

# Hayat Bilgisi Dersinde Ailelerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerinin Öğrencilerin Proje Başarıları ve Tutumlarına Etkisi\*

*Mustafa BEKTAŞ, Yard. Doç. Dr.*

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

---

**Atıf-** Bektaş, M. (2007). Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarıları ve tutumlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 9-28. © Değerler Eğitimi Merkezi.

**Özet-** Bu çalışmanın amacı; ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin ailelerinin Çoklu Zekâ Kuramı [ÇZK] hakkında bilgilendirilme biçimlerinin, öğrencilerin proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymaktır. Araştırmaya 2006–2007 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, Ankara İli, Kızılcahamam İlçesi, Orhangazi İlköğretim Okulu'nun 3/A ve 3/B sınıflarında okuyan toplam 24 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 12'sinin ailesi ÇZK hakkında basılı materyalle, diğer 12'sinin ailesi ise sözel yolla bilgilendirilmiştir. Öğrenciler, altı hafta boyunca araştırmacı rehberliğinde proje çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Araştırma sonunda, aile bilgilendirme biçimi ile ilgili olarak aileleri sözel yolla ÇZK hakkında bilgilendirilen öğrencilerin proje başarıları, aileleri basılı materyalle ÇZK hakkında bilgilendirilen öğrencilerin proje başarılarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin ailelerinin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerine göre hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumları ve ön tutumlarına göre düzeltilmiş son tutumları arasında  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

**Anahtar kelimeler-** Aile bilgilendirilmesi, Proje başarıları, Hayat bilgisi dersine yönelik tutum.

---

\* Bu makale, yazarın Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2007 yılında Yard. Doç. Dr. Bahri Ata yönetiminde tamamladığı doktora tezinin verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

## I. Giriş

Hayat bilgisi dersi, öğrencinin aile ortamından çıkıp formal öğrenme ortamlarının içine girdiği okulda öğrenciye o güne kadar gerçek hayatta öğrendiklerini ilişkilendirme fırsatları sağlayan bir derstir. Bu derste öğrenciye içine girdiği okulda önce kendi özelliklerini (bireysel farklılıklarını) sonra da arkadaşlarının özelliklerini (bireysel farklılıklarını) fark etme ve bu özelliklerini, öğrenme için nasıl kullanabileceğini deneme fırsatları sağlanmalıdır. Bu fırsatları sağlamak için hayat bilgisi dersinin hem yapısı hem de içeriği çok uygundur. Öğrencinin özelliklerinin sadece kendisi tarafından fark edilmesi değil aynı zamanda daha iyi öğrenme ortamlarının tasarlanması ve öğrenci merkezli öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmen tarafından da öğrencinin tanınması önemlidir. Öğretmen bu tanıma çabalarını yürütürken ailelerden de destek almalı ve onları sürecin içine katmalıdır.

Eğitim sadece okullarda gerçekleşen bir süreç değildir. Ailelerin de kaliteli bir eğitimin gerçekleşmesinde önemli rolü vardır. Aile, eğitim açısından okulun dışındaki en etkili çevrelerden biridir. Bu nedenle, eğitim açısından okul ile aile arasında sağlam bir iletişim kurulması oldukça önemlidir (Balkis, 2006). Davies (2000), çalışmasında aile ile başarılı bir işbirliği yapabilmeyen ilk koşulu olarak “doğru iletişim kurma” konusuna değinmektedir. Doğru iletişimin anlamı, ulaşmak istenilen farklı velileri tanımak ve onlara ulaşmak için yöntemler geliştirmektir. Bazı anne-babalar çocukları hakkındaki notları ve mektupları okuyacak, bazıları okumayacaktır. Bazıları okula telefon açarken, bazıları açmayacaktır. Bazıları okuldaki sosyal etkinliklere katılırken, bazıları katılmayacaktır. Ancak bütün aileler çocuklarına nasıl yardımcı olabileceklerini öğrenmek isteyeceklerdir. Aileler çocuklarının iyi özelliklerinin olduğunu işittikleri an, ailelerle işbirliğine başlamanın en uygun zamanıdır.

