

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI DESTEKLİ PROJE TABANLI ÖĞRENME
YÖNTEMİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE AKADEMİK BAŞARI,
TUTUM VE KALICILIĞA ETKİSİ

Turan KAYIRAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA – 2009

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI DESTEKLİ PROJE TABANLI ÖĞRENME
YÖNTEMİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE AKADEMİK BAŞARI,
TUTUM VE KALICILIĞA ETKİSİ

Turan KAYIRAN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Adana – 2009

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ
(Danışman)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduğunu onaylarım.

...../...../2009

Doç. Dr. Azmi YALÇIN
Enstitü Müdür Vekili

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI DESTEKLİ PROJE TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE AKADEMİK BAŞARI, TUTUM VE KALICILIĞA ETKİSİ

Turan KAYIRAN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

Haziran 2009, 122 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin işe koşulduğu grup (deney grubu) ile ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler programı doğrultusunda öğretimin işe koşulduğu grubun (kontrol grubu) sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları, akademik başarıları ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamaktır.

Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Uygulama, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı güz yarısında, Adana İli Ceyhan ilçesinde bulunan alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilköğretim okulunun iki dersliğinde okuyan toplam 50 öğrenci üzerinde, iki haftası hazırlık olmak üzere sekiz hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin etkililiğini sınamak için aynı okulda ters devrelerde bulunan bir deney ve bir kontrol grubu seçilmiştir. Deney grubunda dersler, çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yöntemi, kontrol grubunda ise 2005–2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında belirtilen içerik doğrultusunda işlenmiştir. Dersler, deney grubunda araştırmacı, kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür.

Araştırma, “öntest-sontest kontrol gruplu” deneme modeline göre desenlenmiştir. Ancak gruplar bütün özellikleriyle eşitlenemediğinden bu yönüyle yarı deneysel bir çalışma olarak nitelendirilebilir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına, deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemlerin bitiminde “Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi” uygulanmıştır.

Deneyisel işlem başlamadan önce bütün gruplardaki öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına yönelik tercihlerini belirlemek amacıyla “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” uygulanmıştır. Araştırmada başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde, istatistiksel teknik olarak kovaryans analizi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak alınmıştır.

Araştırmada, başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen son test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında, çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını arttırmada ve derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zekâ Kuramı, Proje Tabanlı Öğrenme, Sosyal Bilgiler

ABSTRACT**THE EFFECTS OF PROJECT BASED LEARNING METHOD SUPPORTED BY
MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY ON ACADEMIC ACHIEVEMENT,
ATTITUDES TOWARDS SOCIAL STUDIES AND RETENTION****Turan KAYIRAN****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Asst. Prof. Dr. Mehmet KARAKUŞ****June 2009, 122 pages**

The primary purpose of this study was to find out whether there are significant differences in terms of attitudes towards the social studies course, academic achievement and retention between the experimental group in which the project based learning method supported by multiple intelligences theory (MIT) applied in the fourth grade social administered and the control group in which the traditional method based on the teaching of whole class instruction was administered.

The study was designed on the experimental group with pre-test and post-test control groups. The study was conducted in a state public elementary school the district of Ceyhan-ADANA in the fall semester of 2007-2008 academic years. The application was carried on the 50 fourth-grade students attending two classes. The study was conducted in one experimental and one control group in different terms and lasted for eight weeks. The courses were done on the basis of schemes project based learning method supported by multiple intelligences theory in the experimental group. As for the control group the courses were done through the course plans prepared according to 2005-2006 social studies curriculum. While the courses were taught by the researcher in the experimental group, they were taught by the class teacher in the control group. "Social Studies Attitude Scale" and "Social Studies Achievement Test" were administered as pre-test and post-test to both the experimental and control groups. Before the beginning of the experimental study, "Teele Inventory for Multiple Intelligences" was utilized to all of the participants. In the study covariance analysis

was conducted on the data obtained from the achievement test and attitude scale. The level of significance was $P < .05$.

The results obtained at the end of the study indicated that while there was a significant difference in favour of the experimental group in terms of the post-test score between the experimental group and control group, no significant difference was observed on the retention.

Keyword: Multiple intelligences theory, project based learning, social studies

ÖNSÖZ

Bireysel farklılıklar, günümüz eğitim felsefesinin temelini oluşturmaktadır. Öğrencilerin ilgi, yetenek, öğrenme stilleri gibi bireysel özelliklerini dikkate almadan yapılan öğretim faaliyetleri, öğrencilerin derslerde geri kalmalarına, dolayısıyla derslerden ve okuldan soğumalarına sebep olabilmektedir.

Bireylere onların zihinsel yapılarına uygun, onları bir sınıfa ve okula hapsetmeyen, içinde yaşadığı toplumdan koparmadan, gerçek hayat problemleriyle karşı karşıya getiren, hem istenilen öğrenmeyi etkili ve kalıcı şekilde gerçekleştiren hem de 21. yy becerileri olarak da adlandırılan iletişim, risk alma, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi birçok beceriyi de kazanmalarını sağlayan öğrenme yaklaşımlarının uygulanması gerekmektedir

Bu bağlamda, proje tabanlı öğrenme yöntemi öğrenciyi hem gerçek hayat problemleriyle karşı karşıya getirmede, hem de istenilen öğrenmeyi etkili ve kalıcı şekilde gerçekleştirmede etkili olabilecek bir öğretim yöntemi olduğu için tercih edilebilir.

Proje tabanlı öğrenme teknikleri, çoklu zekâ kuramı ile birlikte birçok zekâ alanına yönelik kullanılabilir. Bu yöntemler öğretmen merkezli öğretim yerine, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini tercih etmek anlamına gelmektedir. Sosyal bilgiler derslerinde, çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanıldığında, farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilere ulaşılması daha kolay olacaktır.

Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde, ülkemizde geleneksel yönetime alternatif öğretim yöntemlerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı üzerindeki etkilerine yönelik deneysel çalışmaların oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Bu durumda farklı tekniklerin uygulandığı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç göz önüne alındığında bu araştırmayla, çoklu zekâ kuramı destekli Proje tabanlı öğrenme yönteminin ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde, öğrencilerin Akademik başarıları, kalıcılık ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkileri sınanmaya çalışılmıştır.

Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve raporlaştırılması aşamalarında birçok kişinin katkısı olmuştur. Bu kişilerden, öncelikle çalışmamın her aşamasında bana yardım edip, destek olan danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ'a; yüksek lisans derslerini aldığım dönemdeki katkılarından dolayı Sayın Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a ve Sayın Yard. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU'na özellikle sonsuz teşekkür ediyorum. Ayrıca çalışma sırasında desteğini gördüğüm 4-D sınıfı öğretmeni Sayın Yücel KINDİL'a teşekkür ediyorum.

Araştırmanın yürütüldüğü okullardaki çalışanlara ve öğrencilere; bu çalışmayı destekleyen Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı'na (EF2007YL29); Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına; Eğitim Bilimleri Bölümü'ndeki, Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Anabilim Dalı'ndaki değerli hocalarıma ve çalışmada emeği geçen ismini sayamadığım herkese teşekkür ederim.

Ayrıca bana her zaman ve her konuda destek olan, yardımlarını esirgemeyen annem Filiz KAYIRAN'a, babam Mansur KAYIRAN'a, kardeşim İrem KAYIRAN'a sonsuz teşekkürler.

Son olarak araştırma süresince desteğini ve sevgisini her zaman yanımda bulduğum, her konuda bıkmadan, usanmadan yardımını esirgemeyen ve dünya tatlısı kızımın annesi, eşim Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Turan KAYIRAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	xi
ÇİZELGELER LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
EKLER LİSTESİ	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	3
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayıtlılar	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	10
1.7. Kısaltmalar Listesi	10

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Bilgiler	11
2.1.1. Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi	12
2.1.2. Sosyal Bilgiler Programının İçeriği	13
2.1.3. Sosyal Bilgiler Programının Temelleri	14
2.1.4. Sosyal Bilgiler Programının Genel Amaçları	15
2.2. Proje Tabanlı Öğrenme	17
2.2.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Aşamaları	19

2.2.2. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yararları ve sınırlılıkları.....	21
2.3. Çoklu Zekâ Kuramı	22
2.4. İlgili Araştırmalar	27
2.4.1. Çoklu Zekâ Kuramı ve Sosyal Bilgiler Dersiyle İlgili Yapılan Araştırmalar	27
2.4.2. Proje Tabanlı Öğrenme ve Sosyal Bilgiler Dersiyle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	30
2.5. Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi.....	37

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	38
3.2. Çalışma Grubu	39
3.3. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi Öntest Puanları	40
3.4. Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Öntest Puanları.....	40
3.5. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Öntest Puanları	41
3.6. Kişisel Bilgiler	41
3.6.1. Cinsiyet	41
3.6.2. Doğum Yeri.....	42
3.6.3. Kardeş Sayısı	42
3.6.4. Okula Devam Eden Kardeş Sayısı.....	43
3.6.5. Aile Büyüklüğü.....	43
3.6.6. Öğrencilerin Oturdıkları Evlerin Kendilerine Ait Olup Olmaması	43
3.6.7. Baba Eğitim Durumu	44
3.6.8. Anne Eğitim Durumu	44
3.6.9. Baba Mesleği	45
3.6.10. Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olup Olmaması	45
3.6.11. Öğrencilerin Ders Çalışırken Kendilerine Yardım Eden Birinin Olup Olmaması.....	46
3.7. Veri Toplama Araçları.....	46
3.7.1. Sosyal Bilgiler Başarı Testi.....	47
3.7.2. Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği.....	50

3.7.3. Teele Çoklu Zekâ Envanteri	51
3.7.4. Kişisel Bilgiler Formu	51
3.8. Verilerin Toplanması.....	52
3.8.1. Deneysel İşlemler	53
3.8.1.1. Öğretim Yöntemleri ve Uygulanması.....	54
3.8.1.1.1. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi.....	54
3.8.1.1.2. 2005-2006 İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Doğrultusunda Yapılan Öğretim.....	60
3.9. Verilerin Çözümlemesi.....	60

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı ve Tutum Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	62
4.2. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular	63
4.3. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular	65
4.4. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular	66
4.5. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular.....	68

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Akademik Başarı Sontest Puanlarına Yönelik Tartışma ve Yorum.....	70
5.2. Akademik Başarıya Kalıcılık Puanlarına Yönelik Tartışma ve Yorum	72
5.3. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Sontest Puanlarına Yönelik Tartışma ve Yorum	73
5.4. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Kalıcılık Puanlarına Yönelik Tartışma ve Yorum.....	74

BÖLÜM VI**SONUÇ VE ÖNERİLER**

6.1. Sonuçlar	76
6.2. Öneriler	77
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	77
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	78
KAYNAKÇA	80
EKLER	90
ÖZGEÇMİŞ	122

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 2.2.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Aşamaları.....	21
Tablo 3.1. Deneme Modelinin Simgesel Görünümü.....	39
Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	40
Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	40
Tablo 3.7. Araştırmada Kullanılacak Olan Ölçme Araçları ve Kullanım Amaçları.....	47
Tablo 3.7.1.1. Sosyal Bilgiler Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 3.7.1.2. Sosyal Bilgiler Başarı Testi Test Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 3.7.1.3. Sosyal Bilgiler Başarı Testinin Öntest-Sontest KR 20 Değerleri.....	50
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	62
Tablo 4.2.1. Grupların Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Öntest-Sontest Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....	64
Tablo 4.2.2. Grupların Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	64
Tablo 4.3.1. Grupların Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Sontest-Kalıcılık Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Kalıcılık Testi Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....	65
Tablo 4.3.2. Grupların Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Kalıcılık Testi Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 4.4.1. Grupların Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....	67
Tablo 4.4.2. Grupların Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	67

Tablo 4.5.1. Grupların Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Kalıcılık Testi Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri...	68
Tablo 4.5.2. Grupların Sosyal bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Kalıcılık Testi Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 3.5.1. Deney Grubundaki Öğrencilerin Teele Çoklu Zeka Envanteri Öntest Puanları.....	112
Tablo 3.5.2. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Teele Çoklu Zekâ Envanteri Öntest Puanları.....	113

ÇİZELGELER LİSTESİ

	Sayfa
Çizelge 2.2.1. Proje Tabanlı Öğrenmenin Aşamaları.....	20
Çizelge 3.6.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Dağılımı	42
Çizelge 3.6.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı	42
Çizelge 3.6.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı.....	42
Çizelge 3.6.4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okula Devam Eden Kardeş Sayısına Göre Dağılımı.....	43
Çizelge 3.6.5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Evde Oturan Kişi Sayısına Göre Dağılımı	43
Çizelge 3.6.6. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Oturdukları Evlerin Kendilerinin Olup Olmamasına Göre Dağılımı.....	44
Çizelge 3.6.7. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	44
Çizelge 3.6.8. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	45
Çizelge 3.6.9. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı.....	45
Çizelge 3.6.10. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olup Olmamasına Göre Dağılımı.....	46
Çizelge 3.6.11. Öğrencilerin Ders Çalışırken Kendilerine Yardım Eden Birinin Olup Olmamasına Göre Dağılımı.....	46
Çizelge 3.8.1. Proje Tabanlı Öğrenmenin Aşamaları.....	55

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Sosyal Bilgilerin Yararlandığı Bilgi Kaynakları	13
Şekil 2: ÇZK Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemine Göre Bir Projenin Zekâ Alanları Dikkate Alınarak Yapılandırılması.....	57
Şekil 3. “Kültürümüz” projesini alan öğrencilerin proje süresince yaptıkları etkinlerin zekâ alanlarına göre dağılımı.....	100

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1: Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	90
EK 2: Kişisel Bilgiler Formu	91
EK 3: Sosyal Bilgiler Başarı Testi	93
EK 4: ÇZK Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Uygulandığı Deney Grubundaki Öğrencilerin Çalışmalarından Örnekler.....	100
EK 5: İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Doğrultusunda Yapılan Öğretime Yönelik Ders Planı	110
EK 6: Proje Çalışma Planı.....	111
EK 7: Öğrencilerin Zekâ Profillerine İlişkin Puanlar	112
EK 8: Bilimsel Araştırmaya Hazırlık Programı	114
EK 9: Çoklu Zekâ Kuramı Farkındalık Programı	117
EK10: Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Hazırlanırken Yararlanılan Kaynaklar.....	121

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Günümüzde öğretim kurumlarından, bağımsız bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgiyi başkalarının hizmetine sunan bireylerin yetiştirilmesi; öğretim sürecinden geçen bireylerden ise bir yandan çevrelerinde oluşan değişimlere uyum sağlamaları, diğer yandan çevrelerinde istenen yönde değişme sağlayacak yeterlilikte yetişmeleri beklenmektedir (Güven, İleri ve Tunçer, 2005). Öğrenenin, kendi zihinsel tasarım gücünü ortaya koymasını gerektiren, teknolojinin pek çok boyutuyla günlük yaşantımızın içine girdiği ve kullanıldığı bir dönemde, bağımsız bilgi parçacıklarına sahip olan bireyler değil, bunlar arasındaki ilişkileri görebilen, bilgiyi örgütleyip yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgiyi başkalarının hizmetine sunabilen bireyler istenmektedir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002).

Eğitimin amaçlarından biri de, toplumun gereksinimleri doğrultusunda bireyler yetiştirmek olduğuna göre; bilgi toplumlarının özelliği göz önüne alınarak, bilgi çağına uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Karakuş, 2004, 2). Öğrenme-öğretme sürecinde bireyi, öğretmenden bilgileri alan pasif bir alıcı konumundan, araştıran, inceleyen, bilgiye ulaşan ve bu bilgileri anlamlandıran öğrenenler haline getirmek çağdaş eğitim anlayışının temelini oluşturmaktadır (Demirel, Başbay, Uyangör ve Bıyıklı, 2001). Günümüz bilgi toplumunda beklenen insan nitelikleri incelendiğinde, en çok karşımıza çıkanlar, bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, işe yarar bilgiyi seçme ve örgütleme, öğrenme sürecini denetleme, ekip çalışması yapma, işbirliği içinde çalışmadır (Yıldız, 2005).

Her toplum, o toplumu oluşturan kişileri kendi felsefesi ve belirlemiş olduğu hedefler doğrultusunda yetiştirmek ister. Milli eğitim sisteminin hedefleri incelendiğinde, ilköğretimde bu hedeflerin gerçekleşmesinde ve bilgi toplumundan beklenen nitelikli insanın yetiştirilmesinde en büyük görevin sosyal bilgiler dersine düştüğü görülmektedir. Çünkü sosyal bilgiler öğretiminin temel amaçları, geleceğin etkin yurttaşlarında karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesidir (Sönmez, 2005, 4). Sosyal bilgiler dersi, çocukların çevrelerini tanımalarına, yurt sevgisini kazanmalarına, demokratik bir Türk genci olarak tüm hak ve ödevlerini

bilerek yerine getirmelerine ve onların demokratik toplum yaşamına uyum sağlamalarına yardımcı olan en önemli derslerden birisidir (Çiftçi, 2006).

Günümüz bilgi çağında insanların var olup bitenden haberdar olmaları, hızla gelişen teknolojiye ayak uydurmaları aldıkları eğitimle doğrudan ilgilidir. Hızla gelişen bilim ve teknoloji, sadece sosyal bilgiler derslerini değil, eğitimin her alanını etkilemekte ve eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu hale getirmektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, öğrenciyi öğrenme ortamının merkezine çeken, onu aktif hale getiren yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitimcilerin, hitap ettiği öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak, bir veya birkaç kurama göre ders işleme, öğrencinin öğrenmesinde kolaylık sağlayabilir (Yanpar, 2005). İçinde bulunduğumuz bilgi çağının özellikleri ve eğitimdeki yeni paradigmalardan dolayı, öğretim yöntem ve tekniklerinde yeni arayışlar gündeme gelmiştir. Bunlardan birkaçı aktif öğrenme, probleme dayalı öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım ve proje tabanlı öğrenmedir. Aktif öğrenmede, öğrenme sürecinin sorumluluğu öğrencidedir ve kendi kararlarını öğrencinin kendisi alır. Böylece öğrenen bir başkasının kendi adına aldığı kararları uygulamak yerine, kendi kontrol ettiği çabalarla öğrenmeye çalışır. Bu anlayış temelde öz düzenleme, öğrenen özerkliği ve bağımsız öğrenme gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Açıkgöz, 2005, 17).

Probleme dayalı öğrenme ise, öğrenenlerin eğitim programları kapsamında yer alan hedeflere ulaşabilmelerine, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmelerine fırsat vererek gerçek yaşam problemlerinin kullanıldığı bir öğrenme yaklaşımıdır (Duch, 1995; Akt. Erdem, 2007, 81). Yapılandırmacı yaklaşım ise bir öğretim yaklaşımı değildir, bir bilgi ve öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrencilerin öğrendikleri konular veya bugüne kadar sahip oldukları bilgilerin üzerine yeni bir durum uygulanarak, bu bilgilerin birleştirilmesi ve yeni bir zihinsel sürecin oluşturulması amaçlanmaktadır (Yanpar, 2001, 465).

Bu yöntem ve yaklaşımlara ek olarak, öğrencilerdeki bireysel farklılıklara dikkat çeken bir kuram olarak, 1983'te Howard Gardner tarafından ortaya atılan "Çoklu Zekâ Kuramı"nı görmekteyiz. Gardner'ın her bireyin farklı derecelerde çeşitli zekâlara sahip olduğunu ileri sürdüğü kuramı, kısa sürede eğitim alanında geniş bir uygulama alanı

bulmuştur (Armstrong, 2000). Bu kuram, eğitimcilere, öğrencilerin bireysel farklılıklarına değer veren programlar hazırlama olanağı da sağlamıştır (Demircioğlu ve Güneysu, 2000).

Çoklu zekâ kuramı temelde bir öğretim yöntemi olmamasına rağmen, pek çok öğretim yöntemi, bu kuramın ışığında geliştirilebilir, düzenlenebilir ve uygulanabilir. Çoklu zekâ kuramını uygulamaya koymak, öğretmen merkezli öğretim yöntemleri yerine öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini tercih etmek anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, çoklu zekâ kuramının uygulandığı alanlardan biri de proje tabanlı öğrenme yaklaşımıdır (İflazoğlu, Artut, Tarım, 2007). Demirhan'a (2002, 7) göre, proje tabanlı öğrenme; disiplinler arası çalışmayı gerektiren, bireysel ve grup içinde sorumluluk alarak öğrenenlerin belirlenen problemler üzerinde, işbirliği içerisinde kendi ilgi ve yetenekleri çerçevesinde araştırmaya dayalı çalışmaları şeklinde tanımlanabilir. Proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrenciler bir problemten yola çıkarak bu problemin çözüm yollarını ararlar. Bu çözüm yollarını arama ve bulma sürecinde ortaya çıkan ürün projedir (Kınık, 2004, 42). Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi bireylerin zekâ alanları doğrultusunda işbirliğine dayalı olarak küçük gruplarda araştırma yapmaları ve ürünler ortaya koymalarını sağlamak büyük bir önem taşımaktadır.

1.1. Problem

Toplumlar, bilgi ve ona bağlı olarak hızla gelişen teknoloji çağında, sosyal, kültürel, ekonomik ve özellikle eğitim alanlarında çağı yakalamak zorundadır. Bunu gerçekleştirebilmek için eğitim kurumlarına düşen görev, düşünen, yaratan, çözüm bulan bireylerin yetiştirilmesidir (Matyar, 2006, 238). Günümüz toplumunun, içinde bulunduğu çağa hızla uyum sağlayan, geleceğe hazırlanan, etkili olarak kararlar alabilen bireylere ihtiyacı vardır. Yeteneklerinin farkında olan etkili birey, kendini rahat ifade edebilir, olayların üzerine gidebilir, sorgular, araştırır, sorunun belirlenmesinde ve çözümünde yaratıcıdır. Etkili bireyin nasıl yetiştirileceği konusu ise eğitimcilerin üzerinde en fazla yoğunlaştıkları konudur (Karakuş, 2004).

Doğrudan hayata yönelik bir ders olan sosyal bilgiler dersi, etkili bireyin yetiştirilmesinde ön plana çıkmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin amacı, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkında, ulusal bilince sahip, duyarlı, ulusal ve çağdaş değerleri

yaşatmaya istekli, bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde kullanan etkili bireyler yetiştirmektedir (MEB, 2005). Ancak ilgili literatür incelendiğinde, öğrencilerin genellikle sosyal bilgiler dersine karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun nedenleri incelendiğinde, dersin içeriğinde işlevsel olmayan çok fazla konunun bulunması, düz anlatım yöntemiyle ve doğrudan ders kitabından işlenmesi ön plana çıkmaktadır. Ayrıca öğrencileri düşünmeye, problem çözmeye, yaratıcılıklarını, bireysel yeteneklerini, işbirlikli çalışma ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yetersizliği de sosyal bilgiler dersinin sevilmemesinin nedenleri arasındadır (Chapin ve Messick, 1992).

Öğrencilerin ilgi, yetenek, öğrenme stilleri gibi bireysel özelliklerini dikkate almadan yapılan öğretim faaliyetleri, öğrencilerin derslerde geri kalmalarına, dolayısıyla derslerden ve okuldan soğumalarına sebep olabilmektedir. Görsel öğrenen çocuklar, kitaptan veya tahtadan yazılanları görerek, deneysel veya işitsel öğrencilere göre daha hızlı öğrenmektedirler. Sınıfta deneyin yapılmaması, konunun somutlaştırılmaması, öğrencinin o konu ile ilgili anladığını proje ile anlatmasına fırsat verilmemesi; sadece anlatılarak konunun geçilmesi, birçok öğrencinin konuyu kavrayamadan diğer konuya geçmelerine sebep olmaktadır. Oysaki tüm öğrencilerin anlatılan konu ile ilgi fikir yürütmelerine fırsat tanımak gerekir. Bunun için sınıf ortamında alternatif program veya kuramların göz önünde bulundurularak ders anlatılmasıyla öğrencilere bu fırsat sağlanabilir (Özden, 2002).

Hesapçıoğlu (1998, 78–79), yirmi birinci yüzyılın eğitim programlarının açık, esnek ve yaratıcı sistemler olarak planlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Programın her öğrenciyi bireysel olarak ele alıp, kendi kendine öğrenme yönündeki tutumlarını geliştirmesi, yaratıcı bireyi ortaya çıkaracaktır. 1998 yılından 2005 yılına kadar uygulamada olan sosyal bilgiler öğretim programına yapılan eleştirilerin başında; bilgiye ağırlık verildiği, öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasite yönünden farklılıklarının dikkate alınmadığı, esnek olmadığı, öğrencileri ezberciliğe ittiği, yaratıcı düşünmeyi geliştirmede etkili olmadığı, üreticiliği teşvik etmediği gibi konular gelmektedir. Bu eleştirilerden hareketle hazırlanan ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot olarak seçilen bölgelerde uygulanmış; 2005-2006 eğitim-öğretim döneminden itibaren öncelikle ilköğretim birinci kademedede ve daha sonra ikinci kademedede aşamalı olarak bütün okullarda uygulanmaya başlanmıştır.

2005 ilköğretim programı öğretmekten çok öğrenmeyi merkeze alan yaratıcı, atak, problem çözebilen, farklılıkları bilen ve bunları ortaya çıkaran bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Alabaş ve Kamer, 2007).

Öğrenciler, öğrenme-öğretme sürecinde kendileri için anlamlı ve somut hedefler olduğunda, öğretim faaliyetlerinde daha etkin olarak yer alır ve daha iyi öğrenirler. Bunun yanı sıra öğrencilerin kendi kişisel deneyimlerini birleştirmeleri, bilişsel yeteneklerin gelişmesine de büyük bir katkı sağlar. Öğrencilerin, yaparak yaşayarak öğrenmelerinin onlar için daha anlamlı olduğu ve öğrenmedeki kalıcılığın arttığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Demirel ve ark, 2001).

Öğrenme-öğretme sürecinde yenilikçi modellerden biri de proje tabanlı öğrenme yaklaşımıdır. Öğrencilerin problem çözümü için araştırmaları, bilgi elde etmeleri ve bu bilgileri anlamlı bütünler haline getirerek bir ürün ortaya koyma görevlerini içerir (Demirel ve ark, 2001). Proje tabanlı öğrenme, ezberleyen ve çok fazla yanıt veren değil; düşünen araştıran, sorgulayan üreten bireyler yetiştirmeyi temel almaktadır. Proje tabanlı öğrenme yaparak, yaşayarak öğrenmenin yanı sıra bireysel farklılıkları dikkate alan oldukça etkili bir öğretim yaklaşımıdır (Güven ve ark, 2005). Bu yaklaşım, öğrencilerin belirli hedeflere yönelik bireysel olarak kendi öğrenme süreçlerini planladıkları, araştırma ve işbirliği içinde çalışma, sorumluluk alma, bilgi toplama, toplanan bilgileri örgütleme becerilerini geliştirmeye yönelik süreci vurgular. Buradan hareketle proje tabanlı öğrenme; tasarımı geliştirmeye, hayal etmeye, planlamaya, kurgulamaya dayalı bir öğrenme anlayışı olup, öğrenciyi merkeze alan ve gerçek yaşam durumlarını sınıf ortamına taşıyarak onları projeler çerçevesinde çalıştıran, bunu yaparken de disiplinler arası ilişki kuran bir anlayıştır (Yıldız, 2005).

