



ISSN:1306-3111

e-Journal of New World Sciences Academy
2010, Volume: 5, Number: 2, Article Number: 1C0138

EDUCATION SCIENCES

Received: May 2009

Accepted: March 2010

Series : 1C

ISSN : 1308-7274

© 2010 www.newwsa.com

Gökhan Baş

Selcuk University

gokhan51bas@gmail.com

Konya-Turkey

İNGİLİZCE DERSİNDE ÇOKLU ZEKÂ YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE DERSE YÖNELİK TUTUM DÜZEYLERİNE KATKILARI

ÖZET

Çalışmanın amacı, İngilizce dersinde Çoklu Zekâ Kuramına göre yapılandırılmış İngilizce öğretim yöntemleri ve geleneksel dil öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıf atmosferinin öğrenci akademik başarısı ve derse yönelik tutumlarını araştırmaktır. Araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Konya/Meram Boruktolu İ.Ö. Okulu ile Şeyh Şamil İ.Ö. Okulunda gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak, Çoklu Zeka yaklaşımlı etkinliklerin öğrenci akademik başarısı üzerinde anlamlı fark yarattığı saptanmıştır. Çoklu Zeka yaklaşımının uygulandığı deney grubu ve klasik yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarıları arasında anlamlı farklar gözlenmiş ve burada Çoklu Zeka yaklaşımlı öğrenme grubundaki öğrencilerin son test puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonunda, Çoklu Zeka Kuramına uygun olarak ders yapılan sınıf başarısının ve İngilizce dersine karşı tutumunun, geleneksel öğretim yöntemleriyle ders işlenen sınıfın başarı ve derse yönelik tutumundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İngilizce Dersi, Çoklu Zeka Kuramı,
İngilizce Dersine Yönelik Tutum, Eğitim
İngilizce Dersinde Başarı/Erişi Düzeyi,

EFFECTS OF MULTIPLE INTELLIGENCES APPROACH IN ENGLISH CLASSES ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT LEVELS AND ATTITUDES TOWARDS LESSON

ABSTRACT

The aim of the research was to investigate the effects of a multiple intelligences-based teaching methods and traditional foreign language-teaching methods on students' academic achievement and their attitude towards English lesson. The research was carried out in 2008 - 2009 education-instruction year in Boruktolu Secondary School and Şeyh Şamil Secondary School, Meram, Konya. It was also found out that the multiple intelligences approach activities were more effective in the positive development of the students' attitudes. A significant difference was observed between the final grades of the experiment group and the control group. Between the scores of their achieved knowledge in both cases the former group was found out to be higher than the scores of the latter. At the end of the research, it is revealed that the students who are educated by the multiple intelligences metod are more successful and a have a higher motivation than the students who are educated by traditional foreign language teaching methods.

Keywords: English Lesson, Multiple Intelligences Theory,
Attitude Towards English Lesson, Education
Achievement Level In English Lesson

1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Eğitim, insanların yıllardır üzerinde titiz çalışmalar yürüttükleri bir bilim dalıdır. Bu kapsamda, bilim insanları, bireylerin öğrenme şekilleri üzerinde çalışmalar yürütmüşler ve halen de bu çalışmalarını devam ettirmektedirler (Ersoy, 2003). Bilim insanları, bu çalışmalarında genelde "zeka" kavramı üzerine yoğunlaşmışlardır. İşte bu noktada, psikologlar ve eğitimciler öğrenmede "zeka" kavramının önemi üzerinde ciddi anlamda odaklanma ihtiyacı hissetmişlerdir (Gannon, 2004:1).

İnsan zekası üzerindeki çalışmalar XIX. yüzyılın sonları ile XX. yüzyılın başlarında büyük bir ivme kazanmış ve insan ve hayvanlar üzerindeki çalışmalar çeşitli teorilerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu alandaki ilk çalışmalar; Charles Darwin'in "hayvanlar", yeğeni Francis Galton'un ise "insanlar" üzerindeki çalışmalarıdır (Boring, 1950:482-488; Gannon, 2004:1). Zekâ üzerindeki bu çalışmalara Alfred Binet ve Theodore Simon, 1916 yılında önemli katkılarda bulunmuşlardır (Gardner, 1993a). Zeka üzerindeki yapılan bu çalışmalara Spearman ve Thurstone (1960) büyük yenilikler ve açılımlar getirmişler; dahası, bu çalışmalar bilim dünyasında çok büyük oranda yankı bulmuştur. Yürütülen bu çalışmalar, genelde, klasik IQ (Intelligence Quotient) testleri üzerinde devam ede gelmiştir. "Zeka" ve "IQ" denen kavramlar 1983 yılında Harvard Üniversitesi akademisyenlerinden Howard Gardner'ın (1993a) "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" (Zihnin Çerçevesi: Çoklu Zeka Kuramı) adlı kitabı yazmasıyla çok farklı bir boyut kazanmıştır. Aslına bakılırsa, zekadaki bu "çoklu" ya da "çoğulcu" anlayış; Gardner'ın (1993b), "Frames of Mind: The Theory in Practice" (Zihnin Çerçevesi: Kuramdan Uygulamaya) adlı eserini yayımlamasıyla başlamıştır.

Bir nöro-psikolog olan Gardner (1993a), ortaya attığı bu kuramla zekânın bilinenden çok farklı olduğunu belirterek, "zekâ" kavramına yeni bir tanım getirmiştir (Bulut, 2003; Çakır, 2003). Bu kurama göre birey, tek bir zekâyâ (ya da tekil bir zekâyâ) değil, birden fazla "zekâlara" sahiptir. Çoklu Zekâ Kuramı ile Howard Gardner (1993a), geleneksel IQ test sistemine şiddetle karşı çıkmakta ve böylesi bir zekâ testinin çok fazla dar bir kapsama sahip olduğunu savunmaktadır. Ayrıca kendisi, böylesi bir test sisteminin de (ismen, IQ) zekâyı sayısallaştırdığını ve tekilleştirdiğini savunarak, böylesi bir durumun hiç hoş karşılanamayacağını ifade etmektedir (Gardner, 1993a).

Çoklu zeka kuramını geliştiren Gardner, klasik zeka tanımlarının dışına çıkarak zekâyı; bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme veya günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir şekilde çözebilme yeteneği olarak tanımlamakta ve her insanda potansiyel olarak en az sekiz zeka alanı olduğunu belirtmektedir (Oral, 2004). Gardner (1993a), 1983 yılında "Çoklu Zekâ Kuramı"nı ortaya attığında, ilk önce "yedi zekâ alanı"nın varlığından söz etmiştir. Daha sonra Checkley'e (1997) verdiği bir mülakatta, "sekizinci" bir zekâ alanının daha varlığından söz etmiş; nitekim Gardner (1999), yazmış olduğu "Intelligences Reframed" (Zekâlar Yeniden Şekillendi) adlı eserinde orijinal "yedi zekâlar" listesine bir "sekizinci" zekâ alanını daha eklemiştir. O halde, Gardner'ın (1993a, 1999) ortaya atmış olduğu bu sekiz zekâ alanının isimleri şu şekilde sıralanabilir:

- Sözel/Dilsel Zekâ
- Mantıksal/Matematiksel Zekâ
- Görsel/Uzamsal Zekâ
- Bedensel/Kinestetik Zekâ
- Müziksel/Ritmik Zekâ
- Sosyal/Bireyler arası Zekâ

- Kişisel/Özedönük Zekâ
- Doğa/Doğacı Zekâ

Gardner'ın (1993a, 1999), Çoklu Zekâ Kuramını ortaya koyduğu bu çalışmanın ilk başlarda "psikolojik" boyutlu olduğu düşünülürken, yapılan çalışmalar (Baş, 2008, 2009; Pienaar, 2008; Demirel ve diğerleri, 1998, 2006; Oral, 2004; Saban, 2004; Armstrong, 2000; Selçuk ve diğerleri, 2000; Bümen, 2001, 2005; Başbay, 2000; Campbell ve Campbell, 1999; Talu, 1999; Tarman, 1999; Demirel, 1998; Campbell, 1997; Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996; Christison, 1996; Lazear, 1997, 1998, 2000), bu kuramın "eğitimsel" boyutlarının da olduğunu ortaya koymaktadır.

Gardner (1993a), kuramın temelinde "biyolojik ve kültürel" boyutların yer aldığını savunmaktadır. Bu hususta, Demirel (2005: 139, 2006: 256), nöro - biyolojik araştırmaların öğretmen, hücreler arasında sinoptik değişimlerin bir sonucu olduğunu gösterdiğini aktarmaktadır. Bu yönüyle Çoklu Zeka Kuramının, genel anlamda, "nöro-biyolojik" ve "sosyo-kültürel" boyutlardan oluştuğunu savunmak yanlış bir ifade olmayacaktır.