Ailelerin okulu kendilerine ait bir kurum olarak görebilmeleri için okul yönetimi, öğretmenler ve veliler arasında güçlü bir iletişim ve işbirliği ağı kurulmalıdır. Bu iletişim ve işbirliği ağı sadece sorunlar üzerine kurulmamalı, aynı zamanda velilerin öğrenme-öğretme süreçlerine katılmalarını da sağlamalıdır. Pehlivan da (1997) ailelerin yalnızca bağıшта bulunan, yılda birkaç kez çocuklarının başarı durumlarını öğrenmek üzere ya da herhangi bir sorun olduğunda okula gelen bireyler olarak değil, okul ile benzer amaçları gerçekleştirmeye çalışan ortaklar olarak görülmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Aile katılımı, çocuğa okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek çocuğun okula daha istekli gitmesine, benlik saygısının yükselmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlar (MEB, 2005). Bu yönüyle çocuğun okuldaki gelişimi için ailelerin öğrenme-öğretme süreçlerine üst düzeyde katılımı önem arz etmektedir. Öğrencinin okuldaki gelişiminde okul-aile işbirliğinin iki önemli sonucu vardır. Bunlardan birincisi; ailenin okula ve öğrenciye gösterdiği ilgi, öğrencinin güdülenmesini arttırır. İkincisi de okulun yapısını, değerlerini ve standartlarını daha iyi tanıma fırsatı bulan aileler çocuklarına daha çok yardımcı olabilirler (Demirbulak, 2000).

Çocuklarına destekleyici bir ortam sağlayan, başarılarıyla ilgilenen, gelecek çalışmalarını için onları teşvik eden, onlara sevgi ile yaklaşan ailelerin çocuklarında okul başarısının yüksek olduğu görülmektedir. Tam tersine çalışmaları ailesi tarafından desteklenmeyen, başarısızlıklarından dolayı eleştirilen çocuk, kendini değersiz biri olarak görmekte ve kendini küçümsemektedir. Bu durum çocuğun mevcut yeteneklerini gizlemesine neden olmaktadır. Bu tür çocuklar kapasiteleri yeterli olsa da bunu kullanamayıp okuldaki başarılarını düşürürler (Tor, 2003). Çocuğun öğrenme sürecindeki başarısı için Yavuzer (2000), “önemli olan performans değil, çabadır” diyerek velilere sonuç yerine süreci, alınan not yerine harcanan emeği değerlendirip çocuklarını övmelerini tavsiye etmektedir.

Gardner, eğitimciler ve aileler olarak çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkatle gözlemleyerek onların kendilerini güçlü hissettikleri alanları keşfedebilenin önemli olduğunu ifade etmektedir (Akt. San & Güleryüz, 2004). Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK)’nın ilkelerinden yararlanan öğretmenler, velileri öğrenme-öğretme süreçlerine katmada önemli bir avantaja sahiptir. Bu avantaj, öğretmenlerin her bir öğrencisini 8 zekâ alanını dikkate alarak tanıma çabalarından kaynaklanmaktadır. Veliler, çocuklarının özelliklerini bu kadar iyi bilen bir uzmanın belirlediği yolda yürürken büyük bir güven duyacaklardır.

ÇZK’nın eğitime ne getireceği sorulan Gardner, ÇZK’nın bir eğitim hedefi olmadığını; zekâ alanlarının eğitim hedeflerine ulaşmada güçlü birer araç olduğunu söylemektedir (Talu, 1999). Gardner’ın bu cevabından da anlaşıldığı gibi zekâ alanları öğretmenlerin değişik kullanımlarıyla eğitime hizmet edecek araçlar olarak görülmektedir.

Zekâlar bir artı eksi toplamı gibi düşünülmemelidir; ÇZK’yı da, bir zekânın gelişmesi durumunda diğerinin geri kaldığı hidrolik bir model

olarak düşünmemek gerekir. Ancak farklı bireylerin -ve farklı kültürlerin farklı zekâları kullandıkları düşünülebilir (Gardner, 2004: 520). Bireylerde, zekâ alanlarının gelişimi de farklılıklar göstermektedir. Armstrong (1994), zekâların gelişmesinde avantaj ya da dezavantaj oluşturan çevresel etkenleri şöyle sıralamaktadır (Akt. Bümen, 2002: 8-9):

1. *Kaynaklara ulaşım şansı*: Eğer aile çok fakirse keman, piyano vb. müziksel/ritmik zekâ geliştirebilecek aletler sağlanamayacağı için müziksel/ritmik zekâsı gelişmeden kalabilir.
2. *Tarihsel-kültürel faktörler*: Okulda matematik ve fen dersine dayalı programlar varsa ve bunlar önemseniyorsa öğrencide mantıksal/matematiksel zekâ gelişebilir.
3. *Coğrafi faktörler*: Köyde yetişmiş bir birey, şehirde bir apartman dairesinde yetişmiş bir bireye oranla, bedensel/kinestetik ve doğacı zekâlarını daha çok geliştirme olanağı bulabilir.
4. *Ailesel faktörler*: Çocuk ressam olmak isterken ailesi onun avukat olmasını istiyorsa aile çocuğun sözel/dil zekâsının gelişimi için çalışacaktır.
5. *Durumsal faktörler*: Kalabalık bir ailede büyümüş ve kalabalık bir ailede yaşayan bireyler doğalarında sosyallik olmadıkça, kendilerini geliştirmek için daha az zamana sahip olurlar.

