

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÇOKLU ZEKÂ KURAMI  
DESTEKLİ BASAMAKLI ÖĞRETİM PROGRAMININ  
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA,  
TUTUMLARINA VE KALICILIĞA ETKİSİ**

**Ümmühan ÖNER**

**Doktora Tezi  
İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ  
Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ  
2012  
(Her Hakkı saklıdır)**

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÇOKLU ZEKÂ KURAMI DESTEKLİ  
BASAMAKLI ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN  
AKADEMİK BAŞARISINA, TUTUMLARINA VE KALICILIĞA ETKİSİ

(The effect of layered curriculum supported by multiple intelligence theory of social studies on students' academic achievement, attitudes and permanence)

DOKTORA TEZİ

**Ümmühan ÖNER**

Danışmanlar

Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ

Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

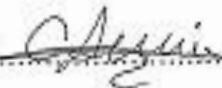
**ERZURUM**

**Ağustos, 2012**

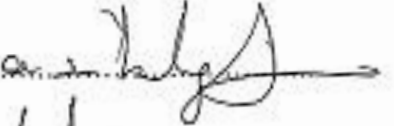
## KABUL VE ONAY

Prof. Dr. Ali Sinan Bilgili ve Doç. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz danışmanlığında, Ümmühan Öner tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Tutumları ve Kalıcılığa Etkisi" başlıklı çalışma 31/08/2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından İlköğretim/Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

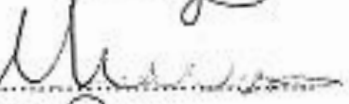
Başkan : Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL

İmza: 

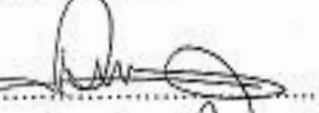
1. Danışman : Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ

İmza: 

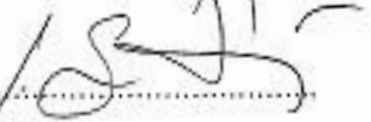
2. Danışman: Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

İmza: 

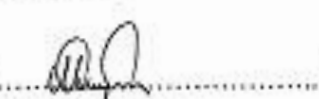
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Durmuş KILIÇ

İmza: 

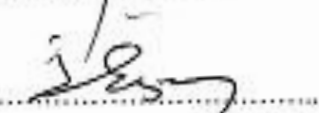
Jüri Üyesi : Doç. Dr. İ. Sabri BALKAYA

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Tuncay CEYLAN

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. İlhami EGE

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

...../...../2012

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKILIÇ  
Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi ” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 2 (iki) yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

.... / .... / ....

İmza

Ümmühan ÖNER

## ÖN SÖZ

Öğrenilen bilgilerin kalıcı olabilmesi, anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için, öğrenme ortamlarının, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinde, farklı öğrenme yaklaşımları ön plana çıkmıştır. Basamaklı Öğretim Programı bu yaklaşımlardan biridir. Basamaklı Öğretim Programı öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, öğrenmelerine yardımcı olan bir anlayışa sahiptir. Bu doğrultuda, Basamaklı Öğretim Programı kapsamında uygulanacak olan etkinlikler hazırlanırken, farklı zekâ alanlarına hitap eden etkinliklerin yer almasına dikkat edilmiştir.

Emek ve zaman harcanarak ortaya çıkan bu çalışmanın her aşamasında bana destek olan hocalarım Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ'ye ve Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın bütün aşamalarında katkı ve desteğini esirgemeyen arkadaşlarım Ayşe Ülkü KAN ve Esra MİNDİVANLI'ya, çalışmayı dil ve anlatım açısından inceleyen Murat ŞENGÜL ve Süleyman Kaan YALÇIN'a, çalışmanın şekil açısından düzenlenmesinde yardımcı olan Emine Kübra FİDAN'a, manevi desteklerini esirgemeyen Özlem ÇAKAR'a, Onur YERLİKAYA ŞAŞMAZ'a, Hasan Hüseyin KILINÇ'a, Serkan PULLU'ya, Pınar ERTEN'e, uygulamaların sırasında yardımlarını esirgemeyen Dursun FIRAT'a, uygulamaların yürütüldüğü sınıftaki öğrencilere teşekkür ederim.

Son olarak, her zaman yanımda olan anne ve babama teşekkürlerimi sunuyorum.

**Erzurum-2012**

**Ümmühan ÖNER**

## ÖZET

### DOKTORA TEZİ

#### SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÇOKLU ZEKÂ KURAMI DESTEKLİ BASAMAKLI ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA, TUTUMLARINA VE KALICILIĞA ETKİSİ

Ümmühan ÖNER

2012, 189 sayfa

Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde, Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve bilginin kalıcılığı üzerindeki etkilerini karşılaştırmak; uygulamalara ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında, Elazığ Koç İlköğretim Okulu'nun 7. sınıf düzeyinde, deney grubu ve kontrol grubu olarak belirlenen iki sınıfta yürütülmüştür. Araştırma süresince, deney grubunda Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Deney grubunda 34, kontrol grubunda ise 33 öğrenci yer almaktadır. Uygulamalar “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testi, görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre yürütülmüş, öğrencilerin derse ilişkin tutumları tutum ölçeği ile belirlenmiştir. Nitel boyuta ilişkin öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmış, uygulamalar süresince gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testinde 56 madde yer almaktadır. Testin ortalama güçlüğü ,58 olarak belirlenirken, KR-20 güvenirlik değeri ,85 olarak hesaplanmıştır. Tutum ölçeği 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin KMO değeri ,93 olarak belirlenirken, Bartlett testi sonucu 3,3813 olarak saptanmıştır. Bu değer 0.000 düzeyinde anlamlıdır. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri ,88'dir. Nicel verilerin analizi SPSS 16, nitel verilerininki ise N-VIVO-8 programı ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda Çoklu Zekâ Destekli Basamaklı Öğretim Programının öğrenci başarısını artırmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Kalıcılık testi puanları açısından her iki yöntem arasında herhangi bir farklılık belirlenmemiştir. Deney gurubunda öğrenci tutumlarının olumlu yönde etkilendiği saptanmıştır. Ayrıca, yapılan uygulamanın faydalı yönleri, etkinlik seçme kriterleri, zorlanılan aşamalar, hoşlanılan etkinlikler, uygulamaların yapılabileceği diğer dersler ve geleneksel yöntemden farklı yönlerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre bu yöntemin farklı ders ve sınıf seviyelerinde kullanılması, öğretmenlerin uygulamalara ilişkin bilgilendirilmeleri, sınıf ortamlarının uygulamalara uygun olarak düzenlemesi önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Basamaklı Öğretim Programı, Çoklu Zekâ Kuramı, Sosyal Bilgiler, öğrenci başarısı, tutum.

## ABSTRACT

### DOCTORAL DISSERTATION

#### THE EFFECT OF LAYERED CURRICULUM SUPPORTED BY MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY OF SOCIAL STUDIES ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT, ATTITUTES AND PERMANENCE

Ümmühan ÖNER

2012, 189 pages

This research aims to compare the effects of Multiple Intelligence Theory Supported Layered Curriculum and the traditional teaching method in lessons of Social Studies on academic achievement of students and their attitudes towards the subject and the permanence of knowledge; and to determine opinions of students and teachers about the applications. The research was conducted in 2010-2011 academic year in Elazığ Koç Secondary School on 7<sup>th</sup> class students, taking two classes as experimental and control groups. In the course of the research, Layered Curriculum Supported by Multiple Intelligence Theory was applied on the experimental group and the traditional method was applied on the control group. Experimental and control groups consist of 34 and 33 students respectively. The applications were carried out within the scope of chapter of "Journey through the Turkish History". Qualitative and quantitative methods were used together. In this study, success test, interview and observation forms were used together. Quantitative aspect of the research was carried out according to experimental pattern with pretest-posttest control group and attitudes of students towards the lesson were determined with attitude measure. Interviews were made with the teacher and students and observations were made. In the success test developed by the researcher there are 56 items. The average difficulty and KR-20 reliability value of the test have been determined to be 58 and 85 respectively. Attitude measure is composed of 22 items. KMO value and Bartlett test result of the measure have been determined to be 93 and 3.3813 respectively. It has been determined that significance of this value is at 0.000 level. Cronbach's Alpha reliability coefficient of the measure has been determined to be ,88. While analysis of quantitative data obtained within the cope of the research was made with SPSS 16, in qualitative analysis N-VIVO-8 program was used. It has been determined the applications used on experimental group is more effective than the traditional method in increasing student achievement. When looking at permanence test points, no difference has been identified between the two methods. It has been determined that applications affected attitudes of students positively. The application process of Multiple Intelligence Supported Graded Teaching Program have been achieved like useful aspects of the applications, activity selection criteria, stages of difficulty, loved activities, other lessons in which applications can be applied and its different aspects from that of the conventional method. It is proposed to carry out studies this method at levels of different lessons and classes, to inform the teachers about the applications and to arrange class environments suitable for applications.

**Key words:** Layered Curriculum, Multiple Intelligence Theory, Social Studies, student achievement, attitude.

## İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
ÖN SÖZ .....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÇİZELGELER LİSTESİ .....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xiii
KISALTMALAR ve SİMGELER DİZİNİ .....	xiv

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Amaçlar.....	3
1.2.1.1. Araştırmanın denenceleri.....	4
1.2.1.1.1. Başarı testine ilişkin denenceler .....	4
1.2.1.1.2. Tutum ölçeğine ilişkin denenceler.....	6
1.2.2. Nitel Boyuta İlişkin Amaçlar.....	6
1.2.2.1. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programı uygulama sürecine ilişkin amaçlar .....	6
1.3. Önem .....	7
1.4. Varsayımlar .....	7
1.5. Sınırlılıklar .....	8
1.6. Tanımlar .....	8

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>9</b>
2.1. Sosyal Bilgiler Kavramı.....	9
2.1.1. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersinin Gelişimi .....	12



2.1.2. 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı .....	15
2.2. Basamaklı Öğretim Programı.....	22
2.2.1. Basamaklı Öğretim Programı İçin Altı Basit Adım .....	27
2.2.2. Basamaklı Öğretim Programının Sınıf Ortamında Uygulanması.....	29
2.2.3. Basamaklı Öğretim Programı ve Bloom Taksonomisi.....	31
2.2.4. Basamaklı Öğretim Programının Öğretimde Kullanılmasının Faydaları ....	33
2.3. Çoklu Zekâ Kuramı.....	34
2.3.1. Çoklu Zekâ Alanları ve Özellikleri.....	36
2.3.1.1. Sözel-dilbilimsel zekâ.....	37
2.3.1.2. Mantıksal-matematiksel zekâ .....	38
2.3.1.3. Görsel-uzamsal zekâ.....	38
2.3.1.4. Bedensel-duyu devinimsel zekâ .....	39
2.3.1.5. Müzikal –ritmik zekâ.....	40
2.3.1.6. Sosyal -bireylerarası zekâ.....	40
2.3.1.7. Özedönük-bireysel zekâ.....	41
2.3.1.8. Doğacı zekâ .....	42
2.3.2. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretim Anlayışı.....	42
2.4. İlgili Araştırmalar.....	44
2.4.1. Basamaklı Öğretim Programı ile İlgili Araştırmalar .....	44
2.4.2. Çoklu Zekâ Kuramı İle İlgili Araştırmalar .....	48

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>54</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	54
3.2. Çalışma Grubu .....	56
3.2.1. Deneysel İşlemler İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması .....	57
3.2.2. Nitel Boyuta İlişkin Çalışma Grubunun Oluşturulması.....	60
3.3. Uygulama Süreçleri.....	61
3.3.1. Uygulama Öncesi Süreç .....	61
3.3.2. Uygulama Sürecinde Yapılanlar .....	63
3.3.3. Uygulama Sonrasında Yapılanlar .....	64
3.4. Veri Toplama Araçları .....	64

3.4.1. Nicel veri toplama araçları.....	65
3.4.1.1. Başarı testi .....	65
3.4.1.2. Tutum ölçeği.....	70
3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	73
3.4.2.1. Öğrenci ve öğretmen görüşme formu .....	73
3.4.2.2. Gözlem formu.....	74
3.5. Verilerin Analizi.....	74
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi .....	75
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi .....	75

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>4. BULGULAR ve YORUM.....</b>	<b>79</b>
4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	79
4.1.1. Başarı Testine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	79
4.1.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	98
4.2. Nitel Verilerin Analizi.....	100
4.2.1. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Uygulanma Sürecine İlişkin Bulgular.....	102
4.2.1.1. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programının öğretimde kullanılmasının faydalı/olumlu yönlerine ilişkin elde edilen bulgular..	103
4.2.1.2. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programı uygulanırken etkinlik seçme kriterlerine ilişkin bulgular.....	108
4.2.1.3. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programı uygulanırken en çok zorlanılan aşamaya ilişkin bulgular .....	112
4.2.1.4. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programı uygulanırken en çok hoşlanılan etkinliğe ilişkin bulgular.....	116
4.2.1.5. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programının uygulanmasının yararlı olabileceği diğer derslere ilişkin bulgular .....	120
4.2.1.6. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programının geleneksel yöntemden farklı yönlerine ilişkin bulgular .....	124

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>	<b>129</b>
5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	129
5.1.1. Başarı Testine İlişkin Sonuçlar.....	129
5.1.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar.....	132
5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	133
5.2.1. Görüşme ve Gözlem Notlarına İlişkin Sonuçlar.....	133
5.2. Öneriler .....	135
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>137</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>153</b>
EK 1.....	153
EK 2. ....	156
EK 3. ....	169
EK 4. ....	171
EK 5. ....	172
EK 6.....	173
EK 7.....	174
Ek 8.....	175
EK 9.....	176
EK 10.....	177
EK 11.....	178
EK 12.....	179
Ek 13.....	180
EK 14.....	181
EK 15.....	182
EK 16.....	183
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>189</b>

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Şubelere ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	57
Çizelge 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Not Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları .....	58
Çizelge 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının 6. Sınıf SBS Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları .....	58
Çizelge 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının 6. Sınıf Toplam Not Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları .....	59
Çizelge 3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Öntest Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları .....	59
Çizelge 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları .....	60
Çizelge 3.7. Başarı Testine İlişkin Madde Analizi Sonuçları .....	66
Çizelge 3.8. Madde Ayırıcılık Gücü İndisi Değerleri .....	68
Çizelge 3.9. Tutum Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları.....	71
Çizelge 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgi Basamağından Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları .....	80
Çizelge 4.2. Grupların Kavrama Basamağından Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları .....	81
Çizelge 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Basamağından Aldıkları Öntest- Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları .....	82
Çizelge 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Analiz Basamağından Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları .....	83
Çizelge 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Değerlendirme Basamağından Aldıkları Öntest- Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları .....	84
Çizelge 4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Tümünden Aldıkları Öntest- Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları .....	85

Çizelge 4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgi Basamağından Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları .....	86
Çizelge 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Kavrama Basamağından Aldıkları Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları .....	87
Çizelge 4.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Basamağı Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları .....	87
Çizelge 4.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Analiz Basamağından Aldıkları Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	88
Çizelge 4.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Değerlendirme Basamağından Aldıkları Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	89
Çizelge 4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Tümünden Aldıkları Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	90
Çizelge 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgi Basamağından Aldıkları Erişi Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	90
Çizelge 4.14. Deney ve Kontrol Gruplarının Kavrama Basamağından Aldıkları Erişi Puanların Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	91
Çizelge 4.15. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Basamağından Aldıkları Erişi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları .....	92
Çizelge 4.16. Deney ve Kontrol Gruplarının Analiz Basamağından Aldıkları Erişi Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	92
Çizelge 4.17. Deney ve Kontrol Gruplarının Değerlendirme Basamağından Aldıkları Erişi Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	93
Çizelge 4.18. Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Tümünden Aldıkları Toplam Erişi Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları ...	94
Çizelge 4.19. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgi Basamağı Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	94
Çizelge 4.20. Deney ve Kontrol Gruplarının Kavrama Basamağı Kalıcılık Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları .....	95

Çizelge 4.21. Grupların Kalıcılık Testi Uygulama Basamağı Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	96
Çizelge 4.22. Deney ve Kontrol Gruplarının Analiz Basamağı Kalıcılık Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	96
Çizelge 4.23. Deney ve Kontrol Gruplarının Değerlendirme Basamağı Kalıcılık Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	97
Çizelge 4.24. Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Tümünden Aldıkları Kalıcılık Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	98
Çizelge 4.25. Deney Grubunun Tutum Ölçeğinden Aldığı Öntutum-Sontutum Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları.....	98
Çizelge 4.26. Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinden Aldığı Öntutum-Sontutum Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları.....	99
Çizelge 4.27. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontutum Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	100
Çizelge 4.28. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Faydalı/Olumlu Yönlerine İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları ....	104
Çizelge 4.29. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı Uygulanırken Etkinlik Seçime Kriterlerine İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları .....	109
Çizelge 4.30. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı Uygulanırken Zorluk Çekilen Aşamaya İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları .....	113
Çizelge 4.31. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı Uygulanırken En Çok Hoşlanılan Etkinliğe İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları .....	117
Çizelge 4.32. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Uygulanabileceği Derslere İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları ...	121
Çizelge 4.33. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Uygulanabileceği Derslere İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları ...	125

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Genel Bir Bakış .....	17
Şekil 2.2. Basamaklı Öğretim Programı Öğrenme Basamakları.....	24
Şekil 2.3. Basamaklı Öğretim Programı basamaklarının Bloom Taksonomisiyle olan ilişkisi.....	32
Şekil 4.1. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Uygulama Sürecine İlişkin Model .....	102
Şekil 4.2. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Faydalı Yönlerine İlişkin Model .....	103
Şekil 4.3. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programı uygulanırken etkinlik seçim kriterlerine ilişkin model.....	108
Şekil 4.4. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programı uygulanırken zorluk çekilen aşamaya ilişkin model.....	112
Şekil 4.4. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı Uygulanırken En Çok Hoşlanılan Etkinliğe İlişkin Model .....	117
Şekil 4.5. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Uygulanabileceği Diğer Derslere İlişkin Model.....	120
Şekil 4.6. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Geleneksel Yöntemden Farkına İlişkin Model.....	124

## KISALTMALAR ve SİMGELER DİZİNİ

Çev: Çeviren

Ed: Editör

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SBS: Seviye Belirleme Sınavı



## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Bilim ve teknoloji alanında meydana gelen gelişme ve değişimler, yaşamın birçok alanında etkili olmuştur. Toplumsal ve kültürel yaşam da bu gelişmelerden büyük ölçüde etkilenmiştir. Bu duruma paralel olarak, bireylerin toplumsal yaşam içerisindeki sorumlulukları ve toplumun bireyden beklentileri de farklılaşmıştır. Bireylerin sürekli değişiklik gösteren şartlarla baş edebilmeleri, yaşamda gerekli olan bilgi ve becerileri kazanabilmeleri noktasında, aldıkları eğitimin kalitesi ve niteliği belirleyici olmaktadır. Bilginin birikimi ve paylaşımı konusundaki gelişmeler; eğitim kurumlarının çağın gereklerine uygun olarak düzenlemesini, eğitim sisteminin en önemli unsuru olarak nitelendirilen öğretmenlerin, gelişmelere uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Türkiye’de, bilim ve teknoloji alanında meydana gelen gelişmelerin eğitim bilimine yansması, eğitimde kalitenin artırılması, demokrasiye ilişkin duyarlılığın sağlanması, bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerlerle bağlantılı olarak geliştirilmesi, sekiz yıllık temel eğitim için program bütünlüğünün sağlanması gibi gerekçelerle eğitim programları yenilenmiştir (MEB, 2004, s. 43). Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan programlarda, öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmiştir. Öğrencinin bilgiyi hazır olarak almasından ziyade, kendi bilgisini, araştırarak, önceki bilgileri ile birleştirerek oluşturabilmesi için uygun şartlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bilgiye ulaşma ve onu kullanma anlayışındaki değişiklik farklı öğretim yöntemlerine yönelmeyi gerektirmiştir. Bu doğrultuda, programlarda öğrencilerin, sınıf ortamında aktif bir şekilde rol almalarını sağlayacak yöntem ve tekniklere yer verildiği görülmektedir. Farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması ile öğrencilerin eğitim-öğretim ortamında daha aktif hale gelmeleri kendi öğrenme sorumluluklarını almaları hedeflenmiştir. Öğrenciler ancak bu şekilde, öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulayarak, anlamlı bir öğrenme gerçekleştirebilirler. Bu

anlayışa uygun olduğu düşünölen öğrenme yaklaşımlarından biri de Basamaklı Öğretim Programıdır.

Basamaklı Öğretim Programı her öğrencinin farklı zekâ alanına sahip olduğu dolayısıyla, öğrencilerin öğrenme şeklinin ve hızının da birbirinden farklı olduğu göröşüne dayanmaktadır. Bütün öğrencilerin aynı yöntemle, aynı hızla öğrenmeleri mümkün olmayacağına göre öğrencilerin kendi zekâ alanlarına uygun öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesine vurgu yapılmaktadır. Basamaklı Öğretim Programı ile öğrencilerin, öğrenmeleri amaçlanan konu 3 basamağa bölünür ve öğrencilerden basitten karmaşığa doğru sıralanan etkinlikleri seçmeleri istenir (Başbay, 2006, s. 24). Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı öğrencilerin, farklı öğrenme stillerine hitap eden etkinliklerle, öğrenmelerinin sorumluluklarını aldıkları bir öğrenme anlayışı olarak gösterilebilir.

### **1.1. Problem Durumu**

Bilim geleneğindeki paradigma değişimi, buna bağlı olarak bilginin doğası hakkında oluşan yeni değerler, öğrenme öğretme süreçlerinde yeni değişimler meydana getirmiştir. Bu alanda meydana gelen başlıca değişme öğrenme ve öğretme süreçlerinde “öğrenmenin” önem kazanmış olmasıdır. Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin parmak izi kadar kişisel olduğu, bireylerin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğu, uygun öğrenme ortamı sağlandığında herkesin bildiğinden daha fazlasını öğrenebileceği düşünöcesini ortaya koymaktadır (Özden, 2005, s. 16). Çağdaş eğitim sistemleri incelendiğinde, yetiştirilecek bireylerin bir takım becerilere sahip olmasının hedeflendiği görölmektedir. Bireylere kazandırılması amaçlanan beceriler, bilgiyi kullanabilme, değişen koşullar karşısında kendini yenileyebilme, öğrenmeyi öğrenme, yeni şeyler öğrenmek için araştırma yapabilme, eleştirel, yaratıcı ve problem çözme sistemine göre düşünöbilme olarak sıralanabilir (Duman, 2001, s. 10). Eğitim sistemlerinde, öğrencinin öğrenme sürecinin merkezinde yer aldığı, öğrenciye kazandırılacak bilgi ve becerileri, ezberletmeden, düşünödürmeye ve anlamlandırmaya doğru bir yönelim gözlenmektedir (Korkmaz, 2007, s. 394). Bu yeni yönelimler sonucu ortaya çıkan yöntemlerden biri de Basamaklı Öğretim Programıdır. Eğitimci Kathie Nunley tarafından geliştirilen bu yöntemle, öğrencilerin kendi

seviyelerine ve öğrenme stillerine göre öğrenmelerini sağlamak amaçlanmıştır (Nunley, 1998c). Basamaklı Öğretim Programı öğrenenlerin farklı öğrenme yollarına sahip oldukları varsayımına dayanarak, öğrenenlerin bireysel sorumluluklarını alarak bilgiyi edinme, elde ettikleri bilgileri problemlerin çözümünde kullanma, veriler ışığında olayları analiz etme, eleştirel düşünme, oluşturulan yeni fikirlerle öğretimi düzenleme yoludur (Başbay, 2006, s. 24). Bu program, öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesinde etkinliklerin ön plana çıkarmaktadır. Basamaklı Öğretim Programı, ünite kapsamındaki öğrenmelerin üç basamağa bölünmesi, basamaklara uygun etkinliklerin belirlenmesi, seçilmesi ve elde edilen ürünlerin değerlendirilmesi aşamalarından oluşur (Demirel, Şahan, Ekinci, Özbay ve Begimgil, 2006, s. 3). En basit düzey “C” basamağı, C basamağından daha karmaşık olan basamak “B” basamağı, en karmaşık ve en üst düzey düşünme becerisi gerektiren düzey ise “A” basamağı olarak belirlenmiştir (Nunley, 2003a, s. 35).

Basamaklı Öğretim Programında, öğretimde tek boyutlu etkinlik gerçekleştirilmesinin yanlış olduğu; bireylerin zekâ alanları, ilgi, beceri ve düşünme sistemlerindeki farklılıklar dikkate alınarak çoklu öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiği öne sürülmektedir (Başbay, 2009, s. 245). Bu bağlamda Basamaklı Öğretim Programı ile Çoklu Zekâ Kuramı arasında bir bağlantı olduğu söylenebilir. Baumert (2005) Basamaklı Öğretim Programına ilişkin etkinlikler hazırlanırken, etkinliklerin farklı zekâ alanlarına hitap edecek şekilde düzenlenmesinin, çoklu öğrenme ortamlarının oluşturulmasını sağlayacağını belirtmiştir (Akt. Başbay, 2006, s. 27). Sosyal Bilgiler alanında Çoklu Zekâ Kuramı ve Basamaklı Öğretim Programının bir arada ele alındığı bir çalışmanın yapılmadığı belirlenmiştir. Bütün bunlar göz önüne alındığında, Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları üzerinde etkilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmasının yapılmasının yararlı olacağı düşünülmüştür.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın amacı, Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve bilginin kalıcılığı üzerindeki etkilerini karşılaştırmak; uygulamalara ilişkin

öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma nicel ve nitel boyutları içerdiği için, amaçlar iki alt boyutta ele alınmıştır.

### **1.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Amaçlar**

Araştırmanın nicel boyutu belirlenen deneysel desene göre yürütülmüştür. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

#### **1.2.1.1. Araştırmanın denenceleri**

Araştırmanın denenceleri, başarı testi ve tutum ölçeği için ayrı ayrı sıralanmıştır.

##### **1.2.1.1.1. Başarı testine ilişkin denenceler**

1. Sosyal Bilgiler dersinde, deney ve kontrol gruplarının her birinin başarı testinin bilgi basamağı bölümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
2. Deney ve kontrol gruplarının her birinin başarı testinin kavrama basamağı bölümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
3. Gruplardan her birinin, başarı testinin uygulama basamağı bölümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
4. Deney ve kontrol gruplarının her birinin başarı testinin analiz basamağı bölümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
5. Deney ve kontrol gruplarından her birinin başarı testinin değerlendirme basamağı bölümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
6. Gruplardan her birinin, başarı testinin tümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
7. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin bilgi basamağı bölümünden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

8. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin kavrama basamağı bölümünden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
9. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin uygulama basamağı bölümünden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
10. Her iki grubun, başarı testinin analiz basamağı bölümünden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
11. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin değerlendirme basamağı bölümünden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
12. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin tümünden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
13. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin bilgi basamağı bölümünden aldıkları erişiş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
14. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin kavrama basamağı bölümünden aldıkları erişiş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
15. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin uygulama basamağı bölümünden aldıkları erişiş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
16. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin analiz basamağı bölümünden aldıkları erişiş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
17. Grupların başarı testinin değerlendirme basamağından aldıkları erişiş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
18. Deney ve kontrol gruplarının testin tümünden aldıkları erişiş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
19. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin bilgi basamağı bölümünden aldıkları geciktirilmiş test (kalıcılık) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
20. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin kavrama basamağı bölümünden aldıkları geciktirilmiş test (kalıcılık) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
21. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin uygulama basamağı bölümünden aldıkları geciktirilmiş test (kalıcılık) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

22. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin analiz basamağı bölümünden aldıkları geciktirilmiş test (kalıcılık) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
23. Her iki grubun başarı testinin değerlendirme basamağından aldıkları geciktirilmiş test (kalıcılık) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
24. Deney ve kontrol gruplarının testin tümünden aldıkları geciktirilmiş test (kalıcılık) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

#### **1.2.1.1.2. Tutum ölçeğine ilişkin denenceler**

1. Deney grubunun öntutum-sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.
2. Kontrol grubunun öntutum-sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.
3. Deney ve kontrol gruplarının sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

#### **1.2.2. Nitel Boyuta İlişkin Amaçlar**

Araştırmanın nitel boyutu; öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ve sınıf ortamında yapılan gözlemler sonucunda elde edilen verilerle oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel boyutu ile Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

##### **1.2.2.1. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programı uygulama sürecine ilişkin amaçlar**

1. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının öğretimde kullanılmasının faydalı yönlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir? Bu duruma ilişkin gözlem sonuçları nasıldır?
2. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı uygulanırken, etkinlik seçiminde etkili olan kriterlere ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir? Bu duruma ilişkin gözlem sonuçları nasıldır?

3. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı uygulanırken, zorluk çekilen aşamalara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir? Bu duruma ilişkin gözlem sonuçları nasıldır?
4. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı uygulanırken en çok hoşlanılan etkinliğe ilişkin öğrenci görüşler nelerdir? Bu duruma ilişkin gözlem sonuçları nasıldır?
5. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının uygulanabileceği diğer derslere ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
6. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının, geleneksel öğretim yönteminden farklı yönlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

### 1.3. Önem

Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak oluşturulan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, öğrenenlerin öğrenme sürecinde aktif rol oynadığı, farklı öğretim yaklaşımlarına yer verilmiştir. Basamaklı Öğretim Programı da öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak öğrenme öğretme sürecinin düzenlendiği, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden bir tanesidir. Basamaklı Öğretim Programının öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan yönü, Çoklu Zekâ Kuramı anlayışı ile benzerlik göstermektedir. Sosyal Bilgiler alanında Basamaklı Öğretim Programına ilişkin çalışmaların az sayıda olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle Basamaklı Öğretim Programı ile ilgili olarak alanda yapılacak bir çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Öğrenme ortamının zenginleştirilmesi açısından Basamaklı Öğretim Programına ilişkin etkinlikler hazırlanırken etkinliklerin farklı zekâ alanlarına hitap edecek şekilde düzenlenmesine dikkat edilmiştir.

### 1.4. Varsayımlar

1. İstenmedik değişkenler, deney ve kontrol gruplarını benzer şekilde etkilemiştir.
2. Deney ve kontrol gruplarında yürütülmekte olan uygulamalar için üç ders saati yeterlidir.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2010-2011 eğitim öğretim yılı, güz eğitim öğretim döneminde Koç İlköğretim Okulu 7/E ve 7/F sınıflarında öğrenim gören öğrenciler,
2. Sosyal Bilgiler dersinin “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi,
3. Uygulanan Basamaklı Öğretim etkinlikleri ve
4. Uygulama sırasında elde edilen nicel ve nitel verilerle sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Basamaklı Öğretim Programı:** Basamaklı Öğretim Programı, öğrenme kapsamındaki alanların basamaklar biçiminde üç bölüme ayrılması, basamaklara göre etkinliklerin belirlenmesi, seçilmesi ve değerlendirilmesi adımlarından oluşan bir süreçtir (Nunley, 2003b).

**Zekâ:** “Bir ya da daha fazla kültürel değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir” (Gardner, 1993, s. 7).

**Çoklu Zekâ Kuramı:** Gelişim psikolojisi ve nörolojiden faydalanarak bireylerin zekâ düzeylerinin özerk güçler tarafından oluşturulduğunu ve sekiz ayrı zekâ alanı bulunduğunu kabul eden bir yaklaşımdır (Talu, 1999, s. 166).



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal kısmı ile ilgili alan yazın taraması yer almaktadır. Araştırma Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yürütüldüğü için, Sosyal Bilgiler kavramı, Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersinin gelişimi hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca uygulamalara kaynaklık eden Basamaklı Öğretim Programı ve Çoklu Zekâ Kuramı üzerinde durulmuştur. Son olarak, Basamaklı Öğretim Programı ve Çoklu Zekâ kuramı ile ilgili alanda yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Sosyal Bilgiler Kavramı

İnsanlık tarihinin ilk dönemlerinden itibaren ortaya çıkan toplumsal ve bireysel sorunlara çözüm bulma çabaları, Sosyal Bilimlerin doğuşuna kaynaklık etmiştir. İnsanların toplum içinde yaşama süreci ile ortaya çıkan sorunları çözme misyonu, Sosyal Bilimlere yüklenmiştir (Bilgili, 2006, s. 3). Toplumsal yaşamda, bireylerin ihtiyaçlarıyla toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlama; bireylere gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma noktasında Sosyal Bilimlere önemli görevler düşmektedir. Sosyal Bilimlerin değişimi inceliyor olması, bireyi toplumsallaştırma amacı güden eğitim içerisinde etkin bir rol oynamasına yol açmış ve eğitimin, hem bir Sosyal Bilim dalı hem de Sosyal Bilimlerin uygulama alanı durumuna gelmesi "Sosyal Bilgiler" kavramının yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır (Dönmez, 2007). İlk kez 1916 yılında Amerika’da okutulmaya başlanan Sosyal Bilgiler dersinin amacı, yaşanan toplumsal dönüşümün bunalımlarından insanları kurtarmak ve bu yolla “Amerikan Vatandaşlığı” kavramını benimsetmektir (Tay, 2011, s. 10). Sosyal Bilgilerin eğitim kurumlarına konu alanı olarak girmesi, ilerlemecilik akımının “demokratik toplum için vatandaş yetiştirme” görüşünün etkisi ile gerçekleşmiştir (Erden, Tarihsiz, s. 6).

Sosyal Bilgiler “bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olmak amacıyla, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe,

siyaset bilimi ve hukuk gibi, vatandaşlık bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite altında birleşmesini içeren, insanın sosyal ve fiziksel çevresiyle etkileşimini geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2005, s. 51). Erden (Tarihsiz, s. 8) Sosyal Bilgileri, ilköğretimde iyi ve sorumlu bireyler yetiştirebilmek amacıyla, Sosyal Bilim disiplinlerine ilişkin bilgiler temel alınarak, toplumsal yaşamda gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır. Öztürk’e göre (2009, s. 4), Sosyal Bilgiler, değişim yaşayan dünyada bilgiye dayalı olarak karar alıp, problemlerini çözüme ulaştırabilen etkin vatandaşlar yetiştirebilmek amacıyla Sosyal Bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemlerden yararlanan bir öğretim programıdır. Sönmez (1999, s. 17), Sosyal Bilgileri “toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler” olarak tanımlamıştır. Sosyal Bilgiler, “vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Sosyal Bilgiler okul programı içinde Antropoloji, Ekonomi, Coğrafya, Tarih, Hukuk, Politika, Psikoloji, Din, Sosyoloji, Sanat, Edebiyat, Matematik, Doğa bilimlerine ilişkin içerikler yer alır” (NCSS, 2010). Öztürk ve Otluoğlu’na (2005, s. 6) göre Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimlerin bulgularını öğrencilerin seviyelerine göre basitleştiren, öğrencilere sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunları çözmede gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir eğitim programıdır. Eğitim alanının ortaya çıkarmış olduğu bir kavram olan Sosyal Bilgiler, Sosyal bilimler alanındaki kuramsal ve bilimsel gelişmelerin eğitim süreci içerisinde ele alınarak bireyin toplumsal yaşam içerisinde yetişmesini amaçlamaktadır (Paykoç, 1991, s. 2).

Sosyal Bilgilere ilişkin tanımlar konu merkezli, toplum merkezli ve öğrenci merkezli tanımlar olarak ele alınabilir (Michaelis ve Garcia, 1996, s. 2).

- Kültürel mirasın aktarılmasını sağlar (Konu merkezli).
- Tarih, sosyal bilimler ve diğer disiplinlerin içerik ve araştırma yöntemlerini temel alır (Konu merkezli).
- Sosyal problemler hakkında düşünme ve karar verme becerilerinin gelişiminde rol oynar (Toplum merkezli).
- Sosyal eleştiri ve eylem için yetkinlikleri sağlar ve geliştirir (Toplum merkezli).

- Öğrencilerin kendilerini yönetme ve grup çalışmalarına katılma yeteneklerini geliştirir (Öğrenci merkezli).

Sosyal Bilgiler dersinin en kapsamlı amacı vatandaşlık eğitimi olarak özetlenebilir. Bu amaç yıllar boyunca sabit kalmıştır, fakat toplumsal değişmelerle birlikte vatandaşlık eğitimi talepleri de değişiklik göstermektedir (Welton and Mallan, 1999, s.7). Sosyal Bilgiler dersinin bireyleri etkili vatandaşlar olarak yetiştirme amacı, kuşakların deneyimlerini bir sonraki kuşağa aktarmaları ile mümkün olabilir. Bu aktarım bilimsel düşünme yöntemleri ile zamana bağlı olarak gerçekleştirilebilir. Bütün bunlar Sosyal Bilgilerin geçmişten günümüze değişik anlayışlar temel alınarak öğretilmesine neden olmuştur (Tay, 2011, s. 11). Sosyal Bilgiler öğretimini yönlendiren belli başlı yaklaşımlar, üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler öğretimi, Sosyal Bilim olarak Sosyal Bilgiler öğretimi ve yansıtıcı araştırma alanı olarak Sosyal Bilgiler öğretimi olarak sıralanmaktadır (Barr, Barth ve Shermis, 1978, s. 20, 23, 25). Vatandaşlık aktarımı, Sosyal Bilgiler öğretimindeki en eski ve en çok kullanılan yaklaşımdır. Genel amaç, toplumun temel kurum, değer ve inançlarının öğretilerini telkin ederek, mevcut durumun devamını sağlamaktır (Öztürk, 2009, s. 5) Vatandaşlık aktarımı terimi belirli davranış, bilgi, görünüm ve değerlerin öğretmenler tarafından öğrenciye aktarıldığı bir öğretim yöntemi için kullanılmaktadır. Bu davranışlar bilgi vs. hem öğretmen hem de öğrencinin içinde bulunduğu kültürün bir parçasıdır (Barr ve diğerleri, 1978, s. 21). Bu yaklaşımla, öğrencilerin geçmişi öğrenme, geçmiş ve gelecekle gurur duyma, sorumluluk alma, uygun davranışları sergileme ve otoriteye bağlılık kazanımlarına ulaşmaları hedeflenir (Safran, 2008, s. 8). Sosyal bilim olarak Sosyal Bilgiler öğretimi yaklaşımının amacı sosyal bilimlerin düşünme yöntemlerini öğrenmiş vatandaşlar yetiştirmektir. Bireyler bir bilim adamı olarak düşünmeyi öğrendiklerinde, bir vatandaş olarak değerlendirmeyi, dikkatle anlamlandırmayı ve mantıklı sonuçlara varmayı öğrenmiş olacaklardır. Öğrenciler, sosyal bilimlerin düşünme yöntemlerini kullanarak, dünyayı bir sosyal bilimci gibi algılayarak, etkin kararlar verebilmelidir (Barth ve Demirtaş, 1997, s. 19). Bu nedenle sosyal bilimcilerin bakış açıları, elde ettikleri bulgular, sorunlar Sosyal Bilgiler programlarının içeriğini oluşturmalıdır. Bu özellikleri taşıyan öğrenme-öğretme süreçleri, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve değerler ile donanmalarını sağlar (Öztürk, 2009, s.5). Yansıtıcı araştırma alanı

olarak Sosyal Bilimler öğretim yaklaşımını benimseyenlerin amacı, diğer iki yaklaşımda olduğu gibi etkin vatandaşlar yetiştirebilmektir. Yansıtıcı araştırma yaklaşımını benimseyenler için vatandaşlık, diğer iki yaklaşımı benimseyenlerden farklı bir anlama gelmektedir. Bu yaklaşımı benimseyenlere göre ilköğretimde vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin toplumsal ve bireysel sorunlar karşısında mantıklı kararlar almasını sağlamaya yöneliktir (Barth ve Demirtaş, 1997, s. 10). Yansıtıcı inceleme yaklaşımında araştırma ve inceleme önemli bir yere sahiptir. Yöntem olarak sosyal bilim yaklaşımı ile benzerlik gösterir. Sosyal bilim yaklaşımında içerik Sosyal Bilimlere ait disiplinlerden seçilirken, yansıtıcı inceleme yaklaşımında içerik öğrencileri kişisel olarak etkileyen konu ve sorunlar içerisinden seçilmektedir (Doğanay, 2004, s. 21). Farklı öğretim yaklaşımlarının bulunduğu Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarının, yaşadığı toplumun bir parçası olabilen, içinde bulunduğu toplumun değerlerini benimsemiş, yaşadığı çevreye karşı duyarlı bireyler yetiştirebilmek olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçları bütün ülkelerin vatandaşlık eğitiminde uygulanabilir olmasından dolayı evrensel, ülkelere özgü yorum farklılıklarından dolayı ulusal amaçlar olarak sınıflandırılabilir. Sosyal bilgilerin ulusal amaçları ülkelerin eğitim politikalarını belirleyen esaslara göre oluşturulmaktadır (Öztürk, 2009, s. 8,11). Evrensel amaçların bilgi, beceri, tutum/değer sosyal katılıma ilişkin olmak üzere dört grupta sıralandığı görülmektedir (Michaelis ve Garcia, 1996, s. 5,6).

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) tarafından Sosyal Bilgilerin amaçları şu şekilde sıralanmıştır (NCSS, 1992):

- Toplumsal yaşam çerçevesinde bireysel ve kültürel kimliği tanımlama.
- Okulda ve toplumda katılım ve gözlem etkinliklerini gerçekleştirme.
- Dünya ile ilgili önemli konulara ilişkin duyarlılık geliştirme.
- Demokratik ilkelere dayalı olarak karar verme becerisi kazanma.
- Toplumsal olaylara vatandaş olarak katılma.

### **2.1.1. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersinin Gelişimi**

Sosyal Bilgiler dersinin amacı, bireyin mensubu bulunduğu devletin istediği vatandaş tipini yetiştirmektir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersleri bireyin içinde yer

aldığı yönetim rejiminin izlerini taşıyabilir (Safran, 2008, s.13). 1908'den bu yana Sosyal Bilgiler dersi kapsamına giren derslere ait öğretim programları incelendiğinde, program içerikleri ve amaçlarında, toplumun ihtiyaçları ve eğitim bilimlerinde meydana gelen gelişmeler doğrultusunda önemli değişiklikler yapıldığı görülmektedir (Keskin, 2009, s. 114). Sosyal Bilgiler dersi, disiplinler arası bir program yaklaşımına dayalı olarak Türkiye'de ilk kez 1960'lı yıllarda benimsenmiştir. Bu tarihten önce gerek Osmanlı, gerekse Cumhuriyet Dönemlerinde, bu dersin kapsamına giren disiplinler, ilköğretim düzeyinde ayrı ayrı dersler olarak yer almıştır. Osmanlı eğitim kurumlarında Sosyal Bilgiler dersi kapsamına giren disiplinler, Tarih ve Coğrafya olmak üzere ayrı ayrı dersler olarak, Tanzimat döneminde okutulmaya başlanmıştır (Deveci, 2011, s. 24; Öztürk ve Otluoğlu, 2005, s.15). Sosyal Bilgiler kapsamına giren dersler Sultan 2. Abdulhamid zamanında, ilköğretim kurumu olan iptidailerin programında yer almıştır. 1892 yılında iptidailer için hazırlanan programda Mülahhas Tarih-i Osmani ve Muhtasar Coğrafya-yı Osmani derslerine yer verilmiştir. 1913 tarihli Tedrisât-ı İbtidâiye Kanun-ı Muvakkati ile ilköğretim süresi altı yıla çıkmış ve ilköğretimde Tarih, Coğrafya, Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye ve İktisadiye derslerinin okutulması öngörülmüştür (Akyüz, 2004, s. 211,244).

Cumhuriyet döneminde 2. Heyeti-i İlmiye tarafından hazırlanan 1924 Programında “Musahabat-ı Ahlakiye” dersi “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye” dersi haline getirilmiştir. Bu ders, Tarih ve Coğrafya dersleriyle birlikte bugünkü anlamda Sosyal Bilgiler dersi içeriğini karşılamaktadır. (Tazebay, Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000, s. 34,35). Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersinin içeriği, Cumhuriyet'in yurttaşlarında olmasını istediği insani değerleri, toplum anlayışını, ahlâk ilkelerini ve yurt sevgisini tanımlayıcı olması açısından son derece önemlidir. “Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran Türkiye Halkının” ulusal bilincin ve ulusal karakterin oluşturulması görevinin büyük ölçüde ilk mekteplerde bu derse yüklendiği anlaşılmaktadır (Aslan, 2011, s. 730).

1926 programında Musahabât-ı Ahlâkiye ve Malûmat-ı Vataniye dersleri Yurt Bilgisi dersi haline çevrilmiştir. Tarih, Coğrafya, Hayat Bilgisi derslerinin saatleri artırılmıştır (Gelişli, 2005, s. 129; Taşdemir, 2002, s. 28). Sonuç olarak bu program, önceki programda ayrı ayrı okutulan bazı derslerin bir ad altında birleştirilerek

öğretilmesi dışında bekleneni vermemiş ve bu nedenle 1936 ilkokul programının geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur (Fer, 2005, s. 6). 1936 programında Sosyal Bilgiler kapsamına giren derslerin haftalık ders saatleri ve adlarında değişiklik yapılmamıştır. Tarih dersine ait özel amaçlar incelendiğinde, Tarih derslerinin özünü Türk tarihinin oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca yeni kurulan Türk devletinin, kendi görüş ve düşüncelerini öğrencilere benimsetmesi amaçlanmaktadır. Coğrafya ve Yurt Bilgisi derslerine ait özel amaçlarında disiplin dışı olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler alanına giren üç derste de karşımıza çıkan ortak bir durum ise milliyetçilik (milli/ulusal bilinç) değerine çok vurgu yapılmış olmasıdır (Aykaç, 2011, s. 411; Keskin, 2009, s.121). Cumhuriyet Halk Partisi'nin eğitim görüşleri ile hazırlanan programda ağırlıklı olarak Atatürk İlkeleri hedef olarak gösterilmiştir (Türer, 1998, s. 55).