Kandel ve Hawkins (1992, Akt. Katz, 1994, 1) tarafından yapılmış araştırmalar günümüzde öğrencileri grup projelerinde bir araya getirme yaklaşımına olan ilginin arttığını göstermektedir. Öğrencinin öğrenme ihtiyacı duyması ve öğretmenin de bunun için uygun ortam hazırlaması önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin bireysel farklılıklarını bir sorun olmaktan çıkaracak ve konulara ilgi alanları ya da ihtiyaçları doğrultusunda çalışmalarını sağlayacak yöntemlere ihtiyaç vardır. Sosyal bilgiler dersinde birden fazla yöntem ve tekniğin iç içe kullanılması önerildiğinden (Sönmez, 1998, 224), bünyesinde sorun çözme, tartışma, drama, sorgulama ve rol oynama gibi farklı yöntem ve teknikleri

barındıran çoklu bir yaklaşım olan proje tabanlı öğrenmenin bu konuda bir alternatif olduğu söylenebilir (Karakuş, 2004, 17-18).

Proje tabanlı öğrenmenin en önemli özelliklerinden biri de zekânın çok yönlü gelişimini temele almasıdır (Doğanay ve Tok, 2007, 234). Çocukların sahip oldukları potansiyelleri ve yetenekleri bulmayı ve onları geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim felsefesine sahip olan çoklu zekâ kuramı yardımıyla çocukların ilgilerinin ve yeteneklerinin belirlenerek proje çalışmalarına yönlendirilmeleri, onların akademik başarılarının artmasını, öğrendiklerinin daha kalıcı olmasını sağlayarak, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Öğretimde bütün zekâ alanlarına hitap eden etkinlikler kullanıldığında, öğrencilerin hem bütün zekâ alanlarının geliştirilmesi hem de birbirleriyle farklılıkları paylaşmaları sağlanabilir (İflazoğlu, 2003). Proje tabanlı öğrenme çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalar, öğrencilerin farklı zekâ alanlarını kullanmalarını sağlayabilir. Bu sebeple proje tabanlı öğrenme ile çoklu zekâ kuramının bir arada ele alınması, daha fazla zekâ alanının kullanılmasını teşvik ederek öğrencilerin zekâ alanlarının gelişmesine katkı sağlanabilir.

Yapılan literatür taramasında, ülkemizde, proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel çalışmalara (Demirel ve ark., 2001; Korkmaz ve Kaptan, 2002; Erdem ve Akkoyunlu, 2002; Karakuş, 2004; Gültekin, 2005; Çiftçi, 2006) rastlanmıştır. Proje tabanlı öğrenmede olduğu gibi, ülkemizde, çoklu zekâ kuramının, değişik konu alanlarında (Sosyal bilgiler, matematik, fen bilgisi, hayat bilgisi, sosyal bilgiler öğretimi, program geliştirme vb.) akademik başarı ve diğer duyuşsal özellikler üzerindeki etkililiğini sınavan çalışmalara rastlanmaktadır (Çengelöğlu, 2005; Yılmaz, 2002; Batman, 2002; Ayaydın, 2002; Güneş, 2002; Özdemir, 2002; Temur, 2001; Coşkungönüllü, 1998). Ayrıca ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin matematik öğretimi (İflazoğlu, Artut, Tarım, 2007) ve yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde (Koç, 2008) uygulanmasına yönelik çalışmalara rastlanmıştır. Ancak, çoklu zekâ destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin dördüncü sınıf düzeyinde sosyal bilgiler öğretiminde, akademik başarı, derse ilişkin tutum ve kalıcılık üzerindeki etkililiğini sınavan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu ihtiyaçlar göz önüne alındığında, proje tabanlı öğrenme yöntemi, çoklu zekâ kuramı ile birleştirilerek sosyal bilgiler derslerinde kullanılabilir ve etkili olup olmadığı

araştırılabilir. Özetle, belirtilen bu gerekçeler doğrultusunda, böyle bir araştırmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Araştırmanın problem cümlesi, “ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde, çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı grupla, 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı grubun akademik başarıları, derse ilişkin tutumları ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin işe koşulduğu grup (deney grubu) ile 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin işe koşulduğu grubun (kontrol grubu) sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları, akademik başarıları ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

1. Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, “Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi” öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, “Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi” son test toplam puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
3. Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda

yapılan öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, “Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

4. Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, “Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” son test toplam puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler dersi, doğrudan hayata yönelik bir derstir, fakat geleneksel yöntemlerle öğretilmeye çalışılması dersin öğrencilerde somutlaşmamasına neden olmaktadır. Sosyal bilgiler dersi programının uygulanmasıyla ilgili açıklamalar kısmının 30. maddesine göre, konuların işlenişinde yalnız düz anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle yetinilmeyip, konuların özelliğine göre tartışma, örnek olay incelemesi, problem çözme gibi öğrenciyi aktif kılan, onu araştırmaya ve incelemeye yönelten yöntem ve teknikler de yer alır. Günümüzün bireylerinin zihinsel yapılarına uygun, onları bir sınıfa ve okula hapsetmeyen, içinde yaşadığı toplumdan koparmadan, gerçek hayat problemleriyle karşı karşıya getiren, hem istenilen öğrenmeyi etkili ve kalıcı şekilde gerçekleştiren hem de problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi birçok beceriyi de kazanmalarını sağlayan öğrenme yaklaşımlarının uygulanması gerekmektedir (Çiftçi, 2006).

Bu bağlamda, proje tabanlı öğrenme yöntemi öğrenciyi hem gerçek hayat problemleriyle karşı karşıya getirmede, hem de istenilen öğrenmeyi etkili ve kalıcı şekilde gerçekleştirmede etkili olabilecek bir öğretim yöntemi olduğu için tercih edilebilir. Yapılacak olan bu çalışma ile sosyal bilgiler dersinde akademik başarılarını geliştirmeye yönelik yapılan uygulamalara yeni bir boyut kazandırmak ve öğretimin etkililiğini arttırmak amaçlanmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada proje tabanlı öğrenme yönetimi, çoklu zekâ kuramıyla desteklenerek kullanılmıştır.

Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada, derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmede, öğrencilerdeki çoklu zekâ potansiyellerini ortaya çıkarma ve geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir. Çoklu zekâ kuramı ile desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yönteminin, ilköğretim birinci sınıftan başlanarak hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde uygulanmasıyla, öğretimden istenen verimin alınmasına önemli katkıların sağlanacağı düşünülmektedir.

Çalışmada kullanılacak yöntemin, sosyal bilgiler öğretimine yeni bir bakış açısı kazandıracağı ve öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki görüşlerini, beklentilerini, değer yargılarını etkileyerek, sınıftaki öğrenme-öğretme sürecine olumlu katkı sağlayacağı beklenmektedir. Aynı zamanda bu bulguların bu alanda yapılacak yeni çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Öğrenciler, sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum ölçeğini içten ve samimi bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Öğrenciler, ölçme araçlarının uygulanması süreçlerinde yaklaşık aynı düzeyde güdülenmişlerdir.
3. Kontrol edilen değişkenler dışındaki etkenler, grupları aynı düzeyde etkilemiştir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, sosyal bilgiler dersi “Geçmişimi Öğreniyorum” ve “Yaşadığımız Yer” üniteleri ile,
2. 2007-2008 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılında, Adana İli Ceyhan İlçesindeki bir devlet ilköğretim okulunun dördüncü sınıfında iki farklı devrede okuyan, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerle,
3. Uygulama süresince, ilköğretim sosyal bilgiler dersi programının, dördüncü sınıf öğrencileri için öngördüğü hedef ve davranışlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Öğretim: Öğretim sürecinde sekiz zekâ alanının dikkate alınarak geliştirilmesine yönelik etkinlikler düzenlemesi, uygulaması ve değerlendirmesi basamaklarından oluşan ve hedefi öğrencilerin bütün zekâ alanlarını geliştirmek olan çalışmaların tümü (İflazoğlu, 2003, 15).

Proje Tabanlı Öğrenme: Öğrencilerin; ilgi alanları içerisinde yer alan konular hakkında görüşler ortaya atıp, sorular sormalarına, tahminlerde bulunup, teoriler geliştirmelerine, farklı araç gereçleri kullanmalarına, kazandıkları becerileri anlamlı ve gerçek bir yaşam bağlamında uygulamalarına olanak tanıyan; öğrenenin, sınıf içinde ve dışında, yaratıcı bir şekilde sorun çözmesini ve soruları yanıtlamasını sağlayan yöntem (Katz ve Chard, 2000).

1.7. Kısaltmalar

PTÖ : Proje Tabanlı Öğrenme

ÇZK : Çoklu Zekâ Kuramı

TÇZE: Teele Çoklu Zekâ Envanteri

II. BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Bilgiler

Toplumdaki bireyleri bir arada tutmanın en önemli etmenlerinden biri de ortak değerlerdir. Toplumun bir bütün olarak gelişmesi için, bu değerleri toplumsal yaşama katkı getirici nitelikte olması gerekir. Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden birisi bireyi etkili bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Eğitim kurumları bu işlevi, bireyin toplumlaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumlarını tanımasını sağlayarak; toplumdaki rollerinin gerektiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir. Eğitim kurumları bu işlevi yerine getirerek hem bireyin mutlu ve üretken olmasını hem de toplumun sürekliliğini sağlar (Erden, 1996). Ülkemizde ilköğretim okullarının birinci kademesinde okutulmakta olan hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinin temel amacı, öğrencilere önemli sosyal becerileri kazandırarak, toplumsallaşmalarını sağlamak ve onları iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir (Karakuş, 2004).

Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerle vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB, 2004, 45). Doğanay (2002, 17), sosyal bilgileri “sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı” şeklinde tanımlamıştır.

Sönmez’e göre (1996, 3) sosyal bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda ele alınan dirik bilgilerdir. Erden ise (1996, 8) sosyal bilgileri, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla,

sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır. Sosyal bilgilerin, öncelikle insanın, toplumsal yaşama etkin bir biçimde uyumunu sağlayan bir ders olduğu belirtilmiştir (Moffatt, 1957, Akt. Çiftçi, 2006).

2.1.1. Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi

Sosyal bilgilerin konu olarak eğitim programına girmesi, ilerlemecilik akımının “demokratik toplum için vatandaş yetiştirme” görüşünün etkisiyle gerçekleşmiştir. 30’lu ve 40’lı yıllarda yeniden kurmacılık ve çocuk merkezli yaklaşımı benimseyen eğitimciler de sosyal bilgiler programının gerçekleşmesi için çaba göstermişlerdir. Ancak, 40’lı ve 50’li yıllarda sosyal bilgiler programı büyük ölçüde tarih ve coğrafya ağırlıklı olarak uygulanmıştır. 60’lı ve 70’li yıllarda “Yeni Sosyal Bilgiler” adı altında reform hareketi başlamıştır. 80’li yıllarda ise “Temele Dönme” hareketi ile sosyal bilgiler öğretiminde geleneksel yaklaşım benimsemeye başlanmıştır (Erden, 1996, 6-7).

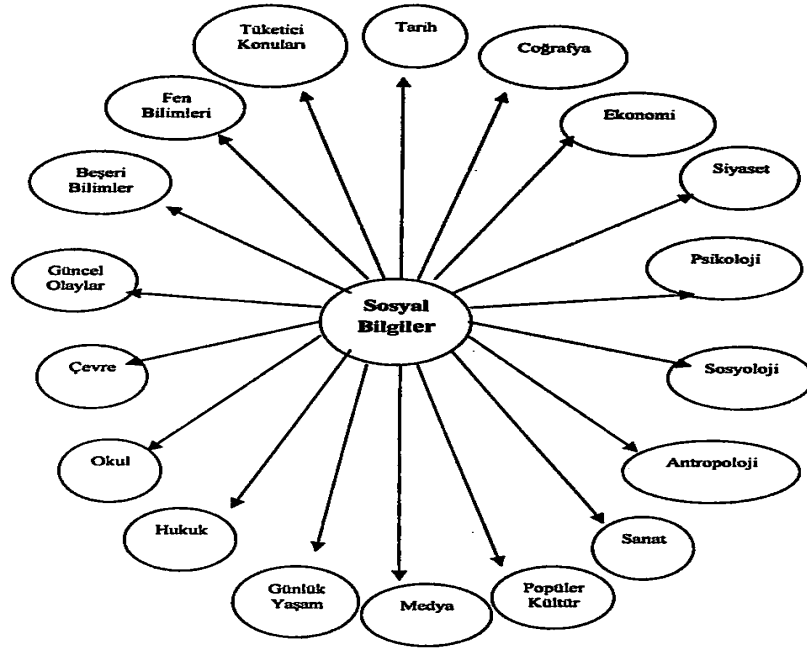
İlköğretim, 18.08.1997 tarihinde çıkarılan bir yasa ile zorunlu olarak sekiz yıla çıkarılmıştır. Sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretim uygulaması ile ilgili yasanın yürürlüğe girmesinden sonra ilköğretim okullarında okutulan Mili Tarih ve Milli Coğrafya dersleri kaldırılarak yerine “sosyal bilgiler dersi” konmuştur. Mili Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 02.04.1998 tarih ve 62 sayılı kararı ile Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ilköğretim dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda okutulması öngörülmüştür (Yaşar, 2005, 336).

Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları, çağdaş eğitim hareketlerine paralel olarak yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda, 1998 yılından itibaren dünyadaki gelişmeler göz önünde bulundurularak yoğun program geliştirme çalışmaları başlatılmış, bu çalışmalar 2005 yılında ürün vermiştir. Tematik öğrenme, problem çözme ve işbirlikli öğrenmeye vurgu yapan sosyal yapılandırmacılığın esas alındığı 4. - 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı, MEB tarafından pilot illerde uygulandıktan sonra, 2005-2006 öğretim yılından itibaren bütün illerde uygulamaya konmuştur (Öztürk, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2004-2005 yıllarında pilot uygulaması yapılan yeni ilköğretim programının hazırlanma gerekçesi şöyle ifade edilmiştir: “Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak bir zorunluluk haline gelmiştir” (MEB, 2004, 44).

2.1.2. Sosyal Bilgiler Programının İçeriği

Sosyal bilgilerin ilk tanımlarında, içerik olarak sosyal bilim dallarını kapsadığı görülmektedir. Ancak giderek değişime uğrayan sosyal bilgiler kavramı, yalnızca sosyal bilim dallarının disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması olarak değil; insanla ilgili tüm bilimlerden ve bilgilerden yararlanan bir program olarak tanımlanmaktadır. Sosyal bilgiler programlarında, sosyal bilgilerin yararlandığı bilgi kaynakları Şekil 1.'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Sosyal Bilgilerin Yararlandığı Bilgi Kaynakları

(Martorella, 1998; Akt. Doğanay, 2002, 18-19)

İlköğretim okullarında sosyal bilimlerden alınan içerik, bu dersin ünitelerinde kaynaştırılıp bütünleştirilerek kullanılmaktadır. Örneğin, ülkemizde 2005 yılında uygulanmaya başlayan ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi dördüncü sınıf programında bulunan “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinin içeriği, tarih başta olmak üzere,

antropoloji, sosyoloji ve coğrafya gibi sosyal bilimlere dayanmaktadır. Ayrıca gerek bu ünitelerin gerekse diğerlerinin işlenmesi sırasında, içeriğin dayandığı sosyal bilim(ler)in yöntemleri işe koşulmaktadır (Öztürk, 2006, 38).

2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda içerik, öğrenme alanları altında üniteler ve kavramlardan oluşmaktadır. Öğrenme alanları dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersleri için aynı olup sadece üniteler değişmektedir. Daha önceki sosyal bilgiler programında içerik, her sınıf için belirlenen üniteler altında konular olarak belirtilmiştir. Ayrıca üniteler ve konuların düzenlenmesinde özelden genele giden bir yaklaşım gözlenmektedir. İlköğretim sosyal bilgiler programı dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada üç ders saati olmak üzere, her sınıf için toplam 36 haftada 108 saatlik ders süresi öngörülerek hazırlanmıştır. Ayrıca dördüncü sınıftaki herhangi bir öğrenme alanında yer alan ünitenin devamı beşinci sınıfta yer almaktadır. Bu şekilde olması konuların bağlantılı olarak devam ettiğinin göstergesidir (Öktem, 2006).

2.1.3. Sosyal Bilgiler Programının Temelleri

2004'te hazırlanan ilköğretim sosyal bilgiler dersi programının temel hedeflerinin, iyi birey, iyi insan, iyi vatandaş, iyi tüketici, iyi üretici, dünya ile rekabet edebilen bireyler yetiştirmek olduğu belirtilmiştir. Sosyal Bilgiler Programı (MEB, 2004),

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
6. Millî kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.

7. Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
12. Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.

Sosyal bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2004).

2.1.4. Sosyal Bilgiler Programının Genel Amaçları

Sosyal bilgiler dersinin genel amaçları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2005, 9):

7. sınıf sonunda öğrenci;

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.

4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslar arası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
12. Bilimsel düşünmeyi temel araka bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerin kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

2005 Sosyal Bilgiler 4.-5. sınıf programında, yukarıda belirtilen genel amaçlar, öğrenme alanları (temalar) etrafında yapılandırılmış ünitelerde, kazanımlara yansıtılmıştır.

2.2. Proje Tabanlı Öğrenme

Proje tabanlı öğrenme; disiplinler arası çalışmayı gerektiren, bireysel olarak ve grup içinde sorumluluk alan öğrenenlerin gerçek yaşama dayalı problemler üzerinde, belirlenen konuya bağlı kalarak oluşturdıkları içerikte, işbirliğine dayalı olarak ve kendi ilgi ve yetenekleri çerçevesinde araştırmaya dayalı çalışmalarını gerçekleştirdikleri, öğretmenin ise çalışmaları kolaylaştırıcı, öğrenenleri yönlendirici rolünün temelde yer aldığı, gerçekçi ürünlerle veya sunumlarla sonuçlanan ve farklı yaklaşımları kendi bünyesinde birleştirebilen bir yaklaşımdır (Demirhan, 2002, 7).

Katz da (1994, 1) projeyi, daha çok bilgi edinmeye değer bir konu hakkında enine boyuna bir araştırma olarak tanımlamıştır. Bu araştırma bir sınıftaki küçük bir grup çocuk tarafından, bazen bütün bir sınıf, bazen de tek bir kişi tarafından üstlenilir. Projenin temel özelliği, öğrenci veya öğretmenin ya da ikisinin birlikte araştırma çabasını konu hakkındaki sorulara geniş kapsamda cevap bulmaya odaklamasıdır. Projenin ana noktası ise öğretmen tarafından sorulara doğru cevapların verilmesinden çok, konu hakkında daha çok şey öğrenilmesidir.

Demirel ve ark.'na (2001) göre proje tabanlı öğrenme, öğrenciler için yaratıcı bir deneyim kazanmalarını hedeflemektedir. Bu yaklaşımla, öğrenciler kendi öğrenme deneyimleriyle meşgul olurken; öğretmenler, öğrencilerin projelerini gerçekleştirebilmeleri için onlara yardımcı olmaktadır. Öğrenciler projeleri gerçekleştirmek için ön planda iken, öğretmenler işleri kolaylaştırmak için arka plandadırlar.

Proje tabanlı öğrenme, günümüz eğitim sistemlerinin alması gereken biçimi göstermek için özenle seçilmiş üç temel kavramdan oluşmaktadır. Bu kavramlardan birisi *öğrenme* kavramıdır; bu kavram dikkati öğretene değil öğrenene çekmek açısından son derece önemlidir. Bir diğeri *proje* kavramıdır ve proje, tasarı ya da tasarı geliştirme, hayal etme, planlama anlamına gelmektedir. Bu kavram, öğretimin

projelendirilmesi yani yönlendirilmesi anlayışına işaret etmekte; tekil öğrenmeden çok belli bir amaca dönük ilişkisel öğrenmeyi vurgulamaktadır. Projeyi bir hedef olarak değil, alt yapı unsuru olarak ele almakla da proje tabanlı öğrenme, öğrenmenin ürün değil *süreç* boyutunu vurgulamakta ve öğrenmeye, arzulanan ölçüde, öğrenene özgü bir yapı kazandırmaktır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temeli bir konunun derinlemesine araştırılmasına odaklanmaktadır. Araştırmada genellikle sınıf içerisinde öğrenenler tarafından oluşturulan küçük bir grup, bazen tüm sınıf veya bazen de bireysel olarak sorumluluk alınır. Bir projenin anahtar özelliği, araştırma çabasının öğrenenler ya da öğretmenin çalışmasıyla veya öğretmen ve öğrenenlerin birlikte çalışmasıyla, ortaya konulan bir konu hakkındaki sorulara cevap bulunması üzerine odaklanmasıdır. Bir projenin amacı, öğretmen tarafından ortaya konulan soruların doğru olarak cevaplandırılmasından çok, konu hakkında daha çok şey öğrenmektir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının savunucuları, proje çalışmasının tüm programı oluşturmasını önermezler. Proje çalışması matematik gibi ayrı bir konu değildir; proje çalışması, matematik kavram ve becerilerin uygulanması için şartlar sağlar. Proje çalışması, program içerisindeki diğer çalışmalarla bütünsel olarak çalışır (Demirhan, 2002, 7).

Proje tabanlı öğrenme, okulda ve okul dışında, öğrencilerin birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarını sağlayabilecek bir yapıya sahiptir. Proje tabanlı öğrenmede, bireysel çalışmalar yerine küçük gruplarla çalışmalar tercih edilerek, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca hem kendi grupları hem de diğer gruptaki arkadaşları ile koordinasyon içerisinde çalışmalarına olanak sağlamaktadır. Öğrenciler, öğrenme süreci boyunca yaptıkları çalışmaları doküman haline getirerek bu dokümanları bir proje olarak çalışmalarının sonunda sunarlar (Demirel, 2001, 238).

Birçok eğitimci okulda geçirecekleri ders saatlerinin sınırlı olması, zorunlu ders konularını yetiştirememeye kaygılarıyla proje tabanlı öğrenmeyi kullanma konusunda bazı çekincelere sahiptirler. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin yeteneklerini kullanmaları için fırsatlar sağlar, onların iyi olduğu noktaları belirler ve içsel motivasyonu artırır. Öğrencileri çalışacakları alanı belirlemeleri konusunda destekler ve onları kendi ihtiyaçları konusunda destekler ve kendi ihtiyaçları konusunda uzman olarak kabul eder. Proje çalışması, öğrencilerin inisiyatiflerini kullanmalarına, sorumluluk alarak seçimler

yapmalarına, karar vermelerine, istek ve amaçlarının peşinden gitmelerine izin verir ve bunlar için uygun bir ortam hazırlar (Korkmaz, 2004, 83).

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin, kendilerine özgü bir biçimde çalışmalarına ve kendi bilgilerini kurmalarına izin verir. Gerçekçi ürünlerle en son noktaya ulaşmalarını sağlar. Bu modelin temel özelliği, diğer disiplinlerle de bağlantılı bir problem/senaryo üzerine inşa edilmesi ve öğrenci merkezli öğrenmeyi temele alarak küçük gruplarda öğrencilerin birlikte öğrenmeleridir. Öğrenci gerçek problemlerin çözümüne yönelik ders senaryoları içerisinde ağırlıklı olarak, düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, işleme, yeniden harmanlama, sorgulama, uzlaşma gibi aktiviteler yapar ve hem bireysel hem de ekip çalışması için zaman ayırır. Proje tabanlı öğrenme, bireysel çalışmalar yerine küçük gruplarla çalışmalar tercih edilerek, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca hem kendi grupları hem de diğer gruptaki arkadaşları ile koordinasyon içerisinde çalışmalarına olanak sağlamaktadır. Öğrenciler, öğrenme süreci boyunca yaptıkları çalışmaları doküman haline getirerek bu dokümanları bir proje olarak çalışmalarının sonunda sunarlar (Demirel ve ark, 2001).

Proje tabanlı öğrenmenin birçok açık tanımı verilmesine rağmen tanımlarda bir standart yoktur. Bu farklılıklar proje tabanlı öğrenmenin dar ve basit bir eğitimsel çalışma olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu durum proje tabanlı öğrenmenin gücünü gösterirken aynı zamanda bir problemidir. Bu yüzden öğretmenlerin çoğu bir proje yapıp yapmadığının çoğu zaman farkına varamamakta ve birçok benzer çalışmayı proje çalışması olarak adlandırmaktadır (Çiftçi, 2006).

2.2.1. Proje Tabanlı öğrenme Yaklaşımının Aşamaları

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre yapılan çalışmalarda izlenecek adımlar değişik şekillerde ifade edilmiştir. Katz ve Chard'a göre (2000, 69-72), proje çalışması üç aşamadan oluşmaktadır. *Giriş* olarak adlandırılan projenin birinci aşamasında, çocuklar ve öğretmen, araştırılacak konunun seçilmesi ve belirlenmesi için birkaç tartışma dersi yaparlar. Konu, çocuk ya da öğretmen tarafından önerilebilir. Öğrenciler geçmiş deneyimlerini hatırlar ve konu ile ilgili olaylar, nesneler ve insanları kafalarında canlandırırlar, cevaplamak için soru ya da problemler geliştirirler (Chard, 1992, 6).

Projenin zenginleştirilip geliştirildiği evre ikinci aşamadır. *Geliştirme ve zenginleştirme aşaması* projenin en önemli aşamasıdır. Bu yüzden uzun bir süre ve çeşitli dönemleri kapsar. Öğrenciler; yeni deneyimler elde ederler ve araştırırlar, gözlediklerini çizerler, modeller oluştururlar, oyunlaştırırlar, sistematik gözlem yaparlar, bulguları kayıt ederler, tahminde bulunurlar, deney yaparlar, eleştirirler, tartışır ve yaratırlar (Chard, 1992, 28).

Bulguların yorumlandığı ve el işlerinin sergilendiği, anlatım, dramatik oyunlar ve projelerin incelenmesi ile sonuçların hazırlanıp sunulduğu evre üçüncü aşamadır. Bu bölüm *sonuç ve değerlendirme aşaması* olarak adlandırılır (Katz ve Chard, 2000, 72).

