştirerek onlara büyük bir haksızlık yaptığımız görüşündedir (Yavuz, 2004: 13).

“Çoklu Zekâ Kuramı” Gardner’in, Harvard Üniversitesi’nde “proje sıfır” kapsamında gerçekleştirdiği, normal ve yetenekli çocukların bilişsel potansiyelinin gelişimi ve beyindeki hasarlardan doğan zekâ bozuklukları konusundaki araştırmaların bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle beyin hasarlı kişiler üzerinde yaptığı çalışmalar bu kuramın geliştirilmesinde yol gösterici olmuştur. Beyninin farklı bölgelerinde meydana gelen hasarlar doğrultusunda bir etkinliği yapmakta güçlük çeken bireylerin beynin diğer bölgeleri tarafından desteklenerek bu açığı kapattığı görülmüştür. Proje sıfır, ilkokulun ilk yılları ve okul öncesi eğitim için program geliştirme ve değerlendirmeye farklı yaklaşımlar önermektedir. Projenin varsayımı “her çocuk, bir ya da birkaç alanda gelişim için potansiyele sahiptir” (Gardner, 1993: 89 Aktaran: Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 13). Gardner, sabit tek bir zekâ olmadığını; zekânın tek bir testle ölçülemeyeceğini ve bu yüzden bireyin

gelecekte okuldaki başarısının hangi alanda olacağını tahmin edilemeyeceğini vurgulamaktadır (Lemlech, 2004: 58).

Çağdaş eğitim anlayışının bir ilkesi olan “eğitimde fırsat ve imkan eşitliği,” yoksullara eğitim imkanı sunmanın da ötesinde daha geniş bir anlam kazanarak, bireylere ilgilerini, yeteneklerini ve zekâlarını optimum düzeyde geliştirme fırsatının verilmesi olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla, denilebilir ki, günümüz okulları bireylerin sahip oldukları ilgileri, yetenekleri ve potansiyelleri ortaya çıkarabildiği ve onları geliştirebildiği ölçüde eğitimde fırsat ve imkan eşitliği sağlanmış olacaktır (Saban, 2000: 35).

Gardner, “ÇZK” ile zekâ konusuna daha geniş bir bakış açısı kazandırarak insanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri, potansiyelleri ve kabiliyetleri “zekâ alanları” olarak adlandırmıştır. Gardner, neden özellikle müziksel, görsel, bedensel veya sosyal alanları “yetenekler” veya “beceriler” olarak değil, farklı “zekâ alanları” olarak kavramsallaştırdığını Weinreich-Haste (1985: 48, Akt.: Saban, 2002: 5) ile yaptığı bir görüşmede; “Bir insan tanıtılırken genellikle “O, müzik alanında çok yetenekli olmasına rağmen çok da zeki değildir” gibi ifadeler kullanılır; çünkü, uzun yıllar zeki olmak, sadece sözel ve sayısal becerilere sahip olmayla sınırlandırılıp özdeşleştirilmiştir. Eğer ben de “insanlarda sekiz farklı yetenek vardır” deseydim, bir çok kimsenin de şu anda sahip olduğu zekâ almayışına farklı bir bakış açısı kazandırmamış olacaktım.” şeklinde ifade etmiştir. Gardner böylece, bütün bu alanları “farklı zekâlar” (zihnin farklı alanları) olarak tanımlamakla daha önceden sadece tekil olarak algılanan fakat gerçekte çoğul olan zekâ olgusuna yeni bir yorum ve bakış açısı getirerek insanların dikkatlerini bu yöne çekmeyi başarmıştır (Bümen, 2002; Armstrong, 1994).

Gardner “çoklu zekâ” kavramını kullanırken “çoklu” sözcüğü ile bilinmeyen sayıda birbirinden farklı ve bağımsız yetenekleri anlatmaktadır. Bu yetenekler, müzik zekâsından, kendini anlamaya yönelik içsel zekâyâ kadar geniş bir yelpazeyi oluşturmaktadır (Akboy, 2005). ÇZK ile ilgili çalışmaların verileri doğrultusunda gerek duyuldukça zekâ alanlarına yenileri eklenebilecektir. Bu da kuramın gelişime

açık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Aslında kuramın bu yönü bu alanda çalışan her bilim adamının böyle bir çaba göstermesini de teşvik eder niteliktedir.

Gardner'e (1997; 1999) göre eğitimde ÇZK'den yeteneklerin geliştirilmesi, bireysel farklılıkların gözetilmesi ve öğretimin değişik yollarla yapılması şeklinde yararlanılabilir. Bunlara ek olarak ÇZK'den öğrencilerin baskın zekâ alanlarına uygun mesleğe (müzisyen, bilim adamı, sanatçı, sporcu vb.) ulaşmalarına rehberlik etmede yararlanılabilir (Yılmaz ve Fer, 2003).

2.1.3.1. Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler

Zekâlar bir artı eksi toplamı gibi düşünülmemelidir; ÇZK'yi de, bir zekânın gelişmesi durumunda diğerinin geri kaldığı hidrolik bir model olarak düşünmemek gerekir. Ancak farklı bireylerin -ve farklı kültürlerin- farklı zekâları kullandıkları düşünülebilir (Gardner, 2004: 520).

Bireylerde, zekâ alanlarının gelişimi de farklılıklar göstermektedir. Armstrong (1994: 23), zekâların gelişmesinde avantaj ya da dezavantaj oluşturan çevresel etkenleri şöyle sıralamaktadır (Bümen, 2002: 8-9):

1. *Kaynaklara ulaşım şansı:* Eğer aile çok fakirse keman, piyano vb. müziksel/ritmik zekâ geliştirebilecek aletler sağlanamayacağı için müziksel/ritmik zekâsı gelişmeden kalabilir.

2. *Tarihsel-kültürel faktörler:* Okulda matematik ve fen dersine dayalı programlar varsa ve bunlar önemseniorsa öğrencide mantıksal/matematiksel zekâ gelişebilir.

3. *Coğrafi faktörler:* Köyde yetişmiş bir birey, şehirde bir apartman dairesinde yetişmiş bir bireye oranla, bedensel/kinestetik ve doğacı zekâlarını daha çok geliştirme olanağı bulabilir.

4. *Ailesel faktörler:* Çocuk ressam olmak isterken ailesi onun avukat olmasını istiyorsa aile çocuğun sözel/dil zekâsının gelişimi için çalışacaktır.

5. *Durumsal faktörler*: Kalabalık bir ailede büyümüş ve kalabalık bir ailede yaşayan bireyler doğalarında sosyallik olmadıkça, kendilerini geliştirmek için daha az zamana sahip olurlar.

Gardner bireylerin zekâlarının gelişimi üzerinde bireylerin deneyimlerinin de etkili olacağını ifade etmektedir. Gardner bu deneyimleri “**kristalleştirici deneyimler**” ve “**felce uğraticı deneyimler**” olarak iki başlık altında toplamaktadır. Eğer öğrencilerin yetenekleri keşfedilip bunların gelişmesi için uygun ortam ve destek sağlanırsa öğrenciler kristalleştirici deneyimler yaşarlar. Fakat onların mevcut yetenekleri görmezden gelinir ve aşağılanırlarsa öğrenciler felce uğraticı deneyimler yaşarlar (Temiz, 2007). Kristalleştirici deneyimler yaşayan öğrenciler değişik zekâ alanlarının gelişimi için fırsatlar bulurken felce uğraticı deneyimler yaşayan öğrencilerin sahip oldukları değişik zekâ alanlarındaki yetenekleri ise keşfedilme fırsatı bulamazlar.

2.1.3.2. Çoklu Zekâ Alanları ve Hayat Bilgisi Etkinlikleri

Checkley’in (1997) Gardner ile yaptığı bir görüşmede, Gardner sekizinci bir zekâ alanının varlığından söz etmiş ve 1999 yılında yayımladığı “Intelligence Reframed (Zekâ Yeniden Yapılandırıldı)” adlı eserinde bu yeni (doğacı) zekâ alanını da kapsayacak şekilde ÇZK’yi yeniden formüle etmiştir. Gardner’ın (1983-1999) ileri sürdüğü sekiz türdeki zekâ alanları şunlardır (Saban, 20002: 6-7):

1. Sözel/Dil Zekâsı
2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ
3. Görsel/Uzamsal Zekâ
4. Müziksel/Ritmik Zekâ
5. Bedensel/Kinestetik Zekâ
6. Sosyal Zekâ
7. İçsel Zekâ
8. Doğacı Zekâ

Bu zekâ alanlarının her biri örneklendirilerek tanımlanmıştır. Her bir zekâ alanının gelişiminin sağlanması durumunda bireyin başarılı olabileceği olası meslekler belirlenmiştir. Sözü edilen zekâ alanlarının tanımlanmış olmasının eğitim açısından bir anlam taşıması ancak onlara yönelik eğitim durumlarının oluşturulması ile mümkündür. Bu amaçla birçok eğitimci tarafından her bir zekâ alanına yönelik belirlenmiş etkinlikler de aşağıda verilmektedir.

1. Sözel/Dil Zekâsı

Sözel/dil zekâsı, 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 (Saban, 2002: 7).

Sözel/dil zekâsı baskın bir çocuk romancı, öğretmen, yayıncı, radyo spikeri, reklamcı, tur rehberi, avukat, kütüphaneci, halkla ilişkiler uzmanı, kavramlar dizini tasarımcısı, ders kitabı editörü, baş yazar, konuşma metni yazarı, yorumcu ya da komedyen olabilir (Schmidt, 2001: 6).

Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılabilecek Sözel/Dil Zekâsı Etkinlikleri

(Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996; Armstrong, 1994; Arnold, 1999; Akt.: Bümen, 2002: 33-34):

- Verilen bilgileri betimleme,
- Araştırma projeleri hazırlama ve rapor yazma,
- Şiir, masal, efsane, hikaye, kısa oyun veya makale yazma,
- Günlük yazma,
- Sözlük kullanma,
- Kavramlar dizini kullanma,
- Kelime bankası oluşturma,
- Bulmaca hazırlama,
- Yüksek sesle okuma,
- Sınıf sekreteri olma,
- Röportaj yapma,

- Tartışma yaratma,
- Mektup yazma,
- Slogan yaratma,
- Bülten, kitapçık ya da sözlük yazma,
- Talk-show radyo (veya TV) programı yapma,
- Konuyla ilgili sunu yapma,
- Konu ile bir hikayeyi, romanı, şiiri ilişkilendirme.

2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ

Mantıksal/matematiksel zekâ, bir bireyin bir matematikçi, bir vergi memuru veya bir istatistikçi gibi sayıları etkili bir şekilde kullanabilmesi ya da 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 (Saban, 2002: 8).

Çocukken mantıksal/matematiksel zekâsı güçlü kişiler, büyüdüklerinde matematikçi, astronom, mucit, trafik mühendisi, mantıkçı, hukukçu, şehir planlamacısı, muhasebeci, sigortacı, nüfus yada nüfus sayımı danışmanı, ekonomist, borsacı ve bilgisayar sistemleri analizcisi gibi meslek gruplarında çalışabilirler (Schmidt, 2001: 8).

Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılabilecek Mantıksal/Matematiksel Zekâ Etkinlikleri (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996; Armstrong, 1994; Arnold, 1999; Akt.: Bümen, 2002: 34):

- Fikir üretmek için beyin fırtınası yaparak üretilen fikirleri sıralama,
- Çizelgeler hazırlama,
- Sınıflama yapma,
- Zaman çizelgesi hazırlama,
- Seçenek ve adımların gösterildiği tablo geliştirme,
- Problemi, harita ya da akış şeması haline getirme,
- Etkinlik planı hazırlama,
- Örgütlenme şeması hazırlama,

- Problemin adımlarını şekil çizerek gösterme,
- Yapı kurma ve açıkça ifade edilmiş hedefler belirleme,
- Anahtar kelimeleri belirleme,
- 5N 1K sorularını sorma (ne, nerede, ne zaman, nasıl,neden, kim),
- Öğrenilenleri matematiksel bir formüle dönüştürme,
- Konuyla ilgili bir strateji oyunu kurma,
- Karşılaştırma yapma,
- Konuyu açıklamak için analogi oluşturma,
- Şifre tasarlama.

3. Görsel/Uzamsal Zekâ

Görsel/uzamsal zekâ, 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 uygulaması kapasitesidir (Saban, 2002: 9).

Görsel/uzamsal zekâ alanından gruplar, büyüdüklerinde mimar, ressam, otomobil tasarımcısı, karikatürist, mühendis, bahçe düzenleyicisi, gösteri pilotu, bilgisayar grafikeri, su tesisatçısı, hava trafik denetleyicisi, çizgi film tasarımcısı, dekoratör, müze müdürü ya da fotoğrafçı gibi mesleklerde mutlu olabilirler (Schmidt, 2001: 5).

Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılabilecek Görsel/Uzamsal Zekâ Etkinlikleri (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996; Armstrong, 1994; Arnold, 1999; Akt.: Bümen, 2002: 35):

- Karikatür çizme,
- Hikaye ya da notları renklerle kodlama,
- Fikirleri tablo haline getirme,
- Yap-boz hazırlama,
- Hikaye panosu tasarlama,
- Konuşulan ya da okunan şeyin resmini yapma,
- Yazmayı seven bir arkadaşla resim kitabı hazırlama,

- Hikayenin resmini çizme,
- Konuyla ilişkili veya konuyu açıklayan resimler bulma,
- Farklı renklerle yazıların altını çizme,
- Zihin haritası veya kavram haritası yapma,
- Hikayedeki olayları sıralayan zaman çizelgesi ya da grafikleri çizme,
- Harita, tablo ve şekil inceleme,
- Kamerayla kayıt yapma,
- Video izleme,
- Resimlerden yararlanarak tahminde bulunma,
- Benzer kelimeleri kartlara yazarak benzerlik ve farklılıklarını hatırlama,
- Çevrede, kelime veya sayılara benzeyen şekiller bulma,
- Slayt (saydam) hazırlama,
- Fotoğraf albümü yapma,
- Duvar resimleri tasarlama,
- Poster hazırlama,
- Reklam veya ilan hazırlama,

4. Müziksel/Ritmik Zekâ

Müziksel/ritmik zekâ, bir kişinin bir besteci, bir müzisyen ya da bir şarkıcı gibi müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etmesi kabiliyetleridir. Bu zekâ alanı, bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması olarak tanımlanabilir (Saban, 2002: 10).

Eğer çocuklarda müziksel/ritmik zekâ alanı gelişmişse onlar, besteci, müzisyen, şarkıcı, koro şefi, film ya da albüm ses düzenleyicisi, ses eğitmeni, müzik eleştirmeni, konuşma hastalıkları uzmanı ya da müzik terapisti olabilirler (Schmidt, 2001: 6).

Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılabilecek Müziksel/Ritmik Zekâ Etkinlikleri (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996; Armstrong, 1994; Arnold, 1999; Akt.: Bümen, 2002: 35):

- Dinlenen müziğin yarattığı duyguları ifade etme,
- Tekerlemeler söyleme,
- Ritim yaratma,
- Konuyla ilişkili ya da konuya benzer temada şarkı bulma,
- Konuyla ilgili müzik dinleme,
- Mırıldanma,
- Okurken ya da yazarken tempo tutma,
- Yazarken ya da çizerken şarkı, doğa sesleri dinleme,
- Kitap kaseti dinleme,
- Kelimeleri, kavramları ya da formülleri ritimlere yerleştirme,
- Notaları sesli okuma,
- Dil kuralları ve müzik kurallarını ilişkilendirme,
- Şarkı söyleme,
- Kafiye bulma,
- Sesli okuduklarını teybe kaydedip dinleme,
- Sesli kitap okurken hece veya kelimeleri belirleyecek şekilde bir yere vurma,
- Konudaki duygu ya da düşüncelerle ilgili beste yapma veya şarkı sözü yazma,
- Fonda müzik dinleme,
- Konuyu müzik eşliğinde sunma,
- Müzik aleti yapma veya kullanma,

5. Bedensel/Kinestetik Zekâ

Bedensel/kinestetik zekâ 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/kinestetik zekâ 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 (Saban, 2002: 11).

Bedensel/kinestetik zekâ alanı gelişmiş çocuklar, dansçı, atlet, koreograf, çömlekçi, dokumacı, kaynakçı, araba tamircisi, marangoz, elektrikçi, beden eğitimi öğretmeni, aktör, drama eğitmeni, dans terapisti, yoga öğreticisi, masör, fizyoterapist, illüzyonist, uçak tamircisi gibi meslek gruplarında çalışabilirler (Schmidt, 2001: 7).

Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılabilecek Bedensel/Kinestetik Zekâ Etkinlikleri (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996; Armstrong, 1994; Arnold, 1999; Akt.: Bümen, 2002: 34-35):

- Göstererek yaptırma,
- Heykel yapma,
- Koreografi hazırlama,
- Sanat projesi hazırlama,
- Kesip yapıştırma,
- Dans etme,
- Pantomim ya da taklit yapma,
- Drama yapma,
- Gezi yapma,
- Beden dilini kullanma,
- Harfleri vücut ile gösterme,
- Tıraş köpüğü ile yazı yazma,
- Okunan bir şeyi canlandırma,
- Konuyu açıklayıcı hareket zinciri yaratma,
- Tahta ve yer oyunları yaratma,
- Görev veya bulmaca kartları yapma,

6. Sosyal Zekâ

Sosyal zekâ, bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da bir pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Bu zekâ alanı 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 (Saban, 2002: 12).

Sosyal zekâsı güçlü çocuklar din öğreticisi, din adamı, öğretmen, satış elemanı, terapist, resepsiyon görevlisi, sosyal hizmet görevlisi, çocuk bakıcısı, avukat, yardım hattı danışmanı, politikacı, personel müdürü, pazarlamacı gibi mesleklere sahip olabilir (Schmidt, 2001: 8).

Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılabilecek Sosyal Zekâ Etkinlikleri

(Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996; Armstrong, 1994; Arnold, 1999; Akt.: Bümen, 2002: 37):

- Öğrendiğini drama ile gösterme,
- Başkalarıyla beyin fırtınası yapma,
- Tartışma,
- Görüşme yapma,
- Başkalarının yaşantılarından ders alma,
- Dinleme,
- Yardım derneklerine üye olma,
- Grup çalışmalarına katılma,
- Rol yapma,
- Birine bir şeyler öğretme,
- Kayıt aracı kullanma,
- Mektup yazma,
- İnsanları betimleme,
- Kitap kulübüne üye olma,
- Karakterlerin davranışlarını tahmin etme,
- Okuduklarını anlatma,
- Aldığı notları arkadaşının notları ile karşılaştırma,
- Sınıf mitingi düzenleme,
- Toplantı düzenleme,
- Yanındaki kişiyle birbirine konuyu özetleme, tartışma,
- Grupla birlikte ödev yapma,

- Tahta oyunları oynama,

7. İçsel Zekâ

İçsel zekâ, bir kişinin kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergilemesi yeteneğidir. Bu zekâ alanı 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 (Saban, 2002: 13-14).

Çocukların içsel zekâlarının güçlü olması onların felsefeci, araştırmacı, arşiv görevlisi, ilahiyatçı, antropolog, arkeolog ya da hayvan davranışları uzmanı gibi meslek alanlarına yönelmelerine yol açabilir (Schmidt, 2001: 9).

Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılabilecek İçsel Zekâ Etkinlikleri

(Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996; Armstrong, 1994; Arnold, 1999; Akt.: Bümen, 2002: 37):

- Senaryo yazma,
- Günlük tutma,
- Fonda klasik müzik ya da doğa sesleri dinleme,
- Araştırma,
- Sınıf etkinliklerini ve öğrenilen bilgileri özetleyerek ne anlama geldiğini açıklama,
- Soru üretme,
- Kişisel sözlük geliştirme,
- Öğretme yolları geliştirme,
- Okumanın amacını belirleme,
- "Neden" sorusunu sorma,
- Kişisel steno (kısa ve yalın işaretler ile yazma yöntemi) geliştirme,
- Gün veya dönem içinde kendini değerlendirme,
- Kendini düzeltmek için imlâ kılavuzu ve sözlük kullanma,
- Kişisel bir "neden-sonuç" ya da "etki-tepki" şeması hazırlama,

- Bilinenler ile bilinmeyenleri ayırt etme,
- Konuyu başarıyla tamamlamak için gerekli nitelikleri belirleme ve bunların ne derecede mevcut olduğunu açıklama,
- Konuyla ilgili hisleri/düşünceleri yazma,
- Ödev veya proje konusu seçme,
- Herhangi bir konuda hedef ortaya koyma ve bu hedefi takip etme,
- Konuyla ilgili bir makale yazma,

8. Doğacı Zekâ

Doğacı zekâ ile bir kişinin bir biyolog yaklaşımıyla hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya bir jeolog yaklaşımıyla dünya doğasının bulutlar, kayalar veya depremler gibi çeşitli karakteristiklerine karşı aşırı ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir (Saban, 2002: 14-15).

Doğacı zekâsı güçlü bireyler, ziraat mühendisi, çiçekçi, zoolog, bahçıvan, ziraat teknisyeni, biyolog, evcil hayvan satıcısı, jeolog, veteriner, çevrebilimci, peyzaj mimarı, bitki bilimci, astronom, hayvan eğiticisi gibi meslek gruplarında çalışmaktan mutluluk duyarlar (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 66).

Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılabilecek Doğacı Zekâ Etkinlikleri

(Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996; Armstrong, 1994; Arnold, 1999; Akt.: Bümen, 2002: 36-37):

- Yakın çevre ile öğrenilenler arasında ilişki kurma,
- Taş, yaprak vb. biriktirme,
- Öğrenilen yeni bilgilerle doğal nesneler arasında ilişki kurma,
- Öğrenilen bilgilerle ağaçlar, nehirler veya okyanuslar arasında ilişki kurma,
- Doğada zaman geçirme,
- Doğal zenginliklere geziler düzenleme,
- Deneyler hazırlama,

- Harfleri hayvan ya da bitkilere benzetme,
- Harflerin okunuşunu hayvan seslerine benzetme,
- Hava durumunu takip etme,
- Belgesel izleme,
- Konuyu öğrenen kişinin bir kuş, bir balık ya da bir volkan olduğunu hayal ederek empati kurma,
- Doğa sesleri dinleme,
- Bitki yetiştirme,
- Konuyla ilgili doğa fotoğrafları bulma,

Bazı durumlarda ÇZK iyi anlaşılmadığı için bir öğretim modeli gibi sunulmaktadır. Oysa ÇZK, öğretimin nasıl yapılması gerektiği ile ilgilenmemekte, insan zihninin yapısı ve nasıl çalıştığı hakkında bilgi sağlamaktadır. Gardner'in da belirttiği gibi, ÇZK tek başına her şeyi çözmez. Önemli olan, öğretimin; eğitim programlarının, ölçme ve değerlendirmelerin, birçok çağdaş kuram ve modelin yanı sıra, ÇZK'nin de dikkate alınarak tasarlanmasıdır (Açıkgöz, 2004). Fakat bunu yapmak hiçte zannedildiği gibi kolay değildir. Hem bu zekâ alanları belirleme ölçümünün nasıl yapılacağı hem de ölçüm sonuçlarının nasıl kullanılacağı büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler zekâ alanı belirleme çalışmalarının zamanına, nasıl ve hangi amaçla yapıldığına dikkat etmelidirler.

2.1.3.3. Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesi

Gardner, kendi belirlediği sekiz zekâ için sekiz testin geliştirilmesini ve her biri için puanlar elde edilmesini sakıncalı bulmaktadır. Gardner, çocuğun bir derste ki öz geçmişini öğrenmek, o çocuğa nasıl yardım edileceğine karar vermek dışında çoklu zekânın ölçülmesine karşıdır. Gardner'e göre, zekâ testlerle ölçülemeyecek kadar karmaşık bir yapıdır. Gardner'in, çoklu zekânın ölçülmesine karşı çıkmasının nedeni ise bu etkinliğin zararlı olması değil bunun bir son olarak algılanmasıdır. Bir başka deyişle, Gardner'i kaygılandıran; zekâ

ölçümlerinin saptanıp bırakılması, öğrenciyi geliştirmek amacıyla kullanılmamasıdır (Checkiey, 1997; Akt.: Açıkgöz, 2004).

Yukarıdaki açıklamalardan bireylerin zekâ alanları hakkında bilgi edinilmemesi gerektiği anlaşılmamalıdır. Tam aksine, insanların zekâ alanları tanınmalıdır. Bu bilgiler "hangi yollarla daha kolay öğrendiğimizin belirlenmesinde" kullanılmalıdır. Çoklu zekâ alanlarını belirleme ile ilgili bilgilerden; insanların kendilerini daha iyi anlamaları, güçlü yönlerini nasıl kullanacaklarını ve zayıf yönlerini nasıl geliştireceklerini planlamaları için yararlanılabilir (Açıkgöz, 2004). Aksi halde yapılan zekâ alanı belirleme işlemi eski zekâ anlayışında olduğu gibi öğrencilerimizin zekâlarına göre etiketlenerek sınıflandırılmasından başka bir amaca hizmet etmeyecektir.

Bir konuyu öğrenmede güçlük çeken bir öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmanın yollarını araştırmak, öğretmenin önemli görevlerinden biridir. ÇZK'yi öğrenme-öğretme ortamlarında kullanan öğretmen, "Öğrencilerimin öğrenmelerine nasıl yardımcı olabilirim?" sorusunun yanıtını bulmaya, öğrencilerin zekâ alanlarını belirleyerek öğrenmelerine yardımcı olmaya çalışmaktadır. Armstrong, öğrenci zekâlarının ÇZK'de belirlenen sekiz zekâ alanından hangilerinde baskın olduğunu belirleyebilecek, hangi çocuğun nasıl öğreneceğini ortaya koyacak bir çalışmadan söz etmektedir. Bu çalışma sayesinde öğrencinin öğrenme güçlüğü yaşadığı konuları belirleyip onlara öğrenme konusunda yardımcı olmak kolaylaşacaktır. Ayrıca öğrencilerin baskın çoklu zekâ alanlarını belirlemek, bu zekâ alanlarına uygun sınıf içi faaliyetler düzenleme açısından da önemlidir. Örneğin, görsel/uzamsal ve bedensel/kinestetik zekâ alanlarında baskın öğrencilerin daha çok olduğu sınıflarda öğretmenler özellikle bu iki baskın zekâ alanına yönelik öğretim faaliyetlerine öncelik vermelidirler. Fakat bu uygulama sınıfta yalnız sözü edilen iki baskın zekâ alanına yönelik çalışmaların yürütüleceği anlamına gelmemelidir. Öğretmen, öğrenme-öğretme ortamlarında baskın olan bu iki zekâ alanına yer verirken diğer zekâ alanlarının gelişimine de aynı derecede önem vermelidir (Yavuz, 2005a).

Her birey sekiz zekâ alanını da oldukça yüksek bir düzeyde geliştirebilme kapasitesine sahip olmasına rağmen, çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren belli zekâ alanlarına daha çok eğilimli olurlar. Okula başlama yaşına eriştiklerinde, büyük bir olasılıkla eğilimli oldukları bu zekâ alanları ile aynı doğrultuda olan öğrenme yollarını da geliştirmiş olurlar. Burada öğretmenler açısından önemli olan husus, daha okuldaki ilk günlerden itibaren öğrencilerin çok iyi gelişmiş zekâ alanlarını tanımlamak ve onların okuldaki öğrenmelerini tercih ettikleri bu zekâ alanları yoluyla gerçekleştirmelerine yardım etmektir (Saban, 2002: 35). Saban'a (2002) göre öğrencilerdeki baskın çoklu zekâ alanlarının belirlenmesinde öğrencileri gözlemek, belge toplamak, okul kayıtlarını incelemek, diğer öğretmenlerle iletişime girmek, velilerle görüşmek ve öğrencilere sormak gibi yöntemler kullanılabilir. Diğer bir yol ise öğretmenlerin farklı çoklu zekâ alanlarını ortaya koyabilecek etkinlikleri öğrenme ortamlarına taşıyarak öğrencilerin bunlardan hangisine yöneldiğini gözlemesidir. Örneğin; müzik zekâsı yüksek olan bir çocuk tarihi bir olay hakkında bir şarkı oluştururken ya da sözcüklerin ritmini çıkarırken muhtemelen daha başarılı olacaktır (Beachner ve Pickett, 2001). Tabi ki bu yollarla toplanan bilgiler sadece öğrencilerin zekâ alanları ile ilgili bir fikir oluşturulmasına katkıda bulunur. Fakat bu bilgilerin öğretmenler tarafından nasıl bir öğretim programı içerisinde kullanılacağı büyük önem taşımaktadır.

Her şeyin yedi ya da sekiz yolla öğretilmesi gerektiği düşüncesi bir ÇZK mantığı değildir. ÇZK'nin mantığında bütün derslerde her konunun birden fazla yolla öğretilebileceği yer almaktadır. Öğretmenlerin hayal güçlerinin geniş olması ve öğrencilerin bir şeyleri daha iyi anlayabilmeleri için onlara zekâ alanlarına uygun biçimde yardımcı olmaları gerekmektedir (Checkley, 2000).

Ellingsen, (2000: 71) 21. yy.'nin sınıflarında Tematik Eğitim Yaklaşımı ile ilgili çalışmalarını sunarken Gardner'in zekâ tanımına yer verdikten sonra kuramının eğitimde kullanımına öğretim programları açısından vurguda bulunmuştur. "Hepimiz sekiz zekânın hepsine sahip olarak doğarız. Zekâlarımız çocukluğumuzda ve sonrasında değişik derecelerde gelişir. Hayatta başarılı olabilmek için hepsi gereklidir. Fakat okul programları sadece bu sekiz zekâdan

ikisini geliştirmektedir. Eğer okulun amacı, öğrenciyi hayatta başarılı olmak için hazırlamaksa okul, programını öğrenci zekâlarının her birini en üst seviyeye çıkaracak şekilde geliştirmelidir.” Öğrencilerin çoklu zekâ alanları dikkate alınarak geliştirilmeye çalışılan birçok öğretim programı değişik okullarda uygulanmıştır. Bu da değişik uygulama örneklerini doğurmuştur.

2.1.3.4. Eğitimde Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK) ile İlgili Uygulamalar

Geleneksel okullarda her bireye eşit davranılır. Aynı konular aynı yolla çalışılır ve aynı yolla değerlendirilir. Bu uygulamalar adil gibi görülebilir. Ancak böyle bir okulda her bireye aynı yaklaşılr ve her birey aynı varsayılır. Oysa her birey ayrıdır. Her birey farklı düşüncelere, kişilik özelliklerine ve zekâlara sahiptir. Aynı zekâyâ sahip iki birey yoktur. Okullarda zekâların farklılığı çok önemlidir. Bireysel farklılıkları küçümseyenler adil davranmış olmazlar (Gardner, 1999). Eğitim alanında yapılan uygulamalar farklı zekâ alanları dikkate alınarak oluşturulan öğrenme-öğretme ortamlarında daha başarılı sonuçlar elde edildiğini göstermektedir.

İnsanlardaki baskın olan zekâ alanlarını ya da farklı bir deyişle her insanın kendine özgü kolay öğrendiğı öğrenme yolunu kullanarak o insana öğrenmede zorlandığı pek çok şey öğretilebilir. Daha açık bir ifadeyle, insanların kendilerine en yakın gelen, en çok zevk aldıkları ilgi ve yetenek alanlarını etkili birer araç olarak kullanarak, onlara farklı alanları tanıma ve öğrenme için kapılar açılabilir (Yavuz, 2004: 25; Vural, 2005: 280).

ÇZK nöro-psikolojik bir kuramdır ve bilimsel bir kuramı eğitsel bir uygulamaya dönüştürmede tek bir yol yoktur. Gardner ÇZK’yi Roscha Mürekkep Testi’ne benzetmektedir. Kuramı sınıflarında uygulamaya başlayan pek çok eğitimci zaman zaman kendi uygulamalarının doğru olduğunu öne sürerek çatışmaya düşerler. Eğitim bilimcilerin kuramı, farklı yöntemlerle uygulamaya koyma gayretleri, öğrenme ortamlarındaki verimliliğin yükselmesi adına çok önemlidir. ÇZK’yi uygulamada tek bir yöntem yoktur. Önemli olan eğitimcilerin ÇZK’yi

hedeflerine ulaşabilmede doğru bir araç olarak kullanabilmeleridir (Yavuz, 2005a: 142).

Olumlu duyguların öğrenme sürecine pozitif katkıları olduğu bilimsel gerçeğini kabul ettiğimizde, eğer öğrenciler zevk aldıkları yollarla çalışırlarsa zorlandıkları alanlarda bile zevkle çalışıp kolaylıkla öğrenebileceklerdir. Örneğin, müziksel/ritmik zekâsı güçlü bir öğrenci müziksel/ritmik zekâsını, tarih dersindeki bilgileri öğrenmede bir araç olarak kullanabilir. Öğrencilerden, öğrendikleri bilgileri dörtlüklere dönüştürmelerini ve onlardan bir şarkı hazırlamaları istediğinde, bu işi zevkle yapacaklar, kendi hazırladıkları şarkıları unutmayacakları için, şarkının sözlerindeki bilgileri de bu yolla öğrenmiş olacaklardır. İnsanların zevkle çalıştıkları bilim alanlarının diğer bilim alanlarında kullanımı ile pek çok alanda çalışmak ve öğrenmek kolaylaşabilir (Yavuz, 2004: 26).

Öğretmenler sınıftan sınıfa değişen araçlar kullanırlar. Öğretmenler, bu kuramı uygularken öğrenciler için en üst düzey duyguları oluşturacak, onlarla deneyimlerini paylaşacak ve kendilerinden öğrenmelerini sağlayacak yolları kullanmaları için teşvik edilirler. Fakat yinede bazı ortak yaklaşımlar ortaya çıkar. Örneğin anasınıflarında ve ilköğretimin ilk sınıflarında çoğu öğretmen öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına uygun etkinlik merkezleri oluştururlar. Bu etkinlik merkezleri inşa etme, sanat, doğa, müzik, hikaye, sayılar ve drama gibi farklı vurgulara sahiptir. Öğrenciler bu merkezlerin her birinde disiplin alanlarındaki becerilerini geliştirmek için çalışırken güçlü yanlarının birini yada birkaçını kullanabilirler. Bu etkinlik merkezleri iki amaca hizmet etmektedir. İlk olarak öğrencilere farklı merkezler arasında yer değiştirerek kendini güçlü gördüğü alanlarda sınıfın yardımı ve öğretmenin desteğini aldığı etkinliklere katılma fırsatı sağlamaktadır. İkinci olarak da bu merkezler öğretmenlerin planlama ve değerlendirme çalışmalarını desteklemektedirler (Kornhaber, Fierros ve Veenema, 2004).

Amerika'da 1988'den beri New City Okulu'nda ÇZK'yi uygulamaya çalışan Hoerr, yarattığı bu okula “Çoklu Zekâ Okulu” adını vermekte ve bilinçli, sistematik planlama çalışmalarıyla başarıya ulaşılabilceğini belirtmektedir. Bu okulda derslerde tüm zekâlar kullanılmaktadır. Öğrenciler şiir açıklamada resim, müzik ve dans figürlerini kullanmaya başlamışlar; karşılaştırma yaparken venn şemaları çizmişlerdir. Düzenli olarak çalışmalarını değerlendirmişler, yaptıkları hataları kaydetmişler, nasıl öğreneceklerini düşünmeye başlamışlardır. Bazı öğrenciler ürünlerini sergilemek için müzeler oluşturmuşlardır. Öğrencilerin bir konuyu anlayıp anlamadıkları sadece dil becerilerinin kullanılmasıyla (klasik sınavlarla) ölçülmemekte, aynı hedefe farklı değerlendirme teknikleriyle de ulaşmaya çalışılmaktadır. Kuramın uygulanmasıyla değerlendirme süreçlerinde projeler, gösteriler, sunular ve öğrenci ürün dosyaları kullanılmaya başlanmıştır. Projelerin geliştirilmesinde öğrenciler grup çalışmaları yaparak sosyal ve içsel zekâlarını da geliştirmişlerdir. Her yıl sonunda “Öğrenci Ürün Dosyası Gecesi” düzenlenerek çalışmalar veliler ile birlikte tekrar değerlendirilmiştir. Kuramın uygulanmasıyla okul-aile işbirliği de hızla artmıştır. Velilere her hafta okulda yapılan çalışmalar hakkında bilgiler ve yapılacak etkinliklerin yer aldığı mektuplar gönderilmiştir. Ayrıca veliler öğrencilerin öğrendiklerini sergilediği her gösteri ve sunuya davet edilmişlerdir. Yapılan çalışmalar okul koridorlarında ve sınıf duvarlarında sergilenmiştir. Veliler toplantılarda, çocuklarının öğrenmelerinden sorumluluk hissetmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Kuram okuldaki tüm öğretmenlerin kendi zekâ profillerini öğrenmelerini sağlamış, daha da önemlisi herkesin farklı biçimlerde öğretim yaptığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan hareketle, öğretim ekipleri oluşturulmuş ve tüm zekâlar öğretimde kullanılmaya başlanmıştır. Böylece bütün öğretmenler işbirliği içine girmiştir (Bümen, 2002: 109-110).

