

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ZEKÂ GELİŞİMLERİNE HALK DANSLARI ÇALIŞMALARININ
ÇOKLU ZEKÂ BOYUTUNDA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Taner BOZKUŞ

Ankara
Aralık, 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ZEKÂ GELİŞİMLERİNE HALK DANSLARI ÇALIŞMALARININ
ÇOKLU ZEKÂ BOYUTUNDA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Taner BOZKUŞ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehmet SEZEN

Ankara
Aralık, 2010

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Taner BOZKUŞ'a ait, **“İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZEKÂ GELİŞİMLERİNE HALK DANSLARI ÇALIŞMALARININ ÇOKLU ZEKÂ BOYUTUNDA ETKİSİ”** başlıklı tez/12/2010 tarihinde, jürimiz tarafından “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği” Ana Bilim Dalında **“DOKTORA TEZİ”** olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan :

Üye (Tez Danışmanı):

Üye :

Üye :

Üye :

ÖN SÖZ

Öncelikli olarak araştırmamın başlangıcından itibaren, çalışmalarımı yönlendiren, her aşamada bilgi, öneri ve yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet SEZEN'e en derin şükranlarımı sunuyorum.

Bilgi, deneyim ve önerilerinden her zaman yararlandığım, tez izleme komitesi üyelerimden Prof. Dr. Mehmet GÜNAY'a, araştırma süresince bilgi, deneyim ve önerilerinden yararlandığım tez izleme komitesi üyelerimden Prof. Dr. Hülya AŞCI'ya ve doktora öğrenimine başladığım günden itibaren her konuda akademik ve manevi desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Erdal ZORBA'ya, bana sağladıkları değerli katkılardan dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmam boyunca bilimsel desteğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Dilşad MİRZEOĞLU'na ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜÇLÜ'ye, araştırmamı bitirmem konusunda beni her zaman yüreklendiren lisans döneminden bugüne kadar gerek akademik gerek manevi desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Metin Yaman'a, çalışmama büyük destek sağlayan Arş. Gör. Atahan ALTUNBAŞ'a ve araştırmamın istatistiklerini yapmamda büyük bir sabır ve titizlikle yardımcı olan Arş. Gör. Yakup Yılmaz'a, uygulama aşamasında yardımcı olan bütün sınıf öğretmenlerine, uygulamada görev üstlenen Emin USKAN'a ve Sevil BURGAZ'a teşekkür ederim.

Son olarak engin sevgisiyle en zor günlerimde hep yanımda olarak bana güç veren ve çalışmalarımı her zaman destekleyen eşim Tülay BOZKUŞ'a yürekten teşekkür ediyorum. Çalışmalarım boyunca ihmal ettiğim ve değerli zamanlarını aldığım oğlum İlber ve kızım Elif Naz'a en içten sevgilerimi sunuyorum.

Taner BOZKUŞ

ÖZET

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZEKÂ GELİŞİMLERİNE HALK DANSLARI ÇALIŞMALARININ ÇOKLU ZEKÂ BOYUTUNDA ETKİSİ

BOZKUŞ, Taner

Doktora, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet SEZEN

Aralık – 2010, 119 sayfa

Bu araştırma, halk dansları çalışmalarının İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ boyutundaki zekâ türlerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amacı ortaya koymak için Mimar Sinan İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencilerine çoklu zekâ alanlarında kendini değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Bu öğrenciler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak 25 kız 25 erkek öğrenci olmak üzere 50 kişilik deney grubu ve 25 kız 25 erkek olmak üzere 50 kişilik de kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubuna normal okul eğitimlerinin dışında haftada 40 dakikalık halk dansları eğitimi verilmiş, kontrol grubu ise sadece normal eğitimlerine devam etmiştir.

Bu araştırma deneysel bir çalışma olup, araştırmada yapılan halk dansları çalışmasının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ön test-son test uygulanmıştır. Araştırmada 2x2 karışık desen kullanılmıştır (deney ve kontrol grubu X ön test - son test). Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan birisi yansız grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşullarını, diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini (ön test-son test) tanımlar.

Araştırmanın sonucunda, halk dansları çalışması uygulanan deney grubunun kontrol grubuna göre çoklu zekâ alanlarının tümünde daha fazla gelişim sağladığı görülmekle birlikte, en yüksek gelişim sosyal zekâ alanında olmuştur. Diğer yandan cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında ilköğretim okullarında halk dansları gibi kültürel ve sportif uygulamaların

yaygınlaştırılması ve bireysel ve takım sporlarının çoklu zekâ alanları üzerindeki etkilerinin karşılaştırmalı olarak araştırılmasına dair öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Zekâ, çoklu zekâ, halk dansları, gelişim, ilköğretim.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF FALK DANCE PRACTICES ON THE MULTIPLE INTELLIGENCE DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL 5TH GRADE STUDENTS

BOZKUŞ, Taner

Ph. D. Thesis, Physical Education and Sports Department

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet SEZEN

December – 2010, 119 pages

This research was carried out to clarify the effects of folk dance practices on the multiple intelligence development of 5th grade primary school students. In order to realize this purpose a survey was applied to 5th grade students attending to Mimar Sinan Primary School. Through the 5th grade students a total of 50 students, 25 female and 25 male, were selected on voluntary basis as the test group and another 50 students, 25 female and 25 male, as the control group. The test group attended to folk dance training 40 minutes per week for 16 weeks. Meanwhile the control group continued to their normal education program.

This is an experimental study which focuses on the development of multiple intelligence areas of 5th grade primary school students. Therefore a questionnaire with an experimental was given to students in both experimental and control groups as a pre and post-test. In this research 2X2 mixed design is applied (experimental and control group X pre and post-test). In these mixed designs there are at least two variables which effect dependant variable. One of these variables define different experiment conditions which form the neutral groups and the other variable define the repeated tests (pre and post-test) which are applied in different times.

As a result of this research, it is founded out that the test group which took part in the folk dance practices had a greater development in all multiple intelligence areas compared to the control group. Moreover the highest benefit was observed to be in social intelligence area. However it is found that that the sex variable does not create a meaningful difference in the development of multiple intelligence areas.

According to these findings it is suggested to carry out further comparative studies concentrating on the effects of individual and team sports on the development of the multiple intelligence areas. Besides it is suggested to promote cultural and sportive applications in primary schools

Key Words: Intelligence, multiple intelligence, folk dance, development, primary education.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ	xv
 I. BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları	8
1.6. Tanımlar	9
 II. BÖLÜM	11
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Gelişim	11
2.1.1. Gelişimi Etkileyen Etmenler	11
2.1.1.1. Kalıtım	11

2.1.1.2. Çevre	12
2.1.2. 11 Yaş Çocuğunun Gelişimi	12
2.1.2.1. 11 Yaş Çocuğunun Fiziksel Gelişimi	12
2.1.2.2. 11 Yaş Çocuğunun Duygusal Gelişimi	13
2.1.2.3. 11 Yaş Çocuğunun Psikomotor Gelişimi	13
2.1.2.4. 11 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimi	14
2.1.2.5. 11 Yaş Çocuğunun Zihinsel Gelişimi	14
2.2. Zekâ	16
2.2.1. Zekâ Kuramları	18
2.2.2. Zekâ İle İlgili Yaklaşımlar	21
2.2.2.1. Psikometrik Yaklaşımlar	21
2.2.2.2. Gelişimsel Yaklaşımlar	21
2.2.2.3. Biyo - ekolojik Yaklaşımlar	22
2.2.2.4. Çoklu Yaklaşımlar	22
2.2.3. Çoklu Zekâ Kuramı	23
2.2.3.1. Sözel-Dilsel Zekâ	27
2.2.3.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ	28
2.2.3.3. Görsel-Uzamsal Zekâ	29
2.2.3.4. Müzikal-Ritmik Zekâ	30
2.2.3.5. Kinestetik-bedensel Zekâ	31
2.2.3.6. Kişisel - İçsel Zekâ	32
2.2.3.7. Kişilerarası - Sosyal	33
2.2.3.8. Doğacı Zekâ	34
2.2.3.9. Varoluşçu Zekâ (Dokuzuncu Zekâ Tipi)	35
2.2.4. Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimi	35

2.3. Halk Dansları	36
2.4. İlgili Araştırmalar	37
III. BÖLÜM	50
3. YÖNTEM	50
3.1. Araştırmanın Modeli	50
3.2. Evren ve Örneklem	52
IV. BÖLÜM	53
4. BULGULAR VE YORUM	53
V. BÖLÜM	86
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	86
5.1. Sonuç	86
5.2. Öneriler	87
KAYNAKÇA	89
EKLER	101

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 1. Deneysel Araştırma Deseni	51
Tablo 3. 2. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Deneysel İşlemler	51
Tablo 4.1. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterine İlişkin Ortalama Puanları	53
Tablo 4.2. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanteri Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	54
Tablo 4.3. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Sözel Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları	55
Tablo 4.4. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Sözel Zekâ Boyutu Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	55
Tablo 4.5. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Sayısal Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları	56
Tablo 4.6. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Sayısal Zekâ Boyutu Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	57
Tablo 4.7. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Görsel Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları	58

Tablo 4.8. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Görsel Zekâ Boyutu Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	58
Tablo 4.9. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Bedensel Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları	59
Tablo 4.10. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Bedensel Zekâ Boyutu Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	60
Tablo 4.11. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Müzik Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları	61
Tablo 4.12. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Müzik Zekâ Boyutu Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	62
Tablo 4.13. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Sosyal Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları	63
Tablo 4.14. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Sosyal Zekâ Boyutu Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	63
Tablo 4.15. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki İçsel Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları	64
Tablo 4.16. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki İçsel Zekâ Boyutu Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	65

Tablo 4.17. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Doğa Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları	66
Tablo 4.18. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki İçsel Zekâ Boyutu Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	66
Tablo 4.19. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Zekâ Envanteri İlişkin Ortalama Puanları	67
Tablo 4.20. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanteri Cinsiyet Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	68
Tablo 4.21. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Zekâ Envanterindeki Sözel Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları	69
Tablo 4.22. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Sözel Zekâ Boyutunun Cinsiyet Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	70
Tablo 4.23. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Zekâ Envanterindeki Sayısal Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları	71
Tablo 4.24. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Sayısal Zekâ Boyutunun Cinsiyet Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	72
Tablo 4.25. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Zekâ Envanterindeki Görsel Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları	73

Tablo 4.26. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Görsel Zekâ Boyutunun Cinsiyet Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	74
Tablo 4.27. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Zekâ Envanterindeki Bedensel Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları	75
Tablo 4.28. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Bedensel Zekâ Boyutunun Cinsiyet Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	76
Tablo 4.29. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Zekâ Envanterindeki Bedensel Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları	77
Tablo 4.30. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Müzik Zekâ Boyutunun Cinsiyet Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	78
Tablo 4.31. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Zekâ Envanterindeki Sosyal Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları	79
Tablo 4.32. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Sosyal Zekâ Boyutunun Cinsiyet Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	80
Tablo 4.33. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Zekâ Envanterindeki İçsel Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları	81

Tablo 4.34. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki İçsel Zekâ Boyutunun Cinsiyet Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	82
---	----

Tablo 4.35. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Zekâ Envanterindeki Doğa Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları	83
---	----

Tablo 4.36. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Doğa Zekâ Boyutunun Cinsiyet Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	84
--	----

Tablo 4.37. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterinden Aldıkları Son Test Puanlarına Göre Baskın Zekâ Boyutunu Ortaya Çıkarmak İçin Yapılan Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları	85
--	----

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

CD : Compact Disc

G_D : Deney yöntemi ile eğitim verilen deney grubu

G_K : Kontrol grubu

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

O_1 : Deney grubunun ön test ölçümü

O_2 : Kontrol grubunun ön test ölçümü

O_3 : Deney grubunun son test ölçümü

O_4 : Kontrol grubunun son test ölçümü

R : Deneklerin gruplara yansız atanması

X : Deney grubuna uygulanan deney yöntemi ile verilen eğitim programı

I. BÖLÜM

1.GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Eğitim en yaygın şekliyle, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" (Ertürk, 1972) olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi eğitim, bireylerin davranışlarını toplum tarafından kabul gören davranış şekline dönüştürme sürecidir. Bu aynı zamanda eğitimin var olan pek çok amacından sadece birisidir. Eğitimin diğer bazı amaçlarına baktığımızda; bireylerin kendine güvenen, soru sorabilen, doğru kararlar verebilen, problem çözme becerisi gelişmiş, toplumla uyum içinde yaşayan kişiler olmasını sağlamak yer almaktadır. Bireye bu amaçlar doğrultusunda istendik davranış kazandırmak, yeni bir davranışın kazanılması olabileceği gibi önceden kazanılmış ancak toplumun onaylamadığı bir davranışı kabul gören bir davranış şekline dönüştürme de olabilmektedir. Yeni bir davranışın kazanılması ya da var olan bir davranışın bazı yönleri ile değişime uğramasında, bireyin kendi yaşantısı yoluyla edindiği deneyimleri ve tekrarlar etkili olduğu için uzun bir süreci gerektirmektedir. Bu nedenle var olan bir davranışın değişime uğraması ya da yeni bir davranışın kazanılması, hemen gerçekleşebilecek bir durum değildir. Bireye kazandırılacak olumlu davranışlar için; uygun eğitim ortamının olması, amaca yönelik nitelikli eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir.

Çocuklarda davranış değişikliği yaratabilmek amacıyla uygulanacak eğitim programlarında, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarından hareketle, onların eğilim ve yeteneklerini ortaya çıkaracak öğretme-öğrenme sürecinin planlanıp uygulanması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle gelişimin temel ilkelerinden "gelişimde bireysel farklar

vardır" (Senemoğlu, 2007) ilkesi, çocukların eğitiminin planlanması ve uygulanması aşamasında özellikle göz önünde bulundurulması gereken bir ilkedir.

Uzun yıllar zekânın tek bir faktörden oluştuğu düşünülmüştür. Fakat artık günümüzde zekânın pek çok zihinsel beceriden meydana geldiği ve çok sayıda yeteneği içerdiği görüşü ön plana çıkmıştır. Dolayısıyla da bunca yeteneğin tek bir faktörle açıklanamayacağı görüşü ağırlık kazanmıştır (Çakan, 2002). Bu görüşten ortaya çıkan kuramlardan biri de çoklu zekâ kuramıdır.