1948 Programında bir çocuğun yetiştirilmesinde göz önünde bulundurulacak amaçlar, “toplumsal”, “kişisel”, “insanlık ilişkileri” ve “ekonomik hayat” biçiminde ayrılmıştır. Bu program, Sosyal Bilgiler dersi açısından incelendiğinde, “Yurt Bilgisi” dersinin isminin “Yurttaşlık Bilgisi” olarak değiştirildiği; Yurttaşlık Bilgisi, Tarih ve Coğrafya derslerinin işlenişinde ve ders saatlerinde önemli bir değişiklik yapılmadığı görülmüştür. Beşinci Milli Eğitim Şurasında ilköğretimle ilgili problemlere yer verilerek, 1948 programı yeniden gözden geçirilmiştir (Taşpolatoğlu, 1993, s.45,46; Varış, 1997, s. 35).

Taslak bir program olarak ortaya koyulan ve beş yıl boyunca bu şekilde kullanılan 1962 programı, önce 14 ilde uygulanmış, daha sonra yurt geneline yayılarak deneme okullarında ve daha sonra ülkenin tamamında kullanılmıştır (Demirel, 2003, s. 16). 1962 yılında yayınlanan ilkokul program taslağında Sosyal Bilgiler kapsamına giren Coğrafya, Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi Dersleri, disiplinler arası bir yaklaşımla “Toplum ve Ülke” incelemeleri adı altında birleştirilmiştir (Bilgili, 2006, s. 30; Baysal, 2006, s. 65; Güngördü, 2001 s. 132). “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersine ait konular incelendiğinde üniteler şeklinde yapılandırıldığı görülmektedir. Bu derse ait programda dersler (Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi) esas alınarak konuların işlenmesinde üzerinde durulacak esaslar belirtilmiştir. Bu esaslar incelendiğinde daha önce yayınlanmış 1936 ve 1948 ilkokul programlarında yer alan Sosyal Bilgiler derslerine ait programlarla büyük oranda benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Üniteler incelendiğinde

de konu açısından çok büyük bir değişimin olmadığı, daha önce yayınlanmış ilköğretim programlarında tek disiplin anlayışına göre verilen derslerle içeriğin büyük oranda örtüştüğü görülmektedir (Keskin, 2009 s. 107). Programa 1968 yılında son hâli verilerek bütün ilköğretilerde uygulanmaya başlanmıştır. Bu programın esasları; yakın çevre, öğretimde toplulaştırma, konular ve üniteler başlıkları altında toplanmıştır (Akbaba, 2003). 1968 ilköğretim programında Tarih, Coğrafya Yurttaşlık Bilgisi dersleri birleştirilerek “Sosyal Bilgiler” adını almıştır (Binbaşoğlu, 2005, s. 544). Bu dersin 1962 tarihli taslak programda yer alan “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersi gibi geniş alan tasarımına uygun olarak hazırlandığı ve disiplinler arası anlayışa sahip olduğu söylenebilir. 1968 programında Sosyal Bilgiler dersine ilişkin amaçların oldukça ayrıntılı bir şekilde hazırlandığı görülmektedir (Keskin, 2009, s. 125). 1968 ilköğretim programında önceki programlardan farklı olarak amaçlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre ifade edilmiştir. 1968 programında, değerlendirme, eğitimin bir parçası olarak görülmüştür. Bu yönüyle değerlendirme, programın bir alt boyutu olarak yer almıştır (Aykaç, 2011).

Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim okullarında 1968’den itibaren, ortaokullarda ise 1975’den itibaren okutulmaya başlanmıştır. 1985 yılında Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim ikinci kademedeki “Milli Tarih”, “Milli Coğrafya”, “Vatandaşlık Bilgisi” olarak okutulmaya başlanmıştır (Safran, 2008, s. 14). 1997-1998 eğitim-öğretim döneminde sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçilmesi ile ilköğretilerde tekrar okutulmaya başlanmıştır. Sosyal Bilgiler dersi, ilköğretim 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda haftada üçer saat olarak işlenmiştir. (Sözer, 1998, s. 9,10). Dünyada meydana gelen gelişme ve değişimler dikkate alınarak, 2005- 2006 eğitim öğretim döneminden itibaren yapılandırmacılık temeline dayanan Sosyal Bilgiler Öğretim programı uygulamaya koyulmuştur.

### **2.1.2. 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı**

Küreselleşen dünyada ayrı bir anlam ve önem kazanan yerel ve ulusal değerler, artan bilgi üretimi ve yayılımı karşısında bireyin hayata ve dünyaya bakışında yaşadığı anlam ve kimlik kargaşaları, tek boyutlu bilgi kümelerinin çok boyutlu ve karmaşık sosyal hayat karşısında işlevsiz bir yük hâline gelişi gibi nedenler, Sosyal Bilgiler

programının yeni bir eğitim anlayışıyla yeniden düzenlenmesini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda program, yapılandırmacılık akımı çerçevesinde gerek içerik ve gerekse öğretim yöntem ve stratejileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir (Safran, 2005).

2004 Sosyal Bilgiler Programının vizyonu; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen, sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üreten, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmek” olarak belirtilmiştir (MEB, 2005, s. 50). Sosyal Bilgiler Programının temel yaklaşımı, bilginin üretilmesi ve kullanılması için gerekli beceri, kavram ve değerlerle donatılmış etkin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmektir. Eski yaklaşıma göre Sosyal Bilgiler; Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık gibi disiplinlerin oluşturduğu bir alan iken, yeni programda bu disiplinlere Antropoloji, Hukuk, Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji, Ekonomi eklenmiş ve bunları yansıtan öğrenme alanlarına göre üniteler belirlenmiştir (Ata, 2009, s. 35; Kaymakçı, 2009 s. 1532). 2004 Sosyal Bilgiler programında, diğer programlardan farklı olarak Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler ve yansıtıcı inceleme alanı olarak Sosyal Bilgiler anlayışı benimsenmiş, bu yaklaşımlar birleştirilerek kullanılmıştır (Yaşar, 2005, s. 337). Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre oluşturulan Sosyal Bilgiler öğretim programında, birey olarak öğrencinin gelişimi, öğretim sürecinin merkezinde yer almaktadır. Bu çerçevede öğrencinin yaratıcı öğrenme ortamları aracılığı ile kendi kişisel ahlaki değerler sistemini oluşturması, kendisine toplumsal yaşamda gerekli olacak bilgi ve becerileri kazanması hedeflenmektedir. Öğrencilerin bunları gerçekleştirebilmesi için konu ile ilgili kanıt ve kaynakları incelemesi, değerlendirmesi, tercihler yapması beklenmektedir. Öğrenci bilginin kendisine aktarılmasını bekleyen pasif alıcı değil, bilimsel bilginin üreticisi konumundadır (Kabapınar, 2007, s. 14,15). Sosyal Bilgiler dersi öğretimindeki yaklaşım değişikliği kullanılan yöntem ve tekniklerin de değişmesine neden olmuştur. Öğrencinin aktif konumda olduğu yöntem ve teknikler önem kazanmıştır (Ata, 2009, s.45). Bu yöntem ve teknikler, gözlem ve inceleme, tartışma, problem çözme, rol



oyun, gösteri, oyun, anlatım, beyin fırtınası, soru-cevap, drama, kavram haritası, balık kılçığı, zihin haritası, aktif öğrenme olarak sıralanabilir (Akçadağ, 2010, s. 30).

2004 Sosyal Bilgiler Programı incelendiğinde, programın içeriğinin yapılandırmacılığa dayalı olarak tematik ve disiplinler arası bir anlayışla tasarlandığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler programı öğrencilere ulusal ve kültürel değerlerle birlikte evrensel, demokratik değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Programda içerik, öğrenme alanları ve ünitelerden oluşmuş ve ünitelerin içerisinde belirli temel kavramlar, beceriler ve değerler yer almıştır (Özdemir, 2009, s. 36). 2004 Programının en önemli farklılığı, programın vizyonuna ait temel öğelerin, uygulanan etkinlikler içerisinde öğrencilere beceri ve değer olarak kazandırılmasının amaçlanmış olmasıdır (Yazıcı ve Koca, 2008, s. 23). Sosyal Bilgiler Programının genel yapısını ortaya koyacağı düşüncesi ile aşağıdaki şekle yer verilmiştir (MEB, 2005b).

Öğrenme alanı: insanlar, yerler ve çevreler..... 7. Sınıf

2.ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
ÜLKEMİZDE NÜFUS	<p>Bu ünite ile öğrenciler;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye’de nüfusun dağılışının neden ve sonuçlarını tartışır.</li> <li>2. Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.</li> <li>3. Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir.</li> <li>4. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.</li> <li>5. Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.</li> </ol>	<p>📍 “Nerelerde Yaşıyoruz?” (Nüfus dağılışını gösteren haritalar ve fotoğraflar incelenir.) (1.kazanım)</p> <p>📍 “Ülkemizde Bir Gezi” (Harita ve verilerden yararlanılarak nüfus dağılışının neden ve sonuçları incelenir.) (1.kazanım)</p> <p>📍 “Nüfus Sayımı Yapalım” (Nüfus sayımlarının yapılması ve değerlendirilmesine yönelik bir proje hazırlanır.) (2.kazanım)</p> <p>📍 “Nüfusu İnceleyelim” (Nüfus sayımı sonuçlarına göre hazırlanmış tablo ve grafiklerden yararlanılarak nüfus özellikleri incelenir ve nüfusun eğitim durumu ile eğitim hakkı ilişkilendirilir.) (2, 3.kazanım)</p> <p>📍 “El Ele Tutuşalım” (Altı şapkalı düşünme tekniği ile eğitim ve çalışma hakkı üzerinde durulur.) (3.kazanım)</p> <p>📍 “Yârim İstanbul’u Mesken mi tuttun?” (Türkü göç teması çerçevesinde incelenir.) (4.kazanım)</p> <p>📍 “Göçmen Olan Kuşlar mı?” (Bir göç hikâyesi incelenerek yerleşme ve seyahat özgürlüğü ele alınır.) (4,5.kazanım)</p> <p>📍 “Doğduğumuz Yerden Doyduğumuz Yere” (Sözlü tarih çalışması ile göçün neden ve sonuçları sorgulanır. Yerleşme ve seyahat özgürlüğü tartışılır.) (4,5.kazanım)</p>	<p>[!] Nüfus özellikleri içinde nüfus artışı, okuryazarlık oranı, çalışan nüfusun oranı, nüfusun yaş gruplarına göre dağılımı, kıır- kent nüfusu ve bunların cinsiyete göre dağılımı işlenecektir.(2.kazanım)</p> <p>☐ 2. kazanım için Matematik dersi “Grafikler” alt öğrenme alanı (kazanım 3)</p> <p>☞ Sağlık kültürü (2-5)</p> <p>☞ İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi (3-2,3,5,24); (5-15)</p> <p>[!] <b>Doğrudan verilecek beceri: Grafik hazırlama</b></p> <p>[!] <b>Doğrudan verilecek değer: Vatanseverlik</b></p> <p>Bu üniteye öz değerlendirme ve gözlem formları, açık uçlu sorular, projeler, performans ödevleri, kavram haritası; çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı vb. testler kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>

Şekil 2.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Genel Bir Bakış

Sosyal Bilgiler Programının önemli unsurlarından biri öğrencilere kazandırılması amaçlanan becerilerdir. Beceri, “öğrencilerde öğrenme süresi içerisinde kazandırılması, geliştirilmesi ve aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir” (MEB, 2005, s. 52). Bireylerin toplum içerisinde etkili bir şekilde yaşayabilmeleri için bazı temel bilgi ve değerlerin yanında, beceri birikimine sahip olmaları gerekir. Öğrenciler sahip oldukları değerleri davranışa dönüştürebilmek için becerilere ihtiyaç duyarlar. Etkili demokratik vatandaşlık bu becerilerin yaşamda kullanılması ile ortaya çıkar (Öztürk ve Dilek, 2004, s. 57). Sosyal Bilgiler Programı, ilköğretim 4. -7. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte ilk 9 beceriyi kazandırmanın yanında, bu derse özgü 5 beceriyi kazandırmayı da amaçlamaktadır. Bu beceriler aşağıda yer almaktadır (MEB, 2005a, s. 52).

- Eleştirel Düşünme Becerisi
- Yaratıcı Düşünme Becerisi
- İletişim Becerisi
- Araştırma Becerisi
- Problem Çözme Becerisi
- Karar Verme Becerisi
- Girişimcilik Becerisi
- Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
- Sosyal Katılım Becerisi
- Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
- Gözlem Becerisi
- Mekânı Algılama Becerisi
- Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
- Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi

2004 Programında yer alan bir diğer unsur kavramlardır. Kavram, insan zihninde anlam kazanan farklı obje ve olguların değişiklik gösterebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formudur (Ülgen, 2004, s. 107). Kavramlar, insanlar için ortak bir imge, varlıkların özelliklerini temsil eden soyut sembollerdir. İnsanların dil ediniminde soyut, somut bütün varlıklar, olay ve olgular zihinsel bir süreçten geçirildikten sonra bilgi değeri kazanmaktadır (Karadüz, 2004, s. 54). Sosyal Bilgiler Programı, öğrencilere kavramlar aracılığı ile tümevarımsal ve tüm dengelimsel düşünme yeteneğini kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu program Sosyal Bilgileri oluşturan disiplinlerin adlarından bahsetmeden, yapısal kavramların önemini vurgulamaktadır (Ata, 2009, s.39). Vygotsky (1998, s. 124), kavram öğrenme kapasitesinin çocuğun gelişim sürecine bağlı olarak değiştiğini belirtmektedir. Bu nedenle çocuğa verilecek olan kavramların

onun bilişsel gelişimine uygun olması gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak oluşturulan yeni Sosyal Bilgiler Programında da çocuğun bilişsel gelişim evreleri dikkate alınarak kavramlar “giriş, geliştirme ve pekiştirme” basamakları şeklinde her sınıfta farklı düzeyle sınıflandırılmıştır. Sosyal Bilgiler Programında farklı Sosyal bilimler disiplinlerine ait 160 kavram kullanılmıştır. Kavram öğretiminde kavram haritalarının, kavram ağlarının, anlam çözümleme tablolarının kullanılması üzerinde durulmaktadır. Sosyal Bilgiler Programında yer alan bazı kavramlar aşağıda yer almaktadır (MEB, 2005, s. 85):

- Harita
- Hoşgörü
- İhracat
- İklim
- İşsizlik
- İthalat
- Kaynak
- Keşif
- Kıta
- Kutup
- Kültür
- Olgu
- Ölçek
- Oligarşi
- Pazar

Sosyal Bilgiler programının önemli unsurlarından biri de değerlerdir. Değer “dış dünyadaki nesnelere insan ve toplum için taşıdıkları olumlu ve olumsuz anlamları gösterecek biçimde değerlendirilmeleridir” (Frolov, 1997, s. 98). Değer, olgular ve nesnelere hakkında ihtiyaç ve idealler doğrultusunda verilen yargıyı ifade eder. Değerlerin yaygın bir hale gelebilmeleri için kabul edilebilir, tekrar edilebilir olmaları gerekmektedir (Bolay, 1999, s. 91). Değerler değişime açık yapılardır; zaman içinde ortaya çıkan gereksinimleri karşılamak için değer önceliklerinde farklılaşmalar olabilir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s. 59). Değer eğitimi ile bütün insanların, özellikle gençlerin daha karakterli bir hayat sürmeleri ve hayatlarından memnun kalmaları, toplumun iyiliğine katkı sağlamaları amaçlanmaktadır (Akbaş, 2008, s. 340). Sosyal Bilgiler Programında öğrencilere kazandırılması beklenen 19 değer belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler Programında yer alan değerler aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2005, s. 87):

- Adil olma
- Duyarlılık
- Aile birliğine önem verme
- Bağımsızlık
- Barış
- Bilimsellik
- Çalışkanlık
- Dayanışma
- Sağlıklı olmaya önem verme
- Hoşgörü
- Temizlik
- Dürüstlük
- Özgürlük
- Saygı
- Sevgi
- Sorumluluk
- Vatanseverlik

Sosyal Bilgiler programında içerik öğrenme alanlarından oluşmuştur. Öğrenme alanı “birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapılar” olarak tanımlanmaktadır. (MEB, 2005, s. 95). Sosyal Bilgiler programında insan faaliyetlerini bütüncül ve eksiksiz olarak işleyebilmek için birçok disipline ait bilgileri aynı çatı altında birleştirmeyi sağlayacak öğrenme alanı terimi benimsenmiştir (Ata, 2009, s. 37). Her öğrenme alanı, diğer öğrenme alanları ile bağlantılı bir şekilde, birden fazla sosyal bilim dalının içeriğinden faydalanabilmektedir (Yazıcı ve Koca, 2008, s. 26). Sosyal Bilgiler Programında dokuz öğrenme alanına yer verilmiştir (MEB, 2005, s. 95).

- Birey ve Toplum
- Kültür ve Miras
- İnsanlar, Yerler ve Çevreler
- Üretim, Dağıtım ve Tüketim
- Zaman, Süreklilik ve Değişim
- Bilim, Teknoloji ve Toplum
- Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler
- Güç, Yönetim ve Toplum
- Küresel Bağlantılar

Sosyal Bilgiler Programında amaçlar yerini kazanımlara bırakmıştır. Kazanım, “öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencilerin kazanması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler” olarak tanımlanır (Yazıcı ve Koca, 2008, s. 26). Kazanımlar belirlenirken beceriler esas alınmış, programda kazandırılması istenen beceriler listeler hâlinde verilmiştir. Öğrencilerin kazanımlara ulaşması, sınıf içi ve sınıf dışında gerçekleştirilen etkinliklerle mümkün olabilecektir. Kazanımların gerçekleşmesi ile öğrencilerin öğrenme alanında gösterdikleri gelişmeler doğru orantılıdır (Baysal, 2006, s. 70).

Sosyal Bilgiler Programın değerlendirme boyutunda, klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri ile birlikte, ağırlıklı olarak “süreç” değerlendirme anlayışının öne çıktığı görülmektedir. Program, değerlendirme yapılırken sadece öğrenme sonucu ortaya çıkan ürünü değil öğrencilerin öğrenme süreçlerini de izlenmesini ve gerektiğinde kullanılan ölçme etkinliklerinin değiştirilmesini öngörmektedir (Safran, 2004). Öğrenci merkezli öğrenme stratejilerinin benimsendiği Sosyal Bilgiler Programında, ölçme ve değerlendirme boyutunda bilgi, beceri ve tutumları ortaya çıkaracak farklı değerlendirme araçları ön plana çıkmaktadır (Yazıcı, Koca, 2008, s. 33). Bu değerlendirme yöntemleri görüşmeler, gözlem, performans ödevleri, projeler, posterler, öz değerlendirme formlarıdır. Bu şekilde bir değerlendirme ile sürecin bir bütün olarak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır (Aykaç ve Başar, 2005, s. 348; Akçadağ, 2010, s. 30).

## **2.2. Basamaklı Öğretim Programı**

Basamaklı Öğretim Programı, Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim psikolojisi alanında çalışan Nunley tarafından 1990’lı yıllarda geliştirilmiştir. Basamaklı Öğretim Programı, öğrenme kapsamındaki alanların basamaklar biçiminde üçe ayrılması, basamaklara göre etkinliklerin belirlenmesi, seçilmesi ve değerlendirilmesi adımlarından oluşan bir süreçtir (Nunley, 2003b, s. 35). Bu program, öğrenenlerin farklı ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine sahip oldukları varsayımına dayalı olarak, öğrenenlerin bilgiyi edinme, elde ettikleri bilgileri günlük hayatta kullanma, veriler ışığında olayları analiz etme, eleştirel düşünme yeni fikirler ortaya koymaları anlayışı ile öğretimi düzenleme yoludur (Başbay, 2006, s. 14). Basamaklı Öğretim Programının

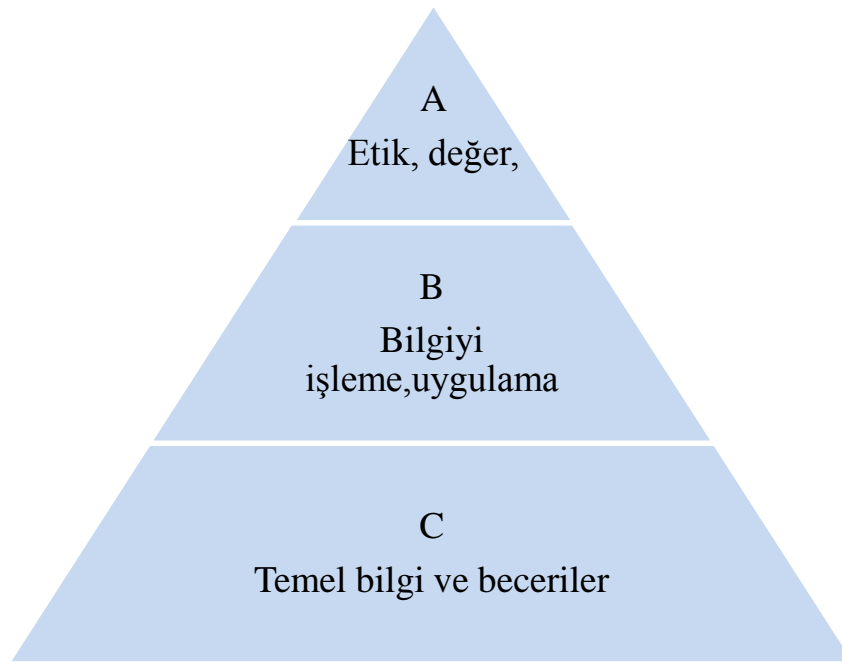
temelinde, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınarak, öğretimin bireyselleştirilmesi görüşü yer almaktadır (Demirel ve diğerleri, 2006, s. 75). Bu program yaklaşımı öğrenme-öğretme sürecini etkinliklerle planlamayı ön plana çıkarmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrencinin öğrenme sürecinin hangi aşamasında olduğunun belirlenmesine, yaratıcı etkinliklere katılmasına ve kapasitesi oranında, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda en üst düzeyde öğrenmesine imkân sağlayacak genel hedefler belirlenir. Bu genel hedeflerin etkinliklere dayalı olarak belirli öğrenme birimleri çerçevesinde aşamalı bir hâle getirilmesi ön görülmektedir (Demirel, 2006, s. 243).

Basamaklı Öğretim Programının temeli kabul edilen yaklaşımlar aşağıda özetlenmiştir (Demirel ve diğerleri, 2006):

- Okul ortamında gerçekleştirilmesi hedeflenen öğrenmeler öğrenen merkezlidir.
- Öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir süreçtir.
- Birey, uyaranların edilgen bir alıcısı değil, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur.
- Öğrenenler, öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk alırlar.
- Öğrenme ortamında, öğrenen-öğretmen etkileşiminin yanı sıra öğrenen-öğrenen etkileşimi de öğrenmeleri olumlu etkiler.
- Öğrenenlere bilgi paylaşımı, etkileşimde bulunmaları ve ortak bilgi üretimi için fırsat sunulur.
- Öğretmen, disiplin sağlayıcı ya da bilgi dağıtıcı değil, danışman rolündedir. Oluşturduğu öğrenme ortamında öğreneni o ortamın etkin bir üyesi hâline getirir.
- Öğretmen, bireysel farklılıklara uygun seçenekler sunar; öğrenenin bireysel gelişimi doğrultusunda öğrenimini yapılandırmasına yardım eder.
- Öğretmen öğrenen başarısını değerlendirmede ürünün yanı sıra süreç değerlendirmeyi de benimser. Öğrenen de değerlendirme sürecine katılarak grubun üyelerini ve kendisini değerlendirir.

Basamaklı Öğretim Programı 3 temel üzerinde yer almaktadır: Bunlar; tercih hakkı, sorumluluk ve artarak devam eden karmaşık düşünme biçimi olarak sıralanabilir.

Basamaklı Öğretime yönelik bir ders planı hazırlanırken temel kavramlar, görevler ve yetenek alanları belirlenir. Giderek karmaşıklaşan görevler Bloom Taksonomisi'nden de yararlanılarak 3 basamağa ayrılır (Nunley, 2003b, s. 35). Bu basamaklar, ünite ya da konunun öğrenilmesi için gerekli olan, farklı derinlikteki çalışmaları temsil ederler. Öğrenciler hangi konuyu derinlemesine incelemek istediklerini seçip, kendi seviyelerini belirleyebilirler (Nunley, 2002, s. 11). Basamaklı Öğretim Programının öğrenme basamaklarına ilişkin şekil aşağıda yer almaktadır (Nunley, 2003a):



Şekil 2.2. Basamaklı Öğretim Programı Öğrenme Basamakları

Bu anlayış çerçevesinde okul ve okul dışında yapılacak etkinlikler güçlük düzeyleri ve aşamalılık ilişkileri göz önüne alınarak C, B ve A olmak üzere üç basamakta ele alınmaktadır. Öğrenciler, bu basamaklarda farklı görev ve sorumlulukları yerine getirmekte ve ilgi alanlarına göre seçtikleri etkinlikleri gerçekleştirmektedirler (Başbay, 2010, s. 249). En alt basamak C basamağı olarak adlandırılır; çünkü öğrenciler çalışmaları ile en yüksek notları yalnızca bu basamakta alabilirler. Bu basamak, öğrencilerin konu hakkında genel bir bilgi edinmelerini sağlamaktadır. C basamağında görsel, dokunsal, işitsel öğrenenlerin seçebileceği görevler bulunmaktadır (Nunley, 2002, s. 13). C basamağı temel bilgilerin oluşturulmasını ve kelime bilgisini içerir. C



basamağı ünitenin amaçlarına göre 4 ya da 5 parçaya bölünür; amaç ve konular derse başlanması ile birlikte öğrenciye verilmeye çalışılır. Bu uygulamalar diğer konularda da devam eder. Bu bağımsız uygulamalar, farklılaşmış görevlerin verilmesine elverişlidir. Sınıftaki her öğrencinin bu düzeyi başarması beklenmektedir ve en fazla etkinlik bu basamakta yer almaktadır. Etkinlikler, üniteye yer alan konular hakkında bilgi sahibi olmayı sağlayacak niteliktedir. Öğrencilerden bu düzeyde yer alan bütün etkinlikleri yapmaları istenmez. Her bir etkinlik, güçlük seviyesine ve gerektirdiği zamana göre farklı değerdedir (Demirel, 2009, s. 244). Öğrenciler öğrenme stillerine göre 4 ya da 5 farklı görevi seçebilirler. B basamağında öğrenciler C basamağında elde ettikleri temel bilgilerin üzerine eklemeler yaparlar (Maurer, 2009, s. 5,6). B basamağı, C basamağına göre daha üst düzey düşünmeyi gerektirir. B basamağında, öğrenciler, C basamağında öğrendikleri bilgileri işlerler ve uygularlar. Öğrenciler, daha önce öğrendikleri bilgileri yeniden düzenler, kullanır, tasarlar, problem çözer, yaratır, beyin fırtınası yaparlar. En son basamak olan A basamağı, üst düzey düşünme becerisi gerektirir. Bu basamaktaki öğrenci, geleneksel araştırmalardaki değerler, etik ve kişisel düşünceleri kullanır (Nunley, 1998a). Bu basamakta, öğrencilerden daha önce öğrenmiş oldukları konuları sorgulamaları, ayrıntılı bir şekilde analiz yapmaları, senteze ulaşmaları ve sonuçta özgün bir ürün ortaya koymaları beklenir. Öğrencilerden, seçilen konuya göre öğrenilen bilginin yaratıcı bir biçimde ortaya konulması ve güncel bir sorunun eleştirel bir biçimde analiz edilmesi, orijinal bir fikir oluşturulması istenir (Demirel ve diğerleri, 2006, s. 75). Bunları gerçekleştirebilmeleri için öğrencilere konuyla ilgili güncel olan ve tartışılan birçok yazı önerilir. Son olarak, ikna etme amacıyla bir yazı yazılabilir ya da sözel olarak 1-2 dakika sürecek bir tartışma yoluyla savunulabilir (Nunley, 1998a). Bu basamağın amacı öğrencilerin önceki konularla bağlantı kurmalarını sağlamaktır (Maurer, 2009, s. 6).

Basamaklı Öğretim Programında yer alacak etkinlikler belirlenirken, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına sahip oldukları göz önüne alınarak, bütün sınıf için tek bir etkinlik hazırlamak yerine birden fazla etkinlik sunulur. Etkinlikler disiplinler arası bir yaklaşımla hazırlanır ve öğrenciler istedikleri etkinliği seçme noktasında özgür bırakılırlar. Öğrenciler belirlenen konu başlığına uygun olmak şartı ile kendi öğrenme görevlerini yapılandırır (Demirel, 2009, s. 245).

Basamaklı Öğretim Programının önemli aşamalarından biri değerlendirmedir. Basamaklı öğretim programı öğrenenlerin kendilerini değerlendirme imkânı buldukları, eksikliklerini görebildikleri ve kendi öğrenme hızlarını belirledikleri bir süreçtir. Değerlendirme sürecinde derecelendirilmiş puanlama anahtarları, sözlü savunma ve öğrenci gelişim dosyası kullanılmaktadır (Yılmaz, 2010, s. 61). Derecelendirilmiş puanlama anahtarı “öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen performans tanımlarının, farklı boyut ve düzeylere bölünerek bir ölçekte gösterilmesidir”. Derecelendirilmiş puanlama ölçeğinde yer alacak değerlendirme ölçütlerinin, uygun durumlarda öğrencilerin de katılımı ile belirlenerek çalışma öncesinde verilmesi yol gösterici olacaktır (Sezer, 2005). Puanlama anahtarlarının hazırlanması değerlendirme aşamasında yoğun çalışma gerektirmektedir. Öğrenenlerin yapmaları gereken bütün görevler için açık ve anlaşılır puanlama ölçeklerinin kullanılması gerekir. Puanlama anahtarları hazırlanırken farklı basamaklardaki benzer görevler için farklı ölçütler hazırlanmasına gerek yoktur (Başbay, 2006, s. 43). Puanlama anahtarı, öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda ortaya koymuş oldukları öğrenme ürünlerini değerlendirmede belirli bir standart sağlamaktadır (Demirel, 2009, s. 246). Diğer değerlendirme yaklaşımı olan sözlü savunma, etkinlik seçiminde ve etkinlik değerlendirme aşamalarında kullanılmaktadır. Öğrenmenin ne derece gerçekleştiğini belirlemek amacıyla, “çalışmaları nasıl düzenledin?, sonuçta ne öğrendin?” gibi sorular yönetilebilir. Sözlü savunma sınıf ortamında öğrencinin kendini özgür hissetmesine imkan tanımakta, öğrencinin sözel becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Nunley, 2003b, s. 29). Ayrıca öğrencinin konu hakkındaki bilgilerinin sınanmasını sağlayan sözlü savunma, öğrencinin konuya ne derece hakim olduğunun belirlenmesini sağlar (Demirel, 2009, s. 246).

Bir diğer değerlendirme yaklaşımı olan öğrenci gelişim dosyası “öğrenenin çabalarını, gelişimini ve başarılarını yansıtan öğrenci çalışmalarının amaçlı bir toplamı” olarak tanımlanmaktadır (Paulson, Paulson ve Meyer, 1991, s. 60). Geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına bir alternatif olarak sunulan öğrenci gelişim dosyasına dayalı değerlendirme, özellikle çoktan seçmeli testlerin öğrencilerin başarısını yansıtmadaki sınırlıklarına karşı geliştirilmiş bir değerlendirme yaklaşımıdır (Tezci ve Demirli, 2004). Öğrenci gelişim dosyasının en önemli özelliklerinden biri öğrenciyi merkeze alarak, değerlendirme sürecine katmasıdır. Böylelikle öğrenci kendi

gelişiminin farkında olarak daha iyi motive olabilir. Bireysel gelişim dosyasındaki veriler, öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgilerini ve akademik gelişimlerini gösterirler. Bu şekilde bir değerlendirme ile öğrenciler, sınav stresi yaşamadan, baskı altında kalmadan öğrendikleri bilgileri sergileme imkanı bulurlar (Çalışkan ve Yiğittir, 2008, s. 243). Bu değerlendirme araçları ile öğrencilerin Basamaklı Öğretim Programı süresince gösterdikleri gelişim belirlenmeye çalışılmaktadır.

### 2.2.1. Basamaklı Öğretim Programı İçin Altı Basit Adım

Basamaklı Öğretim Programının uygulanabilmesi için belirli şartların sağlanması gerekmektedir. Bunlar aşağıda sıralanmıştır (Başbay, 2010, s. 249, 251; Nunley, 1998f):

1. **Ödevler için seçenekler sunulması:** Sınıfın tamamı için tek bir ödev belirlenmesi yerine seçenekler sunulması gerekmektedir. Ödevler geniş bir yelpazede farklı ilgi alanlarına hitap edebilmelidir. Etkinlikleri tamamlamak için gerekli olan zaman ve öğrencilerin etkinlikleri tamamladıktan sonra alacakları puanlar farklılık gösterebilir. Bu etkinlik listesi içinde öğrencilere kendi ilgi ve kapasiteleri doğrultusunda seçimler yaparak bir etkinlik dosyası oluşturmalarına imkân tanınmalıdır. Ünite için etkinlikler hazırlanırken sunu, video, bilgisayar programları, kitaplar, posterler, şiir, öykü yazma ve edebiyattan hareketle konu ile bağlantı kurma gibi araç gereç ve tekniklerden faydalanılabilir. Bunun yanı sıra öğrenciler, belirtilen konu başlıkları ile bağlantılı olmak şartıyla kendi ödevlerini oluşturmada özgür bırakılmalıdır. Öğrencilere rehberlik etmede çeşitliliğin anahtar bir kavram olduğu unutulmamalıdır.
2. **Ödev seçimi için sözlü savunma istenmesi.** Öğrenciler, ödevlerini seçip üzerinde çalışmaya başladıktan sonra, her biri ile yüz yüze görüşme yaparak seçimlerinin sebeplerin öğrenmek bu yaklaşımın gereği olarak görülmektedir. Böylece öğretmen öğrencilerin konuya ne derece hakim olduklarını anlama fırsatı bulur. Ayrıca öğrenciler de düşüncelerini açıklama ve savunma süresince konu hakkındaki düşüncelerini netleştirme fırsatı yakalayabilirler. Sözlü savunma sürecinin öğrenciye getirdiği katkılar,
  - Öğrencinin yürüttüğü çalışmalar hakkında öğretmene detaylı bilgi vermesi,

- Öğretmenin öğrenciye çalışmaları hakkında dönüt vermesine imkân vermesi,
- Biçimlendirici bir değerlendirme ortamı sağlaması,
- Öğrencinin konu hakkındaki bilgilerini değerlendirmesine imkân tanınması,
- Öğrencinin konu hakkında ne derece bilgi sahibi olduğu konusunda bilgi vermesi,
- Öğrenimi bireyselleştirme fırsatı vermesi olarak sıralanabilir.

**3. Öğretmene ait ders notlarının ve sunuların kaydedilmesi.** Bu yolla, öğrenciler istedikleri bilgiye kolaylıkla ulaşabileceklerdir ve öğretmenin öğrencilere ek zaman ayırmasına gerek kalmayacaktır. Öğretmen sınıftaki bazı öğrencilerle yerine getirecekleri görevlerle ilgili fikir alışverişinde bulunurken diğer öğrenciler ihtiyaç duydukları bilgiye sınıfta işleyişi bozmadan kolaylıkla ulaşabilirler. Bu yöntemin avantajları,

- Sunuların sınıf ortamında meydana gelen olaylar yüzünden bölünmesinin engellenmesi,
- Öğretmenin olmadığı durumlarda bile dersin devamının sağlanması olarak sıralanabilir.

**4. Her kavram için öğrencilerin yaparak öğrenmelerine imkân sağlayacak etkinliklerin bulunması.** İnsan beyninin farklı bölgelerinde, anısal ve anlamsal olmak üzere iki bellek türünün varlığı araştırmalarla kanıtlanmıştır. Anısal bellek bireylerin öz geçmişleri, öğrenme çabası içinde olmadan öğrendikleri bilgilerdir. Bu bilgiler beyinde istem dışı depolanır. Anlamsal bellek ise bireylerin farkında olarak öğrendikleri bilgileri içerir. Düzenlenmiş etkinlikler yoluyla yaparak yaşayarak öğrenme, öğrenilen bilginin hem anısal hem de anlamsal bellekte ayrı ayrı depolanmasını sağlayacaktır. Bu şekilde öğrenilmiş bilgilerin hatırlanması gerekli görüldüğünde transfer edilmesi daha kolaylaşacaktır. Bu sebeple “yaparak yaşayarak öğrenmeye” fırsat veren etkinlikler basamaklı öğretimin önemli bir parçasıdır.

**5. Çeşitli kaynak kitapların sunulması.** Öğretmen merkezli sınıflardan uzaklaşmanın en önemli yollarından biri konu ile farklı kaynakların

öğrencilerin kullanımına açılmasıdır. Farklı kaynakların öğrenme ortamına sunulması ve öğrencilerin kullanacakları referans kitapları kendilerinin seçmeleri, kitapların bilgi kaynağı ve öğrenme aracı olarak ortaya çıkmasını sağlar. Tek bir ders kitabına bağlı kalınmaması, bu ders kitabının öğretimin merkezi haline gelmesine engel olur.

- 6. Öğrenen merkezli çalışmaların değerlendirilmesi.** Değerlendirme aşamasında, puanlama yönergesi bir ölçüt olarak kullanılabilir. Bu yönergelerin çalışmanın başında öğrenciye verilmesi, öğrencilerin çalışmalarını istenen doğrultuda yönlendirebilmeleri için gerekli zeminin oluşturulmasını sağlayacaktır.

### 2.2.2. Basamaklı Öğretim Programının Sınıf Ortamında Uygulanması

Basamaklı öğretim programı hazırlanırken uyulması gereken 5 adım aşağıda yer almaktadır (Nunley, 1998a).

- 1. Adım.** Öğrenenlere iki haftada bir dersin hedefleri ve yapmaları gereken görevlerle ilgili yazılı dokümanlar dağıtılmaktadır. Bu dokümanlarda farklı görevler ve hedefler bulunmaktadır. Her bir görevin ne kadar süre içerisinde tamamlanacağı bellidir ve görevin karmaşıklığının belirtildiği bir puan değeri bulunmaktadır.
- 2. Adım.** Ünite üç basamağa bölünmektedir. Her bir basamak konu üzerinde yapılan çalışmanın derinliğini temsil etmektedir. Öğrenenler, kendilerine dağıtılan görev listesi içerisinde istedikleri görevi seçme konusunda serbest bırakılmışlardır. Görevlerin farklı puan değerleri, bu görevlerin karmaşıklığına göre belirlenmektedir. Basamaklar arasında atlama söz konusu değildir. C basamağından üst basamağa geçmek için yeterli puanı alamayan öğrenenin bir üst basamağa geçmesi mümkün değildir. Üst basamağa geçmenin tek yolu basamağın gerekliliklerini sağlamaktır. İlk olarak C basamağında öğrenenler konuyu ana hatlarıyla anlamaya çalışmakta ve yapılandırmaktadırlar. Bu basamakta el becerilerine dayalı etkinlikler dokunarak öğrenenlere, video ve projektörler; görsel olarak öğrenenlere, seçmeli konferanslar işitsel olarak öğrenenlere sunulmaktadır. Ders kitapları

ve ansiklopedilerle ilgili görevler ise geleneksel öğrenme yöntemini tercih eden öğrencilere sunulmaktadır.

3. **Adım.** B basamağında daha karmaşık düşünce becerilerine ilişkin görevler yerine getirilir. Bu basamakta öğrencilerin C basamağında öğrendikleri bilgileri düzenlemeleri ve uygulamaya koymaları gerekmektedir. B basamağında öğrenciler tasarım yapmakta, problem çözmekte ve bu yolla yeni bilgiler oluşturmaktadırlar. B basamağındaki ödevler disiplinler arası çalışmaları, yeni sözcükler oluşturmayı, karşılaştırma yapmayı içerebilir.
4. **Adım.** Son basamak olan A basamağı kapsamlı ve eleştirel düşünmeyi gerektirmektedir. Bu basamakta öğrenciler sahip oldukları kişisel ve ahlaki değer yargıları ile geleneksel araştırmaları karşılaştırmaktadırlar. Sıklıkla öğrenciler konu üzerinde gerçek yaşamda karşılaştıkları durumlarla bağlantılı çalışmalar yapmaktadırlar. Bu basamakta, öğrenciler, diğer iki basamakta yerine getirdiklerinden daha zor görevleri yerine getirirler.
5. **Adım.** Son ve en önemli basamak olan A basamağında öğrencilerin görevlerini sözlü olarak savunmaları gerekmektedir. Yüz yüze iletişim kurularak, öğrencilerin konuları derinlemesine öğrenip öğrenmediklerini belirlemek için birkaç anahtar soru sorulabilir.

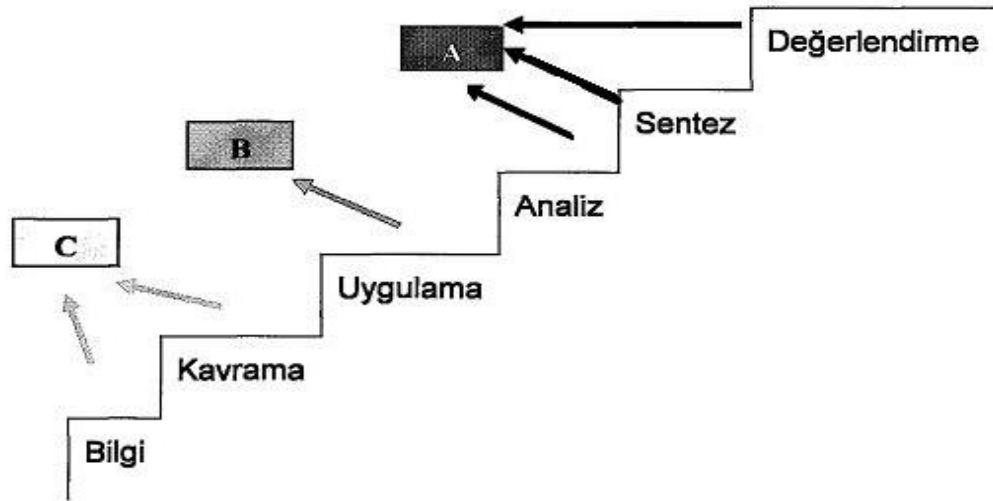
Basamaklı Öğretim Programı, öğretme-öğrenme etkinliklerini zenginleştirmekte ve öğrencilerin etkin katılımlarını çoklu görevler yoluyla sağlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin derse katılımını kolaylaştırmakla birlikte öğretmenin rolünü oldukça değiştirmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenleri dersi anlatmak üzere görevlendirilmiş öğreticiler olmaktan çıkarıp, onların öğrencilerini araştırmaya yönlendiren ve araştırmaları sırasında onlara yol gösteren bir rehber rolünü üstlenmelerini gerekli kılmaktadır (Başbay, 2009, s. 249). Öğretmen ünite ile ilgili kavramlar konusunda kısa bir sunu yapar ve öğrencilere istedikleri etkinlikleri seçmeleri için zaman tanır. Sınıf içerisinde her bir etkinliği izleyerek, onları yönlendirip sorularını cevaplayarak, bitmiş etkinlikleri değerlendirerek zamanı etkili kullanır (Demirel, 2009, s. 245).

### 2.2.3. Basamaklı Öğretim Programı ve Bloom Taksonomisi

Bloom Taksonomisi eğitim öğretim süreci sonucunda öğrencilerden öğrenmeleri beklenen konuları sınıflandırmak için kullanılmaktadır. Bu taksonomi hazırlanırken, konular ve sınıf seviyeleri arasındaki iletişimi sağlaması ve programlarda yer alan eğitimsel hedefler, aktiviteler, değerlendirmeler arasındaki uyumun belirlenmesine yardımcı olması amaçlanmıştır (Krathwohl, 2002/2009, s. 1). Taksonomide, bilişsel alanda yer alan 6 ayrı kategori daha alt seviyelerde bilgi, kavrama, uygulama, üst seviyelerde ise analiz, sentez, değerlendirme olarak sıralanmaktadır. Taksonomi hiyerarşik bir yapı içermektedir. Bu sınıflamada belirli bir alana giren hedefler, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. Üst basamaklara ulaşmış bir öğrencinin, alt basamaklara ilişkin bilgileri edinmiş olması beklenir. Başka bir ifade ile uygulama basamağına ulaşmış olan bir öğrencinin, bilgi ve kavrama düzeyindeki konulara hâkim olduğu varsayılır (Demirel, 2006, s. 106,108). Bu düzenlemenin alt ve üst düzey düşünme biçimleri gibi bölünelere yol açtığı rahatlıkla görülmektedir (Forehand, 2005).