Hoerr (1992), ÇZK'ye uygun eğitim yapılan bu sınıfları anlatırken “öğretmenler, yedi zekâ alanına yönelik tasarlanmış bir öğretim yapmaktaydılar. Bazen sınıflara bakıldığında sınıf bir arı kovanı gibi görünüyordu. Davetsiz bir misafir sınıfa baktığında mantıksız bir şekilde

birçok yöne hareket eden arılar görebilir. Fakat arı bakıcısı bütüne baktığında hareketin neye uygun olduğunu ve arıların ne yaptığını bilir. Davetsiz misafir bu sınıf ortamını gördüğünde endişelenebilir. Fakat çoklu zekâyı bilen birisi baktığında yedi değişik yolla öğrenen öğrencileri belirleyebilir” demektedir.

ÇZK, ilkokul seviyesinde Indianapolis şehir merkezindeki halk okullarına girişini tasarlamak için Patricia Bolanos Koleji’nde kullanılmıştır. Burada değişik özel sınıflarda (bilgisayar donanımlı, bedensel/kinestetik etkinliklerle destekli vb.) ve zenginleştirilmiş etkinliklerle (“med-cezir” merkezi ve “çanak-çömlek” çıraklığı gibi) Key School’da bütün çocuklara zekâlarını en üst seviyede geliştirme ve güçlendirme alanlarını keşfetme fırsatları verilir. Ek olarak bir yıllık ders boyunca her çocuk, okul çapındaki proje tabanlı temalardan belli sayıda yürütür. Örneğin; “İnsanoğlu ve Çevresi” ya da “Evren ve Zaman İçindeki Değişiklikler” gibi. Bu projeler sunulur ve sonraki çalışmalar için videoya çekilip incelenir. Harvard Proje Sınıfı’ndan bir araştırmacı grup, bu kaydedilmiş proje görüntülerini değerlendirebilmek için kriterler oluşturup geliştirmiştir. Bahsedilenler göz önüne alındığında, projeyi kavramsallaştırmak, etkili sunum, projenin teknik kalitesi ve orijinalliği; işbirlikçi çabaların kanıtı olduğu kadar bireysel özellikleri de ayırt edici olmalıdır (Gardner ve Hatch, 1995: 156-157).

Öğretmenler, okul programı ve yöneticiler programın amaçları doğrultusunda sadece matematik zekâsı olan öğrenciler için sorumlu değildir. Öğrenciler okul deneyimlerini yönlendirmek için bazı sorunluluklar almaya teşvik edilebilirler. Öğrenciler daha iyi hizmet almak için sahip oldukları güçlü yönleri kullanırlar ve ihtiyaçları doğrultusunda programı şekillendirmeyi öğrenebilirler. Çoğu öğrenci eğer öğretmenleri müdahale etmezse yazma görevlerinde şaşırır ya da beklentileri düşerek korkarlar. Bazıları da matematik sınavlarından vazgeçer ya da zorlukların üstesinden gelemezler. Öğrenci az bir ümitle kabul ettiği bir görevi ele alırken tek bir yol varmış gibi davranır. Çoklu zekâ anlayışında öğrenciler matematikte değişik bakış açıları kazanırlar ve birçok yazma yaklaşımı olduğunu anlayarak daha iyi fırsatlar elde ederler. Eğer

öğrenciler sahip oldukları zekâ hakkında bir şeyler öğrenme fırsatı bulurlarsa daha sonraları zor görevlerle karşılaştıklarında kendileri için o görevi daha iyi ele alabilecekleri daha iyi fırsatlara sahip olurlar (White, Blythe ve Gardner, 1995).

Öğretmenler, bireysel farklılıklara dikkat ederek ÇZK'nin ilkelerine uygun olarak tasarlanmış programın daha iyi anlaşılması için daha çok öğrenciye yardımcı olabilirler. Tarihi bir olay hakkında kısa bir oyun canlandırmayı seven üçüncü sınıf öğrencileriyle dramatizasyon çalışmaları yapılırken rol almak istemeyen bazı öğrenciler teşvik edilebilir. Diğer bazı öğrencilerde oyunu yazma takımında yer alırlar (tekrar tekrar düzeltmeler yaparlar). İkinci sınıf öğrencileri ile oluşturulan bir sınıf marketi için bazı öğrenciler ölçme, yazma ve hesaplama çalışmaları yapabilirler. Diğerleri sınıf arkadaşları ile yerel yöneticilerle görüşme oyunu ve şarkılarla donatılmış büyük bir açılış töreni düzenleyebilirler. Çoklu zekâyâ uygun bir öğretim ortamında yazma etkinliği yapılacağı zaman iyi bir öğretmen, öğretimde daima yaptığı şeyleri de içine alan -öğrenci zekâlarını harekete geçirmek için sadece tahta ve ders kitabı kullanımını aşmış- tavsiyelerde bulunur (Parker, 2001: 51).

İlköğretim düzeyinde kuramla ilgili uygulamalardan bir diğeri de sınıfta her bir zekâ ile ilgili öğrenme merkezleri oluşturmaktır. Bu çalışmalarda, içinde kelime oyunları, pek çok kitap, sözlük ve görsel materyaller bulunan dil merkezi hazırlanmıştır. Buna benzer olarak mantık-matematik merkezinde deney araçları, logolar, dişli takımları ve matematik-fenle ilgili araç-gereçler; müzik merkezinde teyp, kasetler, CD'ler, öğretmen eşliğinde kullanılacak org, nota kağıtları, basit enstrümanlar; bedensel merkezde öğrencilerin müzikle hareket edebilecekleri bir ortamda kuklalar, dramalar için kostümler; sessiz bir köşede özedönük merkezde öğrencilerin dış ortamdan soyutlanarak yalnız çalışabilmeleri için kulaklıklar; sosyal merkezde satranç gibi oyunlar, birlikte oynanabilecek el yapımı oyuncaklar; uzamsal (sanat) merkezde çok renkli kağıt ve kartonlar, boyalar, yapıştırıcı, makas, renkli tebeşir, kil, pamuk, iplik, boncuk gibi malzemeler bulunmaktadır. Böyle merkezlerin hazırlanması zaman ve maddi

olanaklar gerektirmektedir. Ancak bu merkezlerde kullanılacak malzemeler çok pahalı ve bulunmaz maddeler değildir. Pek çoğu sınıf ortamında zaten kullanılan materyallerdir ve aile işbirliği ile de elde edilebilir (Bümen, 2005: 17).

Bu yapılanmada eğitim programı, öğrenme merkezlerine göre içerik bakımından örgütlenir. Öğretim yılının başında öğrenciler, çalışmak, incelemek istedikleri konuları listeler. Öğretmenler öğrenme hedeflerini ve ders kitaplarını gözden geçirirler. Konulara ait üniteler 4 veya 6 haftaya yayılır, başlıkları belirlenir. Daha sonra alt konu başlıkları saptanır ve her güne dağıtılır. Başlangıçta günün konuyu başlığı hakkında genel bir anlatım yapılır. Daha sonra öğrenciler konuyu 8 günde öğrenecekleri merkezlerde küçük gruplara bölünür. Bu süreçte çeşitli projelerle hazırlıklar yaparlar. Tüm öğrencilerin belli işlemleri kendi yöntemleriyle belirlenen süre içinde bitirmeleri istenir. Süre sonunda sunumlar izlenir ve performans değerlendirmesi yapılır (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996; Akt.: Bümen, 2005: 18).

Bu çalışmalar süresince öğrencilerin çoğu, merkezlerde ve projelerde çalışırken öğretmen ya bireysel olarak ya da küçük gruplarla zaman geçirir. Öğrenciler, bireysel olarak öğretmene danışma fırsatı bulduklarında çalışmalarını değerlendirirler, kendi çalışmalarını iyileştirmek için uygun önerilerde bulunurlar. Matematik işlemlerinde ya da okuma çalışmalarında zorlanan öğrenciler ile özel olarak çalışılır. Yetenekli öğrencilere çalışmalarında karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmalarında yardımcı olunur. Yapı tasarımı için küçük gruplar ile çalışılır, danslar düzenlenir ve projeler planlanır (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996: 251).

Bu modelin en önemli yararı belli bir süre içinde en az bir zekâ alanında üstün özellikleri bulunan öğrencilerin ortaya çıkması, becerilerin farklı yollarla sunulmasıdır. İlginç bir diğer nokta da bu model sayesinde öğrencilerin okul dışı etkinlikler ve boş zamanlarında da projelerle ilgili çalışmasıdır (Bümen, 2005: 19). Bu uygulamalar, ilköğretimde zekâ alanlarının kullanıldığı öğretim

uygulamalarından sadece bazılarıdır. Daha farklı uygulamalar arasında zekâ takımları, üniteyi genişletme, okul çapında odaklaşma vb. sayılabilir.

ÇZK'nin sınıf uygulamaları konusunda pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak bunların içinde en doğrusunu belirlemek mümkün değildir. Çünkü her sınıfta öğrencilerin düzeyleri, ilgileri, eğitim ihtiyaçları, sosyal yapıları ve derslerin yapıları farklıdır. Buna bağlı olarak da farklı etkinliklerin planlanması gerekebilir. Bazı öğretmenler zekâ alanlarını, pek çok başlangıç noktası sağlayacak öğretimsel süreçlerde kullanmayı, bazıları anaokulundan başlayarak her öğrencinin güçlü yada baskın olan zekâ alanını belirlemeyi savunmaktadır. Kuramı öğretim programı geliştirme süreci ile bütünleştirme çabaları da bu amaçlara hizmet etmektedir (Kaptan, 1998: 117). Değişik okullarda ve değişik eğitimciler tarafından bir çok farklı uygulama başarı ile yürütülmüştür. Uygulamalar geliştirilerek devam ettirilmektedir. Çoklu zekâ uygulamalarında en az model seçimi kadar önemli bir diğer konu da değerlendirme çalışmalarıdır.

2.1.3.5. Çoklu Zekâ Uygulamalarında Değerlendirme

Gardner, eğitim sistemi içindeki değerlendirme basamağının yerini anlatırken tamamen yeni bir değerlendirme yaklaşımına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Değerlendirmeye programın oluşturulmasında ve günden güne okulun nereye gittiğini belirlemede ihtiyaç duyulur. Elde edilen dönütler sağlandığı anda kullanılmalı yıl sonu beklenmemelidir. Değerlendirmeye, bir noktaya olan uzaklığı belirlemede ve ne yapılacağı hakkında bir şey önermeksizin bir puana çevirmede değil olayın olduğu yerde, sınıfta ve yüz yüze dönütlerde ihtiyaç duyulur (Ferne, 1995).

Geleneksel yaklaşımda değerlendirme sadece öğrenme ürününe odaklı yapılırken, çağdaş yaklaşımlarda öğrenme süreçlerine de ağırlık verilmektedir. Çağdaş yaklaşımları hedef alan programlarda değerlendirme, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, ne bildiklerini görmeye yarayan bir teknik olarak kullanılmaktadır.

Yeni programlar, öğrencinin okul dışındaki gerçek dünyayla uyum içinde olmasını sağlayacak becerilere sahip olmasını da hedeflemektedir. Bu hedefe ulaşmak için derslerin ve içeriklerinin hayat ile ilişkilendirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

2005 İlköğretim Programı, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme-öğrenme stratejilerini benimsediği için, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirmeyi önermektedir. Sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun değildir. Değerlendirme teknikleri öğrenci yeteneklerinin tamamını değerlendirmeye yönelik olmalıdır. Öğrenci becerilerinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan klasik testlerin yanı sıra, süreci değerlendirmeye yönelik gözlem, görüşme, kendini değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları, projeler gibi alternatif değerlendirme teknikleri de kullanılmalıdır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

Araştırmalar göstermiştir ki öğrencinin öğrenmede aktif rol aldığı, yaparak yaşayarak öğrendiği, konularını çevresiyle ilişkilendirdiği ve sosyal yaşantılarla bağlantılar kurduğu öğretim anlayışı, eğitimde daha etkili olmaktadır. Proje tabanlı öğrenme bu özellikleri taşıyan önemli öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarındandır (Çiftçi ve Sünbül, 2006).

ÇZK'ye göre, insanlar en fazla yetenekli oldukları bir alanda yeni şeyler öğrenirken daha çok güdülenirler (Günyol, 2007). Bu tür faaliyetleri gerçekleştirirken daha hızlı ilerler ve hayal kırıklığı yaşamaktan korunmuş olurlar. Bu bakımdan eğitimcilerin öğrencileri kitle halinde güdülemeye çalışmak yerine belli bir grup yetenekli öğrenciyi kısa zamanda ödüllendirecek faaliyetleri belirlemesi daha yararlı olacaktır (Gardner, 2006).

Buraya kadar ÇZK ve ÇZK'nin eğitim-öğretim süreçlerine etkisiyle ilgili bilgiler verilmiştir. Bundan sonra ise sırasıyla PTÖY ve okul-aile işbirliği ile ilgili bilgiler verilerek bu bilgiler ÇZK ile ilişkilendirilecektir.

2.1.4. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı (PTÖY)

Birey, önceki deneyimlerini kullanarak sonrakilere erişebilir. Hayatı okumayı bilmeyen kitap okumayı bilemez, olaylardan ders çıkarmayı bilmeyen edindiği bilgileri kullanamaz. Çocuğa kitap okuması önerildiği kadar edindiği bilgileri hayata geçirmesi için de fırsatlar tanınmalıdır (Rousseau, 2006). Bunu yapabilmek için öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunulmalıdır. Bu fırsatları sağlayabilecek proje çalışmaları, öğrencilerin deneyimlerini kullanabileceği ve yeni deneyimler kazanabileceği bir yoldur.

Bir öğretim yöntemi olarak projenin gelişimine bakıldığında; ilk olarak 16. yüzyılın sonlarında İtalya’da yapılan mimarlık ve mühendislik eğitiminde kullanıldığı görülmektedir. Günümüze gelene kadar projenin öğretim amaçlı kullanımı değişik aşamalardan geçmiştir. Yaklaşık tarihleriyle bu aşamalar beş dönemde sıralanabilir (Öztürk, 2004):

1. 1590-1765: Avrupa’daki mimarlık okullarında proje çalışmalarının kullanılması,
2. 1765-1880: Projenin düzenli bir öğretim yöntemi olarak kullanılması ve Amerika’da tanınması,
3. 1880-1915: Elişi eğitiminde ve halk okullarında projenin kullanılması,
4. 1915-1965: Proje yönteminin yeniden tanımlanması ve Amerika’da kullanıldığı şekliyle tekrar Avrupa’da kullanılması,
5. 1965’ten günümüze: Proje fikrinin yeniden keşfi ve uluslararası alanda kullanımının yaygınlaşması.

Proje, kendi başına bir yaklaşım olarak tanımlansa da pek çok farklı eğitim programının içerisinde, farklı sınıf yapıları ve ortamlarla kolaylıkla bütünleştirilebilecek bir yöntemdir. Bu bakımdan özellikle okulöncesi dönemde ve ilköğretimin birinci kademesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak yalnızca proje yaklaşımı ile eğitim programı oluşturmak, bu yaklaşımın temel felsefesi ile

çalışmaktadır. Bunun için proje çalışmalarının tamamlayıcı ve zenginleştirici niteliğinden yararlanmak, daha doğru olacaktır (Anlıak ve Yılmaz, 2004).

Proje çalışması eğitimciler tarafından değişik şekillerde adlandırılmıştır. İlgi merkezleri, serbest etkinlikler, tamamlayıcı çalışmalar vb. şekillerde adlandırılan çalışmalar aslında birer proje çalışmasıdır. Değişik adlar verilse de bütün bu terimlerle anlatılmak istenenlerin temel ilkesi, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda bir nesne ya da konu üzerinde planlı bir şekilde çalışmaktır (Binbaşoğlu, 2003). Projeye öğrenme gerçek yaşantılara dayandığı için son zamanlarda bazı eğitimciler tarafından “deneyimsel öğrenme” (experiential learning) olarak da adlandırılmaktadır (Savage ve Armstrong, 2004). Proje çalışmaları daha sistematik bir yapı içerisinde ele alınarak yapılan çalışmalar sonucunda “PTÖY” gelişmiştir.

PTÖY, Dewey’in “okul sadece hayata hazırlamaz çünkü o hayatın kendisidir” dediği gibi düşünen öğrencisi Kilpatrick’in 20. yy.’nin başlarında okullarda öğrencilerin kendi seçtikleri “amaçlı etkinlikler” uygulamaları ile ilk örneklerini vermiştir. Kilpatrick, amaçlı etkinlikleri demokratik toplumda gerçek hayattan bazı ünitelerin ve bir de okul uygulamalarının meydana getirdiğini vurgulamıştır (Wolk, 1994).

Kilpatrick’in proje yöntemi ve yaşantı etkinlikleri genellikle ilkokullarda uygulandığında birbirlerinden ayırt edilemezler. Buna rağmen Kilpatrick proje yöntemindeki “sosyal amacın” yaşantı merkezlerindeki “çocuğun bireysel amacından” farklı olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte programı planlayacak kişinin öğretmen mi yoksa çocuk mu olacağı ile ilgili seçimde zorluklar yaşanmaktadır. Kilpatrick bu seçim için öncelikle “eğer siz çocuğu kendi kendine düşünme ve planlama için eğitekseniz kendi planına sahip olması için ona izin vermelisiniz” demektedir. Bu bakımdan Kilpatrick öğretmenin rehberliğine vurgu yapan Dewey’den ayrılmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1988). Dewey, projeyi öğretmen ve öğrencinin ortak bir girişimi olarak tanımlarken Kilpatrick, projeyi öğrencinin amaca yönelik bir etkinliği olarak tanımlamaktadır.

Proje, düşünme, hayal etme, kurgulama demektir. Düşünme, hayal etme ya da kurgulama tabanında yükselen bir öğrenme anlayışı ise kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmiş, yaratıcı bireyler yetiştirmeyi ve bunu gerçekleştirecek bir öğrenme sürecini öngörür (Erdem, 2002: 22).

PTÖY, okulları geleneksel konu öğretimi anlayışından kurtarır ve okulların yaşamla, toplumla bağlantı kurmasını sağlar. Bu yaklaşımı kullanan okullar, hayat için öğretim yerine hayat içinde öğretimi tercih etmektedirler (Gözütok, 2006).

Projeler çok farklı amaçlara yönelik hazırlanabilir. Proje çalışmalarının uygulanmasında, proje sürecinin öğretmenler tarafından çok sistemli çalışılması gerekir. Proje çalışmasının en önemli özelliği sistemli çalışmadır. Proje çalışmalarında etkili öğretmen rehberliği önemlidir. Proje konuları ya öğretmenler tarafından sınıfta işlenen konulara göre ya da öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sordukları sorulardan hareketle öğrenciler tarafından belirlenebilir. Öğrencilerin proje çalışmalarına yönlendirilmesinde öğretmenin güdülemesi ve yönlendirmesi önemlidir. Bu aşamada öğrencilerde merak ve istek uyandırma konusu tamamıyla öğretmene bağlıdır (Yavuz, 2004).

Proje çalışmalarında dört çeşit öğrenme hedefi dikkate alınmalıdır. Bunlar, kazanım ve bilgilerin inşa edilmesi kadar; istendik duyguların gelişmesinin; sosyal ve temel becerilere hakimiyetin; yetenekler ve sosyal eğilimlerin de geliştirilmesi olarak sıralanabilir. Proje çalışması, öğrenciler için tanıdık problemler hakkında, zengin bir içerikle etkileşim, görüşmeler ve değişik bağlamlar gibi öğrenme durumları oluşturur. Ayrıca proje çalışması farklı seviyelerde yetenekleri olan çocuklara grup çalışmaları ve hayat içinde etkinlikler yapmalarında katkıda bulunur. Projeler için birlikte çalışma sürecinde sosyal becerilerin işlevsellik kazanacağı ve güçleneceği deneyimler sağlanabilir. Çünkü proje konuları çocukların tanıdıkları çevre ve ilgilerinden; kazanmış oldukları gerçek kültürel değerler ve bilgilerden çıkarılmıştır. Bu yönüyle proje çalışmaları önerilebilir. Ayrıca öğretmenler proje çalışmaları için mücadeleye devam ettikçe bu durum, öğretmenlerin ilgi çekici

alışmalar yapmalarına ve mesleki doyumlarına katkıda bulunacaktır. (Katz ve Chard, 2000).

Çocuklarla yapılan proje çalışması, genellikle model yapma, kartlar/diyagramlar çizme ve çevresel oyunlar oluşturma ile sonuçlanır. Bu etkinlikler çocukların problem çözmeleri için zenginleştirilmiş ölçme, hesaplama ve grafik çizme fırsatlarıdır. Bu problemin özöldüğü derste çocuklar şekiller, alan, uzaklık, ve hacim gibi birçok matematiksel kavramın farkına varabilirler. Örneğin; öğrenciler sınırlı sayıdaki bloklarla bir hastane modeli tasarlarırken ya da sınıflarında bir bakkal kurarken diğerk etkinlikler için boşluk bulmak onlar için ciddi bir dikkat ve rehberlik gerektirir. Öğrenci proje çalışmalarında aynı zamanda problem çözme deneyimlerine de sahip olur. Örneğin; çocuk bir sergide mukavvadan yapılmış bir ağacı dik tutmak için en iyi yolu bulana kadar birçok değışik yol deneyebilir. Proje süresince problem çözme mücadeleleri ilgilenilecek yeni problemler doğurabilir (Helm ve Katz, 2001).

Proje ile yapılandırılan ders yeni anlamalar için fırsatlar doğurur. Proje, yeni bir hedef ya da girişimin sürecinde öğrenciler için ilk olarak temel kavram ve becerileri edinme fırsatı sağlar. Yeni bir durumla karşılaştığında betimleme ya da anlamının başlangıçtaki şekillendirilmesiyle bilginin ortaya çıkarılması önemli bir kazanımdır. Projeyi planlamak, gerekli materyalleri temin etmek, proje provası yapmak, çalışmalarını bir sonuç şekline getirmek, projesi hakkındaki soruları cevaplamak ve projesine eleştirel bir şekilde bakmak, bütün bunlar projesinin gerçekleşmesinde katkıda bulunduğu kadarıyla öğrenciye projesinin konusunu anlamasını arttırmada yardımcı olacaktır (Gardner, 1993: 117).

Eğitimciler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetme alışkanlıklarını geliştirecek en iyi yol olarak öğrencilerin öğrenme etkinliklerini “elden ele” geçirmelerini teşvik eden okul reformlarında ısrarcı olmalıdırlar. Yeniden düzenlenen proje tabanlı öğrenme, öğrencilere projelerden önemli bilgi ve beceriler kazandıracaktır. Ancak bunun için öğrencilerin çabaları ile başarılarına katkıda bulunmaları, projenin amaçlarına ulaşabileceklerine inanmaları ve kendilerini yeterli

olarak algılamaları gerekmektedir. Bunun yanında proje tabanlı öğrenmede öğrenciler eğer ön bilgilere, önceden olması gereken becerilere ve projeye başlamadan önce projeyi tamamlamak için gerekli öğrenme stratejilerine sahipseler kendilerini daha yeterli olarak algılayabilirler (Borich, 2004: 322).

Projeler, çocukların çeşitli konularda yaptıkları çalışmalar yoluyla genel olarak yeteneklerini gösterecekleri fırsatlar sunmaktadır. Proje çalışmalarında çocuklar, kendilerini, derinlemesine araştırma yapan ve öğrenen bireyler olarak görmekte, çeşitli problemlerle baş edebileceklerine yönelik kendilerine olan güven ve saygıları artmaktadır (Yılmaz ve diğerleri, 2006).

PTÖY, öğrencilerin kendi bilgilerini kurarak deneyimleri yoluyla öğrenebilmeleri üzerine odaklanmaktadır. Bunu, öğrencilere problemleri tanımlama, çözüm yollarını araştırma, araştırmayı yönetme, verileri analiz etme, bilgileri seçme, seçilen bilgileri bütünleştirme ve eski bilgileriyle yeni bilgilerini bağdaştırma konularında sorumluluk vererek yapar. Bu yöntemin özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Yurtluk, 2005: 67-68):

1. Öğrencilerin kendileri için bilgilerini yapılandırmalarına izin vererek öğrenmelerini zenginleştirebilir. Derinlemesine araştırma yapmalarına imkan vererek bilgilerin önemleri hakkında düşünmelerini sağlar. Kendilerine göre kritik olan bilgileri değerlendirmelerini sağlar ve materyal oluşturma sürecinde de öğrenciyi aktif kılar.
2. Öğrencilerin aktif olmaları, derinlemesine çalışmaları, bir şeyler üretmeleri için ilgilerini çekici bir yaklaşımdır.
3. Öğrencilere, öğrenmeye katılmaları ve bilgilerini göstermeleri için birçok yol önerir.
4. Farklı zekâ alanlarına uyarlanabilir.
5. Öğrencilere kendi öğrenme eğilimlerine uygun öğrenme fırsatı verebilir. Tek başına okuyarak ve gözden geçirerek öğrenen veya grupta okuyarak, tartışarak öğrenenler gibi.
6. Aynı zamanda öğrencilere belirgin olarak her zaman yaptıklarının dışında, değişik yollar gösterir. Yaparak öğrenmelerini sağlar.

7. Öğrencilerin ailelerine öğrencilerin performanslarıyla ilgili değişiklikler hakkında anlamlı bilgiler verir.

Projeler, bireysel ya da küçük gruplar aracılığıyla doğal koşullar altında gerçek yaşama benzeyen bir yaklaşımla problemlerin çözümünü amaçlar (Bilen, 1996). Aynı projede çalışacak öğrenci sayısının çok fazla olmamasında yarar vardır. En fazla üç kişi uygun görülmektedir (Doğanay ve Tok, 2007: 239). Diğer bazı çalışmalarda ise 3-7 kişiden oluşan gruplar en uygun çalışma grupları olarak tanımlanmaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Grupları oluşturulurken iki farklı yol izlenebilir. Bunlardan ilki **homojen (türdeş) gruplandırmadır**. Homojen grupta aynı veya benzer özelliklere sahip olan öğrencilerin bir araya getirilmesi söz konusudur. İkinci grupta ise **heterojen (karışık) gruplandırmadır**. Bu grupta birbirinden farklı yaş, yetenek, başarı, ilgi ve ihtiyaç gibi farklı özelliklere sahip öğrencilerin oluşturdukları gruplar söz konusudur (Cin, 2005: 150).

Dopplet (2003) “Esnek Bir Ortamda Proje Tabanlı Öğrenmenin Uygulanması ve Değerlendirilmesi” adlı çalışmada okuldaki öğrenci yaşamında meydana gelen değişiklikleri şöyle özetlemektedir: Değişiklik öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki sorumluluklarının gelişmesi ile başladı. Bir sonraki adımda öğrencilerin kendilerine olan saygıları ve güvenleri arttı. Mücadeleleri ile uzun zaman sonra okuldaki ilk başarılarını hissedecekleri ürüne ulaşabildiler. İlk başarıdan sonra öğrenciler diğer alanlarda da başarılı olmaya başladılar. Onlar, amacı olan bir grup oluşturduklarında gerçek ortamlardaki projelerini yapmada ve sınavlarda başarılı oldular.

Öğrencinin aktif katılımını sağlayacak olan proje tabanlı öğrenmenin gerekliliği bir çok değişik gerekçe ile savunulmuştur. Ancak sadece gerekliliğine olan inanç bu yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için yeterli değildir. Daha önce de vurgulandığı gibi proje çalışması disiplinli çalışmayı gerektirmektedir. Aksi takdirde öğrenciler birçok değişik konuda çalışmaya ilgi duysalar bile karşılaşacakları ilk problem onların çalışmayı bırakmasına neden olabilir. Bunu engellemek için yaklaşımın aşamalarının yapılandırılması ve uygun bir sıraya koyulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Korkmaz ve Kaptan (2001: 196) PTÖY'nin aşamalarını altı basamakta ele almışlardır. Bu basamaklar ve bu basamaklarda yapılacak işlemler ile her basamaktaki öğretmen ve öğrenci rolleri aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 2.1.4.1.
PTÖY'nin Aşamaları

Aşamalar	Yapılacak İşlemler	Öğretmenin Rolü	Öğrencinin Rolü
1. Konuyu ve alt konuları belirleme, grupları kendi içinde düzenleme.	Öğrenciler kaynakları araştırıp bir çerçeve proje için sorular önerebilirler.	Araştırmanın genel konusunu sunar, konuların ve alt konuların tartışılmasında gruplara rehberlik eder.	İlginç problemler yaratır ve sorunları kategorize ederler, proje gruplarının oluşturulmasında katkıda bulunurlar.
2. Grupların proje planlarını oluşturmaları	Grup üyeleri hep birlikte proje planını yaparlar. Nereye ve nasıl gidecekleri, neleri öğrenecekleri gibi sorular hakkında karar verirler. Kendi aralarında iş bölümü yaparlar.	Grupların projelerini yapılandırmalarına yardım eder, gruplarla toplantı yapar. Gerekli materyal ve kaynakları bulmalarına yardım eder.	Ne çalışacaklarını planlar, kaynakları seçer, rolleri tanımlar, görevlerin dağıtımını sağlar.
3. Projeyi uygulama	Grup üyeleri iş bölümü yapar, verileri ve bilgileri analiz ederler.	Araştırma ve çalışma becerilerinin geliştirilmesine yardım eder, temel süre ve grupları kontrol eder.	Sorular için cevapları araştırır. Veri toplar. Bilgiyi düzenler. Kaynak kişilerle görüşür. Bulgularını birleştirir ve özetler.

Aşamalar	Yapılacak İşlemler	Öğretmenin Rolü	Öğrencinin Rolü
4. Sunuyu planlama	Üyeler sunularındaki temel noktaları belirler ve bulguları nasıl sunacaklarına karar verirler.	Sunu için ders planlarının tartışılmasını ve sunuların düzenlenmesini sağlar.	Sununun temel noktalarına karar verilmesini, nasıl bir sunu yapılacağını planlanmasını, sunu için materyal hazırlanmasını sağlar.
5. Sunu yapma	Sunular sınıfta ve belirlenen diğer yerlerde (başka sınıflarda, başka okullarda vb.) yapılır.	Sunular düzenlenir.	Sunucular sınıf arkadaşlarına dönüt verir.
6. Değerlendirme	Öğrenci projeleri hakkında dönütleri paylaşırlar. Öğretmenler ve öğrenciler projeleri hep birlikte paylaşırlar.	Proje özetleri ve öğrenilenler değerlendirilir.	Grup üyeleri olarak çalışmayı ve çalışmada öğrendiklerini yansıtır. Çalışmaların değerlendirilmesinde rol alırlar.

Öğrenciler proje sunumlarını iyi düzenleyerek hazırlamalıdır. Projenin hazırlanması kadar sunum aşaması da önemlidir. Öğrencilerin uzun bir süreçte hazırlamış oldukları projeleri başkaları ile paylaşmaları güdülenme sağlayacaktır. Buna ek olarak bu çalışmalar öğrencilerin sunum yapma ve bir topluluk önünde konuşma becerilerini de geliştirecektir (Saracaloğlu ve diğerleri, 2006).

Her proje sonrası proje değerlendirilmesi kesinlikle yapılmalı ve öğrenme süreci gözden geçirilmelidir. Projeyi tamamlayan öğrenciler öncelikle projelerini, kendileri değerlendirmelidir. Sonraki aşamada öğretmen ve

öğrenciler projeyi birlikte değerlendirmelidir. Eğer hazırlanan proje çalışması belli bir not olarak öğrencilerin karnesine yansıyacaksa, bunun açıklaması proje sürecinin en başında öğrencilere yapılmalıdır (Yavuz, 2004: 250).

PTÖY, gerek bireysel olarak gerekse grup halinde öğrencilerin özelliklerine göre öğrenme yaşantıları sağlamaya uygun bir yaklaşımdır. Bu yönüyle öğrencilerin baskın çoklu zekâ alanlarının bilinmesi hem öğrencilerin bireysel olarak en uygun proje konularına yönlendirilmesinde hem de gerektiğinde öğrencilerin gruplara yerleştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin baskın çoklu zekâ alanları dikkate alınarak oluşturulan gruplar ile yapacakları başarılı proje çalışmalarında ailelerin öğrenme ortamlarına aktif katılımı öğrencilerin çalışmalarının desteklenmesi açısından önemlidir.

2.1.5. Okul-Aile İşbirliği

Eğitim sadece okullarda gerçekleşen bir süreç değildir. Ailelerin de kaliteli bir eğitimin gerçekleşmesinde önemli bir rolü vardır. Aile, eğitim açısından okulun dışındaki en etkili çevredir. Aile, çocuğun eğitiminde tek başına önemli roller oynayabileceği gibi aynı zamanda eğitimi ile doğrudan ilgilenen önemli bir etkidir. Bu nedenle eğitim açısından okul ile aile arasında sağlam bir ilişki kurulması önemli ve zorunludur (Balkis, 2006: 24).

Aile, çocuğun ve gencin informal eğitiminin gerçekleştirildiği, okullar ise çocuk ve gence formal eğitim olanaklarının sunulduğu kurumlardır. Toplumsal amaçlara ulaşmada bu formal ve informal eğitim süreçlerinin birbirleri ile bütünleştirilmesi ve tutarlılık göstermeleri büyük bir önem taşımaktadır. Okulun belirlenen amaçlarına ulaşabilmesi için öğrencinin içinde yaşadığı ailenin de okulda verilen formal eğitim sürecine katılması ve destek vermesi gerekmektedir. Bunun başarılması ise okulun içinde bulunduğu toplumun gereksinim, değer, yapı ve eğitime bakış açısını tanıması, ailelerin ise okulları çocuklarının toplumda hak ettikleri yere gelmesinde önemli bir rol oynayan, kendilerine ait kurumlar olarak benimsemelerine bağlıdır (Pehlivan, 1997: 4). Ailelerin okulu kendilerine ait bir kurum olarak görebilmeleri için okul yönetimi ve öğretmenler ile

veliler arasında güçlü bir iletişim ve işbirliği ağı kurulmalıdır. Bu iletişim ve işbirliği ağı sadece sorunlar üzerine kurulmamalı aynı zamanda velilerin öğrenme-öğretme süreçlerine katılımlarını da sağlamalıdır.

Çocuğun eğitiminde sorumluluğu bulunan okul kurumunun varlığına ve giderek gelişmesine karşılık bu durum ailenin yeni sorumluluklar üstlenmesini de beraberinde getirmiştir. Bu konuda ortaya çıkan en önemli sorumluluk da, çocukların eğitiminde okul ile işbirliği içinde olma sorumluluğudur (Yılmaz, 1994). Okul-aile işbirliğinde uzman olan taraf her ne kadar okul olsa da öğrenci okul dışındaki zamanının büyük bir bölümünü aile içinde geçirmektedir. Bu açıdan da okul en önemli işbirliği çabasını öğrenciyi tanıma çalışmalarında aileden alacağı bilgiler sürecinde göstermelidir. Çünkü öğrencinin bireysel farklılıklarına zemin oluşturan yaşantıların büyük bir kısmı aile ortamında gerçekleşmektedir.

Okulun işlevlerini yerine getirebilmesi için velilerin sağlayacağı deneyim, yaşantı ve gözlemlere dayalı bilgiler, okul için çok değerlidir. Veliler, öğretmenler için çok önemli olan bu bilgileri öğretmenlerle birlikte paylaşarak çocukların özel ihtiyaç ve gereksinimlerinin okul tarafından saptanmasına ve öncelikli ihtiyaçların belirlenmesine yardımcı olurlar. Veliler okulun işlevini yerine getirmesinde sundukları uzmanca bilgilerle, çocuğun okul başarısı ve dengeli bir kişilik oluşturmada vazgeçilmez konumdadır. Çünkü aile çocuğu hakkında bir uzmanın belirleyebileceğinden çok daha önemli bilgileri öğretmenle paylaşır. Bu da öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyaçları ile sosyal ve kişisel özelliklerini yakından takip edebilmesini sağlar (Beydoğan, 2006; Genç, 2005: 79-80).

Davies (2000), “Okul, Aile ve Toplumla Başarılı Bir İşbirliği Nasıl Sağlanır?” adlı çalışmada aile ile başarılı bir işbirliği yapabilmenin ilk koşulu olarak “akılcıca iletişim kurma” konusuna değinmektedir. Akılcıca iletişimin anlamı, ulaşmak istenilen farklı velileri tanımak ve onlara ulaşmak için yöntemler düzenlemektir. Bazı anne-babalar çocukları hakkındaki notları ve mektupları okuyacak, bazıları okumayacaktır. Bazıları telefon açarken, bazıları açmayacaktır. Bazıları okuldaki sosyal etkinliklere katılırken, bazıları katılmayacaktır. Ancak bütün aileler çocuklarına nasıl yardımcı olabileceklerini

öğrenmek isteyeceklerdir. Aileler çocuklarının iyi özelliklerinin olduğunu işittikleri an, ailelerle iş birliğine başlamanın en uygun zamanıdır.