Çoklu zekâ kuramı bireylerin ilgilerini, yeteneklerini, gizilgüçlerini ortaya çıkararak geliştirebilmeyi hedefleyen, her bireyin farklı alanlarla ilgili zekâlara sahip olduğunu savunan, öğrencilerin önlerine fırsatları ve seçme haklarını artıran yeni bir eğitimsel düzenlemedir. Kuramın amacına uygun bir şekilde uygulanabilmesi, öncelikle öğrencilerin zekâ profillerinin, bireysel özelliklerinin, güçlü ve zayıf oldukları alanların ortaya konulmasına tabidir. Çoklu zekâ kuramı insanların performanslarını sergileyebildikleri ya da sergileyemedikleri alanların öncelikli olarak bilinmesi, değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır

Gardner'a (2004) göre çoklu zekâ kuramı pek çok zekâ kuramından başlangıç noktası ile ayrılmaktadır. Çoklu zekâ kuramının amacı, eğitimde bireylerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceğinin düşünülmesidir. Başka bir deyişle, öncelikli olarak çocuklarda var olan potansiyellerin ortaya çıkarılması ve bu potansiyellerin geliştirilmesidir (Howard, 2004).

Çoklu zekâ kuramı eğitim uygulamaları; öğrenciyi anlamak ve onun gelişimine yardımcı olmak, öğrencinin bilginin özünü kazanabilmesini sağlamak, öğrenciyi mesleki yönlendirme ve öğrencinin okul dışındaki yaşamı için, potansiyelini tümüyle geliştirmek gibi amaçlara hizmet eder. Bu durumda Çoklu zekâ kuramı öğrenme faaliyetlerini düzenlemeye yardımcıdır denilebilir (Seber, 2001).

Bireyin kendini geliştirebilmesi, hem akademik hem de sosyal yönden yeterliliğe ulaşması için, bireysel özelliklerin erken yaşlarda belirlenerek buna uygun desteklenmesi, yönlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. İlköğretim, yetişkin yaşamını biçimlendiren bireysel farklılıkların kazanılması, aynı zamanda farklılıkların

belirlenerek buna uygun gelişim olanağının sağlanması açısından en önemli eğitim kademesidir (Küçükahmet, 2002).

Bireysel ayrılıklara dikkat çeken çoklu zekâ kuramı, uygulamalarda öğrencilerin tüm yeteneklerini, ilgi ve isteklerini kullanmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Zekâ alanları bireylerin zihinsel durumlarını temsil etmekte, kesinlikle kim ya da ne olduklarını belirtmemektedir. Bu kuram, bireyde yalnız bir zekânın geçerliliğini belirlemek yerine her insanın bütün zekâ alanlarında yeteneğinin olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla, her birey bazı zekâ alanlarında oldukça gelişmiş, bazılarında orta düzeyde gelişmiş ve bazılarında ise çok az gelişmiş olabilmektedir (Arı ve Saban, 2000).

Çoklu zekâ kuramı, bugün geleneksel yöntemlerin aksine öğrencilerin birden fazla zekâ alanlarını dikkate alarak, sınıftaki bütün öğrencilere ulaşarak öğretimde yöntem zenginliğini arttırmaktadır (Aşçı ve Demircioğlu, 2002). Çoklu zekâ kuramını geleneksel zekâ anlayışından ayıran iki temel özelliği; gerçek yaşamda problem çözmeye, bir ürün elde etmeye dayanması ve zekânın çoğul olarak ele alınmasıdır (Demirci, 2007).

Geleneksel eğitimde ise öğretmen anlatıcı, öğrenci dinleyici durumundadır. Dolayısıyla bu sistem yalnız sözlü anlatıma dayalıdır. Çağdaş eğitimde, çoklu zekâ kuramından hareketle farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilerin konuya ilgisi arttırılmış ve öğrenme süreçleri kısaltılmıştır (Canoğlu, 2004).

Bu bilgiler ışığında, araştırmanın kapsamına giren halk dansları çalışmalarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ gelişimlerine etkisini deneysel olarak inceleyen bu çalışmanın amacı aşağıdaki problem cümlesi olarak ifade edilmiştir.

Halk dansları çalışmalarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin zekâ gelişimlerine çoklu zekâ boyutunda etkisi var mıdır?

Bu problem çerçevesinde alt problemler aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden aldıkları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

2. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki sözel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

3. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki sayısal zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

4. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki görsel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

5. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki bedensel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

6. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki müziksel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

7. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki sosyal zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

8. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki içsel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

9. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki doğa zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

10. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

11. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden sözel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

12. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden sayısal zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

13. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden görsel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

14. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden bedensel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

15. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden müziksel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

16. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden sosyal zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

17. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden içsel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

18. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden doğa zekâ

boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

19. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden aldıkları son test puanlarına göre baskın zeka boyutu hangisidir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 5. sınıfa devam eden öğrencilere halk dansları çalışmaları yoluyla verilen eğitimin onların çoklu zekâ boyutunda yer alan zekâ türlerinin gelişimine etkisini incelemektir. Bununla birlikte halk dansları çalışmalarıyla verilen eğitimin bazı değişkenler açısından da etkisi araştırılmaktadır. Verilen eğitimin çocukların çoklu zekâ alanlarının gelişimine etkisinin olup olmadığı, eğer etkisi varsa nasıl bir etki olduğunu belirleyebilmek amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Aynı sosyal çevrede yetişen ilköğretim çağı çocuklarının farklı gelişim özellikleri gösterdiği bilinmektedir. Yine, çocukların farklı kalıtsal özelliklerle dünyaya geldikleri de kabul edilmiş bir gerçektir. Çocukların kalıtsal olarak getirdikleri birikim iyi düzenlenmiş çevre koşulları ile en üst düzeye çıkabilmekte ya da kötü çevresel koşullar nedeniyle körelebilmektedir. Diğer yandan tek tip çevresel uyarıcı ile büyüyen çocukların tek yönlü olarak gelişimi sağlanabilmektedir. Oysa ilköğretim kurumlarında yaparak-yaşayarak, tüm duyu organını kullanabileceği, somutlaştırılmış bilgilerin sunulacağı etkinliklerle bu çocukların çok yönlü gelişimini sağlamak mümkündür. Bu nedenle; hangi yöntemin çocukların çoklu zekâ alanlarının gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymaya yönelik çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Üzerinde yıllardır çalışılan zekâ, soyut bir kavramdır. Bu nedenle de hep merak edilen çerçeveleri çizilmeye çalışılan, sorgulanan bir canlı özelliği haline gelmiştir (Bümen, 2005). Zekâ, eğitimcilere göre; öğrenme yeteneği, biyologlara göre; çevreye uyma yeteneği, psikologlara göre; muhakeme yoluyla sonuca ulaşma yeteneği, bilgisayar

bilimcilerine göre; bilgi işleme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Armstrong, 2000). Zekâyâ ilişkin olarak geliştirilen geleneksel yapıdaki bu anlayış ve "IQ tarzı düşünme" sonucu insanlar genel olarak iki kategoriye ayrıldı. Zeki olanlar ve zeki olmayanlar. IQ testleri de bir bireyin zeki kişiler arasında yer alıp almadığını belirleyen yegâne ölçüt olarak kabul gördü. Yani, bir bireyin zeki olup olmaması konusunda IQ tek ve değişmez bir belirleyicidir. Dahası geleneksel anlayışa göre, bireyler ya doğuştan zekidir ya da değildir ve onların bu durumunu değiştirebilmek için yapılabilecek bir şey yoktur (Demirci, 2006).

Gardner'in çoklu zekâ kuramı, bütün bireylerin çeşitli, farklı problemlerinin çözümü için sahip oldukları becerilerinin bir repertuarı olarak gösterilmektedir. Diğer bir ifadeyle, her kişi zekânın bir düzeyine sahip olabilir. Eğitim için çoklu zekânın anlamı, deneysel testleri hedefleyebilen, insan bilişini göz önünde tutarak geliştirilen teorinin aslında yatmaktadır (Cifuentes ve Hughey, 2003).

Gardner çoklu zekâ teorisi ile zekânın toplumlar ve eğitim sistemi üzerinde yıllardır sürüp giden etkisini yani sadece sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâsını hesaba katan klasik zekâ tanımlanması ve zekâ testlerini tarihe karıştırmıştır. Gardner zekânın iki değil sekiz yönü olduğunu savunmuştur. Böylece sadece mantıksal-matematiksel ve dilde başarılı olanların değil, müzikte, sporda, dansa, iletişimde, doğada, resimde de kendini gösterenlerin ve kendini iyi tanıyanların da zeki olduğunu öne sürmüştür (Güngör, 2005).

Kuşkusuz Çoklu Zekâ Kuram'ı eğitimcilere yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Getirdiği en önemli farklılık bireylerin zeki ya da aptal değil; farklı olduklarını vurgulamasıdır. Kurama göre herkes farklı nedenlerle, farklı yollarla, farklı hızlarda öğrenir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde sadece bu görüşü dikkate alması bile pek çok değişkeni etkiler. Kuramla ilgili öğretim uygulamaları da, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta, kendilerini tanımalarını, kendilerine güvenmelerini, bireysel farklılıklara saygı duymalarını, yaratıcı düşüncelerini geliştirmelerini ve gelecekte hangi mesleği seçeceklerini düşünmeye başlamalarını sağlamaktadır (Bümen, 2005).

Günümüzde gelişim alanlarının bireylerdeki zekâ alanları ile paralellik gösterdiği bilinmektedir. Dolayısı ile zekânın çok yönlü olduğu gerçeği çocuklara verilecek olan

eğitimin de çok yönlü olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle özellikle ilköğretim çağında çocukların tüm gelişim alanlarını desteklerken onların var olan potansiyellerini de açığa çıkarmak önem kazanmaktadır. Gelişim alanları birbirini etkilemektedir. Bir gelişim alanının olumlu ya da olumsuz etkilenmesi aynı şekilde diğer gelişim alanlarını da olumlu ya da olumsuz olarak etkileyecektir. Çocuklara verilecek olan eğitimin onların olumlu şekilde etkilenmelerini sağlayacak niteliklere sahip olması gerekmektedir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve uygulanan, etkin öğrenmeyi temel alan halk dansları çalışmalarının çocukların çoklu zekâ alanlarının her bir alanını destekleyeceği düşünülmektedir. Çoklu zekâ alanıyla ilgili yapılan çalışmalarda genellikle çoklu zekâ kuramının öğrenmeye etkisi incelenmiş veya uygulamaları ele alınmıştır. Ancak zekâ gelişimini etkileyen çeşitli unsurlarda söz konusudur. Halk dansları çalışmalarının ilköğretim çağı çocuklarının zekâ gelişimlerine etkisinin araştırılması ve bu türde yapılan başka bir çalışmaya rastlanmaması çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılı içerisinde gelişmişlik düzeyine göre orta düzey bölge kabul edilen Ankara ili Yenimahalle ilçesi Mimar Sinan İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

Çalışma, Çoklu zekâ kuramı içerisinde yer alan sekiz zekâ boyutuyla sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Örneklem grubuna uygulanan çoklu zekâ alanlarında kendini değerlendirme ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu.
2. Seçilen örneklem grubunun evreni temsil etme yeterliliği olduğu.
3. Çoklu zekâ alanlarında kendini değerlendirme ölçeğinin, örneklem grubunu oluşturan öğrenciler tarafından içtenlikle yanıtlandığı varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Zekâ: "Zekâ kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi, çözüme kavuşturulması gereken yeni ve karmaşık yapıli problemleri keşfetme yeteneğidir" (Saban, 2004).

Piaget, geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkarak, zekânın zekâ testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. O zekâyı zihin değışme ve kendini yenileme gücü olarak tarif etmiş ve zekâyâ gelişimsel açıdan yaklaşmıştır. Ayrıca çocukların ilkel zihin yapısına sahip küçük yetişkinler olmadığını belirtmiştir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004). Gardner zekâyı, bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözüm üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıli problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Saban, 2005).

çoklu zekâ kuramı: Beynin nasıl çalıştığına dayanarak aktif öğrenmenin ve başka öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının belli prensiplerini basitçe dile getiren bir kuramdır (Köroğlu ve Yeşildere, 2004).

Öğrenme: Bireyin kendi algıları, düşünce ve duygularından süzerek edindiği bilgi ve deneyimlerden anlamı keşfetmesi ve yapılandırması sürecidir (Vural, 2005).

Aktif Öğrenme: Öğrencinin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Vural, 2005).

Eğitim: Geniş anlamda eğitim, bireylerin içinde doğup büyüdükleri, yaşamlarını sürdürdükleri, toplumun değerlerini, bilgilerini geliştirdikleri, becerileri öğrenmeleri ve öğrendiklerini kendilerinden sonra gelecek kuşaklara aktardıkları bir süreçtir (Özkalp, 1990).

Öğrenci Merkezli Eğitim: Öğrencilerin ilgilerini, isteklerini, becerilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alacak biçimde öğretim yaşantılarının düzenlenmesidir. Öğrenciye kendi öğrenme profilini ve türünü keşfetmeyi yani öğrenmeyi öğretmektir (Vural, 2005).

Beden Eğitimi: Yapısal hareketlerin eğitim bütünlüğü içinde belirli hedefler doğrultusunda bilinçli, kontrollü ve düzenli bir şekilde organizasyonuna "Beden eğitimi" denir (Özyiğit, 1991).

Davranış: Organizmanın her türlü etkinliğine davranış adı verilmektedir. Organizmanın gözlenebilen ya da gözlenemeyen açık ya da örtük etkinliklerinin tümüdür. Örneğin; konuşma, yazma, düşünme, kalbin çalışması vb. (Senemoğlu, 2005).

Erişi: Öğrencilerin giriş davranışları ile çıkış davranışları arasındaki hedefle tutarlı farktır (Mirzeoğlu, 2000).

Bilişsel Gelişim: Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimine bilişsel gelişim adı verilir. Bilişsel gelişim, bebeklikten yetişkinliğe kadar bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir (Senemoğlu, 2005).

Duyuşsal Gelişim: Öğrencinin tutum, değer ve duygularıyla ilgilidir (Küçükahmet, 2006).

Psikomotor Gelişim: Vücut kontrolü ile koordinasyonun, başka bir deyişle, sinir-kas sistemleri koordinasyonunun geliştirilmesidir (Tamer, 1987).

II. BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Gelişim

Gelişme kavramı, düzenli, uyumlu ve sürekli bir ilerlemeyi dile getirmektedir. Organizmada döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, duygusal, dil ve sosyal yönden, belli koşulları olan en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimdir. Büyüme ile gelişme birbirinden farklı kavramlardır. Büyüme, beden meydana gelen sayısal artışı (boy, kilo vb.) ifade eder. Gelişim, büyümeden daha geniş kapsamlı olup büyüme dönemini de kapsayan bir kavramdır (Onur, 2000; Senemoğlu, 1997; Yavuzer, 2000).

