

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN FARKLI BASKIN ZEKÂ GRUPLARINDA YER ALMALARININ PROJE BAŞARILARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ*

Mustafa BEKTAŞ*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin homojen veya heterojen baskın zekâ alanındaki gruplarda yer almalarının proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmaya 2006-2007 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, Ankara İli, Kızılcahamam İlçesi, Orhangazi İlköğretim Okulu'nun 3/A ve 3/B sınıflarında okuyan toplam 24 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 18'i homojen gruplarda 6'sı ise heterojen gruplarda öğrenme etkinliklerine katılmıştır. Öğrenciler, altı hafta boyunca araştırmacı rehberliğinde proje çalışmalarını sürdürmüştür. Araştırma sonunda, 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.

Anahtar Kelimeler: Baskın zekâ grupları, Proje başarıları, Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum.

The Effects of Locating Students in Different Dominant Intelligence Groups on Students' Project Success and Attitude in Life Studies Lesson

ABSTRACT

The purpose of this research is to identify effects of locating the third grades life studies students in heterogeneous and homogeneous dominant intelligence groups on students' project success and attitude. The subjects of study consisted of 24 students who are elected by deference to their dominant intelligence area, in 3-A and 3-B class students from Orhan Gazi Elementary School in the Kızılcahamam district of Ankara in 2006-2007 education year. 18 of these students participated to learning activities in homogeneous group and 6 of them in heterogeneous group. As a result it is founded 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.

Key Words: Dominant intelligence groups, project success, attitude to life studies lesson.

GİRİŞ

* Bu yazı, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Yrd. Doç. Dr. Bahri Ata yönetiminde 2007 yılında tamamlanmış olduğumuz doktora tezinin verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

* Yard. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

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).

Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK) ile tanınan Gardner, eğitimle okuryazar oranı yüksek, disiplinli, eleştirel ve yaratıcı bir 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). Gardner’in ÇZK ile ilgili çalışmaları eğitimin yükselen değeri “bireysel farklılıklar” ile ilgili önemli açılımlar sağlamıştır.

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 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 öğrencilerin öğrenmelerine nasıl rehberlik yapabileceği ile ilgili değişik yollar belirlenmiştir.

Öğretmenin ÇZK’yi çok iyi anlayıp özümsemesi ve yapıla gelen 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 öğrenmelerine 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.

Öğretmen hayat bilgisi dersi için hem öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alabileceği hem öğrencilerin öğrenmelerine daha iyi 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. Bu projelerde gruplama önem kazanmaktadır. Cin’e (2005: 150) göre grupları oluşturulurken iki farklı yol izlenebilir. Bunlardan ilki **homojen (türdeş) gruplandırma**dır. Homojen gruplamada aynı veya benzer özelliklere sahip olan öğrencilerin bir araya getirilmesi söz konusudur. İkinci gruplama ise **heterojen (karışık) gruplandırma**dır. Bu gruplandırmada birbirinden farklı yaş, yetenek, başarı, ilgi ve ihtiyaç gibi farklı özelliklere sahip öğrencilerin oluşturdukları gruplar söz konusudur.

Alanyazın incelendiğinde ÇZK’nin değişik uygulama örnekleri görülmektedir. **Iyer (2006)** çalışmasında, 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.

Ford (2000) çalışmasında, 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), araştırmalarında öğrenci güdülenmesi ve başarısını konu edinmişlerdir. Araştırma sonucunda ÇZK’nin uygulanmasının araştırmaya katılan öğrencilerde olumlu etkilere sahip olduğu bulunmuştur.

Blake ve diğerleri (1999) “Çoklu Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Öğrenmenin Kullanımı ile Öğrenci Güdülenmesini Arttırma” adlı bir proje yürütmüşlerdir. Çalışmasında işbirlikli öğrenmelerde öğrencileri merkeze alma, ÇZK’yi uygulama ve çeşitli öğrenci etkinlikleri yaptırma akademik başarıyı geliştirmiş ve uygunsuz davranışları azaltmıştır.

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 araçla-

rına 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.