Okul-aile işbirliğinin temel amacı velilerin katılımı ve desteği ile öğrenci ve okul başarısını yükseltmektir. Toplumun eğitim ihtiyacının giderilmesi amacıyla oluşturulan temel kurumlardan birisi olan okul, kontrollü bir ortam yaratarak çocukta topluma ve kendisine yarar sağlayacak davranışları oluşturmaya çalışır. Ancak okulun öğrenciye istenilen davranışları tek başına kazandırması olanaklı değildir. Kazanılan davranışlardan önemli bir kısmı da ailenin katkısı ile oluşur. Yine okulda öğrenciye kazandırılan bilgi, beceri ve davranışlar evde aileler tarafından desteklenip pekiştirilmez ise kısa zamanda unutulur. Daha da önemlisi okul ve ev arasında önem verilen değerler, alışkanlıklar ile çocuğa davranış kazandırma yöntemi konusunda değişiklikler olursa çocuğun okulda öğretilenleri kolayca öğrenmesi ve uygulamaya koyması çok güç olur. İşte bu ve benzeri nedenlerden dolayı yönetici ve öğretmenler, öğrencilerin ve okulun başarısını artırmak amacıyla ailelerin desteğine ihtiyaç duyarlar. Ailelerin desteği alınan okulda ortaya çıkan problemleri birlikte ve işbirliği içinde çözmek daha kolay olabilecektir (Gümüseli, 2004; Cerit, 2003).

Öğrencinin okuldaki gelişimi ailenin eğitime verdiği önemle ilgilidir. Okul-aile işbirliği iki önemli sonucu vardır. Bunlardan birincisi, ailenin okula ve öğrenciye gösterdiği ilgi, öğrencinin güdülenmesini artırır. İkincisi de okulun yapısını, değerlerini ve standartlarını daha iyi tanıma fırsatı bulan aileler çocuklarına daha çok yardımcı olabilirler (Demirbulak, 2000).

Çalışmaları ailesi tarafından desteklenmeyen, başarısızlıklardan dolayı eleştirilen çocuk, kendini değersiz biri olarak görmekte ve kendini küçümsemektedir. Bu durum çocuğun mevcut yeteneklerini gizlemesine neden olmaktadır. Bu tür çocuklar kapasiteleri yeterli olmasına rağmen, bunu kullanamayıp okuldaki başarılarını düşürmektedir. Buna karşılık, çocuklarına destekleyici bir ortam sağlayan, başarılarıyla ilgilenen, gelecek çalışmaları için onları teşvik eden, onlara sevgi ile yaklaşan ailelerin çocuklarında okul başarısının yüksek olduğu görülmektedir (Tor, 2003: 130). Çocuğun öğrenme sürecindeki başarısı için Yavuzer (2000), “önemli olan performans değil, çabadır” diyerek bu nedenle

sonuç yerine süreci, alınan not yerine harcanan emeği değerlendirip çocuklarını övmelerini velilere tavsiye etmektedir.

Gardner, “önemli olan, eğitimciler ve aileler olarak, çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkatle gözlemleyerek, onların kendilerini güçlü hissettikleri alanları keşfedebilmektir” demektedir (San ve Güler, 2004: 153). Öğrencilerin güçlü hissettikleri alanlar sadece eğitimciler tarafından keşfedilip geliştirilmesi kolay olmayacaktır. Bu konuda aileler ile ortaklaşa bir çalışma yürütülmelidir. Bu çalışma sürecinde aileler ile etkili iletişim büyük önem taşımaktadır.

Bursalıoğlu (2002), veli ile öğretmen arasındaki iletişim problemlerinden biri olarak, çocuğa her iki tarafında farklı açılardan bakmasını göstermektedir. Öğretmen sınıftaki çocukların tek tip olmadığını, veli ise kendi çocuğunun sınıftaki tek çocuk olmadığını unutmamalıdır. Her iki tarafın bu durumu kabullenmeleri aradaki iletişim sürecini kolaylaştıracak ve etkili iletişim kanalını bulmalarını sağlayacaktır.

Ailenin öğrenme-öğretme ortamlarına katılımını sağlamak için aile düzenli olarak bilgilendirilmeli ve bu katılımın somut ürünlerini görmeleri açısından sıkça okula davet edilmelidir. Çelenk (2003), ailenin öğrenme sürecine katılımını sağlamak için bazı önerilerde bulunmuştur. Bunlar;

1. Okulun izlediği eğitim yaklaşımları ve öğrenciye uygulanan sınıf içi öğretim etkinlikleri konusunda velilerle iletişim kurulmalıdır. Ayrıca okul-aile işbirliği ve bu çerçevede çocuğun eğitimi konusunda etkin işbirliğinin sağlanabilmesi amacıyla veliler eğitilmelidir.
2. Yukarıda sözü edilen velilerin eğitimi çerçevesinde, öğrencilerin uyum, gelişim problemleri, ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri konusunda veliler bilgilendirilmelidir.
3. Velilerin öğrencinin okul başarısına yapabilecekleri olumlu katkıdan en üst düzeyde yararlanabilmelerini sağlayabilmek amacıyla, okula bakış açıları olumsuzdan olumluya dönüştürülürken, okula farklı kaynaklardan para temin edilmeli, bu ilişkiler çerçevesinde velilerden para alınması söz konusu olmamalıdır.

4. Etkin bir okul-aile işbirliğini sağlayabilmek için, ilişkiler rastlantıya bırakılmamalı, okul-aile görüşme ve toplantıları yıllık, aylık ve haftalık dönemler içinde programlara bağlanmalı, aile büyükleri ile mektuplaşma, telefonlaşma ve ev ziyaretleri de bu çerçevede ele alınmalıdır.
5. Velilerin okula olan güven ve işbirliğini geliştirmek amacıyla, öğrenci etkinlikleri sergilenmeli ve bu etkinlikleri velilerin izlemesi sağlanmalıdır.

ÇZK'nin ilkelerinden yararlanan öğretmenler velileri öğrenme-öğretme süreçlerine katmada büyük bir avantaja sahiptirler. Bu avantaj öğretmenlerin öğrencilerinin bütün özelliklerini derinlemesine bilme çabalarından kaynaklanmaktadır. Veliler, çocuklarının özelliklerini bu kadar iyi bilen bir uzmanın belirlediği yolda yürürken büyük bir güven duyacaklardır. Aynı zamanda okul çalışanları ve veli arasında kurulacak olan etkili iletişimle velilere “bizler ancak işbirliği yapabilirsek, çocuklarımızın öğrenmelerine katkıda bulunabiliriz” mesajı verilmelidir. Öğretmen, velilerin kafasında beliren soruların cevaplarını bulmalarına yardımcı olmalıdır. Bu sorular (Yavuz, 2005a):

1. Çocuğum bu yılın sonunda neler bilecek ve neler öğrenmiş olacak?
2. Okul, benim çocuğumun performansını ne zaman ve nasıl değerlendirecek?
3. Okul, çocuğumun başarı ve performansı hakkında benimle ne zaman ve nasıl bağlantı kuracak?
4. Çocuğumun gelişimi ile ilgili bilgileri aldıktan sonra ben veli olarak çocuğumun gelişimine katkıda bulunmak ve başarısını arttırmak için neler yapabilirim? şeklinde sıralanabilir.

Öğretmenler, bu soruların cevaplarında velilere yardımcı olmak ve işbirliğini geliştirmek için (Yavuz, 2005a);

1. Velilerle dönemde en az iki kere telefonla görüşme,
2. Velilerle dönemde en az iki kere yüz yüze görüşerek, öğrencinin genel durumunu değerlendirme,
3. Haftalık özel notlarla velileri bilgilendirme,
4. Öğrenme süreci ve işlenecek konular hakkında bilgilendirme ve destek isteme amaçlı veli mektupları gönderme,

5. Öğrencilerle aylık sınıf bültenleri veya dergileri hazırlayarak sınıftaki yaşam hakkında velileri bilgilendirme,
6. Velilere eğitimle ilgili konferans ve seminerler düzenleme gibi yollar izleyebilirler.

Ailelerin öğrenme-öğretme süreçlerine etkin katılımlarının sağlanması hem öğretmenin yükünün paylaşılmasını hem de öğrencilerin güdülenmesinin, başarısının ve özgüveninin artmasını sağlayacaktır. Şişman (2002), gerek ülkemizdeki gerekse dünya ülkelerindeki yapılmış okul-aile işbirliği ile ilgili araştırmaların sonuçlarına yönelik yaptığı incelemelerden; aileler, okul süreçlerine katıldığında, ailelerin sosyo-ekonomik durum, etnik köken ve eğitim düzeyine bağlı olmaksızın öğrenciler daha çok başarılı olabilmekteler sonucuna varmıştır.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili benzer araştırmalara, yurt dışında ve ülkemizde yapılmış hayat bilgisi dersi, ÇZK, PTÖY ve okul-aile işbirliği ile ilgili önemli görülen bilimsel çalışmaların özetlerine tarih sırasına uygun olarak yer verilmektedir.

2.2.1. Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar

Iyer (2006) çalışmasında, ÇZK'nin kullanıldığı okullardaki öğretmenlerin uygulamalarını incelemiştir. ÇZK'nin kullanıldığı okullardaki öğretmenlerin uygulamaları ile Eğitim İstatistikleri Milli Merkezi (NCES) tarafından oluşturulan kategoriler karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada “Sınıfta neler oluyor?” sorusunun cevabı için ilk ve ortaokullardaki incelenen kategoriler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. Öğrenmede öğretmenler ve öğrencilerin oynadığı roller nelerdir?
2. Sınıftaki teknoloji ve materyal kullanımı nasıl gerçekleşmektedir?
3. Evde ve okulda öğrencilerin yapmış olduğu öğrenme görevlerinin çeşitleri nelerdir?
4. Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini nasıl ölçüyorlar?

Bu çalışmanın sonucunda, ÇZK'nin kullanıldığı okullardaki öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı benimsedikleri ve bu yaklaşımda yüksek düşünme, tartışma, işbirliği, öğretmen ve diğer öğrencilerle daha sık etkileşim kurma becerilerini geliştirecek sınıf ve ev ödevlerini daha sık kullandıklarını ortaya koymuştur. ÇZK ve öğrenme etkinliklerinin çerçevelerini daha iyi anlayabilmek için daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Gannon (2004) çalışmasında, sınıftaki eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında öğretmenlerin baskın çoklu zekâ alanlarının etkilerini incelemiştir. Çalışma büyük şehirdeki ilköğretim okullarında görev yapan 5 öğretmenle yürütülmüştür. Çoklu zekâ envanteri ile baskın zekâ alanları belirlenen öğretmenlerin her birinin baskın zekâ alanı farklı çıkmıştır. Sınıftaki eğitim, öğretim yöntemi, sınıf ortamı, plan defterleri ve öğrenci ürün dosyaları araştırmacı tarafından incelenmiştir. Sonuç olarak sınıftaki eğitim, planlama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlerin baskın zekâ alanlarından daha çok deneyimleri ve okul gerekliliklerinin etkili olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin kullandığı değerlendirme araçlarına ve öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına hitap etmek için öğrenci farklılıklarının dikkate alınması gerektiği araştırma sonuçları arasında yer almıştır. Araştırmada öğrencilerin farklı çoklu zekâ alanlarının dikkate alınması vurgulanmaktadır.

Ladner (2003) çalışmasında, velilerin ve öğretmenlerin, veli katılımı ile ilgili algılarındaki zıtlıkları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Katılımcılar Midwestern şehrindeki orta büyüklükte bir özel ve iki halk okulunun velileri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılım, gönüllülüğe dayalı olarak sağlanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için nitel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğreticiler, veli katılımı ile ilgili olarak anne-babalık görevleri, gönüllü katılım ve okul-aile iletişimini ön plana çıkarmaktadır. Aileler de bu görüşlere katılmakla birlikte komiteler ve konferanslara katılma, öğrenme materyalleri oluşturma, ek okul ve ev etkinlikleri, ev ödevlerine yardım etme, parti için yemek hazırlamayı da vurgulamaktadır. Aileler tüm bunlara ek olarak evde öğrencilere nasıl yardım

edileceği ile ilgili bilgi almayı da talep etmektedirler. Bu okul-aile işbirliğinde aile bilgilendirmesinin gereğini ortaya koymaktadır.

Niesz (2003), çalışmasıyla gerçek yaşam içinde anlamlı öğrenmeler için proje yaklaşımının bütün öğrencilere nasıl fırsatlar sağladığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretmenler günümüz sınıflarına değişik öğrenme yeteneklerine sahip öğrencileri yerleştirmektedirler. Öğrenme açısından heterojen sınıflar oluşmaktadır. Öğretmenler, her bir öğrencinin öğrenmesinden sorumludurlar. Öğretmenler, öğrencilerin bütün potansiyellerine ulaşmak için bütün öğrencilere fırsatlar sağlandığından emin olmalıdırlar. Bu değişiklikler öğretmenlerin, öğrencilerin başarılı olmasını sağlayacak öğretim sitilini bulmaları içindir. Bu çalışma da bir ortaokul sınıfında proje yönteminin nasıl uygulanabileceğine ve proje yönteminin bütün öğrenciler için nasıl anlamlı öğrenme sağlayabileceğine bakılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, eğitim programı, proje yaklaşımını kullanmaya göre şekillendirildiğinde öğrenci öğrenmelerinin olumlu yönde etkilendiğini göstermiştir.

Suarez (2002), şehirdeki bir ortaokulun sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin çoklu zekâ ve işbirlikli çalışmalar ile desteklenmesine odaklanmış bir çalışma yürütmüştür. Gardner'in ÇZK'nin öğretmenlere farklı öğretme stratejileri ile her bir öğrencinin yeteneğini eşleştirme fırsatı sunduğunu savunan Suarez yaptığı çalışmada öğrenci çalışması, öğrenci anketleri, öğrenci görüşmeleri ve etkinlikleri kullanmıştır. Öğrencilere ÇZK ile ilgili bilgi verilmesi sonucu başarıları düşük olan öğrencilerin başarılarının arttığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bu süreç içinde başarıyı tecrübe ettikleri gözlenmiştir.

Toth (2002), Connecticut'daki bir ilköğretim okulunda çoklu zekâ merkezli uygulama ve öğretmen algıları ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Katılımcı öğretmenlerin çoklu zekâ merkezli öğretimi tanımlamaları Gardner'in tanımı ile tutarlılık göstermiştir. Öğretmenler, çoklu zekâ merkezli öğretim stratejisini sınıflarında kullanmalarının yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Uygulamalarda her öğretmenin çoklu zekâ merkezli stratejileri farklı farklı uyguladığı görülmüştür. Başlangıçta sözel/dilsel ve mantıksa/matematiksel zekâ alanlarını daha çok kullanan

öğretmenlerin sonraları farklı zekâları da derslerine dahil etme yollarını buldukları görülmüştür. Çoklu zekâ merkezli stratejilerin kullanımını arttırmak için, personel gelişimi, öğretmenlerin meslektaşları ile tecrübelerini paylaşma fırsatları, daha çok zaman, kullanıma açık farklı mekanlar ve materyallerin arttırılması gibi öneriler yer almaktadır.

Weiner (2001) araştırmasında, ABD’deki üç ya da daha fazla yıldır ÇZK’yi uygulayan 20 ilköğretim okulu arasında genel bir incelenme yapmayı amaçlamıştır. Araştırmada ÇZK’nin uygulandığı ortama öğretmen, kurallar, öğrenci ve ailelerin nasıl tepki verdiğini anlamaya yarayan bir takım genellemeler tanımlanmıştır. Bu genellemeler eğitim ortamlarında ÇZK’nin uygulanabilmesi için etkili yöntemler içeren bazı yönergeler geliştirmeyi sağlamıştır. Bu yönergede yer alan maddelerin en önemlileri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Çoklu zekâ programı fikri için öğretmenle işbirliğini sağlamak üzere aylık hizmetiçi eğitim günleri düzenlenmesi,
2. Çoklu zekâ programının bütünleştirilmiş bir sanat programı ile birleştirilmesi,
3. Öğrenciler tarafından seçilmiş projelerin kullanılması,
4. Eğitimin bilgisayar destekli olarak yapılması,
5. Çoklu zekâ öğrenme merkezlerinin oluşturulması,
6. Öğrencilerin farklı zekâlarını tanımaları ve baskın zekâ alanlarının farkına varmaları için teşvik edilmesi,
7. Anlama ve derinliğine anlama çalışmaları ile 8 zekâ alanının aktif olarak kullanılması,
8. Mümkün olduğu kadar özgün değerlendirme araçlarının kullanılmasıdır.

Araştırmacı, çoklu zekânın gelecekteki kullanılacağı uygulamalar için öğretmenlerin, öğrencilerin baskın zekâ alanlarını belirlemede ve her bir öğrencinin itina ile izlenmesi konusunda desteklenmesini önermektedir.

Ford (2000) çalışmasında, askeri bir üsteki ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin başarılarının iyileştirilmesinde bütünleştirilmiş tematik eğitim ve

bütünleştirilmiş çoklu zekâ tekniklerinin etkisini test etmiştir. Çalışmada deney grubuna sosyal bilgiler, matematik ve İngilizce derslerinde bütünleştirilmiş çoklu zekâ teknikleri ile tematik eğitim, kontrol grubunda ise geleneksel eğitim uygulanmıştır. 29 hafta süren çalışma sonucunda kontrol grubundaki öğrenciler okuduğunu anlamada daha iyi çıkarken deney grubundaki öğrenciler dilin bütün araçlarını kullanmada daha yüksek puanlar almışlardır.

Janes ve diğerleri (2000), öğrenci güdülenmesini ve problemli sosyal becerilerin ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik gelişimlerine engel olmasından dolayı araştırmalarında öğrenci güdülenmesi ve başarısını konu edinmişlerdir. Çalışma üç okulun 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmada işbirlikli öğrenme etkinlikleri uygun sosyal becerileri öğretmede kullanılmıştır. Çoklu zekâ etkinlikleri ve bazı uğraşıya dayalı öğrenme (engaged learning) etkinlikleri sınıf uygulamalarına katılmıştır. Araştırma sonucunda ÇZK'nin uygulanmasının araştırmaya katılan öğrencilerde olumlu etkilere sahip olduğu bulunmuştur. Çalışmadaki üç okulun ikisinde öğrencilerin okuma hatalarında azalma görülürken diğerinde artma görülmüştür. İşbirlikli öğrenme ve uğraşıya dayalı öğrenmenin birlikte kullanılması öğrenci güdülenmesini ve başarısını arttırdığı bulunmuştur.

Blake ve diğerleri (1999) “Çoklu Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Öğrenmenin Kullanımı ile Öğrenci Güdülenmesini Arttırma” adlı bir proje yürütmüşlerdir. Çalışma Midwest'te kırsal alanda bulunan desteklenmiş bir okulda yürütülmüştür. Öncelikle çalışmanın yürütüleceği okulda dördüncü, altıncı ve onuncu sınıflar hakkında uygunsuz davranışlar ve düşük akademik başarı ile ilgili okul kayıtlarından yapılandırılmış görüşmelerden ve öğrenci anketlerinden bilgiler toplanmıştır. Bu çalışmada anne-baba katılımının olmayışı, sosyo-ekonomik faktörlerin düşüklüğü ve akademik sorunlara karşı ilgisizlik gibi sebepler problemlerin oluşumuna kaynak olarak belirlenmiştir. Bu analiz sonuçlarının eleştirisi ve çözüm stratejilerinin birleşimi ÇZK ve işbirlikli öğrenmenin uygulanması kararını doğurmuştur. Çalışma sonunda elde edilen veriler incelendiğinde işbirlikli öğrenmelerde öğrencileri merkeze alma, ÇZK'yi uygulama ve çeşitli öğrenci etkinlikleri yaptırma akademik başarıyı geliştirmiş ve uygunsuz davranışları azaltmıştır.

Picano (1999) çalışmasında, çoklu zekâ ve farklılıkların (değişik yetenek ve becerilerin) dahil edildiği bir programla ilgili öğrenci ve öğretmen algılarını incelemiştir. Çalışma dördüncü sınıf öğrenci ve öğretmenleri ile yürütülmüştür. Öğretmenler en azından derslerin bir kısmına ÇZK'ye uygun yürüttüklerinde öğrencilerin eskisinden daha fazla farklı öğrenme stratejileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna rağmen öğrenciler ve öğretmenler sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal ve sosyal zekâ alanlarını diğerlerinden daha sıkça kullandıklarını kabul etmişlerdir. Öğretmenler tarafından uygulanan yöntemler yerine öğrenciler ihtiyaç duydukları projelere, esnek gruplara, ilgi gruplarına, anlaşma gruplarına ve değişik etkinliklere katılmayı tercih etmişlerdir. Konulara, sosyal bilgiler, dil sanatları ve matematik dersleri dahil edilmiştir. Bunun sonucunda öğrenciler okulda değişiklikler hissettiklerini, öğrenmeyi sevdiklerini ve okulda sıkça yetenekleri hakkında iyi şeyler hissettiklerini rapor etmişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin meslektaşları ile farklı stratejiler üzerine çalışmak için zaman ayırmaları gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Baney (1998) çalışmasında, ÇZK temelli stratejilerin uygulanmasında bir takım olarak birlikte çalışan dört ve beşinci sınıf öğretmenlerinin bakış açılarını ve deneyimlerini tanımlamayı amaçlamıştır. Eğitim yılı başlamadan çoklu zekâ eğitimi yapılarak haftalık takım toplantıları düzenlenmiştir. Öğretmenler takım sınıfları olarak işbirliği ve deneyim paylaşımı yapmışlardır. Araştırmacı, günlükler tutan öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Bu çalışma, Gardner'in ÇZK'yi uygulamaya başlamak için girişimde bulunan dört öğretmenin deneyimlerini derlemek üzere şekillendirilmiştir. Öğretmenlerin bu girişimlerinin gelişim süreci anlatılarak çoklu zekâyı uygulamaya karar veren öğretmenlerin kuramın uygulanmasındaki olumlu ve olumsuz yönleri görmeleri sağlanmıştır.

Polman (1997) “Fen Bilgisi Keşifleri Rehberi: Proje Tabanlı Fen Bilgisi için Bir Öğrenme Ortamının Tasarlanması” adlı çalışmasında son zamanlarda yeniden canlanan fen bilgisini yaparak öğrenmede öğrenci etkinliklerini arttırmak için kullanılan proje tabanlı öğrenmeyi inceleyerek bir durum tespiti yapmıştır.

Genellikle yenilikler öğretmenler tarafından öğrencilerin sınıftaki günlük etkinlikleri kullanılarak sınıfa taşınabilmiştir. Bu uygulamada proje tabanlı öğretimi yerleştirmek için öğretmenlerin öğrenciler ile çalışmalarının bir çok özelliği kullanılmıştır. Araştırmada, proje tabanlı fen bilgisi öğretiminin karmaşıklığını daha iyi anlamak için çok iyi bir öğretmenin yaptığı çalışmaların durum incelemesi yapılmıştır. İncelemede öncelikle öğretmenin yılın başlangıcında sınıftaki bütün zamanını sınırlamadan öğrencilerin coğrafya projelerini tasarlamalarına ayırdığı tespit edilmiştir. Bu öğretmen sınıf etkinliklerinde, sorgulama yönteminde öğrencilere rehberlik yapmak ve onları desteklemek için stratejiler belirleyip, geliştirdiği ve uyguladığı görülmüştür. Burada öncelikle etkinliklerin nasıl kısıtlandığı; geleneksel okul kültürü ve oluşturulmuş kalıpların değişimi nasıl etkilediği; öğretim hakkındaki düşünceleri tespit edilmiştir. Ayrıca bir etkinliğin ve raporunun nasıl oluşturulduğu; aşına olmadıkları uygulamalarda öğrenci başarısının nasıl desteklendiği; öğretmenin gerektiğinde bilgi aktarımı ile nasıl rehberlik yaptığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlere proje-tabanlı fen bilgisi öğretimi uygulamaları hakkında bilgi sunmakta, proje ile ilgili öneriler getirmekte ve okullardaki proje-tabanlı fen bilgisi öğretimi çalışmalarına kompleks bir yapı sunmaktadır.

Mueller (1995) çalışmasında, homojen ve heterojen çoklu zekâ gruplarında ÇZK ve işbirlikli öğrenme stratejileri ile içerik bilgisinin öğrenimini ve sosyal etkileşime etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Değerlendirme araçlarına dayanarak, dördüncü sınıf öğrencilerinden homojen çoklu zekâ grubu için 4 ve heterojen çoklu zekâ grubu için 4 öğrenci işbirliği gruplarına atanmıştır. Homojen mantıksal/matematiksel grup heterojen gruptan daha etkili bir şekilde projelerini tamamlamışlardır. Bunun nedeni olarak homojen gruptaki her bir öğrencinin grup başarısı için aldığı sorumlulukları ve rollerini yerine getirmesinin gösterilebileceği ifade edilmiştir. Homojen gruptaki öğrenciler iyi bir grup olduklarını hissetmişler ve proje için gerekli olan her şeyde başarılı olmuşlardır. Heterojen gruptaki öğrenciler üstlendikleri rollerde ve görevlerinde kötü zaman geçirdiklerini her bir grup üyesinin görevin bir parçasında çalışmasına rağmen grubun güçlü bir lidere sahip olamadığını ve grubun üyelerinin projenin başarılı bir şekilde tamamlanmasında bireysel ve grup çabalarından memnun olduklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada baskın

çoklu zekâ alanlarına göre işbirlikli öğrenme gruplarına ayırma öğrencilerin içerik bilgilerini öğrenmelerine olumsuz bir etkide bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

2.2.2. Ülkemizde Yapılmış İlgili Araştırmalar

Gök-Altun (2006) çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıf fen bilgisi dersinde yer alan “Ses ve Işık” ünitesinin ÇZK ile öğretiminin öğrenci başarısına, hatırd tutma düzeyine ve öğrencilerin fen bilgisine karşı tutumları ile öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine etkilerini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda, ÇZK destekli etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin eriş test düzeyleri, hatırd tutma düzeyleri, fen bilgisi dersine karşı geliştirdikleri tutum düzeyleri, düz anlatım uygulanan kontrol grubu öğrencilerinininkine göre yüksek bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarından doğacı zekâ, görsel zekâ ve bedensel zekâlarının gelişmiş, müzik ve dil zekâlarının az gelişmiş düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hepsinin ÇZK ile ders işlemek istediği belirlenmiştir.

Canbay (2006) araştırmasında, ilköğretim birinci kademed ÇZK uygulamalarının okul ve sınıfların mevcut durumlarına uygun olup olmadığı; uygun ise bunun düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda; öğretmenler ÇZK uygulamalarının öğrenmede kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunu, ÇZK’ye göre ders işlemenin geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğini, öğrencilerinin ÇZK’ye göre ders işlerken derste daha aktif olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler araç-gereç sıkıntısı yaşadıklarını, sınıfların kalabalık olmasından rahatsızlık duyduklarını gerek kendilerinin, gerek yöneticilerin, gerekse müfettişlerin eğitim alması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Karatekin (2006) araştırmasında, ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “Yön ve Yön Bulma Yöntemleri” konusu öğretiminde ÇZK’ye göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısına yaptığı etki ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına yaptığı etkiyi karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, ÇZK’ye göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin

uygulandığı kontrol grupları arasında “Yön ve Yön Bulma Yöntemleri” konusundaki başarıları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmadan çıkan sonuçlar öğretmen gözlem formu, öğretmen görüşme formu ve öğrenci görüşme formu ile de desteklenmiştir.

Nacakçı (2006) çalışmasında, ilköğretim yedinci sınıf müzik dersi için hazırlanan ÇZK’ye uygun ders işleme modelinin, öğrencilerin müziksel öğrenme düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılının I. döneminde deneysel olarak yapılan çalışma üç okuldan toplam 200 öğrencinin katılımı ile yapılmıştır. Yedinci sınıf müzik dersi “Müzikte Ritim, Ezgi ve Ölçü” ünitesinin konuları ve hedef davranışları doğrultusunda, iki ay süren bir uygulama yapılmıştır. Uygulama sürecinde deney grubunda ÇZK’ye göre ders işleme modeli, kontrol grubunda ise önceden beri uygulanan ders işleme modeli kullanılmıştır. Araştırma sonunda, ÇZK’ye uygun ders işleme modelinin, önceden beri uygulanan ders işleme modeline göre “Müzikte Ritim, Ezgi ve Ölçü” ünitesine ait bilişsel davranışları kazandırmada, çok daha etkili olduğu, psikomotor davranışları kazandırmada kısmen daha etkili olduğu, duyuşsal davranışları kazandırmada ise etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öztürkmen (2006) araştırmasında, ortaöğretim öğrencilerinin ÇZK’ye göre zekâ alanlarıyla, öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyerek cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin zekâ alanları ve öğrenme stratejilerinde bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin sosyal ve içsel zekâ alanını, diğer zekâ alanlarına göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin, yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisini diğer öğrenme stratejilerine göre daha fazla kullanma eğilimleri olduğu belirlenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin zekâ alanlarıyla öğrenme stratejileri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Yılmaz (2006) 2005-2006 eğitim-öğretim yılı II. döneminde ilköğretim okulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında, sosyal bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları,

yaratıcılıkları ve tutumları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma, deneysel bir çalışma olup, kontrol gruplu ön test - son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada yansız olarak seçilmiş biri deney ve biri de kontrol grubu olmak üzere iki grup ile çalışılmıştır. Çalışmada, deney grubunda, proje tabanlı öğrenmeye dayalı bir yöntem izlenirken, kontrol grubunda geleneksel yöntemle öğretim devam etmiştir. Araştırma üç hafta sürmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak başarı testi, tutum ölçeği ve Torrance yaratıcılık testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin başarı düzeylerini arttırdığı, sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarını yükselttiği ve yaratıcılık düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir.

Dincer-Çengeloğlu (2005) araştırmasında, ilköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde ÇZK'ye göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma, 2004-2005 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Bolu ili Dörtdivan ilçesindeki iki resmi ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırma bir deney, bir kontrol grubunda bulunan 43 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Üç hafta süren araştırmada ön test - son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına “Hayat Bilgisi Başarı Testi” ve “Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği” deney öncesinde ön test ve deney sonrasında son test olarak verilmiştir. Sonuç olarak, Hayat Bilgisi Başarı Testi’nden elde edilen son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği’nden elde edilen son tutum puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Güngör (2005) “Sınıf Öğretmenlerinin Zekâ Alanlarına Göre Çoklu Zekâ Etkinliklerini Uygulama Durumlarının Belirlenmesi” adlı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin, eğitim-öğretim sürecinde ÇZK'ye dayalı ne tür etkinliklere yer verdiklerini, zekâ alanları ve ÇZK hakkındaki görüşleri ile bunların cinsiyet, kıdem ve mezun oldukları okul türleri açılarından farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma betimsel bir araştırma olup anket, görüşme ve gözlem yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin eğitim-öğretim

sürecinde kendi zekâ alanlarına uygun etkinliklere yer verdikleri, erkek öğretmenlerin mantıksal ve doğacı zekâ alanlarındaki puanlarının daha yüksek olduğu, kıdem durumlarının zekâ alanı puanlarını etkilemediği ayrıca eğitim fakültesi ve ön lisans mezunu olan öğretmenlerin, fen edebiyat fakültesi ve diğer okul mezunlarına göre müziksel zekâlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf içi gözlemler ve yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin, sözel zekâ alanına uygun en fazla “anlatım, yazı,” etkinliklerinin, mantıksal zekâ alanına uygun yaptığı etkinliklerin başında “Problem çözme” etkinliğinin, görsel zekâ alanına uygun yaptığı etkinliklerin başında “VCD, TV seyretme” etkinliğinin, müziksel zekâ alanına uygun yaptığı etkinliklerin başında “şarkı söyleme” etkinliğinin, sosyal zekâ alanına uygun yaptığı etkinliklerin başında “grup çalışması” etkinliğinin, bireysel zekâ alanına uygun yaptığı etkinliklerin başında “bireysel çalışma” etkinliğinin, doğacı zekâ alanına uygun yaptığı etkinliklerin başında “doğa olaylarını inceleme-yorumlama” etkinliğinin geldiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun ÇZK hakkında fazla bir şey bilmedikleri, bu konuda çok yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır.

Temur (2004) araştırmasında, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi “Taşıtlar ve Trafik” ünitesinde ÇZK’ye uygun öğretim yöntemleri ve geleneksel öğretim yöntemleri ile ders işlemleri sonucu öğrencilerin erişim ve kalıcılıklarını karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonunda ÇZK’ye uygun öğretim yöntemleri ile ders işleyen öğrencilerle geleneksel yöntemlerle ders işleyen öğrenciler arasında ÇZK’ye uygun öğretim yöntemleri ile ders işleyen öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu belirtilmiştir. Ancak kalıcılık testlerinde herhangi bir grup lehine anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Atcı (2003) araştırmasında, aile katılımının öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma grubu 2001-2002 eğitim-öğretim yılında bir ilköğretim okulunun dördüncü sınıf öğrencilerinden bir şube deney grubunu bir şube de kontrol grubunu oluşturacak şekilde seçilmiştir. Deney grubu olarak seçilen sınıfta geleneksel eğitime ek olarak aile katılımını sağlayıcı etkinlikler verilirken kontrol grubu olarak seçilen sınıfta geleneksel eğitime devam edilmiştir.

Araştırma sonucunda aile katılımı ile öğrenci başarısı arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür.

Gögebakan (2003) çalışmasında, öğrencilerin çoklu zekâ alanları ve çoklu zekâ alanlarının birinci, üçüncü, beşinci ve sekizinci sınıf seviyelerine ve cinsiyete göre nasıl farklılaştığını araştırmıştır. 2001-2002 eğitim öğretim yılında 321 öğrenci ile yapılan araştırmada “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemlerden elde edilen sonuçlar öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaştığını göstermiştir. Sınıflara göre öğrencilerin baskın çoklu zekâ alanlarına dağılımı aşağıdaki gibidir:

- **Birinci sınıf öğrencileri:** Sözel/dil, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal ve bedensel/kinestetik.
- **Üçüncü sınıf öğrencileri:** Sosyal, görsel/uzamsal, mantıksal/matematiksel ve sözel/dil.
- **Beşinci sınıf öğrencileri:** Sosyal, bedensel/kinestetik, müziksel/ritmik ve görsel/uzamsal.
- **Sekizinci sınıf öğrencileri:** Sosyal, bedensel/kinestetik, müziksel/ritmik ve görsel/uzamsal.

Sonuçlar cinsiyet açısından incelendiğinde erkek öğrencilerin mantıksal/matematiksel ve bedensel/kinestetik zekâ alanı puanları ortalamasının kız öğrencilerin ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenirken kız öğrencilerin de müziksel/ritmik zekâ alanı puanları ortalamalarının erkek öğrencilerinkine göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Özyılmaz-Akamca (2003) araştırmasında, ilköğretim fen bilgisi dersi “Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu” ünitesinde ÇZK’ye uygun öğretimin öğrenci başarısı, tutum ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. “Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak çalışma sonrasında öğrencilerin kullandıkları zekâ alanlarında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Deneysel olarak tasarlanan çalışma 2002-2003 eğitim-öğretim yılının II. döneminde bir ilköğretim okulunun iki beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Kontrol grubu

dersleri geleneksel yöntemlerle işlerken deney grubu ÇZK'ye göre hazırlanmış ders planları ile işlemiştir. Sonuç olarak, fen bilgisi derslerinin ÇZK'ye göre hazırlanmış ders planları ile işlenmesinin öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarılarında ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasında anlamlı bir etkisi bulunurken fen bilgisi dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

Demirhan (2002) araştırmasında, PTÖY'yi eğitim programının öğelerinden olan hedefler, eğitim durumları ve sınama (ölçme değerlendirme) durumları açısından incelenmiştir. Bunun yanı sıra bu yaklaşımda teknolojinin kullanılması, öğrenci ve öğretmen özellikleri konuları da ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. PTÖY ile ilgili araştırmayı desteklemek ve yaklaşımın örnek bir uygulamasını göstermek amacıyla, bir özel okulda ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersine ait bir ünite gerçekleştirilen çalışmada, deney grubunda PTÖY'ye göre ders işlenirken kontrol grubunda geleneksel öğretim devam ettirilmiştir. Uygulama çalışmasından elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğretmeni hayat bilgisi dersinde öğrencilerin etkin katılımlarını, araştırmalar yaparak bilgiye ulaşmalarını, araştırmalarını sunmalarını desteklediğini ve öğrencilerin ürün ortaya çıkarmalarının onların yaşama hazır duruma gelmelerini sağlayacağını belirtmiştir. Diğer yandan aynı öğretmen, hayat bilgisi dersinde öğrencilerin her konuda ve ünite ürün çıkarmasının zor olacağından, bu durumun öğrencide baskı oluşturabileceğinden, ayrıca bu tür çalışmalar için zamanın yetersiz ve programın yoğun olduğundan da bahsetmiştir.