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

Checkley’in (2000) Gardner ile yaptığı bir görüşmede, Gardner sekizinci bir zekâ alanının varlığından söz etmiş ve 1999 yılında yayımladığı “Intelligence Reframed (Zekâ Yeniden Yapılandırıldı)” adlı eserinde bu yeni (doğacı) zekâ alanını da kapsayacak şekilde ÇZK’yı yeniden formüle et-

miştir. Gardner'ın (1983-1999) ileri sürdüğü sekiz türdeki zekâ alanları şunlardır (Akt. Saban, 2002: 6-7):

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

Her bir zekâ alanının gelişiminin sağlanması durumunda bireyin başarılı olabileceği olası meslekler belirlenebilir. Sözü edilen zekâ alanlarının tanımlanmış olmasının eğitim açısından bir anlam taşıması ancak onlara yönelik eğitim durumlarının oluşturulması ile mümkündür. Bu amaçla birçok eğitimci tarafından her bir zekâ alanına yönelik değişik etkinlikler geliştirilmiştir.

ÇZK ile öğrencilerin tanınması ve öğrenme-öğretme ortamlarının tasarlanması işlemine ailelerin dâhil edilmesi büyük önem taşımaktadır. Elbette ki ailelerden bilmedikleri bir konuda okul ve öğretmenle işbirliği yapmaları beklenemez. Bu noktada ailelerin ÇZK ile ilgili bilgilendirilmesi ve bunun yolu büyük önem taşımaktadır. Alan yazında ÇZK ile ilgili değişik araştırma örnekleri bulunmaktadır.

Iyer (2006) çalışmasında, ÇZK'nın kullanıldığı okullardaki öğretmenlerin uygulamalarını incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda, ÇZK'nın kullanıldığı okullardaki öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı benimsedikleri ve bu yaklaşımda yüksek düşünme, tartışma, işbirliği, öğretmen ve diğer öğrencilerle daha sık etkileşim kurma becerilerini geliştirecek sınıf ve ev ödevlerini daha sık kullandıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada ÇZK ve öğrenme etkinliklerinin çerçevelerini daha iyi anlayabilmek için daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir.

Canbay (2006) araştırmasında, ilköğretim birinci kademedeki ÇZK uygulamalarının okul ve sınıfların mevcut durumlarına uygun olup olmadığı; uygun ise bunun düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda; öğretmenler ÇZK uygulamalarının öğrenmede kalıcılık üzerinde daha et-

kili olduğunu, ÇZK'ya göre ders işlemenin geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğini, öğrencilerinin ÇZK'ya göre ders işlerken derste daha aktif olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler araç-gereç sıkıntısı yaşadıklarını, sınıfların kalabalık olmasından rahatsızlık duyduklarını gerek kendilerinin, gerek yöneticilerin, gerekse müfettişlerin eğitim alması gerektiğini dile getirmişlerdir.

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

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

Ladner (2003) çalışmasında, velilerin ve öğretmenlerin, veli katılımı ile ilgili algılarındaki zıtlıkları ortaya koymayı amaçlamıştır. Katılımcılar Midwestern şehrindeki orta büyüklükte bir özel ve iki halk okulunun velileri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılım, gönüllülüğe dayalı olarak sağlanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için nitel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler, veli katılımı ile ilgili olarak anne-babalık görevleri, gönüllü katılım ve okul-aile iletişimini ön plana çıkarmaktadır. Aileler de bu görüşlere katılmakla birlikte komiteler ve

konferanslara katılma, öğrenme materyalleri oluşturma, ek okul ve ev etkinlikleri, ev ödevlerine yardım etme, parti için yemek hazırlamayı da vurgulamaktadır. Aileler tüm bunlara ek olarak evde öğrencilere nasıl yardım edileceği ile ilgili bilgi almayı da talep etmektedirler. Bu, okul-aile işbirliğinde aile bilgilendirmesinin gereğini ortaya koymaktadır.