Basamaklı Öğretim Programı, öğrenenlerin farklı ilgi alanları ve öğrenme stillerine sahip oldukları düşüncesinden hareket ederek, öğrenenlerin bilgiyi öğrenme, öğrendikleri bilgileri günlük hayatta kullanma, veriler ışığında olayları analiz etme, eleştirel düşünme, yeni fikirler ortaya koyma anlayışı ile öğretimi düzenleme yolu olarak tanımlanmaktadır (Başbay, 2006, s. 14). Bu öğretim programı uygulanırken öğrencilere üniteye yer alan konularla ilgili görevler verilir ve bunlar içerisinden seçim yapmaları istenir. Basamaklı Öğretim Programı uygulanırken öğrencilere verilen görevler Bloom Taksonomisi göz önüne alınarak basamaklara ayrılır (Nunley, 1998b). Basamaklı Öğretim Programı ve Bloom Taksonomisi arasında benzerlikler vardır. Her ikisinde de anlamının düzeyleri ve basamakları bulunmaktadır. Öğrencilerin konu hakkındaki temel bilgilerini yapılandırdıkları C basamağı, kazandıkları bilgileri uygulayabildikleri B basamağına temel oluşturur. Son olarak öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini uygulayabildikleri A basamağına gelirler. Bloom Taksonomisi'nde ise en temelden, üst düzey düşünmeye doğru giden bir yapılanma vardır. Bloom Taksonomisi'nin uygulama basamağı, öğrencilerin öğrendikleri yeni bilgileri kullanmalarını beklediğimiz orta basamaktır. Basamaklı Öğrenme Programında ise öğrencilerin C basamağında öğrendikleri bilgileri uygulamalarını istediğimiz

basamak B basamağıdır. Eleştirel düşünme süreci Basamaklı Öğretim Programında B basamağında söz konusudur. Bloom taksonomisinde ise en üst düzeylerde yer alır (Latesky, 2008). Basamaklı Öğretim Programı öğrenme basamaklarının, Bloom Taksonomisi ile ilişkisini ortaya koyan şekil, aşağıda yer almaktadır (Başbay, 2006, s. 16):



Şekil 2.3. Basamaklı Öğretim Programı basamaklarının Bloom Taksonomisiyle olan ilişkisi

Bloom Taksonomisi'nde yer alan bilgi, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları, Basamaklı Öğretim Programında C, B ve A basamakları içerisinde yer almaktadır (Vyborny ve Trowbridge, 2005). Basamaklı Öğretim Programında öğrenenden bilgiyi elde etmesi, elde ettiği bilgiden nasıl yararlanabileceğini belirlemesi istenmektedir. Bu yapı itibarıyla Bloom taksonomisindeki “Bilgi ve Kavrama” basamaklarının, Basamaklı Öğretim Programındaki C basamağı ile benzer nitelikler taşıdığı söylenebilir (Başbay, 2006, s.17). Bloom Taksonomisi'nde yer alan “uygulama ve analiz” basamakları öğrencinin yeni ve alışılmadık durumlara önceden öğrenilmiş bilgilerin uygulanmasını, bilginin parçalara bölünerek yeniden incelenmesini, farklılıkların neler olduğunu belirlenmesini içermektedir. Basamaklı Öğretimin B basamağında ise benzer şekilde, daha önceki basamakta elde edilen bilgi ve becerilerin uygulanması yeni alanlara transfer edilmesi



söz konusudur (Clayton, 2004). Basamaklı Öğretim Programının en üst basamağı olan A basamağında öğrenenin analitik, eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı düşünme becerilerini sergilemesi beklenir. Bu basamağın diğer basamaklara oranla daha üst düzey becerileri zorunlu kılan bir yapısı bulunmaktadır. Bloom Taksonomisinin “sentez ve değerlendirme” basamaklarında öğrenenin kazanması istenen özelliklerle, A basamağı arasında bir bağlantı bulunduğu görülmektedir (Başbay, 2006, s. 17). Basamaklı Öğretim Programı, öğrenme öğretme sürecinin ön planda olduğu bir anlayışla ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte bu programda; hedeflerin, öğrenenin öğrenme sürecinin hangi aşamasında olduğunun belirlenmesine, öğrenenin ilgi ve kapasitesi doğrultusunda genel hedeflerin saptanmasına da önem verilmektedir. Basamaklı Öğretim Programında bu hedefler etkinliklere dayalı olarak aşamalı bir şekilde 3 farklı basamak içerisine yerleştirilir ve Bloom taksonomisinde olduğu gibi bilişsel süreçler göz önüne alınarak hiyerarşik bir düzende yapılandırılır (Demirel ve diğerleri, 2006, s. 72).

#### **2.2.4. Basamaklı Öğretim Programının Öğretimde Kullanılmasının Faydaları**

Basamaklı Öğretimin uygulandığı sınıfların en önemli avantajı bireyselliktir. Değerlendirme bile bireysel olarak yapılır. Sınıfta bulunan bütün öğrencilere ulaşılmak isteniyorsa bu yöntem uygulanabilir. Geleneksel öğretim yöntemlerine ilişkin materyaller bazı öğrencilere kolay gelirken bazı öğrencileri zorlayabilir (Nunley, 1998d). Geleneksel öğretim içerisinde tüm öğrenenler aynı hızla ilerlemekte, bu da hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilerin öğretim etkinliklerden faydalanırken sıkıntıya düşmelerine neden olmaktadır. Basamaklı Öğretim Programı bireyin kendi hızıyla ilerlemesine imkân tanımaktadır. Bazı öğrenciler alt basamaktaki görevleri başarı ile tamamlayıp üst basamağa geçerlerken, bazı öğrenciler alt basamaktaki görevleri yürütüyor olabilirler. Bu durum da bireysel hız farkından kaynaklanan güdülenme eksikliğinin ve süreçten kopmaların önüne geçilmesini sağlar (Başbay, 2006, s. 17). Basamaklı Öğretim Programında birçok görev seçeneği vardır. Öğrenciler aynı etkinliği seçmiş olsalar bile farklı değerlendirme ölçütleri kullanılır. Her öğrenciden beklenen davranış farklıdır. Bu yöntemi uygulamanın yararlı yönlerinden bir diğeri de öğrencilerin, yapacakları görevleri seçme hakkına sahip olmalarından dolayı daha az şikayet etmeleridir (Nunley, 1998e). Basamaklı Öğretim Programının en önemli faydası

farklı eğitici görevleri ve değerlendirme yöntemleri ile öğretimi eğlenceli hale getirmesidir. Basamaklı Öğretim Programında öğrencilerin neyi öğrenmek istediklerinin planlanması oldukça önemlidir. Bu programda öğrenciler, öğrenmeleri gereken konuları günden güne, yüz yüze iletişim kurarak öğrenirler. Gelişen öğrenme ve öğretme stratejileri farklı etkinlikler yapılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak hazırlanan Basamaklı Öğretim etkinliklerinin öğrencilerin başarılı olabilmesi için bir çok imkân sağladığı görülmektedir (Clayton, 2004). Basamaklı Öğretim Programının uygulandığı sınıflarda anlamlı öğrenme gerçekleşir, öğrencileri düşünmede üst seviyelere getirdiğinden dolayı, öğrenenler analiz, sentez, değerlendirme basamaklarını kullanabilirler, genel davranış problemleri azalır ve daha çok öğrenci başarılı olur (Nunley, 1998c).

### 2.3. Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu Zekâ Kuramı Gardner'ın Harvard Üniversitesi projesi olan “proje sıfır” kapsamında yer alan, normal ve yetenekli çocukların bilişsel potansiyellerinin gelişimi, beyindeki hasar sonucu oluşan zekâ bozuklukları konusundaki araştırmasının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Proje her çocuğun bir birden çok alanda gücünü geliştirmek için bir potansiyele sahip olduğunu varsayımı ile başlamıştır. Projede zekâ alanları ve çalışma stillerinin belirlenmesi konuları da yer almaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar daha çok okul öncesi eğitimi üzerine yoğunlaşmaktadır (Gardner, 1993, s. 89). Gardner, Çoklu Zekâ Kuramını oluştururken dâhiler, beyni hasar görmüş hastalar, normal çocuklar, normal yetişkinler, konunun farklı yönleri üzerinde uzmanlaşmış insanlar, farklı kültürlerdeki insanlar olmak üzere kapsamlı ve birbirinden bağımsız birçok kaynaktan yararlanmıştır. Farklı kaynaklardan toplanan birbirine yakın kanıtlar, hangi farklı zekâ alanlarının olabileceğine dair listeyi güçlendirmiştir (Gardner, 1983/2004, s. 11). Bu alanların neden bir yetenek, beceri değil de zekâ alanı olarak adlandırıldığı Gardner tarafında şu şekilde açıklanmıştır (Weinreich-Haste, 1985, Akt. Armstrong, 2000, s. 3).

*“Eğer ben bu kapasitelere zekâ değil yetenek deseydim ve kuramın adı da Çoklu Yetenek Kuramı olsaydı, insanlar hemen kabul ederlerdi. Bu kapasitelere zekâ demekle*

*birden fazla olduklarını ve şimdiye kadar düşünmediğimiz bazı şeylerin zekâ olabileceğini vurgulamaktayız.”*

Çoklu Zekâ Kuramında zekâ “bir ya da daha fazla kültürel değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneği” olarak tanımlamıştır (Gardner, 1993, s. 7). Bu tanıma göre zekâ bireylerin kişisel kararları olduğu kadar, bireyde var olan ve değerlere fırsatlara bağlı ortaya çıkan bir potansiyel olarak değerlendirilmektedir. Kültürel değerler zekâ olarak ele alınan davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu kapsamda, zekâ kavramına farklı bir bakış açısı getiren Çoklu Zekâ Kuramı; zekânın sözel ve matematiksel yeteneklerin ötesinde bir anlam ifade ettiğini savunmaktadır (Gürel ve Tat, 2011, s. 336). Bir kişinin belirli bir zekâ alanında gelişme gösterip göstermemesi çeşitli faktörlere bağlıdır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Armstrong, 1994, s. 23):

1. **Kaynaklara ulaşım şansı.** Örneğin bireyin ailesi fakirse müzikal zekâyı geliştirecek enstrümanlar sağlanamadığından bu zekânın gelişmesi zorlanabilir.
2. **Tarihsel kültürel faktörler.** Okulda matematik ve fene dayalı programlar varsa matematik zekâsı gelişir.
3. **Coğrafi Faktörler.** Köyde yetişmiş bir çocuk apartmanda yetişmiş bir çocuğa oranla, bedensel ve doğacı yönünü daha çok geliştirebilir.
4. **Ailesel Faktörler.** Ressam olmak isteyen bir çocuğun ailesi onun avukat olmasını istiyorsa dil zekâsı gelişecektir.
5. **Durumsal Faktörler.** Kalabalık bir ailede büyümüş bireyler kendilerini geliştirmek için daha az zamana sahip olurlar.

Çoklu Zekâ Kuramının iki önemli özelliği onu geleneksel anlayıştan farklı bir yapıya sahip olmasını sağlamaktadır. Birincisi, kuramda yer alan zekâ tanımı, gerçek yaşamda problem çözmeye ve bir ürün elde etmeye dayanır. İkinci özellik ise zekânın çoğul olarak ele alınmasıdır (Bümen, 2007, s.4). Birey zekâsını tek tek kullanmaz; çoklu olarak bir arada kullanır. Dolayısıyla bireyin sahip olduğu zekâ alanları onun biyolojik potansiyelidir ve geliştirilmeye açıktır (Akboy, 2005, s.230). Çoklu Zekâ Kuramında bir alanda başarı sağlamış olan bireyin başka alanlarda da başarılı olacağı

görüştünden ziyade, bireylerin farklı alanlarda başarılı olabileceği görüşü yer almaktadır (Demirel, Başbay, Erdem, 2006, s. 16).

### 2.3.1. Çoklu Zekâ Alanları ve Özellikleri

Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili olarak yapılan ilk çalışmalarda öncelikle, zekâ alanı olarak kabul edilebilecek bölümlerin, mutlaka özerk ve bağımsız bir alanda oluşturulmasına karar verilmiştir. Buna göre temel biyolojik bölümlerin belirlenmesinde 8 ölçüt kullanılarak zekâlar özelleştirilmiştir (Bümen, 2005, s. 6). Zekâ alanlarının belirlenmesinde kullanılan ölçütler şunlardır (Gardner, 1983/2004, s. 89, 97):

- Beyindeki bir hasar yüzünden izole olma potansiyeli,
- İdiot savantlar, dâhiler ve başka bireylerin varlığı,
- Tanımlanabilir bir kilit operasyon ya da operasyonlar dizisi,
- Farklı bir gelişim hikayesi ve tanımlanabilir bir uzman performansı,
- Evrimsel bir tarih ve aklın evrimi,
- Deneysel psikolojinin katkısı,
- Psikometri bulgularının katkısı,
- Bir sembol sisteminde kodlanmaya duyarlılık.

Çoklu Zekâ Kuramında belirtilen zekâ alanları aşağıda yer almaktadır (Gardner, 1999, s. 39).

**1. Sözel-Dilbilimsel Zekâ:** Yazma, konuşma, espriler yapma, okuma.

**2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ:** Problem çözme, sorgulama, hesap yapma, deney yapma.

**3. Görsel-Uzamsal Zekâ:** Boyama, çizme, harita okuma, motif çizme, örnek yaratma.

**4. Bedensel-Duyu Devinimsel Zekâ:** Dans, egzersiz, spor yapma, mümkün olduğunca hareket etme.

**5. Müzikal-Ritmik Zekâ:** Şarkı söyleme, tempo tutma, müzik dinleme, enstrüman çalma.

**6. Sosyal Zekâ:** Gruplarla çalışma, aracılık etme, birinin duygularını anlama.

**7. Kişiy Dönük Zekâ:** Derin düşünce, hayal kurma, hedef koyma, yalnız olma.

**8. Doğacı-Doğa Zekâ:** Bitki yetiştirme, doğayı sevme.

### **2.3.1.1. Sözel-dilbilimsel zekâ**

Gardner dilsel yetkinliğin, insan türü arasında en yaygın biçimde paylaştırılmış entelektüel yetkinlik olduğunu belirterek, bu yetkinliğin toplumsallık için vazgeçilmez olduğunun üzerinde durmaktadır. Gardner, bu zekâ alanı ile ilgili olarak, söz dizimine duyarlılığa, başkalarını inandırma yeteneğine, öğrenme ve öğretmenin büyük ölçüde dil ile gerçekleştiğine, bellek kapasitesine, dilin bireyin anladıklarını açıklama kapasitesine, bireyin kendisini analiz etmesindeki değerine değinmektedir (Gardner, 1983/2004, s. 107, 109). Sözel-dilbilimsel zekâ bir dilin temel işlemlerini açıkça kullanabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile iletişim sağlama bu zekâ alanı içerisine girmektedir (Demirel, diğerleri, 2006, s. 5). Sözel dilsel zekâ dili usta bir şekilde kullanma ile ilgilidir. Bu zekâ alanına sahip olan kişiler akıcı bir şekilde konuşup yazarlar (Nolen, 2003). Gelişmiş bir dilsel zekâ kendisini; kelime seçiminde dikkatli olma, kelimeleri farklı anlamlarda kullanma, bunlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarma ve sözdizimi konularında gösterir. Bu alanın en önemli özelliği esnek olabilmesidir. İşitme engelliler dil öğrenirken, sembol sistemleri yoluyla dili anlayabilirler (Grow, 1995, s. 4). Bu zekâ alanı, dili, başkalarına belirli bir konuda bilgi sunmak veya dil bilimci gibi dilin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak gibi, dil ile ilgili bütün faaliyetleri içerir. Sözel-dilbilimsel zekâyâ sahip olan insanlar, ana dillerinin yanı sıra başka bir dilde de kendi düşünce ve duygularını etkili bir şekilde ifade etme yeteneğine sahiptirler. Bu zekâ alanı kuvvetli olan insanlar işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkalarıyla karşılıklı iletişime geçerek en iyi şekilde öğrenirler (Saban, 2002, s.7). Sözel-dilbilimsel zekâsı güçlü olan bireylerin bazı özellikleri şunlardır (Gardner, 1999, s. 41):

- Hikâyeler anlatırlar, espriler yaparlar, olaylar uydururlar.
- Hafızaları kuvvetlidir.
- Kelime oyunlarını severler.

- Okuma yazmayı severler.
- Yaşlarına göre kelime hazineleri zengindir.
- Sözel iletişimleri iyidir.

### 2.3.1.2. Mantıksal-matematiksel zekâ

Mantıksal-matematiksel zekâ, adından da anlaşılacağı gibi, mantıksal ve matematiksel yeteneğin yanı sıra, bilimsel yeteneği de ifade eder (Gardner 1993, s. 8). Matematiksel zekâ bir süreç gerektirir. Öncelikle sorun tespit edilmelidir, çözüme değer olduğuna karar verildikten sonra çözüm yolları düşünülebilir (Hirsh, 2004). Bu zekâ alanı çoğunlukla “tümevarımcı-tümdengelimci düşünce”yi hatırlatır. Tümevarımcı düşünme, tarafsız gözlemler yapma ve incelenen verilerden bir sonuç çıkarma, hipotezler kurma yeteneğidir. Matematiksel-mantıksal zekâ bir bilginin doğruluğunun sorgulandığı durumlarda ortaya çıkar. Bu zekâ; kavramları tanıma, soyut sembollerle çalışma, bütün ile parçalar arasında ilişki kurma, bu parçalar arasındaki bağlantıları görme noktasında ortaya çıkar (Demirel ve diğerleri 2006, s. 21, 22). Matematiksel-mantıksal zekâsı güçlü olan bireylerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Selçuk, Kayılı ve Okut, s. 47):

- Zihinlerinden işlemleri kolayca yaparlar.
- Güçlü bir muhakeme yetenekleri vardır.
- Kategorileri, ilişkileri fark ederler, açıklarlar.
- Bilgiler arasında bağlantı kurarlar.
- Rakamlarla ilgili işlemler yapmaktan hoşlanırlar.
- Matematik oyunlarından zevk alırlar.
- Soyut ve kavramsal düşünebilirler.
- Sebep-sonuç ilişkilerini kolayca anlarlar.

### 2.3.1.3. Görsel-uzamsal zekâ

Görsel-uzamsal zekâ, görsel dünyayı doğru olarak algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesidir. Şekil, renk, biçim ve dokunuşu “zihin gözü” ile görme ve bunları resim olarak somutlaştırma yeteneğini içerir (Demirel

ve diğeri, 2006, s.7). Bu zekânın dili, renkler, şekiller, desenler, dokular, imajlar ve diğeri görsel sembollerdir (Lazear, 2005, s. 5). Zekâ özelliği, duyu-motor algının keskinleşmesi ile başlar. Göz renk, şekil, biçim, dokunuş, derinlik ve boyut ilişkilerini ayırır. Zekâ gelişirken, el-göz eşgüdümü, ince devinim kontrolü ile kişinin algılanan şekil ve renkleri, farklı ortamlarda yeniden üretmesini sağlar. Ressam, heykeltıraş, mimar, bahçıvan ve grafik tasarımcılığı gibi meslekleri yapan kişiler, zihinlerindeki imgeleri, geliştirmekte oldukları yeni nesnelere aktarırlar (Bellenca, 2009, s. 2). Görsel-uzamsal zekâsı gelişmiş olan kişilerde şu özellikler gözlenir (Saban, 2002, s. 9):

- Renklere karşı hassas ve duyarlıdırlar.
- Sanat içerikli etkinlikleri severler.
- Hayal kurmayı severler.
- Haritaları, çizelgeleri, diyagramları, düz metinlere göre daha kolay okur ve anlarlar.
- Okurken kelimelere oranla resimlerden daha çok öğrenirler.
- Varlıkların görsel imgelerini çok iyi ve net olarak hatırlarlar.
- Okuma materyallerine sık sık karalamalar yaparlar.

#### **2.3.1.4. Bedensel-duyu devinimsel zekâ**

Bedensel-duyu devinimsel zekâ, duyu ve düşüncelerini ifade etmek, bir ürün meydana getirme için bütün vücudun kullanımındaki yeteneğe işaret eder. Bu zekâ alanı fizik, koordinasyon, el becerisi, kuvvet, esneklik, hız gibi belirli fiziksel becerileri içerir (Armstrong, 2000, s. 2). Bu tür zekânın, nesnelere belirli biçimde tutmada ve vücut hareketlerini kontrol etmede önemli bir rolü vardır. Zihin ve kas koordinasyonundaki başarı bu zekâ alanının en önemli özelliğidir. Bedensel-duyu devinimsel zekâ, yaparak-yaşayarak öğrenmeye en çok hizmet eden zekâ türüdür (Demirel ve diğeri, 2006, s. 126). Bedensel-duyu devinimsel zekâ alanına sahip bireylerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Yavuz, 2004, s. 31):

- Bir veya birden fazla spor dalı ile uğraşırlar.
- Uzun süre hareketsiz oturamazlar.
- Söylenenlerden daha çok yapılanları hatırlarlar.

- Hareket ederek öğrenirler.
- Sağlıklı yaşam konusuna özen gösterirler.
- Aktif katılımı daha iyi öğrenirler.

### 2.3.1.5. Müzikal –ritmik zekâ

Sesleri, ritimleri tanıma ve beste yapma yeteneğini kapsar (Brualdi, 1996). Müzikal formları, ayırt etme, dönüştürme, açıklama kapasitesi olarak ifade edilmektedir. Bu zekâ alanı ritme, melodiye, sese ve ses rengine karşı duyarlıdır (Armstrong, 2000, s. 2; Brualdi, 1996, s. 2). Müzikal-ritmik zekâ alanı bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belirli bir olayın oluş şeklini, seyrini, düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması iletişimde bulunması olarak algılanabilir. Bu zekâ alanı gelişmiş birey en iyi müzikle öğrenir (Saban, 2002, s.10). Gardner müzikal-ritmik zekâ alanındaki üstünlüğün, diğer bütün zekâ alanlarından önce ortaya çıktığını belirtmiştir. Öğrencilerin müzikal yeteneğinin belirlenmesinin oldukça karmaşık bir süreç içerdiğini belirtmiştir (Gardner, 1983/2004, s. 138). Müzikal-ritmik zekâsı gelişmiş olan kişilerde şu özellikler gözlenir (San ve Gülerüz, 2004, s. 215).

- Bir veya birkaç enstrümana ilgi duyarlar ve çalarlar.
- Çalışırken ritim tutarlar.
- Şarkı söylemeyi, mırıldanmayı ve dinlemeyi severler.
- Şarkıları kolaylıkla öğrenirler.
- Öğrenmede müzik, kasetler ve ritme ihtiyaç duyarlar.
- Seslere, notaya, ritimlere karşı özel bir ilgileri vardır.
- Müziği hareketlerle birleştirerek farklı figürler ortaya çıkarırlar.

### 2.3.1.6. Sosyal -bireylerarası zekâ

Sosyal-bireylerarası zekâ, bireyin diğer insanların düşüncelerini, motivasyonlarını, isteklerini anlama kapasitesini gösterir ve onlarla etkili bir şekilde çalışmasını sağlar (Gardner, 1999, s. 43). Bu zekâ alanına sahip kişiler başka insanların duygularına, korkularına, beklenti ve inançlarına ilişkin duygudaşlık geliştirebilirler. Satış görevlileri, öğretmenler, siyasi liderler ve aktörler, sosyal-bireylerarası zekâyâ



ihtiyaç duyarlar (Lazear, 2003, s. 5). Sosyal-bireylerarası zekâsı güçlü olan insanların bir grup içerisinde, grup üyeleri ile işbirliği yapma, onlarla uyum içerisinde çalışma ve bu kişilerle etkili sözlü ve sözsüz iletişim kurma yetenekleri söz konusudur (Saban, 2002, s. 12). Arkadaşlarıyla işbirliği yaparak ve onlarla etkileşim içerisinde daha iyi öğrenirler (Selçuk, Kayılı ve Okut, s.74). Bu zekâ alanına sahip olan kişilerin özellikleri şu şekilde ifade edilebilir (Gardner, 1999, s. 43):

- Diğer kişilerle konuşmaktan zevk alırlar.
- Doğal bir lider olarak davranırlar.
- Sorunları olan arkadaşlarına önerilerde bulunurlar.
- Kulüplere ve organizasyonlara katılırlar.
- Başka çocuklarla oynamayı severler.
- Bir veya birden fazla yakın arkadaşları vardır.
- Başkalarına ilgi gösterirler.

### 2.3.1.7. Özedönük-bireysel zekâ

Bireyin niyetlerinin, motivasyonun, mizacının, arzularının öz disiplin kapasitesinin farkında olması yoluyla, kendi duygusal dünyasına erişim yeteneğidir (Armstrong, 2003, s. 14). Bu zekâ türü kişinin, kim olduğunu bilmesine, ne yaptığını, ne yapmak istediğini anlamasına olanak sağlar (Fasko, 2001). Bu zekâ alanı ile bir kişinin kendisini objektif olarak değerlendirmesi, kendisini iyi disipline etmesi ve kendisine güvenmesi gibi yetenekler kastedilir (Açıkgöz, 2003, s. 286; Saban, 2002, s. 12). Özedönük- bireysel zekâ, en gelişmiş düzeyinde insanın karmaşık ve son derece farklı duygularının farkına varıp bunları en gelişmiş düzeyde sembolleştirebilmesini sağlar (Gardner, 1983/2004, s. 344). Özedönük-bireysel zekâsı güçlü olan kişilerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Demirel ve diğerleri, 2006, s. 42):

- Kendilerine güvenirler.
- Hedeflerini belirler ve başarılı olurlar.
- Düşünme becerilerini kullanırlar.
- Duyuşsal özelliklere sahiptirler.
- Kendi kendine öğrenirler.

### 2.3.1.8. Doğacı zekâ

Gardner tarafından açıklanan son zekâ alanıdır. Doğacı zekâ bireyin, kendi çevresinde veya bütün ekosistemde yer alan birçok bitki ve hayvan türlerini tanıma ve sınıflandırma kapasitesi, onlarla etkileşim kurma yeteneği olarak ifade edilebilir (Armstrong, 2003, s. 14; Talu, 1999, s. 167). Bitkiler, hayvanlar, bulutlar, kayalar ve diğer doğa olayları hakkında düşünürken doğacı zekâ alanını kullanılır (Kagan ve Kagan, 1998). Bu zekâ alanına sahip olan insanlar doğada meydana gelen olayları gözlemleyebilme yeteneklerini kullanıp, kendilerinin de bu dünyanın bir parçası olduğunun farkına vararak öğrenirler. Bu kişiler zooloji, botanik, biyoloji, tıp, fotoğrafçılık, dağcılık, izcilik vb. alanlarda başarıyla çalışabilirler (Vural, 2004, s. 261).

Doğacı zekâsı güçlü olan bir bireyin özellikleri şunlardır (Glock, Wertz ve Meyer, 1999, s. 9, 10):

- Hayvanlar ve ekosistem hakkındaki kitapları okumayı, programları seyretmeyi tercih ederler.
- Bitki yetiştirir, canlıları beslerler.
- Doğadaki renkleri, desenleri tanıyıp ve sınıflandırır.
- Doğal ortamları ziyaret ederler.
- Hayvanlar ve bitkilerle ilgili makale, resim ve posterleri toplarlar.
- Doğal çevreyi keşfetmek için duygularını kullanırlar.

### 2.3.2. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretim Anlayışı

Gardner, bireylerin düşünme ve öğrenme süreçleriyle baskın zekâları arasında ilişki olduğunu, bu anlamda bireyin zekâ alanının öğrenme biçimi üzerinde etkili olduğunu ve birey için baskın zekâsı doğrultusunda etkili öğrenme stratejilerinin geliştirilebileceğini savunmaktadır (Gürel ve Tat, 2010, s. 336). Çoklu Zekâ Kuramına göre eğitimin amacı, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra öğrencilerdeki çoklu zekâ potansiyellerini ortaya çıkarmak ve onların gelişimini sağlamaktır. Çoklu Zekâ Kuramı sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerektiği görüşü üzerinde durmaktadır. Bu nedenle öğretmen merkezli bir öğretim anlayışından, öğrenci merkezli öğretim anlayışına dayanan bir düşünce

değişiminin gerçekleşmesini öngörmektedir (Saban, 2002, s. 61). Öğrenci merkezli, bireysel farklılıkların temele alındığı bir öğrenme-öğretme sürecinde, farklı yollarla öğrenen bireylerin olabileceğinin kabul edilmesi, farklı yollarla öğretim anlayışını beraberinde getirmiştir (Bümen, 2005, s. 21). Çoklu Zekâ Kuramı ilkelerine dayalı bir derste farklı zekâ alanlarına uygun etkinlikler uygulanması yoluyla etkili ve verimli bir öğrenme yaşantısı sağlanmış olacaktır. Çoklu Zekâ Kuramı, doğası ve içeriği gereği, farklı öğrenme ve öğretme stratejilerini bünyesinde barındırmaktadır. Bu stratejilerin derslerde kullanım oranı ne kadar artarsa, etkili, verimli ve kalıcı izli bir öğrenme sağlanmış olacaktır. Bu kapsamda, farklı öğretme stratejilerinin öğretmeciler tarafından kullanımı da derse zenginlik ve çeşitlilik katacaktır (Baş, 2011, s. 17).

Öğretmenlerin, geleneksel öğretimden farklı olan Çoklu Zekâ Kuramını sınıf ortamında her zaman tam anlamıyla uygulayabilmeleri mümkün olmayabilir. Bu nedenle ders planlarını hazırlamak ve uygulamak başlangıçta biraz daha fazla zaman ve emek harcanmasını gerektirebilir. Ancak öğretmenlerin zaman içerisinde öğretilcek konular, öğrenciler ve çoklu zekâ alanlarında elde ettikleri tecrübe, Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin etkinliklerin hazırlanmasını ve uygulanmasını çok kolay bir hale getirecektir (Gardner, 1992). Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin program hazırlanırken izlenecek en iyi yol, öğretilcek konunun bir zekâ alanından diğer zekâ alanına nasıl uyarlanabileceğinin düşünülmesidir. Başka bir ifade ile asıl problem, dildeki sembol sisteminin resim, beden, müzik, mantık, sosyal ve öze dönük zekâlarla bağlantılarının nasıl kurulacağıdır. Bu durum aşağıda belirtilen adımlar izlenerek gerçekleştirilebilir. (Armstrong, 2000, s. 44, 45).

1. **Özel bir amaç veya konu üzerine odaklanma.** Yıllık planlarda veya özel bir eğitimsel amacı gerçekleştirmek için yapılan bireysel öğretim planlarında olduğu gibi eğitimsel hedeflerin açık ve öz olarak ifade edilmesi söz konusudur.
2. **Anahtar çoklu zekâ sorularının sorulması.** Zekâ türlerinin nasıl kullanılabileceğini belirlemek için her bir zekâ ile ilgili sorular sorulur.
3. **Olasılıkların düşünülmesi.** Hedefe ulaşmada her bir zekâ ile ilgili olarak neler yapılabileceği düşünülerek sınıfta hangi yöntem, teknik ve materyallerin uygulanabileceği düşünülür.

4. **Beyin fırtınası.** Her zekâ alanı için mümkün olduğu kadar fazla fikir üretilmeye çalışılır. Bu aşamada öğretmenlerin meslektaşlarıyla bir araya gelerek, etkinlikler üzerinde beyin fırtınası oluşturmaları oldukça önemlidir.
5. **Uygun aktivitelerin seçilmesi.** Tamamlanan planlama sayfasındaki aktivitelerden eğitimsel amaçlar açısından en uygun olanlar daire içine alınarak seçilir.
6. **Aşamalı-sıralı ders planının hazırlanması.** Seçilen etkinlikler kullanılarak eğitimsel hedeflerle ilgili ders veya ünite planı düzenlenir. Planlama zaman açısından 1-2 hafta için hazırlanabilir.
7. **Planın uygulanması.** Gerekli materyaller hazırlandıktan ve zaman açısından uygunluk kontrol edildikten sonra ders planı uygulanır. Uygulama süresince meydana gelen değişikliklere göre ders planında gerekli düzenlemeler yapılır.

Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan ders programlarında, bilginin etkinlikler yoluyla zenginleştirilerek farklı yollarla öğrencilere sunulması üzerinde durulmaktadır. Bu sayede öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan uyarıcı zenginliği sağlanabilir. Bu durum öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesini ve kalıcı olmasını sağlayacaktır (Başbay, 1996, s. 37).

## 2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konu ile ilgili olarak yurt içinde ve dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.4.1. Basamaklı Öğretim Programı ile İlgili Araştırmalar

Demirel ve diğerleri (2006) tarafından yapılan çalışmada, Fen Bilgisi dersinde uygulanan Basamaklı Öğretim Programının, süreç ve ürün açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma “Uzayı Keşfediyoruz” ünitesinde, 74 kişilik çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna yönelik son test kontrol gruplu desen, nitel boyutuna yönelik ise durum çalışması yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın sonunda, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi sonuçları ve tutum

puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubu öğrencileri ve öğretmenin bu süreci olumlu değerlendirdikleri, uygulama boyunca olumlu etkileşim içinde oldukları belirlenmiştir.

Başbay (2006) tarafından yapılan çalışmada, Basamaklı Öğretimle desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenmenin öğrenme ortamına katkılarının belirlenmesine çalışmıştır. Araştırma güz yarıyılında İşbirlikli Proje Tabanlı Öğrenme Etkinlikleri, bahar yarıyılında ise Basamaklı Öğretim Programı çerçevesinde bireysel öğrenme görevlerine odaklanılan Proje Tabanlı Öğrenme anlayışına dayalı uygulamalarla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada araştırma problemine bağlı olarak nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın nitel bölümünde, öğrenme süreci gözlenmiş, öğretmen, öğrenen ve okulun program geliştirme uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Öğrenenlerin öğrenme sürecinde elde ettikleri bilişsel faaliyetleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Raven Standart Progresif Matrisler Testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda uygulamaların öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığı, öğrenenlerin çalışmadan büyük keyif aldığı belirlenmiştir.

Lasovage'nin (2006) yaptığı çalışmada, Basamaklı Öğretim Programının öğrenmenin kalıcılığı, öğrenci motivasyonları ve tutumları üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Ünitelerde kullanılan etkinlikler Çoklu Zekâ Kuramı ve öğrencilerin öğrenme stilleri göz önüne alınarak düzenlenmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Basamaklı Öğretim Programının öğrenci başarısını artırdığı öğrenmenin kalıcılığını sağladığı belirlenmiştir. Uygulamalar sonrasında öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği belirlenirken öğrencilerin motivasyonlarında değişiklik olmadığı belirlenmiştir.

Johnson (2007) tarafından yapılan Geometri İşlemlerinde Basamaklı Öğretim Programı: Bir Matematik Öğretim Programı Olarak Temel Matematik Becerilerinin Geliştirilmesi konulu çalışmada Matematik Dersinde uygulanan Basamaklı Öğretim Programının, öğrencilerin problem çözme becerilerine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda Basamaklı Öğretim Programının öğrencilerin sorumluluk alma ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Noe (2008) tarafından yapılan çalışmada Basamaklı Öğretim Programı ile geleneksel öğretim yönteminin başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu 4. sınıfa devam eden 34 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma 9 hafta boyunca iki farklı Fen ünitesinde uygulanmıştır. Araştırmada öğretim yöntemi ile cinsiyet arasındaki etkileşimin akademik başarı üzerinde etkisini belirlemek amacıyla Macmillan son testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet ile öğretim yöntemleri arasında etkileşimin olduğu, Basamaklı Öğretim Programının akademik başarıyı artırma yönünden, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Maurer'ın (2009) çalışmasında Basamaklı Öğretim Programının öğrenci motivasyonu ve başarısı üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Fen Bilimleri bölümünün dört farklı alanda öğrenim gören 115 öğrenci oluştururken, örneklem olarak evren içerisinden 45 öğrenci alınmıştır. Araştırma yer altı suları ve atmosfer isimli iki farklı ünite de gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi ve anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Basamaklı Öğretim Programı ve teknoloji kullanımının öğrenci başarısını artırdığı, öğrencilerin motivasyonları üzerinde herhangi bir etkisi bulunmadığı belirlenmiştir.

Aydoğuş (2009) tarafından yapılan tez çalışmasında, Fen ve Teknoloji dersinde uygulanan Basamaklı Öğretim Programının akademik başarıya etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi ve gözlem formu kullanılmıştır. Ön test, son test kontrol gruplu modelin kullanıldığı çalışma, 6. ve 7. sınıflar üzerinde, bahar ve güz olmak üzere iki dönemde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya göre Basamaklı Öğretim Yönteminin uygulandığı deney gruplarının üçünün akademik başarısı geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol gruplarına göre daha yüksek çıkmıştır. Yalnızca bir grupta geleneksel öğretim yöntemine ilişkin uygulamaların başarıyı artırdığı belirlenmiştir.

Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmada, 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde Basamaklı Öğretim Programının nasıl gerçekleştirilebileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma

desen modelinde gerçekleştirilmiştir. “Dünya, Güneş, Ay”, “Canlılar Dünyasını Gezelim” ünitelerinde gerçekleştirilen çalışmada veriler kişisel bilgi formu, video kaydı, yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı günlüğü, öğrenci ürün dosyası ve tutum ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin C basamağında eleştiri yapma, araştırma yapma, güncel sorunlara karşı duyarlı olma, meraklı olma, günlük yaşamla ilişkilendirme, sorumluluk bilinci kazanma, yeteneklerini ortaya koyma, empati kurma gibi becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. B basamağında öğrencilerin Basamaklı Öğretim Programına uyum sağladıkları ve uygulamayı benimsedikleri görülmüştür. Bu basamakta yapılan etkinliklerin rol oynama, tartışma yapma ve duyarlılık bilincinin gelişmesine katkı sağladığı belirlenmiştir. A basamağında ise öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanarak verilen görevleri yerine getirdikleri görülmüştür. Basamaklı Öğretime dayalı uygulamaların öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin tutumlarına olumlu etki yaptığı belirlenmiştir.

Biçer (2011) tarafından Fen ve Teknoloji dersi kapsamında yapılan çalışmada Basamaklı Öğretim Programının, öğrenci başarısı, tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi belirlenmeye çalışmıştır. Basamaklı öğretim yöntemi “Vücudumuzdaki Sistemler” ünitesi içerisindeki “Dolaşım Sistemi” konusu üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma modeli tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmış, gözlem ve görüşmeler yapılmıştır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Deney öncesi ve sonrasında başarı testi ve tutum ölçeği aynı anda her iki gruba da uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Basamaklı Öğretim Programı ile öğretim yapılan deney grubundaki başarı düzeyinin geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun başarı düzeyinden daha yüksek çıktığı, deney grubunda yer alan öğrencilerin derse ilişkin öntutum-sontutum puan ortalamalarının da daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

### 2.4.2. Çoklu Zekâ Kuramı İle İlgili Araştırmalar

Bümen (2001) tarafından yürütülen çalışmada, Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersi kapsamında, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramının öğrencilerin erişim puanları, derse yönelik tutumları ve öğrenmenin kalıcılığına olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kontrol gruplu öntest-sontest desenine göre düzenlenmiştir. Araştırmada gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin uygulamalar sonrasında, öğrencilerin bilgi düzeyi erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, bilgi üzeri erişim puanları arasında farklılık olduğu, toplam erişim ve kalıcılık puanları açısından deney grubunun daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin uygulamalarının öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hanley, Hermiz, Lagioia-Peddy ve Levine-Albuck (2002) tarafından yürütülen çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde, Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin uygulamalarla öğrencilerin ilgi ve başarılarının iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yapılan Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin uygulamalar 5. sınıf seviyesinde yürütülmüştür. Çalışma grubu olarak 27 deney grubu, 25 kontrol grubunda olmak üzere 52 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi ve ilgi ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramının öğrencilerin derse yönelik ilgileri ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu vurgulanmıştır.

Yılmaz ve Fer (2003) yürütmüş oldukları çalışmada, Çoklu Zekâ alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarıları ve görüşleri üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada çalışma grubu olarak 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 16 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Çoklu Zekâ alanlarına göre düzenlenen etkinliklerin öğrenci başarılarını artırdığı, öğrenciler üzerinde iyi bir etki bıraktığı belirlenmiştir.

Bozdeveci (2005) tarafından yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramının öğrencilerin hatırlama ve anlama düzeylerine etkisi



üzerinde durulmuştur. Öntest-sontest gruplu modelin kullanıldığı çalışma, 7. sınıf düzeyinde “Avrupa’da yenilikler” ünitesinde uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çoklu Zekâ kuramına ilişkin uygulamalar sonrasında, deney grubunun bilgi, kavrama, uygulama basamakları ve testin tümünden aldıkları toplam puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Özyılmaz-Akamca ve Hamurcu (2005) tarafından yürütülen çalışmada, Çoklu Zekâ Kuramı temelli eğitimin, öğrenci başarısı, tutum, hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup, 2002-2003 öğretim yılının II. döneminde 5 hafta süresince yürütülmüştür. Beşinci sınıflardan 2 şube rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kontrol grubunda dersler geleneksel şekilde işlenirken, deney grubunda Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak hazırlanmış ders planları ile işlenmiştir. Araştırma sonucunda Çoklu Zekâ Kuramının beşinci sınıf öğrencilerinin fen başarıları, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunduğu belirlenirken, öğrencilerin Fen dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir etkisi bulunmadığı belirlenmiştir.

Karatekin (2006) yürüttüğü çalışmasında, Sosyal bilgiler dersinde Çoklu Zekâ kuramına göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öntest– sontest karşılaştırmalı deneysel yöntem uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol 1 grupları arasında yön ve yön bulma yöntemleri konusundaki başarıları bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonuçları nitel verilerle de desteklenmiştir.

Karakoç’un (2006) çalışmasında Sosyal Bilgiler dersi Coğrafya konularının öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı esas alınarak hazırlanmış öğrenme öğretme ortamlarının klasik ortamlara göre öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırma iki aşama ve iki yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada altıncı sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek amaçlanmış ve bu amaca ulaşmak için olayları, durumları var oldukları şekliyle ortaya koymayı amaçlayan

betimsel yöntem kullanılmıştır. İkinci aşamada ise Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi amaçlandığı için deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde, Çoklu Zekâ kuramın öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Temur'un (2007) çalışmasında Matematik dersinde, Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin başarısı ve bilginin kalıcılığını sağlamaya olan etkisi incelemiştir. Bu araştırma Gazi Üniversitesi Vakfı Özel İlköğretim Okulu'nda dördüncü sınıflarında yürütülmüştür. Öntest puanları dikkate alınarak, 4. sınıf şubelerinden iki sınıf deney ve kontrol grubu olmak üzere belirlenmiştir. Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin uygulamaların sonlandırılmasından bir ay sonra deney ve kontrol gruplarında kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı ve kalıcılık testi puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ateş (2007), yürütmüş olduğu deneysel çalışmada, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretim aktivitelerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin "Osmanlı Kültür ve Uygarlığı" ünitesinde, Sosyal Bilgiler başarılarına etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının değerlendirildiğinde, Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan öğretim durumunun geleneksel öğretime göre akademik başarı üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Yıldırım ve Tarım (2008) tarafından yürütülen çalışmada Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin akademik başarıya ve hatırd tutma düzeyine etkisi araştırılmıştır. Araştırma 2005-2006 eğitim yılı bahar döneminde Adana iline bağlı bir devlet ilköğretim okulunda okuyan 72 beşinci sınıf öğrencisi ile 16 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, Matematik dersinde Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yöntemine göre düzenlenen öğretimin akademik başarı ve hatırd tutma düzeyi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Görüşme bulguları ise öğrencilerin Çoklu Zekâ Kuramı Destekli

Kubaşık Öğrenme Yöntemine göre düzenlenen öğretimden daha fazla yararlandıklarını ve bu yöntemle ders işlemekten mutlu olduklarını göstermiştir.

Koç (2008) tarafından yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen Proje Tabanlı Öğrenmenin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki tutum ve erişim puanlarına etkisi incelenmiştir. Kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen Proje Tabanlı Öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarılarının arttığı ve deney grubunun erişim puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen Proje Tabanlı Öğrenmenin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görer'in (2008) çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin uygulamalar Sosyal Bilgiler dersinin "Ülkemizin Kaynakları" ünitesinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, uygulamalar sonrasında öğrencilerin derse yönelik tutumlarında herhangi bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir.