Uygulama çalışması sonrasında deney grubunda, hayat bilgisi dersinde grup arkadaşlarıyla dergi, kitapçık gibi bir ürün oluşturmak isteyen öğrenci sayısında bir artış olurken, kararsız öğrencilerin sayısında azalma görülmüştür. Ayrıca hayat bilgisi dersinde kendi çalışmaları hakkında arkadaşlarının görüşlerini belirtmelerini isteyen öğrenci sayısında da bir artış olmuştur. Öğrencilerin uygulamanın bitiminden sonra "hayat bilgisi dersinde sadece öğretmenin anlatmasına bağlı kalmamalıyız." ifadesini kullanmaları da önemli bulunmuştur. Ayrıca hayat bilgisi dersinin hangi yollarla işlenebileceği sorusu ile ilgili konuda

"proje çalışmaları" seçeneğini seçen öğrenci sayısında artış görülmüştür. Sonuç olarak eğitimimizde, PTÖY ya da bu yaklaşıma benzer yaklaşımlarla öğrenmeye erken yaşlardan başlayarak, özellikle tüm yaşamlarında kullanacakları, düşünme ve araştırma becerilerini kazandırma konusuna gereken önem verilmelidir.

Yılmaz (2002) araştırmasında, öğrencilerin zekâ alanlarını belirleyerek öğrencileri daha yakından tanımış ve her zekâ alanına uygun öğretim planları hazırlayarak öğrencilerin konuları daha rahat öğrenmesini ve öğrendiklerinin kalıcı olmasını sağlamaya çalışmıştır. Özel bir ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencilerinden 16 öğrenci ile yürütülen araştırma hem nitel hem de nicel özellik taşımaktadır. Yapılan çalışmanın akademik başarıya olan etkisini ölçmek üzere başarı testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda görsel/uzamsal ve müziksel/ritmik zekâlarının daha baskın olduğu belirlenen öğrenciler bu zekâ alanlarına yönelik etkinlikler ile öğrendikleri şeylerin daha çok akıllarında kaldığını ve bu etkinlikleri daha çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ön test ve son test olarak uygulanan başarı testi sonuçları incelendiğinde ÇZK'ye göre hazırlanmış öğretim planları ile işlenen derslerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.

Bümen (2001) 2000-2001 eğitim-öğretim yılında özel bir ilköğretim okulunda yürüttüğü çalışmada, sekizinci sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin gözden geçirme stratejisiyle desteklenmiş ÇZK'ye göre geliştirilen uygulamalar ile yürütülmesinin öğrencilerin eriş, tutum ve kalıcılık puanlarına etkisini araştırmıştır. Çalışma sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi eriş puanlarında anlamlı bir fark bulunmazken bilgi üstü düzeylerde, toplam eriş puanlarında, öğrencilerin tutumlarında ve bilgilerin kalıcılığında deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Obuz (2001) çalışmasında, ÇZK'nin hayat bilgisi dersinde öğrenme sürecine etkisini araştırmıştır. Çalışma hayat bilgisi üçüncü sınıf "Çevrenizdeki Canlılar" ve "Dünya ve Uzay" üniteleri süresince yürütülmüştür. 2000-2001 eğitim-öğretim yılı II. döneminde aynı okulun üçüncü sınıflarından ikisi deney ikisi kontrol grubu olarak

seçilmiştir. Belirlenen iki ünite süresince deney grubunda yer alan sınıflarda ÇZK'ye göre hazırlanmış ders planlarına göre dersler yürütülürken kontrol grubunda yer alan sınıflarda dersler geleneksel işlenmeye devam edilmiştir. Ön test ve son test ile başarıları ölçülmüştür. Bu çalışmada elde edilen sonuçların ortaya konulması amacıyla öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilerek nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubu kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ders içi etkinliklere daha etkin bir şekilde katıldıkları da sonuçlar arasında yer almıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, denekler ve seçimi, veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli deneysel bir modeldir. Deneysel modeller, neden sonuç ilişkilerini belirlemek ve gözlenmek istenen verilerin doğrudan araştırmacının kontrolü altında üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 1987: 87). Araştırmada deneysel modellerden iki faktörlü deneysel model kullanılmıştır. İki faktörlü deneysel model iki bağımsız değişkenin iki ayrı düzeyinin bağımlı değişken üzerindeki etkisini bulmaya yarayan modeldir (Balcı, 2005).

Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerden birincisi ailelerin çoklu zekâ hakkında bilgilendiriliş biçimleridir. Aileler çoklu zekâ hakkında iki farklı yolla bilgilendirilmiştir. Bunlardan birincisi; basılı materyallerin ailelere iletilmesiyle gerçekleşen basılı materyalle bilgilendirme, ikincisi ise araştırmacının velileri sınıfa davet edip aynı içeriği sunular ile destekleyerek sözlü olarak sunmasıyla gerçekleşen sözel yolla bilgilendirme. Araştırmanın ikinci bağımsız değişkeni ise öğrencilerin sahip oldukları baskın zekâ alanlarına göre proje gruplarına atanmalarıdır. Öğrencilerin baskın zekâ alanlarına göre proje gruplarına atanmaları random olarak iki farklı yolla yapılmıştır. Bunlardan birincisi aynı baskın zekâ alanına sahip öğrencilerin bir grupta yer aldığı homojen proje gruplarına atanmalarıdır. İkincisi ise farklı zekâ alanına sahip öğrencilerin bir grupta yer aldığı heterojen proje gruplarına atanmalarıdır.

Araştırmanın 2 bağımsız değişkeninin iki ayrı düzeyinin olması 2x2'lik faktöryel modele sahip olduğunu göstermektedir. Bu desenin simgesel gösterimi Tablo 3.1.1'de görülmektedir.

Tablo 3.1.1.
2x2 Faktöryel Modelin Simgesel Gösterimi

Baskın Zekâ Alanı Gruplaması		
	Homojen	Heterojen
Aile Bilgilendirme Biçimleri		
Basılı Materyalle	O ₁	O ₂
Sözel Yolla	O ₃	O ₄

Araştırmada bağımsız değişkenlerin etkisinin araştırılacağı 2 bağımlı değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler proje başarısı ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumdur.

3.2. Denekler ve Seçimi

Çalışılacak öğrenci gruplarının belirlenmesi için Ankara ili Kızılcahamam ilçesi merkezinde bulunan beş ilköğretim okulu belirlenmiştir. Bu beş okuldan biri üst ve birisi alt sosyo-ekonomik düzeyleri temsil ettiğinden biri de taşımali eğitim yaptığından dolayı araştırmanın dışında tutulmuştur. Yapılacak çalışma için deney grubu geri kalan iki okul arasından tesadüfi olarak seçilmiştir. Okuma, yazma, araştırma ve ürün ortaya koyma gibi temel beceriler açısından düşünüldüğünde araştırmada proje yönteminin uygulanabileceği sınıf olarak ilköğretim 3. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Yapılan bu seçim sonucunda Orhangazi İlköğretim Okulunun 3/A ve 3/B sınıflarında okuyan öğrenciler deney grupları olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın deney grubunu yukarıda anlatılan şekilde seçilmiş olan Orhangazi İlköğretim Okulu'nun 3/A ve 3/B sınıflarında okuyan toplam 24 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öncelikle öğrencilerin baskın zekâ alanlarını tespit etmek için "Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu" bu sınıfların öğretmen ve öğrencilerinin tamamı tarafından doldurulmuştur. Araştırmada kullanılan araçlar başlığı altında ayrıntılı olarak tanıtılacak olan öğrenciler için öğretmen tarafından doldurulan

“Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu” örneği Ek-1’de ve kendileri için öğrenciler tarafından doldurulan “Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu” örneği de Ek-2’de sunulmuştur. “Çoklu Zekâ Alanları Gözlem” formları ile elde edilen puanlar “Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu Değerlendirme Profili” formunda yerlerine koyularak ilgili hesaplamalar yapılmıştır. Bu form Ek-3’te sunulmuştur. Öğrenciler ve öğretmenlerden elde edilen bu puanların aritmetik ortalamaları alınarak her öğrenci için baskın zekâ alanları belirlenmiştir. Yapılan bu işlemler Ek-4’teki tabloda yer almaktadır. Baskın zekâ alanları sözel/dil, mantıksal/matematiksel ve doğacı olan öğrenciler, homojen ve heterojen gruplamaya uygun sayıya sahip oldukları için araştırmanın içinde tutulurken diğer öğrenciler araştırmada yer almamışlardır. Araştırmaya katılacak öğrenciler her iki sınıfta bu baskın zekâ alanlarından dörder kişi olacak şekilde ayrılmışlar; dört kişiden fazla olanlar da yansız olarak seçilerek araştırmadan çıkarılmıştır. Dört kişilik öğrenci gruplarından üçü homojen grupta yer alacak şekilde yansız olarak seçilmiş, kalan üç öğrenci ise heterojen grupta yer almışlardır. Araştırmada yer almayacak olan öğrenciler modelin iç ve dış geçerliğini tehdit eden değişkenlerden olan beklenti etkisi düşünülerek deneysel işlemlere katılmış ancak verileri değerlendirilmemiştir. Sonuçta her iki sınıfta da üçü homojen biri heterojen olmak üzere 4’er grup oluşmuştur. Böylece sınıflardan her birinde homojen gruplarda 3’er kişiden oluşan bir sözel/dil, bir mantıksal/matematiksel ve bir de doğacı baskın zekâ grubu yer almaktadır. Yine sınıfların her birinde birer tane bulunan heterojen grupta ise 3 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin biri sözel/dil, biri mantıksal/matematiksel ve biri de doğacı baskın zekâyı sahiptir. Bu grupların sınıflara göre dağılımı Ek-5’te görülmektedir.

Baskın zekâ grupları belirlendikten sonra öğrencilerin, çoklu zekâ veli bilgilendirmesi ile ilgili iki gruba yerleşmeleri yansız olarak gerçekleştirilmiştir. Çekilen kura sonucu 3/A sınıfının velilerine Ek-6’da yer alan basılı materyal gönderilirken, 3/B sınıfının velilerine basılı materyalde yer alan içerik araştırmacı tarafından sunular ile desteklenerek sözlü olarak aktarılmıştır. Sözlü aktarımda kullanılan sunu Ek-7’de yer almaktadır. Sonuçta öğrencilerin modelin gözeneklerine yerleşimi Tablo 3.2.1’deki gibi olmuştur.

Tablo 3.2.1.
Öğrencilerin Modelin Gözeneklerine Yerleşimi

	<i>Homojen</i>	<i>Heterojen</i>	<i>Toplam</i>
3/A	Basılı Materyalle= 9 Kişi	Basılı Materyalle = 3 Kişi	12 Kişi
3/B	Sözel Yolla= 9 Kişi	Sözel Yolla = 3 Kişi	12 Kişi
Toplam	18 Kişi	6 Kişi	24 Kişi

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu, Proje Değerlendirme Formu, Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ve Hayat Bilgisi Dersinde Proje Çalışmalarına Yönelik Süreci Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Bu araçlar aşağıda detaylı olarak tanıtılmaktadır.

1. Araç: Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını belirlemek üzere “Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu” kullanılmıştır. Bu form iki farklı kaynaktan iki farklı şekilde oluşturulmuştur. Bunlardan biri öğrencilerin diğeri ise öğretmenlerin doldurmasına yöneliktir. Öğretmen tarafından doldurulacak olan form Selçuk, Kayılı ve Okut (2004) tarafından geliştirilmiştir. Bu formda maddeler öğretmenlerin ilgili öğrencinin çoklu zekâsını belirlemesini sağlayacak maddelerden oluşmakta ve öğretmenin gözlemlerini ortaya koyacak niteliktedir. Öğrenci tarafından doldurulacak olan form Karabıyık (2005) tarafından öğretmen formunun yer aldığı kitaptan öğrencilere uyarlanarak geliştirilmiştir. Bu yönüyle öğretmen ve öğrenci formları ifadeler dışında birbirinin aynısı olan formlardır. Şöyle ki; öğretmen formunda öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için ifadeler yer alırken, öğrenci formunda öğrencinin kendisini değerlendirmesini sağlayacak ifadeler yer almaktadır. Formlarda 8 çoklu zekâ alanının her birinden 10’ar sorudan toplam 80 soru bulunmaktadır. Bu formun sonunda öğrencilerin zekâ alanlarından aldıkları puanların belirlenmesini ve baskın zekâlarının tespit edilmesini sağlayan “Çoklu Zekâ Gözlem Formunu Değerlendirme Profili” yer almaktadır. Bu formlardan elde edilen puanlar

öğrencilerin baskın zekâ alanlarını belirlemek üzere kullanılmış ve elde edilen baskın zekâ alanları ile öğrencilerin deneysel işlemlerdeki yerleri belirlenmiştir.

2. Araç: Proje Değerlendirme Formu

Araştırmada öğrencilerin projelerini değerlendirmek üzere Atlıhan ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen “Proje Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Form 3 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerden ilki olan proje hazırlama süreci 6 madde, ikincisi olan projenin içeriği 7 madde ve üçüncüsü olan sunu yapma 7 madde içermektedir. Bu formda 20 madde üzerinden her birinde 5 puan olmak üzere 20 ile 100 puan arasında bir proje başarı puanı elde edilerek araştırmada kullanılmıştır. Her bir öğrenci için ayrı ayrı doldurulan “Proje Değerlendirme Formu” Ek-8’de sunulmuştur.

3. Araç: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla *araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan* tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını ölçmeye dönük bir ölçektir. “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirilirken öncelikle araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzdan madde seçimi, içerik-kapsam geçerliği ve yüz görünüş geçerliği için 7 alan uzmanına başvurularak madde sayısı 13’e indirilmiştir. 13 maddelik ölçek ön uygulamaya katılan 113 kişiye uygulanarak, geçerlik güvenirlik çalışmalarına dahil edilmiştir. Öncelikle ölçekte yer alan madde ayırt edicilik düzeylerine bakmak üzere alt %27 ve üst %27’lik gruplar için t-testi uygulanmıştır. T-testi sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 3.3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.3.1.
Alt %27 ve Üst %27'lik Gruplar için T-testi Sonuçları

Madde No	T (Alt%27-Üst%27)	Madde No	T (Alt%27-Üst%27)
M1	-3.78*	M8	-3.50*
M2	-4.29*	M9	-6.53*
M3	-1.74	M10	-4.64*
M4	-5.92*	M11	-4.97*
M5	-.51	M12	-3.33*
M6	-3.50*	M13	-.60
M7	-4.32*		

* p<.05

T-testi sonucunda M1, M2, M4, M6, M7, M8, M9, M10, M11 ve M12 maddelerin alt %27 ve üst %27'lik kısmında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu görülmüş ve madde ayırt edicilik düzeyleri uygun bulunmuştur. Bunun yanında M3, M5 ve M13 maddeleri ise alt %27 ve üst %27'lik kısmında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı için maddelerin ayırt edicilik düzeyleri uygun bulunmamış ve ölçekten çıkarılmıştır. Madde ayırt edicilik düzeyleri belirlendikten sonra kalan 10 maddeye yapı geçerliğine bakmak üzere açımlayıcı (exploratory) faktör analizi işlemine geçilmiştir. Bu analizin yapılabilmesi için öncelikle örneklemin yeterliliğini test eden KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) testine bakılmıştır. KMO değeri .64 olarak bulunmuştur. Bu değer .60'dan büyük olması nedeniyle örneklemin yeterli olduğu görüşüne varılmıştır. İkinci olarak Bartlett'in Sphericity testine bakılarak ($p=.00$) elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizinde 10 madde öz değeri 1 olarak alınarak temel bileşenler analizi öncelikli olmak üzere varimax (25) eksen döndürmesi yapılmıştır. Maddelerin faktörlerdeki en küçük değeri olarak da .35 seçilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen 3 faktörlü yapı Tablo 3.3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.3.2.
Hayat Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
			Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3
M1	.663	.599	.812		
M8	.598	.633	.768		
M2	.524	.666	.690		
M10	.274	.515	.447		
M9	.634	.562		.768	
M7	.560	.527		.735	
M4	.292	.372		.425	
M6	.511	.549			.693
M11	.516	.535			.680
M12	.525	.584			.589
Açıklanan Varyans Toplam: %51.0 Faktör-1: 20.2 Faktör-2: 16.2 Faktör-3: 14.6					

“Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” üç faktörlüdür. Bu faktörlerden birincisi toplam 4 maddeden (1, 2, 8 ve 10) oluşmaktadır. Bu maddelerin faktördeki yük değerleri 0.447-0.812 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %20.2’sini açıklayan bu faktör “*Hayat Bilgisi Dersinden Zevk Alma*” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan ikinci faktör toplam 3 maddeden (4, 7 ve 9) oluşmaktadır. Bu maddelerin ikinci faktördeki yük değerleri 0.425-0.768 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %16.2’sini açıklayan bu faktör “*Hayat Bilgisi Dersi ile İlgilenme*” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan üçüncü ve son faktör toplam 3 maddeden (6, 11 ve 12) oluşmaktadır. Bu maddelerin üçüncü faktördeki yük değerleri 0.589-0.693 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %14.6’sını açıklayan bu faktör “*Hayat Bilgisi Dersinin Gerekliliğine İnanma*” olarak isimlendirilmiştir.

Yapı geçerliği çalışması sonucunda ölçek toplam 10 maddenin yer aldığı 3 faktörden oluşan ve faktörlerin açıkladıkları toplam varyansın %51 olduğu bulunmuştur. Yapı geçerliğine baktıktan sonra ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alpha) ile hesaplanmıştır. İç tutarlılık testi sonuçları Tablo 3.3.3’te yer almaktadır.

Tablo 3.3.3.
“Hayat Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği” İç Tutarlılık Testi Sonuçları

<i>Faktörler</i>	<i>İç Tutarlılık Katsayısı</i>
Hayat Bilgisi Dersinden Zevk Alma (Birinci Faktör)	.61
Hayat Bilgisi Dersi ile İlgilenme (İkinci Faktör)	.54
Hayat Bilgisi Dersinin Gerekliliğine İnanma (Üçüncü Faktör)	.36
Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Toplam)	.63

“Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” iç tutarlılık testi sonuçları incelendiğinde ölçeği oluşturan boyutların sırasıyla .61, .54 ve .36 iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu, bunun yanında ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısının ise .63 olduğu bulunmuştur. Bu değer iç tutarlılık değeri için uygun bir değer olduğu ve ölçeğin güvenilirlik katsayısının iyi olduğu söylenebilir. 10 maddelik üçlü likert tipi bu ölçekten öğrenciler en az 10, en çok 30 puan alabilirler. Yapılan çalışmalar doğrultusunda geçerli ve güvenilir bir “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum” ölçeği Ek- 9’da sunulmuştur. “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” öğrencilerin deneysel işlemler başlamadan önce ve işlemler tamamlandıktan sonra hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılmıştır.

4. Araç: Hayat Bilgisi Dersinde Proje Çalışmalarına Yönelik Süreci

Değerlendirme Formu

Öğrencilerin uygulama sonunda hayat bilgisi dersinde proje çalışmalarına yönelik süreci değerlendirmek amacıyla ***araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan*** form kullanılmıştır. Bu form öğrencilerin araştırma boyunca gerçekleştirdikleri proje çalışması sürecini değerlendirmeye dönük bir formdur. “Hayat Bilgisi Dersinde Proje Çalışmalarına Yönelik Süreci Değerlendirme Formu” geliştirilirken öncelikle araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak formda yer alacak sorular belirlenmiş, bu sorulardan formda kullanılacakların seçimi, içerik-kapsam geçerliği ve yüz görünüş geçerliği için 5 alan uzmanına başvurularak soru sayısı ikiye indirilmiştir. Sonuçta elde edilen form süreci değerlendirmeyi sağlayacak iki açık uçlu soru içermektedir. “Hayat Bilgisi Dersinde Proje Çalışmalarına Yönelik Süreci Değerlendirme Form” Ek-10’da

sunulmuştur. Bu formdan deneysel işlemler sonunda her bir öğrenciye birer tane verilerek doldurmaları sağlanmıştır.

3.4. Uygulama ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın 3 temel aşaması bulunmaktadır. Bunlar geliştirme, deneysel işlemlere hazırlık ve deneysel işlemler. Birinci aşama olan geliştirme aşamasında öncelikle araştırmacı tarafından literatür taraması yapılmıştır. Bu tarama sonucunda Gardner'ın ÇZK özellikle Hayat Bilgisi Ders Programı'nda (MEB, 2005: 97-99) vurgulandığı için seçilmiş ve incelenmiştir. Programda yer almasına karşın uygulamada öğretmenlerce çok iyi bilinmediği için kuramın eğitime uygulanmasından uzak durulduğu araştırmacının yaptığı gözlemler arasında bulunmaktadır. Bu aşamada hayat bilgisi dersinde kuramın nasıl kullanılabileceği ve etkililiğinin nasıl artırılabilceği ile ilgili hem kaynaklar taranmış hem de uzmanlarla görüşülerek fikirleri alınmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda proje çalışmaları ve veli katılımı gibi çok önemli iki başlıkla ÇZK'nin birlikte ele alınmasına karar verilmiştir. Program ve ders kitaplarından da yararlanılarak baskın çoklu zekâ alanlarının nasıl belirleneceğine karar verilmiştir.

Deneysel işlemlere hazırlık aşamasında öğrencilere ilk olarak “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ön uygulaması yapılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerle birer saatlik sürelerle toplam üç saatlik bir bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sırasında öğretmenlere ÇZK ile ilgili genel bilgiler yanında öğrencinin baskın zekâ alanını belirlemek için anekdot kaydı tutma ve “Çoklu Zekâ Gözlem Formu” doldurma ile ilgili ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Tutulan anekdot kayıtları öğretmenlerin öğrencilerini baskın zekâ alanlarını belirlemek için dikkatlice izlemelerini sağlamıştır. Öğretmenlere anekdot kaydı tutmaları için verilen form Ek-11'de görülebilir. Bu çalışma “Çoklu Zekâ Gözlem Formu” ile elde edilecek verilerin daha güvenilir olmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğrencilerin baskın zekâ alanlarını belirlemek üzere öğrencilere ve öğretmenlere ayrı ayrı “Çoklu Zekâ Gözlem Formu” verilmiştir. Öğrencilerin 80 maddelik formu bir oturumda doldurması uygun olmayacağından form öğrencilere iki oturumda 40'ar madde şeklinde

verilmiştir. Öğrenciler bu formları birer ders saati arayla doldurmuşlardır. Öğrenciler formu doldurmaya başlamadan önce öğrencilere örneklerle açıklama yapılmıştır. Öğrencilerin formları üzerinde bulunan dereceleme sütunu anlamalarını kolaylaştırması için bir grafikte görselleştirilmiştir. “Çoklu Zekâ Gözlem Formu” ile öğrenciler ve öğretmenlerden toplanan veriler Microsoft Excel paket programı kullanılarak oluşturulan “Çoklu Zekâ Gözlem Formunu Değerlendirme Profili” ile değerlendirilmiştir. Öğretmen ve öğrenci verileri değerlendirilip elde edilen sonuçların aritmetik ortalamaları alınarak öğrencilerin baskın çoklu zekâ alanları belirlenmiştir.

Deneysel işlemler aşaması araştırmacı tarafından yürütüleceği için deneysel işlemlere hazırlık aşamasında araştırmacı bir ay boyunca çalışmanın yürütüleceği her iki sınıfın derslerinde de haftada iki gün birer saat katılımcı gözlemci olarak bulunmuştur. Çalışma grupları arasından tesadüfi olarak belirlenen bir sınıfın velilerine ÇZK ile ilgili bilgiler basılı materyallerle iletilmiştir. Bu materyaller çoğaltılıp zarflara konularak velilere gönderilmiştir. Diğer sınıfın velileri ise belirlenen bir günde okul idaresinin de bilgisi ile okula davet edilmiştir. Bu velilere aynı içerik sunular ile desteklenip sözlü olarak araştırmacı tarafından aktarılmıştır.

Deneysel işlemlere hazırlık aşamasının bu basamağında araştırmacı, öğretmenlerle birlikte elde edilen öğrenci baskın zekâ alanları listesinden oluşturulacak homojen ve heterojen gruplarla ilgili bir çalışma yapmıştır. Belirlenmiş baskın zekâ alanları doğrultusunda oluşturulabilecek alternatif homojen ve heterojen gruplar listelenmiş ve baskın zekâ alanlarının her iki sınıfta da ancak üçer homojen ve birer de heterojen grup oluşturmaya olanak tanıdığı görülmüştür. Araştırmada yer almayacak olan öğrenciler modelin iç ve dış geçerliğini tehdit eden değişkenlerden olan beklenti etkisi düşünülerek deneysel işlemlere katılmış ancak verileri değerlendirilmemiştir.

Deneysel işlemlere hazırlık aşamasının son basamağında öğrencilere proje çalışmasının nasıl bir çalışma şekli olduğu tanıtılmıştır. Bu tanıtım aşamasında özellikle öğrencilerin özgüvenlerinin yükseltilmesi için vurgular yapılmıştır. Öğrencilerin “biz yapabiliriz” fikrini pekiştirmek için örnekler verilmiştir. Öğrencilere proje çalışması boyunca kullanacakları “Grup Proje Plânı” (Ek-12),

“Haftalara Bölünmüş Proje Plâni” (Ek-13) ve “Haftalık Çalışmaları İzleme Formu” (Ek-14) formları ve değerlendirme ölçekleri tanıtılmış ve gösterilmiştir. Bu çalışma ile birlikte deneysel işlemlere hazırlık aşaması tamamlanmıştır.

Deneysel işlemler aşamasında öncelikle öğrencilere proje gruplarında bulunan arkadaşları belirtilerek proje grupları bir araya getirilmiş ve kaynaşmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin kaynaşmalarını hızlandırmak için ilk ortak kararlarını alacakları grup adını belirleme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada öğrenciler gruplarının adını belirlemek için grup arkadaşları ile birlikte iki-üç tane aday grup adı belirlemişlerdir. Daha sonra bu grup adları arasından oylama yaparak birini grup adı olarak seçmişlerdir. Öğrencilerin oylama süreçleri ile ilgili görüntüler Ek-15’te yer almaktadır.

Öğrencilerin proje çalışmaları **6 hafta** sürmüştür. Öğrenciler ilk olarak araştırmacı rehberliğinde proje konularını belirlemişlerdir. Sınıfça o sırada işlenmekte olan “Benim Eşsiz Yuvam” teması incelenmiş ve proje konuları üretilebilecek ana başlıklar (aile, ev, reklam, doğal afet vb.) tespit edilmiştir. Araştırmacı her bir başlığı öğrencilerle ayrıntılı olarak incelemiş ve inceleme sonunda bu başlıklardan “ev” başlığı her iki sınıfta da en çok ilgi çeken başlık olmuştur. Daha sonra öğrencilerle “ev” merkezli oluşturulabilecek proje konuları belirlenmeye çalışılmıştır. Projelerin hayat bilgisi dersinin ruhuna uygun gerçek yaşam ve yakın çevreyle ilişkilendirilmesine araştırmacı tarafından özellikle dikkat edilmiştir. Öğrencilerle yapılan bu çalışmalar sonucunda araştırmacı Ek-16’da sunulan proje konuları listesini oluşturmuştur. Bu liste öğrencilere verilmeden önce üç uzman ve 4 öğretmen ile birlikte incelenmiş ve proje konularının seviyeye uygunluğu onaylanmıştır. Öğrencilerin aynı proje konusunu seçmelerini engellemek için sınıfta bulunan grup sayısınca değişik sıralanmış proje konusu listeleri oluşturulmuştur. Bunun yanında çalışma grubuna dahil olan grupların aynı konuları almamaları için gerektiğinde yönlendirmeler yapılmıştır.

Çalışacakları proje konularını belirledikten sonra öğrenciler proje planlarını yapmışlardır. Bir proje planı örneği Ek-17’de görülmektedir. Öğrenciler projelerini 6

haftalık yaptıkları “Haftalara Bölünmüş Proje Plânı” (Ek-18) doğrultusunda yürütürken, her hafta düzenledikleri “Haftalık Çalışmaları İzleme Formu” (Ek-19) ile hem haftalık işlerini daha ayrıntılı planlamış hem de haftalık yapılması gereken görevleri kontrol etmişlerdir. Öğrenciler bu şekilde çalışmalarına devam ederken (Ek-20) araştırmacı tarafından her bir kümeyle iki kez ara değerlendirme toplantıları yapılmıştır. Bunun yanında öğrenciler ihtiyaç duydukça araştırmacı tarafından kendilerine rehberlik yapılmıştır. Son iki haftaya girildiğinde proje raporları (Ek-21) ve sunumlar hazırlanmaya başlanmıştır. Proje raporlarının hazırlanması öğrencilere öğretildikten sonra ihtiyaç duyuldukça raporlarını hazırlamaları ile ilgili destek sağlanmıştır.

Daha sonra öğrenciler ailelerinin de katılacağı proje sunum gününe hazırlanmışlardır. Öğrencilerin etkili bir sunum hazırlamaları için provalar (Ek-22) yapmaları sağlanmıştır. Öğrenciler projelerini tamamladıktan sonra aileleri, proje sunumu için belirlenen gün ve saatte okula davet edilmiştir. Öğrenciler projelerini sınıflarında ailelerinin de hazır bulunduğu bir ortamda (Ek-23) sunmuşlardır. Bu onların biraz heyecanlanmalarına neden olmakla birlikte sunumlarını daha ciddiye almalarını da sağlamıştır.

Sunumlar tamamlandıktan sonra her grubun proje ürünleri ve raporları tek tek toplanmıştır. Sunumlardan bir gün sonra öğrencilere “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” son uygulaması yapılmıştır. Öğrencilere doldurmaları için “Hayat Bilgisi Dersinde Proje Çalışmalarına Yönelik Süreci Değerlendirme Formu” verilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından her bir öğrenci için “Proje Değerlendirme Formu” doldurulmuştur. Değerlendirme sonuçları öğrencilere duyurulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizlerinde ilk olarak parametrik analiz yöntemlerinin kullanılmasının uygun olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla ortalama, ortanca, mod, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplaması ve Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi yapılarak normallik

varsayımının karşılanıp karşılanmadığı belirlenmiştir. Normallik varsayımlarına ilişkin tablo ve istatistikler Ek-24'te sunulmuştur. Ölçme araçları kullanılarak elde edilen verilerin uç değer barındırıp barındırmadığını incelemek amacıyla veriler “z” değerlerine çevrilmiş ve bu değerler üzerinden uç değer olup olmadığı incelenmiştir.

Verilerden baskın çoklu zekâ alanlarına göre homojen ve heterojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrencilerin proje başarıları ve hayat bilgisine yönelik tutumları arasında fark olup olmadığına bakmak için Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Bunun nedeni heterojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrencilerin sayısının 6 olmasıdır. Roscoe (1975) ve Tabachnick ve Fidell (1989) bağımsız değişkenin alt gruplarında yer alan kişi sayısının 10 ve altında olması durumunda varsayımları karşılamasına bakılmaksızın parametrik olmayan testlerin kullanılmasını önermektedir.

Bunun yanında ikinci bağımsız değişken olan ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimleri bakımından öğrencilerin proje başarıları arasında fark olup olmadığına bakmak için ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. Bu testin kullanılabilmesi için öncelikle proje başarıları değişkeni normal dağılıp dağılmadığına bakılmış ve bu veriler Ek-25'te sunulmuştur. Daha sonra t-testi için gerekli olan varsayımların karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Bu veriler ise Ek-26'da sunulmuştur. Bu işlemler sonunda t-testi uygulanmıştır.

Ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimleri bakımından öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasında fark olup olmadığına bakılmadan önce bu değişkenin ön tutumları arasındaki farklılığa bakılmıştır. Burada ön tutumlar, ilişkisiz örneklem için t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Ek-27'de yer almaktadır. Bu verilere göre iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak elde edilen değer anlamlı farklılığa çok yakın olduğu için ön tutumlar kontrol değişkeni olarak alınmış ve bu değişkenler için tek faktörlü kovaryans analizi yapılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin hayat bilgisi dersinde proje çalışmalarına yönelik süreci değerlendirme formundan elde edilen verilerin analizi içerik analizi ile yapılmıştır. Balcı'ya (1997) göre içerik analizi insanların yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak sayısallaştırılması süreci olarak tanımlanabilir. İçerik analizinin temel amacı sözel olan dokümanı nicel verilere dönüştürmektir. İçerik analizi sonuçları genelde frekans ve/veya yüzde tabloları şeklinde sunulur. Bu araştırmada da içerik analizinde açık uçlu sorulara verilen cevaplar iki kategoride toplanmıştır. Bunlar sorulara “evet” ve “hayır” yanıtı verenlerden oluşmaktadır. Bu kategorilerin yüzdeleri çıkarılmıştır. Bu kategorilere verilen cevapların nedenleri ise cümleler ile örneklendirilmiştir. Burada öğrencilerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir.

Bu çalışma boyunca kullanılan tüm istatistiksel işlemler için Microsoft Excel ve SPSS 11.5 paket programları kullanılmıştır. Tüm istatistiksel çözümlemelerde .05 hata düzeyi temel alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Araştırmada baskın zekâ alanı gruplaması ve ailelerin çoklu zekâ hakkında bilgilendirilme biçimleri bağımsız değişkenleri iki bağımlı değişkenle ilişkilendirilmiştir. Bu değişkenler proje başarısı ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumdur. Bu bölümde bağımsız değişkenlere yönelik bulgular proje başarısı ve tutum sırası ile ele alınmıştır.

4.1. Proje Başarısı Değişkenine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Proje başarısı bağımlı değişkeni, öğrencilerin uygulama sonunda hazırladıkları projelerin değerlendirilmesi sonucu elde edilen puanlardan oluşturulmuştur. Araştırmada, iki bağımsız değişken olan baskın zekâ alanı gruplaması ve ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerinin proje başarısı üzerinde bir etkiye sahip olup olmadığına bakılmıştır. Bağımsız değişkenlerden öncelikle öğrencilerin homojen ve heterojen baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Heterojen baskın zekâ gruplarında altı öğrenci yer aldığı için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U-testi ile proje başarıları karşılaştırılmıştır. Yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 4.1.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1.1.
Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Alanı Gruplarında Yer Almalarının Proje Başarılarına Etkisi Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Homojen	18	13.61	245.00	34.00	.181
Heterojen	6	9.17	55.00		

Tablo 4.1.1 incelendiğinde homojen baskın zekâ alanı grubunda yer alan öğrencilerle, heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrenciler arasında

proje başarısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U= 34.00$, $p>.05$). Bu iki grup arasında anlamlı fark olmamasına rağmen sıra ortalamaları dikkate alındığında homojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin proje başarılarının ($SO= 13.61$), heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin proje başarılarından ($SO= 9.17$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bulgu, homojen ve heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer almanın öğrencilerin proje başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. ÇZK ile ilgili kaynaklarda proje gruplarının daha çok heterojen olarak oluşturulması önerilmektedir. Araştırma sonuçları proje başarısı açısından homojen gruplar ile heterojen gruplar arasında istatistiksel bir fark olmadığını göstermektedir. Bunun yanında homojen grubun proje başarısı heterojen grubun proje başarısından istatistiksel olarak anlamlı olmasa da daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni homojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin proje çalışmaları sırasında birbirleriyle daha kolay anlaşarak karar almaları ve daha çabuk hedefe yönelmeleri olabilir. Yani homojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrenciler, heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrenciler gibi ayrı ayrı görevler almamışlar bunun yerine projenin her aşamasına grupça odaklanarak daha başarılı olmuşlardır.

Daha sonra araştırmanın ikinci bağımsız değişkeni olan ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerinin proje başarısı üzerindeki etkisine bakılmıştır. Araştırmada aileler basılı materyal ve sözel yolla olmak üzere iki farklı biçimde bilgilendirildikleri için bu değişkenin proje başarıları üzerindeki etkisine ilişkisiz örneklemeler için t-testi ile bakılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.1.2.
Ailelerin ÇZK Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerinin Öğrencilerin Proje Başarılarına Etkisi T-testi Sonuçları

Gurup	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Basılı Materyal	12	86.25	7.448	22	-2.41	.025**
Sözel Yolla	12	92.00	3.568			

Tablo 4.1.2. incelendiğinde ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı etkiye sahip olduğu görülmektedir [$t_{(22)} = -2.41$, $p < .05$]. ÇZK hakkında aileleri sözel yolla bilgilendirilen öğrencilerin proje başarıları ($\bar{x} = 92.00$) aileleri basılı materyalle bilgilendirilen öğrencilerin proje başarılarına ($\bar{x} = 86.25$) göre daha yüksektir.

Bu bulgu ÇZK hakkında aileleri sözel yolla bilgilendirilen öğrencilerin proje başarılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Buna neden olarak kuram hakkında sözel yolla bilgilendirilen ailelerin daha çok bilinçlenmeleri ve projelerde öğrencilere daha çok destek olmaları gösterilebilir.