Proje tabanlı öğrenmenin aşamaları ile ilgili başka bir sıralama da Çizelge 2.2.1’de verilmiştir. Çizelge 2.2.1.’de görüldüğü gibi, proje çalışması hazırlık, uygulama, paylaşma ve değerlendirme olmak üzere dört aşamadan meydana gelmektedir. Hazırlık aşaması, projenin çalışılması için gerekli olan ön hazırlıkları kapsamaktadır. Uygulama aşaması, projenin hayata geçirilmesi, araştırmanın yapılması ve raporlaştırılmasıyla ilgilidir. Paylaşma aşaması, öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaları sundukları ve tartışıp sonuçlandırdıkları aşamadır. Değerlendirme aşaması ise, proje çalışma sürecinin ve bu süreçte ortaya çıkan ürünün değerlendirildiği aşamadır (Karakuş, 2004).

Proje tabanlı öğrenmenin aşamaları			
Hazırlık	Uygulama	Paylaşma	Değerlendirme
- Toplantılar - Bilgi toplama - Projeyi tanıtmak - Bilimsel araştırma sürecinin anlatılması	- Projenin planlanması - Konuların belirlenmesi - Grupların oluşturulması - Etkinliklerin planlanması - Araştırma - Raporlaştırma	- Sunum - Tartışma - Sonuç - Öneri	- Çalışma sürecinin değerlendirilmesi - Ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesi

Çizelge 2.2.1. Proje tabanlı öğrenmenin aşamaları (Karakuş, 2004)

Proje tabanlı öğrenmenin aşamalarını Korkmaz ve Kaptan (2001), altı aşama olarak ele almışlardır. Bu aşamalar aşağıda Tablo 2.2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.2.1. Proje Tabanlı öğrenme Yaklaşımının Aşamaları

Aşamalar	Yapılacak işlemler	Öğretmenin Rolü	Öğrenenin Rolü
1.Konuyu ve alt konuları belirleme, grupları kendi içinde organize etme.	Öğrenenler kaynakları araştırır, bir çerçeve proje için sorular önerebilirler.	Araştırmanın genel konusunu sunar, konuların ve alt konuların tartışılmasında gruplara rehberlik eder.	İlginç problemler yaratır ve sorunları kategorize ederler, proje gruplarını oluşturmada katkıda bulunurlar.
2.Grupların proje planlarını oluşturmaları	Grup üyeleri hep birlikte proje planını yaparlar. Nereye ve nasıl gidecekleri, neleri öğrenecekleri gibi sorular hakkında karar verirler. Kendi aralarında iş bölümü yaparlar.	Grupların projelerini formüle etmelerine yardım eder, gruplarla toplantı yapar. Gerekli materyal ve kaynakları bulmalarına yardım eder.	Ne çalışacaklarını planlar, kaynakları seçer, rolleri tanımlar, planların dağıtımını sağlar
3.Projeyi uygulama	Grup üyeleri organize olur, verileri ve bilgileri analiz ederler.	Araştırma ve çalışma becerilerinin geliştirilmesine yardım eder, temel süre ve grupları kontrol eder.	Sorular için cevapları araştırır. Veri toplar. Bilgiyi organize eder. Kaynak kişilerle görüşür. Bulgularını birleştirir ve özetler.
4.Sunuyu planlama	Üyeler sunularındaki temel noktaları belirler ve bulgularını nasıl sunacaklarına karar verirler.	Sunu için ders planlarının tartışılmasını ve sunuların organize edilmesini sağlar.	Sununun temel noktalarına karar verilmesini, nasıl bir sunu yapılacağını planlanmasını, sunu için materyal hazırlanmasını sağlar.
5. Sunu yapma	Sunular sınıfta ve belirlenen diğer yerlerde (başka sınıflarda, başka okullarda vb.) yapılır.	Sunular koordine edilir.	Sunucular sınıf arkadaşlarına dönüt verir.
6. Değerlendirme	Öğrenen projeleri hakkında dönütleri paylaşırlar. Öğretmenler ve öğrenenler projeleri hep birlikte paylaşırlar.	Proje özetleri ve öğrenilenler değerlendirilir.	Grup üyeleri olarak çalışmayı ve çalışmada öğrendiklerini yansıtır

Tablo 2.2.1’de görüldüğü gibi, proje tabanlı öğrenmedeki çalışmalar altı aşamadan oluşmakta ve projenin konusuna karar vermeden değerlendirmeye geçen süreç ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır. Çalışmanın her aşamasında yapılacak işlemler ve basamaklardaki yapılacak işlemlere ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin rolleri de belirlenmiştir.

2.2.2. Proje Tabanlı öğrenme Yaklaşımının Yararları ve Sınırlılıkları

Özden (1998, 165) proje çalışmasının yararlarını ve sınırlılıklarını şu şekilde sıralamaktadır:

Proje yönteminin yararları;

- ❖ Pratik deneyim kazandırır.
- ❖ Gerçek yaşam koşulları altında yaptıklarını sınamaya olanak verir.
- ❖ Öğrenciye başarıma duygusunu artırır.
- ❖ Hem yavaş öğrenen hem de zeki öğrenciler için kullanılabilir
- ❖ Öğrencilerde güven duygusunu artırır.

Proje yönteminin sınırlılıkları;

- ❖ Proje çok uzun zaman sürebilir.
- ❖ Öğretmenin gözlemi dışında yapılırsa bir takım sorunlar olabilir.
- ❖ Gerekli gözlem ve denetimi sağlamak zor olabilir.
- ❖ Öğrencinin ilgisini çekecek proje konuları bulmada sıkıntı olabilir.

2.3. Çoklu Zekâ Kuramı

Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Howard Gardner, geleneksel zekâ anlayışını inceledikten sonra, 70’li ve 80’li yıllarda bireylerin bilişsel kapasitelerini araştırmaya başlamıştır. Boston Üniversitesi’nde çalışırken yeteneklerin örüntüsünü anlamaya, bilişsel ya da duyuşsal kazaların etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Aynı zamanda Harvard Üniversitesi’nde “Project Zero” adlı projede normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar yapmış, bilişsel yeteneklerin gelişimini incelemiştir (Bümen, 2004, 4). Gardner çalışmalarını; dahiler, zeki insanlar, beyni hasar görmüş hastalar, idiot savantlar, normal çocuklar ve normal yetişkinlerden meydana gelen oldukça geniş bir çalışma grubu üzerinde gerçekleştirmiştir (Gardner, 2004, 11).

Gardner, zekâyı bir kişinin (1) bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, (2) gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümlemeler üretebilme becerisi ve (3) çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Gardner, zekâ konusuna daha geniş bir bakış açısı kazandırarak insanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri, potansiyelleri veya kabiliyetleri “zekâ alanları” olarak adlandırmıştır (Gardner, 2004, 85; Saban, 2004, 5).

Gardner’ın, çocuklar ve beyni hasarlı kişiler üzerinde yaptığı çalışmalar çoklu zekâ kuramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Gardner’in bu kuramla ulaştığı temel

yargı, zekânın tek bir yapıdan meydana gelmediği, insanların en az birbirlerinden bağımsız sekiz zekâyâ sahip olduğu ve bunların zaman içinde geliştirilebileceğidir.

Fareler ve beyni hasarlı kişiler üzerinde yapılan çalışmalar, zekâ alanlarıyla ilgili davranışların beynin belli merkezlerinden yönetildiğini göstermektedir. Örneğin, beynin sol tarafındaki bir alanda oluşan hasar, konuşma bozukluğuna; sağ tarafındaki bir alanda oluşan bir hasar ise resimlerin tanınmasındaki aksaklığa neden olmaktadır. Beyinde hasar olmasa da, beynin bazı insanlarda sol tarafı, bazı insanlarda sağ tarafı, bazılarında da her iki tarafı da aynı ölçüde güçlüdür. Bireyler güçlü olunan bölgelere bağlı olarak bir ya da birkaç alanda yüksek performans gösterebilirler. Önemli olan bu alanların belirlenmesi ve tüm bu alanlara yönelik geliştirici etkinliklerin” planlanmasıdır (Ülgen, 1997, 26).

Gardner, yukarıdaki açıklamalar ışığında bütün insanların en azından sekiz hatta dokuz zekâyâ sahip olduklarını ileri sürmektedir. Gardner 1993’e kadar yedi farklı zekâ tanımlamıştır. Bunlar; nesnelerle ilgili zekâlar (mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal ve bedensel-kinestetik zekâ), nesnelerden bağımsız zekâlar (sözel-dilsel ve müziksel-ritmik zekâ) ve kişisel zekâ lardır (sosyal ve içsel zekâ) (Gardner, 2004, 398). Bu zekâ alanları aşağıda açıklanmıştır: (Gardner, 2004; Armstrong, 1999; Armstrong, 2000).

1. Sözel-Dilsel Zekâ: Bireyin, kelimeleri yazılı ve sözlü olarak etkili bir şekilde kullanma kapasitesini ifade etmektedir. Bu türdeki zekâ, bir insanın kendi dilini gramer yapısına, sözcük dizimine, vurgusuna ve kavramları da kastettikleri anlamlarına uygun olarak büyük bir ustalıkla kullanmasını gerektirir. Sözel-dilsel zekâ, dili, başkalarını bir iş yapmak için ikna etmek, başkalarına belli bir konuda bilgi sunmak ve belli bir işin nasıl yapılacağını açıklamak veya bir dilbilimci gibi dilin özeklikleri hakkında bilgi sahibi olmak gibi dil ile ilgili bütün faaliyetleri içerir. Sözel-dil zekâsına sahip insanlar, kendi ana dilleri yanında başka bir dilde de kendi düşünce ve duygularını etkili bir şekilde ifade etme kabiliyetine sahiptirler. Sözel-dil zekâsı kuvvetli olan bireyler, işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkaları ile karşılıklı iletişime ve etkileşime girerek en iyi şekilde öğrenirler. Politikacılar, edebiyatçılar, yazarlar, şairler ve avukatlar bu tür zekâsını kullanan bireylere örnek olarak verilebilir.

2. Müziksel-Ritmik Zekâ: Bir kişinin, müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etmesi kabiliyetleridir. Bu tür zekâ; ritme, melodiye, vurguya, tonlamaya, müzik enstrümanlarına ve çevredeki seslere karşı duyarlılığı içerir. Bu zekâ alanı, bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması olarak tanımlanabilir. Bu zekâsı güçlü olan kişiler en iyi ve en etkili olarak ritim, melodi ve müzikle öğrenirler; müzik aleti çalmaktan, şarkı söylemekten ve CD koleksiyonu yapmaktan hoşlanırlar.

3. Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Bireyin, sayıları bir matematikçi, bir vergi memuru veya bir istatistikçi gibi etkili bir şekilde kullanabilmesi ya da bir bilim adamı veya bir bilgisayar programcısı gibi mantıklı bir şekilde düşünme kapasitesini ifade eder. Bu zekâ, tümdengelim ve tümevarım ile akıl yürütme, mantıksal düşünme, problemlere bilimsel çözümler üretme ve birbiriyle ilişkili kavramlar, düşünceler arasındaki karmaşık ilişkileri anlama yeteneğidir. Mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan bireyler, nesneleri belli kategorilere ayırarak, olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelerin belli özelliklerini niceliksel olarak sayısallaştırarak, hesaplayarak ve olaylar arasındaki bir takım soyut ilişkiler üzerinde düşünerek en iyi şekilde öğrenirler.

4. Görsel-Uzamsal Zekâ: Bir insanın, görsel ve uzamsal dünyayı doğru bir şekilde algılaması kapasitesidir. Bu tür zekâ, görsel düşünme, şekil-uzay özelliklerini şekil ve grafiklerle ifade etme, çizme, boyama gibi davranışları kapsar. Bu zekâsı güçlü olan kişiler, varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi şekilde öğrenirler. Mimarlar, ressamalar, fotoğrafçılar, avcılar ve denizciler görsel-uzamsal zekâları güçlü bireylere örnek olarak verilebilir.

5. Bedensel-Kinestetik Zekâ: Bu zekânın özelliği, bedenin son derece farklı biçimlerde hem ifade etmek hem de bir amaca ulaşmak için hünerle kullanılabilmesidir. Bedensel zekâ, bir bireyin problemi çözmek, bir model inşa etmek veya bir ürün meydana getirmek için vücudunun belli organlarını kullanabilme kapasitesidir. Bu tür zekâ, koordinasyon, denge, el çabukluğu, dayanıklılık, esneklik ve hız gibi özel fiziksel becerileri içerir. Bu zekâsı güçlü olan insanlar, en iyi yaparak, yaşayarak, dokunarak ve hareket ederek öğrenirler. Dansçılar, aktörler, sporcular, heykeltıraşlar ve cerrahlar bedensel-kinestetik zekâsı güçlü olan bireylere örnek olarak gösterilebilir.

6. Sosyal Zekâ: Bir insanın çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Bu zekâ türü ile bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere, mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri kastedilir. Bu zekâ sı güçlü olan kişilerin, bir grup içerisinde grup üyeleri ile işbirliği yapma, onlarla uyum içinde çalışma, bu kişilerle etkili olarak sözlü ve sözsüz iletişim kurma gibi yetenekleri söz konusudur. Öğretmenler, terapistler, danışmanlar, aktörler ve politikacılar sosyal zekâ larını etkili bir şekilde kullanan bireylere örnek olarak gösterilebilir.

7. İçsel Zekâ: Garder'e göre günlük hayattaki en önemli zekâdır. Bir insanın, kendisini tanıması (güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi) ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergilemesi yeteneğidir. Bu zekâ türü, kişinin kendisini objektif olarak değerlendirme, sahip olduğu duyguların, ihtiyaçların veya amaçların farkında olma, kendisini iyi disipline etme, kendisine güvenme gibi yetenekleri içerir. Bu tür zekâsı gelişmiş bireyler, en iyi şekilde tek başlarına çalışarak öğrenirler. Filozoflar, terapistler ve yazarlar içsel zekâsı güçlü olan bireylere örnek olarak gösterilebilir.

1995 yılında Gardner, bu zekâlara sekizinci zekâ olarak doğal nesneleri tanıma ve sıralama yeteneği olan natüralist (doğa zekâ sı) zekâyı eklemiştir. Son yıllarda varoluşsal zekâ olarak nitelendirdiği kişinin varolmak, ölüm, yaşam ve sonsuzluk gibi temel sorulara verdiği yanıtlarla kendini gösteren yeteneği dokuzuncu zekâ olarak belirlemiştir. Ancak bunun bir zekâ çeşidi olup olmadığı konusunda kesin kayıtlara gerek duyulmaktadır (Silver, Strong ve Perlin, 2000, 7-8).

8. Doğa Zekâsı: Bir kişinin, yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya doğadaki çeşitli karakteristiklere karşı aşırı ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir. Gardner, doğacı zekâsı gelişmiş bir kişiyi, doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye yoğun ilgisi olan, flora ve faunayı tanıyan, canlı ve cansız varlıkları ayırımını doğal dünyada yapabilen ve bu alandaki yeteneklerini üretken olarak kullanabilen bir birey olarak tanımlamaktadır. Biyologlar, dağcılar, izciler, avcılar, anatomistler, veterinerler bu tür zekâsı gelişmiş olan bireylere örnek olarak verilebilir.

Çoklu zekâ kuramının anahtar kavramı “çoğul” kelimesidir. Çünkü zekâ çok yönlüdür. Doğuştan genetik kalıtımla getirilen zekâ geliştirilebilir, değiştirilebilir ve zeki olmak belli bir derecede öğrenilebilir. Gardner, zekânın özelliklerini şöyle sırlamaktadır (Armstrong, 2000, 8-9; Selçuk ve ark, 2004, 12):

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

Zekâlar her zaman birlikte çalışırlar ancak bu çok karmaşık yollarla gerçekleşir. Örneğin; bir yemeği pişirmek için kişinin önce tarifi okuması (sözel zekâ), ihtiyacı olan miktara göre tarif üzerinde hesaplamalar yapması (mantıksal-matematiksel zekâ), aile bireylerinin memnuniyetini sağlaması (sosyal zekâ) ve kendi damak zevkine uygunluğunu belirlemesi (içsel zekâ) gerekir. Benzer bir şekilde, bir futbol oyuncusu bedensel zekâyı koşarken, topa vururken ve yakalarken; uzamsal zekâyı oyun sahasına uyum sağlarken ve topları takip ederken; dilsel ve sosyal zekâyı oyun kurallarını öğrenirken ve takımıyla tartışırken, paylaşıırken kullanmaktadır (Armstrong, 1994, 9).

Çoklu zekâ kuramını, öğrenme ve öğrenme süreçleriyle bütünleştirme çalışmaları gündeme geldikçe, zekâ türlerinin öğrenme üzerindeki etkileri de belirlenmeye başlanmıştır. Bir zekâ türünde gelişme gösteren bir bireyin hangi etkinliklerle veya araçlarla daha kolay öğrenebileceği incelenmiştir. Elbette ki bireyler yaşamları boyunca bir zekâ türünde gelişme göstermezler, ancak bu noktada amaç, belli bir zekâ türünde dikkat çeken bir öğrenciye ulaşma yollarının belirlenebilmesidir. Kuramın temsilcisi Gardner, eğitimsel uygulamalar konusunda belirli bir model önermemektedir. Ancak ona göre, ÇZK eğitime iki önemli yarar sağlamaktadır: (1) Öğrencileri istendik durumlara getirebilmek için eğitim programlarını planlamamıza

imkân verir (örneğin; müzisyen, bilim adamı, düşünce adamı yetiştirme gibi). (2) Farklı disiplinlerde önemli kuram ve konuları öğrenmeye çalışan daha fazla sayıda öğrenciye ulaşmamızı sağlar. Başka bir deyişle, öğrencilere bu zekâ alanları kullanılarak eğitim verilirse öğrenme daha kolay gerçekleşir (Bümen, 2004, 21).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Çoklu Zekâ Kuramı ve Sosyal Bilgiler Dersiyle İlgili Yapılan Araştırmalar

Demirel, Akınoğlu, Acat, Avanoğlu, Bağcıoğlu, Özkan ve ark. (1998), çoklu zekâ kuramının sınıf ortamında uygulanmasının, geleneksel yöntemle göre erişiyeye, tutuma ve öğrenci gelişimine katkısını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma, Ankara ilinde özel bir ilköğretim okulunun dördüncü sınıflarında bulunan 100 öğrenci ile sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, gözlem kayıtları, anket, öğrenci dosyaları, tutum ölçeği ve erişi testi ile toplanmıştır. Sonuç olarak, tutum puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenirken; erişi puanları açısından gruplar arasında farklılaşma gözlenmemiştir.

Beam (2000), beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinin öğretiminde, çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim ile geleneksel ders kitabı-öğretmen öğretimini karşılaştırmıştır. Araştırma, 24 beşinci sınıf öğrencisi ile beş haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, öğrenci portfolyolarından elde edilmiştir. Öğrencilerin portfolyo notları, okul sistemi tarafından önerilen bir rubrik ölçeğe dayandırılmıştır. Sonuç olarak, kontrol grubu ile deney grubunun başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ford (2000), çoklu zekâ kuramı ve “bütünleştirilmiş tematik öğretim” tekniklerinin birlikte kullanılmasının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışma, yedinci sınıf öğrencileri üzerinde, sosyal bilgiler, İngilizce ve matematik derslerinde, 29 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, öntest ve sontest olarak kullanılan “Temel Beceriler Iowa Testi” ile toplanmıştır. Sonuç olarak, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlamada, deney grubunun ise toplam dil puanında daha başarılı olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2002), sosyal bilgiler öğretiminde, çoklu zekâ kuramının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmacı öğrencilerin zekâ türlerini belirleyerek, her zekâ tipine uygun öğretim planları hazırlamış, konuların daha rahat öğrenilmesi ve kalıcı olmasını sağlamaya çalışmıştır. Araştırmada, hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma, özel bir ilköğretim okulunun beşinci sınıflarından bir şubedeki 16 öğrenci ile, iki hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmada veriler, Howard Gardner tarafından geliştirilen çoklu zekâ testi, öntest-sontest olarak kullanılan sosyal bilgiler başarı testi ve araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ile toplanmıştır.

Sonuç olarak, her öğrencide farklı zekâların baskın olduğu, uygulama yapılan sınıfta matematiksel, müziksel, görsel ve bedensel zekâların baskın olduğu, öğrencilerin hoşlanarak hatırladıkları etkinliklerin ve materyallerin, sahip oldukları baskın zekâları ile paralellik gösterdiği gözlenmiştir. Kullanılan öntest ve sontest arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonunda, kullanılan çoklu zekâ destekli yöntemin, öğrencilerin akademik başarısına olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Bozdeveci (2005), sosyal bilgiler dersinde, çoklu zekâ kuramı temelli öğretimin öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma, 2004-2005 öğretim yılında, Afyonkarahisar İli'nin Sinanpaşa ilçesine bağlı bir ilköğretim okulundaki yedinci sınıfların iki şubesinden 41 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, sosyal bilgiler başarı testi, çoklu zekâ alanları tercih belirleme ölçeği, bilişsel giriş davranışları testi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, kullanılan çoklu zekâ destekli yöntemin, öğrenme ve hatırlama düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Karatekin (2006), ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramına göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin akademik başarı üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılının güz döneminde, Ankara ili Sincan ilçesindeki bir resmi ilköğretim okulunda, bir deney ve dört kontrol grubunda bulunan 200 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, başarı testi, öğretmen gözlem formu, öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu ve öğrenci gelişim dosyaları kullanılmıştır. Veriler, bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler başarı testinden elde edilen sontest puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin ve velilerin dersin işlenişine ilişkin görüşlerinin de çalışmanın nicel bulgularını desteklediği belirtilmiştir.

Babacan (2006), ilköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramına göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin akademik başarı üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılının bahar döneminde, Çanakkale ili merkezideki bir resmi ilköğretim okulunda, bir deney ve bir kontrol grubunda bulunan 60 öğrenci ile, yedi hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu, çoklu zekâ alanları belirleme ölçeği ve başarı testi kullanılmıştır. Sonuç olarak, sosyal bilgiler başarı testinden elde edilen sontest puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Karakoç (2006), ilköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramına göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin akademik başarı ve tutum üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılının bahar döneminde, Niğde ili Çiftlik ilçesindeki iki resmi ilköğretim okulunda, bir deney ve bir kontrol grubunda bulunan 58 öğrenci ile, sekiz hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu, başarı testi, çoklu zekâ alanları ölçeği testi ve sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, sosyal bilgiler başarı testinden ve tutum ölçeğinden elde edilen sontest puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Balcıoğulları, İflazoğlu ve Bolat (2006), altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde, çoklu zekâ destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırma, öntest-sontest deneme modeline göre desenlenmiştir. Çalışma, Adana ili Seyhan ilçesindeki bir resmi ilköğretim okulunda, bir deney ve bir kontrol grubunda bulunan 82 öğrenci ile yedi hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, Teele Çoklu Zekâ Envanteri, sosyal bilgiler başarı testi ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır.

Sonuç olarak, akademik başarı açısından, çoklu zekâ kuramı destekli öğretim etkinliklerinin mevcut program kapsamında uygulanan öğretim etkinliklerinden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgular incelendiğinde, hoşlanma ve isteklilik alt ölçekleri sontest toplam puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken; amaca odaklanma alt ölçeği sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Ateş (2007), ilköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramına göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin akademik başarı üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılının bahar döneminde, Trabzon ili Vakfıkebir ilçesindeki bir resmi ilköğretim okulunda, bir deney ve bir kontrol grubunda bulunan 40 öğrenci ile, üç hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiş yarı deneysel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak, başarı testi ve Çoklu Zekâ Alanları Envanteri kullanılmıştır. Veriler, bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, sosyal bilgiler başarı testinden elde edilen sontest puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Bellflower (2008), ÇZK'na dayalı öğretimin, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin başarıları, tutumları ve motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel olan çalışma, 50 beşinci sınıf öğrencisi ile 12 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, başarı testi, tutum ölçeği ve açık uçlu sorulan iki soruyla toplanmıştır. Sonuç olarak, başarı test açısından gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Ayrıca, derslerde ÇZK'nın işe koşulmasıyla öğrencilerin motivasyonlarının arttığı ve derse ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

2.4.2. Proje Tabanlı Öğrenme ve Sosyal Bilgiler Dersiyle İlgili Yapılan Araştırmalar

Memişoğlu (2001), ilköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin akademik başarı, kalıcılık, tutum, yaratıcılık ve problem çözme becerisi üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılının bahar döneminde, Bolu ili merkezindeki bir resmi ilköğretim okulunda, bir deney ve bir kontrol grubunda bulunan 73 öğrenci ile

gerçekleştirilmiştir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, başarı testi, tutum ölçeği, problem çözme ölçeği ve yaratıcılık ölçeği kullanılmıştır.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler başarı testinden, tutum ölçeğinden, problem çözme ölçeğinden ve yaratıcılık ölçeğinden elde edilen sontest puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Erdem ve Akkoyunlu (2002), ilköğretim sosyal bilgiler dersinde, ekiple proje tabanlı öğrenmenin etkisini araştırmışlardır. Araştırma hem deneysel hem de niteliksel bir çalışmadır. Uygulama iki özel ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve bilgisayar öğretmenleri ile birlikte yürütülmüştür. Okulların birinde öğrenciler, bilgisayar öğretmenleri ile diğerinde ise sınıf öğretmenleri ile çalışmışlardır. Proje çalışması sonucunda bir grup öğrenci sunumlarını poster olarak ve bir grup öğrenci de elektronik ortamlarda yapmışlardır. Çalışma araştırmacılar tarafından hazırlanan “Ürün ve Süreç Değerlendirme” formlarıyla değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, bu sürecin öğrencilerin takım olarak işbirliği içinde çalışma ve bir projeyi tamamlayıp sunma, öğretmenden bağımsız çalışma alışkanlıklarına önemli katkılar getirdiği belirtilmiştir.

Pfeifer (2002), beşinci ve altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen projelerde, özgün değerlendirme görevlerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, 13 ilköğretim okulundan 22 öğretmen amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. Deney grubundaki 14 öğretmen altı hafta sosyal bilgiler dersinde özgün proje uygulamaları ve uygulamanın temel ilkelerine, dokuz haftada ise özgün öğretim ve özgün görevlere yer vermiştir. Deney grubundaki 242 ve kontrol grubundaki 142 öğrenciye ön ve son test uygulanmıştır. Deney grubundan alt örnekleme yapılarak bu öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

Sonuç olarak, özgün değerlendirmeyi kullanan öğretmenlerin sınıflarında, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarında önemli bir değişme olmamıştır. Ancak, öğrenciler projeler için araştırma yapma sürecinde bilgi yapılandırma gereksinimi içinde olduklarını fark etmişlerdir. Öğrenciler, projelerinin değerlendirilmesinde geleneksel testlerden farklı değerlendirme tekniklerini tercih

ettiklerini bildirmiştir. Ayrıca, öğrenciler proje çalışmaları sürecinde kendilerini daha iyi hissettiklerini ve sosyal bilgiler konularında neler bildiklerini projelerine daha iyi yansıttıklarını söylemiştir.