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

Özyılmaz & Akamca (2003) araştırmasında, ilköğretim fen bilgisi dersi “Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu” ünitesinde ÇZK’ya uygun öğretimin öğrenci başarısı, tutum ve hatırdaki tutma üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. “Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak çalışma sonrasında öğrencilerin kullandıkları zekâ alanlarında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Deneysel olarak tasarlanan çalışma 2002-2003 eğitim-öğretim yılının II. döneminde bir ilköğretim okulunun iki beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Kontrol grubu dersleri geleneksel yöntemlerle işlerken deney grubu ÇZK’ya göre hazırlanmış ders planları ile işlemiştir. Sonuç olarak, fen bilgisi derslerinin ÇZK’ya göre hazırlanmış ders planları ile işlenmesinin öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarılarında ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasında anlamlı bir etkisi bulunurken fen bilgisi dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

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



Toth (2002), Connecticut'daki bir ilköğretim okulunda çoklu zekâ merkezli uygulama ve öğretmen algıları ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Katılımcı öğretmenlerin çoklu zekâ merkezli öğretimi tanımlamaları Gardner'ın tanımı ile tutarlılık göstermiştir. Öğretmenler, çoklu zekâ merkezli öğretim stratejisini sınıflarında kullanmalarının yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Uygulamalarda her öğretmenin çoklu zekâ merkezli stratejileri farklı farklı uyguladığı görülmüştür. Başlangıçta sözel/dilsel ve mantıksal/matematiksel zekâ alanlarını daha çok kullanan öğretmenlerin sonraları farklı zekâları da derslerine dâhil etme yollarını buldukları görülmüştür. Çoklu zekâ merkezli stratejilerin kullanımını arttırmak için, personel gelişimi, öğretmenlerin meslektaşları ile tecrübelerini paylaşma fırsatları, daha çok zaman, kullanıma açık farklı mekânlar ve materyallerin arttırılması gibi öneriler yer almaktadır.

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

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

Obuz (2001) çalışmasında, ÇZK'nın hayat bilgisi dersinde öğrenme sürecine etkisini araştırmıştır. Çalışma hayat bilgisi üçüncü sınıf "Çevreniz-



deki Canlılar” ve “Dünya ve Uzay” üniteleri süresince yürütülmüştür. 2000-2001 eğitim-öğretim yılı II. döneminde aynı okulun üçüncü sınıflarından ikisi deney ikisi kontrol grubu olarak seçilmiştir. Belirlenen iki ünite süresince deney grubunda yer alan sınıflarda ÇZK’ya göre hazırlanmış ders planlarına göre dersler yürütülürken kontrol grubunda yer alan sınıflarda dersler geleneksel işlenmeye devam edilmiştir. Ön test ve son test ile başarıları ölçülmüştür. Bu çalışmada elde edilen sonuçların ortaya konulması amacıyla öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilerek nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubu kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ders içi etkinliklere daha etkin bir şekilde katıldıkları da sonuçlar arasında yer almıştır.

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

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

Araştırmacı, ÇZK’nın gelecekte kullanılacağı uygulamalar için öğretmenlerin, öğrencilerin baskın zekâ alanlarını belirlemede ve her bir öğrencinin itina ile izlenmesi konusunda desteklenmesini önermektedir.

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

Blake, Fairfield & Paxson (1999), "Çoklu Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Öğrenmenin Kullanımı ile Öğrenci Güdülenmesini Arttırma" adlı bir proje yürütmüşlerdir. Çalışma Midwest'te kırsal alanda bulunan desteklenmiş bir okulda yürütülmüştür. Öncelikle çalışmanın yürütüleceği okulda dördüncü, altıncı ve onuncu sınıflar hakkında uygunsuz davranışlar ve düşük akademik başarı ile ilgili okul kayıtlarından, yapılandırılmış görüşmelerden ve öğrenci anketlerinden bilgi toplanmıştır. Bu çalışmada, anne-baba katılımının olmayışı, sosyo-ekonomik faktörlerin düşüklüğü ve akademik sorunlara karşı ilgisizlik gibi etkiler problemlerin oluşumuna sebep olarak belirlenmiştir.

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

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

İncelenen araştırmalardan ÇZK ile ilgili olanların büyük bir kısmı geleneksel yöntemlerle ÇZK destekli yöntemlerin karşılaştırılması ya da ÇZK'nın başarıya etkisini inceleme şeklindedir. Yapılan çalışmaların sonuçlarında ÇZK destekli yöntemlerin geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu görülmüştür. Ancak ÇZK destekli yöntemlerin kullanımında öğrenci grupları oluşturma ve aile katılımı gibi değişkenlerin ele alınmadığı görülmüştür. Bu araştırma mevcut eksiklikleri gidermek amacıyla tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir.

## **II. Amaç ve Yöntem**

### **II.1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin ailelerinin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerinin proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymak amacıyla planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Bu amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki denenceler test edilmiştir;

1. İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin ailelerinin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerine göre öğrencilerin proje başarıları arasında fark yoktur.

2. İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin ailelerinin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerine göre;
  - a) Hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumları arasında fark yoktur.
  - b) Hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumları ile son tutumları arasında fark yoktur.