Proje başarısı yönünden ele alındığında homojen veya heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer almanın öğrencilerin proje başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Ayrıca aileleri sözel yolla bilgilendirilen öğrencilerin proje başarılarının aileleri basılı materyal yoluyla bilgilendirilen öğrencilerin proje başarılarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2. Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarıdır. Tutum bağımlı değişkeni, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarından oluşmuştur. Bu yönüyle ön tutum ve son tutum olmak üzere iki ölçüm içermektedir. Ön tutum verileri deneysel

işlem koşulları öncesi uygulanan ve öğrencilerin işlemler öncesi hayat bilgisi dersine yönelik sahip oldukları ön tutum düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan ölçümden elde edilmiştir. Son tutum verileri ise öğrencilerin deneysel işlem koşullarına katıldıktan hemen sonra işlem koşullarının etkisini görmek amacıyla yapılan ölçümden elde edilmiştir. Burada, araştırmanın iki bağımsız değişkeni olan baskın zekâ alanı gruplaması ve ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumda bir değişikliğe sebep olup olmadığına bakılmıştır. Bağımsız değişkenlerden öncelikle öğrencilerin homojen ve heterojen baskın zekâ gruplarında yer almalarının hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarında bir değişikliğe sebep olup olmadığına bakılmıştır. Burada heterojen baskın zekâ gruplarında altı öğrenci yer aldığı için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U-testi ile ön ve son tutumlar karşılaştırılmıştır. Bunun yanında homojen ve heterojen baskın zekâ alanı gruplarındaki öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarındaki değişimi Wilcoxon işaretli-sıralar testi ile iki grup için ayrı ayrı bakılmıştır. Yapılan testler sonucunda elde edilen veriler ve bu bulgulara yönelik yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Bu bulgulardan öncelikle homojen veya heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer almanın öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumlarına etkisine Mann Whitney U-testi ile bakılmıştır. Yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.2.1.
Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Alanı Gruplarında Yer Almalarının Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Ön Tutumlarına Etkisi Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Homojen	18	13.17	237.00	42.00	.413
Heterojen	6	10.50	63.00		

Tablo 4.2.1 incelendiğinde homojen baskın zekâ alanı grubunda yer alan öğrencilerle, heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrenciler arasında hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U = 42.00$, $p > .05$). Bu iki grup arasında anlamlı fark

olmamasına rağmen sıra ortalamaları dikkate alındığında homojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumlarının ($SO=13.17$), heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumlarından ($SO=10.50$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bulgu deneysel işlemler öncesi homojen ve heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin ön tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Ön tutumlar arasında anlamlı farklılık olmaması, son tutumlara ön tutum verilerinin etkisi olmadığını gösterir niteliktedir.

Ön tutumlardan sonra homojen veya heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer almanın öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik son tutumlarına etkisine Mann Whitney U-testi ile bakılmıştır. Yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.2.2.
Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Alanı Gruplarında Yer Almalarının Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Son Tutumlarına Etkisi Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Homojen	18	13.47	242.50	36.50	.236
Heterojen	6	9.58	57.50		

Tablo 4.2.2 incelendiğinde homojen baskın zekâ alanı grubunda yer alan öğrencilerle, heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrenciler arasında hayat bilgisi dersine yönelik son tutumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=36.50$, $p>.05$). Bu iki grup arasında anlamlı fark olmamasına rağmen sıra ortalamaları dikkate alındığında homojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik son tutumlarının ($SO=13.47$), heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik son tutumlarından ($SO=9.58$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bulgu deneysel işlemler sonrası homojen ve heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin son tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını

ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan grupların ön tutum ve son tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grupların ön tutum ölçümünden son tutum ölçümüne hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının değişip değişmediğine Wilcoxon işaretli-sıralar testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.2.3.
Homojen Baskın Zekâ Alanı Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi Sonuçları

Son Toplam – Ön Toplam	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	8.61	77.50	-1.004	.315
Pozitif Sıra	6	7.08	42.50		
Eşit	3				

Tablo 4.2.3 incelendiğinde homojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik deney öncesi ve sonrası tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z = 1.004$, $p > .05$). Bu bulgu deneysel işlemler sonucunda homojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişiklik meydana gelmediğini göstermektedir. Heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin ön tutum ölçümünden son tutum ölçümüne hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının değişip değişmediğine de Wilcoxon işaretli-sıralar testi ile bakılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.2.4.
Heterojen Baskın Zekâ Alanı Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi Sonuçları

Son Toplam – Ön Toplam	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	2.83	8.50	-1.289	.197
Pozitif Sıra	1	1.50	1.50		
Eşit	2				

Tablo 4.2.4 incelendiğinde heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik deney öncesi ve sonrası tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z = 1.289$, $p > .05$). Bu bulgu deneysel işlemler sonucunda heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin

hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişiklik meydana gelmediğini göstermektedir.

Homojen ve heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik deney öncesi ve deney sonrası tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte homojen ve heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları deney öncesinden deney sonrasına değişim göstermediği bulunmuştur.

Daha sonra araştırmanın ikinci bağımsız değişkeni olan ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Araştırmada aileler basılı materyal ve sözel yolla olmak üzere iki farklı biçimde bilgilendirilmiştir. Tutum değişkeni ise deneysel işlemler öncesi ve sonrası olmak üzere iki ölçüm içermektedir. Bu yönüyle bu iki değişkenin karşılaştırılmasında hangi testin kullanılacağına karar vermeden önce öğrencilerin ön tutumları arasında fark olup olmadığına bakmak gerekir.

Bu yönüyle ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimleri olan sözel yolla ve basılı materyallerle bilgilendirmeye yönelik öğrencilerin ön tutumlarında fark olup olmadığına ilişkisiz örneklem için t-testi ile bakılmıştır. T-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.2.5.
Ailelerin ÇZK Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerinin Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Ön Tutumlarına Etkisi T-testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Basılı	12	25.50	1.834	22	1.94	.065
Sözlü	12	23.92	2.151			

Tablo 4.2.5 incelendiğinde ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı etkiye sahip olmadığı görülmektedir [$t_{(22)} = 1.94$, $p < .05$]. Ancak p değeri anlamlı farklılığa çok yakın olduğu için bu değer anlamlı

farklılığa sahipmiş gibi ele alınarak değerlendirilebilir. Bu farklılığın hangi bilgilendirme biçiminden kaynaklandığını ele aldığımızda ailesi basılı materyallerle bilgilendirilen öğrencilerin ön tutumları ($\bar{x} = 25.50$), ailesi sözel yolla bilgilendirilen öğrencilerin ön tutumlarına ($\bar{x} = 23.92$) göre oldukça yüksektir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında öğrencilerin son tutumları değerlendirilirken ön tutumları kontrol değişkeni olarak alınmıştır. Bu nedenle ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik son tutumlarına etkisine tek faktörlü kovaryans analizi ile bakılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 4.2.6.
Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Ailelerin ÇZK Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Basılı	12	23.50	23.22
Sözlü	12	24.33	25.24

Tablo 4.2.6 incelendiğinde aileleri sözel yolla bilgilendirilen öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik son tutumları ortalaması 24.33 ve aileleri basılı materyallerle bilgilendirilen öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik son tutumları ise 23.50 olarak görülmektedir. Bu değerlere bakarak ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimleri arasında farkın olduğu ve ailesi sözel yolla bilgilendirilen öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik son tutumlarının daha yüksek olduğu düşünülebilir. Ancak öğrencilerin ön tutumları kontrol edildiğinde son tutumlarında değişimler olduğu görülmektedir. Hayat bilgisi dersine yönelik düzeltilmiş son tutum ortalamaları aileleri sözel yolla bilgilendirilen öğrenciler için 25.24, aileleri basılı materyallerle bilgilendirilen öğrenciler için ise 23.22 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş son tutum ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.2.7.
Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Ön Tutumlarına Göre Düzeltilmiş
Son Tutumlarının Ailelerin ÇZK Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerine Göre
ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön tutum	48.022	1	48.022	10.64	.004
Grup	10.700	1	10.700	2.37	.139
Hata	90.269	20	4.513		
Toplam	165.833	23			

Tablo 4.2.7 incelendiğinde aileleri ÇZK hakkında farklı biçimde bilgilendirilen öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik düzeltilmiş son tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(1-20)} = 2.37$, $p > .05$]. Bu sonuç ailelerin ÇZK hakkında farklı biçimde bilgilendirilmelerinin öğrencilerin düzeltilmiş son tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Fark anlamlı olmasa da aileleri sözel yolla bilgilendirilen öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik düzeltilmiş son tutumları ($\bar{x} = 25.24$), aileleri basılı materyallerle bilgilendirilen öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik düzeltilmiş son tutumlarına ($\bar{x} = 23.22$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Hayat bilgisi dersine yönelik tutum değişkeni yönünden ele alındığında homojen veya heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer almanın öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Ayrıca ailelerin ÇZK hakkında farklı biçimde bilgilendirilmesinin öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları üzerinde de anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Araştırmada genel olarak homojen ve heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer almanın öğrencilerin proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasında farklılık oluşturmadığı bulgulanmıştır. Bunun yanında aileleri sözel yolla bilgilendirilen öğrencilerin proje başarıları, aileleri basılı materyallerle bilgilendirilen öğrencilerin proje başarılarından anlamlı derecede yüksek çıktığı bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin hayat bilgisi dersinde proje çalışmalarına yönelik süreç ile ilgili görüşleri “Bundan sonra hayat bilgisi dersini proje çalışmaları şeklinde işlemek ister misiniz? Neden?” ve “Proje çalışmaları sırasında aileniz size katkı sağladı mı? Nasıl?” şeklinde iki başlık altında ele alınmıştır.

Hayat Bilgisi Dersini Proje Çalışmaları Şeklinde İşlemek İstemeye İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin ilk olarak bundan sonraki hayat bilgisi derslerini proje çalışmasıyla yürütmek istemeleriyle ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerden 24’ü yani %100’ü bundan sonra hayat bilgisi derslerini proje çalışmalarıyla işlemek istediğini belirtmiştir. Bu öğrencilere aynı sorunun devamında bundan sonraki hayat bilgisi derslerini neden proje çalışmalarıyla işlemek istedikleri sorulmuştur. Buradan elde edilen cevaplar ise öğrencilerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtılması için doğrudan alıntılarla verilmiştir. Kişisel bilgiler içerdiği için çalışmada öğrencilerin gerçek isimleri verilmemektedir. Bu cevaplar arasında **Figen**’in “*Çünkü bilgilerimi hayata bağlamak güzel. Büyüklerimle iletişimim daha da arttı. Büyüklerimin konular hakkındaki bilgilerini aldım. Hem çok kolay oluyor. Yaptığımız projeyi sunarken daha da öğreniyorum. Ansiklopedi ve benzeri kaynakları kullanmam daha da gelişti.*” cevabı oldukça dikkat çekicidir. Bu cevapla öğrenci proje çalışmasıyla öğrendiği bilgileri hayatta kullanabildiğini vurgulamaktadır. Bu cevap, proje çalışmasının gerçek hayatla ilişkilendirme konusunda etkili olabileceğine işaret edebilecek niteliktedir. Öğrenci bu cevabı ile proje gruplarındaki grup çalışması sırasında edindiği iletişim becerileri ve başkalarının fikirlerine değer verme gibi becerilerinin geliştiğine ışık tutmaktadır. Bu ifadeleri öğrencinin proje çalışmasını benimsediğini ve güdülenmesini arttırdığını göstermektedir. Ayrıca öğrenci proje çalışması sırasında kaynak kişi ve materyallere erişim konusundaki memnuniyetlerini de ifade etmektedir.

Diğer dikkat çeken cevap ise **Selda**’nın “*Çünkü proje halinde yapınca araştırmalar oluyor ve araştırma sonunda bilmediğim konuları kolaylıkla öğreniyorum. Herkesin fikrini alıyorum. Proje yaparken herkesin evinde sıra sıra*

toplandık araştırmada görev dağılımı yaptık.” cevabıdır. Bu cevapta ise öncelikle araştırmanın öğrenmelerini kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır. Bunun yanında proje çalışmasının farklı kişilerin fikirlerine değer vermeyi sağladığı ortaya çıkmaktadır. Diğer bir nokta ise proje çalışmaları sırasında görev paylaşımını beraber karar alarak gerçekleştirdikleri bulunmuştur.

Bu örnekler dışında verilen cevaplar arasında ilgi çekici olanlar aşağıda sunulmuştur:

- **İnci**’nin *“Okula değişik bilgiler getirdik. Fotoğraf ve resim çektik. Ben projeyi yaparken heyecanlandım. Kendime güveniyordum. Ben bunları düşündüm, yaptım ve başardım.”* cevabı;
- **Begüm**’ün *“Çünkü hayatımda nasıl yaşayacağımı ve nasıl başarılı olacağımı anlıyorum.”* cevabı;
- **Can**’ın *“... Araştırmayı sevdiğim için, sınıfın bilgilendiğini bildiğim için...”* cevabı;
- **Yiğit**’in *“... Bir şeyler araştırmak çok güzel. Böyle olunca yaptığım şeyler aklımda kalıyor.”* cevabı;
- **Yeliz**’in *“... Bu projeyi yaparken çok ilgiliydim. İlk defa bir şey için çok ilgiliydim.... Çünkü yaptığım bu proje çok zevkli.”* cevabı ve
- **İlknur**’un *“... Bu projede kendimi çok mutlu hissettim. Hatta sunumu yaparken çok mutlu oldum. Bu projeyi çok güzel buldum.”* cevabı oldukça ilgi çekicidir.

Yukarıdaki maddelerde ise mutlu ve ilgili olduğu yönündeki ifadeler öğrencilerin duyuşsal yönden desteklendiği ve güdülenme oranlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak öğrenciler proje çalışmaları sırasında araştırarak yeni bilgileri sınıfa getirdiklerini, kolayca öğrendiklerini ve öğrendiklerinin akıllarında kaldığını belirttikleri görülmektedir. Yukarıda örnek olarak cevaplarının bir bölümünü sunduğumuz öğrencilerin cevaplarının tamamı Ek-28’de sunulmuştur.

Proje Çalışmaları Sırasında Ailelerinin Öğrencilere Katkı Sağlamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin ikinci olarak proje çalışmaları sırasında ailelerinin katkı sağlamaları ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerden 18'i yani %75'i ailelerinin yardımcı olduğunu belirtirken altı öğrenci yani %25'i ise kısmen yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ailelerinin kısmen yardımcı olduğunu belirten bu altı öğrencinin aileleri basılı materyalle bilgilendirilen öğrencilerden oluşması dikkat çekici bulunmuştur. Bu öğrencilere aynı sorunun devamında ailelerin proje çalışmaları sırasında nasıl katkı sağladığı sorulmuştur. Buradan elde edilen cevaplar ise öğrencilerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtılması için doğrudan alıntılarla verilmiştir. Bu cevaplar arasında **Selda**'nın *"Katalog bulmada yardımcı oldular. Dergi kapağı yapmamda yardımcı oldular. Dergi sayfalarımnda resim kesip yapıştırmada yardım etti. Resimlerin yanlarına yazı yazmamda yardım etti. Sunumu yapabilirsiniz diye bana destek verdi. Ailemizin bize bu projede birçok katkısı oldu."* cevabı oldukça dikkat çekicidir. Cevaplarda öncelikle ailelerinin katkı sağladığını belirten öğrencilerin cevaplarından çarpıcı olanlar ele alınmıştır. Bu cevaplardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

- **Barış**'in *"Ailemden ağabeyim bana katkıda bulundu. Benimle boyacıya gelip yardım etti."* cevabı;
- **Yiğit**'in *"Karton, yapıştırıcı falan almak için para verdiler. Araştırmama yardım ettiler. Dergi gazete bulmama yardım ettiler. Bilmediklerimi onlara sordum."* cevabı;
- **Yeliz**'in *"Maddi durumda yardımcı oldular. İnternet, kitap vb. bulmada yardımcı oldular. Sunum provasını dinlediler. Bizi çalışmalarımızı yapacağımız yerlere götürdüler."* cevabı;
- **Can**'ın *"Bize fikir verdiler. ... Rapor hazırlamamızda yardımcı oldular."* cevabı oldukça ilgi çekicidir.

Öğrenciler yukarıdaki maddelerde, ailelerinin verdikleri fikirlerle projelerini şekillendirmelerine yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında projelerinin

yapım aşamasında zorlandıkları yerlerde ailelerinden maddi ve manevi yardım aldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Yine ailelerin çocuklarını sunumlarını hazırlamada destekledikleri ve cesaretlendirdiklerini öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan çıkarabiliriz.

Öğrencilerin çalışmaları sırasında ailelerinin katkı sağlamaları ile ilgili görüşleri açısından ikinci olarak ailelerinin kısmen katkı sağladığını belirten öğrencilerin cevaplarından çarpıcı olanlar ele alınmıştır. Bu cevaplardan **Figen**'in "*Proje çalışması sırasında ailem bana çok az katkıda bulundu.... En çok arkadaşlarımla çalışmalar ve araştırmalar yaptım.*" cevabı oldukça ilginçtir. Ailelerinin kısmen katkıda bulunduğunu ifade eden diğer öğrenciler ise sadece "Proje çalışması sırasında ailem bana çok az yardım etti" ifadesini kullanıp gerekçeleri konusunda bilgi vermekten kaçınmışlardır. Yukarıda örnek olarak cevaplarının bir bölümünü sunduğumuz öğrencilerin cevaplarının tamamı Ek-29'da sunulmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç

Araştırmada elde edilen sonuçlar proje başarısı ve hayat bilgisi dersine yönelik tutum değişkenleri açısından sırayla sunulmuştur.

1. İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde proje başarıları bakımından homojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrencilerle heterojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır.
2. İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde aileleri sözel yolla ÇZK hakkında bilgilendirilen öğrencilerin proje başarıları, aileleri basılı materyalle ÇZK hakkında bilgilendirilen öğrencilerin proje başarılarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.
3. İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde homojen ve heterojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrencilerin;
 - a. Hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.
 - b. Hayat bilgisi dersine yönelik son tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.
 - c. Hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumları ile son tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

4. İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin ailelerinin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerine göre;
 - a. Hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.
 - b. Hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumlarına göre düzeltilmiş son tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ilk olarak bundan sonraki hayat bilgisi derslerini proje çalışmasıyla yürütmek istemeleriyle ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerden 24'ü yani %100'ü bundan sonra hayat bilgisi derslerini proje çalışmalarıyla işlemek istediğini belirtmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar proje gruplarındaki grup çalışması sırasında edindiği iletişim becerileri ve başkalarının fikirlerine değer verme gibi becerilerinin geliştiğine ışık tutmaktadır. Bu ifadeler öğrencilerin proje çalışmasını benimsediğini ve güdülenmelerini arttırdığını göstermektedir. Ayrıca öğrenciler proje çalışması sırasında kaynak kişi ve materyallere erişim konusundaki memnuniyetlerini de ifade etmektedirler.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ikinci olarak proje çalışmaları sırasında ailelerinin katkı sağlamaları ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerden 18'i yani %75'i ailelerinin yardımcı olduğunu belirtirken altı öğrenci yani %25'i ise kısmen yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu altı öğrencinin ailelerinin basılı materyalle bilgilendirilen öğrencilerden oluşması dikkat çekici bulunmuştur. Öğrenciler, ailelerinin verdikleri fikirlerle projelerini şekillendirmelerine yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında projelerinin yapım aşamasında zorlandıkları yerlerde ailelerinden maddi ve manevi yardım aldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Yine ailelerin çocuklarını sunumlarını hazırlamada destekledikleri ve cesaretlendirdiklerini, öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan çıkarabiliriz.

5.2. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin homojen veya heterojen baskın zekâ alanındaki gruplarda yer almaları ve ailelerinin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerinin proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın amacı çerçevesinde proje başarısı ve tutum olmak üzere iki bağımlı, baskın çoklu zekâ alanları ve aile bilgilendirmesi olmak üzere iki de bağımsız değişken ele alınmıştır.

ÇZK ile ilgili araştırmalar incelendiğinde genellikle ÇZK'ye uygun etkinlik ve ders planları ile işlenmiş derslerle, geleneksel yöntemlerle işlenmiş derslerle karşılaştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu karşılaştırmalarda öğrencilerin ÇZK'ye uygun etkinlik ve ders planları ile işlenmiş derslerde, geleneksel yöntemlerle işlenmiş derslere göre daha başarılı oldukları ve onlara olumlu etkiler yaptığı bulunmuştur (Blake ve diğerleri, 1999; Janes ve diğerleri, 2000; Bümen, 2001; Obuz, 2001; Yılmaz, 2002; Özyılmaz-Akamca, 2003; Temur, 2004; Dincer-Çengeloğlu, 2005; Gök-Altun, 2006; Karatekin, 2006). Bunun yanında öğretmenlerden alınan görüşlerde de yukarıdaki bulgulara benzer ifadelerle rastlanmaktadır. Canbay (2006) çalışmasında, öğretmenlerin ÇZK uygulamalarının öğrenmede kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunu, ÇZK'ye göre ders işlemenin geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğini ve öğrencilerin ÇZK'ye göre ders işlerken derste daha aktif olduğunu belirttiklerini ortaya koymuştur.

Niesz (2003), Yılmaz (2006) ve Iyer'in (2006) araştırmalarında, PTÖY'nin ÇZK ile ilgili uygulamalarda kullanmaya uygun olduğu ve öğrenci başarısını arttırdığı vurgulanmaktadır. Iyer (2006) bunun nedeni olarak ÇZK'nin kullanıldığı okullardaki öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı benimsedikleri ve bu yaklaşımda yüksek düşünme, tartışma, işbirliği, öğretmen ve diğer öğrencilerle daha sık etkileşim kurma becerilerini geliştirecek sınıf ve ev ödevlerini kullandıklarını göstermiştir. Burada PTÖY'de öğrenci merkezli olarak proje görevlerinin gerçekleştirilmesi ön plana çıkmaktadır.

Janes ve diğerleri (2000) ve Blake ve diğerleri (1999) çalışmalarında, proje görevlerinin birlikte çalışmaya olanak tanıyacak şekilde gruplarla yapılmasının öğrenci güdülenmesi ve başarısını arttırdığını bulmuşlardır. ÇZK'nin uygulamalarında PTÖY için gruplar oluşturulurken öğrencilerin farklı çoklu zekâ alanlarının dikkate alınması gerekmektedir. Burada öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına göre proje gruplarına ayrılmasında baskın çoklu zekâ alanları homojen ve heterojen gruplar oluşturmak için kullanılabilir (Mueller, 1995).

Araştırmada baskın zekâ alanlarının sınıflanmasından ilk olarak ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde proje başarıları bakımından homojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrencilerle heterojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Bu bulgu araştırmanın 1. denencesinin doğrulandığını gösterecek nitelikte bir bulgudur.

Alanyazın incelendiğinde **Mueller (1995)** çalışmasında “baskın çoklu zekâlar tarafından işbirlikli öğrenme gruplarına ayırma, öğrencilerin içerik bilgilerini öğrenmelerine olumsuz bir etkide bulunmamıştır” yargısına ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmanın 1. denencesinin doğruluğunu destekler niteliktedir.

Baskın zekâ alanlarının sınıflanmasında ikinci olarak ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde homojen ve heterojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumları, son tutumları ve ön tutumları ile son tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu bulgular araştırmanın sırasıyla 3a, 3b ve 3c denencelerinin doğrulandığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde Dincer-Çengeloğlu (2005) ve Özyılmaz-Akamca'nın (2003) araştırmalarının bu bulguyu destekler nitelikte olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında Bümen (2001), Gök-Altun (2006) ve Yılmaz (2006) araştırmaları ise bu bulgu ile çelişkili nitelikte görülmektedir. Bunun nedeni olarak bu araştırmalarda ÇZK'ye uygun geliştirilmiş derslerdeki öğrenci tutumları ile geleneksel yöntemlerle işlenen derslerdeki öğrenci tutumlarının karşılaştırılmış olması görülebilir. Çünkü bu araştırmada öğrenci tutumları baskın çoklu zekâ alanlarının farklı sınıflandırmalarında karşılaştırılmıştır.

Araştırmada ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde homojen ve heterojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrencilerin proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin baskın zekâ alanlarına göre homojen ya da heterojen gruplanmalarının öğrenme ürünleri açısından farklılık oluşturmadığını ortaya koymaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen “birlikte öğrenme” tekniğinde öğrencilerin gruplara ayrılması aşamasında en önemli nokta grubun yetenek, cinsiyet, sosyo-ekonomik öz geçmiş, çalışkanlık vb. özellikleri açısından heterojen olması olarak vurgulanmaktadır (Açıkgöz, 2004; Jarolimek ve diğerleri, 2005). Alanyazında öğrencilerle grup çalışmaları yapılacağına heterojen grupların tercih edilmesi vurgulanmaktadır (Cin, 2005). Ancak araştırmada öğrenme ürünleri açısından homojen ve heterojen gruplamalar arasında fark olmadığı görülmüştür. Bunun nedeni baskın zekâ alanı gibi bir bireysel farklılığın diğer bireysel farklılıklarla benzer bir nitelikte kabul edilmesi olabilir. Çünkü baskın zekâ alanı dikkate alınarak oluşturulan homojen gruplarda diğer bireysel farklılıklar heterojen kalmaya devam etmektedir. Ayrıca bütün zekâ alanları kendi içlerinde değişik boyutların bir desenini barındırmaktadır. Örneğin müzik zekâ alanı baskın öğrencilerin oluşturduğu homojen bir grupta öğrencilerin müzikle ilgili değişik boyutlardaki başarıları (beste yapma, şarkı söyleme, ritim tutma vb.) onların hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırabilir. Bu grubun öğrencileri öğrenme ile ilgili benzer eğilimler taşıyacaklarından güdülenmeleri ve birlikte bir iş başarma çabaları daha yüksek olacaktır. Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde uygulamada heterojen gruplar kadar homojen gruplarında kullanımı vurgulanabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri aile bilgilendirilme biçimidir. Aile bilgilendirme biçimi ile ilgili olarak öncelikle ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde aileleri sözel yolla ÇZK hakkında bilgilendirilen öğrencilerin proje başarıları, aileleri basılı materyalle ÇZK hakkında bilgilendirilen öğrencilerin proje başarılarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu araştırmanın 2. denencesinin doğrulanmadığını göstermektedir.

Aile bilgilendirme biçimi ile ilgili ikinci olarak ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin ailelerinin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerine göre hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumları ve ön tutumlarına göre düzeltilmiş son tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu araştırmanın sırasıyla 4a ve 4b denencelerinin doğrulandığını gösterir nitelikte bulgulardır.

Alanyazın incelendiğinde aile bilgilendirilmesi ile ilgili araştırmaların genellikle önemini konu aldığı görülmektedir. Ladner (2003) araştırmasında ailelerin evde öğrencilere nasıl yardım edileceği ile ilgili bilgi talep ettiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgu okul-aile işbirliğinde aile bilgilendirmesinin önemini vurgulayacak niteliktedir. Blake ve diğerleri de (1999) aile katılımının olmayışının problemlerin oluşumuna kaynak olduğunu ifade etmektedirler. Atıcı (2003) ise araştırmasında aile katılımı ile öğrenci başarısı arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmalar okul-aile işbirliği içerisinde aile katılımı ve bilgilendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmada ayrıca öğrencilerin bundan sonraki hayat bilgisi derslerini proje çalışmasıyla yürütmek istemeleriyle ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin tamamı bundan sonra hayat bilgisi derslerini proje çalışmalarıyla işlemek istediğini belirtmiştir. Bu bulgu Demirhan'ın (2002) bulgularıyla tutarlı görülmektedir. Demirhan araştırmasında "hayat bilgisi dersinde sadece öğretmenin anlatmasına bağlı kalmamalıyız" ve hayat bilgisi dersinin hangi yollarla işlenebileceği sorusu ile ilgili olarak "proje çalışmaları" seçeneğini ifade etmeleri araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte bulunmuştur.

5.3. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Araştırmada homojen ve heterojen baskın zekâ alanlarına göre gruplanmış öğrencilerin proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görüldüğünden baskın çoklu zekâ alanlarına göre yapılacak sınıflamalarda heterojen gruplar kadar homojen gruplara da yer verilebilir.
2. Araştırmada aileleri sözlü yolla bilgilendirilen öğrenciler aileleri basılı materyalle bilgilendirilen öğrencilere göre proje başarıları daha yüksek bulunduğundan ÇZK ile ilgili çalışmalarda ailelerin sözel yolla bilgilendirilmesi tercih edilebilir.
3. Araştırmada öğrenciler proje çalışmaları ile ilgili olumlu görüşler belirttikleri için hayat bilgisi derslerinin uygun proje çalışmalarıyla yürütülmesi tercih edilebilir.
4. Araştırma sınıflarda tespit edilen baskın zekâ alanları sözel/dil, mantıksal/matematiksel ve doğacı zekâ alanları ile sınırlı tutulmuştur. Bundan sonraki araştırmalarda araştırmaya konu edilemeyen diğer zekâ alanları baskın öğrencilerle de benzer çalışmalar yapılabilir.
5. Araştırmada öğrencilerin tamamı bundan sonra hayat bilgisi derslerini proje çalışmalarıyla işlemek istediğini belirtmiştir. Ancak araştırmada öğrenciler proje çalışmasıyla ilk defa karşılaştıkları göz önüne alındığında daha uzun süreli ve birden çok proje çalışmasının yer aldığı araştırmalarda bu bulgunun nasıl etkileneceğinin konu edilmesi önemli görülmektedir.

6. Bundan sonraki araştırmalarda işbirlikli ve kubaşık öğrenme gruplarıyla benzer gruplamalar çalışılabilir.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2004). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AKBABA, T. (2004). Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 54-55.
- AKBOY, R. (2005). **Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zekâ**. İzmir: Dinozor Kitapevi.
- AKINOĞLU, O. (2003). Hayat Bilgisi Öğretimi. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Üçüncü Baskı). Öztürk, C. ve Dilek, D. (Ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ANLIAK, Ş. ve YILMAZ, H. (2004). Kuramsal Bakış Açısıyla Proje Yaklaşımı. **Eğitim Araştırmaları**, 17, 92-101.
- ARMSTRONG, T. (1994). **Multiple Intelligences in the Classroom**. Alexandria: Association for Supervision Curriculum Development.
- _____. (1995). Learning Differences-not Learning Disabilities. **Multiple Intelligences a Collection**. R. Fogarty, J. Bellanca. (Editors), (p. 223-228). Illinois: IRI/Skylight Training and Publishing, Inc.
- ATCI, Ş. (2003). İlköğretim IV. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadığımız Çevre Konusundaki Öğrenci Başarısına Aile Katılımının Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ATLIHAN, A., ÖZEL-EREN, E. ve FİDAN, Ö. N. (2005). **İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı**. İstanbul: MEB Yayınları.

AYKAÇ, N. (2005). **Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri.** (Birinci Baskı). Ankara: Naturel Yayınları.

AYTUNA, H. A. **Toplu Tedris ve Kompleks Sistem.** Bilecik: Halkevi Basımevi.

BACANLI, H. (2006). **Gelişim ve Öğrenme.** (On İkinci Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

BALCI, A. (1997). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler.** (İkinci Baskı). Ankara: 72 TDFO Bilgisayar-Yayıncılık San.

BALKİS, R. (2006). Okul-Aile (Çevre) İlişkisi. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 71, 24-25.

BANEY, M. E. (1998). An Examination of the Process of Implementing Multiple Intelligences Theory into Classroom Practice: A Team Approach. Unpublished Ph.D Thesis, Temple University.

BAYMUR, F. (1947). **Hayat Bilgisi Dersleri.** Ankara: İnkılap Kitapevi.

BAYSAL, N. Z. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programlarının Felsefi Temelleri. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.** (Birinci Baskı). Tanrıoğlu, A. (Ed.). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

_____. (2006). Hayat Bilgisi: Toplumsal ve Doğal Yaşama Bütüncül Bir Bakış. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.** (Birinci Baskı). Öztürk, C. (Ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.

BEACHNER, L. and PICKETT, A. (2001). **Multiple Intelligences and Positive Life Habits 174 Activities for Applying Them in Your Classroom.** California: Corwin Pres.

BEYDOĞAN, H. Ö. (2006). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına Yönelik Modeller ve Yaklaşımlar. **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi**, 7/1, 75-90.

BİLEN, M. (1996). **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Aydan Web Tesisleri.

BİNBAŞIOĞLU, C. (1982). **Eğitim Düşüncesi Tarihi**. (Birinci Baskı). Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi.

_____. (2003). **Hayat Bilgisi Öğretimi**. (Birinci Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

BLAKE, R., FAIRFIELD, S. and PAXSON, L. (1999). Improving Student Motivation Through the Use of Cooperative Learning and Multiple Intelligence. Unpublished Master's of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and Skylight Professional Development.

BORICH, G. D. (2004). **Effective Teaching Methods**. (Fifth Edition). New Jersey: Pearson Education, Inc

BURSALIOĞLU, Z. (2002). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. (Onikinci Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

BÜMEN, N. T. (2001). Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

_____. (2002). **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**. (Birinci Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

_____. (2005). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (İkinci Baskı). Demirel, Ö. (Ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- BÜYÜKKARAGÖZ, S. S. ve ÇİVİ, C. (1999). **Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama.** (Onuncu Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- CAMPBELL, L., CAMPBELL, B. and DICKINSON, D. (1996). **Teaching and Learning Through Multiple Intelligences.** Tucson Arizona: Zephyr Pres.
- CANBAY, S. (2006). İlköğretim Birinci Kademedeki Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yalova Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- CERİT, Y. (2003). Okul ve Öğretmenlik. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş Alternatif Yaklaşım.** (Birinci Baskı). KARSLI, M. D. (Ed.). Ankara: Öğreti, Pegem A Yayınları.
- CHECKLEY, K. (2000). Çoklu Zekâ Kuramı Üzerine Howard Gardner'le Söyleşi İlk Yedi...ve Sekizinci. Çeviren: Süleyman TARMAN. **Yaşadıkça Eğitim**, 65, 10-14.
- CİN, M. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgilerde Kullanılabilecek Strateji, Yöntem ve Teknikler. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.** (Birinci Baskı). Tanrıöğen, A. (Ed.). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- CREMIN, L. A., (1956). **A History of Education in American Culture.** New York: Hanry Holt and Company.
- ÇELENK, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. **İlköğretim-Online**, 2 (2), 28-34.

- ÇİFTÇİ, S. ve SÜNBÜL, A. M. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmeyi Kullanmanın Öğrencilere Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21-22, 309-326.
- DAVIES, D. (2000). Okul, Aile ve Toplumla Başarılı Bir İşbirliği Nasıl Sağlanır? Derleyerek Çeviren: İlkay ULUTAŞ. **Yaşadıkça Eğitim**, 67, 16-23.
- DEMİRBULAK, D. (2000). Veli-Öğretmen Görüşmeleri ile İlgili Bir Çalışma. **Millî Eğitim Eğitim-Sanat-Kültür**, 146.
- DEMİREL, Ö., BAŞBAY, A. ve ERDEM, E. (2006). **Eğitimde Çoklu Zekâ Kuram ve Uygulama**. (Birinci Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DEMİRHAN, C. (2002). Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DİNCER-ÇENGELÖĞLU, G. (2005). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DOĞANAY, A. ve TOK, Ş. (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. (İkinci Baskı). Doğanay, A. (Ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DOPPLET, Y. (2003). Implementation and Assessment of Project-Based Learning in a Flexible Environment. **International Journal of Technology and Design Education**, 13, 255–272.
- DURLU, R. (1956). **Öğretimde Çevre-Aktüalite-Bütünlük**. (Birinci Baskı). Ankara: Maarif Basımevi.

- ELLINGSEN, R. (2000). **The Classroom of the 21st Century the Integrated Thematic Instruction Approach to Brain-Compatible Learning.** (Fourth Printing). Published by Susan Kovalik and Associates.
- ERDEM, M. (2002). Proje Tabanlı Öğrenme. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22, 172-179.
- FERNİE, D. E. (1995). Profile: Howard Gardner. **Multiple Intelligences a Collection.** R. Fogarty, J. Bellanca. (Editors), (p. 25-39). Illinois: IRI/Skylight Training and Publishing, Inc.
- FORD, D. M. (2000). A Study of the Effects of Implementation of Multiple Intelligence Techniques and Integrated Thematic Instruction on Seventh Grade Students. Unpublished Ph.D Thesis, Saint Louis University.
- GANNON, M. (2004). Identifying Teachers' Dominant Multiple Intelligence and the Influence on Classroom Instruction. Unpublished Ph.D Thesis, Immaculata University.
- GARDNER, H. (1993). **Multiple Intelligence: the Theory in Practice.** New York: Basic Books.
- _____. (1999). **Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century.** New York: Basic Books.
- _____. (2004). **Zihin Çerçeveleri Çoklu Zekâ Kuramı.** Çeviren: Ebru KILIÇ. İstanbul: Alfa Yayınları.
- _____. (2006). **Eğitimli Akıl Olayların ve Standart Testlerin Ötesinde, Her Çocuğun Hak Ettiği Eğitim Sistemi.** İngilizceden Çeviren: Özden AKBAŞ. İstanbul: Morpa.