Belenli (2009) tarafından yürütülen çalışmada Tarih öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama kapsamında iki okul seçilmiş, iki okuldan birinde bir sınıf kontrol grubunu, diğer okulda bir sınıf ise deney grubunu meydana getirmiştir. Kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi uygulanırken, deney grubunda ise dersler Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kontrol grubunun son test puan ortalamalarının deney grubunun son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kayıran (2009) yürüttüğü deneysel nitelikteki çalışmasında, Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin

öğrencilerin akademik başarıları, derse ilişkin tutumları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki akademik başarılarını arttırmada ve derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Çepni'nin (2010) deneysel nitelikteki çalışmasında Çoklu Zekâ Kuramının Sosyal Bilgiler dersindeki etkiliğini belirlemeye çalışılmıştır. "Ülkemizin Kaynakları" ünitesi kapsamında yürütülen çalışmada, eğitim-öğretim ortamı bütün zekâ alanlarını kapsayacak etkinlikler, görsel-işitsel araç gereçler yoluyla zenginleştirilmiştir. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeline göre düzenlemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Çoklu Zekâ Kuramının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Tufan'ın (2011) çalışmasında, Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hazırlanan bir eğitim yazılımının öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Matematik dersi kapsamında yapılan çalışma, "Kesirler" ünitesi çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmada akademik başarıyı ölçmek için başarı testi, baskın zekâ alanlarını tespit etmek için çoklu zekâ belirleme testi, öğrencilerin uygulamalara yönelik memnuniyetlerini belirlemek üzere motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak oluşturulan eğitim yazılımının öğrencilerin akademik başarılarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Alghazo, Obeidat, Al-trawneh ve Alshraideh (2009) tarafından yürütülen çalışmada, ilk üç sınıf düzeyinde okutulan Sosyal Bilgiler, Arapça ve İngilizce kitaplarında yer alan çoklu zekâ türleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla görsel, işitsel, fiziksel, sosyal zekâ gibi çoklu zekâ alanlarını temsil eden 30 soru geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda en yaygın zekâ türü olarak görsel zekânın her üç kitapta da yer aldığı, sosyal zekânın Sosyal Bilgiler ve İngilizce kitaplarında, çevresel zekânın ise İngilizce ve Arapça kitaplarında yer aldığı belirlenmiştir.

Beyhan ve Baş'ın (2010) alışmasında İngilizce dersinde uygulanan, oklu Zekâ Destekli Proje Tabanlı Öğrenme ve geleneksel öğrenme ortamının öğrencilerin başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılında 5. sınıf düzeyin öğrenim gören 50 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda dersinde uygulanan, oklu Zekâ Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin öğrenci başarısı ve tutumları üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, uygulama süreçleri, veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bilimsel yöntemler “tarama” ve “deneme” olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini ortaya koymak amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolünde, gözlenmek istenen verilerin üretildiği modellerdir. Tarama modelinde ise, var olan durum gözlenirken araştırmacının müdahalesi söz konusu değildir (Karasar, 2004, s. 87) . Bu çalışmada, hem nicel hem de nitel verilerin yer aldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem, nicel ve nitel verilerin birlikte toplanması ve toplanan bilgilerin analiz edilmesini içeren bir araştırma yöntemidir (Creswell, Plano-Clarck, Gutmann ve Hanson, 2003, s. 212). Karma yöntem, araştırmacının yapmış olduğu araştırmasının bir aşamasında ya da araştırma süreçlerinin iki ya da daha fazla aşaması boyunca, hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarını bir arada kullanması şeklinde ifade edilebilir (Balcı, 2009, s. 49).

Bu çalışmada araştırmanın problemine uygun olarak nicel verilerin toplanmasında deneysel yöntem kullanmıştır. Deneysel yöntem “bağımsız değişken ya da değişkenlerin, bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösteren bir çalışma yöntemidir”. Program değerlendirme çalışmalarında etkisi araştırılan bağımsız değişken öğretim programı iken, bağımlı değişken ise öğrencilere süreç sonucunda kazandırılan bilgi ve becerilerdir (Erden, 1998, s.57). Araştırmada deneysel desen olarak öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu modelde biri deney diğeri de kontrol olmak üzere yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır. Modelde bulunan öntestler, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin belirlenmesine ve sonuçların bunlara göre düzenlenmesine yardımcı

olurlar (Karasar, 2004, s.97). Araştırmanın deneysel modelinin simgesel görünümü aşağıda verilmiştir (Büyüköztürk, 2001, s. 23):

GD	R	O1	X	O3
GK	R	O2		O4

GD: Deney grubu,

GK: Kontrol grubu,

R: Deneklerin gruba yansız bir şekilde atanması.

O1 ve O3: Deney grubunun öntest ve sontest ölçümleri.

O2 ve O4: Kontrol grubunun sontest ölçümleri.

X: Deney grubundaki bağımsız değişken.

Bu modelde X'in ne derece etkili olduğunu belirlemek için öntest ve sontest ölçme sonuçları birlikte kullanılır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için,

1. Her bir grup için öntest-sontest puanlarındaki artışlar karşılaştırılabilir,
2. Öntest puanlarını “birlikte değişen” olarak kullanıp, son test puanlarıyla, birlikte değişkenlik çözümlemesi yapılabilir,
3. Öntest puanları karşılaştırılır, arada önemli bir farklılık yoksa yalnızca sontest puanları kullanılarak ortalamalar arası farklılıklara bakılır. Deney öncesi ölçme puanlarını birbirinden önemli ölçüde farklı olması yorumlamaları zorlaştırır (Karasar, 2004, s. 97).

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının öğrenme sürecine etkilerini net bir biçimde ortaya koyabilmek adına deneysel desen kullanılmıştır. Bu süreçte öntest sontest kontrol gruplu bir araştırma deseni tercih edilerek hem Basamaklı Öğretim Programının etkileri ortaya çıkarılmış, hem de geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırma yapılarak her iki yöntemin öğrenme sürecine etkisi mukayeseli bir biçimde ortaya konmaya çalışılmıştır.

Mason (1996) her ne kadar nicel araştırmalara göre esnek ve bağlamsal olsalar da nitel araştırmalarda araştırma deseninin belirlenmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır (Kuş, 2009, s. 79). Bu araştırmada nitel araştırma deseni olarak “eylem araştırması”

tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre eylem araştırması uygulama esnasında ortaya çıkabilecek sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların uygulama sürecini çalışmaları olarak belirtilmiştir. Eylem araştırması süreç odaklı olduğu için, uzun bir zaman dilimi içerisinde odaklanılan soruna ilişkin veri toplanması, soruna ilişkin gelişmelerin, değişmelerin, ortamda yer alan bireylerle etkileşimlerin ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesi mümkün kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.78). Mevcut çalışmada da eylem araştırmasının tercih edilme nedeni, belirli bir zaman dilimi içerisinde Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının uygulanması, bu uygulama sırasında ortaya çıkabilecek problemler durumlarının belirlenmesi, problemlere ilişkin çözümlerin üretilmesi ve bu yöntemin kullanılmasının öğrenme sürecine katkılarını belirlemektir.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmada karma desene uygun olarak kullanılan nitel ve nicel çalışma anlayışını daha iyi yansıtacağı düşünülerek çalışma grubu seçimine gidilmiştir. Balcı'ya (2004, s. 81) göre örneklemden yola çıkarak parametrenin kestirilmesi yansızlık kurallarına dayalı olarak seçilen örnekleme mümkündür. Örneklem seçiminin amaçları düşünüldüğünde olasılığa dayalı olmayan kümelerin örneklem olarak adlandırılması doğru değildir. Bu tür kümeler çalışma grubu olarak adlandırılabilir.

Nitel araştırmaların güçlü yanlarını yaptıkları deneysel çalışmalara aktarmak isteyen araştırmacıların, nitel araştırma desenleri içine nicel araştırmayla özdeşleşmiş bazı örnekleme biçimlerini de katmışlardır. (Goetz ve Lecompt 1984, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 103). Bu durumdan hareketle çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme seçimine gidilmiştir. Patton'a (1987) amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân vermektedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 107). Araştırmada çalışma grubu olarak, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki Koç İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 7. sınıf şubeleri içerisinde 2 şubede öğrenimine devam eden 67 öğrenci belirlenmiştir. Çalışma sırasında öğretmen ve okul yöneticileri ile işbirliği içerisinde çalışma gerekliliği, maliyet ve kolay ulaşılabilme belirtilen okulun seçiminde göz önüne alınan kriterler arasındadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygulamaları yürütecek olan



öğretmenin çalışmaları gönüllü olarak yürütmek istemesi, 7. sınıf düzeyinde iki şubede ders veriyor olması da etkili olmuştur.

### 3.2.1. Deneysel İşlemler İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması

İki boyutlu olarak ele alınan bu çalışmanın bir bölümü deneysel desene uygun olarak yürütülmüştür. Deneysel desen göz önüne alınarak, araştırma kapsamındaki öğrencilerin yansız bir şekilde seçilmesine dikkat edilmiştir. Öğrencilerin yansız bir şekilde seçilebilmesi için göz önüne alınan bazı kriterler bulunmaktadır. Bu kriterler aşağıda yer almaktadır:

1. Öğrencilerin 2009-2010 öğretim yılına ait 6. sınıf SBS puanları.
2. 6. sınıf genel not ortalamaları.
3. 6. sınıf 1. dönem Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları.

Elde edilen veriler kümeleme analizi (cluster analizi) yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Kümeleme analizi, önceden belirlenen kriterlere göre birbirlerine benzeyen birey ya da nesnelere aynı küme içinde sınıflandırır. Analiz sonucunda oluşan kümelerin kendi içlerindeki benzerlikleri ve kümeler arasındaki heterojenlik çok yüksektir (Uçar, 2008, s. 349). Bu kapsamda sırasıyla beşli, dördü, üçlü atamalar yapılmış ve bütün bu atamalarda en yüksek sayıyı veren, üçlü atama sonrasında 67 öğrencinin bulunduğu grup araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu işlemler sonucunda oluşturulan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, cinsiyetlerine ve şubelerine göre dağılımı aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

Çizelge 3.1.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Şubelere ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

Sınıf	Gruplar	Kız		Erkek		Toplam
		n	%	n	%	
7/E	Deney	15	44,1	19	55,9	34
7/F	Kontrol	14	42,4	19	57,6	33
Toplam		29	43,3	38	56,7	67

Çizelge 3.1 incelendiğinde, deney grubunda 15'i kız 19'u erkek olmak üzere toplam 34 öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Kontrol grubunda ise 14'ü kız, 19'u erkek olmak üzere 33 öğrenci yer almaktadır. Grupların cinsiyete göre homojen sayılabilecek şekilde oluşturulduğu söylenebilir. Bununla birlikte araştırmada belirtilen yansızlık kriterlerine ilişkin istatistiksel işlemler yapılması uygun görülmüştür. Grupların Sosyal Bilgiler 6. sınıf not ortalamaları, 6. sınıf SBS puanları ve 7. sınıf 1. dönem not ortalamaları açısından yansız bir şekilde oluşturulduğunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Çizelge 3.2.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Not Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney	34	71,53	12,96	65	1,375	174
Kontrol	33	75,56	12,19			
Toplam	67					

Çizelge 3.2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının 6. Sınıf not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(65)}=1,375$ ;  $p>0.05$ ]. Buna göre deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf not ortalamaları açısından yansız bir şekilde oluşturulduğu söylenebilir.

Çizelge 3.3.

*Deney ve Kontrol Gruplarının 6. Sınıf SBS Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney	34	3,34	59,17	65	,801	,426
Kontrol	33	3,44	42,81			
Toplam	67					

Grupların 6. SBS puanlarına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin bu yöndeki puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir [ $t_{(65)}=,801$ ;  $p>0.05$ ] Aritmetik ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda grupların bu ölçüt açısından da yansız bir şekilde belirlendiği söylenebilir.

Çizelge 3.4.

*Deney ve Kontrol Gruplarının 6. Sınıf Toplam Not Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney	34	80,06	8,14	65	1,127	,264
Kontrol	33	77,61	9,52			
Toplam	67					

Çizelge 3.4 incelendiğinde, grupların 6. sınıf toplam not ortalamaları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [ $t_{(65)}=1,127$ ;  $p>0.05$ ]. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde grupların yansız bir şekilde oluşturulduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının yansız bir şekilde oluşturulduğunu ortaya koymak amacıyla, grupların başarı testinden aldıkları öntest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grupların öntest puan ortalamalarına ilişkin t testi çizelge 3.5’de yer almaktadır.

Çizelge 3.5.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Öntest Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney	34	27,91	11,27	65	-1,674	,099
Kontrol	33	32,18	9,50			
Toplam	67					

Çizelge 3.5 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $t_{(65)}=1,674$ ;  $p>0.05$ ]. Gruplara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde, grupların yansız bir şekilde oluşturulduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin tutumlarına ilişkin ölçümler de yapılacağı için, uygulamalar öncesinde deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarında farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Grupların öntutum puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi Çizelge 3.6'da yer almaktadır.

Çizelge 3.6.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney	34	3,71	,39	65	,519	,605
Kontrol	33	3,66	,44			
Toplam	67					

Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler dersine yönelik ön tutum puanlarına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde grupların ön tutumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [ $t_{(65)}=,519$ ;  $p>0.05$ ]. Grupların tutum puan ortalamaları açısından da yansız bir şekilde oluşturulduğu söylenebilir.

### 3.2.2. Nitel Boyuta İlişkin Çalışma Grubunun Oluşturulması

Araştırma kapsamında, nitel boyuta ilişkin çalışma grubu belirlenirken maksimum çeşitlik örnekleme uygun bir seçim yapılmıştır. Bu örnek çeşidinin seçilmesindeki amaç görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve çalışılan probleme taraf oluşturabilecek çeşitliliği en iyi şekilde yansıtabilmektir (Yıldırım, Şimşek, 2006, s. 108). Basamaklı Öğretim Programının uygulanma süresine ilişkin görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenme sürecinde öncelikle öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi ve genel başarı düzeyleri incelenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenin görüşleri de dikkate alınarak

iyi, orta ve alt düzey olmak üzere üç farklı başarı düzeyindeki 14 öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşme yapma konusunda gönüllü olmaları göz önüne alınmıştır.

### 3.3. Uygulama Süreçleri

Bu bölümde, Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının uygulanması sürecine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Bu çerçevede süreç, uygulama öncesi, uygulama anı ve uygulama sonrası yapılan işlemler olmak üzere 3 aşamada ele alınmıştır. Bu başlıklar altında uygulama aşamalarında yapılanlar, karşılaşılan olumlu ve olumsuz durumlar ortaya konmaya çalışılmıştır.

#### 3.3.1. Uygulama Öncesi Süreç

Uygulama öncesi süreçte, çalışmanın yürütüleceği okul, öğretmen, sınıfların belirlenmesi, öğretmen ve öğrencilerin süreçle ilgili bilgilendirilmeleri gibi aşamalara ilişkin bilgiler yer almaktadır. Ayrıca araştırmanın yapılacağı ders ve ünitenin seçimi, uygulamalar sırasında yapılacak etkinliklerin belirlenmesi, bunlara ilişkin materyallerin hazırlanması ve öntest ve öntutum ölçeklerinin uygulanması üzerinde durulmuştur. Araştırmanın yürütüleceği okulun seçimi aşamasında Elazığ il merkezinde yer alan iki ayrı okulda görev yapan üç Sosyal Bilgiler öğretmeni ile görüşmeler yapılarak araştırmanın aşamalarına ilişkin bilgiler verilmiş, yapılacak uygulamalar açıklanmıştır. Olumlu cevap veren okul ve öğretmen tercih edilerek izin işlemlerinin yürütülmesi için Elazığ il Millî Eğitim Müdürlüğü ile gerekli resmî yazışmalar başlatılmıştır (Ek 1). Öğretmenin 7. sınıf düzeyinde iki şubede ders veriyor olmasına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda okul yöneticileri ile de görüşmeler yapılarak araştırmanın yürütülmesi için en uygun okul belirlenmiştir. Okulun belirlenmesinde sonra deney ve kontrol grubu olarak belirlenecek sınıfların seçimi aşamasında, öğretmenin 7. sınıf düzeyinde ders verdiği iki şube belirlenmiştir. Şubelere ilişkin bilgiler okul yönetiminden alınarak gruplar denkleştirilmiştir.

Araştırmanın Sosyal Bilgiler dersinde yürütülmesinin nedeni, bu dersin Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının içerdiği etkinliklerin yapılması için uygun bir ders olarak görülmesidir. Araştırmanın uygulanacağı ünitenin seçiminde, dersin öğretmenin görüşleri ve ünitenin Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı

Öğretim Programı kapsamında yapılacak etkinliklere uygun olması etkili olmuştur. Bütün bunlar göz önüne alındığında Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi kapsamında uygulanmasına karar verilmiştir. Ünite belirlendikten sonra bu üniteye ilişkin başarı testi oluşturulmuştur. Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği, Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının uygulanma sürecine ilişkin görüşme ve gözlem formları hazırlanmıştır.

Bu noktada “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi Basamaklı Öğretim Programının yapısı ve üniteye yer alan kazanımlar dikkate alınarak üç basamağa bölünmüştür. Öğrencilerin her üç basamakta yapacakları görevlerin belirlenmesi aşamasında öğretmenin de görüşleri alınmış, öğretmenin yönlendirmesi ile uygun görülen etkinlikler seçilmiştir. Etkinlikler belirlenirken, Çoklu Zekâ Kuramında yer alan zekâ alanları dikkate alınarak, farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilere hitap edebilecek etkinliklerin oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca etkinlikler hazırlanırken ders kitabı, öğrenci çalışma kitapları ve test kitaplarından da faydalanılmıştır C basamağında 12 görev yer alırken, B basamağında 5, A basamağında ise 3 görev yer almaktadır. Öğrencilerin her basamakta seçebilecekleri etkinlikler ve bu etkinlikleri tamamladıkları zaman alacakları puanların yer aldığı etkinlik listeleri hazırlanmıştır. Basamaklarda yer alan konular işlendikten sonra, yapmak istedikleri etkinlikleri seçmeleri için bu etkinlik listeleri öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere verilen etkinlik listelerinde, yaptıkları etkinlikler sonucunda alacakları puanlar ve bir üst basamağa geçmek için gerekli olan puan aralıkları da yer almaktadır.

Uygulamalar başlamadan önce, dersin öğretmenine Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı ve sürecin nasıl yürütüleceği konusunda ayrıntılı bilgi verilmiştir. Sonrasında uygulamanın yapılacağı deney grubunda yer alan öğrencilerin sınıflarına gidilerek Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı hakkında bilgi verilmiş, uygulamalar öncesinde, süresince ve sonrasında neler yapılacağı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Öğrencilerin bu konudaki soruları cevaplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanıp geçerlik güvenirlik analizleri yapılan başarı testi ve tutum ölçeği uygulamalar başlamadan bir hafta önce deney ve kontrol

gruplarında eşzamanlı olarak uygulanmıştır Öğrencilere soruları cevaplandırmaları ve tutum ölçeğini doldurmaları için yeterli süre verilmiştir.

### 3.3.2. Uygulama Sürecinde Yapılanlar

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı, 2010-2011 eğitim Öğretim yılında Koç İlköğretim Okulu 7/E sınıfında uygulanmıştır. “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinde gerçekleştirilen Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretime ilişkin uygulamalar, 24/10/2010 tarihinde başlayıp, 19/01/2011 tarihinde sona ermiştir. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda derslerin işlenişine karışılmamıştır. Öğretmen ders kitabı ve çalışma kitabı kapsamında derslerini yürütmüştür. Deney grubunda ise ders öğretmeni konularını işledikten sonra konunun yer aldığı basamağa ilişkin görevler yapılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersi haftada 3 saat olduğundan en az bir saatinde Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim uygulanmalarının yapılması sağlanmıştır. C basamağı için belirlenmiş olan konular işlendikten sonra, bu basamağa ilişkin önceden belirlenmiş etkinliklerin yer aldığı liste öğrencilere dağıtılarak, belirtilen sayıda olmak şartıyla, öğrencilerin istedikleri görevleri seçmeleri istenmiştir. Öğrenciler etkinlikleri seçtikten sonra o etkinliklere ilişkin materyaller verilmiştir. Örneğin bulmaca çözmek isteyen bir öğrenciye konu ile ilgili bulmaca verilmiş, kavram haritası hazırlamak isteyen öğrenciye gerekli kağıt ve kalemler verilmiştir. Öğrencilerin seçtikleri etkinliklere ilişkin puanlar ve bir üst basamağa geçebilmeleri için gerekli olan puan aralığı da tabloda yer almaktadır. C basamağında (Ek.16) sunum yapma, bulmaca hazırlama, metin yazma, resimli kart hazırlama, paragraf yazma, gibi görevler yer almaktadır. Öğrenciler seçtikleri görevleri yerine getirirken hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadıkları etkinlikler araştırmacı tarafından açıklanmıştır. C basamağında yer alan etkinlikleri yerine getiren öğrencilere B basamağına ilişkin etkinliklerin yer aldığı tablo verilmiştir. Bu basamakta yer alan görevler (Ek.15) sözlük, broşür, afiş hazırlama kompozisyon yazma şeklindedir. Bir üst basamağa geçmelerini sağlayacak puanları toplayamayan öğrencilere ek görevler verilmiştir. B basamağını tamamlayan öğrencilere A basamağına ilişkin görevlerin yer aldığı liste dağıtılmıştır. A basamağında yer alan görevler (Ek.14) kompozisyon, şiir ve hikâye yazma şeklindedir. A basamağına ilişkin

etkinlikleri yerine getiren öğrencilerin yapmış oldukları etkinlikler puanlanarak uygulamayı başarı ile bitiren öğrenciler belirlenmiş sonuçlar açıklanmıştır. Gerekli puanı alamayan öğrencilere ek görevler verilmiştir. Araştırmacı bu süreçte etkinlik listelerinin, görevler için gerekli olan materyallerin dağıtılması ve sürece ilişkin gözlem yapılması noktasında yer almıştır. Sürecin yakından takip edilebilmesi açısından kontrol grubunda da gözlem yapılmıştır.

Basamaklı Öğretim Programı uygulanırken belirli sıkıntılarla da karşılaşmıştır. Etkinliklere ilişkin listelerin dağıtılması, öğrencilerin seçim yapması, etkinliklere ilişkin materyallerin dağıtılması, öğrencilerin etkinlikleri tamamlamaları zaman almaktadır. Bu yüzden uygulamalar haftada bir ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Sınav dönemlerinde, uygulamanın yapılacağı ders saatinde bütün 7. sınıfların katılmak zorunda olduğu ortak sınavların yapılması uygulamalara engel olmuştur. Bu tür durumlarda uygulamalar başka bir ders saatine kaydırılmıştır.

### **3.3.3. Uygulama Sonrasında Yapılanlar**

“Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi sona erdikten sonraki hafta hem deney grubuna hem de kontrol grubuna başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Basamaklı Öğretim Programının uygulanma sürecine ilişkin öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze yapılmış, öğretmenle yapılan görüşmede ses kaydı alınmamış, öğrencilerle yapılan görüşmeler ise ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşme yapmak için öğretmenin de görüşleri göz önüne alınarak üst, orta ve alt gruptan olmak üzere 14 öğrenci seçilmiş ve öğrencilerde gönüllülük esasına dikkat edilmiştir. Uygulamaların bitiminden 5 hafta sonra başarı testi kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, nitel ve nicel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Nicel araştırmalarda olgular özellikler sayılar ile ifade edilir ve değerlendirme sürecinde pek çok değişken hakkında sayısal veriler düzey belirleme testleri, izleme testleri ve anket sorularıyla toplanırlar (Erden, 1998, s. 47). Nicel araştırma ölçmeye dayanır ve veriler, araştırma soruları, kavramsal tasarım önceden yapılandırılır. Nitel araştırmalar ise daha



çok olaylarla ilgilidir, sosyal yaşamın karmaşıklığını açıklayabilmek için onu derinliğine bütün olarak kavramayı amaçlar. Nicel veriler durumu standartlaştırmaya, nesnel karşılaştırmalar yapmaya daha elverişli bir ortam sağlarken, nicel araştırma ölçümleri, sistemli ve karşılaştırılabilir bir biçimde durumların, olguların kapsayıcı betimlemelerine olanak verir (Punch, 2005, s. 228). Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak başarı testi ve tutum ölçeği kullanılırken, nitel veri toplama aracı olarak da görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır.

### **3.4.1. Nicel veri toplama araçları**

Nicel verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından oluşturulan başarı testi ve tutum ölçeğinden faydalanılmıştır.

#### **3.4.1.1. Başarı testi**

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programına ilişkin uygulamaların, öğrenci başarısına olan etkisini belirlemek amacıyla, başarı testi geliştirilmiştir. Hazırlanan testin uygulamaların sona ermesinden 5 hafta sonra tekrar uygulanarak öğrenmenin kalıcı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Başarı testinin oluşturulma aşamasında 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, programda yer alan kazanımlar, soruların hazırlanacağı “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Sorular hazırlanırken Bloom taksonomisinin bilişsel alan sınıflaması dikkate alınmıştır. Testte, bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme basamaklarından her birine ilişkin soruların yer almasına özen gösterilmiştir. Başarı testinde sentez düzeyine ait madde bulunmamaktadır. Çünkü sentez düzeyindeki ürünün değerlendirilmesinde birden fazla davranışın incelenerek her birinin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerekebilir. Bu nedenle, bu düzeye ilişkin test maddesi hazırlamak mümkün görülmemektedir (Sönmez, 2008, s. 482).

MEB’in yapmış olduğu SBS sınavlarında çıkmış olan, belirlenen ünite ile ilgili sorular tespit edilerek benzer yapıda sorular oluşturulmaya çalışılmıştır. Soruların hazırlanması aşamasında araştırmacının hazırlamış olduğu soruların yanı sıra, (Açı, Tarihsiz; Arslan, 2009; Atak, 2008; Aydın, Uysal, Dede ve Bayındır, 2009; Birey,

2010; Esen, 2009; Etkin Okul, 2010; Fen Bilimleri, 2010; Zambak, 2008) bu kaynaklarda yer alan sorulardan faydalanılarak hazırlanan sorular da yer verilmiştir. Soruların hazırlanma sürecinde test maddesi geliştirmeye ilişkin kaynaklar da taranmıştır (Bayrakçeken, 2007; Özçelik, 2010; Özdamar, 2009; Tekin 2003; Turgut ve Baykul, 2010 ).

Hazırlanan sorularda düzenlemeler yapılabilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden iki öğretim üyesi, Türkçe Eğitimi alanından iki öğretim üyesi, iki Sosyal Bilgiler öğretmeni ve iki Bilgisayar öğretmeni hazırlanan soruları Sosyal Bilgiler Öğretim Programına, öğrenci seviyesine uygunluğu, üniteye yer alan konuları kapsama durumu, dil ve içerik bakımından incelemiştir. Ayrıca Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda görev yapan iki öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda, soruların bilişsel alanın hangi basamağında yer aldığına dair sınıflamalar yapılmış ve belirtke tablosu (Ek 3) hazırlanmıştır. Uzman görüşleri dikkate alınarak uygun olmadığı düşünülen maddeler elenmiştir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 68 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test geliştirilmiştir. Açık uçlu soru Eğitim Bilimlerinden bir öğretim üyesi ve iki Sosyal Bilgiler öğretmenin görüşleri doğrultusunda başarı testine eklenmiştir. Başarı testi, uygulamanın yapılacağı öğrenci grubuna uygulanmadan önce, geçerlik ve güvenirlik hesaplarının yapılabilmesi için Elazığ il merkezinde yer alan 4 İlköğretim okulunda 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 211 öğrenciye uygulanmıştır. Başarı testinde bulunan her soru 1 puan olarak kabul edilmiştir. Testte bulunan maddelere ilişkin analizler aşağıda görülmektedir.

Çizelge 3.7.

*Başarı Testine İlişkin Madde Analizi Sonuçları*

Madde No	P <sub>j</sub> madde güçlük indisi	P <sub>q</sub> (S <sup>2</sup> J) madde varyansı	R <sub>jx</sub> Madde ayrıcılık gücü indisi
1	0,15	0,15	0,24
2	0,24	0,24	0,26
3	0,15	0,15	0,29
4	0,24	0,24	0,25
5	0,19	0,19	0,39
6	0,24	0,24	0,22
7	0,18	0,18	0,42

Çizelge 3.7 (Devamı)

8	0,25	0,25	0,26
9	0,22	0,22	0,43
10	0,25	0,25	0,37
11	0,25	0,25	0,27
12	0,25	0,25	0,37
13	0,15	0,15	0,38
14	0,24	0,24	0,26
15	0,22	0,22	0,41
16	0,17	0,17	0,22
17	0,24	0,24	0,30
18	0,23	0,23	0,25
19	0,17	0,17	0,31
20	0,25	0,25	0,25
21	0,25	0,25	0,22
22	0,25	0,25	0,29
23	0,25	0,25	0,27
24	0,25	0,25	0,20
25	0,23	0,23	0,32
26	0,24	0,24	0,24
27	0,25	0,25	0,28
28	0,25	0,25	0,36
28	0,20	0,20	0,41
30	0,25	0,25	0,31
31	0,22	0,22	0,53
32	0,24	0,24	0,23
33	0,22	0,22	0,30
34	0,17	0,17	0,32
35	0,19	0,19	0,47
36	0,24	0,24	0,44
37	0,24	0,24	0,52
38	0,22	0,22	0,51
39	0,25	0,25	0,37
40	0,18	0,18	0,21
41	0,25	0,25	0,26
42	0,25	0,25	0,24
43	0,25	0,25	0,27
44	0,25	0,25	0,34
45	0,23	0,23	0,39
46	0,25	0,25	0,32
47	0,19	0,19	0,37
48	0,22	0,22	0,35
49	0,25	0,25	0,39
50	0,25	0,25	0,33
51	0,25	0,25	0,39
52	0,25	0,25	0,28
53	0,23	0,23	0,29

Çizelge 3.7 (Devamı)

54	0,25	0,25	0,24
55	0,25	0,25	0,32
56	0,25	0,25	0,30
Toplam		12,74	

Çizelge 3.7’de hazırlanan başarı testine ilişkin madde analizi sonuçları ve madde güçlük indisi değerleri yer almaktadır. Madde güçlük indisi bir korelasyon katsayısıdır ve diğer korelasyon katsayılarında olduğu gibi (-1) ile (+1) aralığında değerler alır. Bu katsayının (+) işaretli değerleri maddenin ölçtüğü niteliğin testin bütünü ile ölçülen nitelikte uyum gösterdiğini; (-) işaretli değerleri maddenin ölçtüğü değişkenin testin tümüyle ölçülen nitelikte ters yönde bir nitelik ölçtüğünü belirtir. 0 civarındaki değerler de maddenin ölçtüğü niteliğin testin bütünüyle ölçülen nitelik arasında ilişki olmadığını göstermektedir (Crocker ve Algina, 1986, Akt Yaşar ve Baykul, 2010, s. 229). Madde ayırıcılık indeksi ile ilgili sınır değerler aşağıda yer almaktadır (Tekin, 2003, s. 249; Kan, 2008, s. 268):

Çizelge 3.8.

*Madde Ayırıcılık Gücü İndisi Değerleri*

<b>Maddenin Ayırt Etme İndisi</b>	<b>Maddenin Değerlendirilmesi</b>
.30 ve üstü	Oldukça iyi bir madde/Düzeltilme yapmadan da kullanılabilir
.20 ile .29 arası	Gözden geçirilmesi gereken madde/Düzeltildikten sonra teste alınabilir
.19 ve altı	Çok zayıf bir madde/Testten çıkarılmalı

Yukarıdaki tabloda yer alan değerler göz önüne alınarak, madde ayırıcılık gücü indisi, 19’un altında olan 12 madde testten çıkarılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 56 çoktan seçmeli sorunun yer aldığı bir başarı testi ortaya çıkmıştır (Ek 2). Testten çıkarılan maddelerin kapsam geçerliğini olumsuz yönde etkilememesine dikkat edilmiştir. Testte yer alan maddelerin madde ayırıcılık gücü indisi değerlerinin ,21 ile ,47 arasında değiştiği görülmektedir. Testin ortalama güçlüğü ,58 olarak belirlenmiştir.

Testin tümünün gücünün belirlenmesi amacıyla aşağıda belirtilen formül uygulanmıştır (Turgut, 1990, s. 267):

$$p = \frac{\bar{X}_T}{K}$$

Formülde gösterilen sembollerin anlamı aşağıdaki gibidir.

$\bar{X}_T$  = Testin tümüne ait aritmetik ortalama

$K$  = Testte bulunan madde sayısı

$$p = \frac{12,78}{56} = .58$$

Testin ortalama gücü ,58 olarak belirlenmiştir. Oluşturulan başarı testinin güvenilirliğini test etmek için Kuder Richardson-20 (KR-20) değerinin hesaplanması gerekmektedir. Testin güvenilirlik hesaplaması için KR20 formülü kullanılmıştır. KR20 formülü aşağıda verilmiştir (Turgut, 1990, s. 268):

$$r_{20} = \frac{K}{K-1} \left( 1 - \frac{\sum pq}{S^2_t} \right)$$

Bu formülde gösterilen sembollerin anlamları aşağıda belirtilmiştir (Tekin, 1994: 63-64):

$K$  = Testteki madde sayısı

$\sum$  = Toplam

$p$  = Bir maddeyi doğru cevaplayanların oranı

$q$  = 1-p ya da bir maddeyi doğru cevaplandırmayanların oranı

$S^2_t$  = Test puanlarının test ortalamasından olan farklarının kareleri toplamı

(varyans)

$$r_{20} = \frac{56}{56-1} \left( 1 - \frac{12,74}{75,38} \right) = ,85$$

Yapılan işlemler sonucunda başarı testinin KR-20 değeri ,85 olarak belirlenmiştir. Oluşturulan başarı testinin, araştırma kapsamında kullanılabilmesi için yeterli düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir.

### 3.4.1.2. Tutum ölçeği

Yapılan uygulama sonrasında, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında herhangi bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Tutum ölçeği hazırlanırken tutum ölçeği hazırlamaya ilişkin olarak yapılmış diğer çalışmalar incelenmiştir (Gömleksiz, 2003; Gömleksiz, 2004; Kan ve Akbaş, 2005). Tutum ölçeği geliştirme çalışmalarında, öğrencilerin derse karşı tutumlarını ölçmeye yönelik 22'si olumlu, 6'sı olumsuz 28 maddenin yer aldığı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddeler, kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için uzman görüşüne sunulmuştur. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden iki öğretim üyesinin, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programından 1 öğretim üyesinin ve 2 Sosyal Bilgiler öğretmenin görüşlerine başvurularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğrenci seviyesine uygun olmadığı, dil ve anlatım açısından problemli olduğu düşünülen maddeler uzman görüşleri dikkate alınarak çıkarılmıştır. Uzman görüşleri dikkate alınarak yeniden düzenlenen ölçekte 6'sı olumsuz 17'si olumlu olmak üzere 23 madde yer almaktadır. 5'li likert şeklinde hazırlanan taslak ölçekte derecelendirme “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” şeklinde yapılmıştır. Taslak ölçek geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için, Elazığ il merkezindeki 5 İlköğretim okulunun 7. Sınıflarında öğrenim görmekte olan 346 öğrenciye uygulanmıştır. Anderson (1988), ölçekten anlamlı ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek için ölçeğin uygulanacağı grubun ölçekteki madde sayısından en az beş kat fazla olması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Akt. Tavşancıl, 2002). Taslak ölçekteki madde sayısı göz önüne alındığında, ulaşılan sayının yeterli olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.9.

*Tutum Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları*

M.no	Maddeler	Faktör Yüğü	Varyans
1	Sosyal Bilgiler dersi sevdiğim bir derstir	,624	37,566
2	Sosyal Bilgiler dersine çalışmayı sevmiyorum	,752	9,278
3	Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili araştırma yapmayı severim	,503	6,213
4	Sosyal Bilgiler ders saatinin arttırılmasını isterim	,583	5,019
5	Sosyal Bilgiler konularıyla ilgili kitap okumaktan hoşlanırım	,437	4,051
6	Sosyal Bilgiler ders saatinin gelmesini istemem	,660	3,805
7	Zorunlu olmasam Sosyal Bilgiler dersine girmem	,686	3,285
8	Sosyal Bilgiler ile ilgili konuları sınıfta tartışmaktan zevk alırım	,517	2,947
9	Sosyal Bilgiler konuları ile ilgili gazete yazılarını takip ederim	,580	2,845
10	Zorunlu olmasam Sosyal Bilgiler dersine çalışmam	,626	2,612
11	Sosyal Bilgiler dersinde sıkılırım	,626	2,554
12	Sosyal Bilgiler dersinde kendimi rahat hissederim	,369	2,365
13	Sosyal Bilgiler dersi faydalı bir derstir	,707	2,295
14	Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim bilgileri günlük yaşamda kullanırım	,502	2,190
15	İleride Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak isterim	,660	2,141

Çizelge 3.9. (Devamı)

16	Sosyal Bilgiler konularıyla ilgili televizyon programlarını takip ederim	,514	2,027
17	Sosyal Bilgiler dersini etkinliklerle işlemekten hoşlanırım	,536	1,860
18	Sosyal Bilgiler konuları ilgimi çeker	,614	1,650
19	Sosyal bilgiler dersi ile ilgili materyal hazırlamaktan hoşlanırım	,365	1,470
20	Sosyal Bilgiler dersinde zaman geçmek bilmez	,574	1,359
21	Sosyal Bilgiler dersinde söz almak isterim	,643	1,244
22	Sosyal Bilgiler konularıyla ilgili yorum yapmayı severim	,698	1,225

Ölçeğe ilişkin faktör analizi işlemleri sonucunda, ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ,93 olarak bulunmuştur. KMO madde değerlerinin tutarlılığını ortaya koyan bir istatistiktir. 0.90'nın üzerinde bulunan KMO değeri iyi bir ölçüt olarak kabul edilir (Tavşancıl, 2002, s. 50). Elde edilen verilere uygulanan Bartlett testi sonucu anlamlı (Chi Square  $x^2=3,381E3$ ;  $p=0.000$ ) çıkmıştır. Bartlett testinin anlamlı çıkması değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğunu, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya koyar (Kalaycı, 2008, s. 327). Maddelere ilişkin faktör yükü değerleri incelenerek faktör yükünün ,45'in üzerinde olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2005, s. 124). Faktör yükü ,45 altında olan bir madde ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda 6 olumsuz, 16 olumlu maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir (Ek 4). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,88 olarak belirlenirken, Guttman Split Half katsayısı ,621 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısı ,60 ile ,80 arasında olan ölçekler güvenilir olarak kabul edilmektedir (Alpar, 2001, s.284). Ölçekteki maddelerin faktör yükü 752 ile 365 arasında değişmektedir. Hazırlanan ölçek varyansın 58,076'sını açıklamaktadır. Scherer'e (1988) göre, araştırmalarda varyansın yüzde 40 ile yüzde 60 arasında bir değere sahip olması yeterli görülmektedir (Akt. Tavşancıl, 2002, s. 48).



### 3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel verilerin toplanması aşamasında görüşme ve gözlem formlarından faydalanılmıştır. Buna ilişkin bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

#### 3.4.2.1. Öğrenci ve Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme, nitel araştırmalarda insanların gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına, gerçeği inşa edişlerine vakıf olmayı sağlayan, başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerden biridir (Punch, 2005, s. 166). Karasar (2004, s. 165) görüşmeyi sözlü iletişim tekniklerinden faydalanarak, veri toplamayı sağlayan bir yöntem olarak tanımlamıştır. Briggs (1986) görüşme yönteminin bireylerin, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi edinmede oldukça etkili bir yöntem olmasından dolayı sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemi olduğunu belirtmiştir (Akt Yıldırım, Şimşek, 2006, s.120).

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşülen kişi hakkında araştırmacıya kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına olanak tanımaktadır. Bu tür bir görüşmede, araştırılan kişilerin de araştırma üzerinden kontrolleri söz konusudur (Ekiz, 2003, s. 62).

Öğrencilerin sürece ve uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler yüz yüze bireysel olarak gerçekleştirilerek, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşme formunda yer alacak sorular ilgili alan yazın incelendikten sonra belirlenmiş, bir Sosyal Bilgiler Öğretmeni ve Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında görev yapan iki öğretim üyesinin görüşleri dikkate alınarak görüşme formu oluşturulmuştur (Ek 6). Görüşmeler sınıf ortamında haftalık ders saati içinde yapılmıştır. Araştırmayı yürüten öğretmenin Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının uygulanma sürecine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için öğretmenle de görüşme yapılmıştır (Ek 7). Görüşme formunda Çoklu Zeka Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının uygulanma süreci, olumlu ve sınırlı yönleri ile ilgili açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

### 3.4.2.2. Gözlem formu

Gözlem herhangi bir ortamda meydana gelen davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak için kullanılan bir yöntemdir. Araştırmacı herhangi bir ortamda oluşan davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa gözlem yöntemini kullanarak veri elde edebilir (Bailey 1982, Akt. Karasar, s.169). Gözlem araştırmacı tarafından uygun bulunan her türlü sosyal ve kurumsal ortamda veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Yıldırım, Şimşek, 2006, s.170).

Gözlemle ilgili çalışmalar, yapılandırılmamış ve yapılandırılmış olmak üzere iki grupta incelenmektedirler. Yapılandırılmamış gözleme ilişkin çalışmalar davranışın gerçekleştiği doğal ortamda araştırmacının ortama katıldığı “katılımlı gözlem dediğimiz yöntemle gerçekleşir. Yapılandırılmış gözlem tekniği, yapılandırılmamış alan çalışmaları ile elde edilen sonuçları doğal ortamlarında test etme amacına hizmet etmektedir. Bu durumda, araştırmacı yapılandırılmış gözlem araçlarını kullanır. (Yıldırım, Şimşek, 2006, s. 171,172). Bu çalışmada yapılandırılmış gözlem tekniği kullanılmış ve gözlemler sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Mevcut araştırmada, araştırmacı gözlemlerini “katılımcı olmayan gözlem” anlayışına göre yapmıştır. Katılımcı olmayan gözlem türünde gözlemcinin sürece müdahalesi söz konusu değildir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s.143). Araştırmada gözlemlerin kayıt altına alınabilmesi için gözlem formu kullanılmıştır (Ek 5). Gözlem formunda öğretmen ve öğrencilerin durumu, öğrenci-öğrenci etkileşimi ve öğrenme ve öğretme faaliyetlerine ilişkin kısımlar yer almaktadır. Gözlemci, sınıf ortamını, bu kriterleri göz önüne alarak gözlemlemiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri bir arada kullanıldığı için verilerin analizi süreci nicel ve nitel veri analizi süreci olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

### 3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin çözümlenmesi SPSS 16 ile yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alacak öğrencilerin belirlenmesi aşamasında kümeleme analizi yapılmıştır. Öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler verilirken yüzde ve frekans kullanılmıştır.

Araştırmada geliştirilen başarı testine pilot uygulamanın ardından, geçerlik ve güvenilirlik işlemleri için madde güçlük ve ayırıcılık indeksleri, KR20 güvenirlik katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Basamaklı Öğretim Programının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi, grupların kendi içlerinde karşılaştırılmasında eşli gruplar t testi kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği üzerinde ise pilot uygulamanın ardından faktör analizi yapılmış, bu ölçekle ilgili Bartlett, KMO ve Cronbach Alpha, Guttman Split Half katsayısı hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonlarına ve her bir maddenin ayırıcılık indeksine bakılmıştır. Deney ve Kontrol gruplarının öntutum ve sontutum puanlarının kendi içlerinde karşılaştırılmasında eşli gruplar t testinden faydalanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sontutum puanlarına ilişkin karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testinden faydalanılmıştır. Anlamlılık düzeyi ,005 olarak belirlenmiştir.

### 3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinde N-VIVO 8 programından faydalanılmıştır. Nitel boyuta ilişkin veriler içerik analizine uygun olarak çözümlenmiştir. İçerik analizi “sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve dil bilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bir yaklaşımdır” (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22). İçerik analizi, mevcut iletişim boyutlarını analiz etmek ve buradan sosyal gerçekliğin görünmeyen belirli boyutlarına yönelik çıkarımlar yapmak amaçlı, belirli kurallar çerçevesinde metinlerin içeriklerini analiz eden bir yöntemdir (Gökçe, 2008, s. 20). Bu doğrultuda, içerik analizinde yapılan işlem,

benzerlik gösteren verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlamlı bir şekilde düzenleyip yorumlamak olarak açıklanabilir (Yıldırım, Şimşek, 2006, s. 227). İçerik analizinde araştırmacının bir söylemi anlama ve yorumlama aşamalarında öznel etkilerden kurtulması amaçlamaktadır. Araştırmacının bilgisine, sezgisine, tutumlarına, değerlerine referans çevresine bağlı olarak, kolayca yapabileceği yorumlara karşı, nesnel okuma ilkeleri getirilmektedir (Bilgin, 2006, s.1). Nitel veriler, içerik analizi ile dört aşamada çözümlenir. Bu aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2006, s. 227):

1. Verilerin kodlanması,
2. Temaların bulunması,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması,

Bütün bu görüşlerden hareketle bu çalışmada elde edilen nitel veriler içerik analizine uygun olarak değerlendirilmiştir. Belirlenmiş bir zaman diliminde Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının uygulaması gerçekleştirilerek yine bu zaman dilimi içerisinde sürece ilişkin nitel veriler toplanmıştır. Uygulamanın sona ermesinin ardından elde edilen nitel veriler (gözlem ve görüşmeler) öncelikle kodlanmıştır. Daha sonra içerik analizine uygun olarak temalar belirlenmiş, bu kodlar ve temalar düzenlenmiş ve son olarak yorumlamalar yapılmıştır.