2.1.1. Gelişimi Etkileyen Etmenler

Gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Kalıtım kişinin, atalarından ve ana-babasından aldığı genetik özelliklerin tümünü kapsamaktadır. Çevreninde gelişimi sürekli olarak etkilediği söylenebilir.

2.1.1.1. Kalıtım

Gelişim konusundaki çağdaş görüşlerin çoğu, çocuk gelişiminde hem kalıtsal hem de çevresel etmenlerin etkili olduğu düşüncesine ağırlık vermektedirler.

Olgunlaşma gelişimi yönettiği varsayılan biyolojik süreci tamamlamak üzere kullanılmış bir kavramdır (Erden ve Akman, 2000).

Kalıtımın belirli kuralları olmasına rağmen, bir insanın diğerinden farklı kılacak birçok faktörün değişik kombinasyonları söz konusudur. Ana-babadan geçen genler çeşitli

şekillerde dizilebileceğinden aynı ana- babadan sayısız kombinasyonda özelliklere sahip çocuklar doğabilmektedir. Kardeş bile olsalar iki kişinin aynı kalıtıma sahip olması son derece düşük bir ihtimaldir (Baymur, 1994).

2.1.1.2. Çevre

Çevre, kalıtımla getirilen özelliklere gelişme imkânı veren ya da sınırlandıran bir faktördür. Çevresel Faktörler; Doğum öncesi, Doğum sırası, Doğum sonrası Faktörler olarak sayılabilir.

Çocuğun gelişimi onun kalıtım ve çevresi arasındaki ilişkilerin bir ürünüdür. Kalıtım yoluyla getirilen gizil güçlerin, ortaya çıkabilmesi, gelişebilmesi, çoğu zaman uygun çevresel imkânların sağlanmasıyla mümkün olmaktadır. Dilin, sosyal davranışların, ilgilerin, utangaçlık, atılganlık, iyimserlik, kötümserlik gibi karakter niteliklerin gelişmesinde çevrenin etkisi, Fiziksel ve zihinsel özelliklerde ise kalıtımın etkisini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Koç, Yavuzer, Demir, Çalışkan, 2001).

2.1.2. 11 Yaş Çocuğunun Gelişimi

2.1.2.1. 11 Yaş Çocuğunun Fiziksel Gelişimi

Çocuğun fiziksel gelişimi başarılı bir öğretimi önemli ölçüde etkiler. Çünkü fiziksel olgunlaşma ile öğrenme birbiriyle ilişkilidir. Bu durum özellikle ilköğretimde belirginleşir. Fiziksel gelişimi yavaş olan çocuklar, yavaş gelişimin sonucu olarak çeşitli zorluklar yaşayabilir (Aydın, Can, Ersanlı, Kılıç, Külahoğlu, Öztürk, Bilge, Küçükkaragöz, Kısaç, Korkmaz, Bilgin, 2003).

6-11 yaş döneminde fiziksel gelişme ilk yıllara göre yavaş bir ilerleme gösterir. Büyüme hızında okul öncesi dönemde başlayan düşme, 10-11 yaşlarına kadar devam eder (John, Mckee, Florance, Leader, 1955).

Kemik ve iskelet sistemindeki gelişme, kas sisteminden daha ilerde olduğu için zaman zaman büyüme ağrıları meydana gelebilir. Motor gelişim açısından büyük

aşamalar kaydedilmekte, ilköğretim dönemindeki çocuklarda küçük kas becerileri okul öncesi döneme göre oldukça gelişme göstermektedir (Senemoğlu, 2005).

2.1.2.2. 11 Yaş Çocuğunun Duygusal Gelişimi

Çocuğun duygusal gelişimi devinimsel, duysal ve bilişsel gelişimi paralel olarak gelişir. Özellikle bilişsel ve dil gelişimindeki ilerlemeler duygularını açıklamalarına, çevresindekilerin duygu ve isteklerini anlamalarına, kendilerini onların yerine koymalarına ve duygu alışverişine olanak sağlar (John, Mckee, Florance, Leader, 1955).

11 yaş çocuğu huzurlu, ilgileri çeşitli, uysal ve hoş görülüdür. Bu yaşta çocuk sorunlar üzerinde fazla durmaz, bir denge içindedir, arkadaş ilişkileri ön plandadır. Arkadaşları tarafından ilk tercih edilen olmak isterler. Çocuklar bu dönemde grup oyunlarını tercih ederler. Duygusal patlamaları sık değildir, olduğunda da şiddetli ve anidir, fakat çabuk geçer. Bu yaştaki çocukların kendileri hakkında endişeleri yoktur, benliklerini ve hayatı olduğu gibi kabul etme eğilimindedirler. Yaşıtlarıyla arkadaşlık ilişkilerinde saldırganlık azalır, olumlu sosyal davranışların sayısı ise artar. Eleştirilere karşı oldukça hassastır. Aileden ve öğretmeninden alacağı destek ve övgü onun için önemlidir (Selçuk, 2000; Büyükkaragöz, Muştı, Yılmaz, Pilten, 1997).

2.1.2.3. 11 Yaş Çocuğunun Psikomotor Gelişimi

Psiko-motor gelişimi, fiziksel büyüme ve gelişimle birlikte beyin, omurilik gelişimin sonucunda organizmanın isteme bağlı olarak hareketlilik kazanmasıdır. Psikomotor gelişim, vücut hareketlerinin hızlılığı doğruluğu gücü ve esnekliğine bağlı olarak, kaslarla ilgili becerileri yansıtır. Psikomotor gelişim kaba motor ve ince motor beceriler olmak üzere iki kısma ayrılır. Kaba motorsal beceriler; baş, gövde, kol ve bacaklar gibi, büyük kasların kullanımında meydana gelen denge dayanıklılık ve uyum gibi becerileri kapsar. İnce motorsal beceriler ise, eller, dil ve dudaklar gibi küçük kasların uzanma, yakalama, kavrama, el-göz koordinasyonu gibi hareketleri içerir (Selçuk, 2000).

Psikomotor gelişimin hızını ve yönünü belirlemede çevresel etmenlerin ve deneyimin büyük etkisi vardır. Benzer toplumsal çevrelerde büyüyen çocukların gelişim evreleri birbirlerine paralellik göstermektedir. Eğer belli Psikomotor becerilerin gelişmesi için gerekli uyaranlar çocuğa sağlanamazsa, bu durum Psikomotor gelişimi olumsuz etkiler (Can, Özgüven, Senemoğlu, Ceyhan Türküm, 2000).

2.1.2.4. 11 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimi

Sosyal gelişim, kişiliğin, benlik yapısının doğru ve yanlış kavramlarının sosyal etkileşimde kullanımına dönük olarak ortaya çıkması olarak söylenebilir. Erikson'a göre ilköğretim döneminde beceri ya da aşağılık duygusu kazanılmaktadır. Sürekli bir şeyler yapar, yaratır, ortaya çıkarır. Bunları kusursuz bir biçimde gerçekleştirmek için ciddi çabalar harcar. Eğer bu çabalara karşı çıkılırsa, çocuk yaptıklarının değersizliğine inanır ve aşağılık duygusuna kapılır. Çocuğun aşağılık duygusuna kapılmasının tek nedeni ana-baba değil okul ve öğretmen de olabilir (Warren, 1989).

Aşağılık duygusu bu dönemin en önemli problemi olarak ortaya çıkmaktadır. Aşağılık duygusu geliştiren bir çocuğun, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kuramadığı ve uyum gücü çaktığı gözlenmektedir. Başarma ve çalışkanlık duygusunun, gelecekteki başarılarının temelini oluşturan akademik özgüvenin gelişmesinde önemlidir (Geçtan, 1984).

Fiziksel, zihinsel ve sosyal farklılıklar hakkında yaşıtlarından eleştiri gelmeye başlamaktadır. Yarışma ve rekabet ortamlarından hoşlandıkları ve hırslı oldukları, kendileriyle gurur duydukları gözlenmektedir (Kazancı, 1989).

2.1.2.5. 11 Yaş Çocuğunun Zihinsel Gelişimi

Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar bireyin çevreyi, dünyayı anlama, düşünme yollarının daha karmaşık ve etkili hale gelme sürecidir (Kızıltepe,2004).

Piaget, bilişsel gelişimi dört temel evreye ayırarak, tüm çocukların bu gelişim aşamalarının sırasıyla geçirmesi gerektiğine inanmaktadır. Bu çalışmaya katılan 11 yaş grubunun bilişsel gelişimini "Somut İşlemler Dönemi" olarak tanımlayarak; Mantıksal düşünme yeteneğinde gelişme -Konumu kazanma -Üst düzeyde sınıflama yapma -Ben merkezlikten uzaklaşma -Somut yollarla problem çözme gibi yeteneklerin bu dönemde geliştiğini savunmaktadır (Sönmez, 2004; Savaşır, Boyacıoğlu, Kabakçı 1998).

Bilişsel gelişim çocuğun kendini ve çevresini irdeleyebilmesi için gereklidir. Bilişsel gelişim için sistemli bir öğretici-öğrenici etkileşiminden söz edilebilir. Bruner'e göre, baba, anne, öğretmen ve toplumun diğer üyeleri çocuğa öğretmelidir (Bruner, 1986).

Rus psikologu Lev Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başladıklarını, çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olgunların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleri olduğunu belirtmiştir (Vygotsky, 1978).

Zihinsel Gelişimi Etkileyen Faktörler

Olgunlaşma: Zihinsel gelişimde ilerleme olabilmesi için organizmanın biyolojik olgunluğa erişmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2005).

Deneyim (Yaşantı): Çocuk yeteneklerini geliştirmek, yeni dengelemeler sağlamak için ne kadar geniş bir fiziksel ortama sahip ise gelişiminin de o kadar sağlıklı ve ileri düzeyde olduğu görülmektedir (Senemoğlu, 2005).

Toplumsal Aktarma: Çocuk, okulda veya evde kendisine yeni gelen, eski bildiklerine ters düşen bir bilgi duyduğu zaman, eski dengesinden uzaklaşmaktadır. Bu yolla sağlanan aktarmalar, edinilen bilgiler zihinsel gelişimde önemli rol oynamaktadır, ancak yeterli değildir. Kendisine aktarılmak istenen bilgiyi özümlemeye hazır olmayan çocuk bu bilgidan yararlanamamakta ve etkilenmemektedir(Senemoğlu, 2005).

Dengelenme: Olgunlaşma, Deneyim ve Toplumsal aktarma gibi etmenleri bütünlüğe götüren dengelemedir. Bu çocuğun kendisini düzene sokmaya yarayan bir

zihinsel süreçtir. Bu yolla çocuk, her yeni evrede yeni bir dengeye ulaşır (Senemoğlu, 2005).

2.2. Zekâ

Bireyin zekâ göstergesi; problem çözme, mantığını kullanma ve eleştirel düşünme becerisi olarak düşünülmektedir. Bu geleneksel yaklaşım geçmişte bireylerin yeterliklerinin tanınmasını ve bunlara göre sınıflara ayrılarak uygun eğitim ortamlarının yaratılması gerekliliğini doğurmuştur (Talu, 1999).

Zekâ ile ilgili görüşlerin kültürler göre farklılık gösterdiği görülse de kuramcılar ve eğitimcilerin uzun yıllar boyunca üzerinde durduğu, çok farklı yollarla tanımlanıp açıklanmaya çalışılan bir konu olduğu bilinmektedir. Örneğin Batı kültüründe zekâ daha çok, zihinsel hız, sözel yetenek değerlendirme eğilimi görülse de Afrika kültürlerinde zekânın; ağırbaşlılık-yavaşlık, bilgelik gibi kavramlarla değerlendirildiği görülmektedir (Howard, 1991). Bu nedenle alan yazın incelendiğinde zekâ ile ilgili pek çok tanımlamanın yapılmış olduğu dikkati çekmektedir. Bu tanımlamalardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Gardner (2004)' a göre zekâ, eşsiz bir biyolojik temele sahiptir. Bireyin zekâsı, genetik yolla kendisine aktarılan mirası, psikolojik özellikleri, kişisel yönelimleri ve zihinsel gücü arasındaki bağlantılarla tanımlanabilmektedir.

Bayhan ve Artan (2004), zekâyı tanımlamak için; "sonuçları olumlu olan yeteneğe sahip olma, hemen ve çabuk öğrenme, sebat, yaratıcı hayal gücü, iyi bir şekilde duygusal ve estetik ayırtırma yeteneği" terimlerini kullanmayı önermişlerdir.

Bazı eğitimciler, bireyin zihinsel işlevlerini veya performanslarını temel alıp insan zekâsını ölçtüğünü varsayan çeşitli zekâ testleri geliştirerek zekâyı kendilerinin hazırladıkları bu "testlerin ölçtüğü nitelik" olarak tanımlanırken, bazıları da zekâyı bir bireyin sahip olduğu "öğrenme gücü" şeklinde tanımlamışlardır (Saban, 2005).

Zekâ, zihnin birçok yeteneğinin uyumlu çalışması sonucu ortaya çıkan bir yetenekler bileşeni olarak kabul edilmektedir. Bu yetenekler algılama, bellek, düşünme, öğrenme, akıl yürütme, kavrama, muhakeme gibi zihinsel süreçleri kapsayan

yeteneklerdir. Bunların uyumlu ve birbiriyle ilişkili çalışması sonucu zihinsel fonksiyonlar yürütülmektedir (akt: Metin, 1999; Akboy, 2005).

Çoğu kuramcı ve eğitimci, zekâ için farklı tanımlar yapsalar da zekânın birkaç ayırt edilebilir niteliği konusunda hem fikir oldukları görülmektedir. Bu nitelikler, çeşitli durum ve problemlere karşılık esnek olarak kullanılabilir adapte edilebilirdir. Belirli alanlarda zeki olan insanlar yeni davranış ve bilgileri, bu alanlarda daha az zeki olan insanlara göre daha çabuk ve kolay öğrendikleri için, öğrenme yeteneğini içerir, yeni durumları analiz etmek ve anlamak için önceki bilgileri kullanmayı içerir, çok farklı zihinsel işlemin koordinasyonunu ve etkileşimini içerir; bir kültürde zekice olan bir davranış başka bir kültürde zekice olmak zorunda değildir (McDevitt, Ormrod, 2002; Ormrod, 2003).

Zekâ doğuştan gelir, kalıtımın etkisi ile belirlenir; aile ve bireyin ilişkide bulunduğu çevresel bileşenler tarafından şekillendirilir. Bir çocuğun zekâ potansiyeli annesi ve babasının zekâ potansiyelinden etkilenmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalar çocuğun zekâ potansiyelinin annesiyle babasının zekâ ortalamasına yakın, biraz altında ya da biraz üstünde olabileceğini ortaya koymaktadır (Metin, 1992; Gardner, 1993; Vural, 2005).