Gardner (1993a), geliştirdiği kuram ile her zekanın bireylerde doğuştan var olduğunu; ancak bazı faktörlerden dolayı bu zekaların bazıları çok fazla gelişirken, bazıları ise, ne yazık ki, gelişme ya da yeterince gelişme imkanı bulamadığını ifade etmektedir. Bu faktörler, genel olarak;

- Kaynaklara ulaşma şansı
- Tarihsel - kültürel etkenler
- Coğrafi etkenler
- Durumsal etkenler
- Ailesel etkenler olarak beş ana başlıkta toplanabilir (Armstrong, 2000).

Çoklu Zekâ Kuramı; zekânın tek bir boyutta olmadığını; aksine, her bireyin farklı derecelerde çeşitli zekâlara sahip olduğunu öne sürmektedir. Bununla birlikte kişilerin öğrenme biçimlerini, ilgi, yetenek, kabiliyet, yeterlilik ve eğilimlerini açıkladığını vurgulayarak eğitimcilerle bu kuramın temel prensiplerini yaratıcı bir biçimde kullanıp, her öğrencinin bireysel farklılıklara değer veren ve bunları güçlendiren programlar hazırlayabilmelerine olanak sağlamaktadır (Canbay, 2006; Güler-Karadeniz, 2006; Oral, 2004; Saban, 2004; Selçuk ve diğerleri, 2000). Bu kuram, ayrıca, bireylerin "neler" öğrendiklerinden ziyade, onların daha çok "nasıl" öğrendikleri üzerine yoğunlaşmakta; insanların daha iyi nasıl öğrenebileceklerini ilişkin yol göstermektedir (Mehta, 2002:3). Bir diğer taraftan, Çoklu Zekâ Kuramı, bütün çocukların sahip oldukları doğal ve gizil güçleri, potansiyelleri ve yetenekleri bulmaya ve onları geliştirmeyi vurgulayan bir eğitim felsefesi ortaya koymaktadır (Bümen, 2005:31; Vural, 2004:263).

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Bu araştırmanın amacı, Çoklu Zeka Kuramının ilkeleri göz önünde bulundurularak yapılan öğretimin İngilizce dersindeki akademik başarıya ve İngilizce dersine yönelik tutumlara etkisini incelemektir.

Yapılan araştırmalar, ülkemizde ilköğretim düzeyinde Çoklu Zekâ kuramının genelde Fen, Matematik gibi derslerin üzerindeki etkisinin incelendiğini göstermektedir (Yıldırım ve Tarım, 2008; Yıldırım, Tarım ve İflazoğlu, 2006; Özdemir, 2002; Korkmaz, 2001). Çoklu Zeka Kuramının başarıya etkisi, birçok araştırmada ortaya konulmuştur, ancak, bu kuramın öğrencilerin erişilerine ve tutumlarına yönelik olarak yapılan araştırmaların sayısı oldukça azdır (Hamurlu, 2007; Güler-Karadeniz, 2006; Güler, 2004; Bulut, 2003; Çakır, 2003). Bu

sebeple, bu konuda daha ileride farklı çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kuramın İngilizce derslerindeki etkisinin olumlu olduğunu kanıtlayıcı araştırmaların sıklığı, ülkemizdeki eğitim programlarının geliştirilmesine, öğretmenlerin eğitimine ve ders kitaplarının tasarısına da olumlu yönde katkılar sağlayacağına inanılmaktadır. Ayrıca, bu çalışmanın ilköğretim okullarında daha verimli ve işlevsel bir İngilizce öğretiminin yapılmasına da katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

3. ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ (PLACE OF MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING)

Çoklu Zekâ Kuramı, yalnızca "Eğitim Bilimleri" alanında değil; "yabancı dil" becerilerini öğretiminde de artık sıklıkla kullanımı söz konusu duruma gelmiştir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenciler arasındaki farklılıklar, genelde, "biliş stilleri"ne atfedilmektedir (Güven, 2007; Ersoy, 2003; Larsen-Freeman, 2000). Levin ve diğerlerine (1974:45) göre bazı öğrenciler "duyusal" öğrenen öğrencilere nazaran daha iyi "görsel" öğrenen öğrenciler olduklarını savunmaktadır; çünkü görsel öğrenen öğrenciler bir şeyleri duyusal öğrenmekten çok yeni materyali okuyarak öğrenirler. Yani, diğer bir ifade ile yabancı dil öğretiminde öğrenciler, Armstrong'un (2000:49) da aktardığına göre, "Çoklu Zekâ Kuramı"na dolaylı da olsa kullanılmaktadırlar. Yabancı dil becerileri öğretimi çalışmalarında müzik, günlük tutma, grup çalışmaları, eğitsel oyunlar, vb. etkinlikler veya faaliyetler, genelde, dilsel/sözel zekâyı geliştirmeye yöneliktir. Aslına bakılırsa da, yabancı dil öğretiminde kullanılan çeşitli görseller (örneğin; resimler, fotoğraflar, slâyt gösterileri, vb.), müzik parçaları, drama etkinlikleri, bireysel veya bireylerarası proje çalışmalarının, vb. en başından bu yana yabancı dil öğretiminde önemli bir yerinin olduğu bilinmektedir. Armstrong (2000:50) ve Lazear (2000:81) aslında, Çoklu Zekâ Kuramını gerek "başarılı", gerekse "aktif" diye nitelendirdiğimiz öğretmenlerin sınıflarında kullandığını savunmaktadırlar. Gerçekten de, yabancı dil öğretimi metodolojisi incelendiğinde, öğrencinin her zekâsına hitap eden bir yöntem veya tekniğin varlığı kolayca görülebilmektedir (Bulut, 2003; Harmer, 2001; Larsen-Freeman, 2000; Demirel, 1999). Aslına bakılırsa, yabancı dil öğretiminde etkili bir eğitim-öğretim süreci geçirebilmek için, öğrencinin ne kadar çok duyusuna ve (ya) zekâ alanına hitap edilirse, o yönde verimli ve etkili bir öğrenme sağlanmış olacaktır. Çoklu Zekâ Kuramı da, doğası gereği, sekiz farklı türde zekâyı; bir diğer ifadeyle sekiz farklı öğrenme ve öğretme ortamına hitap ettiği için, böylesi bir kuram kullanılarak yapılacak bir öğretim etkinliği hem etkili bir öğretim ortamı oluşturacak, hem de öğrenciler açısından üst düzey ve çoklu bir öğrenme atmosferi meydana getirecektir (Baş, 2008, 2009). Bu sebeple, iyi ve çok boyutlu hazırlanmayan bir ders sınıf etkinlikleri sıkıcı hale geleceğinden (Sarı ve Dilmaç, 2005:75), sınıfta da olumsuz bir hava meydana getirecek ve yabancı dil eğitim ve öğretimi için hiçte istenilmeyen bir durum ile karşı karşıya kalınacaktır. O halde, Çoklu Zekâ Kuramı, yabancı dil öğretiminde hem öğrenme-öğretme süreçleri, hem de materyal kullanımı yönünden çeşitlilik, diğer bir ifade ile "çokluk" arz ettiği için etkili bir öğrenme bu kuram ile olası görünmektedir (Armstrong, 2000; Baş, 2009; Berman, 1998). Ayrıca, böylesi bir kuram yabancı dil öğretiminde öğrenciye geniş bir bakış açısı sunması, dili bir bütün olarak (örneğin; kültürel ve sosyolojik, dilbilimsel, tarihsel, vb.) algılanmasına yardım etmesi yönünden de büyük bir önem arz etmektedir (Armstrong, 1999).

Yabancı dil becerilerinde en etkili öğrenme, öğrencinin beş duyu organını bir arada kullanabilmesidir. Öğrenci, yabancı dil derslerinde ne kadar çok duyu organına hitap edecek şekilde etkinlik yaparsa, dil öğrenimi de o oranda etkili, verimli ve kalıcı izli olacaktır. Ayrıca, Çoklu Zekâ Kuramı okullarımızın işe koştuğundan ziyade, daha geniş bir değişim yelpazesi de sunmaktadır. Bu yelpazede ise, öğretmenler müzik kullanma, işbirliğine dayalı öğrenme, sanatsal aktiviteler, yaratıcı drama etkinlikleri, multimedya (çoklu ortam), alan gezileri, kendi kendini değerlendirme gibi faaliyetleri sunacağından ve öğrencilerinde bunları sıklıkla ve derinlemesine kullanacaklarından (Armstrong, 2000; Burma, 2003), okulda yabancı dil derslerinde Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları kullanıldığında çok boyutlu, etkili, verimli ve kalıcı izli bir öğrenme yaşantısı meydana gelecektir.

4. ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ YABANCI DİL ÖĞRENMEYE ETKİSİ (EFFECTS OF MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY ON FOREIGN LANGUAGE LEARNING)

Çoklu Zekâ Kuramını öğrenme ve öğretme süreçleriyle bütünleştirme çalışmaları gündeme geldikçe, zekâ türlerinin öğrenme üzerindeki etkileri de belirlenmeye başlamıştır (Bümen, 2005: 21). Bu kuramın yalnızca yabancı dil becerileri öğrenmesindeki önemi de gün geçtikçe katlanarak arttığı hususu da asla göz ardı edilmemelidir.

Gardner, Çoklu Zekâ etkinliklerinin "eğitime ne gibi farklılıklar getireceği?" gibi sorulara, bu kuramın bir eğitim hedefi olmadığı; aksine zekâ alanlarının amaçlara ulaşmada güçlü bir perspektif sunacağını ifade etmektedir (Durie, 1997). O halde, sekiz zekâ alanını kullanarak eğitim verilirse, yabancı dil öğrenmesi işi de daha kolay bir yolla gerçekleşmiş olacaktır (Gardner, 1993b). Onun için, yabancı dil derslerinde Çoklu Zekâ Kuramının amacının, eğitimde "bireylerin neler yapabildiğinden çok, neler yapabileceğinin" düşünülmesi (Demirel, 2006; Demirel ve diğerleri, 2006) olduğundan, öğrencilere "yapabileceği" şeyleri yapmalarına olanak verdiğinden, bu kuram yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir.

Çoklu Zekâ Kuramı, doğası gereği "çokluk" arz etmektedir (Armstrong, 2000; Baş, 2009; Saban, 2004). Onun için, yabancı dil becerileri öğrenmelerinde de öğrencinin ana öğrenme aracı "çoklu" olmalıdır. Diğer bir ifade ile öğrenci yabancı dil becerileri öğreniminde sekiz zekâ alanını da kısmen de olsa bir arada kullanmaya önem vermelidir (Baş, 2008). Yani, öğrenci, yabancı dil öğrenimi de yapacağı etkinlikleri ne kadar çok zekâ alanını kullanarak yaparsa, etkili, verimli ve kalıcı izli bir öğrenme yaşamı da o oranda gerçekleşmiş olacaktır.

Her öğrencinin kendine özgü bir öğrenme yolu vardır. Bu durumda, öğrenci kendine en yakın gelen, en çok zevk aldığı ve ilgi duyduğu zekâ alanını sıklıkla kullanacağından (Bümen, 2005), o oranda etkili bir öğrenme gerçekleşmiş olacaktır. Bümen'e (2005) göre, bireysel farklılıkların temele alındığı bir öğrenme-öğretme sürecinde, farklı yollarla öğrenen bireylerin varlığının kabulü, farklı yollarla öğretim anlayışını da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, öğretmenin tek bir öğretim stratejisi veya tekniği ile etkili bir öğretim yapması da pek olası görünmemektedir. Onun için, Çoklu Zekâ Kuramının yabancı dil derslerinde sıklıkla veya her zaman kullanılması, farklı öğrenme-öğretme stratejilerini de gündeme getirecektir. Bu durumda ise, "zenginlik" ve "çeşitlilik" arz eden bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturulmuş olacaktır. Zaten her zekâ alanı için kullanılacak olan öğrenme menüsü veya stratejisi de etkin bir öğrenme sağlayabilmektedir. O halde, birey, yabancı dil öğrenme olayını gerçekleştirirken, ne kadar çok zekâ alanına hitap ederse, o oranda etkili, verimli ve kalıcı izli bir öğrenme sağlanmış olacaktır.

5. DENENCELER (HYPOTHESES)

- Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı deney grubu ile klasik (geleneksel) dil öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun ünite/konu sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı deney grubu ile klasik (geleneksel) dil öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında farklılık bulunmaktadır.

6. SINIRLILIKLAR (LIMITATIONS)

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

- Araştırmada Çoklu Zeka Kuramında yer alan sekiz zeka alanı uygulamaları (Armstrong, 2000) temel alınmıştır. Deney deseni, Çoklu Zeka Kuramının ilkelerine uygun olarak düzenlenmiştir.
- Çoklu Zeka Kuramı yöntemi ile geleneksel dil öğretim yöntemlerinin etkilerinin karşılaştırılması yalnızca ilköğretim 6. sınıf İngilizce dersi "The Present Simple Tense" (Geniş Zaman) konusu ile sınırlıdır.
- Araştırma Konya'nın Meram ilçesine bağlı Boruktolu İlköğretim Okulu ve Şeyh Şamil İlköğretim Okulu 6. sınıflarını kapsamaktadır.

7. SAYILTILAR (ASSUMPTIONS)

- Tutum ölçeği ve erişimi testinin kapsam geçerliliği için alan ve üniversitelerden eğitim bilimi uzmanlarının öngörüsü yeterli görülmüştür.
- Araştırmaya katılan öğretmen ve araştırmacı, uygulama ilkelerine uygun davranmıştır.
- Denetim altına alınamayan değişkenler, deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkilemektedir.

8. YÖNTEM (METHOD)

Bu araştırmada deneysel desenlerden "denk olmayan kontrol gruplu ön test-son test deseni" kullanılmıştır (Karasar, 2005). Bu bölümde; araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanıp-çözülmesi üzerinde durulmuştur.

9.1. Katılımcılar (Subjects of the Study)

Bu araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar (II. Kanaat) döneminde Konya/Meram Boruktolu İlköğretim Okulu ile Şeyh Şamil İlköğretim Okuluna devam eden 6. sınıf öğrencilerinden toplam 50 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada ilköğretim II. Kademedeki bir sınıf seçilmek istenmiş, sonucunda ise random yöntemi 6. sınıflar araştırma kapsamına alınmıştır. Yine random yöntemi ile seçilen sınıflardan Boruktolu İlköğretim Okulunda 6/A sınıfı deney, Şeyh Şamil İlköğretim Okulu 6/B sınıfı ise kontrol grubu olarak değerlendirilmiştir. Seçilen öğrencilerin çalışmaya alınmasında okuldaki altıncı sınıf isimleri bir torbaya atılarak buradan kura seçilme yoluna gidilmiş; sonucunda ise "deney" ve "kontrol" grupları belirlenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce "deney" ve "kontrol" gruplarındaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları "The Present Simple Tense" (Geniş Zaman) konusuna ilişkin ön öğrenmeleri bakımından birbirinden anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tutum ölçeği ve erişim testinin sonuçları, "bulgular ve yorum" kısmında verilmiştir.

9.2. Veri Toplama Araçları (Data Collection Instruments)

Bu araştırma için gerekli olan veriler "İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeği" ve "The Present Simple Tense" konusu erişim testi ile toplanmıştır.

Bilgisayar ortamında SPSS 15.0 istatistik programı ile çözümlenen veriler "ortalama" ve "t-testinden" yararlanılarak yorumlanmıştır. Anlamlılık (manidarlık) düzeyi ise 0.05 olarak alınmıştır.

Tutum ölçeğinde yer almakta olan tutum ifadeleri için olumlu maddelerde katılıyorum "3", kararsızım "2" ve katılmıyorum "1" olarak puanlanmıştır. Olumsuz ifadelerde ise işte bunun tam tersi bir puanlamaya gidilmiştir. Tutum ölçeği için aritmetik ortalamalar yorumlanırken, 1.00-1.66 arasındaki ortalama değerlerin "katılmıyorum", 1.67-2.33 arasında bulunanların "kararsızım" ve 2.34-3.00 arasındakilerin ise "katılıyorum" derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 (bir) ile en yüksek değer olan 3 (üç) arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir.

Erişim testi için istatistikî işlemler deney grubunda 25, kontrol grubunda ise 25 olmak üzere toplam 50 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. 50 maddeden oluşan testte yer alan her bir doğru madde için 2 (iki) puan verilmiştir. Bu şekilde, testten elde edilen en yüksek toplam puan 100 olarak belirlenmiştir.