Nitel verilerin analizi aşamasında, görüşmeler ve gözlemler sonucunda elde edilen bütün veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve N-VIVO 8 programına yüklenmiştir. Yüklemeler gerçekleştirildikten sonra öncelikle görüşmeler daha sonrasında gözleme ilişkin çözümlenmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler dikkatli bir şekilde incelenip anlamlı bir sınıflandırma yapılmaya çalışılmıştır. Kendi içlerinde bir bütün oluşturduğu düşünülen veriler bir araya getirilerek kod listesi oluşturulmuştur. Kodlama işlemi pek çok basamaktan oluşabilir; araştırmacı verileri gözden geçirerek benzerliği olanları sınıflandırır ve daha sonra bunları temsil edeceğini düşündüğü kelime ve kavramlarla isimlendirir (Ekiz, 2003, s.79). Mevcut araştırmada kodlar derinlemesine incelenerek ortak yönleri bulunmaya çalışılmıştır. Bütün bu çalışmalar sonrasında temalar belirlenmiştir. Temalar belirlendikten bir hafta sonra, tekrar gözden geçirilmiş ve çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Yıldırım, Şimşek (2006, s. 229), verilerin

kodlanması sürecinde, araştırmacının veri setini birkaç defa okumasını ve ortaya çıkan kodlar üzerinde tekrar tekrar çalışılmasının gerekliliğini belirtmişlerdir. Ortaya çıkan kodlar ve temalarla ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Sonrasında nitel bulgular yorumlanarak, bulgulara ilişkin sonuçlar belirlenmiştir.

Her bilimsel çalışmada olduğu gibi içerik analizi uygulanarak yapılan çalışmalarda da geçerlik ve güvenilirlik şartları aranmaktadır (Gökçe, 2008, s. 83). Nitel araştırmalarda gerek veri toplama sürecinde gerekse verilerin analizi ve yorumlanmasında tutarlı olmayı ifade eden iç geçerliğin sağlanması oldukça önemlidir. İç geçerlik araştırma süresince farklı veri kaynaklarının, farklı veri toplama stratejilerinin bir arada kullanılması ile sağlanabilir (Yıldırım, Şimşek, 2006, s. 267). Bu çalışmada iç geçerliği sağlama amacıyla, görüşme ve gözlem gibi farklı veri toplama araçlarından faydalanılmıştır.

Dış geçerliği sağlama yollarından biri araştırma ortamının ve süreçlerin ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 258). Bu amaçla araştırmanın uygulama süreci, öncesi ve sonrasında yapılanlar ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Aynı şekilde nitel veri toplama araçlarının oluşturulma süreci ve nitel verilerin toplanma aşamasına ilişkin bilgiler verilmiştir. Kodlamaların nasıl yapıldığı, temaların nasıl oluşturulduğuna değinilmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulguların yer aldığı kısımda ana ve alt temaların yer aldığı model ve hangi kaynaktan kaç yüklemenin yapıldığını gösteren tablolar yer almaktadır. Ayrıca görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler dikkate alınarak temalar ve alt temalarla ilgili doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Doğrudan yapılan alıntılar, başlarında açıklayıcı bir ifade ile tırnak içerisinde, italik yazı karakteri kullanılarak verilmiştir.

Görüşmeler ve gözleme ilişkin yapılan alıntı cümlelerin başına **Grş-Öğrn1-K/i, Gz-01-12-2010, Grş-Öğrt.** şeklinde kısaltmalardan oluşan açıklayıcı ifadelere yer verilmiştir. Kullanılan kısaltmaların açılımı aşağıdaki gibidir.

“Grş”	Görüşme	(Veri kaynağı)
“Öğrn1”	Öğrenci 1	Kaynak kişi ve sırası
“E”-“K”	Erkek-Kız	Öğrencinin cinsiyeti
“i” “o”, “a”,	Öğrencinin Grubu	İyi-orta-alt

“Öğrt”	Öğretmen	Kaynak kişi
“01-12-2010”	Tarih	Gözlemin yapıldığı tarih

Araştırmalarda, sonuçların genelebilmesi ile ilgi olan dış geçerliğin sağlanması ele alınması gereken diğer bir önemli konudur. Dış geçerliği sağlama yollarından biri de örneklemin genellemeye izin verecek şekilde çeşitlendirilmesidir (Yıldırım, Şimşek, 2006, s. 258). İçerik analizinde, seçilen grubun temsil gücünün yüksek olması için örneklem seçiminde dikkatli olunması gerekir (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 46). Bu araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme amaç, küçük bir örneklem oluşturarak çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2006, s. 108).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, öncelikle başarı testi ve tutum ölçeği aracılığı ile elde edilmiş olan nicel verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sonrasında öğretmen ve öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerin ve gözlemlerin analizinden elde edilen nitel verilere ilişkin bulgular ortaya konmuştur.

#### 4.1. Nicel Verilerin Analizi

Başarı testi ve tutum ölçeği ile elde edilen nicel veriler araştırma soruları göz önüne alınarak analiz edilmiştir.

##### 4.1.1. Başarı Testine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada kullanılan başarı testi, deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi öntest uygulama sonrası da sontest olarak uygulanmıştır. Uygulamalar sona erdikten beş hafta sonra aynı test soruları, bilginin kalıcılık düzeyini belirlemek amacıyla, kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır. Bu bölümde öntest-sontest ve kalıcılık testine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Denence 1. Sosyal Bilgiler dersinde, deney ve kontrol gruplarının her birinin başarı testinin bilgi basamağı bölümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin bilgi basamağı bölümünden aldıkları öntest-sontest puanlarına ilişkin eşli gruplar t testi sonuçları Çizelge 4.1’de yer almaktadır

Çizelge 4.1.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgi Basamağından Aldıkları Öntest- Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları*

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Öntest	34	6,71	2,56	33	-3,264	,003
Sontest	34	8,35	2,62			
Toplam	68					
Kontrol Grubu						
Öntest	33	6,58	2,37	32	-5,199	,000
Sontest	33	8,30	2,04			
Toplam	66					

\*p<0.05

Çizelge 4.1'e bakıldığında, deney grubunun başarı testinin bilgi basamağı bölümünden aldığı öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(33)} = -3,264$ ;  $p < 0.05$ ]. Deney grubunda yer alan öğrencilerin sontest puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 8,35$ ) öntest puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 6,71$ ) yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının öğrencilerin bilişsel alanının bilgi basamağına ilişkin başarılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Çizelge 4.1'de yer alan bulgulara bakıldığında kontrol grubunun başarı testinin bilgi basamağı bölümünden aldığı öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(32)} = -5,199$   $p < 0.05$ ]. Kontrol grubunun sontest puan ortalaması 8,30 iken, öntest puan ortalaması 6,58 olarak belirlenmiştir. Buna göre kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, deney grubuna uygulanan Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı ile kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğretim yönteminin bilişsel alanın bilgi basamağında öğrenci başarısını artırdığı söylenebilir.



**Denence 2. Deney ve kontrol gruplarının her birinin başarı testinin kavrama basamağı bölümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Grupların başarı testinin kavrama basamağı bölümünden aldıkları öntest-sontest puanlarına ilişkin eşli gruplar t testi sonuçları Çizelge 4.2’de yer almaktadır.

Çizelge 4.2.

*Grupların Kavrama Basamağından Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları*

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Öntest	34	6,06	2,71	33	-3,495	,001
Sontest	34	7,94	2,70			
Toplam	68					
Kontrol Grubu						
Öntest	33	6,73	2,18	32	-1,581	,124
Sontest	33	7,30	2,26			
Toplam	66					

Çizelge 4.2 incelediğinde deney grubunun kavrama basamağı bölümünden aldığı öntest sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(33)} = -3,495$ ;  $p < 0.05$ ]. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun sontest puan ortalamasının ( $\bar{X} = 7,94$ ) öntest puan ortalamasından ( $\bar{X} = 6,06$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin bilişsel alanın kavrama basamağına ilişkin başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Çizelge 4.2’de yer alan kontrol grubuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin başarı testinin kavrama basamağı bölümünden aldıkları öntest sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(32)} = -1,581$ ;  $p > 0.05$ ]. Kontrol grubunun sontest puan ortalaması 7,30 olarak belirlenirken, öntest puan ortalamasının 6,73 olduğu belirlenmiştir.

**Denence 3. Gruplardan her birinin, başarı testinin uygulama basamağı bölümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Sosyal Bilgiler dersinde, deney grubunda uygulanan Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin, uygulama basamağına göre karşılaştırılmasını içeren eşli gruplar t testi sonuçları Çizelge 4.3’de yer almaktadır.

Çizelge 4.3.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Basamağından Aldıkları Öntest- Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları*

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Öntest	34	2,97	1,53	33	-6,018	,000
Sontest	34	4,50	,79			
Toplam	68					
Kontrol Grubu						
Öntest	33	2,76	1,26	32	-2,993	,005
Sontest	33	3,57	1,32			
Toplam	66					

\*p<0.05

Çizelge 4.3’de yer alan bulgular incelendiğinde deney grubunun başarı testinin uygulama basamağından aldığı öntest-sontest puanları arasında farklılık olduğu belirlenmiştir [ $t_{(33)}=-6,018$ ;  $p<0.05$ ]. Deney grubunun sontest puan ortalamasının ( $\bar{X}=4,50$ ), öntest puan ortalamasından ( $\bar{X}=2,97$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre bilişsel alanın uygulama basamağına ilişkin başarıyı artırmada Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol gurubuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin başarı testinin uygulama basamağından aldıkları öntest sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(32)}=-2,993$ ;  $p<0.05$ ]. Kontrol grubunun sontest puan

ortalaması 3,57 olarak belirlenirken, öntest puan ortalaması 2,76 olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunun uygulama basamağına ilişkin başarının artırılmasında geleneksel öğretim yönteminin etkili olduğu görülmektedir.

**Denence 4. Deney ve kontrol gruplarının her birinin başarı testinin analiz basamağı bölümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Çizelge 4.4’de deney ve kontrol gruplarının analiz basamağına ilişkin öntest-sontest puan ortalamaları açısından değerlendirilmelerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 4.4.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Analiz Basamağından Aldıkları Öntest- Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları*

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Öntest	34	5,65	3,10	33	-5,920	,000
Sontest	34	9,29	3,02			
Toplam	68					
Kontrol Grubu						
Öntest	33	2,58	2,89	32	-1,035	,308
Sontest	33	8,27	2,36			
Toplam	66					

Çizelge 4.4’deki eşli gruplar t testi sonuçlarına göre, deney grubunun başarı testinin analiz basamağı bölümünden aldığı öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [ $t_{(33)} = -5,920$ ;  $p < 0,05$ ]. Deney grubunda yer alan öğrencilerin analiz basamağına ilişkin sontest puan ortalamaları 9,29 olarak belirlenirken, öntest puan ortalamaları 5,65 olarak belirlenmiştir. Bu durumdan hareketle Sosyal Bilgiler dersinde uygulana Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının, analiz basamağına ilişkin öğrenci başarısı artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Çizelge 4.4 incelendiğinde deney grubunun analiz basamağından aldığı öntest sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(32)} = -1,035$ ;  $p > 0,05$ ]. Kontrol grubunun analiz basamağına ilişkin sontest puan ortalaması 8,27

olarak belirlenirken, öntest puan ortalaması 2,58 olarak belirlenmiştir. Bu durumdan hareketle geleneksel öğretim yönteminin analiz basamağına ilişkin öğrenci başarısını artırmada etkili olmadığı söylenebilir.

**Denence 5. Deney ve kontrol gruplarından her birinin başarı testinin değerlendirme basamağı bölümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır**

Çizelge 4.5’de deney ve kontrol gruplarının başarı testinin değerlendirme basamağı bölümünden aldıkları öntest-sontest puanlarına ilişkin veriler yer almaktadır.

Çizelge 4.5.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Değerlendirme Basamağından Aldıkları Öntest- Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları*

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Öntest	34	6,59	3,24	33	-4,905	,000
Sontest	34	9,69	2,25			
Toplam	68					
Kontrol Grubu						
Öntest	33	8,03	2,32	32	-,143	,887
Sontest	33	8,12	3,24			
Toplam	66					

Çizelge 4.5’de yer alan bulgular incelendiğinde deney grubunun başarı testinin değerlendirme basamağı bölümünden aldığı öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(33)} = -4,905$ ;  $p < 0.05$ ]. Deney grubunun sontest puan ortalamasının ( $\bar{X} = 9,69$ ) öntest puan ortalamasından ( $\bar{X} = 6,59$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının bilişsel alanının değerlendirme basamağına ilişkin başarıyı artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Çizelge 4,5’de yer alan kontrol grubuna ait bulgulara bakıldığında öğrencilerin başarı testinin değerlendirme basamağı bölümüne ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(32)} = -,143$ ;  $p > 0.05$ ]. Öğrencilerin

başarı testinin değerlendirme boyutundan aldıkları sontest puan ortalamaları 8,03 iken, öntest puan ortalamaları 8,12 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, bilişsel alanın değerlendirme basamağına ilişkin başarıyı artırmada, geleneksel yöntemin etkili olmadığı söylenebilir.

**Denence 6. Gruplardan her birinin, başarı testinin tümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Aşağıda deney ve kontrol gruplarının testin tümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamalarına ilişkin eşli gruplar t testine yer verilmiştir.

Çizelge 4.6.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Tümünden Aldıkları Öntest- Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları*

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Öntest	34	27,91	11,27	33	-5,889	,000
Sontest	34	39,35	7,34			
Toplam	68					
Kontrol Grubu						
Öntest	33	32,18	9,50	32	-2,194	,036
Sontest	33	35,42	7,65			
Toplam	66					

\*p<0.05

Çizelge 4.6’da yer alan bulgular incelendiğinde deney grubunun testin tümünden aldığı öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(33)} = -5,889$ ;  $p < 0.05$ ]. Deney grubunda yer alan öğrencilerin sontest puan ortalamaları 39,45 olarak belirlenirken, öntest puan ortalamaları 32,18 olarak belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının, bilişsel alana ilişkin davranışların kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Kontrol grubuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(33)} = -2,194$ ;  $p < 0.05$ ]. Kontrol grubunun sontest puan ortalaması 35,42 olarak belirlenirken, öntest puan

ortalaması 32,18 olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunun testin tümünden aldığı puan ortalamalarına bakıldığında geleneksel öğretim yönteminin etkili olduğu görülmektedir.

**Denence 7. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin bilgi basamağı bölümünden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Grupların bilgi basamağı sontest puan ortalamalarının birbirinden farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Çizelge 4.7.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgi Basamağından Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney	34	8,35	2,61	65	,087	,931
Kontrol	33	8,30	2,03			
Toplam	67					

\*p>0.05

Çizelge 4.7’de yer alan bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının başarı testinin bilgi basamağından aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(65)} = ,087$ ;  $p > 0.05$ ]. Buna göre her iki gruba da uygulanan programın öğrencilerin bilişsel alanın bilgi basamağı düzeyindeki davranışları kazanmasında etkili olduğu söylenebilir.

**Denence 8. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin kavrama basamağı bölümünden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları Çizelge 4.8’de yer almaktadır.

Çizelge 4.8.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Kavrama Basamağından Aldıkları Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney	34	7,94	2,70	65	1,049	,298
Kontrol	33	7,30	2,26			
Toplam	67					

Çizelge 4.8'deki bağımsız gruplar t testi sonuçları, deney ve kontrol gruplarının başarı testinin kavrama basamağı bölümüne ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [ $t_{(65)}= 1,049$ ;  $p>0.05$ ]. Deney grubunda yer alan öğrencilerin sontest puanları 7,94 olarak belirlenirken, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalamaları 7,30 olarak belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle hem deney grubunda uygulanan Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının ve hem de kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin öğrenci başarısını artırdığı söylenebilir.

**Denence 9. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin uygulama basamağı bölümünden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.s**

Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin uygulama basamağından aldıkları sontest puan ortalamalarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 4.9.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Basamağı Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Deney	34	4,50	,79	65	3,485	,001
Kontrol	33	3,58	1,32			
Toplam	67					

\* $p<0.05$

Çizelge 4.9’da yer alan bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının uygulama basamağından aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [ $t_{(65)}=3,485$ ;  $p<0.05$ ]. Deney grubunun puan ortalaması ( $\bar{X}=4,50$ ), kontrol grubunun puan ortalamasından ( $\bar{X}=3,58$ ) daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgulardan hareketle Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının uygulama basamağına ilişkin başarıyı artırmada, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Denence 10. Her iki grubun, başarı testinin analiz basamağı bölümünden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Her iki grupta yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Buna ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Çizelge 4.10’da yer almaktadır.

Çizelge 4.10.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Analiz Basamağından Aldıkları Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Deney	34	9,29	3,02	65	1,539	,129
Kontrol	33	8,28	2,36			
Toplam	67					

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deney ve kontrol gruplarının başarı testinin analiz basamağı bölümünden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(65)}= 1,539$ ;  $p>0.05$ ]. Bulgular incelendiğinde deney grubunun sontest puan ortalaması 9,29 olarak belirlenirken, kontrol grubunun puan ortalaması 8,28 olarak belirlenmiştir. Bu durumdan hareketle, analiz basamağına ilişkin başarıyı artırmada, hem Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının hem de geleneksel yöntemin etkili olduğu söylenebilir.



**Denence 11. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin değerlendirme basamağı bölümünden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları çizelge 4.11’de yer almaktadır.

Çizelge 4.11.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Değerlendirme Basamağından Aldıkları Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Deney	34	9,68	2,25	65	2,288	,025
Kontrol	33	8,12	3,24			
Toplam	67					

\*p<0.05

Çizelge 4.11 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının başarı testinin değerlendirme basamağından aldıkları puan ortalamaları arasında farklılık olduğu belirlenmiştir [ $t_{(65)}= 2,288$ ;  $p<0.05$ ]. Deney grubunun sontest puan ortalamasının ( $\bar{X}=9,68$ ), kontrol grubunun sontest puan ortalamasından ( $\bar{X}=8,12$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle değerlendirme basamağına ilişkin başarıyı artırmada, Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Denence 12. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin tümünden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Grupların testin tümünden aldıkları sontest puanlarını analiz etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Çizelge 4.12.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Tümünden Aldıkları Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney	34	39,25	7,34	65	2,144	,036
Kontrol	33	35,42	7,65			
Toplam	67					

\*p<0.05

Deney ve kontrol gruplarının testin tümünden aldıkları sontest puan ortalamalarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(65)}=2,144$ ;  $p<0.05$ ]. Deney grubunun testin tümünden aldığı sontest puan ortalaması 39,25 olarak belirlenirken, kontrol grubunun puan ortalaması 35,42 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının, geleneksel öğretime göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

**Denence 13. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin bilgi basamağı bölümünden aldıkları erişiş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Grupların, bilgi basamağına ilişkin erişiş puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 4.13.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgi Basamağından Aldıkları Erişiş Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney	34	2,21	1,81	65	,632	,530
Kontrol	33	1,93	1,64			
Toplam	67					

\*p>0.05

Çizelge 4.13’de yer alan bulgular incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının bilgi basamağından aldıkları erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(65)}=,632$ ;  $p>0.05$ ]. Deney grubunun erişim puan ortalaması 2,21 olarak belirlenirken kontrol grubunun puan ortalaması 1,93 olarak belirlenmiştir.

**Denence 14. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin kavrama basamağı bölümünden aldıkları erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Deney ve kontrol gruplarının kavrama basamağına ilişkin erişim puan ortalamalarını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Çizelge 14’de yer almaktadır.

Çizelge 4.14.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Kavrama Basamağından Aldıkları Erişim Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney	34	2,35	2,37	65	2,662	,010
Kontrol	33	1,03	1,61			
Toplam	67					

\* $p<0.05$

Çizelge 4.14’e bakıldığında deney ve kontrol gruplarının başarı testinin kavrama basamağı bölümünden aldıkları erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(65)}= 2,662$ ;  $p<0.05$ ]. Deney grubunun puan ortalamasının ( $\bar{X}=2,35$ ) kontrol grubunun puan ortalamasından ( $\bar{X}=1,03$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının, kavrama basamağına ilişkin davranışların kazandırılmasında geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Denence 15. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin uygulama basamağı bölümünden aldıkları erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Aşağıdaki çizelgede grupların uygulama basamağı erişim puan ortalamalarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.15.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Basamağından Aldıkları Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney	34	1,59	1,37	65	1,471	,146
Kontrol	33	1,21	1,22			
Toplam	67					

Çizelge 4.15’de yer alan bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının uygulama basamağından aldıkları erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [ $t_{(65)}=1,471$ ;  $p>0,05$ ]. Deney grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalaması 1,59 iken kontrol grubunun erişim puan ortalaması 1,21 olarak belirlenmiştir.

**Denence 16. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin analiz basamağı bölümünden aldıkları erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Deney ve kontrol gruplarının analiz basamağına ilişkin erişim puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi çizelge 4.25’te yer almaktadır.

Çizelge 4.16.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Analiz Basamağından Aldıkları Erişim Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	ss	t	P
Deney	34	3,82	3,29	65	2,531	,014
Kontrol	33	1,97	2,66			
Toplam	67					

\* $p<0,05$

Çizelge 4.16 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının analiz basamağından aldıkları erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. [ $t_{(65)}= 2,531$ ;  $p<0,05$ ]. Deney grubunda yer alan öğrencilerin erişim puan ortalamasının ( $\bar{X}=3,82$ ), kontrol grubunun puan ortalamasından ( $\bar{X}=1,97$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu bulguya göre kavrama basamağına ilişkin davranışların kazandırılmasında Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Denence 17. Grupların başarı testinin değerlendirme basamağından aldıkları erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Çizelge 4.17’de deney ve kontrol gruplarının değerlendirme basamağı erişim puanlarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Çizelge 4.17.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Değerlendirme Basamağından Aldıkları Erişim Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Deney	34	3,41	3,32	65	2,786	,007
Kontrol	33	1,55	1,97			
Toplam	67					

\*p<0.05

Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin değerlendirme basamağından aldıkları erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(65)} = 2,786$ ;  $p < 0.05$ ]. Deney grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme basamağından aldıkları erişim puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 3,41$ ), kontrol grubuna ilişkin puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 1,58$ ) yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının, değerlendirme basamağına ilişkin öğrenci başarısını artırmada, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Denence 18. Deney ve kontrol gruplarının testin tümünden aldıkları erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Grupların testin tümünden aldıkları erişim puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 4.18.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Tümünden Aldıkları Toplam Erişi Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney	34	12,41	9,07	65	3,823	,000
Kontrol	33	5,00	6,57			
Toplam	67					

\*p<0.05

Çizelge 4.18’de yer alan bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının testin tümünden aldıkları erişiş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(65)} = 3,823$ ;  $p < 0.05$ ]. Deney grubunun puan ortalamasının ( $\bar{X} = 12,41$ ) kontrol grubunun puan ortalamasından ( $\bar{X} = 5,00$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular incelendiğinde, Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının öğrenci başarısını artırmada, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Denence 19. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin bilgi basamağı bölümünden aldıkları geciktirilmiş test (kalıcılık) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Deney ve kontrol gruplarının bilgi basamağından aldıkları son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 4.19.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgi Basamağı Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Deney	34	7,88	2,35	65	-1,563	,123
Kontrol	33	8,85	2,71			
Toplam	67					

Çizelge 4.19’da yer alan t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının bilgi basamağından aldıkları kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(65)} = -1,563$ ;  $p > 0.05$ ]. Deney grubunun bilgi basamağından aldığı kalıcılık testi puan ortalaması 7,88 olarak belirlenirken kontrol grubunun puan ortalaması 8,25 olarak belirlenmiştir.

**Denence 20. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin kavrama basamağı bölümünden aldıkları geciktirilmiş test (kalıcılık) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Kavrama basamağı kalıcılık puanlarına ilişkin t testi sonuçları Çizelge 4.20’de yer almaktadır.

Çizelge 4.20.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Kavrama Basamağı Kalıcılık Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney	34	7,53	2,12	65	-1,558	,124
Kontrol	33	8,36	2,261			
Toplam	67					

Çizelge 4.20’de yer alan bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, kavrama basamağından aldıkları kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir [ $t_{(65)} = -1,558$ ;  $p > 0.05$ ]. Deney grubunda yer alan öğrencilerin kavrama basamağından aldıkları puan ortalamalarının 7,53 olduğu, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamalarının 8,36 olduğu görülmektedir.

**Denence 21. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin uygulama basamağı bölümünden aldıkları geciktirilmiş test (kalıcılık) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Grupların uygulama basamağına ilişkin kalıcılık puanları aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 4.21.

*Grupların Kalıcılık Testi Uygulama Basamağı Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney	34	3,76	1,23	65	-1,558	,124
Kontrol	33	3,67	1,24			
Toplam	67					

Çizelge 4.21'e bakıldığında deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testinde, uygulama basamağından aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(65)} = -1,558$   $p > 0,05$ ]. Deney grubunun uygulama basamağından aldığı kalıcılık puan ortalaması 3,76 olarak belirlenirken, kontrol grubunun puan ortalaması 3,67 olarak belirlenmiştir.

**Denence 22. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin analiz basamağı bölümünden aldıkları geciktirilmiş test (kalıcılık) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Bu araştırma sorusuna ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Çizelge 4.22'de yer almaktadır.

Çizelge 4.22.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Analiz Basamağı Kalıcılık Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney	34	8,56	3,29	65	,632	,530
Kontrol	33	8,09	2,74			
Toplam	67					

Çizelge 4.22'ye göre deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testinde analiz basamağından aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı



görülmektedir [ $t_{(65)}=,632$ ;  $p>0.05$ ]. Deney grubunun aritmetik ortalaması 8,56 olarak belirlenirken, kontrol grubunun aritmetik ortalaması 8,09 olarak belirlenmiştir.

**Denence 23. Her iki grubun başarı testinin değerlendirme basamağından aldıkları geciktirilmiş test (kalıcılık) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır**

Grupların uygulama değerlendirme basamağına ilişkin kalıcılık puanları aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 4.23.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Değerlendirme Basamağı Kalıcılık Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney	34	9,62	1,56	65	,479	633
Kontrol	33	9,36	2,66			
Toplam	67					

Çizelge 4.23 incelendiğinde grupların değerlendirme basamağı, kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. [ $t_{(65)}=479$ ;  $p>0.05$ ]. Bulgular incelendiğinde deney grubunun ortalamasının 9,62 olduğu, kontrol grubunun ortalamasının da 9,36 olduğu belirlenmiştir. Buna göre değerlendirme basamağına ilişkin davranışların kazandırılmasında hem Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının, hem de geleneksel öğretim yöntemin etkili olduğu söylenebilir.

**24. Deney ve kontrol gruplarının testin tümünden aldıkları geciktirilmiş test (kalıcılık) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.**

Çizelge 4.24'de deney ve kontrol gruplarının testin tümünden aldıkları erişim puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.24.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Tümünden Aldıkları Kalıcılık Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Deney	34	37,50	6,77	65	,365	,716
Kontrol	33	37,75	9,66			
Toplam	67					

Çizelge 4.24’de yer alan bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin testin tümünden aldıkları kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. [ $t_{(65)}=,365$ ;  $p<0.05$ ]. Deney grubunun kalıcılık testi puan ortalaması 37,50 olarak belirlenirken, kontrol grubunun puan ortalaması 37,75 olarak belirlenmiştir. Testin tümüne ilişkin puan ortalaması incelendiğinde hem Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının hem de geleneksel öğretim yönteminin öğrenmenin kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğu söylenebilir.

#### 4.1.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum

**Denence 1. Deney grubunun öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır**

Deney grubunun ön tutum puanları ile son tutum puanları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Çizelge 4.25’te yer almaktadır.

Çizelge 4.25.

*Deney Grubunun Tutum Ölçeğinden Aldığı Öntutum-Sontutum Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları*

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Öntutum	34	3,70	,38	33	-5,262	,000
Sontutum	34	4,22	,46			
Toplam	68					

\* $p<0.05$

Yapılan eşli gruplar t testi sonucunda deney grubunun öntutum-sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [ $t_{(33)}=-5,262$ ;  $p<0.05$ ]. Bulgular incelendiğinde deney grubunun sontutum puan ortalamasının ( $\bar{X}=4,22$ ), öntutum puan ortalamasından ( $\bar{X}=3,70$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

### **Denence 2. Kontrol grubunun öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır**

Kontrol grubunun öntutum-sontutum puanlarına ilişkin eşli Gruplar t testi sonuçları Çizelge 4.26'da yer almaktadır.

Çizelge 4.26.

*Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinden Aldığı Öntutum-Sontutum Puan Ortalamalarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları*

Kontrol Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Öntutum	33	3,66	,44	32	-,751	,458
Sontutum	33	3,72	,49			
Toplam	66					

Kontrol grubunun öntutum-sontutum puan ortalamasına ilişkin eşli gruplar t testi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(32)}=-,751$ ;  $p>0.05$ ]. Kontrol grubunun öntutum puan ortalaması 3,66 olarak belirlenirken, sontutum puan ortalamasının 3,72 olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin tutumlarında değişiklik yaratmadığı söylenebilir.

### **Denence 3. Deney ve kontrol gruplarının sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.**

Deney ve kontrol gruplarının sontutum puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Çizelge 4.27'de yer almaktadır.

Çizelge 4.27.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Sontutum Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney	34	4,22	,46	65	4,250	,000
Kontrol	33	3,72	,49			
Toplam	67					

\*p<0.05

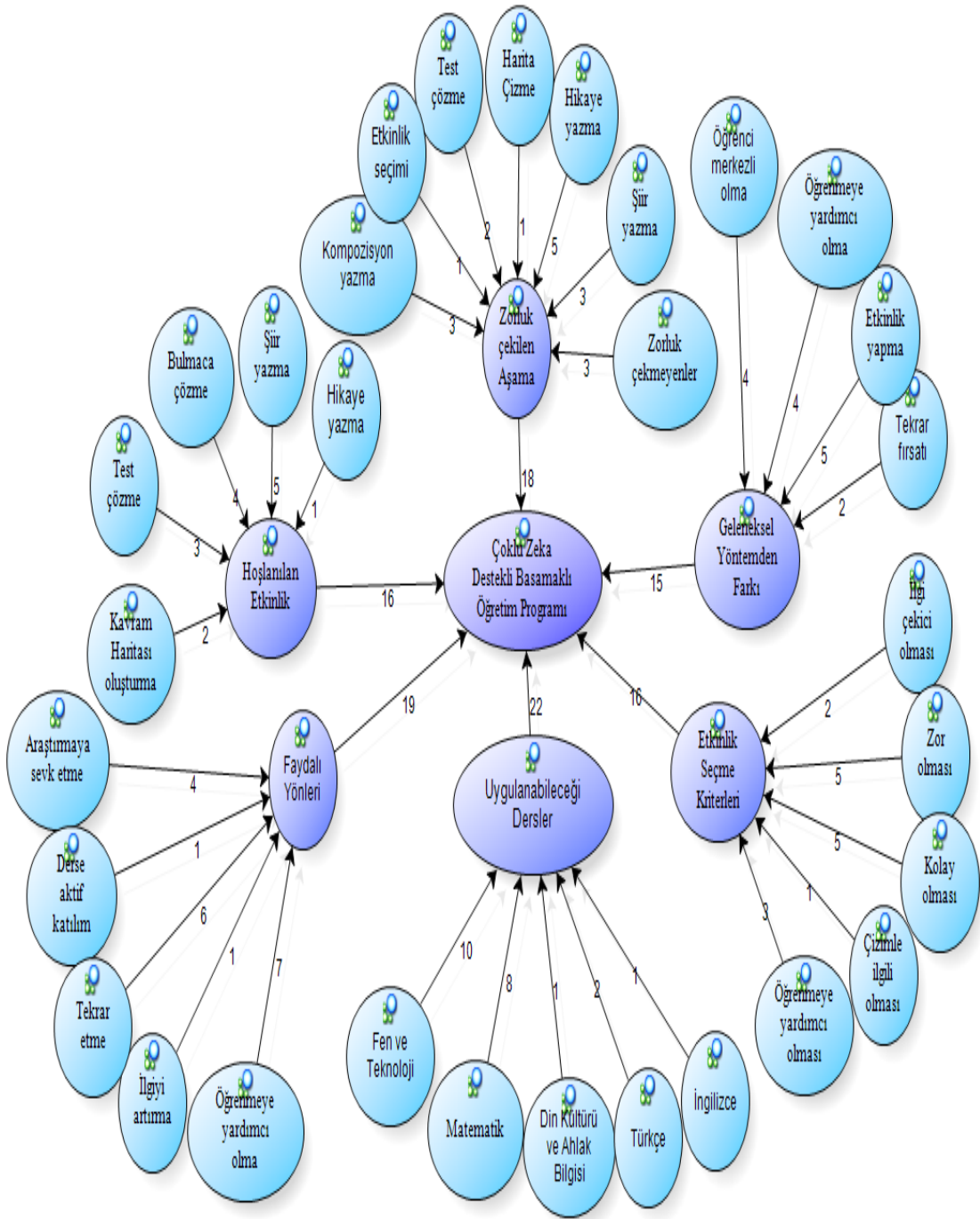
Çizelge 4.27 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(33)}=4,250$ ;  $p<0.05$ ]. Bulgular incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=4,22$ ), kontrol grubunun aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=3,72$ ) yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

#### 4.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu bölümde öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda elde edilen verilere ilişkin çözümlenmeler yer almaktadır. Verilerin çözümlenmesinde QSR NVIVO 8 programından faydalanılmıştır. Gözlem ve görüşmeler sonucunda elde edilen veriler incelenerek bir kod listesi oluşturulmuştur. Kod listeleri incelenerek araştırma sürecine ilişkin ana temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Bazen bir ifadenin anlam bakımından birden fazla temanın içerisinde yer almasını gerektiren durumlar ortaya çıkmıştır. Ana temalarla alt temalar arasında, alt temalara kaç kez yükleme yapıldığını belirten oklar yer almaktadır. Elde edilen kodlar ve frekanslar tablolaştırılarak sunulmuştur. Temalara ilişkin açıklamalar yapılırken öğretmen, öğrenci ve gözlemcinin görüşlerinden doğrudan alıntılar da tırnak içerisinde verilmiştir.

#### **4.2.1. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Uygulanma Sürecine İlişkin Bulgular**

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının uygulama sürecine ilişkin çözümlenmeler yapılarak bir kod listesi oluşturulmuştur. Bu kod listesi incelenerek uygulama sürecine ilişkin altı ana tema belirlenmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının, uygulama sürecine ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



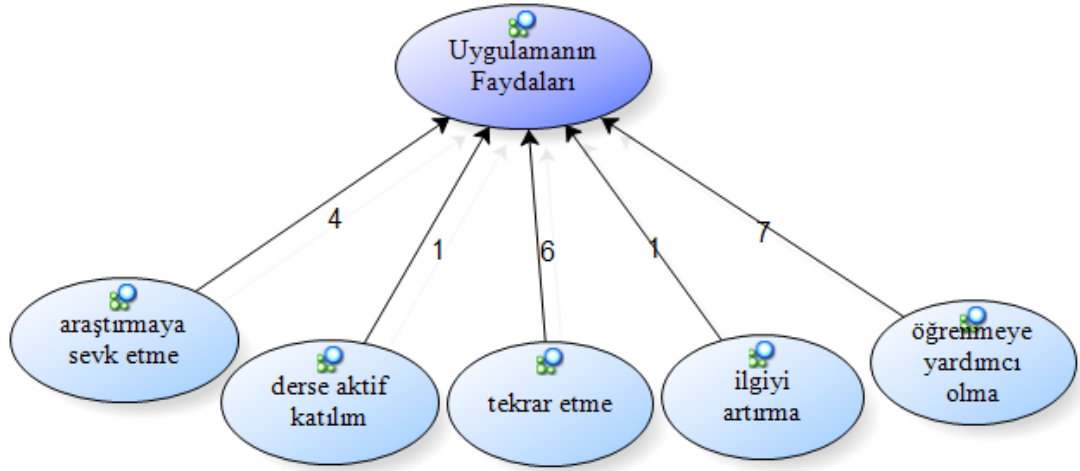
Şekil 4.1. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Uygulama Sürecine İlişkin Model

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının uygulanma sürecine ilişkin ana temalar; “uygulamanın faydalı/olumlu yönleri”, “etkinlik seçme

kriterleri”, “zorluk çekilen aşama”, “hoşlanılan etkinlik”, “uygulanabileceği dersler”, “geleneksel yöntemden farkı” olarak belirlenmiştir. Ana temalar da kendi içlerinde alt temalara ayrılmaktadırlar:

#### 4.2.1.1. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programının öğretimde kullanılmasının faydalı/olumlu yönlerine ilişkin elde edilen bulgular

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının uygulama sürecine ilişkin kodlamalarda ortaya çıkan başlıklardan biri uygulamaların faydalı/olumlu yönleri ile ilgilidir. Bu nedenle çalışmada “uygulamanın faydalı/olumlu yönleri” adlı bir tema oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4.2. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Faydalı Yönlerine İlişkin Model

“Uygulamanın faydalı/olumlu yönleri” teması ile bağlantılı farklı alt temaların olduğu görülmektedir. Bu alt temalar “ilgiyi artırma”, “derse aktif katılımı sağlama”, “araştırmaya sevke etme”, “tekrar etme”, “öğrenmeye yardımcı olma” olarak sıralanabilir. Bu temaya ilişkin veri kaynakları ve yükleme sayısı aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 4.28.

*Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Faydalı/Olumlu Yönlerine ilişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları*

Alt temalar	Görüşme		Gözlem	Toplam
	Öğrenci	Öğretmen	Gözlem	
	f	f	f	
Öğrenmeye yardımcı olma	7	-	-	7
Tekrar etme	5	-	1	6
Araştırmaya sevk etme	2	1	1	4
Derse aktif katılım	1	-	-	1
İlgiyi artırma	-	1	-	1
<b>Toplam</b>	15	2	2	19

Çizelge 4.28’de yer alan temalar incelendiğinde en çok yüklemenin “tekrar etme” ve “öğrenmeye yardımcı olma” alt temalarına yapıldığı görülmektedir. Sonrasında bunu altışar yükleme ile araştırmaya sevk etmenin izlediği, ilgiyi artırma ve derse katılımı sağlama başlıklarına da birer yüklemenin yapıldığı belirlenmiştir. Alt temalar incelendiğinde birbiri ile bağlantılı bulguların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Öğrenciler çoğunlukla Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı uygulanırken, seçtikleri görevleri yapabilmek için araştırmalar yaptıklarını, konuları tekrar ettiklerini bu durumun da öğrenmelerini kolaylaştırdığını, ders başarılarını arttırdığını belirtmişlerdir. Aşağıda, Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının öğretimde kullanılmasının faydalı/olumlu yönlerine ilişkin her bir alt tema incelenerek, referans cümlelerine yer verilmiştir.

#### a. Öğrenmeye yardımcı olma

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının öğrenmeye yardımcı olma boyutuna dikkat çeken öğrenciler yapılan etkinlikler sonrasında konuları daha kolay öğrendiklerini, bu durumun da sınav başarılarını etkilediğini şu şekilde belirtmişlerdir. Bir öğrenci,

**Grş-Öğrn3-K/o.** “Konuları öğrenmeme yardımcı oldu. İlk yaptığımız testte yanlımız çok çıkabiliyordu fakat son yaptığımız testte daha az yanlım çıktı. Başarımı arttırdı” cümlesiyle, daha kolay öğrenmeyi sağlama boyutuna vurgu yapmıştır. Bir başka öğrenci ise,



**Grş- Öğrn5-E/a.** “.....Birçok şeyi daha iyi öğrendim. Örneğin harita üzerinde beyliklerin yerlerini işaretlediğimiz etkinlikle beyliklerin yerini iyi bir şekilde öğrendim” cümlesi ile uygulamalar sırasında kullanılan araç gereçlerin öğrenmesini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bir başka öğrenci de benzer şekilde,

**Grş-Öğrn7-E/i.** “.....Konuları öğrenmeme yardımcı oldu çünkü bilgilerimi pekiştirme fırsatı buldum. Seçtiğim etkinlikleri yapabilmek için öğretmenimizin anlatmış olduğu konuları tekrar gözden geçirdim, bu da daha iyi öğrenmemi sağladı.....” cümlesi ile uygulamaların bilgilerini pekiştirdiğini belirtmiştir. Diğer bir öğrenci de,

**Grş- Öğrn8-E/o.** “Etkili olmuştur. Daha kolay öğrenmemi sağladı. Etkinlik yaptığım konularla ilgili soruları sınavda çok kolay cevaplandırdım” diyerek, etkinlikler sonrasında daha iyi öğrendiğini belirtmiştir. Bir başka öğrenci de,

**Grş-Öğrn10-K/i.** “Evet. Öğretmenimiz konuyu anlattıktan sonra etkinlikler yaptığımız için öğrendiklerimi pekiştirdim, konuları daha iyi öğrendiğime inanıyorum” cümlesi ile durumu anlatmıştır. Bir diğer öğrenci de,

**Grş-Öğrn12-K/i.** “Evet, faydalı oldu özellikle A basamağına geçmeden önce B basamağında sözlük hazırlarken çok faydalı oldu, konuları daha iyi kavramamı sağladı. Sözlük hazırlarken bilmediğim birçok sözcüğün anlamını öğrendim” şeklindeki açıklaması ile benzer bir şekilde görüşünü dile getirmiştir. Bir başka öğrenci de görüşünü,

**Grş-Öğrn10-K/i.** “Seçtiğimiz görevleri yaparken daha çok bilgi sahibi oldum, testlerde, sınavlarda daha başarılı oldum” sözleri ile ifade etmiştir.

## **b. Tekrar etme**

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının tekrar etme konusunda faydalı olduğunu düşünen öğrenciler seçtikleri etkinlikleri yapabilmek için konulara çalıştıklarını, bu durumun kendilerine tekrar yapma fırsatı verdiğini belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır. Bir öğrenci,

**Grş-Öğrn1-K/i.** “Bu konularla ilgili araştırmalar yaparken hem tekrar hem de pekiştirme yapmış olduk. Bu da bize bilgilerimizi yenileme fırsatı sağladı...” şeklindeki sözleri ile tekrar yolu ile bilgilerini yenileme fırsatı bulduğunu belirtmiştir. Bir başka öğrenci,

**Grş-Öğrn2-E/a.** “Konularla ilgi ödevleri yaparken konuları tekrar etme fırsatımız oldu eksikliklerimizi bu şekilde tamamladık. Bu durum da sınavlarda daha başarılı olmamızı sağladı” biçiminde görüş belirtmiştir.

**Grş-Öğrn7-E/i.** “.....Konuları öğrenmeme yardımcı oldu çünkü bilgilerimi pekiştirme fırsatı buldum. Seçtiğim etkinlikleri yapabilmek için öğretmenimizin anlatmış olduğu konuları tekrar gözden geçirdim, bu da daha iyi öğrenmemi sağladı.” diğer bir öğrenci de benzer şekilde,

**Grş-Öğrn11-K/i.** “Unuttuğumuz konuları hatırlamamıza yardımcı oldu, etkinlikleri yapabilmek için araştırmalar yaparken tekrar yapma fırsatımız oldu” diyerek görüşlerini belirtmiştir. Bir başka öğrenci de,

**Grş-Öğrn13-E/o.** “Konuları daha iyi anlamama yardımcı oldu. Önceden konu ile ilgili çok fazla etkinlik yapmadığımız için öğrendiklerimizi unutabiliyorduk, Basamaklı öğretimde yaptığımı tekrarlar sayesinde daha iyi öğrendim” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu görüşler gözlem notların da yer verilerle de desteklenmektedir. Gözlem notunda bu durum,

**Gz-01-12-2010.** “.....araştırmalar yaparken daha önce işlemiş oldukları konularla ilgili bilgi toplayarak, konu tekrarı yaptıkları görülüyor” şeklinde ifade edilmiştir. Bütün bunlar dikkate alınarak Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim programının öğrencilerin konu tekrarı yapmalarını sağlama konusunda fayda sağladığı ifade edilebilir.

### c. Araştırmaya Sevk Etme

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının, faydalı/olumlu yönlerine ilişkin belirlenen diğer bir alt tema da “araştırmaya sevk etme” dir. Seçtikleri etkinlikleri yapabilmek için araştırmalar yaptıklarını bunun da kendileri için faydalı olduğunu düşünen öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir. Bir öğrenci

**Grş-Öğrn4-E/o.** “.....Olmuştur. Seçtiğimiz etkinlikleri yapabilmemiz için araştırmalar yapmamız gerekiyordu. Bu durumda konuları daha iyi öğrenmemizi sağladı. Derste daha başarılı olmamı sağladı” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir diğer öğrenci de,

**Grş-Öğrn14-K/a.** “Öğrenmeme yardımcı oldu. Öğretmenimiz konuyu

*anlattıktan sonra etkinlikleri hazırlarken tekrar yapma fırsatım oldu. Bu da konuyu pekiştirerek daha iyi anlamamı sağladı. Etkinlikleri yaparken konu hakkında daha çok araştırma yaptım, daha çok şey öğrendim”* diyerek görüşlerini belirtmiştir. Benzer şekilde dersin öğretmeni de Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının öğrencileri araştırmaya sevk ettiğine dair görüş belirtmiştir. Ders öğretmeni,

**Grş-Öğrt.** “..... araştırmaya sevk etmesi ve bilgiye ulaşma yöntemlerinin kullanılmasını sağlaması faydalı yönleri olarak sıralanabilir.....” cümlesi ile bu konu ile ilgili düşüncelerini ortaya koymuştur. Araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında da araştırmaya sevk etme boyutuna değinildiği görülmektedir. Gözlem notunda bu durum,

**Gz-01-12-2010** “*Öğrenciler seçtikleri görevleri yerine getirebilmek için ders kitaplarından, kaynak kitaplardan faydalanarak araştırmalar yapıyorlar*” şeklinde ifade edilmiştir. Genel olarak bakıldığında uygulamalar sırasında, her bir basamağa ilişkin olarak farklı konularda yapılan etkinliklerin, öğrencileri araştırmaya sevk ettiği uygulamaların bu açıdan faydalı olduğunun belirtildiği görülmektedir.