Zekânın gelişimi genel olarak ilk yıllarda hızlı olmasına karşılık ileriki yıllarda daha yavaş olmaktadır. Genel olarak zekânın %75'i ilk dört yaşta gelişmektedir (metin; 1999; Bayhan ve Artan, 2004). Bununla birlikte zekâ her çocukta aynı hızla gelişmemektedir. Her çocuğun zekâ gelişimi kimi zaman ortalamanın altında, kimi zaman ortalamanın üstünde olabilmektedir (Kingore, 1998).

Çocuklar her zaman her şeyi, aynı isteklilikle, aynı yöntemle ve aynı düzeyde öğrenemezler. Bu nedenle öğrenme sürecindeki çocukların sınırlarını bilmek önemlidir. Ancak çocuğun dinamik yönünün güçlenmesi için, sadece "ne yapabilecekleri değil, ne yapmaları gerektiği" konusunda da bilinçlenmeleri desteklenmelidir (Tuğrul, 2002). Çoğu kuramcıya göre, zekâ bir şekilde bireyin aslen öğrendiğinden farklıdır. Aynı zamanda, zeki düşünme ve zeki davranış kaçınılmaz bir şekilde bir derece geçmiş öğrenimlere dayanır, insanlar gerçekleştirmeleri gereken konuda ve çevreleri konusunda daha fazla öğrendikçe, daha zekice davranabilirler (McDevitt and Ormrod, 2002; Berg, 2006).

Çocukların "ne zaman, ne'yi neden öğrenmeleri gerektiği ve nasıl daha kolay ve etkili öğrenebilecekleri" yanıtlanması gereken öncelikli sorulardır (Tuğrul, 2002). Öğretmenler ve veliler, çocuğa sağladıkları ortamı ve öğretim yöntemlerini değiştirerek o çocuğun zekâsını da değiştirebilirler. Kötü öğretim ve kötü çevre zekâyı geriletirken, iyi öğretim ve iyi çevre zekâyı artırmaktadır (Vural, 2005).

Zekânın tanımlanması çok çeşitli olduğu için araştırmacılar, birçok kişinin zekâ testi ölçümleriyle, zekânın ne olduğuna karar vermeyi önermektedirler (Bayhan, Artan, 2004). Bu nedenle zekâ konusunda çalışan bilim insanları pek çok tanım yapmakla birlikte bazı kuramları da beraberinde ortaya koymuşlardır.

2.2.1. Zekâ Kuramları

Alfred Binet ve arkadaşı, ilköğretimin birinci kademesinde yavaş öğrenen çocukların zekâ düzeylerini analiz edebilecek bir ölçek çalışması yapmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda ilk zekâ ölçümü yapılmış ve ilk zekâ testleri ortaya çıkarılmıştır (Talu, 1999; Ormrod, 2003). Binet ve arkadaşlarının çabaları sonucunda insan zekâsının objektif olarak ölçülebileceği ve zekâ seviyesinin de IQ puanı olarak bilinen tek bir sayıya indirgenebileceği görüşü günümüze değin birçok eğitimci arasında yaygınlaşarak kabul görmüştür (Talu, 1999; Saban, 2005).

Geleneksel zekâ anlayışı ile geliştirilen testlerle bireylerin yalnızca zekâ kapasitesi test edilebilmiştir. Ayrıca geliştirilen bu ilk zekâ testleri orta düzeydeki beyaz çocukları esas alınarak hazırlanmış olması, zekâ ölçüsü olarak değerlendirilen özel beceri ya da eğilimlerin gerçek yaşamla bütünleştirilememiş olması ve karmaşık olan insan performansını tekil düşünülerek ölçülmesiyle sınırlı bilgi verildiği düşünceleri bu testlerin eleştirilmesine neden olmuştur (Bümen, 2005).

Geleneksel zekâ kuramcıları; “zekâ bölünemez” ve “bireyler ölçülebilir bir tek zekâyı sahiptir” şeklinde iki temel varsayımda bulunmaktadır. Geleneksel zekâ kuramı "zeki"nin ne olduğu, kimin zeki olma becerisine ya da gücüne sahip olduğunu ve nasıl zeki olunacağı ya da olunmayacağı konusunda zihinsel bir yaklaşımın oluşmasını sağlamıştır (Ömeroğlu, Kandır, 2005).

Zekâ kuramları dendiğinde öncelikle Spearman düşünülmektedir. Spearman, zekânın çok sayıda etmeden oluştuğunu ifade etmiştir. Hatta kuramına "çift faktör kuramı" adını vermiştir. Çok çeşitli görevleri yerine getirmesi için yalnız bir yaygın düşünme yeteneği genel faktör ve belirli görevleri yerine getirmek için birkaç dar yeteneği de özel faktör olarak tanımlamıştır (McDevitt, Ormrod, 2002).

Çoğu çağdaş psikologlar, zekâda genellikle Spearman'ın "g" si olarak bilinen Spearman'ın genel faktör kavramını destekleyecek yeteri kadar kanıt olduğuna ve bunun kökeninde bilgiyi hızla işleyebilme becerisinin olduğuna inanmaktadır (McDevitt, Ormrod, 2002).

Bir diğer kuramcı olan Thorndike, Spearman'ın genel faktörünü reddetmiş ve zekânın birbirinden tamamen bağımsız ayrı faktörlerden meydana geldiğini belirtmiştir. Bunların birbirine benzeyen etkinliklerde beraber çalıştığını da ifade etmiştir. Ona göre zekâ üçe ayrılmaktadır. Bunlar, sayı ve sembollerini anlayıp kullanma yeteneği olan soyut zekâ; insanları anlama, onlarla olumlu, başarılı ilişkiler kurabilme, etkileyebilme yeteneği olan sosyal zekâ; son olarak da araç, gereç ve makineleri anlama ve kullanma yeteneği olan mekanik zekâdır (Demireci, Başbay, Erdem, 2006).

Thurstone göre ise zekâ, birçok fikirsel yeteneklerin karışımından meydana gelmektedir. Zekânın seviye, sürat ve genişlik terimleri ile açıklanabilecek özellikleri olduğunu ve bunlardan biri ile zekânın tanımlanamayacağını ifade etmiştir. Zekâyı 52 faktörle tanımlamış ve bunu 7 temel faktöre indirgemıştır. Bunlar; sayısal, sözel, yersel, kelime akıcılığı, akıl yürütme, anlamsız belleme, algısalıdır (Yavuzer, Demir, Çalışkan, 2006).

Guilford 1960'lı yıllarda çok faktör kuramını ortaya koymuş ve faktör analizi ile belirlediği 120 faktörün birbirinden tamamıyla bağımsız çalıştığını iddia etmiştir. Zekânın işlem, içerik ve ürün boyutu olduğunu belirtmiş ve bu boyutları oluşturan kategorileri de açıklamıştır. Ona göre, işlem boyutu; biliş, ıraksak düşünme, yakınsak düşünme, değerlendirme ve hafıza kategorilerinden oluşmaktadır, içerik boyutu; görsel figürler, kelime anlamları, semboller ve davranış kategorilerinden oluşmaktadır. Ürün boyutu ise; birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler ve uygulamalar kategorilerden oluşmaktadır. Ona göre birey her zihinsel etkinlik alanında aynı ölçüde yeteneğe sahip değildir (Yavuzer, Demir, Çalışkan, 2006).

Gelişimsel zekâ yaklaşımını savunan Piaget, bireylerin farklı yaşlarda özümleme ve düzenleme yoluyla çevreye nasıl uyum sağlandığı ve gelişimsel ilerlemeler gösterdiğini ortaya çıkartmış ve zekâyı, kişinin çevreye uyum sağlama gücü olarak tanımlamıştır. Birey yeni karşılaştığı bilgi ve durumlarda dengesini kaybetmektedir. Özümleme ve düzenleme yoluyla birey yeniden dengeyi oluşturmakta ve böylece zihin gelişimini sürdürmeye devam etmektedir (Yavuzer, Demir, Çalışkan, 2006; Senemoğlu, 2007).

Geleneksel anlayışa göre zekâ doğumla belirlenmiş, sabit, ölçülebilir ve değişmez bir olgu olarak kabul edilmiştir. Sonraki yıllarda Piaget, Vygotsky ve diğer kuramcılar çocuklar üzerinde yaptıkları uzun süreli gözlemler sonucunda zekânın sabit olmadığını ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte zekâ; kalıtsal yetenekler, deneyimler ve çevresel bileşenler tarafından şekillenen bir olgu olarak kabul görmeye başlamıştır (Demiél, 2002).

Yakın dönemin bilim adamlarından olan Dobrowski (Dobrowski, 1996). ise, bireyin gelişim potansiyeline bağlı olarak bazı alanlarda içeriden ya da dışarıdan gelebilecek uyarıcılara verdikleri tepkilerin yoğunluğunda farklılıklar olduğunu söylemektedir. Beş tür aşın duyarlılık alanından söz etmektedir. Bunlar; yoğun ve hızlı hareket ihtiyacını, uzun süre aktif kalabilmeyi, ani tepki vermeyi içeren devinimsel (psikomotor) aşın duyarlılık; duylardan haz alma, konfora ve lükse eğilim; dikkat çekme, güzel nesnelere karşı ilgi, güzel yazı yazma gibi özellikleri ve dokunma, tatma, koklama ve duylardan haz almayı içeren, duylarla ilgili aşırı duyarlılık; zengin ve renkli hayal gücü, çağrışım ve bağlantı kurmada çeşitlilik, güçlü bir biçimde görselleştirme, icat etme ve yaratma becerisini beraberinde getiren, şiir yazmayı, öyküler oluşturmaya içeren, imgeleme gücüne yönelik aşın duyarlılık; soru sorma, bilgiye açlık, keşfetme merakı, kuramsal düşünme, analiz ve sentez yapabilme, güçlü gözlem, bağımsız düşünme, sembolik düşünme ile bilginin ve gerçeğin peşinde koşma özelliklerini kapsayan, zihinsel aşırı duyarlılık; ilişkilerin yaşanma biçimi, insanlara, nesnelere, yerlere bağlanma; bireyin kendisi ile ilişkisi; güçlü duyuşsal bellek, ölüm kaygısı, şefkat ve sorumluluk duygusunu öne çıkarma; güvenlik ihtiyacı, özeleştirme, utangaçlık ve başkalarının dertleri ile ilgilenme gibi özellikleri içeren duyuşsal aşırı duyarlılıktır.

Dobrowski (1996) 'nin bu tanımlamalarının özellikleri Gardner'ın çoklu zekâ alanlarının özellikleri ile benzerlikler gösterdiği görülmektedir.

Günümüzde, eğitim ve psikoloji alanındaki gelişmelerle birlikte bireylerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceği düşünölmeye başlanmıştır. Zekâ testlerinin çocukların değeriendirilmesinde yeterli olmayacağı, gerçekte onların potansiyel yeteneklerinin ortaya çıkarılmasının gerektiğı görüşü yaygınlaşmaktadır.

Araştırmalar zekânın ölçölebilen ve anlamlı bir şekilde ifade edilebilen sabit bir yapı olmadığını, aksine hayat boyunca gelişimini sürdürebilen açık, hareketli bir sistem olduğunu da göstermektedir (Ömeroğlu, Kandır, 2005).

Günümüz kuramcılarından Gardner, "çoklu zekâ teorisi" ile zekâ konusuna daha geniş bir görüş açısı kazandırarak insanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri, potansiyelleri "zekâ alanları" olarak adlandırmıştır (Saban, 2005).

Çoklu zekâ kuramı, problemleri çözmek ve nitelikli ürünler ortaya koyabilmek için kişilerin çeşitli zekâ alanlarını nasıl kullandıklarını açıklayan modeldir (Ömeroğlu, Kandır, 2005; Berk, 2006).

2.2.2. Zekâ İle İlgili Yaklaşımlar

2.2.2.1. Psikometrik Yaklaşımlar

Psikometrik yaklaşım zekâyı nicel, tek ve bütünleşik bir kavram gibi görmektedir. Zihin yaşı ve takvim yaşını zekâ değeriendirmesinin temeli olarak ele alır. Psikometrik yaklaşım öncelikle öğrenmenin iki yolunu öne çıkarmıştır. Bunlar sözel-dilsel ve mantıksal-matematikseidir. Çünkü bu alanlar nicel olarak ifade edilebilir, ölçölebilir, standart tekniklerle karşılaştırılabilir alanlardır. Eğitim sistemi açısından bireyleri, grupları, okulları, bölgeleri karşılaştırmak açısından psikometrik yaklaşım oldukça işlevseidir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

2.2.2.2. Gelişimsel Yaklaşımlar

Bireylerin değışik yaşlarda özümleme ve uyumsama yoluyla çevreye nasıl uyum sağladığını ve gelişimsel ilerlemeler gösterdiğini ortaya çıkarmaktır. Zekâyı anlamak için bilginin nasıl edinildiğini ve kullanıldığını ele almak gerektiğini öne sürmektedir.

Piaget' ye göre zekâ, çevreye uyum sağlama gücüdür. Diğer bir deyişle zihin gelişimi dengelenme sürecidir. Birey başlangıçta denge durumundadır. Yeni karşılaştığı bilgi ve durumlar dengesini bozar. Özümleme ve uyumsama yoluyla çevreye uyum sağlar ve yeniden denge oluşur. Böylece zihin gelişimi devam eder. Zihin gelişimini etkileyen etkenler arasında özellikle çocukların aktif yaşantı geçirmesi ve toplumsal aktarım çok büyük önem taşır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

2.2.2.3. Biyo - Ekolojik Yaklaşımlar

Birçok araştırmacı, zekânın tanımlanması ve ölçülmesi ile ilgili yeni fikirleri keşfetmek amacıyla beyni biyolojik perspektiften ele almıştır. Bunlardan biri olan Ceci'nin zekâ ile ilgili olan biyo-ekolojik teorisi, bir tek bilişsel potansiyelin ya da bir "g" faktörünün olmadığını ileri sürer. Bunun yerine farklı sayılarda potansiyelin olduğunu iddia eder. Bilginin ve doğal yeteneğin ayrılmaz olduklarını, bununla birlikte ortamsal, biyolojik, üst bilişsel ve güdüsel değişkenlerin de zekâ kavramları içerisinde yer aldıklarını belirtmiştir. Öne çıkardığı üç ana kavram, çoklu bilişsel potansiyel, bağlam ve bilgidir. Zekânın biyo-ekolojik ya da psiko- biyolojik perspektifi, zekâyı tek faktör teorisi ile açıklamaktan ziyade zekânın, farklı şekillerde açıklanmasını destekler (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

2.2.2.4. Çoklu Yaklaşımlar

Çok boyutlu özellik öncülerinden biri J.P. Guilford'tur. Guilford (1967-68) ilk kez zekâyı kuramsal düzeyde bilişsel görevlerle incelemiştir. Guilford'un SI (Structure of Intellect) olarak bilinen bu modeline göre zekânın üç boyutu vardır, içerik boyutu; figürlerle, sembollerle, anlamlarla ve davranışlarla ilgili bölümlerden oluşur. Ürünler boyutu; birimler, gruplar, ilişkiler, sistemler, değişik durumlarda formüle etme ve doğurgulardır. İşlem boyutu ise; biliş, bellek, aynıştırıcı düşünme, bütünleştirici düşünme ve değerlendirme süreçlerinden oluşur (Obuz, 2001).