9.2.1. Öğrencilerin Derse Karşı Tutumlarının Ölçülmesi

(Measuring of Students' Attitudes Towards the Lesson)

Çeşitli kaynaklardan (Aslan, 2007; Demirel, 2005, 2006; Karasar, 2005; Tavşancıl, 2005; Tavşancıl, 2005; Sünbül, 2004; Büyüköztürk, 2003; Gömleksiz, 2003; Fraenkel ve Wallen, 2000; Tezbaşaran, 1997; Reuterberg ve Gustafsson, 1992; Murphy ve Davidshofer, 1991; Baykul, 1990) ve ilköğretim 6. sınıf İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılarak tutum ölçeğinin tasarımı gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerinin İngilizce dersine, öğretimine ve uygulamalarına ilişkin duygu ve düşüncelerinin alınmasıyla başlanmış ve ortaya konan genel tutum, duygu ve görüşler doğrultusunda 45 tutum cümlesinden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda toplanan 45 tutum cümlesi uzmanların görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Uzmanlar, bu tutum ölçeğindeki 10 maddenin öğrencilere uygun olmadığını ifade ederek, çıkarılmasını istemişlerdir. Araştırmaya 428 öğrenci katılmış olup; öğrencilerden derlenen veriler bilgisayar paket program SPSS (Statistical Package for Social Sciences) kullanılarak analiz edilmiştir. İlgili literatür, uzman kanısı ve öğrenci görüşlerinden yararlanılarak oluşturulan 40 maddelik ölçeğin faktöriyel geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla, faktör analizi yöntemlerinden döndürülmemiş ve asal eksenlere göre döndürülmüş (varimax rotated) temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre faktör yükü 0.35 ve 0.35'den büyük olanlar ikinci analiz için seçilmiş ve toplam 30 madde işler durumda gözükmiştir. Yapılan inceleme sonucunda araştırma için geliştirilen araç tekrar uzman görüşlerine sunulmuş; aracın, 30 (15'i olumlu, 15'i de olumsuz) maddeden meydana gelmesi gerekliliği üzerinde uzmanlar arasında da görüş birliği sağlanmıştır.

Tutum ölçeği Likert tipi üçlü dereceleme sistemine göre geliştirilmiş olup; her tutum ifadesi için "katılıyorum", "kararsızım" ve "katılmıyorum" düzeyleri kullanılmıştır. Ayrıca, ölçeğin geçerliliğini belirlemek için de bu yöntemlerden ve uzman kanısından yararlanılmıştır. Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik formülü kullanılarak

hesaplanmıştır. 30 maddeden oluşan bu ölçeğin tüm olarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Tutum ölçeğinde bulunan 30 maddeye ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri .88, Bartlett Testi 13970,5 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda işler durumda bulunan 30 madde için tekrar faktör analizi işlemleri yapılmıştır. İkinci analiz sonucunda KMO .90, Bartlett's testi 8174,471 şeklinde bulunmuştur. Buna göre Bartlett testinin sonucu 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bartlett testine göre değişkenler arasında bir korelasyon bulunmakta ve faktör analizi bu değişkenlere uygulanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .93 şeklinde belirlenmiştir. İlk analizde işler görünen bütün maddeler ikinci analizde de işler durumda görünmüştür. Her iki analizde de faktör yükleri .35 ve .35'in üzerinde olan maddeler kullanılmıştır.

9.2.2. Öğrenci Erişisinin Ölçülmesi (Measuring of Students' Achievement)

Öğrencilerin erişki düzeylerini belirleyebilmek için "The Present Simple Tense" konusu için geliştirilen test kullanılmıştır. Testin deneme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş çoktan seçmeli 60 maddeden oluşmaktadır. Bu testte yer alan tüm maddeler "bilişsel alanın" bilgi ve kavrama düzeyi üzerindedir. Testin hazırlanmasında ilköğretim 6. sınıf İngilizce ders kitabı ve aynı kitabın çalışma kitabından (workbook) yararlanılmıştır. Testin ön denemesi araştırmacının yapıldığı Konya/Merem Vali Necati Çetinkaya İlköğretim Okulu 6. sınıflarında toplam 65 öğrenci üzerine uygulanmıştır. Madde ayırıcılık indeksi (r_{pb}) .31'in üzerinde olan maddeler testin ana formuna alınmıştır. Testin ortaklama güçlüğü (P_j) .51 olarak hesaplanmıştır. Madde ayırıcılık indeksleri esas alınarak son şekli oluşturulan testte 50 madde yer almıştır. Testin güvenilirliğini belirlemek için KR-20 (Tekin, 1996; Yılmaz, 1998) formülünden yararlanılmıştır. Yapılan istatistikî çözümleme sonucunda testin güvenilirlik katsayısının $r = .83$ olduğu saptanmıştır.

Erişki testine ilişkin olarak; madde güçlük indeksleri, madde ayırıcılık indeksleri ile birlikte testin aritmetik ortalaması, standart sapması, KR-20 güvenilirlik katsayısı, testin ortalama güçlüğü ve testin ortalaması aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1. Erişki testi taslağı test istatistikleri
(Table 1. Statistics of the Achievement Test)

| Öğrenci Sayısı | Soru Sayısı | \bar{X} | SS | KR-20 | Test Ortalama Güçlüğü | Testin Ortalama Ayırt Ediciliği |
|----------------|-------------|-----------|-------|-------|-----------------------|---------------------------------|
| 65 | 50 | 64.72 | 11.04 | 0.83 | 0.51 | 0.46 |

Tablo 1 incelendiğinde taslak testin KR-20 güvenilirliğinin "0.83", taslak testin ortalama güçlüğü'nün "0.51" ve taslak testin ortalama ayırt ediciliğinin "0.46" olduğu görülmektedir. Buna göre Altıncı sınıf İngilizce dersi erişki Testi Taslağı; "yüksek" düzey güvenilirliğe, "orta" düzey güçlüğü ve "yüksek" düzey ayırt etme gücüne sahiptir.

9.3. Deneyin Deseni (Pattern of the Experiment)

Deney işlemlerinin önceden planlandığı biçimde uygulanmasını sağlamak amacıyla araştırma süresince araştırmacı, denel işlemlere katılmıştır. Araştırmacı, uygulamanın yapılabilmesi için gerekli

yerlerden izinleri aldıktan sonra araştırma sürecine geçilmiştir. Araştırma esnasında yapılan işlemler şu şekilde özetlenebilir:

Deney grubundaki öğrencilere denenceye başlamadan önce Çoklu Zeka Yaklaşımının amacı ve yararları açıklanmış ve bu yaklaşımın uygulanma şekillerinde öğrencilere bilgiler sunulmuştur.

Ünite planı hazırlanırken ders kitabı ve adı geçen konu esas alınmıştır. "The Present Simple Tense" konusu okul programına uygun olarak planlanmıştır. Ünite; "The Present Simple Tense" konusunun yapısı, anlamı, işlevi, kullanımı ve gerçek hayatta nasıl kullanılabileceğine dair bir takım bilgiler yer almaktadır.

Öğrenci uzmanlık yaprağı hazırlanmış ve uygulama başlamadan önce bu yapraklar deney grubundaki öğrencilere verilmiştir. Uzmanlık yaprağında uygulama süresince her öğrencinin ne yapacağını ve uygulama sonunda neler öğreneceklerini belirten açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca, bu yapraklarda tartışma için bazı temel sorulara da yer verilme ihtiyacı hissedilmiştir (Örnek olarak; "Türkçede, adı geçen İngilizce konusunun kullanım yerini ve biçimini tartışınız"). Uygulamaya başlamadan bir hafta önce tutum ölçeği, bir gün sonra ise erişimi testi uygulanmıştır.

Öğrenciler, farklı zeka alanlarına hitap eder çalışma istasyonlarına (Armstrong, 2000) yerleştirilmişlerdir. Öğrenciler, bu istasyonlara rasgele yerleştirilmişlerdir. Deneye başlamadan önce öğrencilere uygulamanın amacı ve çoklu Zeka becerileri ile ilgili açıklamalarda bulunulduktan sonra denel işlemleri sürecine geçilmiştir. Denel işlem, 05.04.2009 ve 30.04.2009 tarihleri arasında uygulanmıştır. Konunun işlenmesi için ise 16 ders saati gibi bir zaman dilimi ayrılmıştır.