Karakuş (2004), proje tabanlı öğrenmenin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sorun çözme becerilerine, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Araştırma, deneysel modelde, öntest-sontest kontrol gruplu desene göre yapılmıştır. Yansız atama ile üç grup oluşturulmuş; biri deney, diğerleri kontrol grupları olarak alınmıştır. Araştırma 11 haftalık sürede Adana İli Seyhan İlçesine bağlı bir ilköğretim okulunun dördüncü sınıfları üzerinde yapılmıştır. Veriler, “akademik başarı testi”, “sosyal bilgiler tutum ölçeği” ve “sorun çözme beceriler değerlendirme formu” ile toplanmıştır.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler başarı testi sontest ve kalıcılık puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken, tutum ölçeği sontest ve kalıcılık puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sorun çözme becerilerini değerlendirme formundan almış oldukları puan ortalamaları incelendiğinde, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin sorun çözme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Gültekin (2005), proje tabanlı öğrenmenin, ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme sonuçlarına etkisini araştırmıştır. Çalışmada, hem nitel hem de nicel araştırma metodları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde, öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır ve proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi gözlenmiştir. Nitel bölümde deney grubuna katılan öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı hakkında düşüncelerini öğrenmek için yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2003-2004 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında, Eskişehir’de bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. 5-A sınıfındaki 38 öğrenci deney grubunu, 5-B sınıfındaki 34 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığı eşli gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde “içerik analizi” kullanılmıştır.

Sonuç olarak, elde edilen bulgulara göre proje tabanlı öğrenme yaklaşımı öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarını etkilemiştir. Elde edilen nitel verilere göre proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğrenmenin daha eğlenceli olduğu öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca proje tabanlı öğrenme yaklaşımı öğrencilerin araştırma becerilerini de geliştirmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede de oldukça etkili olduğu da ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın en belirgin sonucu, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının akademik başarıyı arttırmada, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmede, anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlamada öğrencilerin temel ve önemli beceriler kazanmalarında etkili olmuştur.

Yılmaz (2006), ilköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin akademik başarı, yaratıcılık ve tutum üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılının bahar döneminde, Zonguldak ili Ereğli ilçesindeki bir resmi ilköğretim okulunda, bir deney ve bir kontrol grubunda bulunan yedinci sınıf öğrencileri ile, 30 ders saati süresince uygulanmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, başarı testi, tutum ölçeği ve Torrance yaratıcı düşünme testi kullanılmıştır. Sonuç olarak, sosyal bilgiler başarı testinden ve tutum ölçeğinden elde edilen sontest puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Çiftçi (2006), ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin, akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, öğrenilenlerin kalıcılığına ve derse ilişkin tutumlarına etkisini incelenmiştir. Uygulama, 2004-2005 öğretim yılının güz yarısında Meram Sare Özkaşıkçı İlköğretim Okulu'nda toplam 41 öğrenci ve birbirlerine denk iki sınıf ile yürütülmüştür. Araştırmanın yönteminde, deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada veriler, "Akademik Risk Alma Ölçeği", "Problem Çözme Ölçeği", "Erişi Testi" ve "Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçekler, öğrencilere çalışmadan önce öntest, çalışmadan sonra da sontest olarak uygulanmıştır.

Sonuç olarak, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun, öntest ve sontest sonuçlarına göre

öğrencilerin akademik risk alma düzeyleri, problem çözme becerileri, sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, erişimi ve kalıcılık düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çiftçi, Meydan ve Doğu (2007), proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerin başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimlerine etkisini açıklamayı hedeflemişlerdir. Araştırma, 2004-2005 öğretim yılında, ilköğretim altıncı sınıfa giden toplam 41 öğrenci (21 deney grubu, 20 kontrol grubu) ile, sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, tek gruplu öntest-sontest desenli deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın verilerini, akademik risk alma ölçeğinin, başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimlerine etkisi boyutu oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler bağımsız gruplar t testiyle karşılaştırılmış, araştırma sonunda deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Günder (2007), proje tabanlı öğrenme süreciyle ilk kez tanışan öğretmen adaylarının, bu öğrenme sürecinde neler yaptıklarını, nasıl tepkiler verip, neler geliştirdiklerini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Çalışma, 2005-2006 öğretim yılında Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 97 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir

Araştırma bulgularına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gerek cinsiyet gerekse öğretim türüne göre proje tabanlı öğrenme modeline yönelik tutumlarının oldukça yüksek ve olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre, bu modelin uygulanışı sırasında sosyal bilgiler öğretmen adayları, başta biraz kafalarının karıştığını ve proje raporunun hazırlanması aşamasında çok yorulduklarını ancak buna rağmen proje çalışmasının bir o kadar da zevkli olduğunu; sınıf içinde işbirliği ve iletişimi artırdığını, bunun da kendilerini mutlu ettiğini ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları bu modelin aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerini geliştirici olduğunu; zaman, maddi kaynak (araç-gereç) ve konu gibi şartların uygun olması halinde mesleğe başladıklarında sınıflarında kullanabileceklerini belirtmişlerdir.

Yıldırım (2007), proje tabanlı öğrenme modelinin uygulanmasıyla, programda öğrencilere kazandırılması hedeflenen araştırma becerilerinin gerçekleşme düzeylerini

ortaya koymayı ve bu düzeyi etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca elde edilen bulguların ışığında proje tabanlı öğrenme modelinin etkili bir biçimde uygulanmasına yönelik çözüm önerileri sunmuştur. Araştırma, deneme modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneme modellerinden eşitlenmemiş öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini almak amacıyla standartlaşmış açık uçlu görüşme yapılmıştır. Ayrıca yine nitel araştırmaların veri toplama yöntemlerinden olan katılımlı gözlem yapılmıştır. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılı, bahar döneminde, İstanbul ili Kartal ilçesindeki bir resmi ilköğretim okulunda, bir deney ve bir kontrol grubunda bulunan 73 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda proje tabanlı öğrenme modeline göre ders islenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim sürdürülmüştür. Veri toplama aracı olarak, başarı testi, tutum ölçeği, problem çözme ölçeği ve yaratıcılık ölçeği kullanılmıştır.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler başarı testinden, tutum ölçeğinden, problem çözme ölçeğinden ve yaratıcılık ölçeğinden elde edilen sontest puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Uygulamaya katılan öğrenciler araştırma becerileri açısından yaptıkları öz değerlendirme ve grup değerlendirmelerinde kendilerini ortalamanın üstünde bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendilerini araştırma becerilerini kullanma yeterliğinde buldukları tespit edilmiştir. Öğrenciler proje çalışmasına katılmaktan; araştırma sürecindeki etkinliklerden; proje oluşturmaktan; yeni bilgilere ulaşmaktan; dayanışmayı öğrenmekten, bunların yanı sıra başarı duygusunu yaşamaktan ve kendilerine olan güvenlerinin artmasından memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir.

Gerlach (2008), öğrencilerin öz-düzenleyici (self-regulatory) –öğrenme stratejileri, hedef belirleme, zaman yönetimi- ve öz-yansıtmacı (self-reflections) davranışlarında, proje tabanlı öğrenme deneyimlerinin etkisini araştırmıştır. Toplanan nitel ve nicel verilerle, hem öğrencilerin proje tabanlı öğrenme deneyimlerindeki öz-düzenleyici davranışlarını algıları hem de öğrencilerin ve öğretmenlerin, öğrencilerin öz-düzenleyici davranışlarını geliştirmede, proje tabanlı öğrenme deneyimlerinin yararlarına yönelik algıları kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir. Çalışma, yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde, 31’i erkek 25’i kız olma üzere 56 öğrenci ile

gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel verileri, “Haftalık Yansıtma Öğrenci Formları”, “Öğretmen Günlükleri” ve öğrencilerin öğretmenle görüşmelerinden toplanmıştır. Nicel veriler ise, öz-düzenleyici öğrenme için Bandura’nın öz-yeterlik ölçeği ve “amaca yönelim içeriği” (goal orientation index) ile toplanmıştır. Çalışma, 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde, 45 dakikalık 10 periyotta uygulanmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular incelendiğinde, öntest ve sontest olarak uygulanan “amaca yönelim içeriği”nin (goal orientation index), “yansıtma ve planlama” alt ölçeğinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öz-düzenleyici becerilerine ilişkin algılarında ise öntest ve sontest arasında değişim gözlenmemiştir. Genel olarak, elde edilen veriler, proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerin öz-düzenleyici davranışlarının gelişimini desteklediğini göstermiştir.

Bu araştırmalara ek olarak, ilgili literatür incelendiğinde, ÇZK desteli proje tabanlı öğrenme yönteminin kullanıldığı iki çalışmaya rastlanmıştır.

İflazoğlu, Artut ve Tarım (2007), matematik öğretiminde çoklu zekâ destekli proje temelli öğretim yaklaşımının öğretmen adaylarının zekâ alanlarına ilişkin tercihlerindeki değişimi ve sürece ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre yapılmıştır. Çalışma, dokuz haftalık bir sürede, Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı üçüncü sınıf öğrencileri üzerinden toplam 105 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanlarına ilişkin tercihlerini belirlemeye yönelik öntest-sontest olarak “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının sürece ilişkin görüşleri deneysel işlemin bitiminde açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme formu ile toplanmıştır.

Araştırma bulguları, deney grubunda sözel-dilsel ve matematiksel-mantıksal zekâ alanlarına ilişkin tercih ortalamalarında düşüş olduğunu, diğer zekâ alanlarında ise yükselme olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının bu yöntemle yapılan uygulamalara yönelik olumlu düşünceler geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adayları bu yöntemle bir grupla proje hazırlama becerilerinin geliştiğini, zekâ alanlarına ilişkin farkındalıklarının arttığını ve bu zekâ alanlarını öğretim sürecinde nasıl kullanacaklarını öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Koç (2008), sosyal bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki tutum ve erişilerine etkisini incelemiştir. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılının bahar döneminde, Konya ili Merkezindeki bir özel ilköğretim okulunda, sekiz hafta süreyle, bir deney ve bir kontrol grubunda bulunan 40 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Dersler, deney grubunda çoklu zekâ kuramına dayalı olarak proje tabanlı öğrenme yöntemine göre, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, akademik eriş testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, sosyal bilgiler eriş testinden ve tutum ölçeğinden elde edilen sontest puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

2.5. Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi

Proje tabanlı öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersinde kullanıldığı, farklı sınıf düzeylerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, yapılan çalışmalarda daha çok, uygulanan yöntemin öğrencilerin akademik başarılarına, derse ilişkin tutumlarına ve kalıcılık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre, proje tabanlı öğrenme yönteminin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu görülmektedir. (Memişoğlu, 2001; Karakuş, 2004; Gültekin, 2005; Çiftçi, 2006; Yılmaz, 2006; Yıldırım, 2007; Koç, 2008).

Çoklu zekâ kuramının sosyal bilgiler dersinde kullanıldığı, farklı sınıf düzeylerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, yapılan araştırmalarda daha çok, uygulanan programın öğrencilerin akademik başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre çoklu zekâ destekli düzenlenen öğretim uygulamalarının karşılaştırılan diğer geleneksel öğretim yöntemlerine göre akademik başarı ve derse ilişkin tutumlar üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur (Demirel ve ark., 1998; Ford, 2000; Yılmaz, 2002; Bozdeveci, 2005; Karatekin, 2006; Babacan, 2006; Karakoç, 2006; Ateş, 2007; Bellflower, 2008).

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve çözümüne yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmayla, “Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi” ile 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları, akademik başarıları ve kalıcılık düzeyleri üzerindeki etkisi sınanmıştır. Diğer bir deyişle, bağımsız değişkenin (ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yöntemi), bağımlı değişkenler (tutum, akademik başarı ve kalıcılık) üzerinde etkili olup olmadıkları sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda, araştırma deneme modelinde bir çalışmadır. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilen üretildiği araştırma modelleridir. Deneme, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenleri etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçlarının izlenmesi ile olur. Bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır (Karasar, 2004, 87-88).

Araştırmada, ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin etkililiğini sınamak için aynı okulda ters devrelerde bulunan bir deney ve bir kontrol grubu seçilmiştir. Deney grubunda dersler, ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yöntemi, kontrol grubunda ise 2005–2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında belirtilen içerik doğrultusunda işlenmiştir. Dersler, deney grubunda araştırmacı, kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına, deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemlerin bitiminde “Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi” uygulanmıştır. Deneysel işlem başlamadan önce bütün gruptaki öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına yönelik tercihlerini belirlemek amacıyla “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” uygulanmıştır.

Araştırma, “öntest-sontest kontrol gruplu” deneme modeline göre desenlenmiştir. Ancak gruplar bütün özellikleriyle eşitlenemediğinden bu yönüyle yarı deneysel bir çalışma olarak nitelendirilebilir (Cohen ve Manion, 1995). Bu modelin simgesel görünümü Tablo 3.1.’de verilmiştir (Karasar, 2004 ,. 94).

Tablo 3.1. Deneme Modelinin Simgesel Görünümü

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest	Kalıcılık
G1	O1	X	O2	O3
G2	O4		O5	O6

(.....): Deney ve kontrol gruplarının tesadüfî olarak eşitlenemediğini gösterir.

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

X: Bağımsız Değişken (deneysel işlem)

O1.O4: Öntest

O2.O5: Sontest

O3.O6: Kalıcılık

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2007–2008 Öğretim Yılı Güz Yarıyılı’nda, Adana İli Ceyhan İlçesi’ndeki bir resmi ilköğretim okulunda okuyan dördüncü sınıf öğrencileri ile iki haftası hazırlık programı olmak üzere sekiz hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılan okulun dördüncü sınıflarından iki derslikte okuyan toplam 50 öğrenci, deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur.

Çalışma grupları belirlenirken ilk olarak, uygulama okulundaki üç dördüncü sınıf öğretmeni ile bir araya gelinmiş, araştırmada kullanılacak yöntem hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacının kendi sınıfı olan 4-C sınıfı deney grubu olarak, ön test puanları açısından bu sınıfla en benzer özellikleri taşıyan 4-D sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Çalışma gruplarına, öntest olarak “Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi” ve deneysel işlemin başında “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Bu testlerden elde edilen öntest sonuçları, bağımsız gruplar t testi ile test edilmiştir. Öntest puanlarına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

3.3. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi Öntest Puanları

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, sosyal bilgiler dersi başarı testi toplam öntest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	P
Deney grubu	25	10.20	4.52	48	1.174	.246
Kontrol grubu	25	11.52	3.34			

Tablo 3.3.’teki veriler incelendiğinde, deney grubunun öntest ortalamasının 10.20; kontrol grubunun 11.52 olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

3.4. Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Öntest Puanları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum ölçeği öntest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3.4.’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	P
Deney Grubu	25	64.28	11.80	48	.152	.880
Kontrol Grubu	25	64.88	15.80			

Tablo 3.4. incelendiğinde, sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum ölçeği öntest puanlarının aritmetik ortalamaları açısından, deney grubu ve kontrol grubu arasında fark olmadığı görülmektedir [$F(48)= 1.426, p= .880$].

3.5. Teele Çoklu Zekâ Envanteri Öntest Puanları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına yönelik tercihlerini belirlemek amacıyla araştırmanın başında “Teale Çoklu Zekâ Envanteri” bütün gruplara uygulanmıştır. Bu envanter, sözel-dilsel, matematiksel-mantıksal, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, sosyal ve içsel zekâ yı içermektedir. Bu envanterde, zekâlar diğer bir zekâ ile eşleştirilmiştir ve öğrencilerin yedi zekâdan her birini seçmeleri için sekiz fırsatları vardır. Böylece her öğrencinin baskın zekâsı/zekâları, alt ölçek zekâların her birinde, sıfırdan sekize sıralanarak belirlenmiştir.

Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin çoklu zekâ envanterine göre en baskın olan ilk üç zekâ alanı genel olarak; sosyal, sözel-dilsel ve matematiksel-mantıksal zekâ olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin zekâ profillerine ilişkin puanlar Ek 7’de verilmiştir.

3.6. Kişisel Bilgiler

Çalışmada kullanılan kişisel bilgiler formu, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, cinsiyeti, doğum yeri, kardeş sayısı, aile büyüklüğü (evde oturan kişi sayısı), oturdukları evin kendilerine ait olup olmaması, anne-baba öğrenim durumu ve mesleği ile ilgili değişkenler hakkında bilgi vermektedir. Aşağıda bu değişkenlere ilişkin sayısal verileri içeren çizelgeler sırasıyla verilmiştir.

3.6.1. Cinsiyet

Çizelge 3.6.1’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları yer almaktadır. Yapılan Ki-Kare analizi sonucunda, cinsiyet açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$\chi^2(1)=.333, p= .564$]. Başka bir deyişle, gruplar cinsiyet açısından birbirinden farklılaşmamaktadır.

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	16	64	9	36	25	100
Kontrol Grubu	14	56	11	44	25	100

[$\chi^2(1) = 333$, $p = 564$]

Çizelge 3.6.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Dağılımı

3.6.2. Doğum Yeri

Çizelge 3.6.2’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin doğum yerlerine göre dağılımları yer almaktadır. Yapılan Ki-Kare analizi sonucunda, bu değişken açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$\chi^2(1) = 936$, $p = 333$].

Gruplar	Adana		Adana Dışı		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	20	80	5	20	25	100
Kontrol Grubu	17	68	8	32	25	100

[$\chi^2(1) = 936$, $p = 333$]

Çizelge 3.6.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı

3.6.3. Kardeş Sayısı

Çizelge 3.6.3’te deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kardeş sayılarına göre dağılımları yer almaktadır. Yüzde ve frekans dağılımına bakıldığında, grupların kardeş sayısı açısından benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Kardeş Sayısı	3-5 kardeş		6-8 kardeş		9 ve üzeri kardeş		Toplam	
Gruplar	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	18	72	7	28	0	0	25	100
Kontrol Grubu	12	48	10	40	3	12	25	100

Çizelge 3.6.3. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

3.6.4. Okula Devam Eden Kardeş Sayısı

Çizelge 3.6.4'te deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okula devam eden kardeş sayısına göre dağılımları yer almaktadır. Yüzde ve frekans dağılımına bakıldığında, grupların kardeş sayısı açısından benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Kardeş Sayısı	İlköğretim		Ortaöğretim		Üniversite		Toplam	
Gruplar	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	11	44	13	52	1	4	25	100
Kontrol Grubu	14	56	8	32	3	12	25	100

Çizelge 3.6.4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin
Okula Devam Eden Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

3.6.5. Aile Büyüklüğü

Çizelge 3.6.5'te deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin evlerinde oturan kişi sayısına göre dağılımları yer almaktadır. Yüzde ve frekans dağılımına bakıldığında, grupların bu değişken açısından benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Evde Oturan Kişi Sayısı	4-6 Kişilik		7-9 kişilik		10-12 kişilik		Toplam	
Gruplar	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	15	60	8	32	2	8	25	100
Kontrol Grubu	12	48	6	24	7	28	25	100

Çizelge 3.6.5. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin
Evde Oturan Kişi Sayısına Göre Dağılımı

3.6.6. Öğrencilerin Oturdıkları Evlerin Kendilerine Ait Olup Olmaması

Çizelge 3.6.6'da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin oturdıkları evlerin kendilerinin olup olmasına göre dağılımları yer almaktadır. Çizelge 3.6.6. incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%80), evlerinin kendilerine ait olduğu görülmektedir. Yapılan Ki-Kare analizi sonucunda, bu değişken açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır [$\chi^2(1)=9.934$, $p=0.002$].

Gruplar	Kendimizin		Kendimizin Değil		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	9	36	16	64	25	100
Kontrol Grubu	20	80	5	20	25	100

[$\chi^2(1)=9.934$, $p=0.002$]

Çizelge 3.6.6. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Oturdıkları Evlerin Kendilerinin Olup Olmamasına Göre Dağılımı

3.6.7. Baba Eğitim Durumu

Çizelge 3.6.7’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumuna göre dağılımları yer almaktadır. Çizelge 3.6.7. incelendiğinde, öğrencilerin babalarının yaklaşık yarısının (%56) sadece okur-yazar olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi açısından gruplar arasında farklılıkların olduğu görülmektedir.

Eğitim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Okuryazar değil	3	12	5	20
Sadece okuryazar	18	72	10	40
İlkokul mezunu	0	0	4	16
Ortaokul mezunu	3	12	4	16
Lise mezunu	0	0	2	8
Üniversite mezunu	1	4	0	0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Çizelge 3.6.7. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

3.6.8. Anne Eğitim Durumu

Çizelge 3.6.8’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne eğitim durumuna göre dağılımları yer almaktadır. Çizelge 3.6.8. incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin %36’sının okur-yazar olmadığı görülmektedir. Anne eğitim durumu açısından, deney ve kontrol grubunun benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

Eğitim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Okuryazar değil	16	64	20	80
Sadece okuryazar	8	32	3	12
İlkokul mezunu	1	74	2	8
Toplam	25	100.0	25	100.0

Çizelge 3.6.8. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

3.6.9. Baba Mesleği

Çizelge 3.6.9’da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin baba mesleğine göre dağılımları yer almaktadır. Çizelge 3.6.9. incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%88) babalarının serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir. Baba meslekleri açısından deney ve kontrol grubunun benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Anne mesleğine baktığımızda da annelerin hepsinin ev hanımı olduğu görülmektedir. Anne meslekleri açısından da deney ve kontrol grubu benzer özellikler göstermektedir.

Gruplar	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Baba Mesleği				
Serbest Meslek	21	84	23	92
İşçi	3	12	2	8
Çiftçi	1	4	0	0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Çizelge 3.6.9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı

3.6.10. Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olup Olmaması

Çizelge 3.6.10’da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmamasına göre dağılımları yer almaktadır. Çizelge 3.6.10. incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%82), evlerinde kendilerine ait odalarının olmadığı görülmektedir. Bu değişken açısından grupların benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Gruplar	Var		Yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	5	20	20	80	25	100
Kontrol Grubu	4	16	21	84	25	100

Çizelge 3.6.10. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olup Olmamasına Göre Dağılımı

3.6.11. Öğrencilerin Ders Çalışırken Kendilerine Yardım Eden Birinin Olup Olmaması

Çizelge 3.6.11’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ders çalışırken kendilerine yardım eden birinin olup olmaması göre dağılımları yer almaktadır. Yüzde ve frekans dağılımına bakıldığında, grupların bu değişken açısından farklılaştığı söylenebilir.

Eğitim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Hiç kimse	5	20	10	40
Anne	6	24	8	32
Baba	7	28	6	24
Ağabey/Abla	6	24	1	4
Diğer	1	4	0	0
Toplam	25	100	25	100

Çizelge 3.6.11. Öğrencilerin Ders Çalışırken Kendilerine Yardım Eden Birinin Olup Olmamasına Göre Dağılımı

Kişisel bilgilere ilişkin değişkenler açısından elde edilen bulgular göz önünde tutulduğunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin birbirleriyle önemli ölçüde benzer nitelikler taşıdıkları söylenebilir. Grupların sadece baba eğitim düzeyi, oturdukları evlerin kendilerine ait olup olmaması ve ders çalışırken kendilerine yardım eden birinin olup olmaması açısından farklılaştıkları görülmektedir.

3.7. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama araçları olarak, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını ölçmeye yönelik “Sosyal

Bilgiler Başarı Testi” öntest-sontest olarak, “Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ise işlem öncesinde ve işlem sonrasında verilmiştir. Ayrıca, araştırma başlamadan önce deney grubundaki öğrencilerin zekâ alanlarına yönelik tercihlerini belirlemek amacıyla “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” ile çalışma gruplarını oluşturan öğrenciler hakkında bilgi edinmek amacıyla kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Sözü edilen ölçme araçları ve kullanım amaçları ile ilgili bilgiler Tablo 3.7.’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Amaçları

Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Kullanım Amacı	Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanıldığı				
		İşlem Öncesi	Öntest	Sontest	İşlem Sonrası	Kalıcılık
Sosyal Bilgiler Başarı Testi	Akademik başarının ölçülmesi		X	X		X
Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumun ölçülmesi	X			X	X
Teele Çoklu Zekâ Envanteri	Öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenmesi	X				
Kişisel Bilgiler Formu	Öğrenciler hakkındaki bilgilerin toplanması	X				

3.7.1. Sosyal Bilgiler Başarı Testi

Öğrencilerin, sosyal bilgiler dersindeki başarılarını ölçmeye yönelik kullanılan, “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” araştırmanın amaçlarına uygun olarak, yapılan literatür taraması sonucu elde edilen benzer başarı testlerinden yararlanılarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testinin hazırlanması, aşağıda verilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir.

1. Araştırmanın amaçları ve seçilen ünitenin kazanımları doğrultusunda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri de dikkate alınarak dörder seçenekli çoktan seçmeli denemelik maddeler oluşturulmuştur.

2. Sorular hazırlanırken, sosyal bilgiler ders kitaplarından, dergilerden ve kaynak kitaplardan yararlanılmıştır. Yararlanılan kaynaklar Ek.10'da verilmiştir.
3. Sorular, Ç.Ü. Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında görev yapan iki, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim dalında görev yapan bir öğretim üyesi tarafından hem ölçme değerlendirme ilkelerine uygunluk hem de kapsam geçerliliği açısından incelenmiştir. Başarı testindeki sorular ayrıca ilköğretimde görev yapan iki sınıf öğretmeni ile birlikte sınıf düzeyine uygunluk açısından incelenmiştir.
4. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilen testten bazı sorular çıkarılmış, bazı soruların seçeneklerinde düzeltmeler yapılmış veya teste içeriğe uygun olarak yeni sorular eklenmiştir. Sonuçta, 46 sorudan oluşan denemelik form hazırlanmıştır.
5. Uygulamaya başlamadan önce, testin ölçme değerlendirme ilkelerine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Denemelik formlar, uygulama yapılan okulun, beş dersliğinde bulunan toplam 165 beşinci sınıf öğrencisine dağıtılmıştır. Öğrencilerden tüm soruları yanıtlamaları istenmiş ve yeteri kadar süre verilmiştir. Ayrıca öğrencilerden anlamakta güçlük çektikleri soruları da belirtmeleri istenmiştir.
6. Deneme uygulamasından sonra madde ve test analizlerine geçilmiştir. Madde analizinde, her maddenin güçlük ve ayıricılık indisleri hesaplanmıştır. Ayıricılık indisi 20'nin altında olan maddeler, testten çıkarılmıştır. Ayrıca maddelerin ayıricılık gücünün yanı sıra, alt ve üst %27'lik dilimler arasında anlamlı farklar olup olmadığı, bağımsız gruplar t-testiyle test edilmiştir. Anlamlı fark görülmeyen maddeler ayırt edici kabul edilmeyip teste alınmamıştır. Sonuçta toplam 11 madde geçerli ve güvenilir bulunmayıp testten çıkarılmıştır.