Gök-Altun (2006) çalışmasında, ÇZK destekli etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin erişimi testi düzeyleri, hatırd tutma düzeyleri, fen bilgisi dersine karşı geliştirdikleri tutum düzeyleri, düz anlatım uygulanan kontrol grubu öğrencilerinininkine göre yüksek bulunmuştur.

Canbay (2006) çalışmasında, 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.

Karatekin (2006) araştırmasında, 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.

Öztürkmen (2006) araştırmasında, öğrencilerin sosyal ve içsel zekâ alanını, diğer zekâ alanlarına göre daha fazla kullandıklarını bulmuştur. Öğrencilerin, yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisini diğer öğrenme stratejilerine göre daha fazla kullanma eğilimleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Dincer-Çengeloğlu (2005) araştırmasında, Hayat Bilgisi Başarı Testi'nden elde edilen son test puanlarında ÇZK'ye göre düzenlenen etkinliklerle öğrenen deney ve geleneksel yöntemle öğrenen kontrol grubu 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.

Temur (2004) araştırmasında, 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 bulmuştur. Ancak kalıcılık testlerinde herhangi bir grup lehine anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özyılmaz-Akamca (2003) araştırmasında, fen bilgisi derslerinin ÇZK'ye göre hazırlanmış ders planları ile işlenmesinin öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarılarında ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasında anlamlı bir etki bulurken fen bilgisi dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir etki bulunmamıştır.

Yılmaz (2002) araştırmasında, 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) çalışmasında, ÇZK'ye göre geliştirilen etkinliklerle öğrenen deney ve geleneksel yöntemlerle öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi erişim puanlarında anlamlı bir fark bulunmazken bilgi üstü düzeylerde, toplam erişim puanlarında, öğrencilerin tutumlarında ve bilgilerin kalıcılığında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Obuz (2001) çalışmasında, ÇZK'nin hayat bilgisi dersinde öğrenme sürecine etkisini araştırmıştır. 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.

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

AMAÇ

Araştırmanın amacı, ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin homojen veya heterojen baskın zekâ alanındaki gruplarda yer almalarının proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki denenceler test edilmiştir;

1. İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde homojen ve heterojen baskın zekâ alanındaki gruplarda yer alan öğrencilerin proje başarıları arasında fark yoktur.

2. İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde homojen ve heterojen baskın zekâ alanındaki gruplarda 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.

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 öğrenci grupları oluşturma gibi bir değişkenin ele alınmadığı görülmüştür.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, iki faktörlü 2x2'lik faktöryel desene uygun olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın desenindeki iki faktörden *birincisi*, öğrencilerin sahip oldukları baskın zekâ alanlarına göre proje gruplarına atanmalarınıdır. 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 atanmalarınıdır. İkincisi ise farklı zekâ alanına sahip öğrencilerin bir grupta yer aldığı heterojen proje gruplarına atanmalarınıdır. *İkinci faktör* ise hayat bilgisi dersine yönelik tutumun ölçümlerine göre değişimini betimlemek amacıyla yapılan ve tekrarlı ölçümler içeren ön tutum ve son tutumdan oluşan ölçüm değişkenidir.

Deney Grupları

Araştırmaya 2006-2007 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, Ankara İli, Kızılcahamam İlçesi, Orhangazi İlköğretim Okulu'nun 3/A ve 3/B sınıflarında okuyan toplam 24 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 18'i homojen gruplarda 6'sı ise heterojen gruplarda öğrenme etkinliklerine katılmıştır. Araştırmada öncelikle öğrencilerin baskın zekâ alanlarını tespit etmek için "Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu" bu sınıfların öğretmen ve öğrencilerinin tamamı tarafından doldurulmuştur. Formlar ile elde edilen puanlar "Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu Değerlendirme Profili" formunda yerlerine koyularak ilgili hesaplamalar yapılmıştır. Öğrenciler ve öğretmenlerden elde edilen bu puanların aritmetik ortalamalarını alarak her öğrenci için baskın zekâ alanları belirlenmiştir. Baskın zekâ alanları sözel/dil, mantıksal/matematikselsel ve doğacı olan öğrenciler, homojen ve heterojen grupta 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 olanlarda yansız olarak seçilerek araştırmadan çıkarıl-