Uygulama sürecinde kontrol grubunda ders işleme şeklinde herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Kontrol grubunda dersler geleneksel dil öğretim çalışmalarını ile işlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerle soru-cevap, okuma, diyalog yaptırma (role-play), dinleme-anlama, vb. şeklinde geleneksel dil öğretim yöntemleri ile ders işlenmiştir. Burada, Çoklu Zeka Yaklaşımının diğer geleneksel dil öğretim yöntemlerinden temel farkı; Çoklu Zeka Yaklaşımının öğrencilerde bulunan sekiz zeka alanına hitap eder biçimde olması iken, geleneksel dil öğretim yöntemlerinin ise genelde dilbilgisi-çeviri, tekrar yöntemi, sessel-işitsel, vb. yolları içermesidir (Bkz. Demirel, 1999; Harmer, 2001; Larsen-Freeman, 2000). Deney grubunda ise öğrenciler içerisinde farklı zeka alanları ile ön plana çıkmış şahsiyetlerin isimlerini (William Shakespeare, Albert Einstein, Mozart, Picasso, Mevlana, Charlie Chaplin, vb.) içeren çalışma istasyonlarına yerleştirilmiş olup; bu istasyonlar bahsi geçen zeka alanlarını içerebileceği materyallerle donatılmıştır. Daha sonra her öğrenciye, öğretmen adı geçen konu hakkında kısa bilgiler vermiş olup, çalışma istasyonlarında her öğrenciye aktiviteler verilip, bu öğrencilerin kendi konuşlarını/aktivitelerini yeterince çalışmalarını için izin verilmiştir. Bu uzmanlık çalışma istasyonlarındaki öğrenciler, öğretmen tarafından verilen işleri/görevleri beraber yapıp, kendi aralarında tartışarak birbirlerinin bilgi ve görüşlerinden yararlanmaya çalışmışlardır. Örneğin, öğrenciler bu istasyonlarda; drama etkinlikleri, müzik besteleme ve dinleme etkinliklerinde, kompozisyon yazma, hayvan kuklaları oluşturarak, bu kuklaları konuşurma, yapılabilen ve yapılamayan etkinlikleri çizimle anlatma gibi bir takım Çoklu Zeka Kuramı zeka Kuramındaki zeka alanlarına uygun etkinlikler yapılmıştır. Bu şekilde konunun öğrenciler arasında daha iyi anlaşılabilmesi amaçlanmıştır.

Öğretmen tarafından konu ile ilgili görevler verilen öğrenciler kendi görevlerini bitirdikten sonra, yine öğretmen tarafından farklı

çalışma istasyonlarına atanmışlar ve buradaki arkadaşları ile çalışıp, o istasyonun amacının gerçekleştirilmesine yardımcı olmuşlardır.

Konunun öğrenciler arasında çalışılması işlemi, her öğrencinin bütün çalışma istasyonlarını (sekiz zeka alanı uyarınca düzenlenmiştir) teker teker ziyaret edip, onların çalışmalarına katılıp, bilgi alışverişinde bulunmaları ile son bulmuştur. Bu arada, her öğrenci kendi konusunun grup arkadaşları tarafından anlaşılıp, anlaşılmadığını görebilmek için sorular sormuş ve eksik ya da yanlışlarını tamamlamaya çalışmışlardır. Son olarak, bu çalışma istasyonlarında ortaya çıkarılan ürünler, okulun ve sınıfın muhtelif yerlerinde diğer öğrencilere de sergilenmeye çalışılmıştır. İyi çalışan istasyonlardaki öğrenciler övülmüş, yardıma ihtiyacı olanlara da öğretmen tarafından her türlü yardım sağlanmıştır. Her öğrenci, çalıştığı istasyonda yaptığı bir aktivitenin bir ya da birden fazla nüshasını alarak portfolyo dosyasına (öğrenci ürün dosyası) koymuştur.

Uygulama sonunda, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek için öntest olarak verilen test hem deney hem de kontrol grubunda sontest olarak uygulanmıştır. Deney grubunda ortaya çıkarılan çalışmaların en iyileri sınıfta genel oylama sonucunda tespit edilmiş ve en iyi çalışmalar övülerek, ödüllendirilmiştir.

10. BULGULAR VE YORUM (FINDINGS AND COMMENTARY)

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin bulgular ve bunlara ait yorumlara yer verilecektir.

10.1. Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

(Findings and Commentary in Terms of the First Hypothesis)

Araştırmmanın birinci denencesi, "Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı deney grubu ile geleneksel dil öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun ünite sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır" şeklinde ifade edilmişti. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce "The Present Simple Tense" konusuna ilişkin erişim puanları karşılaştırılarak aradaki farkla bakılmıştır. Bu amaçla, grupların ön test sonuçlarına dair bilgiler Tablo 2 ve son test sonuçlarına dair istatistikî bilgi ise Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının erişim testi ön test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

(Table 2. Pre-test results of the experiment and the control groups in the achievement test regarding the t test)

| Gruplar | N | \bar{X} | SS | sd | t | p |
|---------|----|-----------|------|----|-------|------|
| Deney | 25 | 33.6 | 13.9 | 48 | 0.342 | .73* |
| Kontrol | 25 | 32.2 | 15.0 | | | |

*p>.05

Tablo 2'deki sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun Öntest puanının \bar{X} =33.6, kontrol grubunun Öntest puanının ise \bar{X} =32.2 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuca göre; her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında yapılan t-testi ($t_{(48)}=0.342$, $p>.05$) sonucunda 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sonuç itibari ile grupların Öntest puanları arasında manidar bir fark bulunmamasıyla birlikte, gruplardaki öğrencilerin bilişsel düzeyleri homojenlik göstermektedir. Araştırmada, öğrencilerin benzer sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzeye sahip yerlerden seçilmesine çalışılmıştır. Bu sebeple, öğrencilerin benzer sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yerlerde öğrenim görmeleri onların bilişsel düzeylerinin homojenlik göstermesini sağladığı belirtilebilir.

Tablo 3. Deney ve kontrol gruplarının erişim testi son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları
(Table 3. Post-test results of the experiment and the control groups in the achievement test regarding the t test)

| Gruplar | N | \bar{X} | SS | sd | t | p |
|---------|----|-----------|------|----|------|--------|
| Deney | 25 | 74.6 | 14.2 | 48 | 3.29 | .0019* |
| Kontrol | 25 | 60.2 | 16.7 | | | |

*p< .05

Tablo 3’de de görüldüğü gibi, deneklerin son test puanlarının $\bar{X}=74.6$ ile 60.2 arasında değiştiği görülmektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasında hesaplanan t değeri ($t_{(48)}=3.29$) anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasındaki farka bakıldığında deney grubu lehine olduğu, başka bir ifade ile Çoklu Zeka yaklaşımı temelli yöntemlerin, geleneksel yöntem kullanılan gruba göre anlamlı düzeyde daha yüksek akademik başarıya sahip olduğu ($p=.0019$; $p<.05$) anlaşılmaktadır. Bu arada, aşağıda deney ve kontrol gruplarının öntest ve son test puanları arasındaki erişim düzeyi ise Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin erişim testi ön test-son test başarı puanları arasındaki farka ilişkin bulgular
(Table 4. Findings of the difference between the achievement levels of the pre-test and post-test results of the experiment and the control groups in the achievement test)

| Gruplar | N | ÖN TEST | | SON TEST | | ERİŞİM | | | |
|---------|----|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-------|-------|
| | | \bar{X} | SS | \bar{X} | SS | \bar{X} | SS | t | p |
| Deney | 25 | 33.6 | 13.9 | 74.6 | 14.2 | 41 | 3.97 | 10.85 | .000* |
| Kontrol | 25 | 32.2 | 15.0 | 60.2 | 16.7 | 28 | 4.48 | | |

*p< .05

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve son test başarı puanları arasındaki farka bakıldığında; deney grubu öğrencilerinin $\bar{X}=33.6$ ile $\bar{X}=74.6$ arasında; kontrol grubu öğrencilerinin ise $\bar{X}=32.2$ ile $\bar{X}=60.2$ arasında bir başarı elde ettiği görülmektedir. Elde edilen veriler ışığında grupların arasındaki farka bakıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir sonuç ($p<.05$) elde edilmiştir. Ayrıca, deney ve kontrol grupları öğrencilerinin erişim testinden aldıkları öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup-bulunmadığını test etmek amacıyla Wilcoxon testi yapılmıştır.

Tablo 5. Deney ve kontrol grupları erişim testi öntest-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan wilcoxon testi sonuçları

(Table 5. Wilcoxon test results in order to test the significance between the pre-test and post-test scores in the achievement test of the experiment and control groups)

| Gruplar | N | Öntest \bar{X} | Sontest \bar{X} | W | P |
|------------------------------|----|------------------|-------------------|-------|---------|
| Deney Grubu Öntest-Sontest | 25 | 33.2 | 74.6 | 341.0 | 9.316* |
| Kontrol grubu Öntest-Sontest | 25 | 32.2 | 60.2 | 388.5 | 1.426** |

* p<.05

** p<.05

Wilcoxon testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasında fark istatistiksel olarak $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda, her iki grubunda Öntest-sontest puanları arasında Wilcoxon testi sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak, deney grubunun Öntest-sontest puanları ($W=341.0$, $P=9.316$) arasındaki fark, kontrol grubunun Öntest-sontest puanlarından ($W=388.5$, $P=1.426$) oldukça fazladır. Kontrol grubunda elde edilen Öntest-sontest puanları arasında farklılık normal olup; nihayetinde bu sınıfta da, geleneksel yöntemlerle de olsa, ders işlenmiştir. Bu sonuca göre; Çoklu Zeka temelli yaklaşımla yapılan öğrenme-öğretme yöntemlerinin, geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerine göre çok daha etkili olduğu yapılan istatistiksel hesaplamalar sonucunda elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, araştırmmanın birinci denencesini doğrulamaktadır. Bir diğer ifade ile elde edilen sonuç, deney grubu lehinedir denilebilir.