Tablo 3.7.1.1. Sosyal Bilgiler Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Pj	Sj	rjx	t	Madde No	Pj	Sj	rjx	t
1	.35	.48	.58	9.20	19	.62	.49	.50	7.08
2	.58	.49	.40	5.87	20	.32	.47	.25	3.28
3	.22	.41	.33	4.24	21	.08	.30	.24	2.13
4	.24	.43	.45	5.83	22	.65	.48	.45	5.40
5	.29	.45	.24	2.10	23	.50	.50	.51	8.93
6	.31	.46	.33	3.82	24	.90	.30	.34	3.77
7	.38	.49	.56	7.92	25	.52	.50	.54	8.42
8	.54	.50	.50	7.61	26	.63	.48	.49	7.28
9	.61	.49	.43	6.50	27	.41	.49	.37	4.51
10	.70	.46	.44	6.62	28	.45	.50	.29	3.61
11	.26	.44	.27	2.89	29	.53	.50	.27	2.79
12	.17	.38	.37	3.78	30	.56	.50	.44	6.66
13	.66	.47	.54	9.87	31	.64	.48	.43	5.57
14	.64	.48	.43	6.09	32	.61	.49	.50	8.13
15	.41	.49	.35	4.42	33	.84	.37	.43	4.90
16	.35	.48	.46	7.32	34	.38	.49	.31	3.90
17	.44	.50	.35	3.57	35	.30	.46	.37	4.15
18	.81	.39	.47	6.20					

7. Son biçimi verilen test maddeleri ile bu maddelerin madde güçlük ve ayıricılık indisleri, madde standart sapmaları ile t testi sonuçları Tablo 3.7.1.1’de yer almaktadır. Test, madde güçlükleri 08 ile 90; ayıricılık güçlükleri 24 ile 58 arasında değişen 35 maddeden oluşmaktadır.

8. Madde analizinden sonra, test puanları üzerinde test analizi yapılmıştır. Test analizi sonuçları Tablo 3.7.1.2’ de gösterilmektedir.

Tablo 3.7.1.2. Sosyal Bilgiler Başarı Testi Test Analizi Sonuçları

N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Mod	Ort. Güçlüğü	KR20
165	16.87	7.07	16	10	48	.86

Tablo 3.7.1.2 incelendiğinde, testin ortalama güçlüğü orta düzeyde (.48) olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, başarı testi orta güçlükte bir test niteliği

taşımaktadır. Bu bulgular çerçevesinde, KR 20 değeri 86 olan başarı testinin, bu çalışmada kullanılabilecek düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler başarı testi Ek.3'te sunulmuştur.

Bu araştırmanın çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde, başarı testinin KR 20 değerleri yeniden hesaplanmıştır. Başarı testinin öntest ve sontest KR 20 değeri Tablo 3.7.1.3'te verilmiştir.

Tablo 3.7.1.3. Sosyal Bilgiler Başarı Testinin Öntest-Sontest KR 20 Değerleri

N	Öntest KR 20	Sontest KR 20
165	.86	.86

Tablo 3.7.1.3. incelendiğinde, başarı testinin hem öntest hem de sontest KR 20 değerinin 86 olduğu görülmektedir.

3.7.2. Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Emir (2002, Akt Karakuş 2004) tarafından “Baykul’un matematik dersi tutum ölçeği”nin sosyal bilgiler dersine uyarlanmasıyla oluşturulan “Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” işlem öncesinde ve sonrasında kullanılmıştır. Ölçek, Emir (2002, Akt. Karakuş, 2004) tarafından beşinci sınıfta bulunan 122 öğrenciye uygulanmıştır. Faktör yükü 30’un üzerinde olan 28 maddeden oluşan ölçeğin, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 82 olarak bulunmuştur.

Aynı ölçeğin, Karakuş (2004) tarafından dördüncü sınıfta bulunan 194 öğrenci üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması tekrar yapılmıştır. Faktör yükü 30’un üzerinde olan 28 maddeden oluşan ölçeğin, Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı 89 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, 15’i olumlu 13’ü olumsuz olmak üzere toplam 28 maddelik 5’li Likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçekteki maddeler; “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek Ek.1’de verilmiştir.

3.7.3. Teele Çoklu Zekâ Envanteri

Öğrencilerin çoklu zekâ tercihlerini belirlemek amacıyla “Teale Çoklu Zekâ Envanteri” (TÇZE) kullanılmıştır. Sue Teele tarafından 1992’de geliştirilen bu envanter, 28 çift farklı aktivitelerle uğraşan pandaların siyah-beyaz çizimlerden oluşmaktadır. (Örneğin: okuyan ve paten kayan pandalar vb.) Bu envanter, sözel-dilsel, matematiksel-mantıksal, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, sosyal ve içsel zekâ yı içermektedir. Her bir aktivite, yedi zekâdan biri ile ilgilidir ve öğrencilerden her çiftten kendilerini en iyi tanımlayanı seçmeleri istenir. Bu envanterde, zekâlar diğer bir zekâ ile eşleştirilmiştir ve öğrencilerin yedi zekâdan her birini seçmeleri için sekiz fırsatları vardır. Böylece her öğrencinin puanı alt ölçek zekâların her birinde sıfırdan sekize sıralanabilir. Bu envanter ile bireyin sahip olduğu baskın zekâ ları belirlenebilir (Teale, 2000, 55).

Envanterin güvenilirlik çalışması Kuşdemir Kayıran (2007) tarafından, Adana İl merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunda, toplam üç derslikte okuyan dördüncü sınıftaki 117 öğrenci üzerinde yapılmış ve öğrencilerin zekâ alanlarına yönelik tercihleri arasındaki korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, zekâ alanlarına ilişkin korelasyon katsayılarının 0.45 ile 0.65 arasında değiştiği ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<.01$) görülmüştür. Bu sonucun, Teele (2005; 12.12.2005 tarihinde elektronik posta ile alınan) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmaları ile paralellik gösterdiği belirtilmiştir. Bu çalışma kapsamındaki 50 öğrencinin zekâ alanlarına yönelik tercihleri arasındaki korelasyon katsayılarının ise 0.35 ile 0.70 arasında değiştiği ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<.01$) görülmüştür.

3.7.4. Kişisel Bilgiler Formu

Öğrencilerin cinsiyeti, doğum yeri, kardeş sayısı, okula devam eden kardeş sayısı, evde oturan kişi sayısı, oturdukları evin kendilerine ait olup olmaması, kendilerine ait bir odanın olup olmaması, anne-babanın öğrenim durumu ve mesleği ile ilgili bilgi toplamak amacıyla “Kişisel Bilgiler Formu” (Ek.2) kullanılmıştır. Form öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

3.8. Verilerin Toplanması

Araştırma denencelerini test etmek amacıyla aşağıda belirtilen işlemler yapılmıştır:

1. Uygulama, 2007–2008 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi’nde, Adana İli Ceyhan İlçesi’ndeki bir devlet ilköğretim okulunda okuyan 50 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde, iki haftası hazırlık olmak üzere sekiz hafta süreyle gerçekleştirilmiştir.
2. Çalışmanın ilk haftasında, “Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”, “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” ve “Kişisel Bilgiler Formu” bütün gruplara uygulanmıştır.
3. Daha sonra deney grubuna bir hafta süreyle ÇZK farkındalık (Ek.9), bir hafta da bilimsel çalışmaya hazırlık çalışmaları (Ek.8) uygulanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin farklı zekâ alanlarına yönelik etkinlikler yaparak, farklı zekâ alanlarına sahip oldukları hissettirilmeye çalışılmıştır. Bilimsel çalışmaya hazırlık çalışmaları ile araştırmanın nasıl yapılacağı konusunda bilgiler verilmiş ve araştırma yapmak için gerekli olan temel becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Ayrıca bu süreçte öğrencilere proje tabanlı öğrenme yaklaşımı tanıtılmış ve izlenecek basamaklar anlatılmıştır.
4. Hazırlık çalışmalarının sonunda “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” bütün gruplara öntest olarak uygulanmıştır.
5. Uygulamanın yapıldığı okulda bulunan, araştırmacının sınıfı dışındaki üç dördüncü sınıftan, öntest puanları deney grubuna en yakın olan sınıf, kontrol grubu olarak belirlenmiştir.
6. Öntestler uygulandıktan sonra, altı hafta boyunca, haftada üç saat olan sosyal bilgiler dersleri, deney grubunda araştırmacı; kontrol grubunda sınıf öğretmeni tarafından işlenmiştir.

7. Deneysel işlemlerin sonunda, başarı testi ve tutum ölçeği sontest olarak verilmiştir.
8. Sontestin uygulanmasından bir ay sonra, başarı testi ve tutum ölçeği kalıcılık testi olarak verilmiştir.

3.8.1. Deneysel İşlemler

Araştırmada uygulanan ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin işlem basamakları sırasıyla aşağıda yer almaktadır:

1. Seçilen ilköğretim okulunda kontrol grubu olarak belirlenen sınıfın öğretmeniyle görüşülmüş ve deneysel süreç hakkında bilgi verilmiştir.
2. Belirlenen sınıflardaki tüm öğrencilere, işlem öncesinde “Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”, “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” ve “Kişisel Bilgiler Formu” uygulanmıştır. Deneysel çalışmalar başlamadan önce gruplara, “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” öntest olarak verilmiştir.
3. Sosyal Bilgiler dersleri altı hafta boyunca, deney grubunda çoklu zekâ destekli proje tabanlı öğrenme yöntemi; kontrol grubunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen öğretmen kılavuz kitabı (2007) doğrultusunda, sınıf öğretmeni tarafından işlenmiştir.
4. Deney grubundaki proje grupları, öğrencilerin cinsiyeti, akademik başarıları ve “Teele Çoklu Zekâ Envanteri”ndeki sonuçlara göre belirlenen zekâ alanları dikkate alınarak belirlenmiştir. Öğrencilerin zekâ alanlarına ilişkin ilk üç tercihleri dikkate alınmış, farklı zekâ alanlarını tercih edenlerin bir araya gelmeleri sağlanmıştır. Kümelerde her bir başarı düzeyinden (üst-orta-alt) ve farklı cinsiyetten öğrencilerin bulunmasına dikkat edilmiştir. Sınıfta 25 öğrenci olması nedeniyle, altışar kişilik üç grup, yedi kişilik bir grup oluşturulmuştur. Daha sonra deney grubunda bir hafta süreyle bilimsel araştırmaya ve proje tabanlı öğrenmeye hazırlık, bir hafta da ÇZK farkındalık çalışmaları yapılmıştır.

5. Kontrol gruplarında, sınıf oturum düzeninde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bu grupta hazırlık çalışmaları da uygulanmamıştır. Deney grubundaki hazırlık süresince bu gruplarda gözlemler yapılarak öğrenciler tanınmaya çalışılmıştır. Derslerin 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda işlendiği belirlendiğinden, bu uygulama sürecine müdahale edilmemiştir.

Araştırmada, deney grubunda işe koşulan ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yöntemi ile kontrol grubunda işe koşulan 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulama aşamaları, aşağıda alt başlıklar altında açıklanmıştır.

3.8.1.1. Öğretim Yöntemleri ve Uygulaması

Araştırmada, deney grubunda ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yöntemi, kontrol gruplarında ise 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretim kullanılmıştır. Kullanılan her iki yöntemin uygulama aşamaları, aşağıda alt başlıklar altında yer almaktadır.

3.8.1.1.1. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi

Deney grubunda işe koşulan ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yöntemine göre öğretim aşağıdaki basamaklarda gerçekleştirilmiştir.

1. Proje çalışmasına başlamadan önce ön hazırlık çalışması olarak öğrencilere bir hafta süreyle bilimsel araştırmaya hazırlık ve bir hafta da ÇZK farkındalık çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalarla öğrencinin, neyi, niçin, nasıl araştıracağı, çalışmasını nasıl raporlaştıracığı konusunda bilgiler verilmiş ve öğrencilerin farklı zekâ alanlarını tanımaları hedeflenmiştir.
2. ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin kullanıldığı sosyal bilgiler dersi; ilköğretim sosyal bilgiler programının dördüncü sınıf öğrencileri için öngördüğü kazanımlar ve proje tabanlı öğrenme yöntemi doğrultusunda planlanmıştır. Proje yaklaşımı öğretim öğrencinin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gerçekleştirdiği araştırma, inceleme, öğrenme ve öğretme

sürecidir. Uygulama sürecindeki aşamalar ve içerikler Çizelge 3.8.1’de verilmiştir.

Proje tabanlı öğrenmenin aşamaları			
Hazırlık	Uygulama	Paylaşma	Değerlendirme
- Toplantılar - Bilgi toplama - Projeyi tanııtma - Bilimsel araştırma sürecini anlatma	- Projenin temalaştırılması - Konuların belirlenmesi - Grupların oluşturulması - Etkinliklerin planlanması - Araştırma - Raporlaştırma	- Sunum - Tartışma - Sonuç - Öneri	- Çalışma sürecinin değerlendirilmesi - Çalışma sonunda ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesi

Çizelge 3.8.1. Proje tabanlı öğrenmenin aşamaları

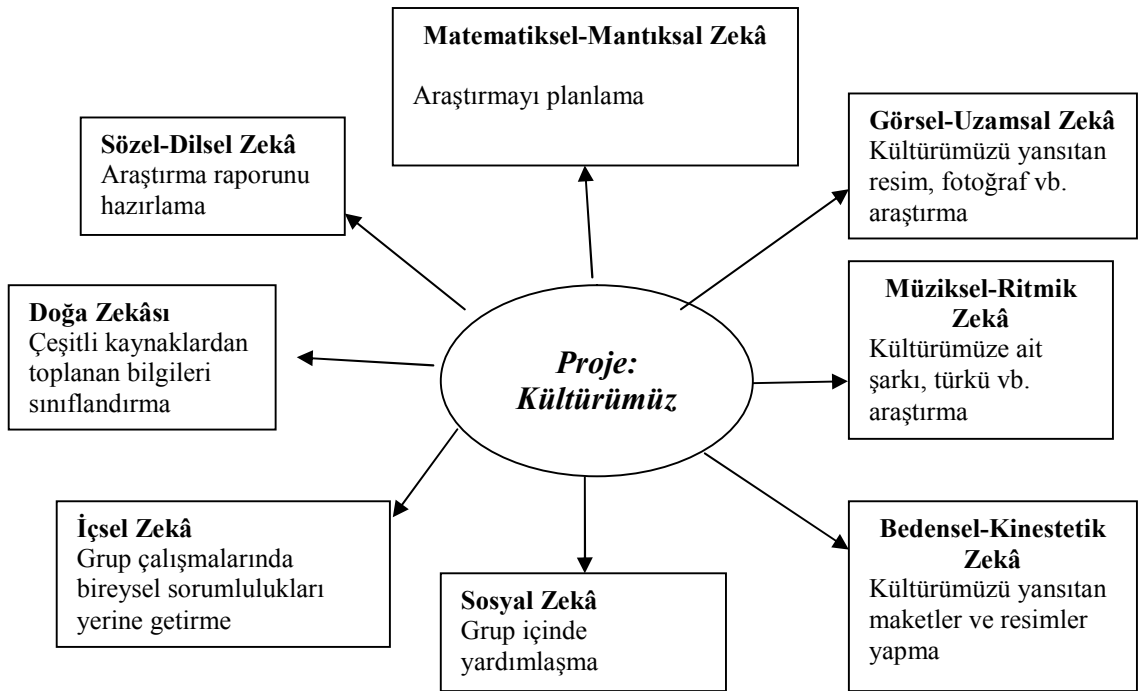
Çizelge 3.8.1.’de görüldüğü gibi proje çalışması dört aşamada gerçekleşmektedir. Hazırlık aşaması proje için gerekli olan ön hazırlıkları kapsamaktadır. Uygulama aşaması, projenin hayata geçirilmesi ve uygulaması aşamasıdır. Paylaşma aşaması, sunumların yapıldığı aşamadır. Son olarak değerlendirme aşaması, sürecin ve ortaya çıkan ürünün değerlendirildiği aşamadır.

3. Deney grubunda yer alan öğrenciler ilk hafta, Teele Çoklu Zekâ Envanteri’ne göre, zekâ alanları belirlenerek heterojen gruplara ayrılmıştır. Burada her zekâ alanına göre grup içerisinde farklılık sağlanarak çalışmaların daha verimli geçmesi hedeflenmiştir. Her gruba dördüncü sınıf sosyal bilgiler programından “Geçmişimi Öğreniyorum” ve “Yaşadığımız Yer” temalarının kazanımları incelendikten sonra proje tabanlı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda temalar proje görevi olarak verilmiştir.

4. Proje tabanlı öğrenme sürecine uygun olarak ikinci hafta proje etkinlikleri tanıtılmış ve grup içerisinde görev paylaşımları yapılmıştır. Burada iki tema paylaştırılarak dört gruba ayrılan öğrencilere her gruba bir proje olmak üzere dört adet proje verilmiştir. Bu projeler sırayla;

- Kültürümüz
- Atatürk

- Yaşadığımız Yer ve
 - Doğal Çevremiz olarak belirlenmiştir. Ek 6’da bir proje çalışma planı örneği yer almaktadır.
5. Gruplara projeleri kura yoluyla verilmiştir. Her grup kendi projesi çerçevesinde yapabileceklerini tasarlamıştır. Burada öğrencilere nasıl araştırma yapacakları, hangi kaynakları kullanabilecekleri konusunda bilgiler verilmiştir. Öğrenciler ile çalışma planı oluşturularak kendi işlerinde görev paylaşımı yapılması sağlanmıştır. Örneğin, araştırma ekibi, sunum ekibi, raporlaştırma ekibi gibi. Çalışmalarına dâhil edebilecekleri yardımcı konuları belirlenmiştir. Proje görevleri doğrultusunda araştırma yapmaları sağlanmış ve bu araştırmalarını nasıl değerlendirebilecekleri konusunda rehberlik edilmiştir. Bulunan kaynaklar taranmış ve kullanılacak materyaller birlikte tartışılmıştır. Grup içerisinde pasif kalan öğrencilere çalışmanın esasları kısaca tekrar edilerek, öğrencilerin motive edilmesi sağlanmıştır.
6. Konular, 2005-2006 Sosyal Bilgiler Programı’nda bulunan ve dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabında belirtilen kazanımları da kapsayacak şekilde uygun olarak hazırlanmıştır. Burada konular iki tema süresince öğrenciler tarafından hazırlanan sunular ile işlenmiştir.
7. Proje çalışmaları sırasında öğrenciler, farklı zekâ alanlarına yönelik etkinlikler yapmaları konusunda teşvik edilmiştir. Öğrencilere yöneltilen anahtar sorularla (örneğin, projemi hazırlarken matematiksel-mantıksal zekâyı nasıl kullanabilirim, ele aldığım konuyu sunarken müziksel-ritmik zekâ dan nasıl yararlanabilirim vb.) farklı zekâ alanlarına yönelik etkinliklerin geliştirilmesine yardımcı olunmuştur. Bu aşamada Armstrong’un (2000, 44) planlama soruları dikkate alınmıştır. Proje kapsamında, her zekâ alanına yönelik etkinliklerin yer almasına dikkat edilmiştir. Şekil 2’de “Kültürümüz” projesinde kullanılan zekâ alanlarına yönelik örnek etkinliklere yer verilmiştir.



Şekil 2: ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yöntemine göre bir projenin zekâ alanları dikkate alınarak yapılandırılması

8. Üçüncü hafta, dördüncü sınıf sosyal bilgiler kitabının ikinci teması olan “Geçmişimi Öğreniyorum” ile proje sunumları başlamıştır. İlk olarak; “Kültürümüz” projesini alan grup sunumuna başlamıştır. Burada kitapta işlenmesi gereken konuları öğrenciler derinlemesine irdelemiş ve etkinliklerini sınıfa sunmuşlardır.

İlk ders gününde; öğrenciler sınıfa yaşlı bir veli getirerek onunla kısa sohbet etmişler ve geçmişle ilgili bilgiler sormuşlardır. Burada sözlü tarihi vurgulamışlardır. Aynı zamanda öğrencilerden biri kendi aile ağacını çıkartıp sınıfa sunmuş ve geçmişimizi bu şekilde daha iyi bileceğimizi anlatmıştır.

İkinci, üçüncü ve dördüncü ders gününde; yöresel kıyafetler getirilmiş, düğün, kına gecesi, asker uğurlama, halk oyunlarını ve şenlikleri konu alan oyunlar sınıfta oynanmıştır. Bu oyunlar sırasında bunların kültürümüzün parçaları olduğu sınıfa sunulmuştur. Yöresel yemeklerden birkaç örnek sınıfa getirilmiştir.

9. Dördüncü hafta, dördüncü sınıf sosyal bilgiler kitabının ikinci teması olan “Geçmişimi Öğreniyorum” ile proje sunumlarına devam edilmiştir. İkinci proje olan “Atatürk” projesinin sunumuna geçilmiştir. Öğrenciler kitapta işlenmesi gereken konuları derinlemesine irdelemiş ve etkinliklerini sınıfa sunmuşlardır.

İlk ders gününde öğrenciler, Atatürk’ün ilköğretim okuluna gönderilme sebebini öğrenciler tarafından oyunlaştırarak sınıfa sunmuşlardır. Daha sonra “Kemal” ismini alması oyunlaştırılmıştır. Çanakkale Savaşları’nın önemi anlatılmış ve Çanakkale ile ilgili oyunlar oynanmıştır. Örneğin; Seyit Ali Onbaşı’nın düşman gemisini batırması canlandırılmıştır. Mustafa Kemal Atatürk’ün Samsun’a çıkması ve halkla konuşması canlandırılmıştır. Öğrenciler, Kurtuluş Savaşı’nı marşlarla, şiirlerle ve hikâyelerle anlatmışlardır.

İkinci gününde; öğrenciler tarafından cepheler harita üzerinden gösterilerek anlatılmıştır. Hangi cephelerde kiminle savaşıldığı savaşılan ülkenin bayrakları gösterilerek anlatılmıştır. Burada cepheye giden askerler, cephe gerisinde yardım eden kadınlar öğrenciler tarafından canlandırılmıştır.

Üçüncü ve dördüncü ders gününde, cumhuriyetin kurulması canlandırılarak sembolik bir bayram yapılmıştır.

10. Beşinci hafta; dördüncü sınıf sosyal bilgiler kitabının üçüncü teması olan “Yaşadığımız Yer” ile proje sunumlarına devam edilmiştir. Öğrenciler kitapta işlenmesi gereken konuları derinlemesine irdelemiş ve etkinliklerini sınıfa sunmuşlardır.

İlk ders gününde öğrenciler; sınıfta, kaybolan bir insanı canlandırarak, yönler ile bilgileri vermişlerdir. Daha sonra yönlerini nasıl bulacaklarına dair materyallere örnekler vererek bunları da canlandırma ile sunmuşlardır.

Haftanın ikinci gününde öğrenciler önceden hazırlamış oldukları kroki üzerinden yarışma yapmışlardır. Bu yarışma yönleri kullanarak en kısa yoldan verilen adrese

gitme şeklinde olmuştur. Aynı zamanda kendi cadde ve sokaklarının isimlerini de kullanarak bu isimlerin nerelerden geldiği konuşulmuştur.

Haftanın üçüncü gününde öğrenciler bir hava durumu spikerini canlandırarak, hava durumu ile ilgili sembol ve özellikleri belirtmişlerdir. Hava durumu ile meteoroloji ilişkisini anlatan bir oyun canlandırmışlardır. Takvim yaprakları kullanarak havanın yıl içerisinde nasıl olacağı, eskiden inanılan hava ile ilgili bilgiler görsellerle sınıfta anlatılmıştır.

11. Altıncı hafta; dördüncü sınıf sosyal bilgiler kitabının üçüncü teması olan “Yaşadığımız Yer” ile proje sunumlarına devam edilmiştir. “Doğal Çevremiz” projesine geçilmiştir. Öğrenciler kitapta işlenmesi gereken konuları derinlemesine irdelemiş ve araştırmacı öğretmen tarafından da uygun görülen etkinlikleri sınıfa sunmuşlardır.

İlk ders gününde öğrenciler; hazırladıkları model ile doğal ve beşeri unsurlara örnekler vererek çevremizdeki unsurları tanıtmışlardır. Beşeri unsurlarla çevre kirliliği arasındaki ilişkileri görsellerle anlatmışlardır. Okul bahçesine çıkarak burada da doğal ve beşeri unsurlar tanıtılmış çevreyle ilişkisi gösterilmiştir. Öğrenciler okul çevresinde küçük çaplı bir temizlik yapmışlardır.

Haftanın ikinci gününde fiziki harita ve görseller kullanılarak haritadaki yer şekiller, renkleri ile ifade ettikleri anlatılmıştır.

Haftanın üçüncü gününde; güvenli yaşamın ne demek olduğu oyunlarla öğrenciler tarafından anlatılmıştır. Proje grubu tarafından tehlike ve güvenlik işaretleri afişi hazırlanarak öğrencilere sunulmuştur. Doğal afetler görsellerle anlatılmıştır. Deprem sırasında ve sonrasında yapılması gerekenler ile ilgili beyin fırtınası yapmışlardır. Küçük bir deprem tatbikatı yapılmıştır. Grup tarafından hazırlanan deprem çantası sınıfça incelenmiştir.

Bu son etkinlik ile dört projenin de sınıfa sunulması tamamlanmıştır. Öğrenci çalışmalarından örnek olarak “Kültürümüz” projesi örneği Ek 4’te verilmiştir.

3.8.1.1.2. İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Doğrultusunda Yapılan Öğretim

Araştırma süresince, kontrol grubunda 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretim uygulanmıştır. Dersler, sınıf öğretmeni tarafından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen sosyal bilgiler dersi öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda işlenmiştir. Bu yönetime ilişkin bir dersin işlenişi aşağıdaki basamaklarda gerçekleştirilmiştir.