Sternberg'e göre zekâ; "Bireyin zihinsel olarak kendi kendini yürütme kapasitesidir". Bu Kuram bilişimsel, bağlamsal ve deneyimsel üç alt alanı

içermektedir. Bilişimsel alan, bireyin zekice davranışlar geliştirirken kullandığı bilişsel süreç ve yapıları kapsayan içsel dünyasını, bağlamsal alan, kişinin çevresel etkenleri değerlendirmede kullandığı süreçleri ve dış dünyasını, deneyimsel alan ise bireyin deneyimlerinin iç ve dış dünyasıyla ilişkilerini içermektedir (Yavuzer, 2002).

2.2.3. Çoklu Zekâ Kuramı

Gardner ve arkadaşı "Howard's Project Zero" adlı projede performans temelli değerlendirmelerin tasarlanmasında ve daha bireysel program, eğitim ve değerlendirmeyi başarmak için çoklu zekânın kullanımı üzerinde çalışmışlardır (Morrison, 2004).

Howard Gardner 1983 yılında "Frames of Mind" adlı kitabında, insanlardaki zekânın tek bir boyutta değil, farklı boyutlarda olduğunu ve bu şekilde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Armour-Thomas, Gopaul-McNicol1998; Vardin, 2003; Gardner, 2004).

Gardner eğitimcilerin zekâ kavramını yeniden düşünmelerine yardım etmede önemli bir rol oynamıştır. Zekânın tek bir tanıma dayanmasından ziyade, Gardner'ın çoklu zekâ felsefesi, insanların pek çok biçimde "zeki" olabileceklerini ileri sürmektedir (Morrison, 2003).

Bu teorinin gelişimi sırasında, Gardner ve arkadaşları bireysel üstün yetenekli, beyin hasarlı hastalar, normal çocuklar, normal yetişkinler gibi farklı özelliklerdeki bireylerle ve farklı kültürlerde çalışmalar yapmışlardır. Gardner, erken yaşlarda bireysel zekâ profilinin belirlenmesinin bireyin eğitimsel fırsat ve alternatiflerinin artırılabilceğini ileri sürmektedir. Bu düşüncesiyle Gardner teorisinin eğitimsel boyutuna dikkat çekmiştir (Bee ve Boyd, 2009).

Gardner çalışmaları sonucunda zekâyı, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca zekâyı gerçek hayatta karşılaştığı problemi çözebilme becerisi; çözecek yeni sorunlar ya da ürün yaratabilme becerisi; kendi kültüründe değer verilen bir şey yapma veya bir hizmet sunma becerisi olarak belirtmiştir.

Bununla birlikte genetik ve çevresel durumların her ikisinin de bireyin zekâ profilindeki önemine değinmiştir (Gardner, 1999b).

Çoklu zekâ teorisinin savunduğu en önemli nokta zekânın durağan olmadığı ve zekânın çoğul bir olay olduğudur. Dolayısı ile bireylerin göreceli olarak bütün zekâ alanlarının geliştirilebilme yeteneğine sahip olduğunu savunmaktadır (Ömeroğlu, Kandır, 2005).

Zekânın durağan olmadığını, geliştirilebileceğini ortaya koyan önemli bir bulgu ise yeni öğrenmeler olduğunda, bu öğrenmelerin beyinde yeni nöronların oluşmasına ve var olan nöronlar arasında yeni bağlantılar kurulmasına imkân vermesidir (akt: Çakan, 2002).

Gardner, bireyin sahip olduğu tüm bilişsel yeteneklerinin var olan zekâ testleriyle ölçülemeyeceği görüşündedir. Ona göre, her bireyde gözlemlenebilen kendine özgü bazı davranış özellikleri vardır. Bu davranışlara dayalı olarak da bazı zekâ alanlarının var olduğunu savunmaktadır (Gökçe Düzce, Özyeşer, 2006).

Gardner (1999a)'ın çoklu zekâ teorisine göre, zekâ alanlarının gelişimi, gelişimsel doğal kapasiteden çok, uygun ortam ve fırsatların sağlanmasına bağlıdır. Bu nedenle Gardner çocukların şu an neler yapabildiğinin üzerinde durmaktan çok, sahip olduğu kapasitenin değerlendirilmesi gerektiğini önemsemektedir. Onun için uygulanabilir bir öğretim önemlidir. Eğitim ve öğretimde hedeflere ulaşmanın yolu Bireye zengin uyarıcı bir ortam sağlanması ve bu ortamda en uygun eğitim öğretim yöntemlerinin kullanılmasıdır. Eğer her zekâ alanına uygun yöntemler kullanılarak öğretim yapılırsa amaca ulaşılabilir. Kullanılan yöntemlerin hiçbiri tek başına istenilen hedefe ulaşmak için yeterli değildir. Çocukların sahip oldukları zekâ türüne uygun olan yöntemlerin uygulanması en başarılı yoldur (Sevinç, 2005).

Çoklu zekâ kuramı doğrultusunda, eğitimde bireysellik önem kazanmıştır. Gardner'ın son yıllarda yazdığı "Zekânın Yeniden Ele Alınması: 21. Yüzyıl İçin Çoklu Zekâ" adlı yapıtında, son araştırmaların ışığında bugünün okullarında uygulanan eğitim sistemlerini eleştirmiştir (Sevinç, 2005).

Gardner'ın kuramına göre, bir zekâ türü diğerlerinden daha iyi değildir, her biri eşit oranda değerli ve geçerlidir. Yine de farklı kültürlerin belirli zekâ türlerine karşı olumlu veya olumsuz yaklaşımlar taşıdığını bulmuştur (Ömerolu, Kandır, 2005).

Gardner, zekânın tek yapıdan oluşmadığını, her insanın birbirinden bağımsız çeşitli zekâ alanlarına sahip olduğunu ve bunların geliştirilebileceğini savunurken bellek, algı, dikkat gibi bilişsel yeteneklerin de birbirinden bağımsız çalıştığını iddia etmiştir. Her bilişsel alan kendine özgü zekâyâ sahiptir. Her insan sekiz zekâ türüne değişik oranlarda sahiptir ve bunlar farklı yeterlilik düzeylerinde kullanır (Silver, Strong, Perini, 2000; Sluis, Bekker, Egen, 2007).

Gardner'e göre ağır zekâ özürlüler ve ender durumlar dışında hiçbir zekâ yalnız başına işlev göremez. Zekâlar sürekli etkileşim içindedirler (Berk, 2006).

Gardner (Gardner, 1999b)'ın belirttiğine göre beyin-zihin hakkında yapılan son araştırmalar ve insan zekâsı hakkındaki yeni kuramlar üç alana dikkati yönlendirmiştir. Birincisi, çevresel şartlar ve çocuklara verilen mesajlar; ikincisi, bakıcılar, eğitimciler ve çocuklar arasında kurulan ilişki ve destek ortamı; üçüncüsü ise çocukların zekâsı ve onların nasıl öğrendikleri, çocukların tüm gelişimini en iyi biçimde desteklemek amacıyla tasarlanan öğrenme stratejilerini bir araya getirmektir.

Gardner'ın kuramı çocukların gelişimini desteklemek ve öğrenmelerini sağlamak için sistemli bir yaklaşım vermektedir. Bununla birlikte sınıf ortamında çocukların bireysel gereksinimlerini karşılamak ve güçlü yanlarını ortaya çıkarmak için yararlı bir model sunmaktadır (Ömeroğlu, Kandır, 2005).

Bütün bu bilgilerin ışığında, bireysel farklılıkların dikkate alınarak eğitim sürecin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin pek çok görüş ortaya atılmıştır. Yapılan çalışmalar farklı öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesini sağlamıştır. Çoklu zekâ kuramı da, bireysel farklılıklara dikkat çekerek bireyin sahip olduğu potansiyelleri ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye odaklandığı için önem kazanmıştır (Akamca, Hamurcu, 2005).

Bilindiği gibi beyin iki yarı küreden oluşur ve her yan küre vücudun ters tarafını kontrol eder. Bireyler beyinlerinin her iki yarım küresini de kullanırlar bununla birlikte bir tarafı daha baskın kullanıyor olabilmektedir. Beynin sol yarım küresini baskın

olarak kullananların mantıksal-matematiksel yönleri gelişmiştir. Durumlara, olaylara somut ve analitik yaklaşırlar. Dili çok iyi kullanabilmektedirler. Beynin sağ yarım küresini kullanan bireylerin ise, yaratıcılıkları, hisleri ve önsezileri güçlüdür. Bütünü görürler, soyut düşünme hâkimdir. Kendilerini müzik, dans, resim gibi sanat yoluyla ifade ederler (Güneysu, Çağlayan, Kaygısız, 2005; Verwys, 2007).

Zekâ, insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur. Zekâ, çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür. Her insan, çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir ve her birini yeterli düzeyde geliştirebilir. Herkes bir-iki zekâ türünde çok güçlü olabilir, birkaçında orta derecede güçlü olabilir ve belki de bir-ikisinde zayıf olabilir. Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada ve belli bir uyum içinde çalışmaktadır (Ömeroğlu, Kandır, 2005).

Gardner'ın Çoklu Zekâ Teorisinin ana noktaları aşağıda sunulmuştur;

- Her birey sekiz zekânın hepsine sahiptir.
- Zekâlar ayrı ayrı tanımlansa bile beraber çalışmaktadır.
- Tüm zekâlar eşit şekilde değerlendirilmelidir.
- Gerekli öğrenme ortamı, yüreklendirme ve etkili metotlar kullanıldığında her birey sahip olduğu zekâlardan en az birini ortaya çıkarıp geliştirebilir.
- Yeni zekâ sınıflandırmasına göre zeki olmanın birden fazla yolu vardır. Bireyin ne kadar zeki olduğuna değil de nasıl daha zeki olabileceğine önem verilmelidir.
- Bütün zekâlar eğitilmeli, beslenmeli ve güçlendirilmelidir.
- Okullar sözel-dil ve matematik becerilerinin öğrenme stiline odaklandığı için, okullar bütün çocuklara iyi hizmet veremez.
- Her birey farklı yollarla, farklı düzeylerde öğrenir.
- Kuvvetli zekâlar zayıf olanları desteklemek, uyandırmak için kullanılabilir.

- Kuvvetli zekâ alanları ile zayıf zekâ alanları birleştğinde kendini çok farklı alanlarda gösterebilir.

- Bireysel farklılıklara değer verir ve bunları destekler.

- Öğrenmenin güvenilir bir biçimde değerlendirilmesini sağlar.

- Akılda tutma, problem çözme, düşünme becerilerinde ve akademik basanda gözle görülür bir gelişim sağlar.

- Pek çok zekâ alanını kullanmayı öğrenerek kendine güvenme becerisinin gelişimini destekler.

- Tüm çocuklara eşit öğrenme fırsatları sağlar.

- Öğrenme güçlüğü yerine, öğrenme farklılıkları olduğunu kavramaya yardımcı olur (McDevitt, Ormrod, 2002).

Gardner, önce yetişkinlerde farklı türde olgunlaşmaya yol açan yedi temel zekâ alanı saptamıştır. Ancak bu sayının yeterli olmadığını, her zaman daha fazla zekâ alanlarının olabileceğine de dikkat çekmiştir (Armour-Thomas, Gopaul-McNicol, 1998; Yavuz, 2004).

Çalışmalar zekâ alanının sayısını sekize çıkarmıştır. Gardner'ın ileri sürdüğü sekiz türdeki zekâ alanları şunlardır: sözel-dil zekâsı, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müzikal-ritmik zekâ, kinestetik-bedensel zekâ, kişisel-işsel zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ ve doğacı zekâ. Bireylerin bunlardan birine ya da bir kaçına eğilimli olduğuna ve buna da büyük bir olasılıkla miras ağı ve nöron kalıplarının yol açtığına inanmaktadır (Yavuz, 2004).

2.2.3.1. Sözel-Dilsel Zekâ

Dili kullanma, kelimelerle düşünme ve ifade etme, dildeki kompleks anlamları değerlendirme, kelimelerdeki anlamları ve düzeni kavrayabilme yeteneği olarak görülmektedir. Şiir, mizah, hikaye anlatma, gramer bilgisi, mecazi anlatım, benzetme, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve yazma gibi karmaşık olayları içeren dili

üretme ve etkili kullanma becerisi de sözel dil zekâsının içerisinde yer almaktadır. Sözel-dil zekâsı yüksek çocuklar, dinleme, okuma, yazma, konuşma gibi dil sanatlarında güçlerini ispatlamış çocuklardır (Jackman, 2005). Daha önemlisi, dil zekâsının kullanımı, önceki bilgiyi ve anlamayı yeni bilgiye bağlamaya yardımcı olmakta ve bağlantının nasıl olduğunu açıklamaktadır (Bümen, 2005). Sözel-dil zekâsı, dil kullanımının farklı biçimlerde üretilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Başka bir ifadeyle bireyin dile ait kavranılan etkili bir biçimde kullanabilme kapasitesinin gelişimidir. Bu türdeki zekâ, bir insanın kendi dilini gramer yapısına, sözcük dizimine ve vurgusuna ve kavramları da kastettikleri anlamlarına uygun olarak büyük bir ustalıkla kullanmayı gerektirmektedir (Bümen, 2005).

Sözel-dil zekâsına sahip insanlar, kendi anadilleri yanında başka bir dilde de kendi düşünce ve duygularını etkili bir şekilde ifade etme kabiliyetine sahiptirler. Sözel-dil zekâsı kuvvetli olan bireyler, işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkaları ile karşılıklı iletişime ve etkileşime girerek en iyi öğrenirler (Saban, 2005).