Bümen'e (2001, 2005) göre Çoklu Zeka Kuramını öğrenme ve öğretme süreçleriyle bütünleştirme çalışmaları gündeme geldikçe, zeka türlerinin öğrenme üzerindeki etkileri de belirlenmeye başlamıştır. Bir zeka türünde gelişme gösteren bir bireyin hangi etkinlikler ya da araçlarla daha kolay öğrenebileceği incelenmiştir. Elbette ki bireyler yaşamları boyunca yalnızca bir zeka türünde gelişme göstermezler, ancak, bu noktada amaç; belli bir zeka türünde dikkat çeken bir öğrenciye ulaşma yollarının belirlenebilmesidir. Bu bağlamda, insanların kendilerine en yakın gelen, en çok zevk aldıkları ve ilgi duydukları zeka alanlarını birer araç olarak kullanıp, onlara farklı alanları tanıma ve öğrenme için kapılar açılabilir (Bümen, 2005; Nyugen, 2000). Dolayısıyla, öğrencilerin farklı zeka alanlarına hitap eder cinsten çalışma mekanlarında öğrenme işini gerçekleştirmeleri, İngilizce dersi "The Present Simple Tense" (Geniş Zaman) konusundaki öğrenci başarısını artırmada uygun bir yöntem olduğu söylenebilir.

10.2. Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

(Findings and Commentary in Terms of the Second Hypothesis)

Araştırmanın ikinci denencesi, "Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı deney grubu ile geleneksel dil öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında farklılık bulunmaktadır" şeklinde ifade edilmişti. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine ilişkin tutum puanları karşılaştırılarak aradaki farka bakılmıştır. Bu bağlamda, çıkan sonuç aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının ön tutum puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

(Table 6. Pre-attitude results of the experiment and the control groups regarding the t test)

| Gruplar | N | \bar{X} | SS | sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|-------|------|
| Deney | 25 | 1.72 | 0.678 | 48 | 0.207 | .84* |
| Kontrol | 25 | 1.68 | 0.690 | | | |

* $p > .05$

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, deney grubunun ön tutum puanının $\bar{X}=1.72$, kontrol grubunun ön tutum puanının $\bar{X}=1.68$ olduğu tespit edilmiştir. Yapılan t-testi sonucunda ($t_{(48)}=0.207$), deney ve kontrol grupları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark ($p > .05$) bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Deney ve kontrol gruplarının son tutum puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

(Table 7. Post-attitude results of the experiment and the control groups regarding the t test)

| Gruplar | N | \bar{X} | SS | sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|------|--------|
| Deney | 25 | 2.56 | 0.507 | 48 | 3.55 | .0009* |
| Kontrol | 25 | 1.96 | 0.976 | | | |

*p< .05

Tablo 7'deki sonuçlara bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum puanları $\bar{X} = 2.56$ ile 1.96 arasında değişkenlik göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun aldıkları tutum puanlarının farkı ($t_{(48)} = 3.55$, $p = .009$; $p < .05$) arasında 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı (manidar) bir fark bulunmaktadır. Deney grubunun öğrencilerinin, İngilizce dersine yönelik oldukça "olumlu" düzeyde bir tutum geliştirdikleri ($\bar{X} = 2.56$) gözlenirken, kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarında ($\bar{X} = 1.96$) çok fazla bir artış olmamıştır. Bu sonuç, Çoklu Zekâ Kuramı temelli etkinliklerin, İngilizce dersinde uygulanmasının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, Çoklu Zekâ yaklaşımını öğrenme grubunun tutum puanlarının, geleneksel dil öğrenimi grubunun puanlarına göre daha da yükseldiğini göstermektedir. Bu husus, Çoklu Zekâ yaklaşımını öğrenmenin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği şeklindedir. Yani, Çoklu Zekâ Kuramı ilkeleri dikkate alınarak yapılan öğretim, geleneksel dil öğretim yöntemleri ile yapılan öğretime göre öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum kazanmalarında daha fazla etkili olmuştur. Elde edilen bu sonuç, araştırmanın ikinci denencesini doğrular niteliktedir. Bir diğer ifade ile elde edilen sonuç, deney grubu lehinedir denilebilir.

11. SONUÇ VE ÖNERİLER (CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS)

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin tutumları ile akademik başarıları üzerinde Çoklu Zekâ yaklaşımını öğretme yöntemleri ve geleneksel dil öğretim yöntemleri kullanılarak yapılan öğrenmenin etkililerini karşılaştırmak amacıyla bu çalışmada elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Çoklu Zekâ yaklaşımını öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin konu/ünite sonundaki akademik başarı düzeyleri ile geleneksel dil öğretim yöntemlerine göre yapılan öğrenme etkinlikleri arasında deney grubu lehine farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, İngilizce dersinde Çoklu Zekâ temelli etkinliklerin öğrencilerin başarısına olumlu yönde etki yaptığını göstermektedir.
- Çoklu Zekâ yaklaşımını öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin konu/ünite sonundaki derse yönelik tutum düzeyleri ile geleneksel dil öğretim yöntemlerine göre yapılan öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin tutumları arasında deney grubu lehine farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, İngilizce dersinde Çoklu Zekâ temelli etkinliklerin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına olumlu yönde etki yaptığını göstermektedir.

Eğitim, her bireyin yükselme olanağı ve kendini gerçekleştirme imkânı bulabildiği yegâne bir yoldur. Konu, öğrenci başarısı ve onların derse / dersle yönelik tutumları olduğunda sınıfta kalitesi

yüksek olan öğretmenlere ciddi anlamda ihtiyaç duyulmaktadır (Douglas ve diğerleri, 2008). Özellikle, yeni ilköğretim programlarının gerek felsefesinin, gerekse de içeriğinin değiştirilmesi ile birlikte öğrencilerin başarılarının artacağına yönelik beklentiler de bu yönde artış göstermiştir. Bu yüzden, okulda öğretmenler öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik strateji ve teknikler kullanmak durumundadırlar. O bakımdan, bu araştırmada da yeni ilköğretim programlarının özünde yer alan "Çoklu Zeka Kuramı" temelli etkinliklerin öğrencilerin İngilizce dersindeki erişisi ve derse yönelik tutumları üzerindeki sonuçları araştırılmıştır. Bu araştırmadaki sonuç; Çoklu Zeka kuramı temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında gerek derste erişi, gerekse de İngilizce dersinde yönelik tutumları arasında deney grubu öğrencileri lehine farklılık saptanmıştır. Bu sonuç, Çoklu Zeka temelli etkinliklerin öğrencilerin derste erişilerine ve derse yönelik tutumlarına olumlu katkı yaptığını göstermektedir.

Demirel (1998), yapmış olduğu araştırmada İngilizce dersinde tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesinde Çoklu Zekâ Kuramını kullanılmıştır. Bu amaçla, Ankara Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıflarına devam eden öğrencilere Çoklu Zekâ kuramından yararlanarak etkinlikler uygulamış, öğrencilerin başarı ve tutumlarını incelemiştir. Analizlere göre, son testte elde edilen veriler 0.05 düzeyinde "deney grubu"nun lehine çıkmıştır. Bir başka deyişle, Çoklu Zeka Kuramına göre hazırlanmış etkinlikler uygulanmış uygulanan grubun başarısı, geleneksel (klasik) yöntemlerin uygulandığı grubun başarısından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Mettetal ve diğerleri (1997), Çoklu Zeka Kuramının öğrenciler, veliler ve öğretmenler üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda kuramın uygulandığı sınıflarda pek çok olumlu gelişmenin dışında eyalet çapında yürütülen standartlaştırılmış testte de (ISTEP) başarının arttığı ortaya çıkmıştır. Gürçay ve Eryılmaz (2005), sınıfta fizik öğretiminde Çoklu Zeka temelli etkinlikleri kullanmışlardır. Araştırmada, son test sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin fizik dersindeki başarılarının, kontrol grubundakilere göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Benzer bir şekilde, Temur da (2007), araştırmasında matematik öğretiminde Çoklu Zeka kuramına dayalı etkinlikler kullanmıştır. Çoklu Zeka kuramı temelli etkinliklerinin uygulandığı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarılarının ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığının ölçüldüğü bu araştırmada "deney grubu" lehine istatistiksel olarak anlamlı sonuç elde edilmiştir. Yani, Çoklu Zeka kuramı temelli etkinliklerle öğretim yapılan öğrenciler matematik dersinde daha fazla başarı sağlarken, öğrendikleri bilgilerin ise kontrol grubuna nazaran daha uzun süreli kalıcı olduğu görülmüştür. Güler-Karadeniz (2006), Bümen (2001), Güler (2004), Korkmaz (2001), Hamurlu (2007), Johnson (2007) ve Nyugen (2000) de yapmış oldukları araştırmalarda, Çoklu Zeka Kuramı temelli etkinliklerin düzenlendiği sınıflardaki öğrencilerin başarı düzeylerinin, bu kuram temelli etkinlikler uygulanmayan sınıflara nazaran daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Sonuçta, ifade edilen araştırmalarda Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı sınıflarda öğrencilerin başarıları ya da erişileri, bu kuramın uygulanmadığı sınıflara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları ile yukarıda ifade edilen araştırmaların sonuçları tutarlılık göstermektedir.