- GARDNER, H. and HATCH, T. (1995). Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. **Multiple Intelligences a Collection**. R. Fogarty, J. Bellanca. (Editors), (p. 156-157). Illinois: IRI/Skylight Training and Publishing, Inc.
- GENÇ, S. Z. (2005). İlköğretim 1. Kademedeki Okul-Aile İşbirliği ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3/2, 227-241.
- GÖĞEBAKAN, D. (2003). Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Faktörleri Açısında Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- GÖK-ALTUN, D. (2006). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanmış Ses ve Işık Ünitesinin Öğrenci Başarısına, Hatırlama Düzeylerine, Fen Bilgisine Karşı Tutumlarına ve Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- GÖZÜTOK, F. D. (2006). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Ekinoks Danışmanlık Hizmetleri ve Basın Yayım Dağıtım Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi.
- GREEN, E. K. ve KARAGÖZ, S. (1965). **Yeni İlkokul Programı Taslağı ve Ünite Çalışmaları**. (Üçüncü Baskı). Ankara: Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları.
- GÜMÜŞELİ, A. İ. (2004). Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. **Özel Okullar Birliği Bülteni**, 2/6, 14-17.
- GÜNGÖR, F. (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Zekâ Alanlarına Göre Çoklu Zekâ Etkinliklerini Uygulama Durumlarının Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- GÜNYOL, M. (2007). Howard Gardner’ın Eğitimli Akıl ve Sosyal Bilgiler Dersi. Sosyal Bilgiler Eğitimi Açıısından Eğitim Klasikleri İncelemeleri. (Brinci Baskı). Ata, B. ve Bağcı, İ. (Ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- HELM, C. H. and KATZ, L. (2001). **Young Investigators the Project Approach in the Early Years**. New York: Teachers College Pres.
- HOERR, T. R. (1992). How Our School Applied Multiple Intelligences Theory. **Educational Leadership**, 50/2, 67-68.
- IYER, N. N. (2006). Instructional Practices of Teachers in Schools that Use Multiple Intelligences Theory (Sumit). Unpublished Ph.D Thesis, University of Cincinnati.
- JANES, L. M., KOUTSOPANAGOS, C. L., MASON, D. S. and VILLARANDA, I. (2000). Improving Student Motivation Through the Use of Engaged Learning, Cooperative Learning and Multiple Intelligences. Unpublished Master’s Action Research Project, Saint Xavier University and Skylight Field-Based Master’s Program.
- JAROLIMEK, J., FOSTER, C.D. and KELLOUGH, R.D. (2005). **Teaching and Learning in the Elementary School**. (Eighth Edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- KALAYCI, N. (2000). 1968 Sonrası Gelişmeler. **İlköğretim Programları ve Gelişmeler (Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açıısından Değerlendirilmesi)**. Tazebay, A. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KAPTAN, F. (1998). **Fen Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

- KARABAĞ, G. (2006). Hayat Bilgisi Öğretim Programı. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Birinci Baskı). Öztürk, C. (Ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- KARABIYIK, E. Ü. (2005). **İlköğretim Hayat Bilgisi 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı**. Öntemel, F. (Ed.). İstanbul: Evren Yayıncılık.
- KARATEKİN, K. (2006). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yön ve Yön Bulma Yöntemleri Konusunun Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KATZ, L. G. and CHARD, S.C. (2000). **Engaging Children's Minds: The Project Approach**. (Second Edition). Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- KOLAY, Y. (2004). Okul-Aile-Çevre İş Birliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi. **Millî Eğitim**, 164, 94-103.
- KORKMAZ, H. ve KAPTAN, F. (2001). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20, 193-200.
- KORNHABER, M. L., FIERROS, E. G. and VEENEMA, S.A. (2004). **Multiple Intelligences Best Ideas from Research and Practice**. Boston: Pearson and AB.
- KÖKLÜ, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). **Sosyal Bilimler İstatistiğe Giriş**. (Birinci Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- KUZGUN, Y. ve DERYAKULU, D. (2004). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. Kuzgun,Y., Deryakulu, D. (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

LADNER, J. L. (2003). Parents' and Teachers' Perceptions of Parent Involvement. Unpublished MS Thesis, University of Tulsa.

LEMLECH, J. K. (2004). **Teaching in Elementary and Secondary Classrooms Building a Learning Community**. New Jersey: Pearson Education, Inc.

MEB. (1961). **İlkokul Programı**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

_____. (2005). **İlköğretim Hayat Bilgisi Programı (1. 2. 3. Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MUELLER, M. M. (1995). The Educational Implications of Multiple Intelligence Groupings Within a Cooperative Learning Environment. Unpublished Ph.D Thesis, Illinois State University.

NACAKCI, Z. (2006). Çoklu Zekâ Kuramı Dayanaklı Ders İşleme Modelinin İlköğretim 7. Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Müziksel Öğrenme Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

NIESZ, T. M. (2003). The Project Approach to Learning: How the Project Approach Provides Opportunities for Authentic Learning. MS Thesis, Pacific Lutheran University.

NODDINGS, N. (2006). **Eğitim ve Mutluluk**. (Birinci Baskı). Çeviren: Zuhâl BİLGİN. İstanbul: Kitap Yayınevi.

OBUZ, C. (2001). Çoklu Zekâ Kuramının Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Sürecine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ORNSTEIN, A. C. and HUNKINS, F.P. (1988). **Curriculum: Foundations, Principles, and Issues**. New Jersey: Prentice Hall.

ÖĞÜLMÜŞ, S. (2004). İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar Hayat Bilgisi (1-3 sınıf). **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 54-55.

ÖZBAY, Y. (1999). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Araştırma-Teori-Uygulama**. (Birinci Baskı). Trabzon: Empati Yayınları.

ÖZDEN, Y. (2005). **Öğrenme ve Öğretme**. (Yedinci Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

ÖZTÜRK, E. (2004). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme ve Portfolyo Değerlendirme Yaklaşımlarının Eğitim ve Sınama Durumlarına Yansıması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZTÜRKMEN, B. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZYILMAZ-AKAMCA, G. (2003). İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Bilgisi Dersi Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu Ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutum ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖZYÜREK, M. (2005). **Bireysel Farklılıkları İnceleme Yaklaşımları**. (İkinci Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

PARKER, W. C. (2001). **Social Studies in Elementary Education**. (Eleventh Edition). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

PEHLİVAN, İ. (1997). Okula Aile Katılımı. **Yaşadıkça Eğitim**, 53, 4-7.

PICANCO, K. E. (1999). Differentiation and Multiple Intelligences: Student and Teacher Perceptions Regarding the Efficacy of a Gifted and Tallented Inclusion Program. Unpublished Ph.D Thesis, Washington State University.

POLMAN, J. L. (1997), Guiding Science Expeditions: the Design of a Learning Environment for Project-Based Science. Unpublished Ph.D Thesis, Northwestern University.

ROSCOE, J. T. (1975). **Fundemental Research Statistics for the Behavioral Sciences**. (Second Edition). New York: Holt Rinehart and Winston.

ROUSSEAU, J. J. (2006). Emile “Bir Çocuk Büyüyor”. (Dördüncü Baskı). Akagündüz, Ü. (Ed.). İstanbul: Selis Kitaplar.

SABAN, A. (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

_____. (2002). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim**. (İkinci Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

SAN, İ. ve GÜLERYÜZ, H. (2004). **Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zekâ Uygulamaları**. Ankara: Artım Yayınları.

SARACALOĞLU, A. S., ÖZYILMAZ AKAMCA, G. ve YEŞİLDERE, S. (2006). İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 4/3, 241-258.

- SAVAGE, T. V. and ARMSTRONG, D. G. (2004). **Effective Teaching in Elementary Social Studies**. (Fifth Edition). New Jersey: Perarson Education, Inc.
- SCHMIDT, L. (2001). **Seven Times Smarter 50 Activities, Games and Projects to Develop the Seven Intelligences of Your Child**. (Three Rivers Press). New York: Published by Member of the Crown Publishing Group.
- SELÇUK, Z. (2004). **Gelişim ve Öğrenme**. (Onuncu Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SELÇUK, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). **Çoklu Zekâ Uygulamaları**. (Dördüncü Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- SÖNMEZ, V. (1999). **Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- SUAREZ, E. I. (2002). Engaging Students through the Use of Cooperative Learning and Multiple Intelligences. Unpublished MS Thesis, Pacific Lutheran University.
- SUNGU, İ. (1928). Proje Usûlü. **Terbiye Dergisi**, 3, Mayıs.
- ŞİŞMAN, M. (2002). **Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar**. (Birinci Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- TABACHNICK, B. G. and FIDELL, L. S. (1989). **Using Multivariate Statistics**. (Second Edition). New York: Harper Collins Publishers.
- TALU, N. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15, 164-172.

- TDK (Türk Dil Kurumu). (2005). **Türkçe Sözlük**. (Onuncu Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 549.
- TEMİZ, N. (2007). **Kimim-1? Çoklu Zekâ Kuramı Okulda ve Sınıfta**. (Birinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TEMUR, H. (2004) Çoklu Zekâ Kuramını Temel Alan Etkinliklerin Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TERTEMİZ, N. (2000). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim. **İlköğretim Programları ve Gelişmeler (Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi)**. Tazebay, A. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TOR, H. (2003). Çocuğun Okul Başarısında Ailenin Rolü. **Eğitime Yeni Bakışlar 2**. (İkinci Baskı). Sünbül, A. M. (Ed.). Ankara: Mikro Yayınları.
- TOTH, K. R. (2002). A Study of Teachers' Perceptions and Implementation of Multiple Intelligences-Centered Instruction in a Connecticut Elementary School. Unpublished Ph.D Thesis, Wilmington College.
- TTK. (2006). **Proje Çalışması**.
<http://talimterbiye.mebnet.net/e-ders/projegrupcalismasi/Projecalismasinonemi.pdf>
 adresinden 08.01.2007 tarihinde alınmıştır.
- ÜLGEN, G. (1997). **Eğitim Psikolojisi Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar**. (Üçüncü Baskı). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- VURAL, B. (2005). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**. (Üçüncü Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.

- WEINER, A. G. (2001). Investigation Commonalities Among Elementary Schools That Have Implemented the Theory of Multiple Intelligences: A Guideline for the 21. Century. Unpublished Ph.D Thesis, Lehigh University.
- WHITE, N., BLYTHE T. and GARDNER, H. (1995). Multiple Intelligences Theory: Creating the Thoughtful Classroom. **Multiple Intelligences a Collection.** R. Fogarty, J. Bellanca. (Editors), (p. 179-193). Illinois: IRI/Skylight Training and Publishing, Inc.
- WOLK, S. (1994). Project-Based Learning: Pursuits with a Purpose. **Educational Leadership**, 52/3, 42-45.
- YAVUZ, K. E. (2004). **Eğitim-Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları.** (Beşinci Baskı). Ankara: Ceceli Yayınları.
- _____. (2005a). **Öğrenen ve Gelişen Eğitimciler için Çoklu Zekâ Teorisi Uygulama Rehberi.** (İkinci Baskı). Ankara: Ceceli Yayınları.
- _____. (2005b). **Yeniden Yapılanan Sınıflar için Aktif Öğrenme Yöntemleri.** (Birinci Baskı). Ankara: Ceceli Yayınları.
- YAVUZER, H. (2000). **Okul Çağı Çocuğu.** (Dördüncü Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- YILMAZ, G. (2002). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Vatan ve Millet Ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramına Göre Geliştirilen Eğitim Durumunun Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- YILMAZ, G. ve FER, S. (2003). Çok Yönlü Zekâ Alanlarına Göre Düzenlenen Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri ve Başarıları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, 235-245.
- YILMAZ, H. (1994). Ana-Babaların Okul ve Öğretmenlere Bakışı. **Yaşadıkça Eğitim**, 35, 7-11.
- YILMAZ, H., BEYAZKÜRK, D. ve ALNIAK, Ş. (2006). Proje Yaklaşımıyla Bir Uygulama Örneği: Süt Projesi. **Millî Eğitim**, 172, 155-174.
- YILMAZ, O. (2006). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenenlerin Akademik Başarıları, Yaratıcılıkları ve Tutumları Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YURTLUK, M. (2005). Proje Tabanlı Öğrenme. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (İkinci Baskı). Demirel, Ö. (Ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.

EKLER

Ek-1: Öğrenciler için Öğretmen Tarafından Doldurulan “Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu” Örneği

Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu

Öğrencinin; Adı Soyadı:..... Cinsiyeti : Kız () Erkek ()		Sınıf : / Tarih : / /				
Değerli Öğretmen, Lütfen formda yer alan her ifadenin öğrenciniz için ne derece uygun olup olmadığını aşağıdaki beşli dereceleme ölçeği üzerinde belirtiniz. Bunun için uygun gördüğünüz rakamın üstüne X işareti koymanız yeterlidir. Her bir rakamın ifade ettiği anlam aşağıda verilmiştir. İşaretlemlerde göstereceğiniz özenden dolayı şimdiden teşekkür ederim. 0= Hiç uygun değil 1= Çok az uygun 2= Kısmen uygun 3= Oldukça uygun 4= Tamamen uygun Mustafa BEKTAŞ						
BÖLÜM 1 : Sözel/Dil Zekâ						
1	Resimlerden çok yazılar dikkatini çeker.	0	1	2	3	4
2	İsimler, yerler, tarihler konusunda belleği iyidir.	0	1	2	3	4
3	Kitap okumayı sever.	0	1	2	3	4
4	Kelimeleri doğru şekilde telaffuz eder.	0	1	2	3	4
5	Bilmecelerden, kelime oyunlarından hoşlanır.	0	1	2	3	4
6	Dinleyerek daha iyi öğrenir.	0	1	2	3	4
7	Yaşına göre kelime hazinesi iyidir.	0	1	2	3	4
8	Yazı yazmaktan hoşlanır.	0	1	2	3	4
9	Öğrendiği yeni kelimeleri kullanmayı sever.	0	1	2	3	4
10	Sözel tartışmalarda başarılıdır.	0	1	2	3	4

BÖLÜM 2 : Mantıksal/Matematiksel Zekâ						
1	Makinelerin nasıl çalıştığına dair sorular sorar.	0	1	2	3	4
2	Aritmetik problemleri kafadan hesaplar.	0	1	2	3	4
3	Matematik ve fen derslerinden hoşlanır.	0	1	2	3	4
4	Matematik oyunlarından hoşlanır.	0	1	2	3	4
5	Satranç ve benzeri strateji oyunlarını sever.	0	1	2	3	4
6	Mantık bulmacalarını, beyin jimnastiğini sever.	0	1	2	3	4
7	Bilgisayar oyunlarından hoşlanır.	0	1	2	3	4
8	Deneylerden ve yeni denemeler yapmaktan hoşlanır.	0	1	2	3	4
9	Arkadaşlarına oranla daha soyut düşünebilir.	0	1	2	3	4
10	Sebep-sonuç ilişkilerin kurmaktan zevk alır.	0	1	2	3	4
BÖLÜM 3 : Görsel/Uzaysal Zekâ						
1	Renklere karşı çok duyarlıdır.	0	1	2	3	4
2	Harita, tablo türü materyalleri daha kolay algılar.	0	1	2	3	4
3	Arkadaşlarına oranla daha fazla hayal kurar.	0	1	2	3	4
4	Resim yapmayı ve boyamayı çok sever.	0	1	2	3	4
5	Yap-boz, lego gibi oyunlardan hoşlanır.	0	1	2	3	4
6	Daha önce gittiği yerleri kolayca hatırlar.	0	1	2	3	4
7	Bulmaca çözmekten hoşlanır.	0	1	2	3	4
8	Rüyalarını çok net ve ayrıntılarıyla hatırlar.	0	1	2	3	4
9	Resimli kitapları daha çok sever.	0	1	2	3	4
10	Kitaplarını, defterlerini, diğer materyallerini çizer.	0	1	2	3	4

BÖLÜM 4 : Müziksel/Ritmik Zekâ						
1	Şarkıların melodilerini rahatlıkla hatırlar.	0	1	2	3	4
2	Güzel şarkı söyler.	0	1	2	3	4
3	Müzik aleti çalar ya da çalmayı çok ister.	0	1	2	3	4
4	Müzik dersini çok sever.	0	1	2	3	4
5	Ritmik konuşur ya da hareket eder.	0	1	2	3	4
6	Farkında olmadan mırıldanır.	0	1	2	3	4
7	Çalışırken eliyle ya da ayağıyla ritim tutar.	0	1	2	3	4
8	Çevredeki sesler çok dikkatini çeker.	0	1	2	3	4
9	Çalışırken müzik dinlemek hoşuna gider.	0	1	2	3	4
10	Öğrendiği şarkıları paylaşmayı sever.	0	1	2	3	4
BÖLÜM 5 : Bedensel/Kinestetik Zekâ						
1	Koşmayı, atlamayı ve güreşmeyi çok sever.	0	1	2	3	4
2	Oturduğu yerde duramaz, kımıldanır.	0	1	2	3	4
3	Düşüncelerini mimik ve davranışlarla daha rahat ifade eder.	0	1	2	3	4
4	Bir şeyi okumak yerine yaparak öğrenmeyi sever.	0	1	2	3	4
5	Merak ettiği şeyleri eline alarak incelemek ister.	0	1	2	3	4
6	Boş vakitlerini dışarıda geçirmek ister.	0	1	2	3	4
7	Arkadaşlarıyla fiziksel oyunlar oynamayı sever.	0	1	2	3	4
8	El becerileri gelişmiştir.	0	1	2	3	4
9	Meramını anlatırken vücut hareketlerini kullanır.	0	1	2	3	4
10	İnsanlara ve eşyalara dokunmaktan hoşlanır.	0	1	2	3	4

BÖLÜM 6 : Doğa Zekâsı						
1	Hayvanlara karşı çok meraklıdır.	0	1	2	3	4
2	Doğaya karşı duyarsız olanlara kızar.	0	1	2	3	4
3	Evde hayvan besler yada beslemeyi çok ister.	0	1	2	3	4
4	Bahçede toprakla, bitkilerle oynamayı çok sever.	0	1	2	3	4
5	Bitki beslemeyi sever.	0	1	2	3	4
6	Çevre kirliliğine karşı çok duyarlıdır.	0	1	2	3	4
7	Bitki yada hayvanlarla ilgili belgesellere ilgi duyar.	0	1	2	3	4
8	Mevsimlerle ve iklim olaylarıyla çok ilgilidir.	0	1	2	3	4
9	Değişik meyve ve sebzelere karşı ilgilidir.	0	1	2	3	4
10	Doğa olaylarıyla çok ilgilenir.	0	1	2	3	4
BÖLÜM 7 : Sosyal Zekâ						
1	Arkadaşlarıyla oynamaktan hoşlanır.	0	1	2	3	4
2	Çevresinde bir lider olarak görülür.	0	1	2	3	4
3	Problemi olan arkadaşlarına öğütler verir.	0	1	2	3	4
4	Arkadaşları onun fikirlerine değer verir.	0	1	2	3	4
5	Organizasyonların, etkinliklerin vazgeçilmez elemanıdır.	0	1	2	3	4
6	Arkadaşlarına bir şeyler anlatmaktan hoşlanır.	0	1	2	3	4
7	Arkadaşlarını sık sık arar.	0	1	2	3	4
8	Arkadaşlarının sorunlarına yardımcı olmaktan hoşlanır.	0	1	2	3	4
9	Çevresindekiler onunla arkadaşlık kurmak ister.	0	1	2	3	4
10	İnsanlara selam verir, hatır sorar.	0	1	2	3	4

BÖLÜM 8 : İçsel Zekâ						
1	Bağımsız olmayı sever.	0	1	2	3	4
2	Kendisinin güçlü ve zayıf yanlarını bilir.	0	1	2	3	4
3	Yalnız çalışmayı daha çok sever.	0	1	2	3	4
4	Yalnız oynamayı sever.	0	1	2	3	4
5	Yaptığı işleri arkadaşları ile paylaşmayı sevmez.	0	1	2	3	4
6	Yaptığı işlerin bilincindedir.	0	1	2	3	4
7	Pek kimseye akıl danışmaz.	0	1	2	3	4
8	Kendisine saygısı yüksektir.	0	1	2	3	4
9	Yoğun olarak uğraştığı bir ilgi alanı, hobisi vardır.	0	1	2	3	4
10	Yardım istemeden kendi başına ürünler ortaya koyar.	0	1	2	3	4

Ek-2: Öğrencilerin Kendileri için Doldurdıkları “Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu” Örneği

Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu

Öğrencinin; Adı Soyadı: Cinsiyeti : Kız () Erkek ()	Sınıf : / Tarih : / /																												
Sevgili Öğrenci, Lütfen formda yer alan her ifadenin sizin için ne derece uygun olup olmadığını aşağıdaki beşli dereceleme ölçeği üzerinde belirtiniz. Bunun için uygun gördüğünüz rakamın üzerine X işareti koymanız yeterlidir. Her bir rakamın ifade ettiği anlam aşağıda verilmiştir. 0= Hiç uygun değil 1= Çok az uygun 2= Kısmen uygun 3= Oldukça uygun 4= Tamamen uygun Örneğin; Ali tatlılardan baklavayı oldukça sevmektedir. Bunun için “Baklavayı severim.” ifadesine Ali 3’ü işaretleyecek. Ali pastayı baklavadan daha çok sevmektedir. Bunun için de Ali “Pastayı severim.” ifadesine 4’ü işaretleyecektir. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 5%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>Baklavayı severim.</td> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Pastayı severim.</td> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> </table>																1	Baklavayı severim.	0	1	2	3	4	2	Pastayı severim.	0	1	2	3	4
1	Baklavayı severim.	0	1	2	3	4																							
2	Pastayı severim.	0	1	2	3	4																							
Aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatle okuyarak işaretleyeceğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Mustafa BEKTAŞ																													

BÖLÜM 1						
1	Resimlerden çok yazılar dikkatimi çeker.	0	1	2	3	4
2	İsimler, yerler, tarihler konusunda belleğim iyidir.	0	1	2	3	4
3	Kitap okumayı severim.	0	1	2	3	4
4	Kelimeleri doğru şekilde telâffuz ederim.	0	1	2	3	4
5	Bilmecelerden, kelime oyunlarından hoşlanırım.	0	1	2	3	4
6	Dinleyerek daha iyi öğrenirim.	0	1	2	3	4
7	Yaşıma göre kelime hazinem iyidir.	0	1	2	3	4
8	Yazı yazmaktan hoşlanırım.	0	1	2	3	4
9	Öğrendiğim yeni kelimeleri kullanmayı severim.	0	1	2	3	4
10	Sözel tartışmalarda başarılıyım.	0	1	2	3	4
BÖLÜM 2						
1	Makinelerin nasıl çalıştığına dair sorular sorarım.	0	1	2	3	4
2	Aritmetik problemlerini kafadan hesaplarım.	0	1	2	3	4
3	Matematik ve fen derslerinden hoşlanırım.	0	1	2	3	4
4	Matematik oyunlarından hoşlanırım.	0	1	2	3	4
5	Satranç ve benzeri strateji oyunlarını severim.	0	1	2	3	4
6	Mantık bulmacalarını, beyin jimnastiğini severim.	0	1	2	3	4
7	Bilgisayar oyunlarından hoşlanırım.	0	1	2	3	4
8	Deneylerden ve yeni denemeler yapmaktan hoşlanırım.	0	1	2	3	4
9	Arkadaşıma oranla daha soyut düşünebilirim.	0	1	2	3	4
10	Sebep-sonuç ilişkilerini kurmaktan zevk alırım.	0	1	2	3	4

BÖLÜM 3						
1	Renklere karşı çok duyarlıyım.	0	1	2	3	4
2	Harita, tablo türü materyalleri daha kolay algıları.	0	1	2	3	4
3	Arkadaşlarıma oranla daha fazla hayal kurarım.	0	1	2	3	4
4	Resim yapmayı ve boyamayı çok severim.	0	1	2	3	4
5	Yap-boz, lego gibi oyunlardan hoşlanırım.	0	1	2	3	4
6	Daha önce gittiğim yerleri kolayca hatırlarım.	0	1	2	3	4
7	Bulmaca çözmekten hoşlanırım.	0	1	2	3	4
8	Rüyalarımı çok net ve ayrıntılarıyla hatırlarım.	0	1	2	3	4
9	Resimli kitapları daha çok severim.	0	1	2	3	4
10	Kitaplarımı, defterlerimi, diğer materyalleri çizerim.	0	1	2	3	4
BÖLÜM 4						
1	Şarkıların melodilerini rahatlıkla hatırlarım.	0	1	2	3	4
2	Güzel şarkı söylerim.	0	1	2	3	4
3	Müzik aleti çalar ya da çalmayı çok isterim.	0	1	2	3	4
4	Müzik dersini çok severim.	0	1	2	3	4
5	Ritmik konuşur ya da hareket ederim.	0	1	2	3	4
6	Farkında olmadan mırıldanırım.	0	1	2	3	4
7	Çalışırken elimle ya da ayağımla ritim tutarım.	0	1	2	3	4
8	Çevredeki sesler çok dikkatimi çeker.	0	1	2	3	4
9	Çalışırken müzik dinlemek hoşuma gider.	0	1	2	3	4
10	Öğrendiğim şarkıları paylaşmayı severim.	0	1	2	3	4

BÖLÜM 5						
1	Koşmayı, atlamayı ve güreşmeyi çok severim.	0	1	2	3	4
2	Oturduğum yerde duramaz, kıyıdanırım.	0	1	2	3	4
3	Düşüncelerimi mimik ve davranışlarla daha rahat ifade ederim.	0	1	2	3	4
4	Bir şeyi okumak yerine yaparak öğrenmeyi severim.	0	1	2	3	4
5	Merak ettiğim şeyleri elime alarak incelemek isterim.	0	1	2	3	4
6	Boş vakitlerimi dışarıda geçirmek isterim.	0	1	2	3	4
7	Arkadaşlarımla fiziksel oyunlar oynamayı tercih ederim.	0	1	2	3	4
8	El becerilerim gelişmiştir.	0	1	2	3	4
9	Meramımı anlatırken vücut hareketleri kullanırım.	0	1	2	3	4
10	İnsanlara ve eşyalara dokunmaktan hoşlanırım.	0	1	2	3	4
BÖLÜM 6						
1	Hayvanlara karşı çok meraklıyım.	0	1	2	3	4
2	Doğaya karşı duyarsız olanlara kızarım.	0	1	2	3	4
3	Evde hayvan besler ya da beslemeyi çok isterim.	0	1	2	3	4
4	Bahçede toprakla, bitkilerle oynamayı çok severim.	0	1	2	3	4
5	Bitki yetiştirmeyi severim.	0	1	2	3	4
6	Çevre kirliliğine karşı çok duyarlıyım.	0	1	2	3	4
7	Bitki ya da hayvanlarla ilgili belgesellere ilgi duyarım.	0	1	2	3	4
8	Mevsimlerle ve iklim olaylarıyla çok ilgiliyim.	0	1	2	3	4
9	Değişik meyve ve sebzelerle karşı ilgiliyim.	0	1	2	3	4
10	Doğa olaylarıyla çok ilgilenirim.	0	1	2	3	4

BÖLÜM 7						
		0	1	2	3	4
1	Arkadaşlarımla oynamaktan hoşlanırım.	0	1	2	3	4
2	Çevremde bir lider olarak görülürüm.	0	1	2	3	4
3	Problemi olan arkadaşlarıma öğütler veririm.	0	1	2	3	4
4	Arkadaşlarım fikirlerime değer verir.	0	1	2	3	4
5	Organizasyonların, etkinliklerin vazgeçilmez	0	1	2	3	4
6	Arkadaşlarıma bir şeyler anlatmaktan hoşlanırım.	0	1	2	3	4
7	Arkadaşlarımı sık sık ararım.	0	1	2	3	4
8	Arkadaşlarımdan sorunlarına yardımcı olmaktan	0	1	2	3	4
9	Çevremdekiler benimle arkadaşlık kurmak ister.	0	1	2	3	4
10	İnsanlara selâm verir, hatırlarını sorarım.	0	1	2	3	4
BÖLÜM 8						
		0	1	2	3	4
1	Bağımsız olmayı severim.	0	1	2	3	4
2	Kendimin güçlü ve zayıf yanlarını bilirim.	0	1	2	3	4
3	Yalnız çalışmayı daha çok severim.	0	1	2	3	4
4	Yalnız oynamayı severim.	0	1	2	3	4
5	Yaptığım işleri arkadaşlarımla paylaşmayı sevmem.	0	1	2	3	4
6	Yaptığım işlerin bilincindeyimdir.	0	1	2	3	4
7	Pek kimseye akıl danışmam.	0	1	2	3	4
8	Kendime saygım yüksektir.	0	1	2	3	4
9	Yoğun olarak uğraştığım bir ilgi alanım, hobim vardır.	0	1	2	3	4
10	Yardım istemeden kendi başıma ürünler ortaya koyarım.	0	1	2	3	4

Ek-3: “Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu Değerlendirme Profili” Örneği

Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu Değerlendirme Profili

Adı Soyadı:.....Cinsiyeti:.....Sınıfı:.....											
ZEKÂ ALANI	İFADELER										TOPLAM PUAN
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sözel/Dil											
Mantıksal/ Matematiksel											
Görsel/Uzamsal											
Müziksel/Ritmik											
Bedensel/Kinestetik											
Doğa											
Sosyal											
İçsel											
SEÇENEKLER	HER BİR ALANDAN ELDE EDİLEN TOPLAM PUAN						BU ZEKÂ ALANINDAKİ GELİŞMİŞLİK DÜZEYİ				
4-Tamamen Uygun	32-40 Arası						Çok gelişmiş				
3-Oldukça Uygun	24-31 Arası						Gelişmiş				
2-Kısmen Uygun	16-23 Arası						Orta düzeyde gelişmiş				
1-Çok Az Uygun	8-15 Arası						Biraz gelişmiş				
0-Hiç Uygun Değil	0-7 Arası						Gelişmemiş				

Ek-4: Sınıflara Göre Öğrenciler ve Öğretmenlerden Elde Edilen Çoklu Zekâ Gözlem Formu Puanlarının Aritmetik Ortalamalarını Alarak Her Bir Öğrenci için Belirlemiş Baskın Zekâ Alanları Tablosu

3/A Sınıfı Çoklu Zekâ Gözlem Formu Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

SIRA NO	OKUL NO	Zekâ Alanlarına Göre Alınan Puan								
			Sözel /Dil	Mantıksal /Mat.	Görse/ Uzamsal	Müziksel/Ritmik	Bed./Kinestetik	Doğa	Sosyal	İçsel
1	Şule	Öğrenci	34	35	37	37	29	32	33	33
		Öğretmen	8	3	14	10	10	7	10	3
		Ortalama	21	19	25,5	23,5	19,5	19,5	21,5	18
2	Bekir	Öğrenci	37	38	35	35	28	38	34	32
		Öğretmen	6	12	17	10	10	19	14	13
		Ortalama	21,5	25	26	22,5	19	28,5	24	22,5
3	Emine	Öğrenci	38	39	38	36	38	38	38	34
		Öğretmen	20	26	26	17	16	24	22	15
		Ortalama	29	32,5	32	26,5	27	31	30	24,5
4	Kerem	Öğrenci	37	37	38	35	34	39	37	37
		Öğretmen	18	27	23	11	22	27	23	18
		Ortalama	27,5	32	30,5	23	28	33	30	27,5
5	İnci	Öğrenci	29	19	22	28	21	23	25	21
		Öğretmen	29	28	27	18	25	24	24	7
		Ortalama	29	23,5	24,5	23	23	23,5	24,5	14
6	Ahmet	Öğrenci	30	32	29	28	27	30	33	27
		Öğretmen	28	33	24	23	25	28	30	21
		Ortalama	29	32,5	26,5	25,5	26	29	31,5	24
7	Kezban	Öğrenci	37	36	38	36	36	35	32	16
		Öğretmen	15	13	20	8	11	9	5	4
		Ortalama	26	24,5	29	22	23,5	22	18,5	10
8	Yalçın	Öğrenci	35	27	39	33	28	29	33	22
		Öğretmen	9	23	15	15	28	11	8	3
		Ortalama	22	25	27	24	28	20	20,5	12,5
9	Halil	Öğrenci	30	29	29	23	24	34	23	26
		Öğretmen	3	26	23	1	10	26	2	18
		Ortalama	16,5	27,5	26	12	17	30	12,5	22
10	Okan	Öğrenci	34	36	33	29	35	31	38	23
		Öğretmen	3	15	17	1	4	15	3	11
		Ortalama	18,5	25,5	25	15	19,5	23	20,5	17

SIRA NO	OKUL NO	Zekâ Alanlarına Göre Alınan Puan								
			Sözel /Dil	Mantıksal /Mat.	Görsel/Uzamsal	Müziksel/Ritmik	Bed./Kinetetik	Doğa	Sosyal	İçsel
11	Erkan	Öğrenci	28	26	31	25	32	31	31	24
		Öğretmen	22	19	23	10	29	9	18	10
		Ortalama	25	22,5	27	17,5	30,5	20	24,5	17
12	Nilgün	Öğrenci	36	36	27	26	31	35	32	32
		Öğretmen	31	27	24	21	24	30	29	22
		Ortalama	33,5	31,5	25,5	23,5	27,5	32,5	30,5	27
13	Figen	Öğrenci	38	39	37	36	31	37	35	26
		Öğretmen	29	30	26	16	22	29	31	20
		Ortalama	33,5	34,5	31,5	26	26,5	33	33	23
14	Seda	Öğrenci	33	23	27	27	33	34	27	31
		Öğretmen	23	27	28	14	12	26	11	14
		Ortalama	28	25	27,5	20,5	22,5	30	19	22,5
15	Mehtap	Öğrenci	39	40	33	27	29	35	34	26
		Öğretmen	28	29	22	19	21	27	16	23
		Ortalama	33,5	34,5	27,5	23	25	31	25	24,5
16	Emel	Öğrenci	37	37	31	38	37	37	36	30
		Öğretmen	28	29	27	25	22	24	23	20
		Ortalama	32,5	33	29	31,5	29,5	30,5	29,5	25
17	Emin	Öğrenci	26	27	21	20	26	21	21	31
		Öğretmen	13	27	20	3	12	16	8	16
		Ortalama	19,5	27	20,5	11,5	19	18,5	14,5	23,5
18	Gamze	Öğrenci	35	33	30	30	29	34	31	28
		Öğretmen	22	15	25	7	10	17	7	20
		Ortalama	28,5	24	27,5	18,5	19,5	25,5	19	24
19	Sedat	Öğrenci	32	29	25	21	29	33	28	16
		Öğretmen	10	19	23	15	20	28	17	11
		Ortalama	21	24	24	18	24,5	30,5	22,5	13,5
20	Barış	Öğrenci	39	34	29	33	34	28	30	16
		Öğretmen	29	30	23	14	18	26	14	18
		Ortalama	34	32	26	23,5	26	27	22	17
21	Mert	Öğrenci	26	31	19	22	20	22	20	26
		Öğretmen	16	22	28	17	22	15	11	6
		Ortalama	21	26,5	23,5	19,5	21	18,5	15,5	16

SIRA NO	OKUL NO	Zekâ Alanlarına Göre Alınan Puan								
			Sözel /Dil	Mantıksal /Mat.	Görsel/Uzamsal	Müziksel/Ritmik	Bed./Kinestetik	Doğa	Sosyal	İçsel
22	Begüm	Öğrenci	37	35	32	33	33	39	38	27
		Öğretmen	28	17	26	16	20	30	11	18
		Ortalama	32,5	26	29	24,5	26,5	34,5	24,5	22,5
23	Rafet	Öğrenci	33	31	32	26	31	34	30	25
		Öğretmen	18	22	21	8	9	29	8	15
		Ortalama	25,5	26,5	26,5	17	20	31,5	19	20
24	Serap	Öğrenci	30	25	23	14	21	28	18	23
		Öğretmen	16	14	20	10	9	26	9	22
		Ortalama	23	19,5	21,5	12	15	27	13,5	22,5

3/A Sınıfı Baskın Çoklu Zekâ Listesi

SIRA NO	OKUL NO	Öğrencinin Kendisine Göre	Öğretmene Göre	Ortalama
1	Şule	Görsel/Uzamsal	Görsel/Uzamsal	Görsel/Uzamsal
2	Bekir	Mantıksal/Mat.	Doğa	Doğa
3	Emine	Mantıksal/Mat.	Mantıksal/Mat.	Mantıksal/Mat.
4	Kerem	Doğa	Doğa Mantıksal/Mat.	Doğa
5	İnci	Sözel/Dil	Sözel/Dil	Sözel/Dil
6	Ahmet	Sosyal	Mantıksal/Mat.	Mantıksal/Mat.
7	Kezban	Görsel/Uzamsal	Görsel/Uzamsal	Görsel/Uzamsal
8	Yalçın	Görsel/Uzamsal	Bedensel/Kinestetik	Bedensel/ Kinestetik
9	Halil	Doğa	Mantıksal/Mat.	Doğa
10	Okan	Sosyal	Görsel/Uzamsal	Mantıksal/Mat.
11	Erkan	Bedensel/ Kinestetik	Bedensel/ Kinestetik	Bedensel/ Kinestetik
12	Nilgün	Sözel/Dil Mantıksal/Mat.	Sözel/Dil	Sözel/Dil
13	Figen	Mantıksal/Mat.	Sosyal	Mantıksal/Mat.
14	Seda	Doğa	Görsel/Uzamsal	Doğa
15	Mehtap	Mantıksal/Mat.	Mantıksal/Mat.	Mantıksal/Mat.
16	Emel	Müziksel/Ritmik	Mantıksal/Mat.	Mantıksal/Mat.
17	Emin	İçsel	Mantıksal/Mat.	Mantıksal/Mat.
18	Gamze	Sözel/Dil	Görsel/Uzamsal	Sözel/Dil
19	Sedat	Doğa	Doğa	Doğa
20	Barış	Sözel/Dil	Mantıksal/Mat.	Sözel/Dil
21	Mert	Mantıksal/Mat.	Görsel/Uzamsal	Mantıksal/Mat.
22	Begüm	Doğa	Doğa	Doğa
23	Rafet	Doğa	Doğa	Doğa
24	Serap	Sözel/Dil	Doğa	Doğa