Gardner "The Theory in Practice" kitabında sözel-dil zekânın dört boyutundan bahsetmiştir. Bunlar;

- Rhetoric: Dili başkalarını ikna etmek için kullanmak (avukatlar, politikacılar gibi).
- Mnemonics: Dili bilgileri hatırlamak için kullanmak.
- Explanation: Dili bilgi için kullanmak.
- Metalinguage: Dili kendi hakkında konuşmak için kullanmak (Gardner, 2004).

2.2.3.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Sayıları etkili kullanabilme, örüntüleri anlama ve mantıksal sonuçlar çıkarma yeteneği olarak görülmektedir. Aynı zamanda mantıksal durumlar, örüntüler, ilişkiler ve fonksiyonları içermektedir (Driscoll, Nagel, 2002).

Mantıksal-matematiksel zekâyâ sahip çocuklar, mantık kurallarına, neden-sonuç ilişkilerine, varsayımları oluşturmaya, sorgulamaya ve bunlara benzer soyut işlemlere karşı

hassas ve duyarlıdırlar. Bu bireylerin en iyi öğrenme yöntemleri, nesneleri belirli kategorilere ayırarak; olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak; nesnelerin belirli özelliklerini niceliksel olarak sayısallaştırarak ve hesaplayarak ya da olaylar arasındaki birtakım soyut ilişkiler üzerinde kafa yorarak olmaktadır (Driscoll, Nagel, 2002; Morrison, 2003).

Mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan bir çocuğun bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005):

1. Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorar.
2. Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı çok severler.
3. Nesneleri kategorilere ayırmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi çok sever.
4. Matematiksel hesaplama oyunlarını çok sever.
5. Bilgisayar oyunlarını ilginç bulur.
6. Yaştlarına göre soyut düşünebilme ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri çok iyi gelişmiştir.
7. Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorar.

2.2.3.3. Görsel-Uzamsal Zekâ

Görsel-uzamsal zekâ, resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünme ya da görsel dünyayı doğru olarak algılama, üç boyutlu nesneleri algılama, muhakeme etme kendi görsel yaşantılarını grafiksel olarak yeniden yaratma kapasitesidir. Şekil, renk, biçim ve dokunuşu "zihin gözü" ile görme ve bunları resim olarak somut temsillerine dönüştürme yeteneğini içerir (Morrison, 2003; saban, 2005).

Görsel-uzamsal zekâyâ sahip çocuklar, yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere karşı aşın hassas ve duyarlıdırlar. Ayrıca haritalardan, grafiklerden, tablolardan, çizelgelerden, listelerden,

resimlerden, örnek modellerden, yap-bozlardan, kostümlerden, gözüün göreceği her şeyden hoşlanmaktadırlar (saban, 2005; Yavuz, 2004).

Görsel-uzamsal zekâsı güçlü olan bir çocuğun bazı özellikleri şunlardır:

1. Renklere karşı çok hassas ve duyarlıdır.
2. Haritaları, çizelgeleri, diyagramları veya tabloları sadece düz metinden oluşan yazılı materyallere kıyasla daha kolay okur ve anlar.
3. Sanat içerikli etkinlikleri çok sever.
4. Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar.
5. Yaşına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren resimleri çizer.
6. Filmleri, slaytları ve benzeri diğer görsel sunulan izlemeyi sever.
7. Yaşına göre ilginç üç boyutlu yapılar veya modeller oluşturur.
8. Varlıkların görsel imgelerini çok iyi ve net olarak hatırlar.
9. Okuma materyallerine sık sık karalamalar yapar.
10. Kolaylıkla yön bulma becerisine sahiptir (Yavuz, 2004).

2.2.3.4. Müzikal-Ritmik Zekâ

Müzikal-ritmik zekâ, bir bireyin müzikal olarak düşünmesi ve belirli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müzikal olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması becerisidir. Müzikte, ses perdesi uzunluğu, ritim ve ton olmak üzere kullanılan bu üç temel öğeyi kullanabilme becerisidir (Silver, Strong, Perini, 2000; Driscoll, Nagel, 2002; Saban, 2005). Bu zekâ alanına sahip çocuklar, bir müzik eserindeki ritme, akustik düzene, melodiye, müzik parçasındaki iniş ve çıkışlara, müzik enstrümanlarına ve çevresindeki seslere karşı duyarlıdırlar (Silver, Strong, Perini, 2000; Driscoll, Nagel, 2002).

Müzikal-ritmik zekâsı güçlü olan bir çocuğun bazı özellikleri şunlardır:

1. Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar.
2. Güzel şarkı söyleyebilme sesine ve yeteneğine sahiptir.
3. Bir müzik aletini çok iyi çalar ya da çalmayı çok ister.
4. Konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar.
5. Farkında obuadan kendi kendine mırıldanır.
6. Çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassastır.
7. Bir şarkı duyduğunda farkında olmadan ona eşlik eder (Saban, 2005).

2.2.3.5. Kinestetik-bedensel Zekâ

Kinestetik-bedensel zekâ alanı, bir bireyin vücut hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı içerir. Bununla birlikte koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yetenekleri bedeninin farkında olarak kullanmayı gerektirir. Kinestetik-bedensel zekâ ayrıca vücut ile zihin arasında bir uyum oluşturabilme kapasitesidir. Bu zekâ alanı güçlü olan çocuklar, en iyi yaparak yaşayarak öğrenirler (Saban, 2005).

Kinestetik-bedensel zekâsı güçlü olan bir çocuğun bazı özellikleri şunlardır:

1. Bir veya birden fazla sportif faaliyete başarılıdır.
2. Bir yerde uzun süre kaldığında hareket etmeye ve kıyıdamaya başlar.
3. Başkalarının jest, mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit eder.
4. Gördüğü her nesneyi dokunarak inceleme ve analiz etme eğilimindedir.
5. Koşmayı, sıçramayı ve benzeri fiziksel hareketleri yapmayı çok sever.
6. El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıdır.
7. Kendini veya meramını anlatmada kendine özgü dramatik bir yolu vardır.

8. amurla oynamayı, yontmayı veya diğ er devinimsel nitelikteki etkinliklere katılmayı sever.

9. Bir Şeyi parçalarına ayırmayı ve onları tekrar birleŐtirmeyi çok sever.

10. Bir Şeyi en iyi yaparak yaşayarak öğrenir.

2.2.3.6. Kişisel - İçsel Zekâ

Kişisel-içsel zekâ, bireyin kendi iç dünyasına ilişkin bilgi sahibi olma, yaŐama ilişkin duygularını fark edebilme ve ayırt edebilme, duygularını adlandırabilme, duygularını kullanarak kendisini tanıyabilme ve kendi davranışlarını y nelebilme becerisini kapsamaktadır (Saban, 2005; Jackman, 2005).

Kişisel-içsel zekâ, kişinin kendisini anlayıp, tanıyıp kendisiyle iŐbirliğı içinde olmasındır (Akboy, 2005). Ayrıca kişinin kim olduğı, ne istediğı, gerçekte neler yapabileceğı konusundaki algısı ve bu bilgiler doğrultusunda hareket etmesidir (Bayhan, Artan, 2004).

Bu zekâ alanı güçlü olan ocuk, kendisini güçlü ve zayıf olduğı yanları ile birlikte objektif olarak değerlendirebilir; sahip olduğı duyguların, ihtiyaçların veya amaçların farkında olur, kendisini iyi disipline eder ve kendisine güvenir. İçsel zekâsı güçlü olan bir çocuğun bazı  zellikleri Şunlardır (Saban, 2005):

1. Bağımsız olma eğilimindedirler.
2. Kendisinin zayıf ve güçlü yanları hakkında gerçekçi bir görüŐe sahiptir.
3. Hakkında çok fazla bahsetmediğı en az bir ilgisi veya hobisi vardır.
4. Hayattaki amacının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptir.
5. Duygularını, hislerini ve düşüncelerini açık ve net bir Şekilde dile getirir.
6. Hayattaki baŐarılarından ve baŐarısızlıklarından ders almasını bilir.
7. Kendine güveni yüksektir.

8. Yaptığı işin bilincindedir ve başkalarına pek fazla akıl danışmaz.
9. Kendine saygısı yüksektir.

2.2.3.7. Kişilerarası - Sosyal Zekâ

Kişilerarası-sosyal zekâ bireyin diğer insanları anlayabilmesi, onların yüz ifadelerine, seslerine, mimiklerine karşı duyarlı olması ve onlarla iletişim kurarak çalışabilme becerisidir. Bu zekâ, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini, işbirliği becerilerini, çatışma yöntemini, uzlaşma becerileri ile ortak fayda amacına ulaşmak için gereken güven, saygınlık, liderlik ve diğerlerini güdüleme yeteneği ile ilgilidir (Akboy, 2005).

Kişilerarası-sosyal zekâsı güçlü olan çocuklar bir grup içerisinde grup üyeleri ile işbirliği yapma, onlarla uyum içinde çalışma ve bu kişilerle etkili olarak sözlü ve sözsüz iletişim kurma gibi yeteneklere sahiptir.

Sosyal zekâsı güçlü olan bir çocuğun bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005):

1. Arkadaşlarıyla ya da akranlarıyla sosyalleşmeyi çok sever.
2. Grup içerisinde doğal bir lider görünümündedir.
3. Problemi olan arkadaşına her zaman yardım eder.
4. Dışarıda iken kendi başının çaresine bakabilir.
5. En az iki ya da üç yakın arkadaşı vardır ve onları sık sık arar.
6. Başkaları daima onunla birlikte olmak ister.
7. Başkalarına selam verir, onların hatırlarını sorar ve onları önemser.
8. Empati yeteneği çok iyi gelişmiştir.
9. Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğreterek öğrenmeyi sever.

2.2.3.8. Doğacı Zekâ

Doğacı zekâ doğal çevreyi, hayvanları ve bitkileri, anlama, tanıma, koruma ile ilgilidir. Bireyin yaşayan canlıları tanıma, onları belirli karakteristik özelliklerine göre sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt edebilme becerisidir (Bümen, 2005).

Doğacı zekâsı güçlü olan çocuklar, sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı çok meraklıdırlar (Driscoll, Nagel, 2002).

Doğacı zekâsı güçlü olan bir çocuğun bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005):

1. Doğaya, hayvanat bahçelerine veya tarihsel müzelere olan gezileri çok sever.
2. Doğa olaylarına karşı çok hassas ve duyarlıdır.
3. Sınıftaki çiçekleri sular ve onların bakımını üstlenir.
4. Ekolojik çevreyi, doğayı, bitkileri veya hayvanları içeren konuları işlerken çok meraklanır.
5. Sınıfta hayvan hakları veya çevreyi koruma ile ilgili ateşli konuşmalar yapar.
6. Kuş beslemek, kelebek ve böcek koleksiyonu oluşturmak gibi doğa ile ilgili projelere katılmayı çok sever.
7. Doğayı ve canlıları içeren konularda çok başarılıdır.
8. Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok sever.
9. Mevsimlere ve iklim olaylarına karşı çok ilgilidir.
10. Çevre bilinci çok iyi gelişmişti.

2.2.3.9. Varoluşçu Zekâ (Dokuzuncu Zekâ Tipi)

Gardner henüz "Varoluşçu zekâ'yı kuramına eklemek konusunda emin değildir. Hatta bunu mizahi bir tarzda ifade etmiş ve sekiz-buçuk zekâ olduğunu iddia etmiştir (Silver, Strong, Perini, 2000).

Bireyin kendi varlığını yaşam içinde nasıl bir konuma koyduğuna ilişkin kapasitesidir, insan için her yaşamın ve ölümün bir önemi, anlamı vardır. Her insanın fiziki ve psikolojik bir dünyası vardır. Bu dünyaların akıbetine, sonlanmasına ilişkin bir takım anlamlara sahiptir. Bunların dışında, bir başka yaşadığı aşka ve sevgiye ilişkin deneyimleri ve bunlara verdiği anlamlar vardır, insanın yaşamla ilgili genel soruları olduğuna ve bunlara yanıt aradığına inanmaktadır (Morrison, 2003).

2.2.4. Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimi

Zekâ alanlarının gelişimi olduğu gibi bu gelişimi etkileyen faktörler de yer almaktadır. Zekâ ve zekânın gelişimi üzerinde çalışan Armstrong' a göre; zekânın "güçlü zekâ", "zayıf zekâ" gibi terimler nitelendirilmesi uygun değildir. Çünkü "zayıf olarak nitelendirilen zekânın uygun ortamlar sağlanıp uygun fırsatlar verildiğinde en güçlü zekâ haline dönüşebilir. Bireylerdeki zekâ alanlarını etkileyen dört faktör bulunmaktadır. Bu faktörler; biyolojik özellik, kişisel hayat hikâyesi, tarihsel ve kültürel özgeçmiş ile kristalleştirici ya da felce uğraticı deneyimlerdir (Akboy, 2005).

Biyolojik Nitelik: Bireyin kalıtsal olarak taşıdığı özellikler ile bu bireyin doğumdan önce, doğum sırasında veya doğumdan sonra meydana gelen beyin hasarı olup olmadığıdır. Bazı çocuklar daha doğuştan itibaren kendi zekâ alanlarını geliştirmede çeşitli engellerle karşı karşıya kalabilmektedirler (Akboy, 2005).

Kişisel hayat hikâyesi: Bireyin ebeveynlerle, öğretmenlerle, akranlarla, arkadaşlarla ve diğer insanlarla yaşadığı deneyimleri içermektedir. Çevresindekilerle etkileşimi bireyin çeşitli zekâ alanlarının gelişimini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyen etkileyebilmektedir (Saban, 2005).

Tarihsel ve kültürel özgeçmiş: Bireyin ne zaman, nerede doğduğu, büyüdüğü yer ve zamanla birlikte bu bireyin içinde yaşadığı toplumun tarihsel ve kültürel gelişim ve değişimleri içermektedir. Her bir zekâ alanının gelişebilmesi için içten ya da dıştan gelen bilgilendirmeye gereksinim vardır (Akboy, 2005). Bu da bireyin yaşadığı toplumun ve kültürün özelliklerini bilmesi ile mümkün olabilecektir.

Kristalleştirici veya felce uğraticı deneyimler: Bireyin çoklu zekâ alanlarının gelişiminde "kristalleştirici deneyimler" ve "felce uğraticı deneyimler" olmak üzere iki önemli süreçten söz edilmektedir.

Kristalleştirici deneyimler, bireyin yeteneklerinin ve potansiyellerinin gelişiminde "dönüm noktaları" sayılabilecek önemli yaşantıları, deneyimleri içermektedir. Bu yaşantı ve deneyimler, bireyin hayatının herhangi bir döneminde olabileceği gibi aslında daha çok çocukluk döneminde gerçekleşmektedir (Saban, 2005).