Araştırma kapsamındaki etkinliklerden; Sosyal/Bireyler arası zeka ve kinestetik / Bedensel zeka etkinliklerinde öğrencilere drama etkinlikleri de yaptırılmıştır. Üstündağ (1997), yaratıcı drama ile yapılan öğretimin, geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu

saptamıştır. Ayrıca, araştırmada yaratıcı dramının öğrencilerin derse yönelik tutumlarının da olumlu düzeyde arttığı saptanmıştır. Mettetal ve diğerleri (1997), yapmış oldukları araştırmada Çoklu Zeka Kuramı temelli etkinliklerin uygulandığı sınıflarda öğretmen ve öğrenci veliler üzerinde olumlu etkilerin olduğunu saptamışlardır. Çoklu Zeka Kuramını tanıyan öğretmen ve öğrencilerin özgüvenleri artmış, davranışları olumlu yönde değişmiş ve bireysel farklılıklara daha saygılı olmaya başlamışlardır. Demirel (1998), yapmış olduğu araştırmada İngilizce dersinde tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesinde Çoklu Zeka Kuramını kullanmıştır. Denel işlem sonucunda, deney grubuna açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Buna göre öğrencilerden yeni ders etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrenciler; derslerin çok zevkli, eğlenceli, zengin ve verimli geçtiğini belirtmişlerdir. Bir başka taraftan, bu araştırmada öğrencilerin kendine güven ve motivasyon düzeylerinin de arttığı gözlenmiştir. Coşkungönüllü (1998) ise yapmış olduğu araştırmada, uygulama yaptığı sınıfta Çoklu Zeka Kuramı temelli etkinlikleri kullanmıştır. Bu araştırmada, Çoklu Zeka Kuramı ile işlenen dersler ile geleneksel yöntemlere göre işlenen derslerin sonunda öğrencilerin derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Ancak, öğrencilerle yapılan birebir görüşmeler sonucunda hemen hemen bütün öğrenciler Çoklu Zeka Kuramı ile hazırlanmış dersten daha çok zevk aldıklarını, dersin daha eğlenceli, harika ve renkli olduğunu belirtmişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerin sınıf öğretmeni Çoklu Zeka Kuramı ile işlenen derslerin öğrencilerin dikkatini her zamankinden daha çok çektiğini, derslere katılımın her zamankinden daha yüksek olduğunu, derslere katılımın arttığını, öğrencilerin çok eğlendiklerini ve derste istekli ve ilgili olduklarını ifade etmiştir. Şengül ve Öz (2008), araştırmalarında matematik öğretiminde Çoklu Zeka temelli etkinlikleri kullanmışlardır. Bu araştırmada, elde edilen veriler doğrultusunda, Çoklu Zeka Kuramı doğrultusunda hazırlanmış ders planları ile yapılan öğretimin, geleneksel anlatım yöntemine göre öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarında ve matematik dersine olan ilgi düzeylerinde olumlu yönde etkili olduğu bulunmuştur. Douglas ve diğerleri de (2008), matematik öğretiminde Çoklu Zeka kuramı temelli etkinliklerden yararlanmışlardır. Bu araştırmada da, Çoklu Zeka kuramı temelli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, Bümen (2001), Güler (2004), Korkmaz (2001) ve Hamurlu (2007) da, Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığını saptamışlardır. Bir başka ifade ile Çoklu Zeka temelli etkinliklerin düzenlendiği sınıflardaki öğrencilerin derse yönelik tutumları, bu kuram temelli etkinliklerin uygulanmadığı sınıflardaki öğrencilerin tutumlarına nazaran daha yüksek düzeyde olduğunu saptamışlardır. İfade edilen araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar, bu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmanın sonunda, Çoklu Zeka Kuramı temelli etkinliklerin uygulandığı sınıftaki öğrencilere ders ve etkinlikler hakkındaki görüşleri sorulmuş, öğrenciler; dersten hoşlandıklarını, dersin etkili, verimli ve zengin geçtiğini, derste konuyu çok kolay öğrendiklerini, dersten memnun olarak ayrıldıklarını ve bu şekilde derslerin ileride de yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak aşağıdaki şu öneriler ileri sürülebilir:

- Elde edilen sonuçlara göre, Çoklu Zeka yaklaşımı etkinliklerin, öğrenci erişimine ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarına olumlu yönde etki yaptığı saptanmıştır. Bu yüzden, İngilizce

öğretmenlerinin derslerinde Çoklu Zeka destekli etkinliklere yer vermesi önerilmektedir.

- İngilizce dersinde birçok becerinin (sosyal beceri, grup aidiyeti, işbirlikçi öğrenme, özgüven kazanma, motivasyon, vb.) geliştirilmesinde önemli bir yer tuttuğu için öğrencilerin farklı beceriler kazanmalarını sağlamada Çoklu Zeka yaklaşımlı öğrenmenin İngilizce derslerinde daha aktif olarak kullanımına yer verilmelidir.
- Öğretmenlerin Çoklu Zeka yaklaşımının öğrenme tekniklerini öğrenmelerini ve bunları kullanmalarını sağlayıcı eğitici çalışmalar (seminer, kurs, konferans, vb.) yapılmalı ve hali hazırda düzenlenen seminerlerin sayıları artırılarak, içerik boyutunun daha çok pratiğe dönük olması sağlanmalıdır.
- Mümkün olduğunca derslerde öğrencilere konuları / üniteleri daha iyi öğrenebilmeleri için sekiz farklı öğrenme alanının oluşturulmasına olanak sağlanmalıdır.
- Öğretmenler, Çoklu Zeka Kuramına göre öğrenme etkinlikleri uygularken öğrencilere farklı etkinlikler uygulamalıdır. Yani, sınıfta öğrencilerin sekiz zeka alanını da gözetir cinsten ve her zeka alanını yansıtan etkinlikler (ilgili konu ya da yapıyı içerecek biçimde; drama etkinlikleri, kompozisyon ve mektup yazma, şarkı besteleme, maket ve kukla yapımı, günlük tutma ve öz yansıtma yapma, vb. etkinlikler düzenlenmelidir. Bu etkinlikler programda yer alan öğrenci kazanımları ile doğru orantılı olmalıdır. Aksi takdirde, yapılan çalışmalar yalnızca çalışma olarak kalacak, öğrenci kazanımları üzerinde herhangi bir geçerli etkisi de olmayacaktır.
- Çoklu Zeka Kuramı destekli bir biçimde öğrenen öğrenciler, bilgiyi ezberlemekten ziyade, bilgiyi anlayarak özümlemeye çalışacaklardır. Bunun için, ders ortamlarının öğrencilerin zeka alanları göz önünde bulundurularak yapılandırılması ve öğrenme-öğretme süreçlerinde de bu hususa dikkat edilmesi gerekmektedir.
- İngilizce dersinde, Çoklu Zeka Kuramı uyarınca yapılan etkinliklerde olabildiğince birden fazla zeka alanının bütünleştirilerek kullanılmasına çalışılmalı ve öğretme - öğrenme süreci de bu yönde organize edilmeli ve yapılandırılmalıdır.
- Bu araştırma İngilizce dersinde "The Present Simple Tense" (Geniş Zaman) konusu ile sınırlı tutulmuştur. Konu ya da dersin diğer konuları üzerinde daha uzun süreli araştırmalar da yapılabilir.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

- Armstrong, T., (1999). 7 Kinds of Smart: Discovering and Identifying Your Multiple Intelligences. Revised and Updated with Information on 2 New Kinds of Smart. New York: Plume.
- Armstrong, T., (2000). Multiple Intelligences in the Classroom. (Second Edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Aslan, Y., (2007). The Effect of Comprehension Monitoring Strategies on Achievement, Attitude and Retention Developing Reading Skills. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Baş, G., (2008). Integrating Multiple Intelligences in ESL / EFL Classrooms. The Internet TESL Journal. 14(5), May.
- Baş, G., (2009). Sınıf Yönetiminde Çoklu Zeka. Eğitışim Dergisi. Sayı: Mart, 22.