3/A Sınıfı Baskın Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Öğrenci Dağılımı

Zekâ Alanı	Baskın Zekâ Alanına Göre Öğrencilerin Dağılımı (Kişi)
Sözel/Dil	4
Mantıksal/Matematiksel	8
Görsel/Uzamsal	2
Müziksel/Ritmik	-
Bedensel/Kinestetik	2
Doğa	8
Sosyal	-
İçsel	-

3/B Sınıfı Çoklu Zekâ Gözlem Formu Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

SIRA NO	OKUL NO	Zekâ Alanlarına Göre Alınan Puan								
			Sözel /Dil	Mantıksal /Mat.	Görsel/Uzamsal	Müziksel/Ritmik	Bed./Kinestetik	Doğa	Sosyal	İçsel
1	Tuna	Öğrenci	29	36	34	24	27	34	28	23
		Öğretmen	23	29	32	19	18	26	25	22
		Ortalama	26	32,5	33	21,5	22,5	30	26,5	22,5
2	Aylin	Öğrenci	31	27	30	30	26	28	25	19
		Öğretmen	24	22	26	20	16	17	24	18
		Ortalama	27,5	24,5	28	25	21	22,5	24,5	18,5
3	Çetin	Öğrenci	30	34	32	27	31	36	24	19
		Öğretmen	27	28	32	28	31	25	25	22
		Ortalama	28,5	31	32	27,5	31	30,5	24,5	20,5
4	Çağla	Öğrenci	37	34	34	29	35	34	30	19
		Öğretmen	22	14	27	28	25	21	15	22
		Ortalama	29,5	24	30,5	28,5	30	27,5	22,5	20,5
5	Ayça	Öğrenci	31	36	26	33	23	21	30	21
		Öğretmen	26	36	31	24	24	25	33	21
		Ortalama	28,5	36	28,5	28,5	23,5	23	31,5	21
6	Sinan	Öğrenci	29	30	24	13	17	23	17	21
		Öğretmen	13	17	27	14	28	16	29	14
		Ortalama	21	23,5	25,5	13,5	22,5	19,5	23	17,5
7	Dilara	Öğrenci	36	33	26	22	21	33	34	27
		Öğretmen	16	17	25	12	16	16	21	18
		Ortalama	26	25	25,5	17	18,5	24,5	27,5	22,5
8	Orhan	Öğrenci	35	34	30	30	29	28	26	30
		Öğretmen	37	37	33	25	25	29	40	25
		Ortalama	36	35,5	31,5	27,5	27	28,5	33	27,5
9	Yaşar	Öğrenci	30	35	34	25	34	28	31	32
		Öğretmen	16	24	25	16	22	18	23	16
		Ortalama	23	29,5	29,5	20,5	28	23	27	24
10	Koray	Öğrenci	33	34	28	29	20	28	16	30
		Öğretmen	26	34	29	27	30	28	31	19
		Ortalama	29,5	34	28,5	28	25	28	23,5	24,5
11	Kadir	Öğrenci	38	36	28	26	32	36	27	29
		Öğretmen	18	30	31	21	33	24	24	18
		Ortalama	28	33	29,5	23,5	32,5	30	25,5	23,5

SIRA NO	OKUL NO	Zekâ Alanlarına Göre Alınan Puan								
			Sözel /Dil	Mantıksal /Mat.	Görsel/Uzamsal	Müziksel/Ritmik	Bed./Kinetik	Doğa	Sosyal	İçsel
12	Yiğit	Öğrenci	24	25	25	13	25	33	30	29
		Öğretmen	22	31	28	12	21	22	22	19
		Ortalama	23	28	26,5	12,5	23	27,5	26	24
13	Gizem	Öğrenci	33	34	30	34	24	35	35	28
		Öğretmen	25	21	23	20	18	18	22	19
		Ortalama	29	27,5	26,5	27	21	26,5	28,5	23,5
14	Galip	Öğrenci	30	23	22	17	25	35	25	23
		Öğretmen	25	26	30	18	13	22	18	24
		Ortalama	27,5	24,5	26	17,5	19	28,5	21,5	23,5
15	Eda	Öğrenci	32	33	29	25	23	29	28	22
		Öğretmen	33	36	30	26	22	28	33	25
		Ortalama	32,5	34,5	29,5	25,5	22,5	28,5	30,5	23,5
16	Reyhan	Öğrenci	32	38	33	35	33	35	36	27
		Öğretmen	37	35	30	34	31	34	40	27
		Ortalama	34,5	36,5	31,5	34,5	32	34,5	38	27
17	Can	Öğrenci	38	37	33	36	29	39	33	22
		Öğretmen	28	30	29	20	24	30	31	20
		Ortalama	33	33,5	31	28	26,5	34,5	32	21
18	Esra	Öğrenci	29	22	25	20	16	27	22	14
		Öğretmen	25	21	26	25	21	24	26	16
		Ortalama	27	21,5	25,5	22,5	18,5	25,5	24	15
19	İlknur	Öğrenci	33	30	26	31	26	32	27	19
		Öğretmen	23	21	28	24	14	27	27	20
		Ortalama	28	25,5	27	27,5	20	29,5	27	19,5
20	Merve	Öğrenci	31	31	31	36	32	38	28	13
		Öğretmen	26	19	24	27	24	28	29	17
		Ortalama	28,5	25	27,5	31,5	28	33	28,5	15
21	Yeliz	Öğrenci	33	37	34	35	27	39	34	28
		Öğretmen	39	40	40	36	32	39	40	24
		Ortalama	36	38,5	37	35,5	29,5	39	37	26
22	Selda	Öğrenci	36	38	34	27	26	40	37	24
		Öğretmen	32	28	31	23	21	22	27	24
		Ortalama	34	33	32,5	25	23,5	31	32	24

3/B Sınıfı Baskın Çoklu Zekâ Listesi

SIRA NO	OKUL NO	Öğrenciye Göre	Öğretmene Göre	Ortalama Sonucu
1	Tuna	Mantıksal/Mat.	Görsel/Uzamsal	Görsel/Uzamsal
2	Aylin	Sözel/Dil	Görsel/Uzamsal	Görsel/Uzamsal
3	Çetin	Doğa	Görsel/Uzamsal	Görsel/Uzamsal
4	Çağla	Sözel/Dil	Görsel/Uzamsal	Görsel/Uzamsal
5	Ayça	Mantıksal/Mat.	Mantıksal/Mat.	Mantıksal/Mat.
6	Sinan	Mantıksal/Mat.	Sosyal	Görsel/Uzamsal
7	Dilara	Sözel/Dil	Görsel/Uzamsal	Sosyal
8	Orhan	Sözel/Dil	Sosyal	Sözel/Dil
9	Yaşar	Mantıksal/Mat.	Görsel/Uzamsal	Görsel/Uzamsal Mantıksal/Mat.
10	Koray	Mantıksal/Mat.	Mantıksal/Mat.	Mantıksal/Mat.
11	Kadir	Sözel/Dil	Bedensel/ Kinestetik	Mantıksal/Mat.
12	Yiğit	Doğa	Mantıksal/Mat.	Mantıksal/Mat.
13	Gizem	Doğa, Sosyal	Sözel/Dil	Sözel/Dil
14	Galip	Doğa	Görsel/Uzamsal	Doğa
15	Eda	Mantıksal/Mat.	Mantıksal/Mat.	Mantıksal/Mat.
16	Reyhan	Mantıksal/Mat.	Sosyal	Sosyal
17	Can	Doğa	Sosyal	Doğa
18	Esra	Sözel/Dil	Görsel/Uzamsal	Sözel/Dil
19	İlknur	Sözel/Dil	Görsel/Uzamsal	Doğa
20	Merve	Doğa	Sosyal	Doğa
21	Yeliz	Doğa	Mantıksal/Mat. Görsel/Uzamsal Sosyal	Doğa
22	Selda	Doğa	Sözel/Dil	Sözel/Dil

3/B Sınıfı Baskın Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Öğrenci Dağılımı

Zekâ Alanı	Baskın Zekâ Alanına Göre Öğrencilerin Dağılımı (Kişi)
Sözel/Dil	4
Mantıksal/Matematiksel	6
Görsel/Uzamsal	6
Müziksel/Ritmik	-
Bedensel/Kinestetik	-
Doğa	5
Sosyal	2
İçsel	-

Ek-5: Baskın Zekâ Alanı Gruplarının Sınıflara Göre Dağılımı

3/A Baskın Zekâ Alanı Grupları

OKUL NO	Baskın Zekâ Alanı
Nilgün	Sözel/Dil
Gamze	Sözel/Dil
Barış	Sözel/Dil
Ahmet	Mantıksal/Mat.
Figen	Mantıksal/Mat.
Meryem	Mantıksal/Mat.
Kerem	Doğa
Seda	Doğa
Begüm	Doğa
İnci	Sözel/Dil
Emel	Mantıksal/Mat.
Serap	Doğa
Erkan	Bedensel/ Kin.
Emine	Mantıksal/Mat.
Rafet	Doğa
Bekir	Doğa
Halil	Doğa
Sedat	Doğa
Yalçın	Bedensel/ Kin.
Okan	Mantıksal/Mat.
Emin	Mantıksal/Mat.
Kezban	Görsel/Uzamsal
Şule	Görsel/Uzamsal
Mert	Mantıksal/Mat.

===== = Kalın çizginin üst tarafında bulunan baskın zekâ alanı grupları 3/A sınıfında çalışmaya katılacak 3 homojen, 1 heterojen grupta yer alan öğrencileri ve baskın zekâ alanlarını göstermektedir. Kalın çizginin alt tarafında bulunan baskın zekâ alanı grupları ise araştırmada yer almayacak olan öğrencilerin araştırma süresince çalışacakları grupları göstermektedir.

3/B Baskın Zekâ Alanı Grupları

OKUL NO	Baskın Zekâ Alanı
Esra	Sözel/Dil
Gizem	Sözel/Dil
Selda	Sözel/Dil
Koray	Mantıksal/Mat.
Kadir	Mantıksal/Mat.
Yiğit	Mantıksal/Mat.
Can	Doğa
Galip	Doğa
İlknur	Doğa
Orhan	Sözel/Dil
Eda	Mantıksal/Mat.
Yeliz	Doğa
Aylin	Görsel/Uzamsal
Reyhan	Sosyal
Çetin	Görsel/Uzamsal
Tuna	Görsel/Uzamsal
Çağla	Görsel/Uzamsal
Sinan	Görsel/Uzamsal
Dilara	Sosyal
Yaşar	Görsel/Uzamsal
Merve	Doğa
Ayça	Mantıksal/Mat.

===== = Kalın çizginin üst tarafında bulunan baskın zekâ alanı grupları 3/B sınıfında çalışmaya katılacak 3 homojen, 1 heterojen grupta yer alan öğrencileri ve baskın zekâ alanlarını göstermektedir. Kalın çizginin alt tarafında bulunan baskın zekâ alanı grupları ise araştırmada yer almayacak olan öğrencilerin araştırma süresince çalışacakları grupları göstermektedir.

**Ek-6: 3/A Sınıfı Velilerinin Çoklu Zekâ Kuramı ile İlgili Bilgilendirilmesi
Amacıyla Gönderilen Basılı Materyal**

Değerli Veli,

21. yüzyılın baş döndürücü bir hızla devam eden teknolojik değişiklikleri karşısında insanoğlu yaşadığı çevreye uyum sağlama çalışmalarını sürdürmektedir. Ancak bu uyum çalışmaları eskisine oranla daha fazla ve daha hızlı olmak zorundadır. Çocuklarımızın yaşadıkları çevreye uyum sağlama yeteneklerini, problemlere çözüm üretme güçlerini ve ürettikleri ürünlerin kalitelerini en üst seviyeye çıkarmanın kolay, hızlı ve verimli yollarını araştırıyoruz. Bütün bunları başarmanın yolu öncelikle çocuklarımızı bütün yönleriyle tanımamızdan geçmektedir. Onların zekâ yapılarını ve eğilimlerini iyi tanırsak hem hayattan zevk almalarını hem de başarılı birer birey olmalarını sağlama yolunda büyük bir adım atmış oluruz. Bu nedenle sizlerin çocuklarınızı tanımanıza ve onların mutlu - başarılı bireyler olmalarına katkı sağlayacak **Çoklu Zekâ Kuramı'nı** sizlere tanıtmak istiyoruz.

Ortak çabalarımızın tamamı yarınlarımız olan çocuklarımız içindir. Bu bilgilendirme formunu dikkatle okuyup inceleyeceğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Çoklu Zekâ

Zekâ önceleri tek bir etmen ile daha sonraları birden çok etmen ile açıklanmıştır. Önceleri sadece sayısal ve sözel alandaki yetenekler zekâ kabul edilirken, daha sonraları zekânın ikili bir alana indirgenemeyeceği, farklı zekâ alanlarının kabul edildiği çoğul bir zekâ tanımı daha çok itibar görmeye başlamıştır.

IQ olarak zekâ düzeyini belirlemek, bir çocuk için düzeyi yüksek olsa, düşükte olsa bir sorun teşkil etmektedir. Zekâ düzeyi yüksek çıkan çocuktan çevrenin beklentileri artmakta ve bu durum sık sık hatırlatılmaktadır. Zekâ düzeyi düşük çıkan çocuktan ise çevrenin beklentileri düşmekte ve çocuğun benlik algısıyla ilgili sorunlar yaşanmaktadır. Bu ölçümlerin olumsuz etkilerine benzer olumsuz bir etkide

bu zekâ testleri ile ölçülemeyen diğer yeteneklere sahip öğrencilerin (farklı zekâ alanındaki öğrencilerin) sınıf ortamlarında problem olarak algılanmasıdır.

Eğitimde “öğrenme güçlüğü” olgusunun hiçbir şekilde yeri yoktur ve olmamalıdır da. Çünkü gerçekte farklı yollarla öğrenen bireyler bazı öğretmenler tarafından çoğu kez bilinçsiz ve bazen de bilinçli bir şekilde “öğrenme özürü” olarak adlandırılabilirler. Örneğin, sınıfta uzun süre sessiz bir şekilde oturmak, öğrenmek için hareket etmek ihtiyacı duyan **bedensel zekâsı baskın** çocukların doğasına tamamen aykırıdır ve bu çocuklar çoğu kez ve kolaylıkla aşırı hareketli ya da “hiperaktif” olarak adlandırılabilir. Yine, öğrenmek için görsellere, figürlere veya resimlere ihtiyaç duyan bazı öğrenciler, sadece bir takım soyut kavramlardan oluşan bir metni kavramakta zorlandıklarından dolayı çok çabuk bir şekilde “okuma özürü” olarak adlandırılabilirler. Bütün bu sebeplerden dolayı eğitim sistemimizin ihtiyacı olan şey, öğrenci zekâlarını onları etiketlemek için kullanmadan onlarda var olan zekâ türlerini bir zenginlik kabul ederek bunu onların yararına kullanacak bir zekâ tanımı ve kuramıdır.

Bir Eğitim Psikoloğu olan Gardner, “Çoklu Zekâ Kuramı” ile zekâ konusuna daha geniş bir görüş açısı kazandırarak insanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri, potansiyelleri ve kabiliyetleri “zekâ alanları” olarak adlandırdı.

Zekâ, yaşam boyu karşılaşılan farklı durumlarda problemleri çözme ve yeni ürünler ortaya çıkarma kapasitesidir. Zekâ, değişen dünyada yaşamak ve değişime uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve becerilerin bir bütünüdür.

1. Her insan kendi zekâsını arttırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.
2. Zekâ sadece değişmekle kalmaz aynı zamanda başkalarına da öğretilir.
3. Zekâ çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.
4. Her insan, çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir.
5. Her insan, zekâ alanlarından her birini belli bir düzeyde geliştirebilir.
6. Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada belli bir uyum içinde çalışırlar.
7. Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin bir çok yolu bulunmaktadır.

Çağdaş eğitim anlayışının bir ilkesi olan “eğitimde fırsat ve imkan eşitliği,” yoksullara eğitim imkanı sunmanın da ötesinde daha geniş bir anlam kazanarak, bireylere **ilgilerini, yeteneklerini ve zekâlarını** en üst düzeyde geliştirme fırsatının verilmesi olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla, denilebilir ki, günümüz okullarında bireylerin sahip oldukları ilgileri, yetenekleri ve potansiyelleri ortaya çıkarabildiği ve onları geliştirebildiği ölçüde eğitimde fırsat ve imkan eşitliği sağlanmış olacaktır.

Çoklu Zekâ Alanları

Gardner sekizinci bir zekâ alanının varlığından söz etmiş ve 1999 yılında yayımladığı “Zekâ Yeniden Yapılandırıldı” adlı eserinde bu yeni (doğacı) zekâ alanını da kapsayacak şekilde çoklu zekâ teorisin yeniden şekillendirmiştir. Gardner’ın (1983-1999) ileri sürdüğü sekiz türdeki zekâ alanları şunlardır:

1. Sözel/dil zekâsı
2. Mantıksal/matematiksel zekâ
3. Görsel/uzamsal zekâ
4. Müziksel/ritmik zekâ
5. Bedensel/kinestetik zekâ
6. Doğacı zekâ
7. Sosyal zekâ
8. İçsel zekâ

Bu zekâ alanlarının her birini kısaca tanımaya çalışalım.

1. Sözel/Dil Zekâsı

Sözel/dil zekâsı, 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.

2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ

Mantıksal/matematiksel zekâ, bir bireyin bir matematikçi, bir vergi memuru veya bir istatistikçi gibi sayıları etkili bir şekilde kullanabilmesi ya da 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.

3. Görsel/Uzamsal Zekâ

Görsel/uzamsal zekâ, 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 uygulaması kapasitesidir.

4. Müziksel/Ritmik Zekâ

Müziksel/ritmik zekâ, bir kişinin bir besteci, bir müzisyen ya da bir şarkıcı gibi müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etmesi kabiliyetleridir. Bu zekâ alanı, bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması olarak tanımlanabilir.

5. Bedensel/Kinestetik Zekâ

Bedensel/kinestetik zekâ 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 zekâ 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.

6. Doğacı Zekâ

Doğacı zekâ ile bir kişinin bir biyolog yaklaşımıyla hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya bir jeolog yaklaşımıyla dünya doğasının bulutlar, kayalar veya depremler gibi çeşitli karakteristiklerine karşı aşırı ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir.

7. Sosyal Zekâ

Sosyal zekâ, bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da bir pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Bu zekâ 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 .

8. İçsel Zekâ

İçsel zekâ, bir kişinin kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresiyle uyumlu davranışlar sergilemesi yeteneğidir. Bu zekâ 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.

İNCELENEBİLECEK KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, Kamile Ü. (2004). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- AKBOY, Rengin. (2005). **Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zekâ**. İzmir: Dinozor Kitapevi.
- BÜMEN, Nilay T. (2002). **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DEMİREL, Özcan., BAŞBAY, A., ERDEM, E. (2006). **Eğitimde Çoklu Zekâ Kuram ve Uygulama**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DEMİREL, Özcan. (Ed.). (2005). **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- SABAN, Ahmet. (2002). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- SELÇUK, Ziya., KAYILI, H., OKUT, L. (2004). **Çoklu Zekâ Uygulamaları**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- YAVUZ, Kudret E. (2004). **Eğitim- öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları.** Ankara: Ceceli Yayınları
- YAVUZ, Kudret E. (2005). **Öğrenen ve Gelişen Eğitimciler için Çoklu Zekâ Teorisi Uygulama Rehberi.** Ankara: Ceceli Yayınları
- YAVUZER, Haluk. (2000). **Okul Çağı Çocuğu.** İstanbul: Remzi Kitapevi.

Ek-7: 3/B Sınıfı Velilerine Çoklu Zekâ Kuramını Tanıtmak için Sözlü Aktarımda Kullanılan Sunu

 ÇOKLU ZEKÂ KURAMI	GARDNER zekâyı, • Problem çözme kapasitesi, • Problemlerin çözümü için farklı çözüm yolları üretebilme kapasitesi • Yaşadığı topluma değerli kültürel ürünler katma gücü olarak tanımlanmaktadır.
Çoklu Zekâ Kuramı; ■ Zekânın tek bir boyutta olmadığını, aksine her bireyin farklı derecelerde, çeşitli zekâlara sahip olduğunu öne sürer. ■ Bu kuramın temel ilkelerini yaratıcı biçimde kullanıp, her öğrencinin bireysel farklılıklarına değer veren ve bunları güçlendiren programlar hazırlayabilmeleri için olanak sağlar.	Gardner'a göre, Zekânın gelişiminde destekleyici ve engelleyici çevresel etkenler : 1-Kaynaklara ulaşım şansı : Aile çok fakirse çocuk keman, piyano gibi müzikal zekâyı geliştirebilecek enstrümanlara ulaşamadığından bu zekânın güçlenmesi, gelişmesi zorlaşabilir. 2-Tarihsel, kültürel faktörler Okulda matematik ve fene dayalı programlar önemseniyorsa, öğrencinin mantık, matematik zekâsı gelişebilir. 3- Coğrafi faktörler : Köyde yetişmiş bir çocuk apartmanda büyümüş bir çocuğa oranla bedensel zekâsını daha çok geliştirebilir.
Çoklu Zekâ: Öğrenmenin 8 Yolu 	Gardner'a göre; ■ ".....bütün çocuklar bu zekâ türlerine çeşitli düzeylerde sahip olarak doğarlar, bu zekâ türlerinden bazılarında daha çok eğilimleri olabilir." ■ Zekâ türleri çeşitli yöntemlerle geliştirilebilir.

Öğrenmenin 8 Yolu: 1. Sözel/Dil Zekâsı

TANIM:

Anadili veya başka bir dili kullanma kapasitesi ve düşüncelerini başkalarının anlayacağı şekilde ifade edebilme kapasitesidir.

Özellikleri:

Yazılı-sözlü dilin kullanımı, semantik (anlambilim), ezberleme ve hatırlama, esprilidir, konuşmayı sever, hitabeti iyidir, ikna edicidir.

Meslekler:

Şair, Yazar, Öğretmen
Gazeteci, Politikacı, Hukukçu

1.Sözel/Dil Zekâsı Baskın Öğrencilerin Hoşlandıkları Öğrenme Yolları



İvrır zavır şeyleri ezberlemeyi sever.
Okuma yazmayı sever.
Hikayeleri sever.
Söyleyerek, duyarak ve göreyek öğrenir.
İsimleri yerleri tarihleri iyi ezberler.

Öğrenmenin 8 Yolu: 2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ

TANIM:

Neden-sonuç ilişkisi kurabilme, bir şeyin çalışma ilkelerini ortaya koyabilme ve numaralarla oynama kapasitesidir .

Özellikleri:

Soyut düşünme, tümevarım/tümdengelim, bilimsel düşünme, kategorize etme / sınıflandırmada, muhakeme yeteneği, formüllerle düşünme/çalışma, karışık hesap işleri .

Meslekler:

Matematikçi, Bilim Adamı
Muhasebeci, Bilgisayarcı

2. Mantıksal/Matematiksel Zekâsı Baskın Öğrencilerin Hoşlandıkları Öğrenme Yolları



İlişkisel düşünmeyi, problem çözme mantık yürütmeyi sever.
İlişkileri, örüntüleri yakalama peşindedir.
Gruplayarak, sıralayarak ve soyutlayarak öğrenir.
Deneyisel çalışmalara ilgi duyar
Soru sormaya bayılır.

Öğrenmenin 8 Yolu: 3. Görsel/Uzamsal Zekâ

TANIM:

Boşluğu zihinde canlandırabilme yeteneğidir. İnsanın dış dünyayı doğru bir şekilde algılaması ve tekrar yaratabilme kapasitesidir.

Özellikleri:

Nesneleri doğru bir şekilde algılama, nesneler arasındaki ilişkileri fark etme, görselleştirme yeteneği, görüntü yaratma/değiştirme, boşlukta yönünü bulma (Çöl, orman, uzay), renk, şekil ve çizgilere duyarlılık, değişim ve dönüşümü fark etme.

Meslekler:

Ressam, Mimar, İzci, Rehber,
Fotoğrafçı

3. Görsel/Uzamsal Zekâsı Baskın Öğrencilerin Hoşlandıkları Öğrenme Yolları



Sevdiği derslerde resim/ karikatür çizer.
Sevmediği derslerde şatolar kurar.
Görselleştirerek, hayal kurarak, resim ve renklerle çalışarak öğrenir.
Film seyretmeyi, ev aletleriyle oynamayı sever.
Öğretmenin kıyafetindeki değişiklik gözünden kaçmaz.

Öğrenmenin 8 Yolu: 4. Müziksel/Ritmik Zekâ

TANIM:

Müziksel olarak algılama, yorumlama ve iletişimde bulunma.

Özellikleri:

Ses tonu kalitesine duyarlılık, güfte yazma, beste yapma, seslere duyarlılık, ritim, nota, ahenke karşı duyarlılık, müzik türlerini ayırt etme, tempo tutma, ritimleri yakalama, tekrar yaratma.

Meslekler:

Şarkıcı, Besteci, Müzisyen.

4. Müziksel/Ritmik Zekâsı Baskın Öğrencilerin Hoşlandıkları Öğrenme Yolları



Çoğu zaman ya bir şarkı söylüyordur ya da bir melodi mırıldanıyordur.

Şarkı söylemeyi müzik aleti çalmayı sever.

Ritim, melodi ve müzik ile öğrenir.

Sesleri algılama ve ritimleri yakalamada uzatır.

Sınıfta ayakları veya parmaklarıyla tempo tutanlar.

Öğrenmenin 8 Yolu: 5. Bedensel/Kinestetik Zekâ

TANIM:

Vücut hareketlerini kontrol edebilme ve ellerini ustaca kullanabilme kapasitesidir.

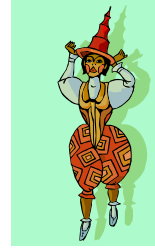
Özellikleri:

Beyin ve beden irtibatı, ustaca taklit etme, koordinasyon, kas hareketleri, denge, esneklik, güçlü dokunma duygusu, el becerileri.

Meslekler:

Atlet, Dansçı, Heykeltıraş, Cerrah, Aktör, Pantomimci.

5. Bedensel/Kinestetik Zekâsı Baskın Öğrencilerin Hoşlandıkları Öğrenme Yolları



Beden dilini iyi kullanır.

Sportif etkinlikleri sever

Duyu organlarıyla dokunarak, tadarak koklayarak... öğrenir.

El becerileri iyidir.

Çok iyi öğretmen taklidi yapar.

Öğrenmenin 8 Yolu: 6. Kişilerarası Zekâ

TANIM:

İnsanların hislerini, niyetlerini, motivasyonlarını, karakterlerini, ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini anlama ve değerlendirme kapasitesidir.

Özellikleri:

Sinerji: meydana getirme/sürdürme, başkalarının bakış açısıyla bakabilme, grup içinde başarılı ilişkiler kurma, insanlar arasındaki farklılıkları fark etme, diğer insanların ihtiyaç ve beklentilerini fark etme, yüz ifadesi, jest ve sese duyarlılık.

Meslekler:

Psikolog, Danışman, Öğretmen, Siyasetçi

6. Kişilerarası Zekâsı Baskın Öğrencilerin Hoşlandıkları Öğrenme Yolları



Çok arkadaşı vardır. Bir çok grubun üyesidir.

Sosyal etkinliklerin düzenleyicisidir.

Paylaşarak, işbirliğiyle, karşılaştırarak, ilişkilendirerek öğrenir.

Sınıfın Güzin ablası / "babası"dır.

İkna edicidir.

Öğrenmenin 8 Yolu: 7. İçsel Zekâ

TANIM:

İnsanın kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olma, sınırlılıklarını bilme, kendi iç dünyası ile irtibatlı olma, kim olduğu üzerine yoğunlaşabilme kapasitesidir.

Özellikleri:

Odaklaşma, yoğunlaşma yüksek düzeyde (ilişkisel) düşünme, düşünceli / duyarlı, hislerdeki değişimi fark/ ifade etme, kendi kendini motive/disipline etme, sağlıklı benlik algısı.

Meslekler:

Sanatçı, İlahiyatçı
Psikoterapist, Felsefeci

7. İçsel Zekâsı Baskın Öğrencilerin Hoşlandıkları Öğrenme Yolları



İçgüdüleriyle hareket eder.

Yalnızdır; kendi özel ilgileri peşindedir.
Kendi başına, bireysel projelerle, kendi hızında öğrenir.

Kendini tanımadıkça iç dünyası üzerine yoğunlaşmada uzmandır.

Sınıfın düşündürüdür.

Öğrenmenin 8 Yolu: 8. Doğa Zekâsı

TANIM:

Doğayı, doğal kaynakları ve doğal olayları izleme, anlama; bitkileri ve hayvanları anlama, ayırt etme, ve sınıflama kapasitesidir.

Özellikleri:

Araştırma, inceleme; gezi-gözlem, hayvanlara ilgi, toprakla oynama, bitki yetiştirme, çevre bilinci, mevsim ve iklim olaylarına ilgi, keşfetme.

Meslekler:

Biyolog, Jeolog, Çiçekçi
Arkeolog, Meteorolog

8. Doğa Zekâsı Baskın Öğrencilerin Hoşlandıkları Öğrenme Yolları



Doğa ile ilgili koleksiyonu vardır

Konuşmasında bol bol doğal hayattan örnekler vardır

Araştırarak, inceleyerek, gözlem yaparak öğrenir.

Sınıfın meteoroloji uzmanıdır.

Okulun bahçesindeki kedilerin sorumlusudur.

Artık çocuklarımızı daha yakından tanımaya hazırız.

➤ Onlara daha bilinçli yardımcı olabileceğiz...

➤ SAMİMİ İLGİLERİNİZ İÇİN
TEŞEKKÜR EDERİZ....

Ek-8: “Proje Değerlendirme Formu” Örneği

Proje Değerlendirme Formu

Projenin Adı :

Öğrencinin; Adı ve soyadı :

No :

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER				
	Çok iyi	İyi	Orta	Geçer	Zayıf
	5	4	3	2	1
I. PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ					
Projenin amacını belirleme					
Projeye uygun çalışma planı yapma					
Grup içinde görev dağılımı yapma					
İhtiyaçları belirleme					
Farklı kaynaklardan bilgi toplama					
Projeyi plana göre gerçekleştirme					
TOPLAM					
II. PROJENİN İÇERİĞİ					
Türkçe'yi doğru ve düzgün yazma					
Bilgilerin doğruluğu					
Toplanan bilgilerin analiz edilmesi					
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma					
Toplanan bilgileri düzenlenme					
Kritik düşünme becerisini gösterme					
Yaratıcılık yeteneğini kullanma					
TOPLAM					
III. SUNU YAPMA					
Türkçe'yi doğru-düzgün konuşma ve beden dilini kullanma					
Sorulara cevap verebilme					
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde					
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme					
Verilen sürede sunuyu yapma					
Sunum sırasındaki öz güvene sahip olma					
Severek sunu yapma					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					

Ek-9: “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”

HAYAT BİLGİSİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA

Sevgili Öğrenciler;

Arka sayfada sizin hayat bilgisi dersiyile ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmış cümleler bulunmaktadır. Bunların hiç birinin kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Önemli olan sizin sorularla ilgili gerçek duygu ve düşüncelerinizi belirtmenizdir. Cevaplamadan önce her cümleyi dikkatle okuyunuz. Eğer ifade sizin;

fikrinize uygunsa “**KATILIYORUM**”;

ifade hakkında hiçbir fikriniz yoksa “**KARARSIZIM**”;

ifade fikrinize uygun değilse “**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 düşünceme uygun demektir. Bu durumda ayrılmış olan yere **katılıyorum** seçeneğini işaretlemem gerekir.

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
ÇEVREYİ TEMİZ TUTMA İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELER			
Çevremi temiz tutmaya özen gösteririm.	X		

Öğrencinin; Adı Soyadı:..... Cinsiyeti : Kız () Erkek ()		Sınıf : / Tarih : / /		
HAYAT BİLGİSİ DERSİ İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELER		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1.	Hayat bilgisi dersini severim.			
2.	Boş zamanlarımda hayat bilgisi dersine çalışmaktan zevk alırım.			
3.	Hayat bilgisi ders saatinin süresi daha uzun olmalı.			
4.	Hayat bilgisi dersinde öğrendiğim bilgiler yaşadığım bazı problemleri çözmede işime yarar.			
5.	Hayat bilgisi dersine sadece sınıfı geçmek için çalışırım.			
6.	Hayat bilgisi dersi için ödev ve projeleri büyük bir zevkle hazırlarım.			
7.	Hayat bilgisi dersinde öğrendiğim bilgileri büyüklerimin sevgisini kazanmak için uygularım.			
8.	Hayat bilgisi dersi kolaylıkla başarabileceğim bir derstir.			
9.	Hayat bilgisi dersi başlayacağı zaman kendimi mutlu hissederim.			
10.	Hayat bilgisi dersi işlemek zevkli olduğu için derste zamanın nasıl geçtiğini anlamam.			

Ek-10: “Hayat Bilgisi Dersinde Proje Çalışmalarına Yönelik Süreci Değerlendirme Formu” Örneği

Hayat Bilgisi Dersinde Proje Çalışmalarına Yönelik Süreci Değerlendirme Formu

1. Bundan sonra hayat bilgisi dersini proje çalışmaları şeklinde işlemek ister misiniz? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Proje çalışmaları sırasında aileniz size katkı sağladı mı? Nasıl?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek-12: “Grup Proje Planı” Örneği

GRUP PROJE PLANI	
Grubun adı	
Grupta Yer Alan Öğrencilerin Adı Soyadı	• • • • •
Dersin Adı	
Projeye Başlama Tarihi	
Projenin Bitiş Tarihi	
Projenin Sunum Tarihi	
Proje Sorumlusu Öğretmen	
Proje Konusu	
Öğrenme Hedefi	
Proje Sorusu	
Proje Konusunun Alt Başlıkları	• • • • • •
Kullanılacak Kaynaklar	• • • • •

Yapılacak Sorumluluklar	Nasıl	Buluşma Tarihi
Grup arkadaşları arasında tanışma ve fikir paylaşımı		
Grubun adının belirlenmesi		
Grup buluşma zamanlarının belirlenmesi		
Grupla çalışma takviminin hazırlanması		
Grubun iletişim araçlarının belirlenmesi		
Görev dağılımının yapılması		
Proje planının hazırlanması		
Araştırmalar: Kütüphane, internet, kaynak kişiler vs..		
Kaynakların toplanması		
Kaynakların incelenmesi		
Kaynaklardan bilgilerin seçilmesi		
Bulguların derlenmesi, yazılı hale getirilmesi		
Öğretmenle ara görüşmeler		
Son gözden geçirmeler		
Proje sunum araçlarının seçilmesi		
Video kasetler, bilgisayar sunumları, posterler, sözlü anlatım vb...		
Projenin sunumu		
Proje değerlendirmelerinin yapılması		

Ek-13: “Haftalara Bölünmüş Proje Planı” Örneği

Haftalara Bölünmüş Proje Planı

	Projemiz için Yapacaklarımız	Görev Dağılımı	Bu Görev için Gerekli Süre
I. HAFTA		• • • •	• • • •
II. HAFTA		• • • •	• • • •
III. HAFTA		• • • •	• • • •
IV. HAFTA		• • • •	• • • •
V. HAFTA		• • • •	• • • •
VI. HAFTA		• • • •	• • • •

**Ek-15: Öğrencilerin, Belirledikleri Grup Adları Arasından Oylama Yaparak
Bir Grup Adı Seçme Çalışmalarına İlişkin Görüntüler.**



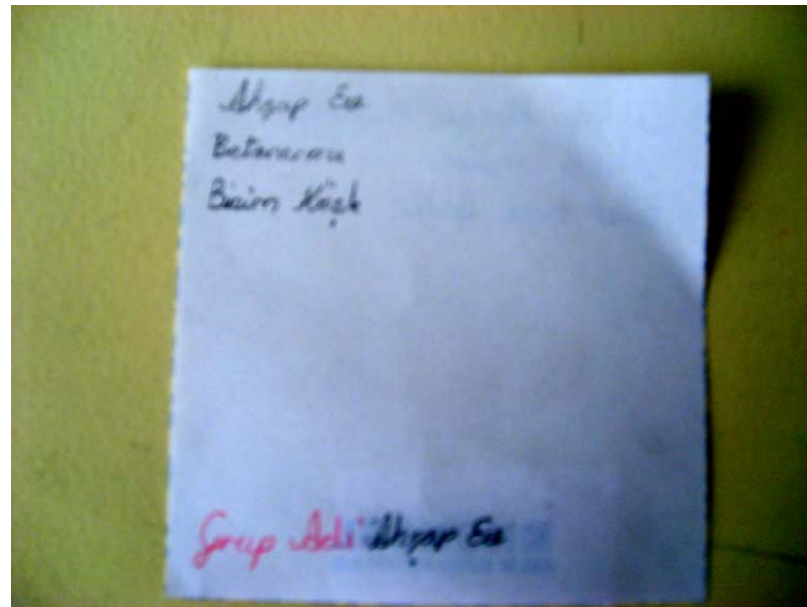
3/A



3/B



Belirlenen 4 değişik grup adı arasından oylama sonucunda “Yıldızlı Evler” grup adı olarak seçilmiştir.