Felce uğraticı deneyimler, kristalleştirici deneyimlerin aksine bireyde var olan zekâ potansiyellerini söndüren, yok eden ya da ortaya çıkmasını engelleyen tecrübeleri içermektedir. Felce uğraticı deneyimler, genellikle bireyin suçluluk duygusu, utanma, korku, öfke gibi olumsuz duygular yaşamasına neden olmaktadır. Bireyin hissettiği bu duygular da onun zekâ alanlarının gelişimini olumsuz etkilemektedir (Akboy, 2005).

2.3. Halk Dansları

Halk danslar; müzik ve hareket üzerine kurulu ve bu iki ögenin birleşmesiyle meydana gelen bir kavramdır. Düzgün ve birbirine benzeyen ritmik hareketlerin uyumlu bir biçimde ortaya konulmasından oluşan dans, nadiren müzik olmaksızın belli bir ritme bağlı olarak da meydana gelebilir Hareket bir bütün olarak temelini ayaktan başlamak üzere vücut ve kollara kadar uzanır. Grubun uyumlu hareketleri de estetiği yaratır (Öngel, 1992).

Halk dansları kültürleme(enculturation), kültürlenme(culturation) ve bireyden bireye aktarma yoluyla aktarılmakta ve yayılmaktadır. Halk dansları, uygun olan ortamda

sahnelenerek ve seyredilerek seyirlik bit dans olarak öğrenilmekte, bir kültür mirası olarak kuşaktan kuşağa devredilmektedir. Zamanla doğal sahnesinden alınarak, dünyada ve Türkiye’de profesyonel çalışmalarla sahne sanatları arasına alınmıştır. Günümüzde halk danslarının, modern sahne sanatları arasına alındığını ve çeşitli uzmanların da bu konu üzerindeki çalışmalarını gözlemlemekteyiz (akt: Bozkuş, 2003).

Halk Danslarının Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Ülkemizde halk danslarının öğretim aşamaları ve şekilleri değişik ortamlarda ve değişik kademelerde yapılmaktadır. Bunları incelediğimiz zaman halk danslarımızın doğal ortamında ayrı, kurum, kurulu, dernek ve okullarda ayrı yöntemlerle öğretildiğini görmekteyiz. Günümüzde kişilere ve ortamına göre farklılık gösteren bu yöntemler üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlar (Özdiğer, 1998);

- Geleneksel yöntem,
- Klasik yöntem,
- Bilimsel yöntemdir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çoklu zekâ kuramı ile ilgili farklı eğitimciler tarafından yapılan araştırmalara yer verilmiş, özellikle beden eğitimi ve spor alanındaki uygulamalı araştırmalara değinilmiştir.

Çoklu zekâ kuramı ortaya atıldığından beri eğitimciler tarafından rağbet görmüş, özellikle yurtdışında birçok araştırma yapılmış ve kısa zamanda eğitim-öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olmuştur. Türkiye’de yapılan araştırmalar ise yabancı ülkelerde yapılan araştırmalara göre daha geç başlamış olup, matematik, fen ve Türkçe alanlarında odaklanıldığı görülmektedir.

Bruce Cample (1989, aktaran: Güney, 2002) yapmış olduğu araştırma üçüncü sınıfta okuyan 27 öğrenciye uygulanmıştır. Gardner' ın yedi zekâ türüne uygun yedi öğrenme merkezi hazırlanmıştır. Bu yedi öğrenme merkezi, birbirinden ayrı sınıflarda ve

sınıfların donanımı zekâ türlerine uygun olarak hazırlanmıştır. Bu hazırlıklardan sonra öğretmen, her konuda yedi zekâ türüne uygun olarak eğitim durumları hazırlanmıştır. Öğrenciler her gün, üçlü veya dörtlü gruplar halinde, her merkezde yirmi dakika olmak üzere etkinlikleri yaparak bu sınıflarda bulunmuşlardır. Aynı konuyu yedi farklı şekilde öğrenmişlerdir. Araştırmacı bu araştırmanın sonunda 27 öğrencinin hepsinin, tam olarak hedef davranışlara ulaştığını ve öğrencilerin bu öğrenme merkezlerinden zevk aldığını ortaya çıkarmıştır.

Gwendolyn Mettetal, Cheryl Jordan ve Sheryll Harper (1994, akt.: Bümen, 2001) tarafından yapılan araştırmada, ailelerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin çoklu zekâ yöntemine yaklaşımları incelenmiştir. Bu araştırmada, öncelikle Gardner'ın yönteminin uygulandığı üç farklı okuldaki öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşleri alınmıştır. Buradan elde edilen sonuçlardan, Gardner'ın teorisinin öğrenci, öğretmen ve aile memnuniyetini sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle de okuldan okula yayılmakta olduğu görülmüştür.

Mettetal, Jordan ve Harper (1997, akt.: Çırakoğlu, 2003) çoklu zekâ kuramının eğitimdeki uygulamalarıyla ilgili yaptıkları araştırmada genellikle küçük yaşlar ya da sınıfların seçildiğini belirterek, öğretmen, öğrenci ve velilerin çoklu zekâ kuramına ve bu kurama dayalı öğretim programlarına olan tutumlarını inceledikleri araştırmada, gözlem, görüşme ve standartlaştırılmış testlerle yaptıkları uygulamada iki yılsonunda standart testteki başarının hızla ve önemli derecede arttığı gözlenmiştir. Testin yapıldığı hafta öğrencilerin olumlu tutumlara sahip olduğu ve özgüvenlerinin arttığı gözlenmiştir.

Beam (2000, akt.: Çırakoğlu, 2003) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde 5 hafta süresince geleneksel yöntem ve çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim uygulanmıştır. Derlendirme sürecinde ise öğrencilerin portfolyoları ve başarı testi kullanılmıştır. Beş haftalık uygulama sonunda öğrencilerin başarılarında fark bulunmamıştır. Buna göre her iki öğretim de Sosyal Bilgiler dersi başarısı üzerinde etkili olmuştur.

Nguyen (2000), Fuller School'da yürüttüğü araştırmada, çoklu zekâ kuramı ile yapılan öğretimin standart testlerdeki başarıya etkisini incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, Matematik, Beden Eğitimi, Müzik dersleri ile ilgili raporlarda uygulamaların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nguyen'e göre iki öğretim arasında başarı farkının

bulunmaması çoklu zekâ kuramı kültürünün başarısı olarak düşünülebilir. Çünkü çoklu zekâ kuramı programına katılan öğrenciler geleneksel programdakiler kadar başarılı olmuşlardır (Akt. Çırakoğlu, 2003).

Campbell (1992), tarafından öğrencilerin çoklu zekâyâ dayalı öğrenme modeline olan tepkilerini belirlemek amacıyla öğretim yılı süresince gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin geleneksel olmayan müzik, bedensel, görsel sanatlar ve işbirliğine dayalı çalışmaya karşı davranış, tutum ve yetenekleri araştırılmıştır. Öğrencilerin bağımsızlık, işbirliği ve liderlik yeteneklerinde artış sergiledikleri ve geleneksel olmayan sınıf ortamında etkin çalışma konusunda daha da uzmanlaştıkları ortaya çıkmıştır.

Lindvall (1995), tarafından belirlenen bir diğer araştırmada da çoklu zekâ kuramı ve bireysel öğrenme stili kullanımının zamanlı-işlem (time-on), akademik başarının artması ve sınıftaki engelleyici davranışların azalmasındaki etkisi araştırılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve önceliklerini analiz etme ve uygulamada dikkate alınmanın, daha kolay ve yoğun anlamda öğrenmeyi sağladığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin ihtiyaçlarını analiz ederek ön plana çıkarma stratejisi zamanlı-işlem görevlerini artırmış, davranış problemlerini azaltmış ve akademik konuları hatırlamada etkili olmuştur.

McKenzie (2000), çoklu zekâ kuramının bireyleri toplumdan dışlama amacıyla değil aksine herkesin kendi gücü doğrultusunda topluma katkıda bulunmasını sağlamak amacıyla olduğunu belirtmekte ve geliştirdiği anketin, bireyin var olan zekâlarını belirleyerek bunları güçlendirmeye yardım etmeyi amaçladığını ifade etmektedir. Mc Kenzie, öğretmenlerin bu bilgileri kullanarak öğrencilere eğitimlerinde yardımcı olacak stratejileri geliştirebileceklerini söylemektedir.

Furnham ve diğerleri (2005), çoklu zekânın tahmini adlı çalışmalarında Polonya'dan 258 katılımcıya kendi anne ve babaları ile büyük baba ve büyük annelerini genel ve çoklu zekâyâ göre tahmin etmeleri sağlanmıştır. Erkekler kadınlardan genelde uzaysal ve müziksel zekâ da daha yüksek tahminlerde bulunmuşlardır. Genel zekânın tahmininde kuşak farklılıkları algılanmıştır. Regresyon analizleri genel zekânın çoğu tutarlı tahmininin sözel, matematiksel ve kişilerarası zekâda olduğunu göstermiştir. Tam olarak sonuçların, kültürel farklılıklar ve tartışmalara rağmen diğer çalışmalarla aynı çizgide olduğunu belirtmişlerdir.

Gannon (2004), tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin yüksek olan çoklu zekâ alanlarının öğretime, planlamaya ve değerlendirmeye etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin deneyimleri çoklu zekâ alanlarından daha çok öğretime, planlamaya ve değerlendirmeye etki ettiği belirlenmiştir.

Cason (2001), okulöncesi çoklu zekâ kuramı temelli beslenme eğitimi programının değerlendirilmesi isimli bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın ön test ve son testleri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bu sonuçlar; okul öncesi çağ çocuklarının değişik yiyeceklerin isimlerini ve sağlıklı beslenme için hangi yiyeceklerin tercih edilmesi gerektiğini öğrenebileceklerini işaret etmektedir.

Bohmer (1999), öğrencilerin zekâ tiplerinin belirlenmesinin, zekâ alanlarında yapılacak etkinliklerin daha kolay planlanabileceğini ileri sürmektedir. "Çoklu Zekâ Taraması" adını verdiği ölçeğinde sekiz zekâ alanını ele alarak bedensel zekâ alanında sekiz, doğa zekâsı alanında altı, diğer alanlarda da yedi maddeye yer vermiştir.

Douglas ve diğerleri (2008), sekizinci kademe matematik öğrencilerinin akademik başarısı üzerinde çoklu zekâ öğrenme stratejisinin etkisi adlı çalışmalarına Kuzey Carolina'da orta dereceli bir halk okulunda yer alan 8. kademe öğrencileri katılmıştır. Araştırma çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi arasındaki başarıyı ölçmek amacıyla yapılmıştır. Sonuçta, iki grup arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Bundan dolayı çoklu zekâ kuramına göre öğrenim verilen bir çevrede olan öğrencilerin, çoklu zekâ kuramına tabi tutulmayan öğrencilerden akademik başarı açısından daha fazla matematik testinde başarı elde edeceği gerçeği hipotezine ulaşılmıştır.

Loori (2005), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenmek için Amerika'da dil kursuna kaydolmuş 45 erkek ve 45 bayan olmak üzere toplam 90 öğrencinin, Gardner tarafından geliştirilen zekâ türlerinden hangilerini tercih ettiklerini ve cinsiyete göre tercih edilen zekâları belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Katılımcıların birinci olarak sosyal- kişilerarası zekâ türünde, daha sonra mantıksal-matematiksel zekâ türünde ve üçüncü olarak da sözel-dilsel zekâ türündeki puanlarının diğer zekâ türlerine oranla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bayan ve erkekler ayrı ayrı incelendiğinde; mantıksal-matematiksel ve içsel-öze dönük zekâ alanlarında, anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bu fark; mantıksal-matematiksel zekâ alanında erkekler lehine, öze dönük-içsel zekâ alanında ise

bayanlar lehinedir. Diğer zekâ alanlarında ise, bayan ve erkekler arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Chan (2003), Hong Kong'daki 96 ortaokul öğretmenin çoklu zekâlarını tayin etmek, bu öğretmenlerin çoklu zekâları ve alanlarındaki sorumlulukları arasındaki tutarlılığını belirlemek amaçlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğretmenler arasında sekiz zekâ türünde de anlamlı farka rastlanmıştır. Öğretmenlerin tipik olarak; kişiler arası-sosyal zekâ ve içsel-öze dönük zekâları nispeten daha güçlü, görsel-uzaysal ve bedensel-kinestetik zekâları ise daha zayıf bulunmuştur. Rehber öğretmenlerin ise; diğer öğretmenlerle karşılaştırıldığında, kişiler arası-sosyal zekâ ve içsel-öze dönük zekâlarının daha güçlü olduğu bulunmuştur.

Başbay (2000) araştırmasında, sınıf öğretmenliği programı ve kapsamındaki derslerin sınıf içi süreçlerinde yer verilen etkinlikleriyle, ilköğretim ilk Kademe Programı ve bu program kapsamındaki derslerin sınıf içi süreçlerinde yer verilen etkinlikler, çoklu zekâ kuramının özelliklerini yansıtıcı nitelikte olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada betimsel yöntem; doküman inceleme, gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2000 yılında hazırlanan ilköğretim Programının 1995 yılında hazırlanan ilköğretim programına göre daha nitelikli olduğu ve programında çoklu zekâ kuramının genel yapısına uygun olduğu görüşüne varılmıştır. Özel Tevfik Fikret İlköğretim Okulunda gözlenen etkinliklerin çoklu zekâ kuramını belirgin biçimde yansıttığı saptanmıştır.

Temur (2001) çalışmasında, çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin matematik erişilerine ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Bu amaçla ön test - son test ve kontrol gruplu desene başvurulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, çoklu zekâ kuramına dayalı olarak 4. sınıf öğrencilerine zaman ölçüleri ile ilgili davranışların kazandırılması matematik erişisi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Coşkungönüllü (1998) çoklu zekâ kuramının beşinci sınıf matematik erişisine etkisini araştırdığı çalışmasında, çoklu zekâ kuramına dayalı olarak işlenen matematik dersi erişisi ile geleneksel program anlayışına göre işlenen matematik dersi erişisi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş ancak öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çırakoğlu (2003), Ege Üniversitesinde "ilköğretimin I. kademesinde çoklu zekâ kuramı uygulamalarının erişiyeye etkisi" adlı yüksek lisans tezi için yapmış olduğu araştırmada ilköğretim beşinci sınıf fen bilgisi dersinin "Ses" ünitesinin öğretimin de, çoklu zekâ kuramının uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri arasındaki farkı araştırmıştır. Çoklu zekâ kuramı uygulamalarının bilgi düzeyi davranışları ile uygulama düzeyi davranışlarının kazandırılmasında daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Yıldırım ve Tarım (2008), tarafından yapılan çalışmada çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin akademik başarıya ve akılda tutmaya etkisi incelenmiştir. Deney grubunda, çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, matematik dersinde çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yöntemine göre düzenlenen öğretimin akademik basan ve hatırd tutma düzeyi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Abacı ve Baran (2007), üniversite öğrencilerinin çoklu zekâ düzeyleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişki adlı çalışmalarında, insanların çoklu zekâlarının belirlenmesi ve kişilerin baskın yetenek alanlarına göre eğitim ve günlük yaşamda strateji izlemeleri, bunun yanında çoklu zekâ ile ilişkili etmenler araştırılarak eğitim alanında bireylerin yararlanabileceği bir kaynak ve bilgi aracı olarak sunmayı amaçlamışlardır. Bulgular, üniversite öğrencilerinin çoklu zekâlarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı biçimde farklılaştığını göstermiştir.