## II.2. Araştırmanın Modeli

Araştırma, iki faktörlü 2x2'lik faktöryel desene uygun olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın desenindeki iki faktörden *birincisi*, ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimleridir. Aileler ÇZK hakkında iki farklı yolla bilgilendirilmiştir. Bunlardan birincisi; basılı materyallerin ailelere iletilmesiyle gerçekleşen basılı materyalle bilgilendirme, ikincisi ise araştırmacının velileri sınıfa davet edip aynı içeriği sunular ile destekleyerek sözlü olarak sunmasıyla gerçekleşen sözel yolla bilgilendirme. *İkinci faktör* ise hayat bilgisi dersine yönelik tutumun ölçümlerine göre değişimini betimlemek amacıyla yapılan ve tekrarlı ölçümler içeren ön tutum ve son tutumdan oluşan ölçüm değişkenidir.

## II.3. Çalışma Grubu

Çalışılacak öğrenci grubunun belirlenmesi için Ankara ili Kızılcahamam ilçesi merkezinde bulunan beş ilköğretim okulu belirlenmiştir. Bu beş okuldan biri üst ve birisi alt sosyo-ekonomik düzeyleri temsil ettiğinden biri de taşınmalı eğitim yaptığından dolayı araştırmanın dışında tutulmuştur. Yapılacak çalışma için deney grubu geri kalan iki okul arasından tesadüfi olarak seçilmiştir. Okuma, yazma, araştırma ve ürün ortaya koyma gibi temel beceriler açısından düşünüldüğünde araştırmada proje yönteminin uygulanabileceği sınıf olarak ilköğretim 3. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Yapılan bu seçim sonucunda Orhangazi İlköğretim Okulunun 3/A ve 3/B sınıflarında okuyan öğrenciler deney grupları olarak belirlenmiştir. Araştırmaya 2006–2007 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, Ankara ili, Kızılcahamam ilçesi, Orhangazi İlköğretim Okulu'nun 3/A ve 3/B sınıflarında okuyan toplam 24 öğrenci ve velileri katılmıştır. Bu öğrencilerden 12'sinin ailesi ÇZK hakkında basılı materyalle, diğer 12'sinin ailesi ise sözel yolla bilgilendirilmiştir.

## II.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, proje başarısı için bir değerlendirme formu ve tutum için bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin projelerini değerlendirmek

üzere Atlıhan, Özel-Eren & Fidan (2005) tarafından geliştirilen “Proje Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Form 3 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerden ilki olan proje hazırlama süreci 6 madde, ikincisi olan projenin içeriği 7 madde ve üçüncüsü olan sunu yapma 7 madde içermektedir. Bu formda 20 madde üzerinden her birinde 5 puan olmak üzere 20 ile 100 puan arasında bir proje başarı puanı elde edilerek araştırmada kullanılmıştır.

Öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan tutum ölçeği kullanılmıştır. 10 maddelik ölçek üç faktörlü bir yapı içermektedir ve toplam varyansın %51’ini açıklamaktadır. Bu faktörlerden birincisi toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin faktördeki yük değerleri 0.447-0.812 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %20.2’sini açıklayan bu faktör “Hayat Bilgisi Dersinden Zevk Alma” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan ikinci faktör toplam 3 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin ikinci faktördeki yük değerleri 0.425-0.768 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %16.2’sini açıklayan bu faktör “Hayat Bilgisi Dersi ile İlgilenme” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan üçüncü ve son faktör toplam 3 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin üçüncü faktördeki yük değerleri 0.589-0.693 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %14.6’sını açıklayan bu faktör “Hayat Bilgisi Dersinin Gerekliliğine İnanma” olarak isimlendirilmiştir. Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği iç tutarlılık testi sonuçları incelendiğinde ölçeği oluşturan boyutların sırasıyla .61, .54 ve .36 iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu, bunun yanında ölçeğin toplam güvenirlik katsayısının ise .63 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin tek faktördeki yük değerleri yüksek olduğu için ölçeğin tek faktörlü yapıda kullanılması tercih edilmiştir.