#### **d. Derse aktif katılım**

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının, faydalı/olumlu yönlerine ilişkin alt temalardan biri de “derse aktif katılım” dır. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama konusunda etkili olduğunu belirten öğrencinin görüşleri aşağıda yer almaktadır. Öğrenci,

**Grş-Öğrn9-K/a.** “.....Fayda sağlamış olabilir. Eskiden derse çok fazla katılmıyordum, bu etkinlikler sayesinde derse olan katılımım arttı, kendimi daha rahat ifade etme şansını buldum” diyerek görüşünü belirtmiştir.

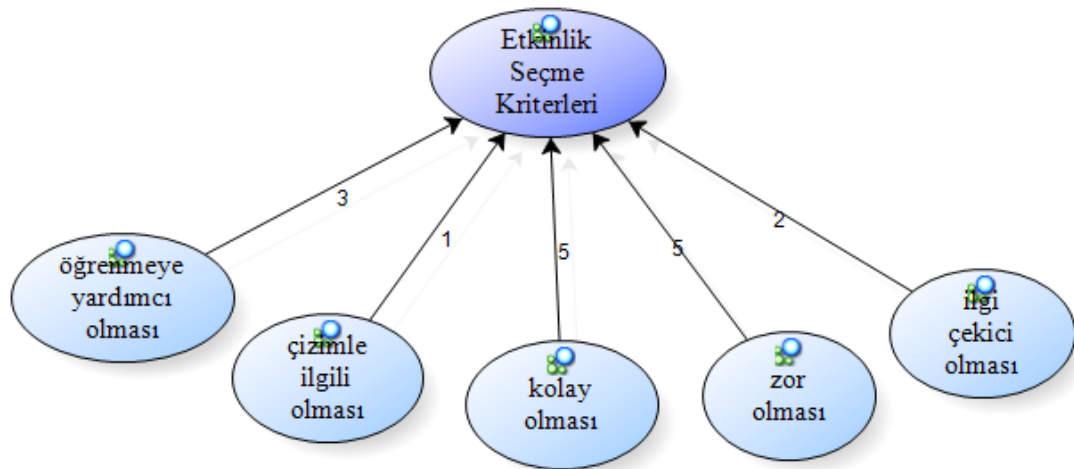
#### **e. İlgiyi artırma**

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının öğretimde kullanılmasının faydalı yönlerine ilişkin alt temalardan biri de “ilgiyi artırma”dır. Dersin öğretmeni, uygulamalarla öğrencilerin derse yönelik ilgilerinde artış olduğunu belirtmiştir. Öğretmen düşüncelerini,

**Grş-Öğrt.** “Yapılması daha kolay etkinliklerin yer aldığı alt basamaklarda ve daha zor görevlerin yer aldığı üst basamaklarda öğrencilerin ilgilerinin arttığı görülmektedir” sözleri ile belirtmiştir.

#### 4.2.1.2. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programı uygulanırken etkinlik seçme kriterlerine ilişkin bulgular

Basamaklı öğretimi, diğer yöntemlerden ayıran en önemli özelliklerinden bir tanesi de, bir basamaktan diğerine geçilebilmesi için yapılması gereken etkinliklerin öğrenciler tarafından seçilebilmesidir. Öğrenciler kendilerine verilen tablolardan uygun yapabileceklerini düşündükleri etkinlikleri seçmektedirler. Uygulama sürecine ilişkin nitel çözümler sırasında oluşan kod listesi incelendiğinde öğrencilerin etkinlik seçme kriterlerine vurgu yapıldığı görülmüştür. Öğrencilerin etkinlik seçme kriterlerine ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4.3. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programı uygulanırken etkinlik seçim kriterlerine ilişkin model

Öğretmen, öğrenci görüşmeleri ve gözlem notlarına ilişkin çözümler sonucunda, etkinliklerin seçimi ile ilgili “kolay”, “zor”, “öğrenmeye yardımcı”, “ilgi çekici”, “çizimle ilgili olma” gibi alt temaların oluştuğu belirlenmiştir. Etkinlik seçim

kriterleri ana temasına yapılan yüklemeler ve veri kaynakları Çizelge 4.29’da sunulmuştur.

Çizelge 4.29.

*Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı Uygulanırken Etkinlik Seçime Kriterlerine İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları*

Alt temalar	Görüşme		Gözlem	Toplam
	Öğrenci	Öğretmen	Gözlem	
	f	f	f	f
Kolay olması	4	-	1	5
Zor olması	4	-	1	5
Öğrenmeye yardımcı olması	3	-	-	3
İlgi çekici olması	2	-	-	2
Çizimle ilgili olması	1	-	-	1
<b>Toplam</b>	14	-	2	16

s

Çizelge 4.29 incelendiğinde, en fazla yüklemenin etkinliğin “kolay olması”, “zor olması” alt temalarına yapıldığı görülmektedir. Bunları üç yükleme ile “öğrenmeye yardımcı olması” izlerken, “ilgi çekici olması” alt temasına iki ve “çizimle ilgili olması” alt temasına bir yükleme yapıldığı belirlenmiştir. Aşağıda, öğrencilerin etkinlik seçme kriterlerine ilişkin belirlenen alt temalar ve bunlara ilişkin referans cümleleri yer almaktadır.

#### a. Kolay olması

Etkinlik seçerken kolay olmasına dikkat ettiklerini belirten öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, etkinlik seçerken, çok zaman harcamayacakları, bildikleri konularla ilgili etkinlikleri seçmeye dikkat ettikleri belirlenmiştir. Daha kolay etkinlikleri tercih ettiklerini belirten öğrencilerin den biri,

**Grş-Öğrn1-K/i.** “.....*Kolay olmasına dikkat ettim. Beni yormayacak, zorlamayacak vaktimi çok almayacak etkinlikleri seçmeye gayret gösterdim*” cümlesi ile ifade etmiştir. Bir başka öğrenci

**Grş-Öğrn5-E/a.** “*Kolay olmasına dikkat ettim*” şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci de,

**Grş-Öğrn11-K/i.** “*Bildiğim konulara, kolay basit olanlara yöneldim.....*” diyerek durumu özetlemiştir. Diğer bir öğrenci de,

**Grş-Öğrn13-E/o.** “Kolay olmasına, öğrendiğim konularla bağlantılı olmasına dikkat ettim” cümlesi ile görüşlerini belirtmiştir. Gözlem notları incelediğinde, etkinlik seçme kriterlerine ilişkin, verilerin yer aldığı görülmüştür. Gözlem notlarında yer alan,

**Gz-21-12-2010.** “Öğrencilerin genellikle ilgilerini çeken, daha kolay yapabilecekleri, çok fazla zaman almayacak etkinlikleri tercih ediyorlar.....” ifadesi öğrencilerin görüşleri ile benzerlik göstermektedir.

#### **b. Zor olması**

Etkinlik seçiminde daha zor olan etkinlikleri tercih ettiklerini söyleyen öğrencilerin etkinlikleri, göze çarpıcı, öğrenilmesi gerekli konulardan seçtikleri görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri aşağıdaki yer almaktadır. Etkinlik seçiminde zor olmasına dikkat ettiğini belirten bir öğrenci,

**Grş-Öğrn3-K/o.** “Hem zor, hem seçkin olmasına, göze çarpıcı kimse tarafından yapılmayacak zorlukta olmasına özen gösterdim” sözleri ile düşüncelerini ifade etmiştir. Bir başka öğrenci de,

**Grş-Öğrn8-E/o.** “.....Etkinlik seçerken öğrenmem gereken zor konuları seçmeye dikkat ettim” diyerek benzer biçimde görüşünü dile getirmiştir. Bir diğer öğrenci de,

**Grş-Öğrn9-K/a.** “Öğrenmem gereken zor konuları seçtim.” diyerek durumu özetlemiştir. Başka bir öğrenci de etkinlik seçme kriterlerini,

**Grş-Öğrn12-K/i.** “Ünitede bilmediğim çok fazla konu vardı, onlar içerisinde öğrenmem gereken zor konuları seçtim. Zor konularla ilgili etkinlikleri seçersem, konuları öğrenmem kolaylaşır diye düşündüm” şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde gözlem notlarında da öğrencilerin zor etkinlikleri tercih ettiklerine dair veriler yer almaktadır. Bu durum gözlem notlarında,

**Gz-21-12-2010.** “Öğrencilerin genellikle ilgilerini çeken, daha kolay yapabilecekleri, çok fazla zaman almayacak etkinlikleri tercih ediyorlar. Bunun yanı sıra etkinlikleri özellikle zor konulardan seçip, farklı olmaya çalışan öğrenciler de var” cümleleri ile yer almaktadır.

### c. Öğrenmeye yardımcı olması

Görüşme yapılan öğrencilerin üzerinde durdukları konulardan biri de öğrenmelerine yardımcı olabilecek etkinliklerin seçimidir. Bu şekilde düşünen öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden biri bu durumu,

**Grş-Öğrn2-E/a.** “Şiir türü konu tekrarı yapmamı sağlayacak etkinlikleri seçmeye dikkat ettim. Etkinlikleri yapabilmek için konuları tekrar ettiğimde daha iyi öğreniyordum” sözleri ile ifade etmiştir. Bir başka öğrenci düşüncelerini

**Grş-Öğrn12-K/i.** “Ünitede bilmediğim çok fazla konu vardı, onlar içerisinde öğrenmem gereken zor konuları seçtim. Zor konularla ilgili etkinlikleri seçersem, konuları öğrenmem kolaylaşır diye düşündüm.....” diyerek ifade etmiştir. Benzer şekilde başka bir öğrenci de

**Grş-Öğrn14-K/a.** “En çok eksik oldum konularla ilgili etkinlikleri seçtim, bu şekilde konuları daha iyi öğreneceğimi düşündüm” şeklinde durumu özetlemiştir. Bütün bunlar göz önüne alındığında öğrencilerin etkinlik seçerken öğrenmelerine yardımcı olacak etkinlikleri seçmeye özen gösterdikleri söylenebilir.

### d. İlgı çekici olması

Etkinlik seçerken ilgi çekici olmasına dikkat ettiklerini belirten öğrencilerin zevk aldıkları, sıkılmayacakları etkinlikleri seçtikleri görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir. Bir öğrenci,

**Grş-Öğrn7-E/i.** “Etkinliklerin ilgi çekici olmasına dikkat ettim. İlgimi çeken konularda daha başarılı olacağımı düşündüm” diyerek görüşlerini belirtmiştir. Benzer şekilde bir başka öğrenci de

**Grş-Öğrn10-K/i.** “Konularına dikkat ettim. Çalışırken sıkılmayacağım, zevk alacağım konuları ilgi çekici etkinlikleri seçmeye gayret ettim” sözleri ile etkinlik seçme kriterlerini açıklamıştır.

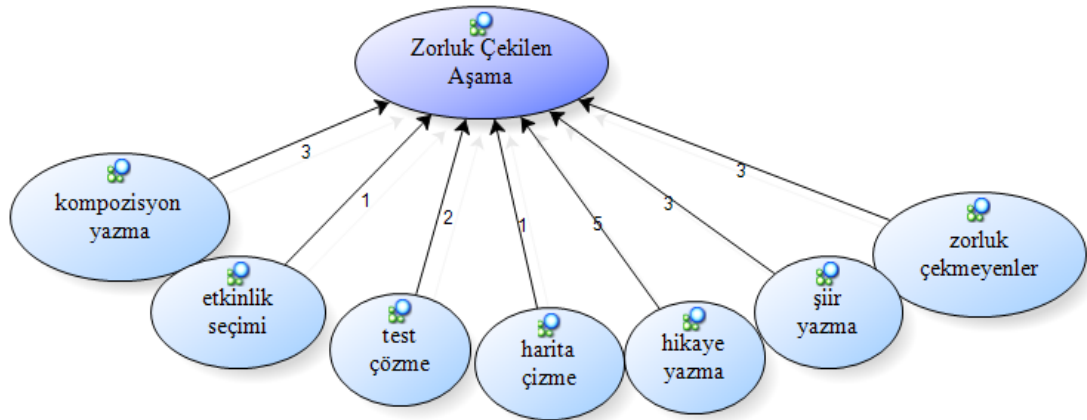
### e. Çizimle ilgili olması

Uygulamalar sırasında öğrencilerin etkinlik seçme kriterleri incelenirken, bir öğrencinin “çizimle ilgili olmasına dikkat ettim” şeklinde görüş belirttiği belirlenmiştir. Öğrencinin görüşü aşağıda yer almaktadır.

**Grş-Öğrn4-E/o.** “Çizim yapabileceğim etkinlikler olmasına dikkat ettim. Resim yapmayı sevdiğim için kavram haritası, afiş hazırlamak gibi etkinlikleri tercih ettim...” cümlesi ile ifade etmiştir.

#### 4.2.1.3. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programı uygulanırken en çok zorlanılan aşamaya ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında, uygulamalar devam ederken öğrencilerin bazı aşamalarda zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Nitel veriler analiz edilirken, uygulamalar sırasında yaşanan sıkıntılara ilişkin kodlamalar “zorluk çekilen aşama” ana teması altında toplanmıştır. Aşağıdaki çizelgede bu ana temaya ilişkin yapılan yüklemeler ve veri kaynakları sunulmuştur.



Şekil 4.4. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programı uygulanırken zorluk çekilen aşamaya ilişkin model

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı uygulanırken en fazla zorluk çekilen aşamalara ilişkin alt temalar incelendiğinde, bu aşamaların “hikâye yazma”, “şiir yazma”, “test çözme”, “kompozisyon yazma”, “harita çizme”, “etkinlik seçimi” olarak sıralandığı görülmektedir. Öğrencilerden bazıları da Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı uygulanırken hiçbir aşamada zorluk çekmediklerini belirtmişlerdir. Aşağıdaki çizelgede ortaya çıkan alt temalar ve yükleme sayılarına yer verilmiştir.



Çizelge 4.30.

*Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı Uygulanırken Zorluk Çekilen Aşamaya ilişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları*

Alt temalar	Görüşme		Gözlem	Toplam
	Öğrenci	Öğretmen	Gözlem	
	f	f	f	
Hikaye yazma	5	-	-	5
Zorluk çekmeyenler	3	-	-	3
Kompozisyon yazma	2	-	1	3
Şiir yazma	3	-	-	3
Test çözme	2	-	-	2
Harita çizme	1	-	-	1
Etkinlik seçme	-	1	-	1
Toplam	17	-	1	18

Çizelge 4.30 incelendiğinde en fazla zorlanılan etkinliğin altı yükleme ile “hikaye yazma” etkinliği olduğu, bunu üç yükleme ile “şiir yazma” ve “kompozisyon yazma”nın takip ettiği görülmektedir. “Test çözme” etkinliğine iki yükleme yapılırken, bir yükleme de “harita çizme” etkinliğine yapmıştır. Üç kişi ise uygulamalar sırasında zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı uygulanırken zorluk çekilen aşamalar incelendiğinde, öğrencilerin üst basamaklarda yer alan etkinliklerde daha çok zorlandıkları görülmektedir.

#### a. Hikâye yazma

Uygulamalar sırasında, zorluk çekilen aşamalara ilişkin bir diğer alt tema da “hikâye yazma” olarak belirlenmiştir. Hikâye yazarken zorlandıklarını söyleyen öğrenciler, konu seçiminde zorlandıklarını, yazım aşamasında araştırma yapma gereği duyduklarını belirtmişlerdir. Bu aşamada zorlandıklarını belirten öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır. Bir öğrenci,

**Grş-Öğrn3-K/o.** *“En çok A aşamasında zorlandım. Hikâye, şiir yazarken zorlandım. Hikaye, şiir yazarken konuları seçmekte zorlandım”* diyerek zorluk yaşama nedenini açıklamıştır. Başka bir öğrenci de

**Grş-Öğrn4-E/o** “*A grubunda zorlandım. Hikaye yazarken zorluk çektim. Osmanlı dönemi ile hikaye yazabilmem için araştırma yapmam gerekti.*” cümlesi ile görüşlerini belirtmiştir. Bir diğer öğrenci de,

**Grş-Öğrn11-K/i.** “*Hikâye yazma aşamasında zorluk çektim*” sözleri ile görüşlerini özetlemiştir. Bir başkası da,

**Grş-Öğrn13-E/o.** “*En çok b aşamasına. Kompozisyon yazın demiştiniz hikâye, kompozisyon yazarken zorlandım*” diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci de,

**Grş-Öğrn14-K/a.** “*En çok A basamağında zorlandım. Hikaye yazarken zihnimi toplamam biraz zor oldu*” cümlesi ile yaşadığı zorluğu belirtmiştir.

### **Zorluk Çekmeyenler**

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı uygulanırken hiçbir aşamada zorluk çekmediklerini, bütün aşamaları kolaylıkla geçtiklerini belirten öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Öğrencilerden biri,

**Grş-Öğrn7-E/i.** “*Hiçbir aşamada zorlanmadım rahatlıkla aşamaları gerçekleştirdim*” diyerek durumu açıklamıştır. Bir başka öğrenci de,

**Grş-Öğrn8-E/o.** “*Uygulamalar sırasında zorlanmadım*” diyerek durumu özetlemiştir. Bir diğer öğrenci de,

**Grş-Öğrn12-K/i.** “*Uygulama esnasında zorlandığım aşama yoktu*” cümlesi ile durumu açıklamıştır.

### **b. Kompozisyon yazma**

Nitel veriler incelendiğinde, uygulamalar sırasında en çok zorlanılan etkinliklerden birinin de “kompozisyon yazma” olduğunu belirlenmiştir. Kompozisyon yazma aşamasında zorluk çektiklerine dikkat çeken öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır. Bir öğrenci görüşlerini,

**Grş-Öğrn1-K/i.** “*En çok A basamağında kompozisyon yazarken zorlandım. Çünkü diğer derslerle ilgili kompozisyon yazarken de zorlanıyorum. Düşüncelerimi bir araya getirirken zorluk çekiyorum*” ifadesi ile belirtmiştir. Bir başka öğrenci de,

**Grş-Öğrn13-E/o.** “*En çok b aşamasında. Kompozisyon yazın demiştiniz hikâye, kompozisyon yazarken zorlandım*” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Basamaklı Öğretim Programının uygulanması sırasında zorluk yaşanan aşamaya ilişkin gözlem notları incelendiğinde, öğrencilerin daha çok üst basamaklardaki etkinlikleri yaparken zorluk yaşadıklarına ilişkin veriler göze çarpmaktadır. Gözlem notlarında,

**Gz-21-12-2010.** “*Uygulamalar sırasında öğrencilerin alt basamaklara ilişkin etkinliklerden ziyade daha üst basamaklarda yer alan kompozisyon yazma gibi etkinlikleri yaparken zorluk yaşıyorlar*” cümlesi ile ifade edilmiştir.

### c. Şiir yazma

Uygulamalar sırasında zorluk yaşanan aşamaya ilişkin, vurgu yapılan alt temalardan biri de şiir yazma etkinliğidir. Şiir yazma aşamasında zorlandıklarını belirten öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden biri,

**Grş-Öğrn3-K/o.** “*En çok A aşamasında zorlandım. Hikaye, şiir yazarken zorlandım. Hikaye, şiir yazarken konuları seçmekte zorlandım*” diyerek görüş belirtirken, başka bir öğrenci de benzer noktalara vurgu yaparak,

**Grş.Öğrn6.K/o.** “*.....A basamağında zorlandım. En çok şiir yazarken zorlandım. Şiir ve öykü yazmada iyi değilim, konu seçerken çok zorlandım*” şeklinde açıklama yapmıştır. Başka bir öğrencide

**Grş.Öğrn9.K/a.** “*A basamağında zorlandım. Özellikle şiir yazarken çok zorluk çektim*” cümlesi ile durumu özetlemiştir.

### d. Test Çözme

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı ilişkin uygulamalar devam ederken zorluk çekildiği belirtilen aşamalardan biri de “test çözme” etkinliğidir. En fazla “test çözme” etkinliğinde zorluk çektiklerini belirten öğrencilerin görüşleri aşağıda yer olmaktadır. Bir öğrenci,

**Grş-Öğrn2-E/a.** “*C basamağında test çözerken zorlandım. Testte yer alan bazı soruları çözmeye zorluk çektim*” cümlesi ile konuya ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Bir başka öğrenci de,

**Grş-Öğrn10-K/i.** “*B basamağında test çözerken zorlandım*” cümlesi ile zorluk çektiği aşamayı belirtmiştir.

### e. Etkinlik seçimi

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı uygulanırken, zorluk çekilen aşamalara ilişkin alt temalardan biri de “etkinlik seçimi” olarak belirlenmiştir. Ders öğretmeni öğrencilerin en çok etkinlik seçerken zorlandıklarını belirtmiştir. Ders öğretmeni,

**Grş-Öğrt.** *“Öğrencilerin kendilerine uygun etkinlikleri seçme noktasında zaman zaman sıkıntı yaşadıklarını düşünüyorum. Kendilerine verilen listelerden etkinlik seçerken yeteneklerine uygun yapabilecekleri etkinlikleri belirleme konusunda sıkıntı yaşadılar”* diyerek duruma ilişkin yorumunu belirtmiştir.

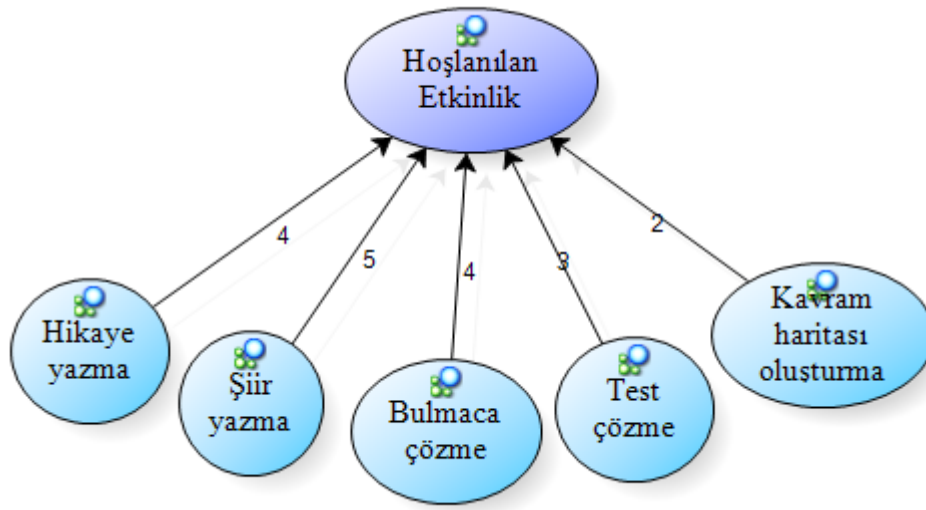
### f. Harita Çizme

Uygulamalar sırasında zorlanılan etkinliklerden biri de harita çizme olarak belirlenmiştir. Bir öğrenci,

**Grş-Öğrn5-E/a.** *“En çok C basamağında harita hazırlarken zorlandım”* diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

#### 4.2.1.4. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programı uygulanırken en çok hoşlanılan etkinliğe ilişkin bulgular

Basamaklı Öğretim Programı uygulamaları devam ederken, öğrencilere kendilerine dağıtılan listelerden etkinlik seçmeleri istenmiştir. Uygulamalara ilişkin nitel veriler incelendiğinde, öğrencilerin yapmaktan hoşlandıkları etkinliklere ilişkin kodlamalarının “hoşlanılan etkinlik” ana teması altında toplandığı görülmektedir. Bu ana temaya ilişkin model aşağıdaki gibidir.



Şekil 4.4. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı Uygulanırken En Çok Hoşlanılan Etkinliğe İlişkin Model

Uygulamalar sırasında, öğrencilerin yapmaktan en fazla hoşlandıkları etkinliklerin “bulmaca çözme”, “şiir yazma”, “test çözme”, “kavram haritası hazırlama”, “hikâye yazma” olduğu belirlenmiştir. Hoşlanılan etkinlik temasına yapılan yüklemeler Çizelge 4.31’de yer almaktadır.

Çizelge 4.31.

*Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı Uygulanırken En Çok Hoşlanılan Etkinliğe İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları*

Alt temalar	Görüşme		Gözlem	Toplam
	Öğrenci	Öğretmen	Gözlem	
	f	f	f	f
Şiir yazma	5	-	-	5
Bulmaca çözme	3	-	1	4
Hikaye yazma	4	-	-	4
Test çözme	3	-	-	3
Kavram haritası oluşturma	2	-	-	2
<b>Toplam</b>	17	-	1	18

Çizelge 4.31’e göre en fazla yükleme yapılan alt temaların beşer yükleme ile “şiir yazma” ve “bulmaca çözme” olduğu görülmektedir. Test çözmeye üç yükleme yapılırken, kavram haritası oluşturmaya bir, hikâye yazmaya bir yükleme yapıldığı

görülmektedir. Bu temaya yüklemenin yapıldığı veri kaynaklarının görüşme ve gözlem olduğu dikkat çekmektedir.

#### a. Şiir yazma

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı uygulanırken en fazla şiir yazmaktan hoşlandığını belirten öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Öğrencilerden biri,

**Grş-Öğrn2-E/a.** “*Şiir yazmaktan hoşlandım*” diyerek görüş belirtmiştir. Başka bir öğrenci, en fazla şiir yazma etkinliğinden hoşlandığını,

**Grş-Öğrn3-K/o.** “*En sevdiğim etkinlik şiir yazma etkinliği idi*” cümlesi ile ifade etmiştir. Bir başka öğrenci,

**Grş-Öğrn11-K/i.** “*A basamağında şiir yazmaktan, c basamağında bulmaca çözmekten çok hoşlandım*” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Başka bir öğrenci de benzer şekilde

**Grş-Öğrn12-K/i.** “*A basamağında şiir yazmaktan çok hoşlandım*” görüşünü ifade etmiştir. Başka bir öğrenci de

**Grş-Öğrn13-E/o.** “*En çok şiir yazmaktan hoşlandım*” ifadesi ile görüşünü paylaşmıştır. Ders öğretmeninin görüşleri de uygulamalar sırasında en fazla hoşlanılan etkinliğin şiir yazma olduğunu destekler niteliktedir.

#### b. Bulmaca çözüme

Yapmaktan en fazla zevk aldıkları etkinliğin bulmaca çözüme olduğunu belirten öğrencilerin görüşleri şu şekildedir. Öğrencilerden biri,

**Grş-Öğrn4-E/o.** “*C Grubundaki bulmacadan hoşlandım, bildiğim soruları cevaplarken çok eğlendim, bilmediğim soruları araştırdım*” sözleri ile görüşlerini ifade etmiştir. Bir başka öğrenci de,

**Grş-Öğrn7-E/i.** “*Haçlı seferleri ile ilgili bulmaca çözmekten hoşlandım*” diyerek görüşünü belirtmiştir. Bir diğer öğrenci de

**Grş-Öğrn11-K/i.** “*A basamağında şiir yazmaktan, c basamağında bulmaca çözmekten çok hoşlandım*” sözleri ile görüşlerini belirtmiştir. Gözlem notlarında yer

alan bir ifade de bulmaca çözenin, öğrencilerin yapmaktan zevk aldıkları etkinliklerin başında geldiğini destekler niteliktedir. Gözlem notunda,

**Gz-21-12-2010.** “.....bilmedikleri sorular olmasına rağmen öğrenciler en fazla bulmaca çözme etkinliğinden hoşlandılar” şeklinde yer alan ifade, öğrencilerin söyledikleri ile paralellik göstermektedir.

### c. Test çözme

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim uygulamaları sırasında, en fazla test çözme etkinliğinden hoşlandıklarını belirten öğrencilerin görüşleri şu şekildedir. Öğrencilerden biri,

**Grş-Öğrn1-K/i.** “ ...Test çözmekten hoşlandım. Sınavlara yararlı olacağını düşünüyorum” sözleri ile düşüncelerini ifade ederken, bir başka öğrenci de,

**Grş.Öğrn6.K/o.** “En çok test çözmekten hoşlandım” diyerek benzer şekilde görüş belirtmiştir.

### d. Kavram Haritası Oluşturma

Kavram Haritası Hazırlama etkinliğini yapmaktan hoşlanan öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden biri,

**Grş-Öğrn9-K/a.** “C basamağında kavram haritası yapmaktan hoşlandım, çizimi keyifliydi” diyerek çizim yapmaktan keyif aldığını belirtirken, başka bir öğrenci de benzer şekilde,

**Grş-Öğrn10-K/i.** “C basamağında kavram haritası yapmaktan hoşlandım, çünkü şekil çizmekten hoşlanıyorum” sözleri ile çizim yapmaktan hoşlandığını belirtmiştir.

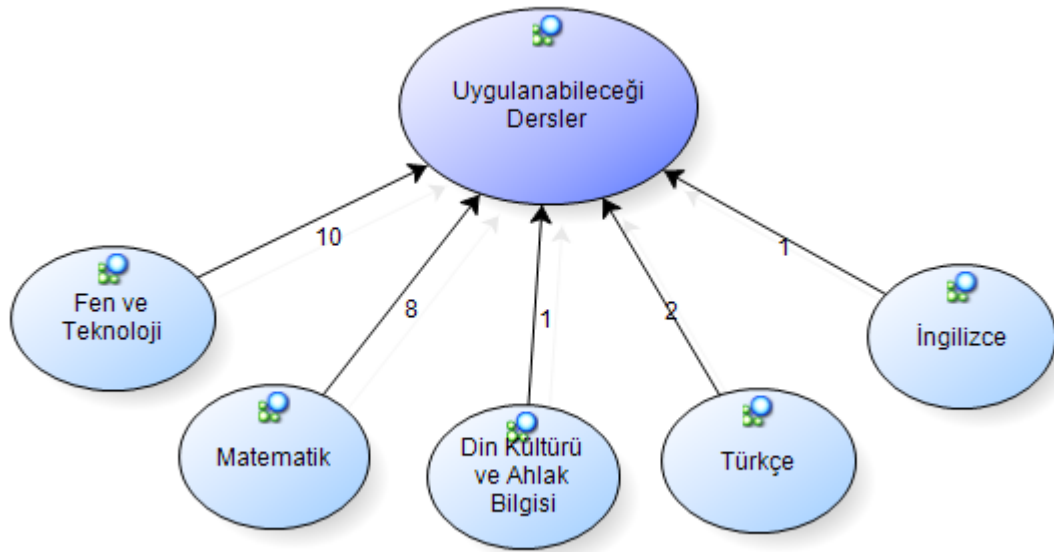
### e. Hikâye yazma

En çok beğendiği etkinliğin hikaye yazmak olduğunu belirten öğrenci hikaye yazmak için araştırma yaptığını bunun da konuları öğrenmesine fayda sağladığını belirtmiştir. Öğrenci,

**Grş-Öğrn14-K/a.** “En çok hikaye yazmaktan hoşlandım. Hikaye yazarken konu ile ilgili daha fazla araştırma yaptım, daha çok şey öğrendim” diyerek, bu etkinlikten hoşlanma nedenini açıklamıştır.

#### 4.2.1.5. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programının uygulanmasının yararlı olabileceği diğer derslere ilişkin bulgular

Nitel çözümlenmeler sonucunda elde edilen serbest kod listesi incelendiğinde, Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının uygulanabileceği diğer derslere ilişkin kodlara rastlanmıştır. Bu nedenle “uygulanabileceği dersler” ana teması oluşturulmuştur. “Uygulanabileceği dersler” temasına ilişkin model aşağıda verilmiştir.



Şekil 4.5. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programının uygulanabileceği diğer derslere ilişkin model

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının “uygulanabileceği dersler” temasına ilişkin alt temalar belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşleri sonrasında elde edilen alt temalar, “Fen ve Teknoloji”, “Matematik”, “Türkçe”, “İngilizce”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” olarak sıralanmaktadır. Aşağıdaki çizelgede, alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır.



Çizelge 4.32.

*Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Uygulanabileceği Derslere İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları*

Alt temalar	Görüşme		Gözlem	Toplam
	Öğrenci	Öğretmen	Gözlem	
	f	f	f	f
Fen ve Teknoloji	10	-	-	10
Matematik	8	-	-	8
Türkçe	2	-	-	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	-	-	1
İngilizce	1	-	-	1
<b>Toplam</b>	22	-	-	22

Çizelge 4.32 incelendiğinde, en fazla yüklemenin Fen ve Teknoloji dersine yapıldığı, bunu sekiz yükleme bir diğer sayısal ders olan Matematik dersinin takip ettiği görülmektedir. Türkçe dersine iki yükleme yapılırken, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İngilizce derslerine de birer yükleme yapılmıştır. Ana tema ve alt temalara ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

#### a. Fen ve Teknoloji

Fen ve Teknoloji dersinde Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının uygulanabileceğini belirten öğrenciler, bu şekilde dersin daha kolay öğrenilebileceği, daha eğlenceli hâle gelebileceği, üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerin konu hakkındaki düşünceleri aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden biri,

**Grş-Öğrn1-K/i.** *“Fen ve Teknoloji Matematik Bu derslerde çok fazla başarılı değilim Basamaklı öğretim uygulanırsa dersler daha zevkli hâle gelir daha başarılı olabilirim”* diyerek basamaklı öğretim Programının dersi daha zevkli bir hale getirebileceğine vurgu yapmıştır. Bir başka öğrenci de benzer şekilde

**Grş-Öğrn5-E/a.** *“Fen ve teknoloji ve Din Kültürü Derslerinde uygulanabilir. Ders daha zevkli hale gelebilir”* sözleri ile durumu özetlemiştir. Bir başka öğrenci de,

**Grş-Öğrn10-K/i.** *“Fen ve Teknolojide uygulanmasını isterim. Fen ve teknoloji dersini daha zevkli hale getirebilir”* diyerek görüş bildirmiştir. Bir başka öğrenci de,

**Grş-Öğrn3-K/o.** “*Fen ve Teknoloji dersinde uygulanabilir. Çünkü bu dersi anlamıyorum*” ifadesi ile dersin daha kolay anlaşılabilceğine vurgu yaparken, Bir başka öğrenci de benzer konuya,

**Grş-Öğrn2-E/a.** “*Fen ve teknoloji dersinde uygulanabilir. Bu dersin daha kolay anlaşılmasını sağlayabilir*” sözleri ile vurgu yapmıştır. Bir başka öğrenci de yine benzer şekilde,

**Grş-Öğrn4-E/o.** “*.....Fen ve Teknoloji. Bu dersin daha kolay anlaşılmasını sağlayabilir*” direk görüş belirtmiştir. Diğer bir öğrenci de,

**Grş-Öğrn7-E/i.** “*Fen ve Teknoloji ve Matematik Derslerinde uygulanabilir*” cümlesi ile düşüncesini ifade ederken, bir başka öğrenci de,

**Grş-Öğrn9-K/a.** “*Fen ve Teknoloji ve Matematik derslerinde uygulanması yararlı olacaktır*” cümlesi ile düşüncesini belirtmiştir. Başka bir öğrenci de yine dersin kolay anlaşılmasını sağlayacağına vurgu yaparak,

**Grş-Öğrn11-K/i** “*Fen ve matematik dersleri bu dersleri anlamakta zorluk çekiyorum. Basamaklı öğretim yöntemi uygulanırsa bu dersleri daha kolay anlayabileceğimi düşünüyorum*” sözleri ile durumu açıklamıştır. Bir başka öğrenci de,

**Grş-Öğrn13-E/o.** “*Uygulanabilir. Fen ve Teknoloji, Matematik ve İngilizce derslerinde uygulanabilir. Bu dersler daha eğlenceli bir hale gelebilir*” diyerek dersin daha eğlenceli bir hale gelebileceğine vurgu yapmıştır. Öğrenciler genel olarak Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programına ilişkin uygulamalarla dersin daha kolay ve eğlenceli olacağına vurgu yaparak, Fen ve Teknoloji dersinde uygulamaların yapılabileceğini belirtmişlerdir.

#### **b. Matematik**

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının, Matematik dersinde uygulanabileceğini belirten öğrenciler, bu dersin daha kolay anlaşılabilceği, başarılarının artacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Öğrencilerden biri,

**Grş-Öğrn1-K/i.** “*Fen ve Teknoloji Matematik Bu derslerde çok fazla başarılı değilim Basamaklı öğretim uygulanırsa dersler daha zevkli hâle gelir daha başarılı olabilirim*” diyerek derslerin daha zevkli olabileceğine vurgu yaparken, benzer olarak bir diğer öğrenci de,

**Grş-Öğrn13-E/o.** “*Uygulanabilir. Fen ve Teknoloji, Matematik ve İngilizce derslerinde uygulanabilir. Bu dersler daha eğlenceli bir hale gelebilir*” ifadesi ile görüşlerini belirtmiştir. Başka bir öğrenci de aynı konuya değinerek,

**Grş-Öğrn14-K/a.** “*Türkçe ve Matematik derslerinde uygulanmasını isterim. Bu dersler daha zevkli hale gelebilir*” sözleri ile düşüncelerini ortaya koymuştur.

**Grş-Öğrn8-E/o.** “*Matematikte uygulanabilir. Çünkü bu derste başarılı değilim ve konuları öğrenmede güçlük yaşıyorum*” diyerek uygulamaların öğrenmeyi kolaylaştırma boyutuna vurgu yapmıştır. Başka bir öğrenci de benzer olarak,

**Grş-Öğrn11-K/i.** “*Fen ve matematik dersleri bu dersleri anlamakta zorluk çekiyorum. Basamaklı öğretim yöntemi uygulanırsa bu dersleri daha kolay anlayabileceğimi düşünüyorum*” sözleri ile görüşlerini belirtmiştir. Bir başka öğrenci de

**Grş-Öğrn7-E/i.** “*Fen ve Teknoloji ve Matematik Dersleri’nde uygulanabilir*” cümlesi ile görüşünü ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci de

**Grş-Öğrn9-K/a.** “*Fen ve Teknoloji ve Matematik derslerinde uygulanması yararlı olacaktır*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğrencilerden bir başkası da,

**Grş-Öğrn12-K/i.** “*Matematikte uygulanabilir*” diyerek durumu özetlemiştir. Diğer bir öğrenci de,

### c. Türkçe

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının, Türkçe dersinde uygulanabileceğine ilişkin öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Öğrencilerden biri

**Grş-Öğrn6.K/o.** “*Türkçe dersinde uygulanabilir*” cümlesi ile görüş belirtirken, bir diğer öğrenci de,

**Grş-Öğrn14-K/a.** “*Türkçe ve Matematik derslerinde uygulanmasını isterim. Bu dersler daha zevkli hale gelebilir*” diyerek dersin daha eğlenceli olabileceğini belirtmiştir.

### d. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının uygulanabileceği derslere ilişkin alt temalardan biri de Din Kültürü dür. Bu yönde görüş bildiren öğrenci,

**Grş-Öğrn5-E/a.** “Fen ve Teknoloji ve Din Kültürü derslerinde uygulanabilir. Ders daha zevkli hale gelebilir” diyerek derslerin daha zevkli olabileceğini belirtmiştir.

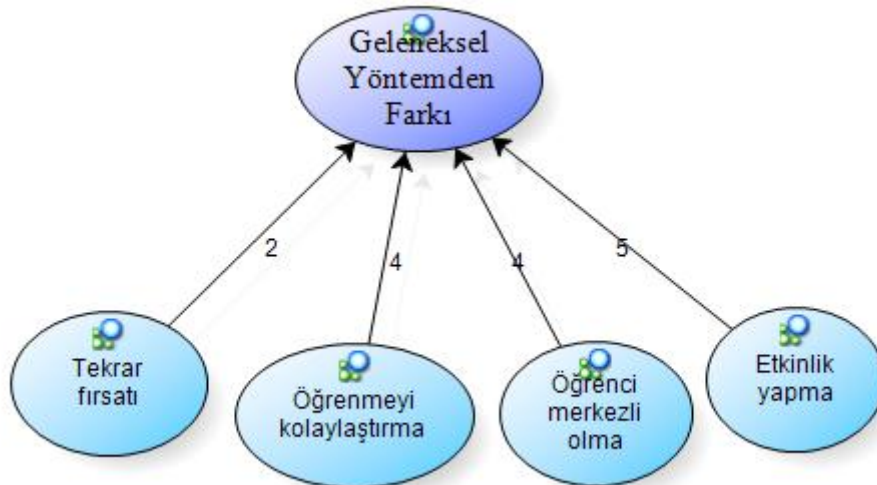
#### e. İngilizce

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı öğretim Programının uygulanabileceği diğer derslere ilişkin bir diğer alt tema da “İngilizce” dir. Bu yönde görüş bildiren öğrenci,

**Grş-Öğrn13-E/o.** “Uygulanabilir. Fen ve Teknoloji, Matematik ve İngilizce derslerinde uygulanabilir. Bu dersler daha eğlenceli bir hale gelebilir” sözleri ile düşüncelerini ifade etmiştir.

#### 4.2.1.6. Çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programının geleneksel yöntemden farklı yönlerine ilişkin bulgular

Nitel verilere ilişkin çözümlenelerde, Çoklu Zeka Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının, Geleneksel Öğretim Yönteminden farklı yönlerine ilişkin kodlamalar yapıldığı görülmektedir. Bu durum göz önüne alınarak “geleneksel yöntemden farkı” ana teması oluşturulmuştur. Bu tema ile ilgi model aşağıda sunulmuştur.



Şekil 4.6. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Geleneksel Yöntemden Farkına İlişkin Model

Öğrenciler ve öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda, uygulamaların geleneksel yöntemden farklı yönlerine ilişkin “eğlenceli olma”, “öğrenmeyi kolaylaştırma”, “öğrenci merkezli olma”, “etkinlik yapma”, “tekrar fırsatı verme” gibi alt temaların olduğu görülmektedir. Alt temalara ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları Çizelge 4.33’de yer almaktadır.

Çizelge 4.33.

*Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Uygulanabileceği Derslere İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları*

Alt temalar	Görüşme		Gözlem	Toplam
	Öğrenci	Öğretmen	Gözlem	
	f	f	f	
Etkinlik yapma	5	-	-	5
Öğrenmeyi kolaylaştırma	4	-	-	4
Öğrenci merkezli olması	3	1	-	4
Tekrar fırsatı	3	-	-	3
<b>Toplam</b>	15	1	-	16

Çizelge 4.33 incelendiğinde en fazla yüklemenin “etkinlik yapma” alt temasına yapıldığı bunu dörder yükleme ile “öğrenmeyi kolaylaştırma” ve “öğrenci merkezli” olmanın izlediği görülmektedir. Sonrasında iki yükleme ile “tekrar fırsatı” ve bir yükleme ile “eğlenceli olma” gelmektedir.

#### **a. Etkinlik yapma**

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının geleneksel yöntemden farklı yönlerine ilişkin alt temalardan biri “etkinlik yapma” dır. Bu konuya ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden biri,

**Grş-Öğrn1-K/i.** “.....Farklıydı. Normalde derslerde etkinlik yapmıyoruz, konu ile ilgili bulmaca test çözmüyoruz bu açıdan farklı olduğunu düşünüyorum” diyerek durumu açıklamıştır. Bir diğer öğrenci de

**Grş-Öğrn4-E/o.** “Diğer yöntemde öğretmenimiz konuyu anlatıp geçiyordu, bu yöntemde konu ile ilgili etkinlikler yaparak tekrar yapma fırsatımız oldu” sözleri ile uygulamanın farklı yönlerini vurgulamıştır. Başka bir öğrenci de,

**Grş-Öğrn10-K/i.** “Her zaman öğretmenimiz dersi anlattıktan sonra ders kitabı dışında çok fazla etkinlik yapmıyordu. Etkinliklerle tekrar yaptık ayrıca tablodan etkinlik seçmek onu uygulamak çok eğlenceliydi” sözleri ile görüşlerini belirtirken, başka bir öğrenci de benzer şekilde,

**Grş-Öğrn14-K/a.** “Daha öncesinde konuları okuduktan sonra geçiyorduk, bu yöntemle çok daha fazla etkinlik yaptık, daha fazla şey öğrendim” daha fazla etkinlik yaptıklarını bu surumun da konuları öğrenmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir.

### **b. Öğrenmeyi Kolaylaştırma**

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının öğrenmeye yardımcı olma boyutu üzerinde duran öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerden biri,

**Grş-Öğrn2-E/a.** “Konuları daha iyi anlamamı sağladı. Etkinliklerle daha iyi öğrendim, dersten sıkılmadım” sözleri durumu ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci de

**Grş-Öğrn5-E/a.** “Daha anlamamızı sağladı” cümlesi ile görüşünü belirtmiştir. Başka bir öğrenci de,

**Grş-Öğrn9-K/a.** “Tarih konularını öğrenmede zorluk yaşıyordum. Sonrasında basamaklı öğretim programıyla konuları etkinliklerle işleyince öğrenmem kolaylaştı” diyerek öğrenmede zorluk çektiği konuları daha kolay öğrendiğini vurgulamıştır. Bir diğer öğrenci de,

**Grş-Öğrn12-K/i.** “Her zaman sadece kitaptaki konuları okurduk, farklı kaynaklardan yararlandık, bu şekilde daha çok şey öğrendiğimi düşünüyorum” diyerek benzer şekilde görüş belirtmiştir.