1. Öğrencilere daha önceden verilen, derse hazırlık sürecine ilişkin araştırma konusu sınıfta konuşularak derse giriş yapılmıştır.
2. Öğrencilere düşüncelerini sağlayacak kısa bir soru ile dersin ana hatları incelenmeye başlanmıştır.
3. Daha sonra öğretilecek kavram önce sezdirme yöntemi ile anlatılarak bilgi düzeyinde verilmiştir. Bu esnada ders kitabından ve varsa yardımcı materyallerden yararlanılmıştır.
4. Öğrencilerin konuyu daha iyi anlama ve kavramalarına yardımcı olmak amacıyla öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler yapılmıştır.

İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler programı doğrultusunda yapılan öğretim ile ilgili ders planı Ek. 5'te yer almaktadır.

3.9. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada, kişisel bilgiler formundan elde edilen verilerin, sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum ölçeği ve başarı testi puanlarının analizi aşağıdaki sırayla yapılmıştır.

1. İlk olarak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kişisel bilgiler formuna verdikleri yanıtlar göz önüne alınarak, gözeneklerin %20'sinden fazlasında 5 ve daha az veri olan değişkenler yüzde ve frekans kullanılarak betimlenmiştir. Beşten fazla veri olan değişkenlerde ayrıca Ki-Kare analizi uygulanmıştır.

2. Grupların öntest ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.
3. Öğrencilerin başarı testi ve tutum ölçeği öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama ve kalıcılık puanları arasında farklılaşma olup olmadığı kovaryans analizi ile test edilmiştir.
4. Veriler, SPSS 11,5 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçların yorumlanmasında 05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, öntest, sontest ve kalıcılık testleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı ve Tutum Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Tablo 4.1’de deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ve tutum ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testlerinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Testler	Başarı		Tutum	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney	25	Öntest	10.20	4.52	64.28	11.80
		Sontest	20.28	5.09	70.44	12.55
		Kalıcılık	18.76	6.33	70.76	19.36
Kontrol	25	Öntest	11.52	3.34	64.88	15.80
		Sontest	15.48	4.44	61.52	14.23
		Kalıcılık	15.14	4.92	63.92	17.52

Tablo 4.1.’e göre, deney grubunun başarı testi öntest aritmetik ortalaması 10.20, kontrol grubunun ise 11.52’dir. Sosyal bilgiler tutum ölçeği öntest puanları açısından ise deney grubu aritmetik ortalamasının 64.28, kontrol grubunun 64.88 olduğu görülmektedir. Deney grubunun başarı testi sontest puanlarının aritmetik ortalaması 20.28, kontrol grubunun ise 15.48’dir. Tutum ölçeği sontest puanları açısından ise deney grubunun aritmetik ortalamasının 70.44, kontrol grubunun ise 61.52 olduğu görülmektedir. Başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen kalıcılık puanları incelendiğinde ise; başarı testi puanları açısından deney grubunun aritmetik ortalaması

18.76, kontrol grubunun 15.14'tür. Sosyal bilgiler tutum ölçeği kalıcılık puanları açısından ise deney grubu aritmetik ortalamasının 70.76, kontrol grubunun 63.92 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1 incelendiğinde, her iki grubun başarı testi sontest puanlarına ait aritmetik ortalamalarının, öntest puanlarından daha yüksek olduğu görülürken, kalıcılık puanlarında düşme olduğu görülmektedir. Tutum ölçeği puanları açısından, deney grubunda sontest ve kalıcılık testi puanlarında önteste göre yükselme görülürken; kontrol grubunda ise puanların sontest ve kalıcılık testinde önteste göre düştüğü görülmektedir.

4.2. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, “Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi” öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın yürütüldüğü, deney ve kontrol gruplarında yer alan 50 öğrencinin sosyal bilgiler başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1. incelendiğinde, deney ($\bar{X}=10.20$; 20.28) ve kontrol gruplarının ($\bar{X}=11.52$; 15.48) başarı testi sontest puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre yükseldiği gözlenmektedir.

Tablo 4.2.1. Grupların Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Öntest-Sontest Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_d$	SH
Deney	25	Öntest	10.20	4.52		
		Sontest	20.28	5.09	20.77	.767
Kontrol	25	Öntest	11.52	3.34		
		Sontest	15.48	4.44	14.99	.767

Tablo 4.2.1.'de görüldüğü gibi, deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 20.77$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 14.99$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.2.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.2. Grupların Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	412.645	1	412.645	28.494	.000
Gruplama Ana Etkisi	405.071	1	405.071	27.971	.000
Hata	680.635	47	14.482		
Toplam	17366	50			

Tablo 4.2.2'de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(1,1) = 27.971$; $p = .000$].

Başarı testinden elde edilen bulgular, araştırmanın birinci denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklemektedir.

4.3. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, “Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi” sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın yürütüldüğü, deney ve kontrol gruplarında yer alan 50 öğrencinin sosyal bilgiler başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan kalıcılık düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.3.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.3.1. incelendiğinde, deney ($\bar{X}=20.28$; 18.76) ve kontrol gruplarının ($\bar{X}=15.48$; 15.14) başarı testi kalıcılık puanlarının aritmetik ortalamalarının sontest puanlarına göre düştüğü gözlenmektedir.

Tablo 4.3.1. Grupların Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Sontest-Kalıcılık Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Kalıcılık Testi Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_d$	SH
Deney	25	Sontest	20.28	5.09		
		Kalıcılık	18.76	6.33	17.37	1.063
Kontrol	25	Sontest	15.48	4.44		
		Kalıcılık	15.14	4.92	15.91	1.063

Tablo 4.3.1.'de görüldüğü gibi, deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 18.76$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 15.14$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.2. Grupların Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Kalıcılık Testi Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Sontest)	367.011	1	367.011	14.696	.000
Gruplama Ana Etkisi	23.497	1	23.497	.941	.337
Hata	1173.789	47	24.974		
Toplam	18013	50			

Tablo 4.3.2'de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir [$F(1, 1)=.941$; $p=.337$].

Başarı testinden elde edilen bulgular, araştırmanın ikinci denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklememektedir.

4.4. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, “Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum ölçeğine ilişkin öntest-sontest puanlarının ortalamaları, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan sontest düzeltilmiş ortalamaları ile standart hata değerleri Tablo 4.4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.4.1. Grupların Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_d$	SH
Deney	25	Öntest	64.28	11.80		
		Sontest	70.44	12.55	70.31	2.45
Kontrol	25	Öntest	64.88	15.80		
		Sontest	61.52	14.23	61.64	2.45

Tablo 4.4.1. incelendiğinde, sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum ölçeği sontest puan ortalamalarının öntest puanlarına göre deney grubunda yükseldiği; kontrol gruplarında ise düştüğü görülmektedir. Düzeltilmiş sontest ortalama puanları deney grubunun 70.31, kontrol grubunun 61.64'tür. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.4.2. Grupların Sosyal bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	1581.355	1	1581.355	10.535	.002
Gruplama Ana Etkisi	939.827	1	939.827	6.261	.016
Hata	7055.045	47	150.107		
Toplam	227299	50			

Tablo 4.4.2’de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(1, 1)=6.261$; $p=.016$].

Sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen bulgular, araştırmanın üçüncü denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklemektedir.

4.5. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, “Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum ölçeğine ilişkin sontest-kalıcılık testi puanlarının ortalamaları, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan sontest düzeltilmiş ortalamaları ile standart hata değerleri Tablo 4.5.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.5.1. Grupların Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Kalıcılık Testi Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_d$	SH
Deney	25	Sontest	70.44	12.55		
		Kalıcılık	70.76	19.36	68.08	3.45
Kontrol	25	Sontest	61.52	14.23		
		Kalıcılık	63.92	17.52	66.60	3.45

Tablo 4.5.1. incelendiğinde, sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum ölçeği kalıcılık puan ortalamalarının son test puanlarına göre deney grubunda aynı kaldığı; kontrol gruplarında ise yükseldiği görülmektedir. Düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları deney grubunun 68.08, kontrol grubunun 66.60'tır. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.5.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.5.2. Grupların Sosyal bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Kalıcılık Testi
Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Sontest)	3117.317	1	3117.317	11.062	.002
Gruplama Ana Etkisi	24.584	1	24.584	.087	.769
Hata	13245.083	47	281.810		
Toplam	243681	50			

Tablo 4.5.2.'de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, son test puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir [$F(1, 1) = .087$; $p = .769$].

Sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen bulgular, araştırmanın dördüncü denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklememektedir.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yöntemi ile 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve kalıcılık üzerindeki etkisine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

5.1. Akademik Başarı Sontest Puanlarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının başarı testi öntest-sontest toplam puanları üzerinde istatistiksel işlem olarak kovaryans analizinden yararlanılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest toplam puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir (Tablo 4.2.2). Ortaya çıkan farkın ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu nedenle ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin, 2005-2006 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretime göre akademik başarı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Bu bulguya paralel olarak, Koç da (2008), ilköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde yaptığı çalışmada, ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin akademik başarıyı arttırmada etkili olduğunu bulmuştur.

Literatür incelendiğinde, Memişoğlu (2001), Gültekin (2005), Çiftçi (2006), Yılmaz (2006) ve Yıldırım (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da proje tabanlı öğrenmenin geleneksel yonteme göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu bulunmuştur. Bunlara ek olarak, Ford (2000), Yılmaz (2002), Bozdeveci (2005), Karatekin (2006), Babacan (2006), Karakoç (2006), Ateş (2007) ve Bellflower (2008) da ÇZK destekli öğretimin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıyı arttırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Katz ve Chard (2002, 3) proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerin kazandıkları becerileri anlamlı, gerçek bir yaşam bağlamında uygulamalarına olanak tanıyan; öğrenenin sınıf içinde ve dışında uygulamalar yapmasını, konular üzerinde analiz ve sentezlerde bulunmasını ve sonuçta yaratıcı bir şekilde sorun çözmesini sağlayan bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Gerlach da (2008), yaptığı çalışmada öğrencilerinden aldığı cevaplara dayalı olarak, proje tabanlı öğrenme deneyimlerinin, öğrencilerin bilgiyi kavrama ve uygulamada olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda, derinlemesine araştırma yapma, kendi öğrenme deneyimleriyle meşgul olma ve farklı zekâ alanlarını kullanma fırsatı tanıyan bir süreç olan proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin dersteki akademik başarısının artmasına sebep olabilir.

Bireyin birinci elden, bir şeyin nasıl yapılacağını öğrenmesini sağlayan proje çalışmaları, gruptaki herkesin derse aktif olarak katılımını sağlamaktadır (Chapman ve Freeman, 1996). Projenin eksiksiz bir şekilde tamamlanabilmesi için, öğrencilerin grup içinde, üstlerine düşen bütün görevleri yerine getirmeleri gerekir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarının artması, derste proje çalışmalarına aktif bir şekilde katılmasına bağlanabilir.

ÇZK'ya dayalı etkinliklerin kullanılmasının öğrenci performansını ve başarısını arttırdığı, öğrencilerin öğrenmeleri için farklı yollar sağladığını, öğrencilerin verilen bilgiyi pasif alıcı konumdan kurtarıp, öğrenmenin içine dâhil ettiği belirtilmiştir (Reidel, Tomaszewski ve Weaver, 2003; Hubbard ve Newel, 1999). Buna paralel olarak Janes, Koutsopanagos, Mason ve Villaranda (2000) da ÇZK'nın öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili tercihlerinin olması anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğrencilerin izleyerek değil, yaparak öğrendikleri dikkate alındığında, ÇZK ve proje tabanlı öğrenmenin bir arada ele alınması sonucu, öğrencilere anladıklarını farklı yollarla ifade etmelerini sağlayacak fırsatlar ortaya çıkmakta ve öğrenciler öğrenme sürecine dâhil edilmektedir (Hubbard ve Newel, 1999). Proje etkinliklerinin grup içerisinde etkileşim halinde yapılması, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasında ve dolayısıyla başarılarının artmasında etkili olabilir.

5.2. Akademik Başarı Kalıcılık Puanlarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarının kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının başarı testi sontest-kalıcılık testi toplam puanları üzerinde istatistiksel işlem olarak kovaryans analizinden yararlanılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları, sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların öntest toplam puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir (Tablo 4.3.2). Bu nedenle ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin akademik başarının kalıcılığını sağlamada, 2005-2006 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimle aynı etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu bulguya paralel olarak, Karakuş da (2004), ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yaptığı çalışmada, proje tabanlı öğrenme yönteminin akademik başarıdaki kalıcılığı sağlamada etkili olmadığını belirtmiştir.

Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu (2000), bilgilerin uzun süreli hafızaya tekrarlamalar yoluyla yerleştirildiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenilmesi gereken bilgileri tekrarlama stratejilerini kullanarak öğrenmeleri, sürekli olarak beyni aktifleştireceğinden kalıcı öğrenmeler için daha etkili sonuçlar doğuracağı vurgulanmıştır. Deneysel sürecin sona ermesiyle, proje kapsamında öğrenilen konuların öğrenciler tarafından tekrarlanmaması, öğrenilenlerin kalıcılığını olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

Araştırmada ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yöntemi deney grubunda, 2005-2006 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan etkinlikler kontrol grubunda uygulanmıştır. Yani her iki gruba da etkinlik temelli uygulamalar yapılmıştır. Bu durum sontest ve kalıcılık başarı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmamasının sebepleri arasında düşünülebilir. Yücel, Karaman, Batur, Başer ve Karataş (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, 2005 programının eski programa göre daha verimli olduğunu ve öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. 2005 programı ile öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilendikleri, öğrencilere yorum yapma gücü, yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı, öğrencilerin yaratıcılık yönlerinin geliştirmesine ortam hazırlandığı, öğrencilerin araştırma ve bireysel çalışmalarına olanak sağlandığı belirtilmiştir. Kontrol grubunda uygulanan yöntemle deneysel işlemin

eşit etkiye sahip olması, 2005 programındaki etkinliklerin etkisinin de bir göstergesi olabilir.

Deneyisel işlemin kalıcılığını olumsuz yönde etkileyen bir faktör de sontest ve kalıcılık testi olarak aynı testin kullanılması olabilir. Bu durum öğrencilerin soruların yanıtlarını hatırlamalarına olanak vererek kavrama ve uygulama düzeyindeki soruların da hatırlama düzeyine inmesine neden olmuş olabilir (Alacapınar, 2001). Kalıcılık testini alan öğrencilerin aynı sorularla üçüncü kez karşılaşmaları ve bu testler sonucundaki başarılarının not olarak değerlendirilmeyeceğini bilmeleri, soruları dikkatli okumamalarına ve gerekli önemi göstermeden cevaplamalarına neden olabilir. Bu durum, kalıcılık puanlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

5.3. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Sontest Puanlarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum, bu araştırmada ikinci bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum puanları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının tutum öntest-sontest puanları üzerinde istatistiksel işlem olarak kovaryans analizinden yararlanılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları (Tablo 4.4.2), öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Ortaya çıkan farkın, ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine olduğu gözlenmiştir.

Çoklu zekâ kuramı destekli öğretimin ve proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmede etkili olduğu birçok araştırma (Ellison, 1992; Glover, 1993; Wolk, 1994; Emig, 1997; Demirel ve ark, 1998; Memişoğlu, 2001; Bümen, 2001; Güneş, 2002; Acosta, 2004; Karakuş, 2004; Karakoç, 2006; Yılmaz, 2006; Yıldırım, 2007; Koç, 2008; Bellflower, 2008) bulgusuyla desteklenmektedir.

ÇZK ile desteklenmiş proje tabanlı öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin derse aktif bir şekilde ve eğlenerek katılmalarını sağlamış, bütün öğrencilere yetenek ve ilgileri

doğrultusunda kendilerini ifade etme olanağı sunmuştur. Öğrenciler projelerini sınıfa sunmuşlar; kendilerini canlandırma, rol oynama, şiir yazma vb. farklı şekillerde ifade etme fırsatı bulmuşlardır. Bu süreçte öğrencilerin büyük bir istekle katıldıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin, sınıf içi çalışmalara büyük bir istekle katıldıkları göz önüne alındığında, ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Trepanier-Street (1993, 25) proje yaklaşımının, sosyal-bilişsel gelişim ve sosyal yeterlik duygularını geliştirerek, öğrenmeye karşı olumlu tutumların gelişmesine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin, grup olarak çalıştıklarında, öğrenme konusunda daha istekli hale geldikleri gözlenmiştir. Kagan, Kagan ve Kagan da (2000), oluşturulan öğrenme ortamının öğrencilerin başarılı olmalarında etkili olduğunu belirtmiş ve öğrenme ortamının öğrencilerde ait olma ihtiyaçlarını karşılama özelliğine sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, öğrencilere öğrenme sürecine aktif olarak katılma, bağımsız olarak hareket etme ve araştırma yapma fırsatı tanıyan proje tabanlı öğrenme yönteminin, öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamasından dolayı derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yönteminde, öğrenciler farklı kaynaklardan araştırma yapmaya yöneldikleri için öğrenme sürecine aktif olarak katılmışlar, bu durum da öğrenme motivasyonlarını arttırmıştır. Wolk da (1994), öğrencilerin keşfedecekleri konuya kendilerinin karar vererek etkinliği tamamlamalarının, öğrencilerin gerçek yaşamı algılamalarına ve olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacağını vurgulamıştır. Buna paralel olarak, proje tabanlı öğrenme, zekânın sözel-dilsel ve matematiksel-mantıksal boyutlarının dışındaki boyutlarının da gelişimine yardımcı olduğu gibi işbirliği, araştırma, kendini değerlendirme, öz yeterlilik gibi becerileri de geliştirici olmuştur (Esgin, 2006).

5.4. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Kalıcılık Puanlarına Yönelik Tartışma ve Yorum

ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin, dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının tutum son-test-kalıcılık testi puanları üzerinde istatistiksel işlem olarak kovaryans analizinden yararlanılmıştır. Kovaryans analizi

sonuçları (Tablo 4.5.2), sontest puanları kontrol altına alındığında, grupların öntest puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu nedenle ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin derse ilişkin tutumun kalıcılığını sağlamada, 2005-2006 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimle aynı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Çoklu zekâ kuramı destekli öğretimin ve proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin derse ilişkin tutum veya başarının kalıcılığını sağlamada etkili olmadığı Batman (2002), Karakuş (2004), Öner (2005), Aydoğan (2006), Gazioğlu (2006) ve Işık (2007) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir.

ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin derse ilişkin tutumun kalıcılığını sağlamada etkili olamaması, bu yöntemle ders işlenmesinin bitmesiyle birlikte öğrencilerin derse karşı ilgilerinin azalmış olmasına bağlanabilir. Deney grubu ile kontrol grubu arasında, kalıcılık toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen, grupların kalıcılık toplam puanlarını kendi arasında karşılaştırdığımızda deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin etkililiğine bağlanabilir.

VI. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde, hem uygulamaya hem de bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, araştırmanın denencelerine paralel olarak verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

1. Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, “başarı testi” öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle, çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yöntemi akademik başarı üzerinde 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretime göre daha etkili olmuştur.

Araştırmanın birinci denencesi doğrulanmıştır.

2. Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, “başarı testi” sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle, çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yöntemi, kalıcılık üzerinde 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimle aynı etkiye sahiptir.

Araştırmanın ikinci denencesi doğrulanmamıştır.

3. Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, “Sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum ölçeği” öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest toplam puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü denencesi doğrulanmıştır.

4. Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, “Sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum ölçeği” sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık testi toplam puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmemiştir.

Araştırmanın dördüncü denencesi doğrulanmamıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Projenin hazırlık aşamasında, öğrencilerle ve velilerle toplantılar yapılarak, proje süreciyle ilgili bilgiler verilmiştir. Ancak veli toplantısına katılım çok az olmuştur. Bu durum, proje çalışmalarında velilerden alınan desteğin de az olmasına sebep olmuştur. Bu sürecin daha verimli olması için velilerle daha sıkı işbirliği yapılmalıdır.
2. Uygulama sırasında bazı grupların araştırma yaparken özellikle ulaşılan kaynakları kullanma konusunda sıkıntı yaşadıkları gözlenmiştir. İlk kez proje tabanlı öğrenme çalışması yapacak öğrenciler, hazırlık aşamasında bilimsel araştırma süreci konusunda daha fazla bilgilendirilebilir.
3. Projenin uygulama aşamasında, bazı grupların proje görevlerini bir an önce bitirme çabasına girdikleri ve çalışmalarına son şeklini vermeden teslim

etmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin proje sürecinin işleyişi ile ilgili eksik bilgilerinin olmasına bağlanabilir. Bunu önlemek ve öğrencilerin çalışmalarının daha verimli olmasını sağlamak için, proje sürecinin işleyişi ile ilgili gerekli rehberliğe daha fazla zaman ayrılabilir.

4. Projenin uygulama aşamasında, gruplara proje konuları kura yoluyla verilmiştir. Bu durumda bazı öğrencilerin kendi konularından daha çok diğer grupların konularına ilgi duydukları gözlenmiştir. Konu seçiminde öğrencilerin ilgileri göz önüne alınabilir.
5. Projenin paylaşma aşamasında, sunumlar yapılırken bazı öğrencilerin sunum yapmaya isteksiz oldukları gözlenmiştir. Sebebi sorulduğunda, öğrenciler çekindiklerini ve utandıklarını söylemişlerdir. Bu durumu önlemek için proje sunumlarına başlamadan önce, öğrencilere kendilerini iyi ifade edebilecekleri farklı konularda kısa sunumlar yaptırılabilir.
6. Uygulama sırasında devamsızlık yapan öğrencilerin motivasyonlarının düştüğü ve görevlerini tam olarak yerine getiremedikleri görülmüştür. Proje çalışmalarının sağlıklı ve verimli bir şekilde devam edebilmesi için öğrencilerin mutlaka derslere devam etmesi ve grup içi çalışmalarda her öğrencinin görevini yerine getirmesi sağlanmalıdır.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkileri ile sınırlıdır. Söz konusu yöntemin, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve sorun çözme becerileri üzerindeki etkileri incelenebilir.
2. Bu çalışma, ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinde, sosyal bilgiler dersinde yapılmıştır. Benzer çalışmalar, farklı öğretim düzeylerinde ve farklı derslerde yapılabilir.

3. Bu araştırmada, ZK destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin etkililiğini belirlemek için başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Benzer çalışmalarada, öğrencilerin gelişim dosyaları değerdendirilebilir, ğrenci görüşleri alınabilir.
4. Araştırmada, çoklu zekâ kuramı proje tabanlı öğrenme yöntemiyle birleştirilerek kullanılmıştır. Benzer çalışmalarada, çoklu zekâ kuramı farklı ğretim yaklaşımlarıyla birleştirilerek kullanılabilir (örneğin; ZK destekli kubaşık öğrenme) ve bu yöntemler birbirleriyle karşılaştırılarak hangisinin daha etkili olduğu araştırılabilir.
5. Araştırmada, ğrencilerin çoklu zekâ alanlarına yönelik tercihleri proje tabanlı öğrenme gurupları oluşturulurken bir değışken olarak kullanılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarada öğrencilerin çoklu zekâ alanlarındaki değışim incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acosta, M. R. (2004), “Does multiple intelligences based instruction have an effect on students’ attitudes & achievement?”.
http://www.thewritingtutor.biz/articles/index.php#Action_Research.
 (20.04.2009)
- Açıkgöz, K. Ü. (2005), *Aktif öğrenme*, (Sekizinci baskı), İzmir: Biliş Yayınları
- Alabaş, R., Kamer, T. (2007), “Sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi: Uygulayıcı görüşlerinin nitel analizi”, *I. Ulusal İlköğretim Kongresi*, 22.07.2008 tarihinde <http://www.ogretmen71.com> adresinden alınmıştır.
- Alacapınar, F. G. (2001), “Hayat Bilgisi Öğretiminde Programlandırılmış Öğretimin Erişkiye ve Kalıcılığa Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Armstrong, T. (1999), *7 Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Multiple Intelligences*, Revised and Updated Edition, USA: Penguin Putnam Inc.
- Armstrong, T. (2000), *Multiple Intelligences in the Classroom*, Second Edition, Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, T. (2004), “Making the words roar”, *Educational Leadership*, 61(6), 78-82.
- Ateş, A. (2007), “Çoklu Zekâ Kuramına Göre Düzenlenen İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Osmanlı Kültür ve Uygarlığı Ünitesi İçin Hazırlanan Eğitim Durumunun Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon
- Ayaydın, A. (2002), “İlköğretim Okullarındaki Sanat (Resim-İş) Eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanması”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana
- Babacan, Ş. (2006), “Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Coğrafya Ünitelerinden “Türkiye’mizin Öğretiminde İşbirlikli Yöntem Destekli Çoklu Zekâ Kuramının Erişkiye Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale

- Balcioğulları, A., İflazoğlu A. ve Bolat, H. (2006), “Çoklu zekâ kuramı destekli öğretimin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi”, *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Muğla Üniversitesi, Muğla
- Batman, K. A. (2002). “Çok Boyutlu Zekâ Kuramı Etkinlikleriyle Destekli Öğretimin Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Beam, K. L. (2000), “A Comparison of The Theory of Multiple Intelligences Instruction to Traditional Textbook-Teacher Instruction on Social Studies of Selected Fifth Grade Students”, *Dissertation Abstract International*, 61 (02), 501.
- Bellflower, J. B. (2008), “A Case Study of The Perceived Benefits of Multiple Intelligences Instruction: Examining its Impact on Student Learning”, *Dissertation Abstract International*, 69 (03).
- Bozdeveci, Z. (2005), “İlköğretim Okulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Avrupa’da Yenilikler” Ünitesinde Çoklu Zekâ Temelli Öğretimin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri
- Burma, Ş. (2003), “Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretim Ortamlarının Yapılandırılması”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Bümen, N. (2001), “Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklemiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Chapin, J. R. ve Messick, R.G. (1992), *Elementary Social Studies: A Practical Guide* (Secand Edition), London: Longman Publishing Group.
- Chapman, C. ve Freeman, L. (1996), *Multiple Intelligences and Projects*, Illinois: Skylight Training and Publishing Group.
- Chard, C. (1992), *The Project Approach: Making Curriculum Come Alive*, (Practical Guide 1), Edmonton, Alberta: Univercity of Alberta Printing Service.
- Chard, C. (1992), *The Project Approach: Managing Successful Projects*, (Practical Guide 2), Edmonton, Alberta: Univercity of Alberta Printing Service.