## **II.5. Uygulama ve Verilerin Toplanması**

Araştırmanın deneysel işlemleri, öğrencilerin üçüncü sınıfta zorunlu ders olarak aldıkları hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlemler aşamasını araştırmacının kendisi yürüteceği için deneysel işlemlere hazırlık aşamasında araştırmacı bir ay boyunca çalışmanın yürütüleceği her iki sınıfın derslerinde de haftada iki gün birer saat katılımcı gözlemci olarak bulunmuştur. Çalışma grupları arasından tesadüf olarak belirlenen bir sınıfın velilerine ÇZK ile ilgili bilgiler basılı materyallerle iletilmiştir. Basılı materyallerde ÇZK ile ilgili genel bilgi yanında her bir zekâ alanı için belirleyici özellikler verilerek öğrencilerin bireysel farklılıkları-

nın yararlanılması gereken birer özellik olduğu belirtilmiştir. Bu materyaller çoğaltılıp zarflara konularak velilere gönderilmiştir. Basılı materyal ile bilgilendirilen velilere bilgilendirme anlamında başka bir etkide bulunulmamıştır. Çünkü sadece basılı materyal ile bilgilendirmenin yeterli olup olmadığı böyle görülebilir. Diğer sınıfın velileri ise belirlenen bir günde okul idaresinin de bilgisi ile okula davet edilmiştir. Bu velilere aynı içerik sunular ile desteklenip sözlü olarak araştırmacı tarafından aktarılmıştır. Bunun yanında öğrencilere proje çalışmasının nasıl bir çalışma şekli olduğu tanıtılmıştır.

Araştırmada deneysel işlemlere başlamadan önce öğrencilere ön tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu işlemin ardından, araştırmacı tarafından kura çekilerek gruplarla deneysel işlemler eşleştirilmiştir. Öğrenciler ilk olarak araştırmacı rehberliğinde proje konularını belirlemişlerdir. Sınıfça o sırada işlenmekte olan “Benim Eşsiz Yuvam” teması incelenmiş ve proje konuları üretilebilecek ana başlıklar (aile, ev, reklam, doğal afet vb.) tespit edilmiştir. Bu işlemlerden sonra deneysel işlemlere başlanmış ve toplam altı hafta süren uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama tamamlandıktan sonra öğrencilerin projelerini sunmaları sağlanmıştır. Sunumlardan sonra da her grubun proje ürünleri ve raporları toplanmıştır. Araştırmacı tarafından değerlendirilerek başarı puanları ortaya çıkmıştır. Sunumlardan bir gün sonra öğrencilere Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son uygulaması yapılmıştır.

## II.6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizlerinde öğrencilerin proje başarıları ilişkisiz örneklem için t-testi, tutum için de ön tutumlar kontrol değişkeni olarak alınarak tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. İstatistiksel işlemler için SPSS paket programları kullanılmıştır.

## III. Bulgular

Araştırmada ilk olarak ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin ailelerinin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerine göre öğrencilerin proje başarıları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmada aileler basılı materyal ve sözel yolla olmak üzere iki farklı biçimde bilgilendirildikleri için bu değişkenin proje başarıları üzerindeki etkisine ilişkisiz örneklem için t-testi ile bakılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1:** Ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarılarına etkisi t-testi sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t
Basılı Materyal	12	86.25	7.45	22	-2.4*
Sözel Yolla	12	92.00	3.57		

\* $p < .05$

Tablo 1 incelendiğinde ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerine göre öğrencilerin proje başarılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [ $t_{(22)} = -2,41, p < .05$ ]. ÇZK hakkında aileleri sözel yolla bilgilendirilen öğrencilerin proje başarıları ( $\bar{x} = 92,00$ ) aileleri basılı materyalle bilgilendirilen öğrencilerin proje başarılarına ( $\bar{x} = 86,25$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu ÇZK hakkında aileleri sözel yolla bilgilendirilen öğrencilerin proje başarılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun nedeni olarak kuram hakkında sözel yolla bilgilendirilen ailelerin daha çok bilinçlenmeleri ve projelerde öğrencilere daha çok destek olmalarıdır.

Araştırmada ikinci olarak, ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada aileler basılı materyal ve sözel yolla olmak üzere iki farklı biçimde bilgilendirilmiştir. Tutum değişkeni ise deneysel işlemler öncesi ve sonrası olmak üzere iki ölçüm içermektedir. Bu yönüyle bu iki değişkenin karşılaştırılmasında hangi testin kullanılacağına karar vermeden önce öğrencilerin ön tutumları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Ön tutumlar arasında anlamlı fark bulunmamasına rağmen bunun anlamlı farka çok yakın olması nedeniyle öğrencilerin son tutumları değerlendirilirken ön tutumları kontrol değişkeni olarak alınmıştır. Bu nedenle ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik son tutumlarına etkisi olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü kovaryans analizi yapılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2:** Öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerine göre betimsel istatistikleri