### **c. Öğrenci merkezli olması**

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının önemli farklılığının öğrenci merkezli olması olduğunu düşünen öğrenciler özellikle etkinlik seçiminin öğrenci tarafından yapılmasının, öğrencilerin derste daha fazla söz sahibi olabilmemesinin üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerden biri

**Grş-Öğrn3-K/o.** “Önceden yapacağımız etkinlikleri öğretmenimiz seçiyordu, bu yöntemde etkinlikleri kendimiz seçebildik. Konuyu bilmeden çok fazla yanlısımız



*bulmacalar çözdük*” diyerek, etkinliklerin dersi daha eğlenceli hâle getirdiğine vurgu yapmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programına ilişkin nitel çözümler incelendiğinde, olumlu sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bununla birlikte uygulamalar sırasında zorluk yaşanan durumlara ilişkin de sonuçların bulunduğu görülmektedir. Genel olarak Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programına ilişkin uygulamalar faydalı bulunmuştur.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve bilginin kalıcılığı üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Sosyal Bilgiler Dersi kapsamında, “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinde yürütülmüştür. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçların konu ile ilgili başka çalışmaların sonuçları dikkate alınarak değerlendirilmesi yer almaktadır.

#### 5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin sonuçlar, başarı testi ve tutum ölçeği ile ilgili bulgular incelenerek ortaya konulmuştur.

##### 5.1.1. Başarı Testine İlişkin Sonuçlar

1. Grupların başarı testinin bilgi, uygulama basamağı bölümlerinden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Her iki grubun da sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından yüksektir. Bilgi, uygulama basamaklarına ilişkin başarıyı artırmada her iki yöntem de etkili olmuştur.
2. Deney grubunun kavrama, analiz ve değerlendirme basamağı öntest-sontest puan ortalamaları arasında farklılık olduğu belirlenirken, kontrol grubunun bu basamaklara ilişkin öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.
3. Deney ve kontrol gruplarının toplam öntest-sontest puan ortalamalarına bakıldığında, her iki grubun son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu

görülmektedir. Buna göre hem deney grubunda hem de kontrol grubunda öğrenci başarısının arttığı söylenebilir. Benzer şekilde Biçer (2011) tarafından yapılan çalışmada da grupların öntest-sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

4. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin bilgi, kavrama, analiz basamağı bölümlerinden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında farklılık belirlenmemiştir.
5. Grupların uygulama ve değerlendirme basamağından aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Grupların testin tümünden aldıkları sontest puan ortalamaları değerlendirildiğinde, deney grubunda uygulanan Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının başarıyı artırmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Biçer (2011) tarafından yapılan deneysel çalışma incelendiğinde, öğrenci başarısını artırmada Basamaklı Öğretim Programının geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Lasovage (2006), Çoklu Zekâ Kuramı ve öğrenme stillerini temel olarak Basamaklı Öğretim Programını düzenlediği çalışmasında, uygulamalar sonrasında öğrenci başarısının ve kalıcılığının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Noe (2008), çalışmasında akademik başarıyı artırma noktasında Basamaklı Öğretim Programının geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğuna vurgu yapmıştır. Maurer (2009) deneysel nitelikteki çalışmasında Basamaklı Öğretim Yönteminin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Mevcut çalışmadan farklı olarak, Demirel ve diğerleri (2006) yürütmüş oldukları çalışmada, temel bilgi düzeyindeki öğrenmelerin gerçekleşmesi noktasında, Basamaklı Öğretim Yönteminin etkili olmadığı belirlemişlerdir. Yılmaz ve Fer (2003) tarafından yürütülen çalışmada Çoklu Zekâ alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin başarı puanlarını artırdığı, öğrenciler üzerinde iyi bir etki bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır. Beyhan, Baş'ın (2010) çalışmasında İngilizce dersinde uygulanan Çoklu Zekâ Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin ve geleneksel öğrenme ortamının öğrencilerin başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bozdeveci (2005) tarafından yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin uygulamalar

sonrasında, deney grubunun bilgi, kavrama, uygulama basamakları ve testin tümünden aldıkları toplam puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özyılmaz-Akamca ve Hamurcu (2005) tarafından yürütülen çalışmada, Çoklu Zekâ Kuramı temelli eğitimin, öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu vurgulanmıştır. Karakoç (2006), çalışmasında Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramın öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Koç (2008) tarafından yapılan çalışmada Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen Proje Tabanlı Öğrenmenin uygulandığı deney grubunda öğrenci başarısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Kayıran (2009), çalışmasında Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin uygulamaların öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği belirtmiştir. Tufan'ın (2011) çalışmasında Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak oluşturulan eğitim yazılımının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

6. Grupların başarı testinin bilgi ve uygulama basamağı bölümlerinden aldıkları erişim puan ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Deney ve kontrol gruplarının kavrama, analiz ve değerlendirme basamaklarından aldıkları erişim puan ortalamalarına göre deney grubunun daha başarılı olduğu belirlenmiştir.
7. Grupların testin tümünden aldıkları toplam erişim puanı ortalamalarına bakıldığında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı görülmektedir. Toplam erişim puanı açısından incelendiğinde Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Bümen (2001) tarafından yapılan çalışmada gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin uygulamaların yapıldığı deney grubunun toplam erişim puan ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Koç (2008) tarafından yapılan çalışmada Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen Proje Tabanlı Öğrenmenin uygulandığı deney grubunun erişim puan ortalamalarının, kontrol grubunun puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

8. Grupların başarı testinin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme basamakları ve testin tümünden aldıkları kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durumdan hareketle hem Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının, hem de geleneksel öğretim yönteminin öğrenmenin kalıcılığını sağladığı sonucuna ulaşılabılır. Mevcut çalışmadan farklı olarak Biçer'in (2011) çalışmasında Basamaklı Öğretim Programının uygulandığı deney grubunun kalıcılık testi puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlemiştir. Bümen'in (2001) çalışmasında gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramının, öğrenmenin kalıcılığını sağlama noktasında gelenek yönteme göre daha etkili olduğu üzerinde durulmuştur. Özyılmaz-Akamca, Hamurcu (2005) tarafından yürütülen çalışmada, Çoklu Zekâ Kuramının öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunduğu belirlenmiştir.

### **5.1.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar**

1. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programına ilişkin yapılan uygulamalar sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine ilişkin tutumları olumlu yönde değişmiştir. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunda ise herhangi bir farklılık belirlenmemiştir. Benzer şekilde Lasovage (2006), Çevre Bilinci dersinde uygulanan Basamaklı Öğretim Programının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğine vurgu yapmıştır. Beyhan ve Baş'ın (2010) çalışmasında İngilizce dersinde uygulanan, Çoklu Zekâ Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin ve geleneksel öğrenme ortamının öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bümen (2001) tarafından yapılan çalışmada gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin uygulamaların öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu vurgulanmıştır. Karakoç (2006) çalışmasında Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramının öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Koç (2008) tarafından yapılan çalışmada Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen Proje Tabanlı Öğrenmenin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Kayıran (2009) tarafından yürütülen çalışmada, Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Proje Tabanlı Öğrenme yönteminin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmadan farklı olarak, Yılmaz (2011), Fen ve Teknoloji dersinde uygulanan Basamaklı Öğretim Programının öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde etkisinin olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Demirel ve diğerleri (2006) yürüttüğü bir çalışmada Basamaklı Öğretim Programının öğrencilerin tutumlarında farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özyılmaz-Akamca, Hamurcu (2005) tarafından yürütülen çalışmada, Çoklu Zekâ Kuramı temelli eğitimin, öğrencilerin Fen dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir.

## **5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar**

Bu bölümde nitel bulgulara ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

### **5.2.1. Görüşme ve Gözlem Notlarına İlişkin Sonuçlar**

1. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının uygulanma sürecine ilişkin sonuçlardan biri uygulamanın faydalı yönlerine ilişkindir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri ve gözlem notları, uygulamanın faydalı yönlerine ilişkin sonuçların belirlenmesinde etkili olmuştur. Bütün bunlar değerlendirildiğinde, uygulamanın faydalı yönleri öğrenmeye yardımcı olma, tekrar etme, araştırmaya sevk etme, derse aktif katılımı sağlama, ilgiyi artırma olarak belirlenmiştir. Öğrenciler, uygulamalar sırasında etkinlikleri gerçekleştirebilmek için ders konularını tekrar gözden geçirdiklerini, araştırma yapmak durumunda kaldıklarını, derse daha çok katıldıklarını, konuları daha kolay öğrendiklerini vurgulamışlardır. Başbay (2006) tarafından yapılan çalışmada, Basamaklı Öğretim Programının, öğrenenlerin öğrenme ortamında olma konusundaki isteklerini artırma noktasında önemli katkılar sağladığı, öğrenmeyi keyifli hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Biçer'in (2011) çalışmasında Basamaklı Öğretim Programının öğrenmeye sağladığı katkıları, ders başarısını artırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, kalıcılığı sağlama, kelime

gücünü geliştirme, tekrar yapma olarak ifade etmektedir. Yılmaz (2010) Basamaklı Öğretim Programı ile öğrencilerin özetleme yapma empati kurma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Uygulamalar sırasında öğrencilerin derslere etkin katılım göstermeye çalıştıkları ve verilen görevleri yerine getirmek için çaba harcadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2. Uygulama süreci ile ilgi bir diğer sonuç da etkinlik seçiminde etkili olan kriterleri kapsamaktadır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ve gözlem notlarında, seçilen etkinliklerin zor olmasına, kolay olmasına, ilgi çekici olmasına, çizimle ilgili olmasına dikkat edildiğine vurgu yapılmıştır. Öğrenciler genel olarak başarılı olabileceklerini düşündükleri, ilgi alanlarına uygun etkinlikleri yapmayı tercih etmişlerdir. Yılmaz (2010), öğrencilerin etkinlik seçiminde eğitici, eğlendirici, yapılabilir, sıkıcı olmayan etkinlikleri tercih ettiklerini belirlemiştir.
3. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının uygulanma sürecine ilişkin sonuçlardan birini de yaşanan zorluklar oluşturmaktadır. Uygulama sürecinde en çok hikâye yazma, şiir yazma, test çözme, kompozisyon yazma, harita çizme aşamalarında zorluk yaşandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulamalar sırasında zorluk yaşadıkları aşamalar göz önünde bulundurulduğunda genel olarak daha üst basamaklardaki etkinlikleri yaparken zorluk yaşadıkları görülmektedir. Benzer şekilde Yılmaz (2010), öğrencilerin kompozisyon yazarken ve kavram haritası oluştururken zorluk yaşadıklarını sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin ayrıca, kaynaklara ulaşma ve ilgili etkinlikleri yapma noktasında sorun yaşadıklarını vurgulamıştır.
4. Ulaşılan bir diğer sonuç da uygulamalar sırasında yapılmasından en fazla hoşlanılan etkinliğe ilişkindir. Bulmaca çözme, şiir yazma, test çözme, kavram haritası hazırlama, hikâye yazma gibi etkinliklerin uygulamalar sırasında en fazla hoşlanılan etkinlikler olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler en çok ilgi alanlarına uygun olan etkinlikleri yapmaktan hoşlandıklarını ifade etmişleridir. Biçer (2011), öğrencilerin en fazla paragraf yazma, test hazırlama, röportaj yapma, flashcard hazırlama, şiir veya hikâye yazma, resim-çizim yapma, TV programı hazırlama ve sunum yapma etkinliklerini beğendiklerini belirtmiştir.

5. Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç da Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının uygulanabileceği diğer derslere ilişkindir. Öğrenci görüşleri, uygulamaların yapılabileceği diğer derslerin belirlenmesinde etkili olmuştur. Öğrenciler genel olarak bu programa ilişkin uygulamaların zorlandıklarını düşündükleri derslerde yapılmasını, bu şekilde daha kolay öğrenebileceklerini, derslerin daha zevkli geçebileceğini belirtmişlerdir. Basamaklı Öğretim Programının uygulanabileceği diğer dersler Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olarak sıralanmaktadır. Benzer şekilde Yılmaz'ın (2010) çalışmasında da Türkçe ve Matematik derslerinde uygulanabileceği belirtilmiştir.
6. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının uygulama sürecine ilişkin elde edilen başka bir sonuç, uygulamanın geleneksel yöntemden farkına ilişkindir. Uygulamanın farklı yönleri eğlenceli olma, öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenci merkezli olma, etkinlik yapma, tekrar fırsatı verme şeklinde sıralanmıştır. Öğrenciler uygulamalar sırasında etkinlik yapma fırsatı bulduklarını, sınıf ortamında daha fazla görev aldıklarını belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada da, benzer şekilde, Basamaklı Öğretimin derse aktif katılımı sağlama yönüne vurgu yapıldığı görülmektedir (Yılmaz, 2010).

## 5.2. Öneriler

1. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı sınıf ortamında kolaylıkla uygulanabilen, öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımıdır. Yapılandırmacılığa dayalı olarak hazırlanan ilköğretim programlarında diğer yöntem ve tekniklerin yanı sıra Basamaklı Öğretim uygulamalarına da yer verilmelidir.
2. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Sosyal Bilgiler dersinde etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenlerinin uygulamaların nasıl yürütüleceği konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.
3. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının sınıf ortamında uygulanabilmesi için ihtiyaç duyulan kaynak ve malzemelerin temin edilmesi noktasında gerekli hazırlıklar yapılmalıdır.

4. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının farklı sınıf seviyelerinde ve farklı derslere uygulandığı nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.
5. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programına ilişkin uygulamalar öncesinde öğrencilerin zekâ alanlarını belirlemek amacıyla Çoklu Zekâ envanteri uygulanabilir.
6. Uygulamaların daha uzun süreli olarak gerçekleştirebilmesi için gerekli izinlerin alınması, uygulamaları gerçekleştirecek gönüllü öğretmenlere ulaşılması gibi şartlar sağlandığında, Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programına ilişkin daha uzun süreli ve kapsamlı uygulamalar yapılabilir ve daha uzun süreli uygulamalarla daha farklı sonuçlara ulaşılabilir.
7. Bu araştırmada Basamaklı Öğretim Programı, Çoklu Zekâ Kuramı ile desteklenerek kullanılmıştır. Basamaklı Öğretim Programı farklı öğrenme yaklaşımları ile (İşbirlikli Öğrenme, Probleme Dayalı Öğrenme) birleştirilerek uygulanabilir.
8. Gerekli teknik altyapı sağlandığında Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programına ilişkin etkinliklerin bilgisayar ortamında yapıldığı çalışmalar gerçekleştirilebilir.



## KAYNAKÇA

- Açı, (Tarihsiz). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler konu anlatımlı soru bankası*. Ankara: Tuna Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet dönemi program geliştirme çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 5, 54-55.
- Akbaş, O. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde değerler ve öğretimi. Bayram Tay ve Adem Öcal (Ed). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (Birinci Baskı) içinde (s. 330-335) Ankara: Pegema Akademi.
- Akboy, R. (2005). *Eğitim psikolojisi ve çoklu zekâ*. (1. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik, ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları, *Bilig*, 53, 29-50.
- Akyüz, Y. (2004). *Türk eğitim tarihi*. (9. Basım). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Alghazo, K., Obeidat, H., Al- trawneh, M., and Alshraideh, M. (2009). Types of multiple intelligences in social studies, arabic and english language textbooks for the first three grades. *European Journal of Social Sciences*, 12 (1). 7-20. Web: <http://www.eric.ed.gov> 3 Şubat 2012'de alınmıştır.
- Alpar, R. (2001). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik*. (2. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia USA.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. Virginia: Asdc. Web: <http://www.questia.com> adresinden 16 Ocak 2012'de alınmıştır.
- Armstrong, T. (2003). *The multiple intelligences of reading and writing: making the words come alive*. Virginia: Asdc. Web: <http://www.questia.com> adresinden 10 Şubat 2012'de alınmıştır.

- Arslan, M. M. (2009). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler öğretim programı. Cemil Öztürk. (Ed). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (s. 36-47). Ankara: Pegem Akademi.
- Atak (2008). *Sbs atak sosyal bilgiler 7. sınıf*. İstanbul: Uygun Basım.
- Ateş, A. (2007). *Çoklu zekâ alanlarına göre düzenlenen ilköğretim 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi "Osmanlı kültür ve uygarlığı" ünitesinde hazırlanan eğitim durumunun öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilköğretim programı: "1924 ilk mektepler müfredat programı". *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.
- Aydın, İ., Uysal, İ., Dede, H. ve Bayındır, A. (2009). *7. sınıf sbs sosyal bilgiler*. Ankara: Sınav Basım Yayım.
- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005, Kasım). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi*, İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze sosyal bilgiler programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 10 (2), 406-420.
- Aydoğuş, R. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. inif fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeleri*. (4. Basım) Ankara: Pegema Yayınevi.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeleri*. Ankara: Pegema Yayınevi.

- Barr, R., Bart, L. C., and Shermis, S. S. (1977). *The nature of the social studies*. California: ETC Publications.
- Barth, J.L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Yök Dünyası Bankası.
- Baş, G. (2011). Çoklu zekâ kuramının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 138-139, 14-28.
- Beyhan, Ö and. Baş, G. (2010). Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2 (3), 365-385. Web: [http://www.iejee.com/2\\_3\\_2010/365-385.pdf](http://www.iejee.com/2_3_2010/365-385.pdf) adresinden 5 Şubat 2012'de alınmıştır.
- Başbay, A. (1996). *Çoklu zekâ kuramına göre eğitim programları ve sınıf içi etkinliklerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başbay, A. (2006). *Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin sürece, öğrenen ve öğretmen görüşlerine etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başbay, A. (2009). Basamaklı öğretim programı. Özcan Demirel. (Ed). *Eğitimde yeni yönelimler* (1 Baskı) içinde (s. 245-258). Ankara: PegemNet.
- Bayrakçıken, S. (2007). Test Geliştirme. Emin Karip. (Ed). *Ölçme ve değerlendirme*. (1. Baskı) içinde (s.241-272). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Baysal, N. (2006). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programlarının felsefi temelleri. Abdurrahman Tanrıoğen. (Ed). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (1.Baskı) içinde (s. 55-73). İstanbul: Arı Matbaacılık.
- Belenli, T. (2009). Tarih dersi ve çoklu zekâ uygulaması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (5), 1491-1504.
- Bellenca, J. A. (2009). *Active learning strategies and projects for engaging students' multiple intelligences*. USA: SkyLight Training and Publishing.

- Biçer, S. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bilgili, A, S. (2006). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. İsmail H. Demircioğlu. (Ed). *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (s. 3-56). Ankara: Mikro Basım Dağıtım.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikleri ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Binbaşoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Birey. (2010). *7. Sınıf sosyal bilgiler soru bankası*. İstanbul. Birey yayıncılık.
- Bolay, S. H. (1999). *Felsefî terimler ve doktrinler sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- 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.
- Brualdı, A. C. (1996). *Multiple intelligences: Gardner's Theory*. ERIC/AE Digest Series Edo. Web: <http://www.springhurst.org/articles/MItheory.htm> adresinden 10 Şubat 2012'de alınmıştır.
- Bümen, N. (2001). *Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zekâ kuramı uygulamalarının erişi, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bümen, N. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. (3. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bümen, N. (2007). Çoklu zekâ kuramı ve eğitim. Özcan Demirel. (Ed). *Eğitimde yeni yönelimler* (4. Baskı) içinde (s. 1-38). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL desenler öntest-sontest kontrol gruplu desen analizi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (5. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Clayton, H. (2004). *From the ideological to the concrete: ideas from paulo friere, understanding by design and the ontario curriculum and their application to layered curriculum*. Web: [www.help4teachers.com/heatherpaper.htm](http://www.help4teachers.com/heatherpaper.htm) adresinden 12 Ocak 2012’de alınmıştır.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. and Hanson, W. E. (2003). *Advanced mixed methods research design*, Abbas Tashakkori ve Charles Teddlie (Ed.), *Handbook of Mixed Methods: in Social & Behavioral Research* (s.209-240), California: SAGE Publications Inc
- Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2008). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. Bayram Tay ve Adem Öcal (Ed). *Özel öğretim yöntemleri ile sosyal bilgiler öğretimi* (1. Baskı) içinde (s. 217-281). Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, O. (2010). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “ülkemin kaynakları” ünitesinin çoklu zekâ kuramına göre öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (9. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Başbay, A., ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ “kuram ve uygulama”*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Şahan, H.H., Ekinci, N., Özbay, A. ve Begimgil, A. M. (2006). Basamaklı öğretim programının süreç ve ürün açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*,172, 72-90.
- Deveci, H. (2011). Türk eğitim tarihinde sosyal bilgiler. Refik Turan ve Kadir Ulusoy. (Ed). *Sosyal bilgilerin temelleri* (2. Baskı) içinde (s.19-36). Ankara: Pegem Net.

- Dilek, D (2004). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programı. Dursun Dilek ve Cemil Öztürk. (Ed). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (4. Baskı) içinde (s. 48-81). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretimi. Cemil Öztürk. (Ed). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (4. Baskı) içinde (s.15-46). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dönmez, C. (2007). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramları. Web: [http://w3.gazi.edu.tr/web/cdonmez/html/makale\\_10.html](http://w3.gazi.edu.tr/web/cdonmez/html/makale_10.html) adresinden 2 Mart 2012'de alınmıştır.
- Duman, B. (2002). Küreselleşme sürecinde öğrenme-öğretme nasıl yapılmalıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 9(9), 1-16.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. (3. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Alkım Yayınevi. Ankara.
- Esen (2009). *Sosyal bilgiler soru bankası*. Ankara: Aydan Yayıncılık.
- Etkin Okul. (2010). *7. sınıf sosyal bilgiler test kitabı*. Sürat Basım.
- Fasko, D. (2001). An analysis of multiple intelligences theory and its use with the gifted and talented. *Roepel Review*. 23 Web: <http://www.questia.com> adresinden 16 Ocak 2012'de alınmıştır.
- Fen Bilimleri Eğitim ve Yayıncılık. (2010). *Sosyal bilgiler soru bankası*. İstanbul Umut Matbaası.
- Fer, S. (2005, Aralık). *1923 yılından günümüze cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme*. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumunda sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised.. In M. Orey (Ed.). *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Retrieved from Web: <http://projects.coe.uga.edu/epltt/> adresinden 7 Şubat 2012'de alınmıştır.

- Frolov, I. (1997). *Felsefe sözlüğü*. (Çev. Aziz Çalışlar). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Gardner, H. (1999). *Çoklu zekâ: görüşmeler makaleler*. İstanbul: Enka Okulları Vakfı.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York. Basic Books. Web: <http://www.questia.com>.adresinden 16 Ocak 2012'de alınmıştır.
- Gardner, H. (1999). *Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books. Web: <http://www.questia.com>.adresinden 16 Ocak 2012'de alınmıştır.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri çoklu zekâ kuramı* (Çev. Ebru Kılıç). İstanbul: Melisa Matbaacılık.
- Gardner, H. (1997). Multiple Intelligences as a Partner in School Improvement. *Educational Leadership*, 1, 20-21. Web <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/sept97/vol55/num01/> adresinden 2 Nisan 2012'de alınmıştır.
- Gelişli, Y. (2005). *Türkiye'de ilköğretimin gelişimi*. Ankara: Sistem Ofset. Ankara: Nobel Yayınları.
- Glock, C., Wertz, S. and Meyer, M. (1999). *Discovering the naturalist intelligence science in the school yard*. Tucson, AZ: Zephyr Press.
- Gökçe, O. (2008). *İçerik analizi kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitap.
- Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 215-226.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 185-195.
- Görer, H. M. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi ülkemizin kaynakları ünitesinde çoklu zekâ kuramının öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Grow, G. (1995). *Writing and the seven intelligences*. Web: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED37966ad> resinden 2 Ocak 2012'de alınmıştır.
- Güngördü, E. (2001). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2011). Çoklu zekâ kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ Yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, (11). 336-356.
- Hanley, C., Hermiz, C., Lagioia-Peddy, J. and Levine-Albuck, V. (2002). *Improving student interest and achievement in social studies using a multiple intelligence approach*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and Skylight Professional Development Field-Based Master's Program. Web: <http://www.eric.ed.gov> adresinden 11 Mart 2012'de alınmıştır.
- Hirsh, A. H. (2004). *Early childhood curriculum: Incorporating multiple intelligences, developmentally appropriate practices, and play*. Pearson A and B Web: <http://www.education.com/r4eference/article/logical-mathematical> adresinden 3 Mart 2012'de alınmıştır.
- Johnson, K. J. (2007). *Layered curriculum for the construction trades: a mathematics curriculum to teach trade students basic math skills to be successful apprentices*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Kademi.
- Kagan, S. and Kagan, M. (1998). *Multiple intelligences: the complete mi book*. kagan publishing. Web: [http://www.kaganonline.com/catalog/multiple\\_intelligences.php](http://www.kaganonline.com/catalog/multiple_intelligences.php) adresinden 10 Şubat 2012'de alınmıştır.
- Kalaycı, Ş. (2008). Faktör analizi. Şeref Kalaycı (Ed). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (5. Baskı) içinde (s. 321-345). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kan, A. (2008). Ölçme aracı geliştirme. Satılmış Tekindal (Ed). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1. Baskı) içinde (s.245-284) Ankara: Pegema Yayıncılık.



- Kan, A. ve Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2). 227-237.
- Karadüz, A. (2004). Anlam ve kavram ilişkisi, *Atatürk Ün. Sosyal Bilimler Ens. Dergisi*, Web:<http://edergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewArticle/76> %20 adresinden 3 Şubat 2012’de alınmıştır.
- Karakoç, İ. (2006). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (13. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin, K. (2005). *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.
- Kayıran, T. (2009). *Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaymakçı, S. (2009). Yeni sosyal bilgiler programı neler getirdi? *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (5), 1530-1545.
- Keskin, Y. (2009). Türkiye’de ilkokul programlarında yer alan sosyal bilgiler içerikli derslere ait öğretim programlarının gelişimine tarihsel bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 107-130.
- Koç, İ. (2008). *Çoklu zekâ kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin 7. sınıf sosyal bilgiler dersindeki tutum ve erişilerine*

*etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Korkmaz, İ. (2007). Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 393-402.

Krathwohl R.D. (2009). Bloom Taksonomisinin Revizyonu: Genel bir bakış (Çev: Davut Köğçe, Mehmet Aydın ve Cemalettin Yıldız). *Elementary Education online* 8(3). s.1-7. (2002).

Kuş, E. (2009). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuşdil, E., ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000), Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve scwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 45, 59-76.

Lasovage, A. J. (2006). *Effect of using a layered curriculum format of instruction in a high school environmental science energy unit*. Michigan State University.

Latesky, C. (2008). Layered curriculum, bloom's taxonomy and inquiry: how well do they fit together? *Web: www.help4teachers.com/carrielpaper.doc*. adresinden 3 Ocak 2012'de alınmıştır.

Lazear, D. (2003). *Eight ways of teaching: The artistry of teaching with multiple Intelligences*. Skylight. *Web: http://www.amazon.com/Eight-Ways-Teaching-ArtistryIntelligences/dp/1575178524/ref=sr\_1\_40?ie=UTF8&qid=1330442084&sr=8-40* adresinden 3 Ocak 2012'de alınmıştır.

Lazear, D. (2005). *Higher-order thinking the multiple intelligences way*. Chicago: Crown House Publishing. *Web: http://www.amazon.co.uk/dp/190442483* adresinden 20 Ocak 2012'de alınmıştır.

Maurer, L. A. (2009). Evaluating the use of layered curriculum and technology to increase comprehension and motivation in a middle school classroom. Michigan State University, Master of Science. *Interdepartmental Physical Sciences*. ProQuest llc umı microform 1471872.

MEB. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4. 5 sınıflar) öğretim programı*. (Eğitim amacıyla hazırlanan taslak baskı). Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

- MEB. (2005a). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. Sınıflar), Devlet Kitapları Müdürlüğü. Ankara.
- MEB. (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu* (6-7. Sınıflar), Devlet Kitapları Müdürlüğü. Ankara. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx> adresinden 3 Ekim 2011'de alınmıştır.
- Michaelis. J.U. and Garcia, J. (1996). *Social studies for children a guide to basic instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- NCSS. (1992). A vision of powerful teaching and learning in the social studies: board of directors in 1992. Web: <http://www.socialstudies.org/positions/powerful/> adresinden 9 Kasım 2011'de alınmıştır.
- NCSS. (2010). *Curriculum Standards for Social Studies*. Web: <http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session1/1.ExecutiveSummary.pdf> adresinden 22 Mart 2012'de alınmıştır.
- Noe, B. (2008). *The effects of a layered curriculum versus traditional teaching methodson academic achievement of fourth Graders in the science content area*. Columbia College, Master of Education In Divergent Learning, Degree of Master of Education in Divergent Learning in the Graduate School.
- Nolen, J. (2003). Multiple intelligences in the classroom. education. Vol 124. Web: <http://www.questia.com.adresinden adresinden> 26 Ocak 2012'de alınmıştır.
- Nunley, K. F. (2002). *Layered curriculum*. Texas. Morris Publishing.
- Nunley, K. (1998a). An overview of dr kathie nunley's layered curriculum. Web: 7 Aralık 2012'de alınmıştır.
- Nunley, K. F. (2003a). Giving credit where credits due. Web: [www.iaae.net/site/files/StudentCenteredLearningAccountability.pdf](http://www.iaae.net/site/files/StudentCenteredLearningAccountability.pdf) adresinden 7 Aralık 2011'de alınmıştır.
- Nunley, K. F. (2003b). Layered curriculum brings teachers to tiers. *Principal Leadership*, 69(1), 31-36.

- Nunley, K. F. (1998b). Layered curriculum. Web: <http://www.help4teachers.com/layeredcurriculum.htm> adresinden 2 Ocak 2012'de alınmıştır.
- Nunley, K. F. (1998c). Layering currucilum. [www.lcps.k12.nm.us/.../SPED/.../layering](http://www.lcps.k12.nm.us/.../SPED/.../layering). adresinden 10 Ocak 2012'de alınmıştır
- Nunley, K. F. (1998d). Advantages to a layered curriculum classroom. Web: <http://help4teachers.com/whyy.htm> adresinden 01 Ocak 2012'de alınmıştır
- Nunley, K. F. (1998e). How to grade student-centered assignments while maintaining high standards. Web: <http://help4teachers.com/grading.htm> adresinden 2 Ocak 2012'de alınmıştır.
- Nunley, K. F. (1998f). Six simple steps to layered curriculum. Web: <http://www.help4teachers.com/five.htm> adresinden 30 Mart 2012'de alınmıştır.
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme*. (3. Basım). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özdamar, K. (2007). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. (7. Basım). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, M, S. (2009). Sosyal bilgiler öğretim programı ve değerlendirilmesi. Mustafa Safran. (Ed). *Sosyal bilgiler öğretimi içinde*. (s.18-44). Ankara: Pegema Akademi.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. Cemil Öztürk (Ed). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s.1-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2004). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. (3. Basım). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özyılmaz-Akamca, G. ve Hamurcu, H. (2005). Çoklu zekâ tabanlı öğretimin öğrencilerin fen başarısı, tutumları ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 178-187.

- Paulson, F.L., Paulson, P. R. and Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio, a Portfolio. *Educational Leadership*, 60-69.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev. Dursun Bayrak, H. Bader Aslan ve Zeynep Akyüz). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Saban, A. (2002). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Basın Dağıtım.
- Safran, M. (2004). İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar sosyal bilgiler (4. 5. Sınıf). *Bilim ve Aklın Işığında Eğitim Dergisi*, 5, 54-55.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bir bakış. Bayram Tay ve Adem Öcal. (Ed). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s.1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- San, İ. ve Güleriyüz, H. (2004). *Yaratıcı eğitim ve çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Artım Yayınları.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 61-69 Web: [http://pauogretimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1916098105\\_6](http://pauogretimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1916098105_6) adresinden 29 Mart 2012’de alınmıştır.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Sönmez, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. (14.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 64 -72.

- Taşdemir, G. K. (2002). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde hazır eğitim-öğretim araç-gereçleri ve öğretmen öğrenci işbirliği ile hazırlanan araç-gereçlerle yapılan öğrenme etkinliklerinin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Taşpolatoğlu, A. E. (1993). *Türk milli eğitiminde cumhuriyetten günümüze program geliştirme alanındaki gelişmeler ve bir eğitim programının temel özelliklerine ilişkin uzman görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. (1. Basım). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tay, B. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. Refik Turan ve Kadir Ulusoy. (Ed.) *Sosyal bilgilerin temelleri* (İkinci Baskı) içinde (2-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Tazebay, A., Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (16. Basım). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Temur, Ö. D. (2007). The effects of teaching activities prepared according to the multiple intelligence theory on mathematics achievements and permanence of information learned by 4th grade students. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2(4), 86-91. Web: [http://www.ijese.com/V2\\_N4\\_Dogan-Temur.pdf](http://www.ijese.com/V2_N4_Dogan-Temur.pdf). adresinden 10 Ocak 2012'de alınmıştır.
- Tezci, E. ve Demirli, C. (2004, Temmuz). Bir performans değerlendirme modeli: bireysel gelişim dosyası. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiriler Kitabı içinde*. Web: [http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua\\_101/101\\_10856.pdf](http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_101/101_10856.pdf) adresinden 29 Mart 2012'de alınmıştır.
- Tufan, A. (2011). *Çoklu zekâ kuramına göre matematik alanında hazırlanan bir eğitim yazılımının öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi*.


Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Turgut, F. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama yöntemleri*. (1. Basım). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Türer, A. (1998, Kasım). *Osmanlı Devletinden Türkiye Cumhuriyetine ilköğretim düşüncesi*. Eğitimde Yansımalar IV: Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde (s.50-59), Ankara.
- Uçar, N. (2008). Kümeleme analizi. Şeref Kalaycı (Ed). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Beşinci Baskı) içinde (s. 350-369). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme, kuram ve uygulamalar*. (4. Basım). İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. (1. Basım). İstanbul: Bilge Matbaacılık.
- Vyborny, T. and Trowbridge, B. (2005). *Layered curriculum*. Web: <http://pt3.sbu.edu.tr/students5/vyborny/layered>. adresinden 20 Ocak 2012'de alınmıştır.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. (Çev. S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Welton, D. A. and Mallan, T. J. (1999). *Children an their world: stratejies for teaching social studies*. U.S.A: Houghton Mifflin Company.
- Yaşar, Ş. (2005, Kasım). *Sosyal bilgiler programı ve öğretimi*. İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri. Erciyes Üniversitesi. Kayseri.
- Yavuz, K. E. (2004). *Öğrenen ve gelişen eğitimciler için çoklu zekâ teorisi ve uygulama rehberi*. Ankara: Ceceli Yayınları.

- Yazıcı, H. ve Koca, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi programı. Bayram Tay ve Adem Öcal. (Ed). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.21-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. ve Tarım, K. (2008). Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf matematik dersinde akademik başarı ve hatırd tutma düzeyine etkisi. *İlköğretim Online*, 7 (1). 174-187.
- Yılmaz, F. (2010). Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, G. ve Fer, S. (2003). Çoklu zekâ etkinliklerine alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerine ilişkin görüşleri ve başarıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 235-245.
- Zambak, (2008). *7. sınıf hücreleme yöntemine göre sosyal bilgiler*. İstanbul: Zambak Yayınları.



**EKLER****EK 1.**

 T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

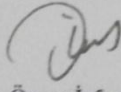
Sayı : B.30.2.ATA.0.70.72.00/00-2419  
Konu : Tez Çalışması

23.12.2010 • 020405

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Enstitünüz doktora öğrencilerinden Ümmühan ÖNER'in tez çalışması ile ilgili olarak Elazığ Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 14/12/2010 tarih ve 37470 sayılı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
**Prof. Dr. Ömer İrfan KÜFREVİOĞLU**  
Rektör Yardımcısı

Eki:18

*a. b. d. n. a*  
*Ar*

T.C. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	
Tarih	: 24.12.2010
Sayısı	: 673
Dosya No	: 72

Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 ERZURUM  
Telefon: (0442) 2311601-2311343 (Büro) Faks: (0442) 2361916  
E-posta: [odaire@atauni.edu.tr](mailto:odaire@atauni.edu.tr)

T.C.  
ELAZIĞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.23.00.09-STJ./ 36772  
Konu : Araştırma-Anket İzni

08 Aralık 2010

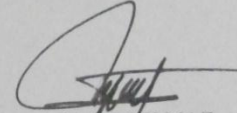
VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı' na bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi  
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü'nün 30/11/2010 tarih ve 19054 sayılı yazısı.

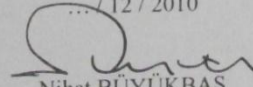
Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi Ümmühan ÖNER'İN Tez Çalışması için geliştirdiği "Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Zeka Etkinliklerine Dayalı Basamaklı Öğretim Programının Öğrenci Başarısı, Tutumları ve Kahçı Etkileri" konulu Anketini İlimiz Koç İlköğretim Okulu 7. Sınıf öğrencilerine yönelik olarak uygulayabilmesi için izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak İlgi (a) Yönerge çerçevesinde oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu, 07/12/2010 tarihinde Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli inceleme ve değerlendirmeyi yapmış olup söz konusu çalışmanın 2010-2011 eğitim öğretim yılında İlimiz Merkezindeki Koç İlköğretim Okulu 7. Sınıf öğrencilerine yönelik olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
A. Turan YILMAZ  
Millî Eğitim Müdürü a.  
Şube Müdürü

OLUR  
... / 12 / 2010

  
Nihat BÜYÜKBAŞ  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konakı Kat : 5  
23108-ELAZIĞ  
Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28  
Fax: 0 424 2333670  
elazigmem@meh.gov.tr / elazig.meb.gov.tr



EGITIME  
%100  
DESTEK



T.C.  
ELAZIĞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.23.00.09.STJ/ 37470  
Konu : Araştırma - Anket İzni  
(Ümmühan ÖNER)

14 Aralık 2010

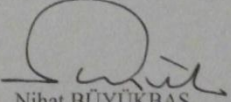
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi  
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü'nün 30/11/2010 tarih ve 19054 sayılı yazısı

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi Ümmühan ÖNER'İN Tez Çalışması için geliştirdiği "Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Zeka Etkinliklerine Dayalı Basamaklı Öğretim Programının Öğrenci Başarısı, Tutumları ve Kalıcı Etkileri" konulu Anketini İlimiz Koç İlköğretim Okulu 7. Sınıf öğrencilerine yönelik olarak uygulayabilmesi için izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak İlgi a) Yönerge çerçevesinde oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu, başvuru hakkında gerekli inceleme ve değerlendirmeyi yapmış olup söz konusu çalışmanın 2010-2011 eğitim öğretim yılında İlimiz Merkezindeki Koç İlköğretim Okulu 7. Sınıf öğrencilerine yönelik olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup, alınan Makam Onayı ile Anketin onaylı örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

  
Nihat BÜYÜKBAŞ  
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1 Adet Makam Onayı (1 Sayfa)
- Başarı Testi ve Anket Örneği (16 Sayfa)

Gn. İV

AB

22.12.2010



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konuğu Kat : 5  
23100-ELAZIĞ  
Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28  
Fax: 0 424 2333670  
elazig.meb@meb.gov.tr / elazig.meb.gov.tr



EGİTİM  
%100  
DESTEK



22.12.10



## EK 2. Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi

Sevgili öğrenciler bu test bilimsel bir çalışmada kullanılmak üzere sizlere verilmiştir.Soruları dikkatlice okuyarak doğru olduğunu düşündüğünüz şıkkı işaretleyiniz.Başarılar..

1.



Erzurum Çifte Sivas Gök Medrese

Türkiye Selçuklu devletine ait yukarıdaki eserler, aşağıdaki alanlardan hangisi ile ilgilidir?

- A) Eğitim B) Ticaret  
C) Sağlık D) Ekonomi

2.

- \*İzmir merkez olmak üzere kurulmuştur
- \*İlk denizci Türk beyliğidir
- \*Bizans tarafından yıkılmıştır.

Bu bilgiler İlk Türk beyliklerinden hangisine aittir?

- A) Çaka Beyliği B) Danişmentliler  
C) Saltuklu Beyliği D) Artuklu Beyliği

3.

**I.**Kudüs'ün Müslümanlardan alınmak istenmesi

**II.** Avrupalı soyluların macera arayışları

**III.** Bizans'ın Avrupa'ya yardım çağrısında bulunması

**IV.**İpek ve baharat yollarının Müslümanlardan alınmak istenmesi

Haçlı seferlerinin yukarıda belirtilen sebeplerinden hangisi ekonomik kaynaklıdır?

Haçlı seferlerinin yukarıda belirtilen sebeplerinden hangisi ekonomik kaynaklıdır?

- A)I B)II C)III D)IV

4.

Türkiye Selçuklu Devleti döneminde ülkenin birçok yerinde kervansaraylar yapılmıştır. Bu kervansaraylarda tüccarlara hayvanlarıyla ile üç gün ücretsiz konaklama hakkı verilmiştir. Buralara gelen tüccarlar arasında Müslüman-gayrimüslim, zengin-fakir, hür-köle ayırımı yapılmamıştır.

Buna göre Türkiye Selçuklu devleti ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine **ulaşamaz?**

- A)İnsanlara eşit davranılmıştır  
B)Eğitim faaliyetleri kervansaraylarda yürütülmüştür  
C)Kervansaraylarda halkın ihtiyaçları karşılanmıştır  
D) Ülkedeki ticari faaliyetler geliştirilmeye çalışılmıştır

**5.** Mimar Sinan'ın ustalık eseri Selimiye Camii hangi ilimizdedir?

- A) Edirne B) Bursa  
C) İzmir D) Ankara

- 6. I.** Avrupa'da merkezi yönetim güçlendi
- II.** Katolik kilisesine duyulan güven zayıfladı
- III.** Avrupalılar kağıt, matbaa, pusula, barut gibi buluşları öğrendiler

Haçlı seferlerinin yukarıda sıralanan sonuçlarının din, kültür ve yönetim alanlarıyla ilişkili eşleştirmesi aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

	<u>Din</u>		<u>Kültür</u>
<u>Yönetim</u>			
A)	I	II	III
B)	III	II	I
C)	II	III	I
D)	II	I	III

**7.** Osmanlı Devleti kurulduğu dönemde Balkanlarda birden fazla devlet vardı. Bölgede siyasi birlik yoktu ve Bizans eski gücünü kaybetmişti.

Bu durumun aşağıdakilerden hangisini **kolaylaştırdığı** söylenebilir?

- A) Osmanlı Devleti'nin Rumeli'ye geçişini
- B) Balkanlardaki devletleri birleştirmeyi
- C) Bizans'ın uzun ömürlü olmasını
- D) Osmanlı Devleti'nin zayıflamasını

**8.** Aşağıdakilerden hangisi Anadolu'da kurulan ilk Türk beyliklerinden biri değildir?

- A) Danişmendliler      B) Mengücekler
- C) Artuklular          D) Karesioğulları

**9.**Haçlı seferleri sonucunda Avrupa'da;

- Derebeylik yönetimi zayıflamıştır
- Kiliseye duyulan güven azalmıştır
- Doğu-batı ticareti gelişmiştir
- Matbaa kâğıt, pusula gibi buluşlar öğrenilmiştir

Bu bilgilerden hareketle Avrupa ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi **söylenemez?**

- A)Halkın din adamlarına güveni zayıflamıştır
- B) Merkezi yönetim güçlenmiştir.
- C) Teknik alanda gelişmeler yaşanmıştır.
- D)İslam dünyası Avrupa'nın hâkimiyeti altına girmiştir.

**10.** Aşağıdakilerden hangisi, Haçlı seferlerinin teknik ve kültürel sonuçlarından biridir?

- A)Katolik kilisesinin ve papanın otoriteleri zayıflamıştır
- B)Barut, matbaa, kağıt gibi buluşlar Avrupalılar tarafından öğrenilmiştir
- C)Doğu batı ticareti gelişme göstermiştir
- D)Merkezi krallıklar güçlenmeye başlamıştır

**11.** Osmanlılar Anadolu'nun batı kısmında ele geçirdikleri bölgelere Müslüman dervişleri göndermişlerdir. Bu dervişler, yerleştirildikleri bölgelerde ziraat, hayvancılık, demircilik, fırıncılık, marangozluk yapmışlar, boş topraklar üzerinde ilk Türk köyleri oluşturulmuştur.

Osmanlı Devleti'nin fethedilen bölgelerde böyle bir politika uygulamasının **sebebi ne** olabilir?

- A) Anadolu'da siyasi birliği sağlamak  
 B) Anadolu'da ticareti canlandırmak  
 C) Eğitim faaliyetlerinin düzenlemek  
 D) Fethedilen topraklarda Türk egemenliğini sağlamak

12. Anadolu'nun kapılarını Türklere açan savaş aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Malazgirt B) I. Kosova  
 C) Varna D) Niğbolu

13. İstanbul'un fethi ile hangi çağ kapanmıştır?

- A) Yeniçağ B) Yakınçağ  
 C) İlkçağ D) Ortaçağ

14.



Osmanlı Devleti'nde yönetim merkezi olan Divan-ı Hümayun, devleti temsil eden vezir-i azam, vezirler, kazasker, defterdar ve nişancıların padişaha ait yetkileri kullanarak adaleti sağladıkları, devlet yönetimi ile ilgili kararlar aldıkları bir meclisti.

Yukarıda özellikleri anlatılan Divan-ı Hümayun görev ve yetkileri açısından günümüzde hangi kuruma benzemektedir?

- A) Bakanlar Kurulu  
 B) İç İşleri Bakanlığı  
 C) Dış İşleri Bakanlığı  
 D) Genel Kurmay Başkanlığı

15.