- Başbay, A., (2000). Sınıf Öğretmenliği Programı Kapsamında Yer Alan Derslerin Kur Tanımları ve Ders içi Etkinlikleri ile İlköğretim İlk Kademe Programı ve Ders içi Etkinlikleri Çoklu Zeka Teorisinin Özelliklerini Yansıtıcı Nitelikte midir? Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baykul, Y., (1990) İlkokul Beşinci Sınıftan Lise ve Dengi Okulların Son Sınıfına Kadar Matematik ve Fen Derslerine Karşı Tutumda Görülen Değişmeler ve Öğrenci Seçme Sınavındaki Başarı İle İlişkili Olduğu Düşünülen Bazı Faktörler. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Berman, M., (1998). A Multiple Intelligences Road to an ELT Classroom. Bencyfelin: Crown House.
- Boring, E.G., (1950). A History of Experimental Psychology. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Burma, Ş., (2003). Çoklu Öğrenme Ortamlarının Teorik Yapısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bulut, İ., (2003). Çocuklara Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bümen, N., (2001). Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bümen, N., (2005). Okulda Çoklu Zeka Kuramı. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (Geliştirilmiş 3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, L. and Campbell, B., (1999). Multiple Intelligences and Student Achievement: Success Stories from Six Schools. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Campbell, B., (1994). The Multiple Intelligences Handbook: Lesson Plans and More. Stanwood, WA: Campbell & Associates.
- Campbell, L., Campbell, B., and Dickinson, D., (1996). Teaching and Learning Through Multiple Intelligences. Tucson, Arizona: Zephyr Press.
- Campbell, L., (1997). Variations on a Theme - How Teachers Interpret MI Theory. Educational Leadership. 55(1), 14 - 19.
- Canbay, S., (2006). İlköğretim Birinci Kademe Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yalova Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Checkley, K., (1997). The First Seven . . . and the Eight: A Conversation with Howard Gardner. Educational Leadership. 55(1), 8-13.
- Çakır, İ., (2003). Designing Supplementary Activities for the Sixth Grade English Course Through the Multiple Intelligences Theory. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. ve diğerleri. (1998). İlköğretimde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanması. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 9 - 11 Eylül 1998. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Cilt 1. ss. 531-546.

- Demirel, Ö., (1998). Developing Integrated Skills Through Multiple Intelligences in the EFL Classrooms. The Fifth EFL Skills Conference. Cairo: The American University. 8 - 10 December, 1998.
- Demirel, Ö., (1999). İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö., (2005). Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya. (Sekizinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., (2006). Öğretme Sanatı: Planlamadan Değerlendirmeye. (Onuncu Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E., (2006). Eğitimde Çoklu Zeka: Kuram ve Uygulama. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Douglas, O., Burton, K.S., and Reese-Durham, N., (2008). The Effects of the Multiple Intelligence Teaching Strategy on the Academic Achievement of Eighth Grade Math Students. Journal of Instructional Psychology. June.
- Drury, C.J., (1995). Implementing Change in Education: The Integration of Information Technology into Irish Post-Primary Schools. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of Leicester, Leicester.
- Ersoy, S., (2003). İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Fraenkel, J.R. and Wallen, N.E., (2000). How to Design and Evaluate Research in Education. New York: McGraw-Hill.
- Gannon, M., (2004). Identifying Teachers' Dominant Multiple Intelligences and the Influence on Classroom Instruction. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Immaculata University Graduate School of Education.
- Gardner, H., (1993a). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. (Second Edition). London: Fontana Press.
- Gardner, H., (1993b). Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York: Basic Books.
- Gardner, H., (1999). Intelligences Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books.
- Gömleksiz, M.M., (2003). İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 13(1), 215-226.
- Güler-Karadeniz, N., (2006). Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretimin Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Güler, N., (2004). İlköğretim 5. Sınıf İngilizce Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamalarının Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gürçay, D. ve Eryılmaz, A., (2005). Çoklu Zeka Alanlarına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Fizik Başarısına Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 29, 103 - 109.
- Güven, Z.Z., (2007). Öğrenme Stillere Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişisi, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi. Yayımlanmamış

- Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Harmer, J., (2001). The Practice of English Language Teaching. (Third Edition). London: Longman.
 - Hamurlu, M. K. (2007). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Geliştirilen Eğitim Durumlarının Yabancı Dil Ağırlıklı Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına ve Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
 - Johnson, M., (2007). An Extended Literature Review: The Effect of Multiple Intelligences on Elementary Student Performance. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dominican University of California School of Education, San Rafael, CA.
 - Karasar, N., (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
 - Korkmaz, H., (2001). Çoklu Zekâ Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Fen Başarısına ve Tutumlarına Etkisi. Eğitim ve Bilim Dergisi. Nisan.
 - Larsen - Freeman, D., (2000). Techniques and Principles in Language Teaching. (Second Edition). Oxford: Oxford University Press.
 - Lazear, D., (1997). Seven Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences. (Revised Ed.). Arlington Heights, IL: Skylight Publishing.
 - Lazear, D., (1998). Eight Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences. Arlington Heights, IL: Skylight Publishing.
 - Lazear, D. (2000). Pathways of Learning: Teaching Students and Parents about Multiple Intelligences. Tucson, Arizona: Zephyr Press.
 - Levin, J.P. and Others. (1974). Individual Differences in Learning from Pictures and Words: The Development and Application of an Instrument. Journal of Educational Psychology. 66(3), 296 - 303.
 - Mehta, S., (2002). "Multiple Intelligences and How Children Learn: An Investigation into One Preschool Classroom". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
 - Mettetal, G. and Others. (1997). Attitudes Towards a Multiple Intelligences Curriculum. The Journal of Educational Research. XCI(2), 115-122.
 - Murphy, K.R. and Davidshofer (1991). Psychological Testing: Principles and Applications. New Jersey: Prentice- Hall.
 - Nyugen, T.T., (2000). Differential Effects of a Multiple Intelligences Curriculum on Student Performance. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Harvard University Graduate School of Education, Boston.
 - Oral, B., (2004). Eğitimde Çoklu Zeka Kuramları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6 - 9 Temmuz. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
 - Özdemir, P., (2002). The Effects of Instructional Strategies Based on the Principles of Multiple Intelligence Theory on Understanding of Science Concepts in Diversity of Living Things. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Middle East Technical University Institute of Social Sciences, Ankara.

- Pienaar, H.C., (2008). Application of Accelerated Learning Techniques with Particular Reference to Multiple Intelligences. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of South Africa Department of Didactics, Pretoria.
- Reuterberg, S. and Gustafsson, J.E., (1992). Confirmatory Factor Analysis and Reliability: Testing Measurement Model Assumptions. Educational and Psychological Measurement. 52, 795-811.
- Saban, A., (2004). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim. (Dördüncü Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarı, H. ve Dilmaç, B., (2005). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Sınıf Yönetimi. (2. Baskı). Gürsel, M., Sarı, H. ve Dilmaç, B. (Eds.). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L., (2000). Çoklu Zeka Uygulamaları. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sünbül, A.M., (2004). Düşünme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. Eğitim ve Bilim Dergisi. 132, 25-42.
- Şengül, S. ve Öz, C., (2008). İlköğretim 6. Sınıf Kesirler Ünitesinde Çoklu Zeka Kuramına Uygun Öğretimin Öğrenci Tutumuna Etkisi. İlköğretim Online Dergisi. 7(3), 800 - 813.
- Talu, N., (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 15, 164-172.
- Tarman, S., (1999). Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zekâ Kuramının Yeri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E., (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H., (1996). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınları.
- Temur, Ö.D., (2007). The Effects of Teaching Activities Prepared According to the Multiple Intelligences Theory on Mathematics Achievements and Permanence of Information Learned by 4th Grade Students. International Journal of Environmental & Science Education. Vol.: 6, October, 89-91.
- Tezbaşaran, A., (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thurstone, L L., (1960). The Nature of Intelligence. Littlefield: Adams.
- Üstündağ, T., (1997). Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişime ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vural, B., (2004). Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yıldırım, Ki ve Tarım, K., (2008). Using Multiple Intelligence Activities and Cooperative Groups to Improve Academic Achievement and Retention. İlköğretim Online Dergisi. 7(1), 174-187.
- Yıldırım, K., Tarım, K. ve İflazoğlu, A., (2006). Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. Eğitimde Kuram ve Uygulama. 2(2), 81-96.
- Yılmaz, H., (1998). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (Genişletilmiş ve Güncelleştirilmiş 3. Baskı). Konya: Mikro Yayınları.