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



Tablo 2 incelendiğinde aileleri sözel yolla bilgilendirilen öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik son tutumları ortalaması 24.33 ve aileleri basılı materyallerle bilgilendirilen öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik son tutum ortalamasının 23.50 olduğu görülmüştür. Bu değerlere bakarak ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimleri ile son tutum arasında farklılık olduğu ve ailesi sözel yolla bilgilendirilen öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik son tutumlarının daha yüksek olduğu düşünülebilir. Ancak öğrencilerin ön tutumları kontrol edildiğinde son tutumlarında değişimler olacaktır. Hayat bilgisi dersine yönelik düzeltilmiş son tutum ortalamaları aileleri sözel yolla bilgilendirilen öğrenciler için 25.24, aileleri basılı materyallerle bilgilendirilen öğrenciler için ise 23.22 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş son tutum ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA testi sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

**Tablo 3:** Öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumlarına göre düzeltilmiş son tutumlarının ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerine göre ANCOVA sonuçları

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

Tablo 3 incelendiğinde aileleri ÇZK hakkında farklı biçimde bilgilendirilen öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik düzeltilmiş son tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [ $F_{(1,20)} = 2.37, p > .05$ ]. Bu sonuç ailelerin ÇZK hakkında farklı biçimde bilgilendirilmelerinin öğrencilerin düzeltilmiş son tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Fark anlamlı olmasa da aileleri sözel yolla bilgilendirilen öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik düzeltilmiş son tutumları ( $\bar{x} = 25,24$ ), aileleri basılı materyallerle bilgilendirilen öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik düzeltilmiş son tutumlarına ( $\bar{x} = 23,22$ ) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### **IV. Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada aile bilgilendirme biçimi ile ilgili olarak öncelikle ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde aileleri sözel yolla ÇZK hakkında bilgilendirilen öğrencilerin proje başarıları, aileleri basılı materyalle ÇZK hakkında bilgilendirilen öğrencilerin proje başarılarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu araştırmanın birinci denencesinin doğrulanmadığını göstermektedir. Buradan elde edilen sonuca göre öğretmenlerin kullanacakları yöntemleri öğrenci aileleri ile sözlü iletişim ortamları hazırlayarak tanıtımları önerilebilir. Öğrenci ailelerinin sözel yolla bilgilendirilmesi eğitimde başarıyı olumlu yönde etkileyecektir.

Aile bilgilendirme biçimi ile ilgili ikinci olarak ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin ailelerinin ÇZK hakkında bilgilendirilme biçimlerine göre hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumları ve ön tutumlarına göre düzeltilmiş son tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu araştırmanın sırasıyla 2a ve 2b denencelerinin doğrulandığını gösterir nitelikte bir bulgudur.

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

Alanyazından sunulan bilgilerde de aile bilgilendirmesinin gerekliliği ve başarıya olan etkisi görülmektedir. Araştırmada aileleri sözlü yolla bilgilendirilen öğrencilerin aileleri basılı materyalle bilgilendirilen öğrencilere göre proje başarıları daha yüksek bulunduğu ÇZK ile ilgili çalışmalarda ailelerin sözel yolla bilgilendirilmesi tercih edilebilir. Çalışma sonucunda görülmüştür ki aileleri basılı materyalle bilgilendirme başarıyı artırmada sözel yolla bilgilendirme kadar etkili olamamıştır. Bu yüzden öğretmenler tarafından mümkün olduğunca sözel yolla bilgilendirme tercih edilmelidir. Bundan sonraki araştırmalarda işbirlikli ve kubaşık öğrenme gruplarıyla benzer gruplamalar, öz yeterlik algısı, doyum, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve değişik aile bilgilendirme biçimleri gibi değişkenler konu edilebilir.