- Çiftçi, S.; Meydan, A. ve Doğu, S. (2007), “Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimlerine etkisi”, *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı*, 5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat
- Cohen, L. ve Manion, L. (1995), *Research Methods in Education*, Fourth Edition, London: Routledge.
- Coşkun, M. (2004), “Coğrafya Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Coşkungönüllü, R. (1998), “The Effects of Multiple Intelligences Theory on Fifth Graders’ Mathematics Achievement”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Çengelöglü, G. D. (2005), “Çoklu Zekâ Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Çiftçi, S. (2006), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Risk Alma Düzeylerine, Problem Çözme Becerilerine, Erişilerine Kalıcılığa ve Tutumlarına Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Demircioğlu, H. ve Güneysu, S. (2000), “Eğitimde yeni hedefler ve çoklu zekâ yaklaşımı”, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 47-50.
- Demirel, Ö.; Akınoğlu, O.; Acat, M. B.; Avanoğlu, Y.; Bağcıoğlu, G.; Özkan, B.; Sayan, H.; Sıvacı, Y.; Şahinel, S. ve Talu, N. (1998), “İlköğretimde çoklu zekâ kuramının uygulanması”, *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 9-11 Eylül 1998, Cilt-1, 531-546, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya
- Demirel, Ö. Başbay, A., Uyangör, N., Bıyıklı, C. (2001), “Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenme Sürecine ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi”, *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 7-8 Haziran, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu

- Demirhan, C. (2002), “Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Doğanay, A. (2002), “Sosyal Bilgiler Öğretimi”, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Ed: Öztürk, C., Dilek, D.), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğanay, A. ve Tok, Ş. (2007), “Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar”, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*,. (Ed: Doğanay, A.), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ellison, L. (1992), “Using multiple intelligences to set goals”, *Educational Leadership*, 50(2), 69-72.
- Emig, V. B. (1997), “A multiple intelligences inventory”, *Educational Leadership*, 55(1), 47-50.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002), “İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma”, *İlköğretim-Online*, 1(1), 2-11, <http://www.ilkogretim-online.org.tr>, 25.05.2007.
- Erden, M. (1996), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erdem, E. (2007), “Probleme Dayalı Öğrenme”, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (Ed. Demirel Ö.), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Esgin, E. (2006), “Türkçe öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme modeline ilişkin tutumları”, *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı*, 13-15 Eylül 2006, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla
- Ford, D. M. (2000), “A Study of the Effects of Implementation of Multiple Intelligence Techniques and Integrated Thematic Instruction on Seventh-Grade Students”, *Dissertation Abstract International*, 61 (05), 1728.
- Gardner, H. (1999), *Çoklu Zekâ: Görüşmeler ve Makaleler*, (Ed) Vickers C.J., (Çev) Tüzel, M. İstanbul: Enka Okulları BZD Yayıncılık.
- Gardner, H. (2004), *Zihin Çerçevesleri: Çoklu Zekâ Kuramı*, (Çev. Ebru Kılıç), İstanbul: Melisa Matbaacılık.
- Gerlach, D. L. (2008), “Project-Based Learning as a Facilitator of Self-Regulation in a Middle School Curriculum”, *Dissertation Abstract International*, 69 (07).
- Glover, T. (1993), “The teaching of educational psychology through project based learning”, *ERIC Document Reproduction*, Service No. ED 367 703.

- Gömlüksiz, M. (1997), *Proje tabanlı Öğrenme, Temel Eğitim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı ve Arkadaşlık İlişkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma*, Adana: Baki Kitabevi.
- Gültekin, M. (2005), “The effect of project based learning on learning outcomes in the fifth grade social studies course in primary education”, *Educational Science: Theory&Practice*, 5(2), 548-556.
- Günder, E. E. (2007), “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme modeline ilişkin tutumları”, *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı*, 5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat
- Güneş, B. (2002), “7. Sınıflarda Kaldırma Kuvveti Kavramını Geliştirmede ve Öğretmede Çoklu Zekâ Temelli Öğretim Teknikleri Uygulaması”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Güven, B.; İleri, ve Tunçer, B. K. (2005), “Öğretmen adaylarının ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine gerçekleştirdikleri çalışma örnekleri”, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Kongre Kitabı*, cilt I, 566-572.
- Hubbard, T. ve Newell, M. (1999), “Improving academic achievement in reading and writing in primary grades”, *ERIC Document Reproduction Service*, No: ED 438 518.
- Hesapçıgözü, M. (1998), *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Öğretim*, (Beşinci basım), İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- İflazoğlu, A. (2003), “Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- İflazoğlu, A.; Dinç Artut, P. ve Tarım, K. (2007), “Öğretmen adaylarının çoklu zekâ destekli proje tabanlı öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirmesi”, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, 12-14 Mayıs 2007, Bakü: Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi.
- Janes, L. M.; Koutsopanagos, C. L.; Mason, D., ve Villaranda, I. (2000), “Improving student motivation through the use of engaged learning, cooperative learning and multiple intelligences”, *ERIC Document Reproduction Service*, No: ED 443 559.

- Kagan, S.; Kagan, M. ve Kagan, L. (2000), *Science: Reaching Standards Through Cooperative Learning. Providing for All Learners in General Education Classrooms*, San Clemente: Kagan Publishing.
- Karakuş, M. (2004), “İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Yaklaşımlı Öğretimin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Tutumlarına Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Karakoç, İ. (2006), “İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamalarının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde
- Karasar, N.(2004), *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, (13. baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin, 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*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Katz, L. G. (1994), *The Project Approach*, <http://ericeece.org/pubs/books/projcat2.html>.
- Katz, L. (1994), “The Project Approach”, *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, ERIC Document Reproduction Service No. ED: 368509.
- Katz, L. G. (1994), “The project approach”.
<http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/1994/lk-pro94.html>.
16.06.2007.
- Katz, L. G. ve Chard, C. (2000). *Engaging Children’s Minds: The Project Approach*. (Second Edition). Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- Kınık, A. (2004), “Fen Bilgisi Dersinde Proje Çalışmalarının Öğrencilerin Bilim Anlayışına ve Bilimsel Süreç Algılarına Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002), “Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-97.

- Koç, İ. (2008). “Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Tutum ve Erişilerine Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Korkmaz, H. (2002), “Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Korkmaz, H. (2004), *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*, Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2007), “Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin, Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Matyar, F. (2006), “Fen ve Teknoloji Eğitiminde Proje ve Araştırma Tabanlı Öğrenme”, *Fen ve Teknoloji Öğretimi*, (Ed: Taşkın, Ö. ve Koray, Ö.) İstanbul: Arı Matbaacılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar)*, Ankara: M.E.B. Devlet Kitapları Müdürlüğü, 9.
- MEB (2004), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim (4-5. Sınıflar) Programı*, Ankara: MEB Yayınevi.
- Memişoğlu, H. (2001), “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Oral, B. ve Öner, M. (2005), “Tam öğrenme destekli çoklu zekâ kuramının fen bilgisi öğretiminde uygulanması”, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı* c.1 28-30 Eylül 2005, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli
- Öktem, G. (2006), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Kavramları Anlama ve Kazanma Düzeyleri (Yeni Programın Pilot Uygulaması Samsun İli Örneği)”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat

- Özdemir, P. (2002), “Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Canlılar Çeşitlidir Ünitesini Anlamaları Üzerine Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özden, Y. (1998), *Eğitimde Dönüşüm. Yeni Değerler ve Oluşumlar*, Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri.
- Özden, Y. (2002), *Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2006), “Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler Arası Bir Bakış” *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Ed. C. Öztürk) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Pfeifer, G. R. (2002), “The Influence of Authentic Assessment Tasks and Authentic Instruction on Lutheran Elementary School Fifth and Sixth Grade Students’ Attitudes Toward Social Studies and Authentic Projects”, *Dissertation Abstract International*, 63 (06), 2117.
- Reidel, J.; Tomaszewski, T. ve Weaver, D. (2003), “Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligences teaching strategies”, *ERIC Document Reproduction Service*, No: ED 479 204.
- Saban, A. (2004), *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z.; Kayılı, H. ve Okut, L. (2004), *Çoklu Zekâ Uygulamaları*, Ankara: Maya-Gen Eğitim Yayınları.
- Silver, H. F.; Strong, R. W. ve Perlini, M. J. (2000), *So each may learn: Integrating learning styles and multiple intelligences*, USA: ASCD Publication.
- Sönmez, V.(1996) *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (İkinci Basım), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sönmez, V.(2005), *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Teele, S. (2000), *Rainbows of intelligence: Exploring how students learn*, California: Corwin Pres, Inc.
- Temur, Ö. D. (2001), “Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişilerine ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

- Thomas, J. W. (2000), "A Review of Research on Project-Based Learning", *The Condition of Education 2000*, Washington: Autodesk Website.
- Trepanier Street, M. (1993), "What's So New About The Project Approach?", *Childhood Education*, 70 (1).
- Yıldırım, A.; Doğanay, A.; Türkoğlu, A. (2000), *Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ülgen, G. (1997), *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*, (Üçüncü baskı), İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Wolk, S. (1994), "Project based learning: Pursuits with a purpose", *Educational Leadership*, 52 (3), 42-45.
- Yanpar, T. (2005), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yanpar, T. (2001), "İlköğretim sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı yaklaşımın otantik değerlendirme süreçlerini kullanarak öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmesi", *10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 7-9 Haziran, Bildiriler (II. Cilt). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yaşar, Ş. (2005), "Sosyal bilgiler programı ve öğretimi", *Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Ankara: Sim Matbaası.
- Yıldırım, S. (2007), "İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Araştırma Becerilerinin Gerçekleşme Düzeyine Etkisi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul:
- Yıldız, N. N. (2005), "Proje tabanlı öğrenme modeli uygulamaları", <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/nadir%namil%yildiz.doc>, 27.05.2007
- Yılmaz, 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*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

- Yılmaz, O. (2006), “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenenlerin Akademik Başarıları, Yaratıcılıkları ve Tutumlarına Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak
- Yücel, C.; Karaman, M. K.; Batur, Z.; Başer, A. ve Karataş, A. (2006), “Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri ve programın değerlendirilmesi”, *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı*, 13-15 Eylül 2006, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla

EK 1: SOSYAL BİLGİLER DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Adınız - Soyadınız:	Sınıfınız:
Okulunuzun Adı:	

Sevgili öğrenciler, aşağıda sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmış maddeler bulunmaktadır. Bunların hiç birinin kesin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Burada sizden istenen her maddeyi çok dikkatli okumanız ve fikrinize uygun olan seçeneği işaretlemenizdir. Eğer ifade fikrinize tamamen uygunsa “**Kesinlikle katılıyorum**”, sadece uygunsa “**Katılıyorum**”, hiçbir fikriniz yoksa “**Kararsızım**”, fikrinize uygun değilse “**Katılmıyorum**”, fikrinize hiç uymuyorsa “**Kesinlikle Katılmıyorum**” seçeneğini, (X) şeklinde işaretleyiniz.

Hiçbir maddeyi atlamadan sıra ile yanıtlayınız. Her madde için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Maddeleri yanıtlama sırasında gösterdiğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Turan KAYIRAN

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

EK 2: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. İsminiz:.....
2. Sınıfınız:.....
3. Okul Numaranız:.....
4. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
5. Doğum Yeriniz:.....
6. Doğum Tarihiniz:...../...../.....
7. Anne ve babanız yaşıyor mu? Anne Baba
Yaşıyor: () ()
Yaşamıyor: () ()
8. Siz dahil toplam kardeş sayınız:.....
9. Siz dahil evinizde yaşayan kişi sayısı:.....
10. Sizin dışınızda ailede herhangi bir okula devam eden kişi sayısı:
() İlköğretim (Lütfen boş bırakılan yerlere kişi sayısını yazınız)
() Ortaöğretim.....
() Üniversite.....
11. Babanızın mesleği:.....
12. Babanızın öğrenim durumu:
() Okur-yazar değil () İlkokul () Lise () Mastır/Doktora
() Sadece okur-yazar () Ortaokul () Üniversite
13. Annenizin mesleği:.....
14. Annenizin öğrenim durumu:
() Okur-yazar değil () İlkokul () Lise () Master/Doktora
() Sadece okur-yazar () Ortaokul () Üniversite
15. Oturduğunuz ev: () Mülk () Kira () Lojman
16. Oturduğunuz evde kendinize ait odanız var mı? () Var () Yok
17. Evde derslerinize çalışmanızda size yardımcı olan kimse var mı?
() Hiç kimse yardımcı olmuyor () Annem () Babam
() Ağabeyim/Ablam () Diğer:.....
18. Oturduğunuz evde ısınmak için ne kullanıyorsunuz?
() Odun veya kömür sobası () Klima
() Elektrikli soba () Kalorifer
19. Oturduğunuz evde serinlemek için ne kullanıyorsunuz?

() Hiçbir şey kullanmıyoruz () Vantilatör () Klima

20. Aileniz aşağıdaki eşyalardan hangisine sahiptir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz. Eğer aynı eşyadan birden fazla olan varsa, lütfen yanına sayısını yazınız).

() Buzdolabı..... () Telefon..... () Bulaşık makinası.....
() Araba..... () Derin dondurucu..... () Yazlık ev.....
() Bilgisayar..... () Otomatik çamaşır makinesi..... () VCD veya DVD.....
() CD'li ve uzaktan kumandalı müzik seti..... () Uydulu veya kablolu televizyon...

EK 3: SOSYAL BİLGİLER BAŞARI TESTİ

Sevgili öğrenci,

Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerinize yönelik olarak hazırlanmış bu testte, 35 soru bulunmaktadır. Öncelikle soruları dikkatli bir şekilde okuyunuz. Daha sonra okuduğunuz soruyla ilgili seçeneklerden, doğru cevap olduğuna düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Soruların tek doğru seçeneği vardır. Unutmayın, dikkatlice okumazsanız, sorulara doğru yanıt veremezsiniz. Soruların hepsini yanıtlamaya çalışınız. Başarılar dilerim.

Turan KAYIRAN

1- Bir topluluğun manevi özelliğini oluşturan geleneklere, yaşayış şekillerine ne ad verilir?

A- Miras

C- Birey

B- Kültür

D- Ahlak

2- Aşağıdakilerden hangisi milli kültürümüz içerisinde **yer almaz**?

A- Milli hikâye ve destanlar

C- Geleneksel giysiler

B- Gelenek ve görenekler

D- Yılbaşı kutlamaları

I- Yağlı güreş

III- Okçuluk

II- Sumo güreşi

IV- Cirit

3- Yukarıdakilerden kaç tanesi Türkler'in oynadığı oyunlardandır?

A- 1

C- 3

B- 2

D- 4

4- Aşağıdakilerden kaç tanesi günümüzde **sıkça** kullanılır?

I- Gaz ocağı

III- Televizyon

II- Yağlı kandil

IV- Bilgisayar

A- 1

B- 2

C- 3

D- 4

5- Bayram ve törenlerde müzik eşliğinde oynanan halk oyunları için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A- Toplumun duygu ve düşüncelerini yansıtır.
- B- Eğlence amaçlı yapılmaktadır.
- C- Boş zamanları değerlendirme etkinliğidir.
- D- Toplumun kurallarını yansıtır.

6- Aşağıdakilerden hangisi geleneksel Türk el sanatları arasında **yer almaz**?

- A- Kilimcilik
- B- Halıcılık
- C- Bakırcılık
- D- Heykelcilik

7- Mustafa Kemal'in 19 Mayıs 1919'da Samsun'a gitmesinin **temel amacı** aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Samsunu gezmek ve keşfetmek için
- B- Milli mücadeleyi başlatmak için
- C- 1. Dünya Savaşı'nı kazanmak için
- D- Osmanlı Devleti'ni kurtarmak için

8- Atatürk öğrenim hayatı boyunca aşağıdaki okullardan hangisine **gitmemiştir**?

- A- Selanik Askeri Rüştiyesi
- B- Manastır Askeri İdadisi
- C- Şemsi Efendi İlköğretim Okulu
- D- İstanbul Hava Harp Okulu

9- Kurtuluş Savaşı sonrasında bazı illeri onurlandırmak amacı ile isimlerinin önüne unvanlar verilmiştir. Aşağıdakilerden hangisi buna örnek **değildir**?

- A- Gaziantep
- B- Kocaeli
- C- Kahramanmaraş
- D- Şanlıurfa

10- Atatürk, 19 Mayıs 1919'da Samsun'da "Ya istiklal, ya ölüm" diyerek neyi kastetmiştir?

- A- Ölene kadar mücadele etmeliyiz.
- B- Herkes bir gün ölecek.
- C- Savaşta ölenler şehit olur.
- D- İstiklal için ölmek gerekmez.

11- Hangi genelge ile düşman askerine ilk tepki gösterilmiştir?

- A- Sivas
- B- Erzurum
- C- Amasya
- D- Ankara

12- Sevr (Sevres) Antlaşması nasıl bir antlaşmadır?

- A- Türk milletini öven ve destekleyen
- B- Türk milletine yaşama hakkı tanımayan
- C- Türk milletine her zaman sahip çıkan
- D- Türk milletini küçük gören

13- Aşağıdakilerden hangisi milli mücadelenin kazanılmasında sizce Atatürk'ün rolü arasında yer almaz?

- A- Orduyu komuta etmek
- B- Halkı milli mücadeleye ikna etmek
- C- Halkı kışkırtmak
- D- Orduyu savaşa hazırlamak

14- Aşağıdakilerden hangisi kültür öğeleri arasında yer almaz?

- A- Adetlerimiz
- B- Nevruz
- C- Halk oyunları
- D- Akrabalarımız

15- Aşağıdakilerden hangisi sözlü tarih araştırmasına bir örnektir?

- A- Dedemizle konuşmak
- B- Fotoğraflara bakmak
- C- Kütüphaneye gitmek
- D- Arkadaşımızla konuşmak

16- Aşağıdakilerden hangisi aile büyüklerimizden öğrendiğimiz bilgilerin hayatımızdaki önemi arasında yer alır?

- A- Seçeceğimiz mesleğe karar verme
- B- Geçmişimizi öğrenme
- C- Ailemizi daha çok sevme
- D- Geleceğimizle ilgili tahminde bulunma

17- Aşağıdakilerden hangisi şenlik vb. faaliyetlerin yapılmasının topluma sağladığı kazançlardan **değildir**?

- A- Ülkemizin teknolojik gelişmesini sağlar.
- B- Kültürümüzün yayılmasını sağlar.
- C- Kültürümüzü daha iyi tanımamızı sağlar.
- D- Birlik ve beraberlik duygumuzun gelişmesini sağlar.

18- Aşağıdakilerden hangisi gelenek ve göreneklerimizi yaşatan unsurlara bir örnek **değildir**?

- A- Kına gecesi
- B- Asker uğurlama
- C- Halk oyunları
- D- Modaya göre giyinme

19- Aşağıdakilerden hangisi Mustafa Kemal Atatürk'ün başarılı bir komutan olmasında etkili **değildir**?

- A- Planlı ve düzenli çalışması
- B- Birçok savaşa katılması
- C- Askeri okullara gitmesi
- D- Babasının evkaf kâtibi olması

20- Aşağıdakilerden hangisi milli mücadele yıllarında savaşmış ve askerlerimize yardımcı olmuş kadınlardan **değildir**?

- A- Asker Saime
- B- Nene Hatun
- C- Saliha Onbaşı
- D- Kara Fatma

21- Aşağıdakilerden hangisi “Yön” tanımını içinde yer alır?

- A- Pusula
- B- Konum
- C- Plan
- D- Kroki

22- Bir yerin belli başlı özelliklerini gösteren taslak çizime “Kroki” adı verilir.

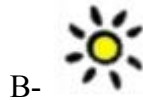
Aşağıdakilerden hangisi kroki çizmenin sağladığı yararlar içinde yer alır?

- A- Gideceğimiz yeri kolay bulmamızı sağlar.
- B- Sokağımızın kaç metre olduğunu bilmemizi sağlar
- C- Evlerin kaç katlı olduğunu bilmemizi sağlar.
- D- Sokaklara isim vermede kolaylık sağlar.

23- Aşağıdakilerden hangisi kroki çizmek isteyen birinin yapması gerekenler arasında **yer almaz**?

- A- Kroki çizmede kullanılan semboller belirlenir.
- B- Çizilecek yerin içinde bulunan ev ve diğer unsurlar belirlenir.
- C- Çizilecek yerin hangi yöne göre olacağı belirlenir.
- D- Çizilecek yerin uzunluk ölçüsü belirlenir.

24- Parçalı bulutlu hava durumunu gösteren sembol aşağıdakilerden hangisidir?



25- Ertesi gün nasıl giyineceğimize karar vermede aşağıdakilerden hangisi **etkili olmaz**?

- A- Güneşin durumu
- B- Yağmurun durumu
- C- Rüzgârın durumu
- D- Toprağın durumu

26- Aşağıdakilerden hangisi hava tahmin uzmanıdır?

- A- Jeolog
- B- Meteorolog
- C- Zoolog
- D- Biyolog

27- Televizyon, radyo v.b. iletişim araçları olmadığında aşağıdakilerden hangisi **en doğru** hava tahminini verir?

- A- Gözlem
- B- Deneyim
- C- Büyüklerimiz
- D- Güneş

28- Havasına suyuna
Taşına toprağına
Bin can feda yurduma.

Yukarıdaki şiirde aşağıdakilerden hangisi vurgulanmaktadır?

- A- Beşeri unsur
- B- Toplumsal unsur
- C- Doğal unsur
- D- Kültürel unsur

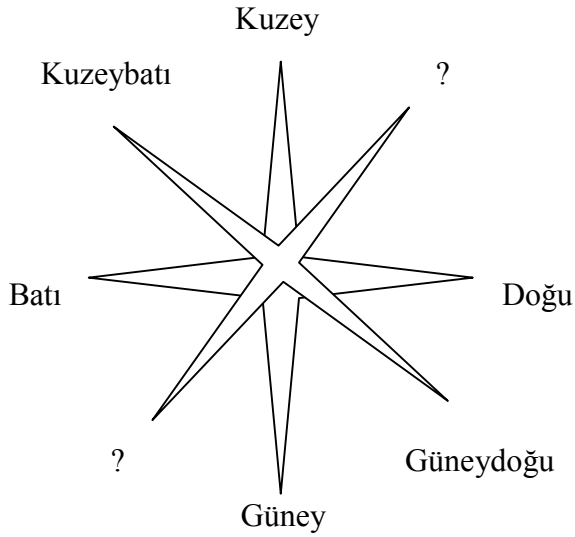
29- “Deprem değil, bina öldürür” sözü neyi vurgulamaktadır?

- A- Depremi çok zarar verdiğini
- B- İnsanların binaları kötü yaptığını
- C- Depremi yararlı olduğunu
- D- İnsanların zararlı olduğunu

30- Deprem olurken aşağıdakilerden hangisini yapmamalıyız?

- A- Çökmek
- B- Kapanmak
- C- Tutunmak
- D- Yatmak

31-



Yandaki şekilde (?) yerine hangi yönler gelmelidir?

- A- Güneydoğu – kuzeydoğu
- B- Kuzeydoğu – güneybatı
- C- Kuzeybatı – güneybatı
- D- Güneydoğu - güneybatı

32- “A köyünde dün gece meydana gelen selde çok sayıda ev zarar gördü. Birçok hayvanın yok olmasına sebep olan selde, üç kişinin de kaybolduğu bildirildi.”

A köyünde meydana gelen sel için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

A- Doğal sel

C- Doğal afet

B- Doğal olay

D- Doğal yapı

33- Gideceğimiz yolu bilmiyorsak, yönümüzü bulmada bize neler yardımcı olur?

A- Pusula, kutup yıldızı, gölgemiz

B- Kolumuz, başımız, ayaklarımız

C- Kitap, gazete, ansiklopedi

D- Telefon, telsiz, telgraf

34- Yüzümüzü batıya dönersek sağ kolumuz hangi yönü gösterir?

A- Kuzey

C- Doğu

B- Güney

D- Batı

35- Güvenli yaşamasını istediğiniz bir arkadaşınıza aşağıdakilerden hangisini önerirsiniz?

A- Her türlü tehlikelerden korunarak yaşamasını

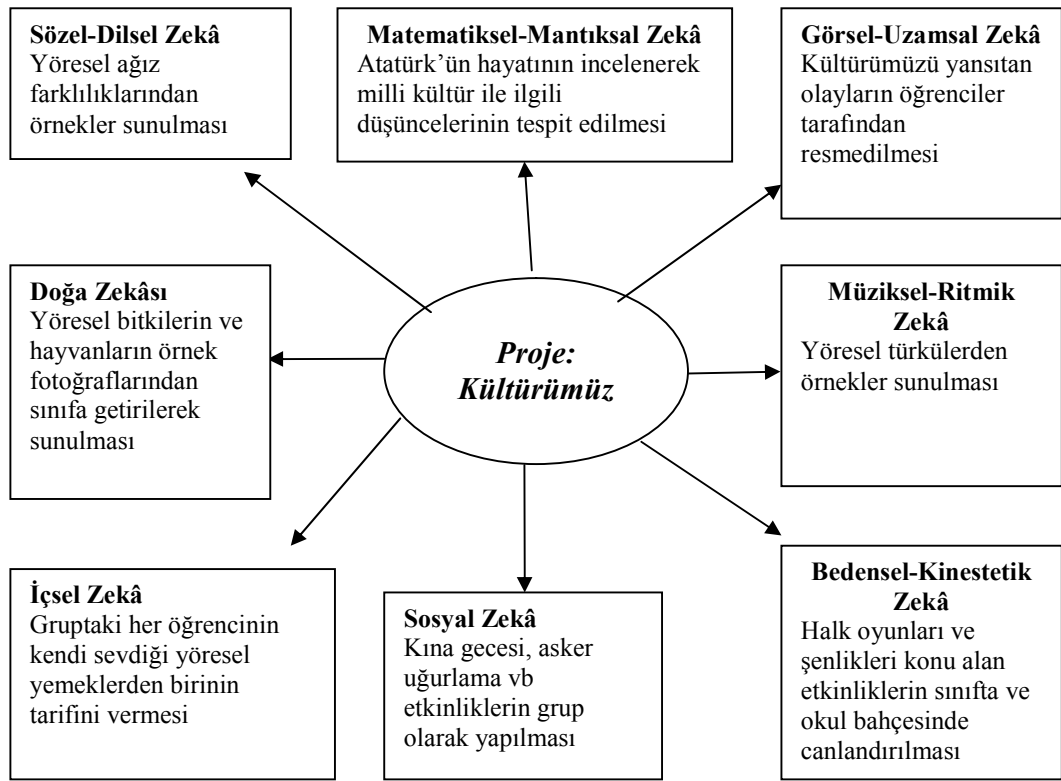
B- Dengeli ve düzenli beslenerek yaşamasını

C- Düzenli olarak spor yaparak yaşamasını

D- Zararlı alışkanlıklardan vazgeçerek yaşamasını

**EK 4: ÇZK DESTEKLİ PROJE TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN
UYGULANDIĞI DENEY GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN
ÇALIŞMALARINDAN ÖRNEKLER
(Kültürümüz Projesi)**

Aşağıda Şekil.3'te “Kültürümüz” projesini alan öğrencilerin proje süresince yaptıkları etkinliklerin zekâ alanlarına göre dağılımı verilmiş, daha sonra bu etkinlikler detaylandırılmıştır.