mıştır. 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/matematikselsel 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/matematikselsel ve bir de doğacı baskın zekâyâ sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çoklu zekâ alanlarını belirlemek için bir gözlem formu, proje başarısı için bir değerlendirme formu ve tutum için bir ölçek kullanılmıştır. 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 birbirlerinin aynı olan formlardır ancak aralarındaki tek fark ifadeleridir. İki formdaki ifadelerden öğretmen formunda öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için ifadeler yer alırken, öğrenci formunda öğrencinin kendisini değerlendirmesini sağlayacak ifadeler yer almaktadır. Formlarda 8 çoklu zekâ alanından her birinden 10'ar sorudan toplam 80 soru bulunmaktadır. Bu formun sonunda öğrencilerin zekâ alanlarından aldıkları puanları belirlemek ve baskın zekâlarını tespit etmemizi 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 işlem koşullarına atanmaları sağlanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin projelerini değerlendirmek üzere Atlıhan, Özel-Eren ve Fidan (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.

Öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan tutum ölçeği kullanılmıştır. 10 maddelik ölçek üç faktörlü bir yapı içermektedir ve toplam varyansın %51'ini açıklamaktadır. Bu faktörlerden birincisi toplam 4 maddeden 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 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 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. 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. Ölçeğin tek faktördeki yük değerleri yüksek olduğu için ölçeğin tek faktörlü yapıda kullanılması tercih edilmiştir.

Uygulama ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın deneysel işlemleri öğrencilerin üçüncü sınıfta zorunlu ders olarak aldıkları hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilmiştir. Süreç, araştırmacı tarafından yürütüleceği için araştırmacı bir ay boyunca çalışmanın yürütüleceği her iki sınıfın derslerinde de haftada iki gün birer saat katılımcı gözlemci olarak bulunmuştur. Araştırmada deneysel işlemlere başlamadan önce öğrencilere ön tutum ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerin baskın zekâ alanları belirlenmiştir. Belirlenen öğrenci baskın zekâ alanları listesinden öğretmenlerle birlikte oluşturulacak homojen ve heterojen gruplarla ilgili bir çalışma yapılmıştır. 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 düşünlülerek deneysel işlemlere katılmış ancak verileri değerlendirilmemiştir.

Öğrenciler ilk olarak araştırmacı rehberliğinde proje konularını belirlemişlerdir. Sınıfta o sırada işlenmekte olan "Benim Eşsiz Yuvam" teması incelenmiş ve proje konuları üretilebilecek ana başlıklar (aile, ev, reklam, doğal afet vb.) tespit edilmiştir. Bu işlemlerden sonra deneysel işlemlere başlanmış ve toplam altı hafta süren uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama tamamlandıktan sonra öğrencilerin projelerini sunmaları sağlanmıştır. Sunumlar tamamlandıktan sonra her grubun proje ürünleri ve raporları toplanıp, değerlendirilerek başarı puanları ortaya çıkmıştır. Sunumlardan bir gün sonra öğ-

rencilere Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son uygulaması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizlerinde öğrencilerin proje başarıları için, ön ve son tutumları için Mann Whitney U-testi ile; homojen ve heterojen gruplardaki ön tutumlardan son tutumlara değişime ise Wilcoxon işaretli-sıralar testi ile bakılmıştır. İstatistiksel işlemler için SPSS paket programları kullanılmıştır. Tüm istatistiksel çözümlerinde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin homojen ve heterojen baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları üzerindeki etkisine heterojen baskın zekâ gruplarında altı öğrenci yer aldığı için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U-testi ile bakılmıştır. Test sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 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 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 alan öğrencilerin proje başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. ÇZK ile ilgili kaynaklarda proje gruplarının daha çok heterojen 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 olarak homojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin proje çalışmalarında birbirleriyle daha kolay anlaşarak karar almaları ve daha çabuk hedefe yönelmeleri gösterilebilir. 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.

Homojen veya heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumlarına etkisine Mann Whitney U-testi ile bakılmıştır. Test sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2. 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 2 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 gösterecek niteliktedir.