## Kaynaklar

- Atcı, Ş. (2003). *İlköğretim IV. sınıf öğrencilerinin yaşadığımız çevre konusundaki öğrenci başarısına aile katılımının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atlıhan, A., Özel-Eren, E. & Fidan, Ö. N. (2005). *İlköğretim hayat bilgisi öğretmen kılavuz kitabı*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Balkis, R. (2006). Okul-aile (çevre) ilişkisi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 71, 24-25.
- Baney, M. E. (1998). *An examination of the process of implementing multiple intelligences theory into classroom practice: A team approach*. Yayınlanmamış doktora tezi, Philadelphia: Temple University.
- Blake, R., Fairfield, S., & Paxson, L. (1999). *Improving student motivation through the use of cooperative learning and multiple intelligence*. Yayınlanmamış yüksek lisans proje araştırması, Chicago: Saint Xavier University & Skylight Professional Development.
- Bümen, N. T. (2001). *Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zekâ kuramı uygulamalarının erişi, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bümen, N. T. (2002). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Canbay, S. (2006). *İlköğretim birinci kademedeki çoklu zekâ kuramı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Yalova örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Checkley, K. (2000). Çoklu zekâ kuramı üzerine Howard Gardner'le söyleşi (çev: S. Tarman). *Yaşadıkça Eğitim*, 65, 10-14.
- Davies, D. (2000). Okul, aile ve toplumla başarılı bir işbirliği nasıl sağlanır? (çev: İ. Ulutaş). *Yaşadıkça Eğitim*, 67, 16-23.
- Demirbulak, D. (2000). Veli-öğretmen görüşmeleri ile ilgili bir çalışma. *Millî Eğitim Eğitim-Sanat-Kültür*, 146, 53-56.
- Dincer-Çengelöglü, G. (2005). *Çoklu zekâ kuramına göre düzenlenen hayat bilgisi dersi öğretim etkinliklerinin öğrenci başarı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri çoklu zekâ kuramı* (çev: E. Kılıç). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Iyer, N. N. (2006). *Instructional practices of teachers in schools that use multiple intelligences theory* (Sumit). Yayınlanmamış doktora tezi, Cincinnati: Cincinnati University.
- Ladner, J. L. (2003). *Parents' and teachers' perceptions of parent involvement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Tulsa: Tulsa University.
- MEB. (2005). *İlköğretim hayat bilgisi programı (1. 2. 3. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mueller, M. M. (1995). *The educational implications of multiple intelligence groupings within a cooperative learning environment*. Yayınlanmamış doktora tezi, Illinois: Illinois State University.

- Obuz, C. (2001). *Çoklu zekâ kuramının hayat bilgisi dersinde öğrenme sürecine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyılmaz & Akamca, G. (2003). *İlköğretim beşinci sınıf fen bilgisi dersi ısı ve ısının maddedeki yolculuğu ünitesinde çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrenci başarısı, tutum ve hatırdı tutma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pehlivan, İ. (1997). Okula aile katılımı. *Yaşadıkça Eğitim*, 53, 4-7.
- Picano, K.E. (1999). *Differentiation and multiple intelligences: Student and teacher perceptions regarding the efficacy of a gifted and talented inclusion program*. Yayınlanmamış doktora tezi, Washington: Washington State University.
- Saban, A. (2002). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- San, İ. & Güler, H. (2004). *Yaratıcı eğitim ve çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Artım Yayınları.
- Suarez, E. I. (2002). *Engaging students through the use of cooperative learning and multiple intelligences*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Tacoma: Pacific Lutheran University.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164-172.
- Temiz, N. (2007). *Kimim-1? Çoklu zekâ kuramı okulda ve sınıfta*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temur, H. (2004) *Çoklu zekâ kuramını temel alan etkinliklerin hayat bilgisi dersinde öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tor, H. (2003). Çocuğun okul başarısında ailenin rolü. A. M. Sünbül (Ed.), *Eğitime Yeni Bakışlar* (1. Baskı) içinde (ss. 129-138). Ankara: Mikro Yayınları.
- Toth, K. R. (2002). *A study of teachers' perceptions and implementation of multiple intelligences-centered instruction in a Connecticut elementary school*. Yayınlanmamış doktora tezi, Wilmington: Wilmington University.
- Weiner, A. G. (2001). *Investigation commonalities among elementary schools that have implemented the theory of multiple intelligences: A guideline for the 21. Century*. Yayınlanmamış doktora tezi, Bethlehem: Lehigh University.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- 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, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## The Effects of Manner of Informing Families about Multiple Intelligence on Students' Project Success and Attitude in Life Studies Lesson



*Mustafa BEKTAŞ, Assist. Prof. Dr.\**

Sakarya University Faculty of Education



**Citation-** Bektaş, M. (2007). The effects of manner of informing families about multiple intelligence on students' project success and attitude in life studies lesson. *Journal of Values Education-Turkey*, 5(14), 9-28. © Center for Values Education.

**Abstract-** The purpose of this research is to identify effects of the manner of informing third grades life studies students' families about multiple intelligence on students' project success and attitude. The subjects of study consisted of 24 students who are elected by deference to their dominant intelligence area, in 3-A and 3-B class students from Orhan Gazi Elementary School in the Kızılcaham district of Ankara in 2006-2007 education year. 12 of these students' families informed by printed materials about multiple intelligence while the other 12 families informed by verbal. Students have continued to their projects during 6 week under the control of researcher guidance. As a result it is founded that students' project success whose families were informed by verbal about multiple intelligence theory was found statically significant higher than whose families were informed by printed material. In addition, there were no significant differences in students' post attitude to the life studies lesson which is organized according to their pre attitude.  $p < .05$  accepted.

**Key Words-** Informing family, Project success, Attitude to life studies lesson.

---

\* **Address for correspondence-** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 54300 Hendek/  
Sakarya-Turkey. **E-Mail:** mbektas@sakarya.edu.tr