Belirlenen 3 değişik grup adı arasından oylama sonucunda “Ahşap Ev” grup adı olarak seçilmiştir.

Ek-16: Öğrencilerle Belirlenen Proje Konularından Her Grubun Kendisine Bir Proje Konusu Belirleyeceği “Proje Konuları Listesi” Örneği

Proje Konularımız

- “Bil Bakalım Bu Hangi Ev Eşyası?” adlı pantomim hazırlıyoruz.
- “İnşaat Sözlüğü” hazırlıyoruz.
- “Meyve Bahçemiz” adlı tasarım çalışması ile meyvelerin çekirdeklerini tanıtır bu meyvelerin hangi vitamini içerdiklerini anlatıyoruz.
- “Doğadan Doğan Ev” adlı ev maketimizi doğadan toplayacağımız malzemeler ile yapıyoruz.
- “Evim evim güzel evim” adlı akrostiş çalışması yapıyoruz.
- Ev yapımında yer alan meslek gruplarıyla “Sen Neyini Yaptın” röportajı yapıyoruz.
- “Zaman Geçti Yuvam Değişti” albümünü hazırlıyoruz.
- “Yoksa Rüya mı? ” adlı programa göndermek üzere bir ev kurma çalışması planlayıp programın yapımcısına gönderiyoruz.
- Tangram ile kaç değişik ev modeli oluşturulabilir? Öğrenmek isteyenler için deniyoruz.
- “Ev Gündemi” dergisi tasarlıyoruz.
- “Bil Bakalım Bu Ne?” yap-boz yapıyoruz.
- “Benim Çalışma Odamın Rengi.....Olsun” anketi hazırlıyoruz.
- “Ara bul, adını bil!” adlı bir bulmaca hazırlamaca hazırlıyoruz.
- “En Güzeli Bu Ev” adlı güzellik yarışması düzenliyoruz.
- “Ev Diyince Akla Gelenler” adlı bir ilişki şeması hazırlıyoruz.
- “İnşaat Malzemeleri Orkestrası” adlı müzik çalışması yapıyoruz.
- Mutluluktan “Şarkı Söyleyen Ev” adlı müzik çalışması yapıyoruz.
- “Bir Ev Doğuyor” adlı bir zaman çizelgesi hazırlıyoruz.
- “Mutlu Temizlik” adlı bir oyun sergiliyoruz.
- “Bir Alet Bir Meslek” adlı kısa taklitlerle ev yapımında çalışan insanların mesleklerini tanıtıyoruz.
- “Sebze Bahçemiz” adlı tasarım çalışması ile sebzelerin tohumlarını tanıtır bu sebzelerin hangi vitamini içerdiklerini anlatıyoruz.

- “Dilsiz Dostlar” adlı çalışmanızla ev hayvanlarını ve bakımlarını anlatıyoruz.
- “İnatçı Çocuk” ve “Tamam Anlaştık” adlı oyunlarla ev hayatı ile ilgili yanlış ve doğru iletişim örnekleri sunuyoruz.
- “Kaza Geliyorum Demez” evde meydana gelebilecek kazalara örnek ve önlemler içeren bir ilk yardım rehberi hazırlıyoruz.
- “Hayallerimiz ve Evimiz” hayallerimizi birleştirip bir mektup yazıyoruz.
- “İyi ki Var, Keşke Olmasaydı” evimizin sevdiğimiz ve sevmediğimiz yönlerini listeliyoruz.
- “Küçük Evin Başına Gelenler” adlı bir hikaye yazıyoruz.
- “Bir Ay Böyle Geçer” adlı bütçe hazırlama çalışması yapıyoruz.

Ek-17: Öğrencilerin Hazırlamış Olduğu "Proje Planı" Örneği

GRUP PROJE PLANI	
Grubun adı	Ahsap Eo
Grupta Yer Alan Öğrencilerin Adı Soyadı	
Dersin Adı	Hayat Bilgisi
Projeye Başlama Tarihi	20.03.2007
Projenin Bitiş Tarihi	20.04.2007
Projenin Sunum Tarihi	27.04.2007
Proje Sorumlusu Öğretmen	Mustafa Bektaş
Proje Konusu	Bir Ay Böyle Geçer
Öğrenme Hedefi	Evimizin bütçesinin nasıl yapıldığını öğrenme
Proje Sorusu	Evimizin bütçesi nasıl yapılır?
Proje Konusunun Alt Başlıkları	- Evimiz için ne alır? - Kim alır? - Bir ay içinde ne alır?
Kullanılacak Kaynaklar	- Reklam Kâğıtları - Gazete - Dergi - Ansiklopedi

Yapılacak Sorumluluklar	Nasıl	Buluşma Tarihi
Grup arkadaşları arasında tanışma ve fikir paylaşımı	Tanıştık ve fikir paylaştık.	19.03.2007
Grubun adının belirlenmesi	Oylama	19.03.2007
Grup buluşma zamanlarının belirlenmesi	Haftada 2 kez	Salı,Cuma
Grupla çalışma takviminin hazırlanması	Takvimle	19.03.2007
Grubun iletişim araçlarının belirlenmesi	Yüz yüze görüşme	20.03.2007
Görev dağılımının yapılması	Toplantı ile	21.03.2007
Proje plânının hazırlanması	Toplama	22.03.2007
Araştırmalar: Kütüphane, internet, kaynak kişiler vs..	Görevler yerine getirilecek.	26-30.03.2007
Kaynakların toplanması	Görevler yerine getirilecek.	26-30.03.2007
Kaynakların incelenmesi	Her birinde	
Kaynaklardan bilgilerin seçilmesi	Bulgular toplanacak	2-6.04.2007
Bulguların derlenmesi, yazılı hale dökülmesi	Papara	2-6.04.2007
Öğretmenle ara görüşmeler	Fikir alma	9-13.04.2007
Son gözden geçirmeler	Görüşlerin alınması	9-13.04.2007
Proje sunum araçlarının seçilmesi	Uygun araçlar	9-13.04.2007
Video kasetler, bilgisayar sunumları, posterler, sözlü anlatım vb...	Sunumların hazırlanması	9-13.04.2007
Projenin sunumu	Sunum	16-20.04.2007
Proje değerlendirmelerinin yapılması	Nasıl oldu	16-20.04.2007

Ek-18: Öğrencilerin Hazırlamış Olduğu “Haftalara Bölünmüş Proje Planı”

Örneği

Küme Adı: Ahşap Ev

PROJE PLÂNI

	Projemiz için Yapacaklarımız	Görev Dağılımı	Bu Görev için Gerekli Süre
I. HAFTA	Neler yapabiliriz? Öğretmen ve aile görüşleri Kaynaklar belirlenerek Proje planı yapılacak Görüşler yapıldı mı?	Grup F.B.E. M.A. B.B.B. Grup	1 1 3 1 1
II. HAFTA	Çalışma planı yapılacak Kitap, internet, dergi, alıveriş listesi Kaynak bilsiler ile görüşme Resimler toplanacak Görevler yapıldı mı?	Grup F.B.E. M.A. B.B.B. Grup	1 3 3 2 1
III. HAFTA	Çalışma planı yapılacak Bilgiler, fotoğraflar Ünvanımızın son şekli Kaynak bilsilerde randeviler Görüşler yapıldı mı?	Grup F.B.E. M.A. B.B.B. Grup	1 2 3 3 1
IV. HAFTA	Çalışma Planı yapılacak Ünvan tamamlanacak Görüşme sonuçları değerlendirilecek Sunum hazırlanacak Görevler yapıldı mı?	Grup F.B.E. M.A. B.B.B. Grup	1 3 2 3 1
V. HAFTA	Çalışma Planı yapılacak Sunum provası Raporlar tamamlanacak Etikler değiştirilecek Görevler yapıldı mı?	Grup F.B.E. M.A. B.B.B. Grup	1 1 3 2 1
VI. HAFTA	Çalışma planı yapılacak Proje sunumları yapılacak Proje için değerlendirilecek Yeni projeler için fikirler Görevler yapıldı mı?	Grup Grup Grup Grup Grup	1 1 2 1 1

Ek-19: Öğrencilerin Hazırlamış Olduğu “Haftalık Çalışmaları İzleme Formu”

Örneği

Haftalık Çalışmaları İzleme Formu

Grupun Adı: <u>Arşap Ee</u>	Tarih: <u>05.04.2007</u>
Grup Üyelerini Adı Soyadı:	
• • • • •	
Planlanan Çalışmalar:	Başarılan Çalışmalar:
..... Ben Melike arkadaşlarla birlikte görevlendirildiğim yere gidicem. Alacaklarımı soruları soracağım. (Benen) Ben Benen arkadaşlarla gidicem. Alacaklarımı soruları sorup ce- vapları bir yere not alacağım. (Melike) Soruları cevaplayıp muha- sa ve katan aldım. (Bilal)	 Ben soruları sordum Cevaplandım. Görevimi ye- riye getirdim. (Benen) Ben soruları sordum cevaplandım görevimi yerine getirdim. (Melike) Ben soruları sordum alacaklarımı aldım görevimi yerine getirdim. (Bilal)

Ek-20: Öğrencilerin Proje Çalışmalarına Devam Ettikleri Sürece İlişkin Örnek Görüntüler



Ahşap Evler Grubu “Bir Ay Böyle Geçer” adlı projeleri ile ilgili çalışmalarını yaparken. (3/A)



Parlak Ev Grubu “Meyve Bahçemiz” adlı projeleri ile ilgili çalışmalarını yaparken. (3/A)



Betonarme Ev Grubu “Bir Ev Doğuyor” adlı projeleri ile ilgili çalışmalarını yaparken. (3/A)



Yıldızlı Evler Grubu “Sen Neyini Yaptın?” adlı projeleri ile ilgili çalışmalarını yaparken. (3/A)



Deniz Evler Grubu “Kaza Geliyorum Demez” adlı projeleri ile ilgili çalışmalarını yaparken. (3/B)



Küçük Ev Grubu “Zaman Geçti Yuvam Değişti” adlı projeleri ile ilgili çalışmalarını yaparken. (3/B)



Evim Evim Güzel Evim Grubu “Ev Gündemi Dergisi” adlı projeleri ile ilgili çalışmalarını yaparken. (3/B)



Yazlık Evler Grubu “Sebze Bahçemiz” adlı projeleri ile ilgili çalışmalarını yaparken. (3/B)

Ek-21: Öğrencilerin Hazırlamış Olduğu "Proje Raporu" Örneği

Özet

PROJE RAPORU

İlk başladığımız gün çok heyecanlıydık. Çünkü böyle güzel bir etkinlik yani proje yapacağımızdan habermiz yoktu. Mustafa öğretmeni çok sevdi. Onunla bu araştırmaları yapmak hoşumuza gitti. Arkadaşlarımızla. Daha önce hiç güzel bir çalışma yapmamıştık. Hepimiz gruplara ayrıldık 8 gruba. Hepimiz değişik görevler aldık. Emiriz her arkadaşımız bu çalışmayı yaptıktan mutlu olmuştur. Bizde mutlu olduk. Ayrıca Mustafa öğretmeninde mutlu olmuştur. Şu anda çalışmamızın sonuna geldik. İnşallah, bir dahaki haftalarda değişik konular yaparız.

Giriş

Ailelerimizle konuştuk ve görüştük. Sonra öğretmenimizden bilgi aldık. Daha sonra annelerin aklına fikirler geldi. Ama fikirler çok güzeldi. Sadece anneler fikir vermedi. Evdekilere göre anneler, babalar, ve ablalar ve tabiki sınıf arkadaşlarımız.

Evimizdeki gıdaların toplamını bulmak için böyle bir konu seçtik. Onun için pazarcı, market ve marketlere sorduk. En sonunda meyveleri sebzelerin fiyatlarını toplamını bulduk.

Biz bu çalışmayı Türkiye'de Belki daha hiç böyle çalışma yapılmamıştır. Ama biz bu çalışmayı tercih ettik ve yaptık.

Yöntem

İlk önce meyve ve sebzelerle ilgili resimler bulduk. Sonra babalar ve annelerden yardım istedik ve onlarda bize yardım etti. Daha sonra muhase ve karton aldık. Sonunda raporlarımızı tamamladık. En sonunda annemle pazara gittik. 2 kg soğan aldık. Soğanın yanında 3 kg de domates aldık ve eve döndük.

Araştırma

Bu çalışmada araştırma yaparken Yasemin Batırık, Ayşe Dürüçük ansiklopedi, ailemiz, akrabalarımız komşularımız, gazetelerimiz, dergiler, öğretmenler vb. kaynak kişiler ve kitaplardan yararlandık. Ayrica bize Mustafa öğretmen, Şahabettin öğretmen, Yasemin Balıglı öğretmen ve Hava öğretmen yardım etti. Sorularımıza soru eklediler. Birde gidip raporlarımızı yaptık. Bizim çalışmamızı çok beğendiler.

Biz araştırma yaparken ailemize, akrabalarımıza sorular sorup cevaplandırdık. Gazetelerden, dergilerden, market broşürlerinden resimler bulup yapıştırdık. Ayrica bu çalışmayı daha da güzel yapmak için bütün öğretmenlere sorduk ve çalışmaların çok güzel olduğuna inanıyoruz.

Değerlendirme

Arkadaşlarımız, görevlerimizi yerine getirdik. Sonra Havaşa "öğretmenimize gösterdik. Çok beğendi. Kağıdımızı alarak kendide bir kaç tane soru ekledi. Bir kaç gün sonra Mus-
tafa "öğretmen geldi. Çalışmalarımızı çok beğendi. Bir kile çalışmalarımızı iletildiğini daha yeri farkına vardık. Ben çalışmalarımıza en yüksek puanı verdik. Tabii ken-
dirisekte. O kadar emek verdik. Çalışmalarımızın sonunda ne kadar çok çalıştığımız görünür. Bu çalışma çok güzel geçti.

Sonuç

Bir aylık neler alacağımızı listesini okuduk. Re-
simlerini bulup yapıştırdık. Daha bilgi edinmek için soru-
lar hazırlayıp cevaplarını aldık. Bunun sonucunda han-
gi meyveleri daha aldığımızı hangisinden kaç kg alaca-
ğımızı yarı güvümlerden ihtiyacımız kadar ve bütçemize
uygun şekilde alacağımızı anladık.

Kaynaklar

1. Gazete
2. Dergi
3. Market Brosürleri
4. İnternet
5. Sözlük

Ek-22: Öğrencilerin Sunum Provalarından ve Proje Sunumlarından Görüntüler



Ahşap Evler Grubu “Bir Ay Böyle Geçer” adlı projeleri için sunum provası yaparken. (3/A)



Parlak Ev Grubu “Meyve Bahçemiz” adlı projelerini sunarken. (3/A)



Betonarme Ev Grubu “Bir Ev Doğuyor” adlı projelerini sunarken. (3/A)



Yıldızlı Evler Grubu “Sen Neyini Yaptın?” adlı projelerini sunarken. (3/A)



Deniz Evler Grubu “Kaza Geliyorum Demez” adlı projeleri için sunum provası yaparken. (3/B)



Küçük Ev Grubu “Zaman Geçti Yuvam Değişti” adlı projeleri için sunum provası yaparken. (3/B)



Evim Evim Güzel Evim Grubu “Ev Gündemi Dergisi” adlı projelerini sunarken. (3/B)



Yazlık Evler Grubu “Sebze Bahçemiz” adlı projeleri için sunum provası yaparken. (3/B)

Ek-23: Öğrencilerin Ailelerinin de Hazır Bulunduğu Bir Ortamda Yaptıkları Proje Sunumları ile İlgili Görüntüler



Aileler öğrencilerin proje sunumlarını beklerken.



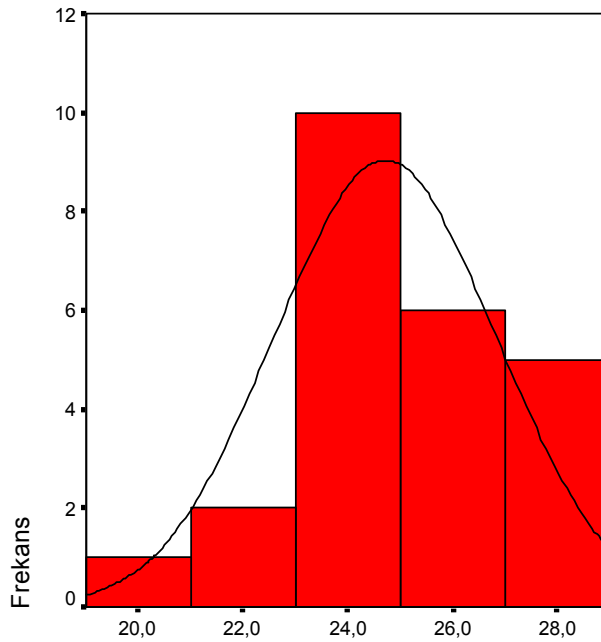
Aileler öğrencilerin proje sunumlarını izlerken.

**Ek-24: Araştırma Kapsamında Toplanan Verilerin Analizleri için Yapılmış
Normallik Varsayımlarına İlişkin Tablo ve İstatistikler**

Öncelikle ön tutumların incelenmesinde parametrik mi yoksa parametrik olmayan bir test mi kullanılacağına karar verilmelidir. Bunun için verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakmak gerekmektedir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını görmemizi sağlayan dört temel özellik bulunmaktadır.

1. Puanlar eksenin sağına ve soluna orantılı olarak dağılması gerekir.
2. Puanlar merkez etrafında kümelenme eğiliminde olmalıdır.
3. Dağılımın her iki ucu yatay eksene değmeden eksene paralel biçimde olmalıdır.
4. Mod, ortanca ve ortalama birbirine eşittir.

Burada bahsedilen temel nokta verilerin çan eğrisi şeklinde olması gerektiği yönündedir. Bunun yanında verilerin elde edildiği ölçek oranlı olmalıdır. Bu noktada öncelikle elde edilen veriler çan eğrisi şeklinde dağılmalıdır. Verilerle ilgili eğri aşağıdaki grafikte yer almaktadır:

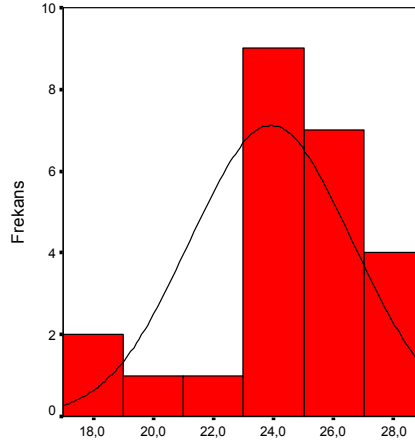


Grafikten de görüldüğü gibi veriler çan eğrisi şeklinde dağılmaktadır. Bunun yanında eğrinin kolları yatay eksene paralel biçimde geçmekte ve eksene değmemektedir. Yine veriler eksenin sağına ve soluna orantılı olarak dağılmakta ve merkez etrafında kümelenme eğilimindedir. Bu sayede ilk üç temel özelliğin olduğu görülmüştür. Dördüncü temel özellik ise mod, ortanca ve ortalamanın eşit olmasıdır.

Öğrencilerin Ön Tutum Toplam Puanlarına Yönelik Değerler

ÖN TUTUM TOPLAM			
N	24	Varyans	4,476
Ortalama	24,71	Çarpıklık Katsayısı	-,362
Medyan	24,00	Basıklık Katsayısı	-,347
Mod	24	Kolmogorov-Smirnov Z	,919
SS.	2,116	p.	,367

Ön tutum verilerinin modu 24, ortancası 24 ve ortalaması 24,71'dir. Bu dördüncü temel özelliğin karşılandığını gösterir. Yukarıdaki bulgular ön tutum verilerinin normal dağılımla yakın bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakmak için kullanılan diğer bir yol ise Kolmogorov-Smirnov Z testidir. Ön tutuma yönelik elde edilen verilerde Z puanı 0,919 p değeri 0,367'dir. Bu bulgular verilerin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu şartlar sağlandığı için ön tutumlara parametrik testler uygulanabilir. Tutum için elde edilen diğer ölçüm ise son tutumdur. Son tutuma parametrik testlerin uygulanıp uygulanamayacağına ön tutumlar için yapılan işlemlerin aynısı ile bakılmıştır. Öncelikle elde edilen veriler çan eğrisi şeklinde dağılmalıdır. Verilerle ilgili eğri aşağıdaki grafikte yer almaktadır:



Grafikten de görüldüğü gibi veriler çan eğrisi şeklinde dağılmaktadır. Bunun yanında eğrinin kolları yatay eksene paralel biçimde geçmekte ve eksene değmemektedir. Yine veriler eksenin sağına ve soluna orantılı olarak dağılmakta ve merkez etrafında kümelenme eğilimindedir. Bu sayede ilk üç temel özelliğin olduğu görülmüştür. Dördüncü temel özellik ise mod, ortanca ve ortalamanın eşit olmasıdır.

Öğrencilerin Son Tutum Toplam Puanlarına Yönelik Değerler

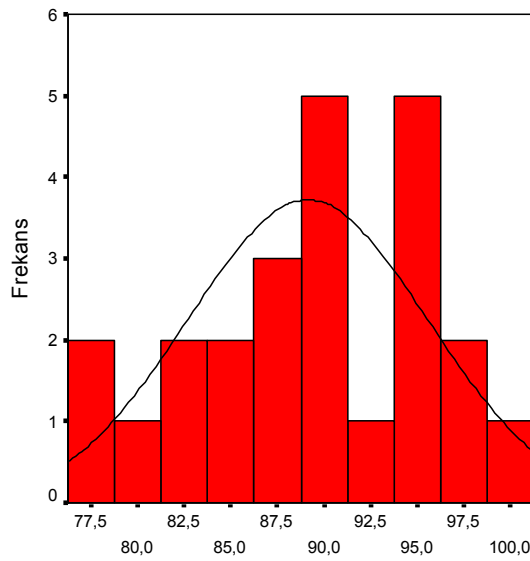
SON TUTUM TOPLAM			
N	24	Varyans	7,210
Ortalama	23,92	Çarpıklık Katsayısı	-1,285
Medyan	24,00	Basıklık Katsayısı	1,475
Mod	24	Kolmogorov-Smirnov Z	1,081
SS.	2,685	p.	,193

Son tutum verilerinin modu 24, ortancası 24 ve ortalaması 23,92'dir. Bu dördüncü temel özelliğin karşılandığını gösterir. Yukarıdaki bulgular son tutum verilerinin normal dağılımla yakın bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakmak için kullanılan diğer bir yol ise Kolmogorov-Smirnov Z testidir. Son tutuma yönelik elde edilen verilerde Z puanı 1,081 p değeri 0,193'tür. Bu bulgular verilerin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu şartlar sağlandığı için son tutumlara parametrik testler uygulanabilir.

Bu yönüyle araştırmada elde edilen veriler ön ve son tutumda parametrik testlerin uygulanmasına imkan tanıyacak nitelikte bulunmuştur.

Ek-25: Proje Başarıları Değişkeni ile İlgili Verilerin Normal Dağılıp Dağılmadığına Bakmak için Yapılmış İstatistiksel İşlemler

Öğrencilerin Proje başarılarına parametrik testlerin uygulanıp uygulanamayacağına öncelikle elde edilen verilerin çan eğrisi şeklinde dağılıp dağılmadığını inceleyerek bakılmıştır. Verilerle ilgili eğri aşağıdaki grafikte yer almaktadır:



Grafikten de görüldüğü gibi veriler çan eğrisi şeklinde dağılmaktadır. Bunun yanında eğrinin kolları yatay eksene paralel biçimde geçmekte ve eksene değmemektedir. Yine veriler eksenin sağına ve soluna orantılı olarak dağılmakta ve merkez etrafında kümelenme eğilimindedir. Bu sayede ilk üç temel özelliğin olduğu görülmüştür. Dördüncü temel özellik ise mod, ortanca ve ortalamanın eşit olmasıdır.

Öğrencilerin Proje Başarısı Puanlarına Yönelik Değerler

Proje Başarısı Puanları			
N	24	Varyans	41,245
Ortalama	89,13	Çarpıklık Katsayısı	-,430
Medyan	90,00	Basıklık Katsayısı	-,700
Mod	90	Kolmogorov-Smirnov Z	,546
SS.	6,422	p.	,926

Son tutum verilerinin modu 90, ortancası 90 ve ortalaması 89,13'tür. Bu dördüncü temel özelliğin karşılandığını gösterir. Yukarıdaki bulgular proje başarısı verilerinin normal dağılımla yakın bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakmak için kullanılan diğer bir yol ise Kolmogorov-Simirnov Z testidir. Proje başarısına yönelik elde edilen verilerde Z puanı ,546 p değeri 0,926'dır. Bu bulgular verilerin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Şartlar sağlandığı için proje başarılarına parametrik testler uygulanabilir.

Ek-26: T-testi için Gerekli Olan Varsayımların Karşılanıp Karşılanmadığına Bakmak için Yapılmış İstatistiksel İşlemler

	Levene'nin Varyansların Eşitliği Testi	
	F	p
BAŞARI	6,712	,06

Levene Testi sonuçları incelendiğinde başarı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmediği için varyansın homojen olduğu sonucuna varılmıştır.

Ek-27: Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları Ön Tutumlarının İlişkisiz Örneklemeler için T-testi ile Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılmış İstatistiksel İşlemler

Ailelerin çoklu zekâ ile ilgili bilgilendirilme biçimleri olan sözlü ve basılı materyallerle bilgilendirmeye yönelik ön tutumlarda fark olup olmadığına ilişkisiz örneklemeler için t-testi ile bakılmıştır. T-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1: Ön Tutumda Ailelerin Bilgilendirme Biçimlerinin Etkisi T-testi

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Ön Tutum	Basılı Materyalle	12	25,50	1,834	22	1,940	,065
	Sözel Yolla	12	23,92	2,151			

T-testi sonucunda iki grup arasında anlamlı farklılık ($p>.05$) bulunmamıştır. Ancak p değeri anlamlı farklılığa çok yakın olduğu için farklı olarak ele alınarak değerlendirileceği düşünülmektedir. Bu farklılığın hangi bilgilendirme şeklinden kaynaklandığını ele aldığımızda basılı materyalle ailesi bilgilendirilecek olan öğrencilerin ön tutumları ($X= 25,50$), ailesi sözlü olarak bilgilendirilen öğrencilerin ön tutumlarına ($X= 23,92$) göre oldukça yüksektir. Bu nedenle öğrencilerin son tutumları değerlendirilirken ön tutumları kontrol değişkeni olarak alınacaktır.

Diğer bağımsız değişken öğrencilerin baskın çoklu zekâ alanları olan homojen ve heterojen baskın zeka alanlarında yer alan öğrencilerin ön tutumlarında fark olup olmadığına Mann Whitney U-testi ile bakılmıştır. Ön tutum verileri normal dağılmasına rağmen heterojen baskın zeka alanlarında yer alan öğrencilerin sayısı 7'den az olduğu için parametrik olmayan bir test olan Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Mann Whitney U-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2: İki Grup Arasında Anlamlı Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Tutum	Homojen	18	13,17	237,00	42,00	,413
	Heterojen	6	10,50	63,00		

Mann Whitney U-testi sonucunda iki grup arasında anlamlı farklılık ($p>.05$) olmadığı bulunmuştur. Bu öğrencilerin ön tutumlarının birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Ek-28: “Hayat bilgisi derslerini proje çalışmasıyla yürütmek ister misiniz? Neden?” Sorusuna Öğrencilerin Verdikleri Yanıtların Tamamı

Figen (3/A)

Bundan sonra Hayat bilgisi dersini proje çalışmaları şeklinde işlemek isterim. Çünkü bilgileri hayata bağlamak güzel. Bزرüklerimle iletişimin daha da arttı. Bزرüklerimin bazıları hakkında bilgilerini aldım. Hem çok kolay oluyor. Yaptığımız projeyi sonuçta daha da çok öğreneceğim. Asıkılebedi ve kaynakları kullanmam daha da gelişti.

Selda (3/B)

Evet isterim çünkü proje halinde yapınca araştırmalar oluyor ve araştırma sonunda bildiğim konuları kolaylıkla öğreneceğim. Herkesin fikrini alıyorum. Proje yaparken herkesin evinde sırasını topladık. Aramızda görev dağılımı yaptık. Bu projeyi yaparken bınax heyecanlıydım. Ama zamanla arkadaşlarımla daha yakından tanıdım. Her birlikte çok işler güzel bir proje gerçekleştirdikçe insanlarda

İnci (3/A)

Ben hayat bilgisi dersinde bir daha pro-
je yapmak istiyim. Çünkü ben hayat bilgisi der-
sini seviyorum. Okula değişik bulgular getirdik. B-
teğraf ve resim yaptık. Bizi kişilerden yardım is-
tedik ve ben projeyi yaparken heyecanlıydum. Kendi-
me güveniyordum. Ben bunları yaptım düşünürüm
ve basardım. Ben projeyi yaparken kendimde bir
duyguyu hissedim. Yani ben bu projeyi bir daha yap-
mak istiyordum. Herde duyguyu kendime geçirerek çalış-
tım.

Begüm (3/A)

Ben Hayat Bilgisi dersini proje çalışmaları
şeklinde işletmek istiyim. Çünkü hayatın
da nasıl yaşanacağını nasıl başar-
ılı olacağımı anlıyorum.
Bunun nedeni başarıyı yönetmek için
çalıştım.

Can (3/B)

İsterim Çünkü araştırmayı sevdiğim için. Sınıfta
bilgiler öğrendiğimi bildiğim için. Annemin beka-
mın istediği için. Bilgilenmek için. İlerde
güzel iş sahibi olmak için. Her şeyin
güzel olması için. Her şeyin farklı
güzel mutlu ve başarılı olması
için.

Yiğit (3/B)

Evet isterim. Çünkü dersi proje çalış-
malarıyla yapmak çok güzel du-
yor. Bir şeyler araştırmak çok güzel.
Böyle olunca yaptığım şeyler
aklımda kalıyor.

Yeliz (3/B)

Evet. Çünkü her zaman bir proje
çalışması için her gün topluyoruz.
Ben bu projeyi yaparken:
1) Zorlandım
2) Bilgilendim
3) Zorlandım ama çok sevdim.
Ve bu projeyi yaparken çok ilgilidim.
İlk defa bir şey için çok ilgilidim.
Ama iyiki bu proje var.
Çünkü yaptığım bu proje çok
zekli.

İlknur (3/B)

İsterim çünkü Daha önce zebra bahçemizi proje olarak yap-
tık. Şimdiki Hayat bilginizle ilgili projeler yapmak ist-
terim. Ayrıca burada Sınıfımıza her bilgi taşıyoruz.
Bu projede bendimi çok mutlu hissettim. Hatta sun-
ma yaparken çok mutlu oldum. Bu projeye çok
güzel buldum ki hayat bilginizinde böyle
olacağını düşündüm. Bir arbaclarla düşün-
mü biliyorum. Ama ben düşünüyordum.

**Ek-29: "Proje çalışmaları sırasında aileniz size katkı sağladı mı? Nasıl?"
Sorusuna Öğrencilerin Verdikleri Yanıtların Tamamı**

Selda (3/B)

...Evet... sağladı mesela... katlak bulmada...
yardımcı... aldılar dergi... kapağı... yapmada...
yardımcı... aldılar dergi sayfalarına resim... kesip...
yapıştırma... yardım... etti... Resimler... yalarna...
yaxı... yaxmasla... yardım... etti... Sunumu... yapabildik
diye... bəna... destek... verdi... Ailenin... bixə... bu...
projədə... birçox... katkısı... oldu...

Barış (3/A)

...Ailemdən... abim bəna... katkısı... buldu...
...Çünki... bənanı... gəlip... yardım... etti...

Yiğit (3/B)

...Evet... sağladı... Kəntən... yapışdırma...
falan... almaq... için... para... verdilər...
Ağstımama... yardım... ettilər... Dergi...
gazetə... bulma... yardım... ettilər...
Bilmediklərimi... onlara... sorudum...

Yeliz (3/B)

Sağladı,
 1) Maddi durumda yardımcı oldular.
 2) İnter.net/Kitap vb. bulmada yardımcı oldular.
 3) Suorum Provasını dinlediler.
 4) Bizi çalışmalarımızı yollar ağımlar yerlere
 götürdüler.

Can (3/B)

Sağladı. Bize fikir verdi. tohum
 bulmamızda kârtan bulmamızda rapor
 hazırlamada sunumumuzun dinliye
 rek bize katkı olan ürünlerde
 yardımlar ettiler. Daha bir sürü
 şeyde yardım ettiler.

Figen (3/A)

Proje çalışması sırasında ailem baka çok
 az katkıda bulundu. Anılabildi kadarıyla ilgili
 yarı bulmam, gazetede resim bulmam yardım
 ettiler. En çok arkadaşlarımla çalışmalar ve
 araştırmalar yaptım.

Ek-30: Araştırma için Alınan İzin Yazıları

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

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-157 / 508
Konu : Araştırma İzni

29./01/2007

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)**

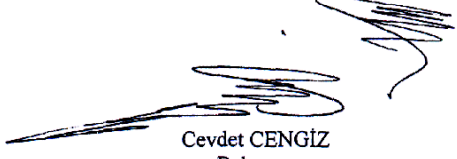
İlgi : 06.12.2006 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/9691 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Mustafa BEKTAŞ'ın "Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenci Ailelerinin Çoklu Zeka Kuramı Hakkında Bilgilendirme Şekillerinin ve Öğrencilerin Homojen veya Heterojen Baskın Zeka Alanındaki Gruplarda Yer Almasının Proje Başarısı ve Bu Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin Ankara İli Kızılcahamam İlçesi Orhangazi İlköğretim Okulunda uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (13 sayfa – 187 sorudan oluşan) anketlerin üç ayrı oturumda yapılması şartıyla Kızılcahamam Orhangazi İlköğretim Okulunda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK :
Anket Örneği (1 Adet-13 Sayfa)

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Kültür

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/

KONU : Araştırma İzni

355 / 1370

08.02/2007

KIZILCAHAMAM KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Mustafa BEKTAŞ'ın (13 sayfa-187 sorudan oluşan) " Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenci Ailelerinin Çoklu Zeka Kuramı Hakkında Bilgilendirme Şekillerinin ve Öğrencilerin Homojen veya Heterojen Baskın Zeka Alanındaki Gruplarda Yer Almasının Proje Başarısı ve Bu Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi " konulu anketini İlçenizdeki Orhangazi İlköğretim Okulunda uygulamasına izin verildiğine dair Bakanlığımız ; Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı' nın 29/01/2007 tarih ve 157/508 sayılı yazısı ilişikte gönderilmiştir.

Bakanlık emri gereğince işlem yapılmasını rica ederim.



Erol ORTAKAYA
Vali a

Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

13.2.2007
20 / 238

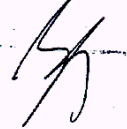
EKLER:

EKL 1-Bakanlık Emri

2-Anket Örneği (1 Adet-13 Sayfa)

10/2

12.02.2007



13.02.2007
5 Şubat / Bel

14.2.2007
Orhangazi İlçe Milli Eğitim Müdürü
Okul Müdürü



DANISMA
444 0 632
H A T T I

ankaramen@meb.gov.tr

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümü
TEL: (0 312) 212 46 42 - 413 37 04 - 212 66 40/184
FAX: (0 312) 212 78 20
kultur06@meb.gov.tr

T.C.
KIZILCAHAMAM KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.21.070/524
KONU : Araştırma İzni

14 /02/2007

ORHANGAZİ İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE
KIZILCAHAMAM

Gazi Üniversitesi Doktora Programı Öğrencisi Mustafa BEKTAŞ'ın, Okulunuzda anket düzenlemesinin uygun görüldüğüne dair İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 08.02.2007 tarih ve 355/1370 sayılı yazısı ile onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


İsmail KÜÇÜK
 İlçe Milli Eğitim Müdür V.

EKİ : 1 Adet Yazı Örneği ve Onay

Kaydını yapıp, izde

16-02-2007

~

K 070 / 96