Devlet yönetiminde padişah'tan sonra en yetkili kişiyim, padişahlık mührünü taşıyım

Yukarıda konuşma baloncuğunda görevini anlatan Divan-ı Hümayun üyesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kazasker B) Nişancı  
 C) Sadrazam D) Defterdar

16. Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'ne başkentlik yapmamıştır?

- A) Bursa B) Edirne  
 C) İstanbul D) İzmir

17. Osmanlı Devleti'nde,

\* Vezirler, bakanlık ve valilik gibi görevleri yerine getirirler

\*Kazasker, çözümlenemeyen önemli davalara bakar

\*Defterdar, Devletin gelir ve giderlerinin kayıt altına alınmasıyla görevlendirilmiştir.

Yukarıda belirtilen devlet adamlarının sırasıyla maliye, yönetim ve yargı alanlarındaki görevlerle ilişkileri aşağıdaki şıklardan hangisinde doğru olarak verilmiştir?

Maliye Yönetim Yargı

- A) Kazasker Defterdar Vezir

- B) Kazasker Vezir Defterdar  
 C) Vezir Defterdar Kazasker  
 D) Defterdar Vezir Kazasker

18. Divan üyelerinden defterdarın görevi, gelir ve giderleri hesaplamak, yıllık bütçeyi hazırlamaktır.

Bu bilgiden hareketle günümüzdeki bakanlardan hangisinin görevlerini yerine getirdiği söylenebilir?

- A) Maliye Bakanlığı  
 B) Ulaştırma Bakanlığı  
 C) Adalet Bakanlığı  
 D) Eğitim Bakanlığı

19.



Yukarıda açıklama yapan Osmanlı askeri sınıfı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Akıncılar B) Kapıkulu Askerleri  
 C) Leventler D) Tımarlı Sipahiler

20. I. Askerlik

II. Ekonomi

III. Sağlık

Tımar sistemi yukarıdaki alanlardan hangisi ya da hangileri ile ilgili **değildir**?

- A) I B) III  
 C) II ve III D) I ve II

21. Osmanlı Devleti'nde tımar sahipleri kendilerine verilen topraklardan alınan vergilerle atlı asker yetiştirmekle görevliydi. Bu sayede Osmanlı ordusunun en önemli kuvvetlerinden birini tımarlı sipahiler ordusu oluşturmuştur.

Bu bilgilerden hareketle aşağıdakilerden hangisi arasındaki etkileşim vurgulanmıştır.

- A) Askerlik-Yönetim  
 B) Sağlık-Yönetim  
 C) Ekonomi-Askerlik  
 D) Yönetim-Ekonomi

22)



\*Anadolu Hisarı'nın karşısına Rumeli Hisarı'nı yaptırdım

\*Bizans çevresindeki kaleleri ele geçirdim

\*Tekerlekli yüksek kuleler yaptırdım

\*400 parçalık bir donanma oluşturdum

II. Mehmet'in İstanbul'u kuşatması için yaptığı hazırlıkları okudunuz.

Aşağıdakilerden hangisi II. Mehmet'in hazırlıklarla ulaşmak istediği hedeflerden biri **değildir**?

- A) Kuşatmaya denizden de destek vermek
- B) İstanbul'u çevreleyen surları aşabilmek
- C) Anadolu ve Avrupa toprakları arasında birliği sağlamak
- D) Bizans'ın Avrupa'dan yardım almasını engellemek

23.

\*İstanbul'un fethi sonucunda bilim adamı ve sanatçıların İtalya'ya gitmesi Rönesans hareketlerinin başlamasına neden olmuştur.

\*Önemli ticaret yollarının Türklerin eline geçmesi Coğrafi keşiflerin yapılmasına neden olmuştur

\*Güçlü surların topraklarla yıkılabileceğinin anlaşılması, derebeyliklerin yıkılıp krallıkların güçlenmesini sağlamıştır

Bu bilgilerden hareketle İstanbul'un fethinin Avrupa'da

- I. Ekonomi
- II. Yönetim
- III. Bilim-Kültür

Alanlarından hangisinde değişmelere yol açtığı söylenebilir?

- A) I B) I ve II
- C) I, II ve III D) I ve III

24.



Fatih Sultan Mehmet, 1461 yılında Kapalı çarşı'yı inşa ettirmeye

başlamıştır. Bu dönemde Kapalı çarşı içerisinde beş cami, bir okul, yedi çeşme, on kuyu, bir sebil yaptırılmıştır. Geçmişte Kapalı çarşı, her sokağına farklı mesleklerdeki kişilerin yer aldığı ve bunların sıkı denetim altında bulunduğu, ticari ahlaka oldukça saygı gösterilen bir çarşı idi.

Bu bilgilerden hareketle kapalı çarşı'nın kurulmasında aşağıdakilerden hangisinin amaçlandığı **söylenemez?**

- A) Yeni iş imkanları yaratmak
- B) Ülke ekonomisine katkıda bulunmak
- C) İstanbul'da ticari hayatı canlandırma
- D) Savunmayı güçlü hale getirmek

25. Osmanlı Devleti'nin Kıbrıs'ı hâkimiyet altına almak istemesinde aşağıdakilerden hangisi etkili **olmamıştır?**

- A)Avrupa'nın siyasi birliğinin bozulmak istemesi
- B)Kıbrıs Krallığının Osmanlı Devleti aleyhine kurulan ittifaklara destek vermesi
- C)Hacca giden gemilere saldıran korsanların Kıbrıs'a sığınması
- D)Kıbrıs'ın Doğu Akdeniz'deki ticaret yollarına hakim olması



26. Aşağıdakilerden hangisi Fatih Sultan Mehmet'in Karadeniz'de Türk egemenliğini sağlamaya yönelik yaptığı fetihlerden biri değildir?

- A) Amasra'nın alınması  
B) Trabzon Rum İmparatorluğu'na son verilmesi  
C) Karamanoğulları beyliğine son verilmesi  
D) Kırım'ın ele geçirilmesi

27.

Marmara, Ege ve Akdeniz kıyılarındaki beyliklerin ele geçirilmesi
Tersaneler kurularak donanma oluşturulması
Barbaros Hayrettin Paşa, Turgut Reis, Piri Reis gibi başarılı denizcilerin yetişmesi

Tabloda aşağıdakilerden hangisine yol açan sürecin yer aldığı söylenebilir?

- A) İpek yolunun hakimiyet altına alınması  
B) Türklerdeki denizcilik faaliyetlerinin başlaması ve gelişmesi  
C) Balkanların Türk yurdu haline gelmesi  
D) Osmanlı devletinin toprak bütünlüğün sağlanması

28.



Ben Osmanlı Devleti'nde yaşamış olan gayrimüslim bir esnafım. Devlet, Müslümanlara tanıdığı hakları bana da tanıyor.

Buna göre Osmanlı Devleti sınırları içerisinde yaşamış olan gayrimüslim halkın hangi alandaki haklardan yararlandığı söylenebilir?

- A) Ekonomi B) Askeri

C) Sağlık

D) Eğitim

29.

İnebahtı Deniz Savaşı	?	Çeşme Baskını
Sinop Baskını		Navarin Olayı

Şekilde verilen olayların ortak sonucu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Akdeniz'de Osmanlı hâkimiyetinin sağlanması  
B) Osmanlı Devleti'nin denizlerdeki gücünün zayıflaması  
C) Osmanlı Devleti'nin toprak kaybetmesi  
D) Osmanlı'nın Rumeli'deki hâkimiyetini kaybetmesi

30.

II. Murat, Osmanlı ülkesinde adaletli bir yönetim oluşturabilmek için kanunlar çıkarmıştır. Müslümanlar ve Hıristiyanlar için tamamen tarafsız bir adalet sağlamıştır. II. Murat, farklı inançlara karşı alçakgönüllülük göstermiş ve geniş özgürlükler tanımıştır.

Bu bilgilere göre Osmanlı devletinde

- I.** Farklı inançlara saygı gösterildiği  
**II.** Adil bir yönetim anlayışının uygulandığı  
**III.** Can ve mal güvenliğinin olmadığı
- Yargılarından hangisine **ulaşamaz**?

- A) I ve II B) I

C) II ve III

D) III

**31.**Osmanlı Devleti'nde Müslüman, Hıristiyan ve Yahudi gibi çeşitli din ve ırktan insanlar uzun yıllar barış ve huzur içerisinde hep beraber yaşamışlardır.

Bu durumun Osmanlı Devleti'nde

**I.** İnanç ve ibadet hürriyetinin sağlanması

**II.**Farklı inançlara sahip insanlara adaletli davranılması

**III.**Hoşgörülü bir yönetim anlayışının benimsenmesi

Uygulamalarından hangisinin ya da hangilerinin bir sonucu olduğu söylenebilir?

A) I ve II

B) I ,III ve III

C) II ve III

D) I

32.



Rumlar, Ermeniler ve Yahudiler hepiniz Allahın kulu ve benim halkımsınız. Dinleriniz başka başkadır. Fakat hepiniz devlet kanunlarının himayesi altındasınız. Vergilerinizi ödeyiniz. Bunlar sizin emniyet ve güvenliğiniz için kullanılacaktır

Buna göre II. Mahmut'un aşağıdakilerden hangisini amaçladığı söylenebilir?

A)Vergi oranlarını arttırmayı

B)Yalnızca gayri Müslimlerden vergi almayı

C)Toplumunu sınıflara ayırmayı

D) Toplumsal barışı korumayı

33.

Osmanlı mahkemelerinde halkın kendi dinine uygun olarak yemin etme ve yargılanma hakkı verilmiştir.

Bu bilgi Osmanlı Devleti'nin hangi alanda hoşgörü sahibi olduğunu kanıtlar?

A) Hukuk

B) Eğitim

C) Ekonomi

D) İdari

**34.** Osmanlı devletinde devlet işlerinin görüşüldüğü kurula ne ad verilir?

A) Medrese

B)Yeniçeri Ocağı

C)Enderun

D) Divan-ı Hümayun

**35.** Lale Devri'nde ilk Türk matbaası açılmış, Topkapı sarayı ile Yeni Cami'de birer kütüphane kurulmuştur. Bunlardan başka Üsküdar Yeni Vâlîde Câmii, Çorlulu Ali Paşa Medresesi, Damat İbrahim Paşa Camii ve Külliyesi, İstanbul'da Yeni Postane arkasında Daarül Hadis ve Sebil, Ortaköy Camii önündeki çeşme, Üsküdar Şemsi Paşa'da Hüsrev Ağa Camii önündeki çeşme ve Çubuklu Camii yanındaki Mesire Çeşmesi gibi eserler yine bu dönemde yapılmıştır.

Bu parçada Lale Devri'nde aşağıdaki alanlardan hanginde yapılan yeniliklere değinilmemiştir?

A) Yönetim

B) Kültürel

C) Ekonomi alanında yenilikler yapmaya

C) Sosyal

D) Sanat

D) Halkı devlet yönetiminde söz sahibi yapmaya

36.



\*İlk defa çiçek aşısı yapıldı  
\*Paris'e elçi gönderildi  
\*İlk devlet matbaası kuruldu

Yukarıda verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?

A) Avrupa'da meydana gelen gelişmeler yakından izlenmeye çalışılmıştır

B) Kültürel alanda gelişmeler yaşanmıştır

C) Sağlık alanında çalışmalar yapılmıştır

D) Askeri alanda reformlar yapılmıştır

37.



Nevşehirli Damat

İbrahim Paşa

Benim sadrazamlık yaptığım (1718-1730) dönem Osmanlı Tarihinde Lale Devri olarak anılmıştır. Bu dönemde ilk matbaa kuruldu, doğu klasikleri Türkçeye çevrildi.

Bu bilgilerden hareketle Nevşehirli Damat İbrahim Paşa'nın aşağıdakilerden hangisine önem verdiği söylenebilir?

A) Bilim ve kültür alanında yenilikler yapmaya

B) Askeri teşkilatı düzenlemeye

38.



Osmanlı Devleti Lale Devri'nden itibaren Avrupa'yı yakından takip etmeye önem vermiştir

Aşağıdaki gelişmelerden hangisi doğrudan Osmanlı Devleti'ndeki bu anlayış değişikliğinin bir sonucudur?

A) Çiçek aşısının yapılması

B) Avrupa'daki önemli merkezlerde elçilikler açılması

C) Hoşgörülü bir yönetim anlayışının benimsenmesi

D) Din ve ibadet özgürlüğünün sağlanması

39. Ramazan bayramı Türklerin en önemli bayramıdır ve bu bayramda küskün olanlar birbirlerinden özür dileyerek barışırlar. Çünkü kalplerinde birine karşı kötülük varsa bayram yapamayacaklarına inanırlar.

Fransız gezgin Teveno'nun verdiği bilgiler Osmanlı ülkesinde aşağıdakilerden hangisine önem verildiğini gösterir?

A) Eğitime

B) Toplumsal barışa

C) Eğlenceye

D) Komşuluğa

40. Aşağıdakilerden hangisi Divan-ı Hümayunun doğrudan görevlerinden biri değildir?

- A) Devlet işlerini karara bağlamak
- B) Savaş ve barışa karar vermek
- C) Eğitim işlerini yürütmek
- D) Önemli davalara bakmak

41. 19. yy. Osmanlı Devleti'nde kızların eğitim görebileceği okullar açılarak kızlara hemşirelik, tıp, dişçilik eğitimi alma hakkı verildi.

Bu yeniliğin aşağıdakilerden hangisine ya da hangilerine **neden** olduğu söylenebilir?

I. Savaşlarda yenilgiler alınmasına

II. Kadınların sosyal hayatta yer alması

III. Demokratik bir yönetim anlayışının oluşturulması

- A) I
- B) I ve II
- C) III
- D) II

42.

Biz askerlik eğitim ve öğretim gibi pek çok alanda Avrupa'yı örnek aldık. Avrupalı hayat tarzını benimsemeye başladık. Ama unutulmamalıdır ki Avrupalılar giyimden yemeye, edebiyattan musikiye kadar bizden çok şey öğrendiler. 14. ve 15. yüzyılda Avrupalı sanatçıların resimlerinin ana konularından biri Türk kilim motifleriydi. Mozart ve Rossini gibi müzisyenlerin en tanınmış eserlerinin konusu Osmanlılardır.

Bu paragraf için en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Osmanlı'da yenileşme
- B) Etkiledik, etkilendik

C) Sanat ve kültür

D) Dil ve müzik

43.

\*I. Mahmut döneminde Kara Mühendishanesi açılması

\*II. Mustafa döneminde deniz mühendishanesinin açılması

\*III. Selim döneminde Topçu okulunun açılması

Gelişmeleri aşağıdaki yargılardan hangisine kanıt olarak gösterilebilir?

- A) Askeri alanda yenilikler yapılmasına
- B) Yenilikler yapılırken dış ülkelerden yardım alınmasına
- C) Ekonomik değişiklikler meydana gelmesine
- D) Fetihlerin devam etmesine

44. İbn-i Batuta, Seyahatnamesi'nde Sivas bıçakçılığında bahsetmektedir. Günümüzde Sivas Sanayi çarşısında 20 kadar atölyede Sivas bıçakları üretilmekte, bıçakların bir kısmı Almanya ve Arabistan'a ihraç edilmektedir.

Bu bilgiye dayanılarak aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?

- A) Sivas'ta bıçak üretiminin günümüzde de devam ettiği
- B) Sivas bıçaklarının yurt dışına da satıldığı
- C) Sivas'ta diğer el sanatlarının gelişme göstermediği
- D) Sivas'ta bıçakçılığın eski el sanatlarından biri olduğunun

45. İznik'te Roma döneminden kalma kent surları ile Osmanlı döneminden kalma Yeşil Cami bulun maktadır. İznik

ile ilgili bu durum aşağıdakilerden hangisinin göstergesidir?

- A) Tarihi mirasın korunduğunun  
B) Savaşlarda tarihi yapıların tahrip olduğunun  
C) Yapıların İslami esaslara göre yeniden inşa edildiğinin  
D) Bölgede sadece Türklere ait eserlerin yer aldığı

46

Bıraktıkları hayratlar (hayır kurumları) hangi çeşit olursa olsun bizimkilerden fazladır. Halkın bedava olarak yararlandığı bu yapılar öyle muhteşemdir ki saraya benzer. Sadece insanlara değil hayvanlara yapılan iyilikler de büyük sevaptır. **M. Serrano Y. Sanz ( Türkiye'nin 4 yılı 1552-1556)**

16. yy. Osmanlı topraklarını gezen Avrupalı seyyahın bu gözlemlerine dayanarak aşağıdakilerden hangisi **söylenemez?**

- A) Yardımlaşmaya önem verildiği  
B) Hayır kurumlarının yeterli olduğu  
C) Hayır kurumlarının ülke ekonomisini olumsuz etkilediği  
D) Hayvanlara merhametli davranıldığı

47.

**Türkler, hanlarında kalan insanlara yemek ikram etmeyi gelenek haline getirmişlerdir.**

**Fransız Büyükelçisi Giselin de Busbac**

Fransız büyükelçisinin bu sözü Türklerin aşağıda belirtilen özelliklerinden hangisini vurgulamaktadır?

- A) Misafirperverliklerini  
B) Askeri özelliklerini  
C) Dindarlıklarını  
D) Yenilikçi özelliklerini

48.



\*Matbaa ve kitap sayısını arttırdım  
\*Ziraat ve sanayi alanında atılımlar yaptım  
\*Bağdat ve hicaz demiryollarını yaptırdım

II. Abdülhamit

Bu durum aşağıdakilerden hangisinin göstergesidir?

- A) Askeri alanda yenilikler yapıldığının  
B) Kız çocuklarının eğitimine önem verildiğinin  
C) Dış devletlerle ilişkilere önem verildiğinin  
D) Ülkenin her yönüyle geliştirilmeye çalışıldığının

49.



\*Yeniçeri ocağını kaldırdım  
\*Yeni kanunlar hazırlattım  
\*Divanı kaldırarak bakanlıklar kurdum

II. Mahmut

Yukarıdaki bilgiden hareketle II. Mahmut'un hangi alanda yenilik yapmadığı söylenebilir?

- A) Askeri  
B) İdari  
C) Hukuki  
D) Eğitim

50.

\*Lale Devrinde yapılan yeniliklere karşı Patrona Halil isyanı çıktı.

\*III. Selim döneminde yapılan yeniliklere karşı Kabakçı Mustafa İsyanı çıktı

Yeniliklere karşı isyanların çıkması aşağıdakilerden hangisinin bir göstergesidir?

- A)Yeniliklere karşı çıkan bir kesimin olduğunun
- B)Daha çok askeri alanda yenilikler yapıldığının
- C)İsyanlarının ekonomik sebeplere dayandığının
- D)İsyanlara karşı tedbirler alındığının

51.



Osmanlı Devleti'nde savaşta askerin cesaretini arttırıp düşmana korku vermek için kullanılan askeri mızık teşkilatıdır.

Elif

Elif aşağıdakilerden hangisi hakkında bilgi vermektedir?

- A) Mehteran B) Mızıkayı Hümayun
- C)Nişancı D)Enderun

52. II. Mahmut döneminde eğitim ve öğretim medreseler ve Avrupa Tarzı okullarda yürütülmekteydi.

Bu dönemde farklı eğitim kurumlarının olmasının aşağıdakilerden hangine yol açtığı söylenebilir?

- A)Geleneksel eğitimin terk edilmesine
- B)İlköğretimin zorunlu hale getirilmesine
- C)Avrupa'ya öğrenci gönderilmesine
- D) Farklı düşünce yapısına sahip kişilerin yetişmesine

53. Aşağıdakilerden hangisi kuruluş dönemi padişahlarından biri değildir?

- A)Orhan Bey B)Osman Bey
- C)I Murat D)Kanuni Sultan Süleyman

54. Ankara Etnografya müzesinde Türk sanatının Selçuklulardan başlayarak günümüze kadar devam eden örnekleri sergilenmektedir. Bu müzede Anadolu'nun farklı yörelerinden derlenen giysiler, oltalar, bohçalar, halı ve kilim koleksiyonları bulunmaktadır.

Bu müzeyi ziyaret eden bir kişinin aşağıdakilerden hangisi hakkında bilgi sahibi olduğu **söylenemez**?

- A)Türk kültürü
- B) Türk dili
- C) Türk kültüründeki estetik anlayışı
- D) Türk sanatı

55.

Tanzimat Fermanı 1839

\*Vatandaşlar arasında din, dil, ırk ayrımı yapılmayacaktır.

\*Herkesten gelirine göre vergi alınacaktır

\*Mahkemeler herkese açık olacak,

Tanzimat Fermanı'nda yer alan bilgilere göre aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

- A)Demokratikleşme yolunda önemli bir adım atılmıştır
- B)Herkes kanun karşısında eşittir
- C)Hukukun üstünlüğü kabul edilmiştir
- D)Padişahın ülke yönetimindeki egemenliğine son verilmiştir

56.



1884 yılında Sivas valisi Halil Rıfat Paşa tarafından yapılan hükümet konağı günümüzde de valilik olarak kullanılmaktadır.

Bu bilgiye dayanarak Osmanlı Dönemi'nde yapılan hükümet konağı ile ilgili olarak:

- I.**Geçmişten günümüze yapılış amacına uygun olarak kullanılmıştır
- II.** Avrupa mimari anlayışı örnek alınarak yapılmıştır
- III.**Sivas Kongresine ev sahipliği yapmıştır

Yargılarından hangisi ya da hangilerine ulaşılabilir?

- A) I ve II
- B) II ve III
- C) II
- D) I

**Cevap Kâğıdı**

<b>Mno</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
26.				
27.				
28.				

<b>Mno</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				



**EK 3. Belirtke Tablosu**

Kazanımlar	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme
1. Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu'nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir	2	1			4
	5	3			9
	8	6			
	12	10			
2. Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar	40		14	7	
	51		15	11	
	53		16	17	
				18	
				19	
				20	
				21	
3. Osmanlı Devleti'nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı'da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir.	13		23		22
	25		27		
	26		29		
4. Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir		28			30
		32			31
		33			
		52			
5. Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki		45		54	24
				56	

değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir					
6. Osmanlı- Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder				36	42
7.Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir					39 44 46 47
8.Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur		49 50		35 38 41 48- 55	37 43

#### EK 4. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler aşağıda Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarınızı ölçmeye yönelik sorular yer almaktadır. Soruları okuyarak uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği (x) işaretleyiniz. İlgili ve katkınız içiniz teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz Kız ( ) Erkek ( )

M no	Maddeler	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Kısmen katlıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Sosyal Bilgiler dersi sevdiğim bir derstir					
2	Sosyal Bilgiler dersine çalışmayı sevmiyorum					
3	Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili araştırma yapmayı severim					
4	Sosyal Bilgiler ders saatinin arttırılmasını isterim					
5	Sosyal Bilgiler konularıyla ilgili kitap okumaktan hoşlanırım					
6	Sosyal Bilgiler ders saatinin gelmesini istemem					
7	Zorunlu olmasam Sosyal Bilgiler dersine girmem					
8	Sosyal Bilgiler ile ilgili konuları sınıfta tartışmaktan zevk alırım					
9	Sosyal Bilgiler konuları ile ilgili gazete yazılarını takip ederim					
10	Zorunlu olmasam Sosyal Bilgiler dersine çalışmam					
11	Sosyal Bilgiler dersinde sıkılırım					
12	Sosyal Bilgiler dersinde kendimi rahat hissederim					
13	Sosyal Bilgiler dersi faydalı bir derstir					
14	Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim bilgileri günlük yaşamda kullanırım					
15	İleride Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak isterim					
16	Sosyal Bilgiler konularıyla ilgili televizyon programlarını takip ederim					
17	Sosyal Bilgiler dersini etkinliklerle işlemekten hoşlanırım					
18	Sosyal Bilgiler konuları ilgimi çeker					
19	Sosyal bilgiler dersi ile ilgili materyal hazırlamaktan hoşlanırım					
20	Sosyal Bilgiler dersinde zaman geçmek bilmez					
21	Sosyal Bilgiler dersinde söz almak isterim					
22	Sosyal Bilgiler konularıyla ilgili yorum yapmayı severim					

**EK 5. Gözlem Formu**

Tarih:

Ders Saati:

Ders:

Konu:

Sınıf:

Sınıfın durumu	Öğretmenin durumu	Öğrencilerin durumu	Öğrenme öğretme faaliyeti	Yaşanan sorunlar	Etkinliklerin konuya uygunluğu

**EK 6. Öğrenci Görüşme Formu**

1. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı konuları öğrenmene katkı sağladı mı? Nasıl?
2. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programına ilişkin Uygulamalar sırasında etkinlik seçerken nelere dikkat ettin? Neden?
3. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programına ilişkin Uygulamalar sırasında en çok hangi aşamada zorlandın? Neden?
4. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programına ilişkin Uygulamalar sırasında en çok hangi etkinliği yapmaktan hoşlandın? Neden?
5. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programına başka hangi derslerde uygulanabilir?
6. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının geleneksel yöntemden farklı olan yönleri var mı? Nelerdir?

**EK 7. Öğretmen Görüşme Formu**

1. Bu çalışmayı yapmadan önce Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı ile ilgili bilginiz var mıydı?
2. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Dersinde uygulanabilecek bir yöntem midir?
3. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı uygulanırken zorluk yaşandığını düşündüğünüz aşamalar oldu mu?
4. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmasının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
5. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının, geleneksel yöntemden farklı olan yönleri var mı? Varsa nelerdir?

**Ek 8. Deney Grubunun Oluşturulmasında Kullanılan Ölçütlere İlişkin Öğrenci Puanları**

Öğrn.no	6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi not ort.	6. sınıf toplam not ort.	SBS Puanı
1	97.0	97.0	357.0
2	85.0	90.0	406.0
3	88.0	93.0	352.0
4	62.0	77.0	350.0
5	73.0	82.0	382.0
6	70.0	74.0	273.0
7	66.0	70.0	327.0
8	65.0	74.0	314.0
9	69.0	67.0	400.0
10	68.0	82.0	375.0
11	72.0	74.0	370.0
12	52.0	88.0	339.0
13	80.0	62.0	261.0
14	62.0	73.0	261.0
15	66.0	79.0	383.0
16	88.0	93.0	335.0
17	58.0	64.0	254.0
18	55.0	71.0	296.0
19	62.0	75.0	311.0
20	62.0	72.0	333.0
21	81.0	86.0	415.0
22	68.0	71.0	330.0
23	61.0	72.0	333.0
24	88.0	89.0	331.0
25	70.0	74.0	308.0
26	77.0	85.0	354.0
27	75.0	76.0	332.0
28	58.0	60.0	330.0
28	55.0	70.0	265.0
30	83.0	88.0	387.0
31	85.0	92.0	341.0
32	90.0	75.0	340.0
33	71.0	72.0	351.0
34	71.0	72.0	350.0

**EK 9. Kontrol Grubunun Oluşturulmasında Kullanılan Ölçütlere İlişkin Öğrenci Puanları**

Öğrn.no	6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi toplam not ort.	6. sınıf toplam not ort.	SBS Puanı
1	82.0	90.0	326.0
2	95.0	96.0	356.0
3	61.0	70.0	299.0
4	77.0	76.0	317.0
5	57.0	68.0	278.0
6	87.0	85.0	392.0
7	85.0	90.0	349.0
8	76.0	77.0	351.0
9	69.0	67.0	314.0
10	81.0	78.0	412.0
11	82.0	84.0	380.0
12	87.0	80.0	323.0
13	85.0	83.0	334.0
14	81.0	84.0	395.0
15	64.0	76.0	341.0
16	78.0	80.0	388.0
17	61.0	79.0	391.0
18	79.0	77.0	363.0
19	50.0	67.0	256.0
20	53.0	64.0	268.0
21	69.0	73.0	271.0
22	75.0	81.0	347.0
23	70.0	80.0	371.0
24	88.0	82.0	347.0
25	59.0	80.0	299.0
26	61.0	77.0	348.0
27	90.0	87.0	413.0
28	81.0	84.0	418.0
28	82.0	90.0	344.0
30	87.0	90.0	383.0
31	94.0	92.0	335.0
32	87.0	88.0	340.0
33	67.0	67.0	317.0



**EK 10. Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest ve Kalıcılık Puan Ortalamaları**

Öğrenci No	Öntest Puanları	Sontest Puanları	Kalıcılık Testi Puanları
1.	45.0	44.0	42.0
2.	48.0	43.0	42.0
3.	44.0	44.0	47.0
4.	28.0	47.0	35.0
5.	29.0	37.0	43.0
6.	24.0	29.0	36.0
7.	36.0	30.0	27.0
8.	20.0	41.0	32.0
9.	28.0	46.0	32.0
10.	20.0	41.0	29.0
11.	18.0	35.0	38.0
12.	41.0	30.0	42.0
13.	16.0	31.0	35.0
14.	27.0	44.0	26.0
15.	31.0	50.0	40.0
16.	36.0	42.0	36.0
17.	22.0	33.0	47.0
18.	14.0	42.0	37.0
19.	15.0	40.0	42.0
20.	15.0	31.0	28.0
21.	39.0	52.0	40.0
22.	23.0	35.0	37.0
23.	29.0	44.0	37.0
24.	39.0	25.0	50.0
25.	19.0	35.0	24.0
26.	28.0	46.0	36.0
27.	25.0	27.0	41.0
28.	11.0	38.0	35.0
29.	11.0	39.0	30.0
30.	43.0	49.0	33.0
31.	42.0	36.0	45.0
32.	48.0	40.0	49.0
33.	19.0	37.0	24.0
34.	16.0	44.0	31.0

**EK 11. Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest ve Kalıcılık Puan Ortalamaları**

<b>Öğrenci No</b>	<b>Öntest Puanları</b>	<b>Sontest Puanları</b>	<b>Kalıcılık Testi Puanları</b>
1.	31.0	42.0	44.0
2.	46.0	40.0	51.0
3.	15.0	29.0	44.0
4.	37.0	39.0	35.0
5.	35.0	22.0	19.0
6.	37.0	34.0	37.0
7.	40.0	42.0	35.0
8.	24.0	37.0	23.0
9.	29.0	25.0	30.0
10.	38.0	44.0	46.0
11.	34.0	24.0	32.0
12.	26.0	39.0	23.0
13.	41.0	41.0	39.0
14.	34.0	34.0	44.0
15.	16.0	41.0	31.0
16.	43.0	41.0	49.0
17.	36.0	34.0	23.0
18.	38.0	40.0	43.0
19.	13.0	19.0	19.0
20.	27.0	31.0	35.0
21.	39.0	32.0	48.0
22.	30.0	41.0	44.0
23.	30.0	41.0	48.0
24.	49.0	44.0	43.0
25.	17.0	21.0	21.0
26.	25.0	30.0	41.0
27.	37.0	31.0	47.0
28.	41.0	41.0	26.0
29.	39.0	39.0	42.0
30.	17.0	38.0	33.0
31.	35.0	44.0	36.0
32.	42.0	46.0	49.0
33.	21.0	23.0	33.0

**EK 12. Deney Grubunun Öntutum-Sontutum Puanları**

<b>Öğrenci No</b>	<b>Öntutum Puanları</b>	<b>Sontutum Puanları</b>
1.	4.35	4.57
2.	3.65	3.91
3.	3.82	4.74
4.	3.45	4.35
5.	4.18	4.43
6.	3.86	4.52
7.	3.45	3.00
8.	3.40	4.39
9.	3.23	3.65
10.	3.64	3.96
11.	3.59	4.43
12.	3.64	3.78
13.	3.14	4.39
14.	3.68	3.70
15.	3.91	4.57
16.	2.95	4.30
17.	3.18	3.87
18.	3.91	4.48
19.	3.18	4.70
20.	3.77	4.43
21.	4.41	4.74
22.	3.77	4.48
23.	4.45	4.30
24.	3.45	4.70
25.	3.14	4.65
26.	4.09	4.56
27.	3.95	4.57
28.	3.82	4.00
29.	3.82	3.35
30.	4.14	3.52
31.	3.77	3.52
32.	3.95	3.69
33.	3.27	4.65
34.	3.68	4.56

**Ek 13. DeneY Grubunun Öntutum-Sontutum Puanları**

<b>Öğrenci No</b>	<b>Öntutum Puanları</b>	<b>Sontutum Puanları</b>
1.	3.87	3.13
2.	3.43	4.22
3.	3.65	3.61
4.	3.96	3.65
5.	3.43	3.91
6.	2.96	2.57
7.	3.78	3.61
8.	3.04	3.30
9.	4.13	4.00
10.	3.17	3.91
11.	3.78	3.70
12.	3.13	3.13
13.	4.22	4.48
14.	4.21	4.26
15.	3.48	3.43
16.	4.30	4.65
17.	3.74	4.04
18.	3.17	3.43
19.	4.04	3.43
20.	3.43	3.91
21.	2.78	3.39
22.	3.04	3.04
23.	3.61	3.60
24.	3.96	3.82
25.	3.61	2.96
26.	3.52	3.61
27.	4.57	3.60
28.	3.78	3.22
29.	4.00	4.09
30.	3.30	4.22
31.	3.65	4.61
32.	4.30	3.96
33.	3.70	4.35

### EK 14. A Basamağına İlişkin Etkinlik Listesi

#### Öğrenen

#### Adı Soyadı

**A basamağını başarıyla tamamlayabilmek için en az 70 puan almanız gerekmektedir.**

No	Görev	Alınabilecek en yüksek puan	Kazanılan puan
1	Osmanlı Devleti'nin üç kıtaya yayılıp 600 yıl yaşamasında hoşgörülü olmasının rolü ile ilgili bir kompozisyon yazınız.	100	
2	Osmanlı Devleti nin uyguladığı hoşgörü politikası ile ilgili bir hikaye yazınız (Kitabınızın 86-88 sayfalarında yer alan bilgilerden faydalanabilirsiniz)	100	
3	Osmanlı Devleti'nin hoşgörü anlayışı ile ilgili bir şiir yazınız	100	

Yukarıda yer alan etkinliklerden yalnızca 1 tanesini seçmeniz gerekmektedir.

### EK 15. B Basamağına İlişkin Etkinlik Listesi

#### Öğrenen

#### Adı Soyadı

**B basamağını başarıyla tamamlayabilmek için en az 70 puan almanız gerekmektedir.**

No	Görev	Alınabilecek en yüksek puan	Kazanılan puan
1	Türk tarihinde yolculuk ünitesinde yer alan kavramlarla ilgili kendi tanımlarınızın yer aldığı bir sözlük hazırlayınız. (Aşağıda üniteye yer alan kavramlara ilişkin örnekler verilmiştir bunlara ek olarak sözlüğünüzde istediğiniz kavramlara yer verebilirsiniz Değer, devlet, dil, din, estetik, fetih, gaza, gelenek, hoşgörü, ıslahat, iskân, kanıt, kronoloji, kültür, sanat, tören, vatan, yüzyıl)	100	
2	Osmanlı divan teşkilatı, İstanbul'un fethi, Balkanlarda yapılan fetihler konuları ile ilgili 15 maddeden oluşan bir test hazırlayınız (Ders kitabı sf 74 ile 83 arası)	100	
3	Osmanlı toplum yapısını anlatan bir kompozisyon yazınız	100	
4	Osmanlı Devleti'ne başkentlik etmiş şehirlerden birini seçerek (Bursa, İstanbul, Edirne) tarih, kültür, sanat ve coğrafyasını tanıtıcı bir broşür hazırlayınız	100	
5	Osmanlı toplum yapısını gösteren bir afiş hazırlayınız	100	

Yukarıda yer alan etkinliklerden yalnızca 1 tanesini seçmeniz gerekmektedir.

## EK 16. C Basamağına İlişkin Etkinlik Listesi

Öğrenen

Adı Soyadı

### C BASAMAĞI ETKİNLİKLER TABLOSU

**C basamağını başarıyla tamamlayabilmek için en az 540 puan almanız gerekmektedir.**

No	Görev	Alınabilecek en yüksek puan	Kazanılan puan
1	Öğretmeninizin size vereceği Türkiye haritası üzerinde Türkiye Selçuklu Devleti döneminde kurulan Anadolu Beyliklerinin egemen oldukları alanları ve beylik merkezlerini gösteriniz.	150	
2	Haçlı seferleri ile ilgili (sebepleri, sonuçları, önemi) bir sunum yapınız.	150	
3	Haçlı seferleri ile ilgili öğretmeninizin vereceği bulmacayı çözünüz.	150	
4	Selçuklu Döneminde yaşamış olan düşünürler ve eserleri ile ilgili bir metin yazınız.	150	
5	Osmanlı Devleti'nin kısa zamanda gelişip büyüme nedenlerini maddeler halinde yazınız	150	
6	Osmanlı ordu teşkilatını gösteren bir kavram haritası hazırlayınız	150	
7	Osmanlı ordusunda yer alan görevlilerle ilgili resimli kartlar hazırlayınız	150	
8	Türkiye Selçuklu Devleti döneminde kurulmuş olan Türk beyliklerinin her biri ile ilgili (kuruldukları bölge, kim tarafından kuruldukları) birer paragraf yazınız	150	
9	Öğretmeniniz tarafından verilen (Türklerin Anadolu'yu yurt edinmeleri ile ilgili) testi cevaplayınız	150	
10	Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminde yaptığı savaşların (Sırp sındığı, I Kosova, Niğbolu, Ankara, Varna, II Kosova) hangi devletlerle yapıldığını ve tarihlerini belirten bir şema hazırlayınız	150	
11	Selçuklu devleti dönemi kervansarayları hakkında bir paragraf yazınız (Ders kitabı sayfa 68'den faydalanabilirsiniz)	150	
12	Yeniçeri Ocağı hakkında bilgi toplayarak bir metin yazınız	150	

## EK 17. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı Uygulama Örnekleri

**SÖZLÜK**

**-A-**

**anayasa:** Bir devletin yönetim biçimlerini belirten yasama, yürütme, yargılama güçlerinin nasıl kullanılacağını gösteren, yurttaşlarının kamu haklarını bildiren temel yasa.

**antlaşma:** İki veya daha çok devletin saldırmazlık, savaşta iş birliği vb. konularda karlılıklarını ilkelere uygun davranma-ya kabul etmeleri durumu.

**-B-**

**başvuru:** 1. Yenilen bir ordunun, düşen başını yitirerek asker ordusunu gerektirdiği bütün başları barması.

**-D-**

**Değer:** Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşılama ve bireylerin için olmasına inanılan kurallardır.

**Din:** İnanç ve ibadetler bütünü.

**-E-**

**Felsefe:** Eski çağlardan beri söyleneğden, olgıyaüstü varlıkları, olayları konu edinen hayali hikâye, söylenir.

**Estetik:** Güzel ve güzel sanatların değerini inceleyen felsefe dalı.

**-F-**

**Ferman:** Buyruk, emir.

**Fetih:** Bir şehir veya ülkeyi zaferle almak.



05/01/11  
Çarşamba

## Osmanlı Sözlüğü

Değer ⇒ Toplumun sosyal istisiplarını koruduğuna ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan kurallardır.

Devlet ⇒ Toprak bütünlüğü, hükümeti, meclisi bulunan, diğer devletlerle tanınmış olan siyasî topluluk.

Dil ⇒ Ağız başlığundaki organ. Türkçe.

Din ⇒ İnanç ve ibadetlerin tümü.

Estetik ⇒ Güzele ve güzel sanatların doğasını inceleyen felsefe dalı.

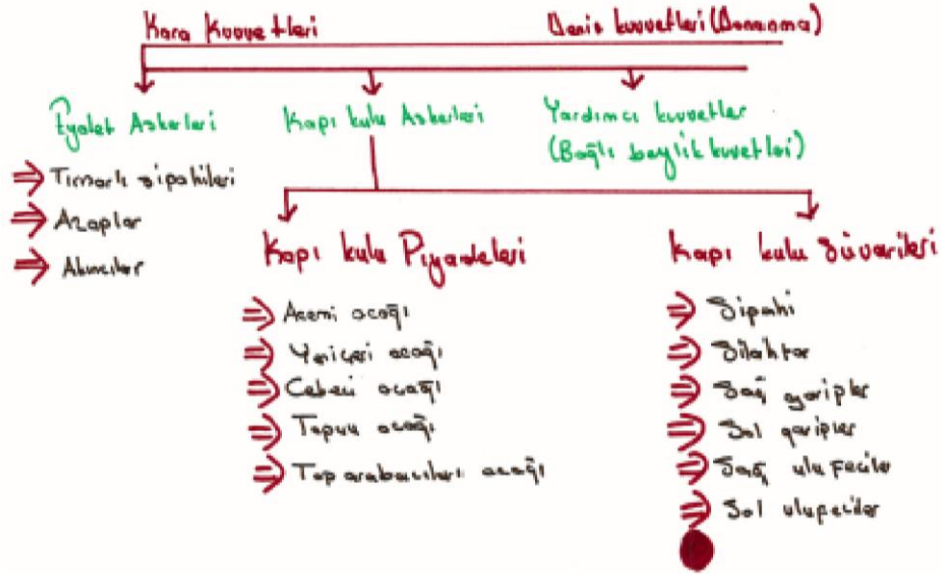
Feth ⇒ Bir şehri veya ülkeyi savarak almak.

Göze ⇒ İslam dinini korumak veya yaymak amacıyla müslüman olmayanlara karşı yapılan hırsat savaşına verilen isimdir.

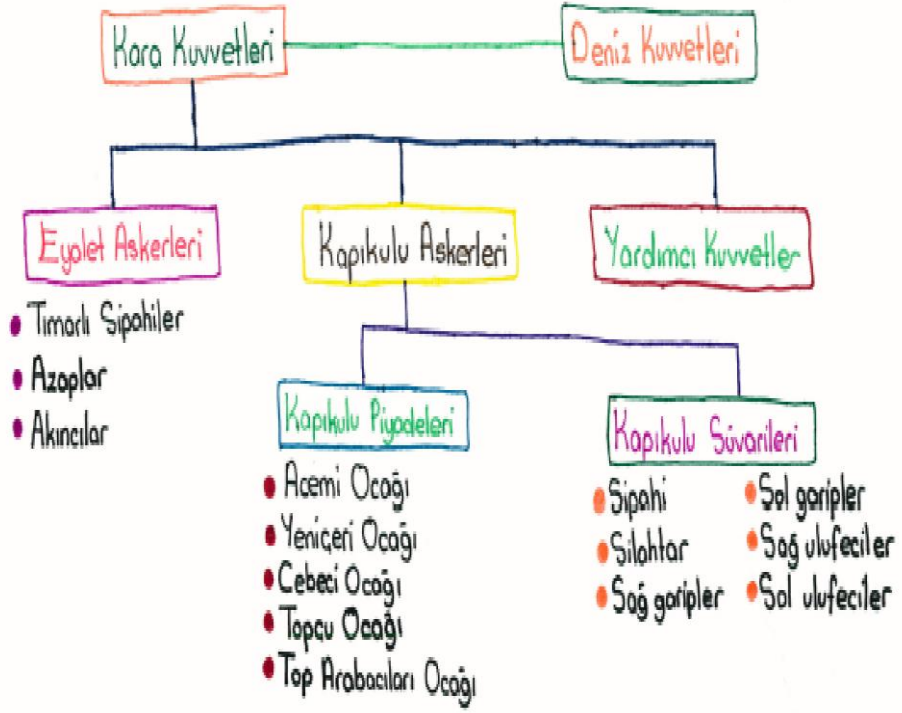
Gelmek ⇒ Bir toplumda sayılan gelen kültürel birleşim.

# ÖSYM ORSUSU

28 / 12 / 2018  
Cumartesi



## OSMANLI DEVLETİ ORDUSU



**Timar:** Türkiye Selçukluları ve Osmanlıda belirli görev ve hizmet karşılığında kizilere verilen, yıllık geliri üç-yirmi bin akçe olan toprak.

**Ulufe:** Osmanlı Devletinde kapıkulu askerlerine, Saray ve devlet kuruluşlarındaki bazı görevlilere üç ayda bir verilen ücret.

**Politika:** Devlet işlerini düzenleme ve yürütme sanatı.

**Reform:** Daha iyi duruma getirmek için yapılan değişiklik, iyileştirme, düzeltme, istahat.

**Saray Kompleksi:** Sarayın içinde aynı amaca yönelik hizmet veren tesisler bütünü.

**Skolastik Düşünce:** Orta Çağda Avrupa'da inanca ve bilgisiyi kiliseyle birleştiren yönetim.

**Sur:** Kale Duvarı.

**İskân:** Yurtlanma, Yurtlandırma, yerleştirme.

**Medrese:** İslam ülkelerinde genellikle İslam dininin kurallarına uygun bilimlerin okutulduğu yer, fakülte.

**Akın:** Dışma ülkesine saldırmak, basın yapmak.

**Fetih:** Bir şehir veya ülkeyi savaşarak almak.

**Ganimet:** Savaşta düşmandan zorla ele geçirilen mal.

## ÖZGEÇMİŞ

Ümmühan Öner 1983 yılında Elazığ'da doğdu. İlk, orta ve yüksek öğrenimini Elazığ'da tamamladı. Fırat Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümünden 2003 yılında mezun oldu. 2004 yılında Ortaöğretim Sosyal Alanlar, Tarih Öğretmenliği Tezsiz yüksek lisans Programını bitirdi. Aynı yıl Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başladı. 2004 yılında aynı ana bilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. “İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin öğrenci başarısına etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasını 2007 yılında tamamladı. Aynı yıl Atatürk Üniversitesi'nde doktora öğrenimine başladı. Hâlen Fırat Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.