Şekil 3. “Kültürümüz” projesini alan öğrencilerin proje süresince yaptıkları etkinliklerin zekâ alanlarına göre dağılımı



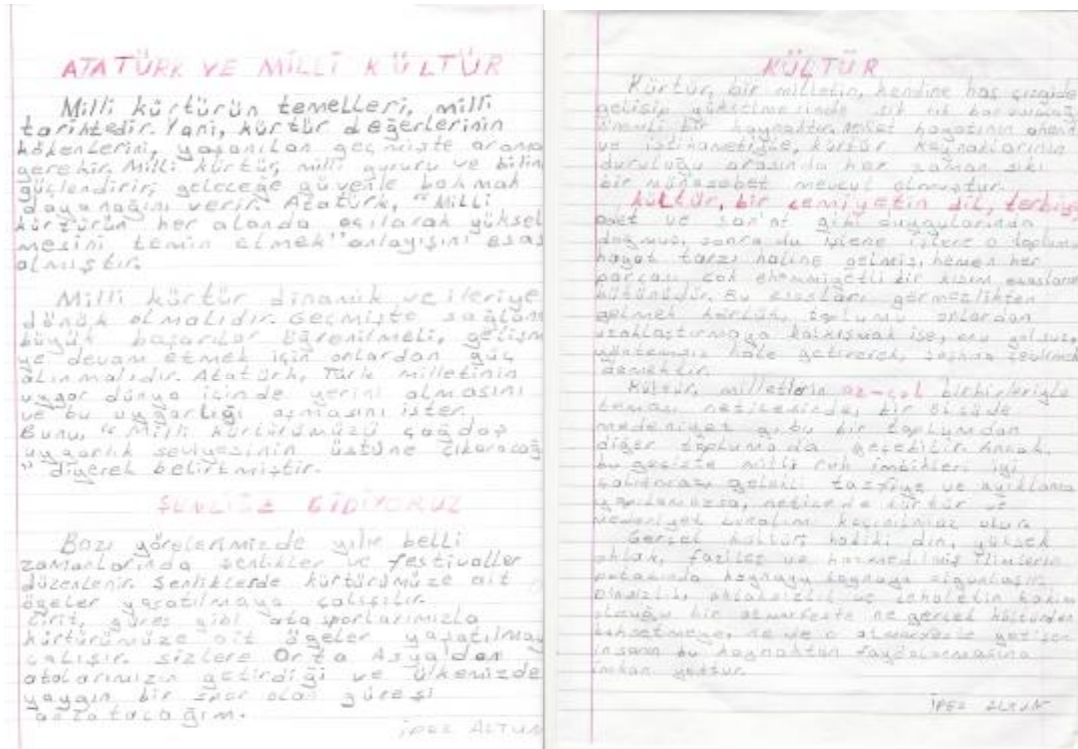
Öğrencilerin proje sunumlarında ilk grup, “kültürümüz” projesini sunmuştur. Burada grup kapak ve kapak resmi olarak yukarıdaki resimleri kullanmışlardır (*görsel-uzamsal zekâ*).

Daha sonra sırasıyla;

- Atatürk ve Milli Kültür
- Şenliğe Gidiyoruz
- Milli Kültür
- Kültür
- Dil Özellikleri
- Yemekler
- Geleneksel Giyim

Ana başlıkları altında proje sunumlarını yapmışlardır.

İlk ders gününde öğrenciler, Atatürk'ün milli kültüre verdiği değer hakkında bilgi vermişlerdir. Öğrenciler, Atatürk'ün milli kültüre verdiği önemi, Atatürk'ün hayatını inceleyerek tespit etmişlerdir (*matematiksel-mantıksal zekâ*). Sınıfa yaşlı bir veli getirerek onunla kısaca sohbet etmişler ve geçmişle ilgili kendi merak ettikleri bilgileri sormuşlardır. Burada sözlü tarihi vurgulamışlardır. Aynı zamanda öğrencilerden biri kendi aile ağacını çıkartıp sınıfa sunmuş ve geçmişimizi bu şekilde daha iyi bileceğimizi anlatmıştır (*işsel zekâ*).



İkinci ders gününde; yöresel kıyafetler getirilmiş, düğün, kına gecesi ve asker uğurlama sınıfı canlandırılmıştır. Yöresel türkülerden örnekler sunulmuştur. Bu etkinlikler sırasında, bunların kültürümüzün parçaları olduğu sınıfa sunulmuştur.



Kına gecesi (*Bedensel-Kinestetik Zekâ ve Sosyal Zekâ*)



Asker uğurlama (*Bedensel-Kinestetik Zekâ ve Sosyal Zekâ*)



Nişan töreni (*Bedensel-Kinestetik Zekâ ve Sosyal Zekâ*)



Yöresel türkülerden örnekler sunulması (*Müziksel-Ritmik Zekâ*)

Üçüncü ders gününde; halk oyunları ve şenlikleri konu alan etkinlikler, sınıfta ve okul bahçesinde canlandırılmıştır. Yöresel yemeklerden birkaç örnek sınıfa getirilmiştir. Yöresel hayvan ve bitki fotoğrafları sınıfa getirilerek sunulmuştur (*Doğa Zekâsı*).



Şenlik etkinliklerinde sunulan yumurta yarışı (*Bedensel-Kinestetik Zekâ*)

Öğrenciler yöresel kıyafetlere örnekleri de sınıfta sunmuşlardır (*Görsel-Uzamsal Zekâ*)



Proje sunum süresince öğrenciler, kültürümüzü anlatan, kendi yaptıkları resimleri sınıf panosunda sergilemişlerdir (*Görsel-uzamsal zekâ*).





Sunumlar bitince dinleyen öğrencileri selamlamayı da unutmadılar.



EK 5: İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ SINIF SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI DOĞRULTUSUNDA YAPILAN ÖĞRETİME YÖNELİK DERS PLANI

Ders: Sosyal Bilgiler

Konu: Yönler

Süre: 40' + 40'

Kazanımlar: Çeşitli yöntemlerle çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur.

Giriş: Öğrencilere sınıfa getirilen pusula, yosunlu odun, yosunlu taş kullanmanın yön bulmada ne gibi yararı olabileceği sorularak dikkatleri çekilir. Daha sonra “ okulunuza göre eviniz hangi yönde kalıyor?” sorusu sorularak derse geçilir.

Geliştirme: Öğrenci kitabındaki “Yönler” adlı metin öğrencilere okutulur. Daha sonra çalışma kitabındaki etkinlikler yaptırılarak ana yön ve ara yön kavramı pekiştirilir. Pusula gösterilerek Pusulanın dört ana yönü gösterdiği ve bu yönlerin doğu-batı-kuzey-güney olduğu anlatılır. Pusulanın renkli ucunun daima kuzeyi gösterdiği belirtilir. Ders kitabındaki resimlerden yola çıkılarak yön tanımı yapılır. Daha sonra ”gölge oyunu” oynatılarak yön kavramı geliştirilir.

Değerlendirme: Pusula olmadığı zaman yönümüzü nasıl buluruz?

EK 6: PROJE ÇALIŞMA PLANI

Projenin adı: Kültürümüz

Proje süresi: 5 hafta

Amaç: Kültürümüzü inceleme ve tanıma

Yöntem: Kütüphane, internet, gözlem ve görüşme sonucu elde edilen bilgilerin raporlaştırılması

Etkinlikler:

- Proje ile ilgili temel kavramları öğrenme
- Kültürümüzle ilgili çeşitli kaynaklardan bilgi toplama
- Toplanan bilgileri sınıflandırma
- Araştırmanın planlaması yapma
- Kullanılacak araç ve gereçleri hazırlama
- Grup içinde yardımlaşma
- Kültürümüzün öğelerini belirleme
- Yemeklerimizi tanıma
- Oyunlarımızı araştırma
- Kültürümüzü yansıtan şarkı ve türkülerini araştırma
- Şenliklerimizi araştırma
- Yöresel kıyafetlerimizi araştırma
- Uygun konularda uygun materyal kullanma
- Gerekirse sözel kaynaklardan yararlanma
- Kültürümüzü yansıtan maketler ve resimler yapma
- Yapılan çalışmaları raporlaştırma

Değerlendirme: 1. Kültürümüzle ilgili/kültürümüzü yansıtan resimlerin değerlendirilmesi
2. Kültürümüzü tanıtmaya yönelik önerilerin değerlendirilmesi.

EK 7. ÖĞRENCİLERİN ZEKÂ PROFİLLERİNE İLİŞKİN PUANLAR

Tablo 3.5.1. Deney Grubundaki Öğrencilerin Teele Çoklu Zekâ Envanteri Öntest Puanları

Zekâ Alanları Öğrenciler	Sözel Dilsel	Matematiksel Mantıksal	Görsel Uzamsal	Müziksel Ritmik	Bedensel Kinestetik	Kişisel İçsel	Sosyal
1	8	6	3	2	6		3
2	2	7	5	3	4	1	6
3	5	8	3	4	2		6
4	3	3	2	5	7	1	7
5	7	6	4	3	3	1	4
6	4	6	1	5	4	3	5
7	3	2	6	3	6	3	5
8	5	3	4	3	4	4	5
9	4	4	2	7	4	1	6
10	5	5	3	4	3	3	5
11	6	7	2	4	3	1	5
12	7	5	6	3	4		3
13	7	7	2	5	3	1	3
14	4	4	1	7	2	5	5
15	6	5	4	1	5	1	6
16	5	4	2	4	6	1	6
17	7	5	4	1	3	3	5
18	5	3	3	5	4	2	6
19	4	6	3	3	2	3	7
20	2	3	3	2	5	6	7
21	5	5	3	3	4	5	3
22	6	3	2	3	5	3	6
23	6	5	1	4	3	3	6
24	4	5	1	5	5	2	6
25	3	1	4	4	5	4	6

Tablo 3.5.2. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Teele Çoklu Zekâ Envanteri Öntest Puanları

Zekâ Alanları Öğrenciler	Sözel Dilsel	Matematiksel Mantıksal	Görsel Uzamsal	Müziksel Ritmik	Bedensel Kinestetik	Kişisel İçsel	Sosyal
1	6	3	6	1	3	3	6
2	4	4	2	3	1	6	8
3	8	3	2	6	2	3	4
4	6	7	5	2	1	3	4
5	5	5	3	4	4	4	3
6	6	5	4	2	4	4	3
7	6	5	3	1	1	5	7
8	7	5	6	3		3	4
9	7	2	5	2	3	2	7
10	4	6	4	3	5	2	4
11	2	6	6	3	1	5	5
12	5	4	3	3	1	5	7
13	5	6	4	5	2	4	2
14	5	6	1	8	3	3	2
15	8	3	2	2	5	2	6
16	4	4	4	4	4	3	5
17	6	4	4	4	1	3	6
18	3	2	3	5	3	7	5
19	4	1	6	3	1	7	6
20	5	5	4	2	4	4	4
21	5	6	4	5		2	6
22	3	4	4	5	4	3	5
23	3	4	4	5	1	5	6
24	3	2	4	4	4	5	6
25	4	6	4	5		4	5

EK 8: BİLİMSEL ARAŞTIRMAYA HAZIRLIK PROGRAMI

Proje yönteminin temelinde araştırma ve sorgulama yoluyla öğrenme vardır. Proje çalışacak öğrencinin neyi, niçin ve nasıl araştıracağını, çalışmasını nasıl raporlaştıracağını bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öncelikle bilimsel araştırma yöntemini bilmesi gereken öğrencilere bir hafta süreyle bilimsel çalışmaya hazırlık programı uygulanmış; programın uygulanmasında Karakuş'un (2004) çalışmalarından yararlanılmıştır.

Kazandırılması hedeflenen beceriler

1. Araştırma bilgisi
2. Bilimsel araştırma yöntemini kullanma becerisi
3. Planlı çalışma ve zamanı etkili kullanma becerisi
4. Bilgi tarama becerisi
5. Sınıflama-karşılaştırma becerisi
6. Sonuç çıkarma becerisi
7. Rapor yazma becerisi

1. Araştırma bilgisi:

Öğrencilere bilgiye ulaşmak için mutlaka bilgiyi aramak gerektiği anlatılarak, bunun da ancak araştırma yapmaktan geçtiği vurgulanmıştır. Araştırmanın, doğru bilgilerden hareketle, yeni bir şeyi bulma veya bir soruna çözüm bulmaya yönelik olduğu anlatılmıştır.

2. Bilimsel araştırma yöntemini kullanma becerisi:

Bilgiye ulaşmak için yapılan araştırmanın belirli aşamalarda yürütüleceği anlatılmıştır. Bu aşamaların kısaca şunlar olduğu söylenmiştir.

- Sorunun hissedilmesi
- Sorunun tanımlanması
- Çözüme yönelik bilgilerin toplanması

- Bilgilerin çözümü ve yorumu
- Çözüm yollarının belirlenmesi
- En etkili çözümün seçilmesi
- Raporun hazırlanması ve sunulması

3. Planlı çalışma ve zamanı etkili kullanma becerisi:

Öğrencilere, plansız ve programsız yapılan bir çalışmanın sonucuna ulaşmanın mümkün olmadığı anlatılmıştır. Çalışmalarını planlamaları ve yaptıkları plandaki zamana uymaları gerektiği vurgulanmıştır.

4. Bilgi tarama becerisi:

Öğrencilere bilgiye en hızlı ulaşma aracı olarak interneti kullanabilecekleri söylenmiştir. Bunun yanında kütüphanelerden de yararlanabilecekleri anlatılmıştır. Son olarak da sözlü kaynaklardan da -aile büyükleri, öğretmenler gibi- yararlanabilecekleri vurgulanmıştır.

5. Sınıflama-karşılaştırma becerisi:

Sınıflamanın, belli bir özelliğe göre aynı özellikleri taşıyan bilgilerin aynı sembollerle ifade edilmesi olduğu ve karşılaştırmanın ise sınıflanan bilgilerin birbirlerine göre eksik ya da fazlalıklarının belirlenmesi olduğu anlatılmıştır. Öğrencilere buldukları bilgileri önce sınıflamaları gerektiği, sonra da bunları karşılaştırarak en doğru bilgiyi kullanmaları gerektiği vurgulanmıştır.

6. Sonuç çıkarma becerisi:

Her araştırmanın bir sorunu çözmek amacıyla yapıldığı; bu amaçla bilgilerin toplandığı, analiz edildiği ve sonuçların çıkarıldığı belirtilmiştir.

7. Rapor yazma becerisi:

Araştırma sürecinin son becerisinin, çalışmaların ayrıntılı olarak raporlaştırılması olduğu vurgulanmıştır. Rapor hazırlanırken düzenli olunması ve Türkçe dilbilgisi kurallarına uygun yazılması gerektiği anlatılmıştır. Raporda mutlaka bir kapağın olması gerektiği, araştıran kişilerin isimleri, öğretmenin adı ve yapıldığı zamanın mutlaka olması gerektiği belirtilmiştir.

Raporların sunulması sırasında, etkili bir sunum için planlama yapılması gerektiği anlatılmıştır. Sunumda sıra, sunacak kişi, zamanlamanın mutlaka önceden planlanması gerektiği ve kullanılacaksa materyallerin sunum sırasında planlı bir şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

EK 9: ÇOKLU ZEKÂ KURAMI FARKINDALIK PROGRAMI

Görsel-Uzamsal Zekâ

Etkinlik: Geometrik şekillerden yeni şeyler yaratma.

Amaç: Görsel-uzamsal zekâ ile ilgili farkındalık oluşturmak.

Düzey: 4. sınıf

Süre: 10 dakika

Materyal: Her grup için 12 adet şekil (üçgen, daire, kare ve dikdörtgenden 3'er adet), kağıt, yapıştırıcı

Uygulama: Öğrenciler dörder kişilik gruplara ayrılır. Gruplara 12'er adet geometrik şekil verilir. Öğrencilerden bu şekilleri birleştirerek, yeni ve farklı bir şekil yapmaları istenir. Bu yeni şekil A4 kâğıdına yapıştırılır.

Değerlendirme: Bu etkinlik sonunda öğrencilere neler hissettikleri sorulmuştur. Alınan cevapların bazıları aşağıdadır:

- Şekillerin ne olduğunu öğrendim.
- Kendimi geliştirdim.

Öğrenciler genellikle bu etkinlik sonunda eğlendiklerini belirtmiştir.

Bedensel-Kinestetik Zekâ

Etkinlik: tigali-bogali

Amaç: Bedensel-kinestetik zekâ ile ilgili farkındalık oluşturmak.

Düzey: 4. sınıf

Süre: 20 dakika.

Materyal:-

Uygulama: Öğrencilere *tigali* dendiğinde ellerini şaklatmaları ve *bogali* dendiğinde ise ayaklarını yere vurmaları ve *tak* dendiğinde ellerini çırpmaları söylenir. Bu hareketleri aşağıdaki tekerleme eşliğinde yapmaları istenir.

Tigali tigali tak tak
Bogali bogali tak tak
Tigali tak
Bogali tak
Tigali bogali tak.

Değerlendirme: Öğrencilere etkinliği nasıl buldukları soruldu. Öğrenciler çok eğlendiklerini söylediler. Öğrencilere etkinlikte ne hissettiniz denildiğinde ise; önce yapabilirim diye düşünüyordum, çok zorlandım ama oynarken çok zevk aldım cevabı alındı.

“Peki, bu oyun size ne kazandırdı” diye sorulduğunda; öğrencilerden biri “kendimi deneme fırsatı buldum” dedi.

Müziksel-Ritmik Zekâ

Etkinlik: Beste fabrikası

Amaç: Müziksel-ritmik zekâ ile ilgili farkındalık oluşturmak.

Düzey: 4. sınıf

Süre: 15 dakika

Materyal: Flüt

Uygulama: Öğrencilerden bireysel olarak, daha önceden öğrenmiş oldukları 3 notayı (si-la-sol) kullanarak en az 10 notalık bir beste oluşturmaları ve bu besteyi sınıfta sunmaları istenir.

Değerlendirme: Öğrenciler, bu etkinlik sonunda yeni bir şeyler yaratmaktan ziyade, bildikleri bir parçayı, verilen üç notayla çalmışlardır. Etkinliğin sonunda öğrencilere ne hissettikleri sorulduğunda genel olarak eğlendiklerini söylemişlerdir.

Doğa Zekâsı

Etkinlik: Kendi Ağacım

Amaç: Doğa zekâsı ile ilgili farkındalık oluşturmak.

Düzey: 4. sınıf

Süre: 25 dakika

Materyal: Kâğıt, herhangi bir dal parçası, birkaç yaprak ve biraz toprak

Uygulama: Öğrencilerle bahçeye çıkılarak doğada neler gördükleri sorulur. Alınan cevaplar doğrultusunda “ağaç nasıl olur?” sorusu sorulur. Öğrencilerden, dal parçası, yaprak ve biraz toprak toplanması istenir. Sınıfa girilerek bu materyallerle kâğıt üzerinde bir ağaç yapmaları istenir. Daha sonra bu ağacı korumak için ne yapmaları gerektiği tartışılır.

Değerlendirme: Öğrenciler doğada neler olur sorusuna;

Ağaç olur. Kuş olur. Kedi, köpek olur gibi yanıtlar verdiler. Çevrelerinden yaprak, dal ve toprak topladılar. Ağaç yapmaya çalıştılar. Ağaç yapmanın kolay ama ağacın zor yetiştiği hissettirildi. Nasıl koruyacakları konusunda beyin fırtınası yaptırıldı. Etkinlikte ne hissettikleri sorulduğunda genellikle eğlendiklerini söylediler. Bir öğrenci, “doğayı korumam gerektiğini öğrendim” dedi.

Sözel-Dilsel Zekâ

Etkinlik: Hikâye yazma.

Amaç: Sözel-dilsel zekâ ile ilgili farkındalık oluşturmak.

Düzey: 4. sınıf

Süre: 25 dakika.

Materyal: Kâğıt-kalem.

Uygulama: Öğrencilere 8 kelime verilir (kelebek-bahar-kuş-güneş-Eda-Ali-mutluluk-kır). Daha sonra bu kelimeleri kullanarak bir hikâye oluşturmaları istenir. Oluşturulan hikâyeye uygun bir resim yapmaları istenir. Daha sonra yapılan çalışma sınıfa sunulur.

Değerlendirme: Bu etkinlik sonunda öğrencilere neler hissettikleri sorulmuştur. Alınan cevapların bazıları aşağıdadır:

- Kendimi ifade etmeyi öğrendim.
- Kendimi hikayemdeki kızın yerine koydum (empati kurmuş).
- Duygu ve düşüncelerimi ifade etmeyi öğrendim.

Öğrenciler genellikle bu etkinlik sonunda eğlendiklerini belirtmiştir.

İçsel Zekâ

Etkinlik: Ben ... olsaydım

Amaç: İçsel zekâ ile ilgili farkındalık oluşturmak.

Düzey: 4. sınıf

Süre: 10-15 dakika

Materyal: Kâğıt-kalem

Uygulama: Öğrencilerden kendilerini ünlü biri olarak görmeleri ve neler yapmak istediklerini yazmaları istenir.

Değerlendirme: Bu etkinlikte öğrencilere, herhangi bir konuda ya da alanda ünlü biri olmalarını ve kendilerini anlatmaları istenmiştir. Genel olarak öğrenciler kendilerini şarkıcı olarak tanıtmışlardır. Öğrencilerden bazıları “ünlü biri olarak fakirlere yardım ederim diyerek yardımsever biri olduğumu öğrendim”, bazıları “sanki gerçek gibi hissettim” gibi yanıtlar vermişlerdir. Öğrencilerden biri şu ilginç yanıtı vermiştir; “büyüyünce nasıl biri olacağıma karar verdim.”

Sosyal Zekâ

Etkinlik: Grup düşüncesi

Amaç: Sosyal zekâ ile ilgili farkındalık oluşturmak.

Düzey: 4. sınıf

Süre: 20 dk.

Materyal: Kâğıt-kalem

Uygulama: Öğrenciler 6 kişilik 6 gruba ayrılır. Üzerinde düşünmelerini sağlayacak bir fikir (Teknoloji yararlı mıdır yoksa zararlı mı?) verilir ve grup içinde tartışmaları sağlanır. Sonuç olarak grup düşüncelerini belirlemeleri ve sınıf önünde sunmaları istenir.

Değerlendirme: “Teknoloji yararlı mıdır yoksa zararlı mı?” sorusu sorularak grup içinde tartışmaları ve grup düşüncesi oluşturmaları istendi. Öğrenciler grup içerisinde tartışarak grup düşüncelerini oluşturdu ve sınıfa sundular. Öğrencilere bu etkinlik size ne kazandırdı sorusu yöneltildiğinde;

- Teknolojinin yararlı olduğunu öğrendim.
- Arkadaşlarımla beraber güzel bir fikir oluşturduk.
- Birlikte karar verdik. Cevapları alınmıştır.

Matematiksel-Mantıksal Zekâ**Etkinlik:** Grafik oluşturma**Amaç:** Matematiksel-mantıksal zekâ ile ilgili farkındalık oluşturmak.**Düzyey:** 2. sınıf**Süre:** 10 dakika**Materyal:** Kâğıt-kalem-farklı materyaller (plastik bardak, cam bardak, çatal)**Uygulama:** Öğrencilere materyaller gösterilir ve sınıflandırmaları istenir. Daha sonra bu durumu gösteren bir grafik yapmaları söylenir.**Değerlendirme:** Öğrencilere etkinlik sonunda ne hissettikleri sorulduğunda aşağıdaki cevaplar alınmıştır:

- Materyalleri sınıflandırmak hoşuma gitti.
- Grafik yapmayı öğrendim.

**EK10: SOSYAL BİLGİLER DERSİ BAŞARI TESTİ HAZIRLANIRKEN
YARARLANILAN KAYNAKLAR**

Aslan, B. (2006). *Ders Arkadaşım*. İstanbul: Özer Yayıncılık.

Çağdaş Ünite Dergisi (İlköretim-4) (1999). Sayı: 3-4. Ankara: Özgün Matbaacılık.

Ergeneci, ; Ergeneci, G. ve Gürbüz, H. (1991). *Tüm Dersler* (İlköğretim-4). Ankara: Aydan Yayıncılık.

İlköğretim Dördüncü Sınıf Damla Tüm Dersler Etkinlikleri (2005). Aslan, G.(Ed.) İstanbul: Damla Yayınevi.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı (2005)

Kaplan, K.; Gül, A.; Uğuz Öngeli, M.; Taner, B.; Öngeli, A.; Kökten, A.; Adalı, G. ve Özdemir, M. (2006). *Tüm Dersler* (İlköğretim-4). İstanbul: Tomurcuk Yayıncılık.

Koyuncu, M.; Sönmez, ; Kafa, H.; Özturhanlı, B. ve Küçükakıncı, N. (2006). *Tüm Dersler* (İlköğretim-4). Ankara: Sınav Dergisi.

Tekerek, M.; Kaya, N.; Alıç, M. D.; Yılbat, B.; Yıldırım, T.; Koyuncu, M. ve Ulusoy, K. (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: MEB Yayınları.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı- Soyadı : Turan KAYIRAN
 Doğum Tarihi : 23.04.1980
 Doğum Yeri : Andırın-Kahramanmaraş
 Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
 Adres : Yurt Mah. 253 Sok. Alp Yapı-2 Apt.
 Kat:8 Daire:16 Çukurova- ADANA
 İş Tel : 0322 428 34 91
 E-posta : tkayiran@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2003 – 2009 : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
1998 – 2002 : Lisans ,Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
1994 – 1997 : Lise, İskenderun Demirçelik Lisesi
1991 – 1994 : Ortaokul, İskenderun Demirçelik Ortaokulu
1986 – 1991 : İlkokul, İskenderun Demirçelik İlkokulu

İŞ DENEYİMİ

2009 - : Adana İli Seyhan İlçesi Milli Mensucat İlköğretim Okulu
2005–2009: Adana İli Ceyhan İlçesi 100.Yıl Sarısakal İlköğretim
2004–2005: Şırnak İli Merkez Sema Cingilioğlu İlköğretim Okulu
2004–2004: Adana İli Yüreğir İlçesi Geçitli Şehit Muharrem Erdoğan İlköğretim Okulu
2002–2004: Muş İli Varto İlçesi Çayçatı İlköğretim Okulu