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

Tablo 3. 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 3 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

da 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 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. 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 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.

Tablo 5. 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 5 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 ön ve son 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.

SONUÇ ve TARTIŞMA

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; Timur, 2004; Dincer-Çengelöğlü, 2005; Gök-Altun, 2006; Karatekin, 2006). Bunun yanında öğretmenlerden alınan görüşlerde de yukarıdaki bulgulara benzer ifadelere 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, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'nın (PTÖY) 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. Mueller (1995), öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına göre proje gruplarına ayrılmasında baskın çoklu zekâ alanlarının homojen ve heterojen gruplar oluşturmak için kullanılabileceğini çalışmasında göstermiştir.

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 bulunmamıştır. Bu bulgu araştırmanın 1. denencesinin doğrulandığını gösterecek nitelikte bir bulgudur.

Alanyazın incelendiğinde **Mueller (1995)** “baskın çoklu zekâlar tarafından işbirlikli öğrenme gruplarına ayırma, öğrencilerin içerik bilgilerini öğrenmelerine olumsuz bir etkide bulunmamıştır” yargısına ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmanın 1. denencesiyle benzer bulguların alanyazında da yer aldığını ve bulguların desteklendiğini gösterir 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 bulunmamıştır. Bu bulgular araştırmanın sırasıyla 2a, 2b ve 2c denencelerinin doğrulandığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde Dincer-Çengelöglü (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 özgeçmiş, çalışkanlık vb. özellikleri açısından heterojen olması olarak vurgulanmaktadır (Açıkgöz, 2004; Jarolimek ve diğerleri, 2005). Alanyazında öğrencilerle grup çalışmaları yapılacağı 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 homojen ve heterojen baskın zekâ alanlarına göre gruplanmış öğrencilerin proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görüldüğünden uygulamada baskın çoklu zekâ alanlarına göre yapılacak sınıflamalarda heterojen gruplar kadar homojen gruplara da yer verilebilir.

Araştırma sınıflarda tespit edilen baskın zekâ alanları sözel/dil, mantıksal/matematikselsel ve doğacı zekâ alanları ile sınırlı tutulmuştur. Bundan sonraki araştırmalarda araştırmaya konu edilemeyen diğer zekâ alanları baskın öğrencilerle de benzer çalışmalar yapılabilir. Bundan sonraki araştırmalarda işbirlikli ve kubaşık öğrenme gruplarıyla benzer gruplamalar ve öz yeterlik algısı, doyum, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenler konu edilebilir.

KAYNAKLAR

- AKBOY, R. (2005). **Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zekâ**. İzmir: Dinozor Kitabevi.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2004). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- ATLIHAN, A., ÖZEL-EREN, E. ve FİDAN, Ö. N. (2005). **İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı**. İstanbul: MEB Yayınları.
- 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.
- 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.
- CANBAY, S. (2006). İlköğretim Birinci Kademe Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yalova Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- CİN, M. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgilerde Kullanılabilecek Strateji, Yöntem ve Teknikler. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Birinci Baskı). Tanrıoğen, A. (Ed.). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- 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.
- DURLU, R. (1956). **Öğretimde Çevre-Aktüalite-Bütünlük**. (Birinci Baskı). Ankara: Maarif Basımevi.
- 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.
- GARDNER, H. (2006). **Eğitilmiş Akıl Olayların ve Standart Testlerin Ötesinde, Her Çocuğun Hak Ettiği Eğitim Sistemi**. İngilizceden Çeviren: Özden AKBAŞ. İstanbul: Morpa.
- 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.
- 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.
- 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. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- KUZGUN, Y. ve DERYAKULU, D. (2004). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. Kuzgun, Y., Deryakulu, D. (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MUELLER, M. M. (1995). The Educational Implications of Multiple Intelligence Groupings Within a Cooperative Learning Environment. Unpublished Ph.D Thesis, Illinois State University.
- OBUZ, C. (2001). Çoklu Zekâ Kuramının Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Sürecine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe 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.
- SELÇUK, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). Çoklu Zekâ Uygulamaları. (Dördüncü Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- 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.
- 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, 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.