Tekin (2007), tarafından yapılan çalışmanın amacı; beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğretmen adaylarının çoklu zekâ envanterindeki her zekâ alanına ait elde edilecek sayısal verilerle, bireyin o alanda sahip olduğu potansiyeli ortaya koymak ve eğitim sürecinde bu potansiyelinden yararlanabilmesi için önerilerde bulunma üzerinedir. Bu çalışmanın sonucunda; erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre müziksel ritmik zekâ alanları, kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre bedensel kinestetik zekâ alanları, bireysel sporla uğraşan öğretmen adaylarının takım sporuyla uğraşan öğretmen adaylarına göre bedensel kinestetik zekâ alanları, takım sporuyla uğraşan öğretmen adaylarının bireysel sporla uğraşan öğretmen adaylarına göre görsel uzay sal zekâ alanları, 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre sosyal zekâ alanları ve 2.sınıfta öğrenim

gören öğretmen adaylarının 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre içsel zekâ alanları yüksek çıkmıştır.

Kurtçuoğlu (2007)'nin çalışmasında, lise 2. sınıf biyoloji dersi sindirim sistemi konusunda uygulanan çoklu zekâ kuramının öğrencilerin başarısına etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada amaç, çoklu zekâ kuramına dayalı biyoloji öğretiminin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geleneksel yöntemlere kıyasla ne kadar etkili olduğunu araştırmak olarak belirtilmiştir. Çalışma sonucunda, çoklu zekâ kuramı temelli öğretimin, geleneksel yöntemle göre öğrenci başarısına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Tarman (1999), tarafından yapılan çalışmada, çoklu zekâdan program geliştirme sürecinde nasıl yararlanabileceği üzerinde durulmuştur. Tarman yaptığı çalışma sonucunda elde ettiği verileri göz önüne alarak çoklu zekâyâ göre hedef belirlemede klasik hedef yazma ilkelerinin hiç kullanılmadığı, davranışa temel oluşturan hedef alanların yerini çeşitli zekâ türlerinin aldığı eğitim durumlarını belirlemede tamamı öğrenci merkezli olmak üzere, her bir zekâ türünde yapılacak etkinliklerin sıralandığı ve sinama durumlarını belirlemede klasik testler ve ölçme yaklaşımı yerine, değerlendirmenin bireyin yetenekleri ve potansiyeli ile bilgi edinmek, bireye faydalı geri bildirimler sağlamak ve çevresindeki topluluğa yararlı veriler vermek olarak ortaya çıktığını belirlenmiştir.

Ekici (2003), betimsel tarama yöntemiyle yaptığı çalışmada, liselerde uygulanan biyoloji dersi öğretiminin öğrencilerin zekâ türlerine uygun yapıp yapılmadığını değerlendirmiştir. Araştırma verilerinin değerlendirilmesi sonunda; Biyoloji öğretmenlerinin en fazla sözel-dilsel zekâ türüne sahip öğrencilerin kolay öğrenmesini sağlayan öğretim yaklaşımlarını kullandıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan sözel-dilsel zekâyâ sahip öğrencilere yönelik olarak en fazla tartışma yapma, not tutturma, kitaptaki bilgileri okuma gibi öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı belirlenmiştir.

Sivri (2007), tekstil teknolojisi dersinde çoklu zekâ kuramı ile düz anlatım yönteminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkilerinin araştırılması konulu çalışmasında, kız meslek lisesi onuncu sınıf giyim üretim teknolojisi alanı öğrencilerinin tekstil teknolojisi dersi öğretiminde çoklu zekâ kuramı ile düz anlatım yönteminin öğrenci başarılarına etkisini araştırmıştır. Sonuç olarak bu araştırmada, çoklu

zekâ kuramının 10.sınıf öğrencilerinin tekstil teknolojisi dersinde başarılarına anlamlı bir katkı sağladığı tespit edilmiştir. Sınıf içi gözlemlerde deney grubu öğrencilerinin, derse daha fazla ilgi gösterdikleri de saptanmıştır.

Sezginer (2000), expositer kompozisyonların analizinde çok boyutlu zekâ aktivitelerinin kullanılmasında expositer kompozisyon yazım performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmada nicel ve yarı-deneySEL çalışma, ön test ve son test kontrol grup dizaynı kullanılmıştır. Çalışmada kontrol ve deney grupları üç örnek expositer kompozisyonu analiz etmiştir. Her iki grup çalışma öncesi ve sonrası expositer kompozisyonlar yazmıştır. Çalışma öncesi yazılan kompozisyonlar ön test, çalışma sonrası yazılan kompozisyonlar son test olarak değerlendirilmiştir, iki grubun son testi sonuçlarının karşılaştırılması çoklu zekâları stimule edilen öğrenciler daha iyi expositer kompozisyonlar yazdıklarını göstermiştir.

Çelen (2006), tarafından yapılan bu çalışmanın amacı, geleneksel yöntem ve çoklu zekâ uygulamaları doğrultusunda işlenen beden eğitimi ve spor derslerinin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine olan etkisini araştırmaktır. Kontrol ve deney gruplarının; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan erişim düzeyleri karşılaştırıldığında, her iki ünite de (cimmastik ve voleybol) bilişsel ve duyuşsal alanda deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı ($p<0.05$) bir fark, psikomotor alanda ise bütün becerilerde kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir ($p<0.05$).

Gürçay ve Eryılmaz (2002), lise birinci sınıf öğrencilerinin zekâ alanlarının belirlenmesi ve bunun fizik eğitimi üzerine etkilerinin belirlenmesini amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Öğrencilerin zekâ alanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, bütün zekâ alanlarının hemen hemen aynı oranda eşit dağıldığı görülmüştür. Bu verilerin öğrencilerin zekâ alanlarına ilişkin gerçek bilgileri ne derece yansıttığını belirleyebilmek için, velilerden öğrencilere ilişkin veli anketine verdikleri yanıtlar ile öğrencilerin çoklu zekâ anketine verdikleri yanıtlar arasında basit bir ilişki analizi yapılmış, her zekâ alanında veli ve öğrenci cevapları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin; öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına ilişkin yanıtları ile öğrencilerin çoklu zekâ anketine verdikleri yanıtlar arasında korelasyona bakıldığında ise, sonuçlar arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır.

Bayrak ve arkadaşları (2005), beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin çoklu zekâ kuramına göre zekâ çeşitlerinin ve eğilimlerinin belirlenerek, bu okullara girişte uygulanan yetenek giriş sınavı içerikleri üzerinde yeniden düşünülmesini, düzenlenmesini ve geliştirilmesini amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırma bulguları; öğrencilerin öne çıkardıkları birinci sıradaki zekâ alanının bedensel-kinestetik zekâ, ikinci sıradaki zekâ alanının sosyal-kişilerarası zekâ ve üçüncü sıradaki zekâ alanının ise içsel-öze dönük zekâ olduğunu göstermektedir. Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde bedensel-kinestetik zekânın birinci sırada olması, uygulanan yetenek giriş sınavları içeriği ve ölçütleri ile doğru bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Canoglu (2004), eğitim teknolojilerinden yararlanarak çoklu zekânın öğretimde kullanımı üzerine bir uygulama adlı çalışmasında, eğitim ve teknoloji ilkesinden hareketle sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzaysal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâyâ yönelik öğreti tekniklerini inceleyerek Yahya Kemal Beyatlı'nın hayatını, eserlerini, eserlerinde ele aldığı temaları örnek ders için konu olarak seçmiştir. Bu çalışmada çoklu zekâ kuramı doğrultusunda yapılan derslerde şu sonuçlar elde edilmiştir. Farklı zekâ alanları yüksek olan öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci başarıyla tamamlanmıştır. Farklı zekâ alanları düşük olan öğrencilerin de öğrenme-öğretme süreci başarıyla tamamlanmıştır. Gelişmemiş veya az gelişmiş zekâ alanları, harekete geçirilerek geliştirilebilir düşüncesinin geçerliliği ortaya konulmuştur. En önemlisi öğrencilerin tamamının ilgisi çekilmiş ve verilmesi amaçlanan bilgilerin öğretilmesi sağlanmıştır.

Köroğlu, Yeşildere ve Günhan (2002), altıncı sınıf matematik dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı matematik öğretiminin klasik öğretim yöntemlerine göre öğrenci başarısına olan etkisini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Elde edilen verilere göre; kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin basanları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, deney grubunda bulunan öğrencilerin başarıları ile okul türü karşılaştırıldığında, öğrenci başarısı ile okul türü arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarıları ile sosyoekonomik düzey karşılaştırıldığında, basan ile sosyoekonomik düzey arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri iyileştikçe, basan puanlarının arttığını

göstermektedir. Deney grubu öğrencileri arasında, öğrencilerin başarıları ile sosyoekonomik düzey karşılaştırıldığında, basan ile sosyoekonomik düzey arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buradan da, çoklu zekâ kuramının öğrenci başarısında sosyoekonomik seviyeye göre etki etmediği sonucuna varılmıştır.

Cengiz (2008), araştırmasında 12 haftalık futbol eğitiminin, 8-10 yaş grubu çocukların çoklu zekâ alanlarının gelişim düzeyine etkisi olup olmadığını incelemiştir, ilköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerle kontrol grubu, Ankara Spor ve Gençlerbirliği Spor Kulüplerinin futbol okuluna devam eden öğrencilerle ise deney grubu oluşturulmuştur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerine çalışmanın başında ön test, 12 haftalık çalışma sonunda son test ve bunu takip eden haftada da kalıcılık testleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, 8-10 yaş grubu öğrencilere verilen 12 haftalık futbol eğitiminin, öğrencilerin fiziksel ve fizyolojik gelişimine olumlu katkılarının yanı sıra, sadece bedensel- kinestetik değil diğer sekiz zekâ alanlarının da gelişimde etkili olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin erişim puanları ile deney grubu öğrencilerinin erişim puanları karşılaştırıldığında verilen futbol eğitiminin, çocukların doğal gelişim sürecinde çoklu zekâ alanlarını olumlu yönde etkilediği ve meydana gelen gelişimde kalıcı olduğu bulunmuştur.

Yanpar (2001)'in yapmış olduğu çalışmada ise 3. sınıf hayat bilgisi dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlik düzenlenmiş ve çoklu materyal (asetat, CD, bulmaca, kukla, teyp, modeller) kullanmanın öğrencilerin başarısına ve gelişimine etkileri incelenmiştir. Araştırmacının elde ettiği bilgiler sonucunda; deney grubundaki öğrencilerin basan düzeyi, kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin yüzde sekseni bu üniteye ilişkin etkinliklerin çok hoşuna gittiğini ve kullanılan materyallerin çok farklı olduğunu belirtmişlerdir.

Korkmaz (2001), tarafından yapılan çalışmada çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımlarının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin derse zevkle katıldıkları, öğrencilerin değişik zekâ alanlarına yönelik becerilerini ortaya çıkardıkları gözlenmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı ve tutumları daha olumlu çıkmıştır.

Bümen (2001), yaptığı çalışmada kontrol gruplu ön test- son test desenine başvurulmuştur. Bu amaçla çalışma, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin

"demokrasi" ve insan hakları" ünitelerinin bilişsel nitelikli ve bilgi üstü (kavrama ve uygulama) düzeylerinde önceden belirlenmiş bir kısım davranışlar ve duyuşsal özelliklerden yalnızca tutum boyutunda olan davranışlarla sınırlı tutulmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında; vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretimde gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zekâ uygulamalarının, bilişsel öğrenmelerle ilgili davranışları gerçekleştirmesinin yanı sıra, duyuşsal özellikleri kazandırmada da etkisi olduğu söylenebilir.

Burma (2003), Atatürk Üniversitesi yüksek lisans tezi için yapmış olduğu "Çoklu zekâ kuramına göre öğretim ortamlarının yapılandırılması" adlı çalışmada kaynak tarama yöntemini kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda şu sonuçlara ulaşmıştır: Çoklu zekâ kuramının öğretim alanına sağladığı en büyük katkı, geleneksel eğitim sisteminde öğretmenlerin sahip oldukları kısıtlı stratejileri genişletme zorunluluğunu getirmesidir. Çoklu zekâ kuramına dayalı yöntem ile her öğretmen kendi öğrencilerini daha iyi tanıma fırsatı yakalar. Pasif olarak adlandırılan bir öğrencinin beklide farklı bir zekâ alanına sahip olduğu belirlenip daha başarılı bir konuma getirilir. Böylece öğrencinin kendine güveni artar.

Batman (2002), Hacettepe Üniversitesi'nde "Çok boyutlu zekâ kuramı etkinlikleriyle destekli öğretimin erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi" adlı doktora çalışmasında geleneksel yöntemlerin dışında, öğrencilere zengin öğrenme yaşantılarının sunulması ve öğrencilerle beraber öğretmenlerin de bu yaşantılardan ne kadar etkilendiğinin ortaya konmasını araştırmayı amaçlamıştır. Çoklu zekâ kuramının eğitim ortamına getirmiş olduğu yeni yaklaşım çerçeve alınarak hazırlanan hayat bilgisi 3.sınıf çevremizdeki canlılar ile dünya ve uzay üniteleri süresince, öğrenme sürecinde, öğretmen ve öğrencilerde çoklu zekâ kuramının etkilerinin gözlenmesi amaçlanmıştır.

Canbay (2006), ilköğretim birinci kademedeki çoklu zekâ kuramı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri adlı çalışmanın amacı, ilköğretim birinci kademedeki çoklu zekâ kuramı uygulamalarının şu anki okul ve sınıflarımızın mevcut durumlarına uygun olup olmadığı; uygun ise bunun düzeyini tespit etmektir. Ankette toplanan verilerin değerlendirilmesi sonunda; öğretmenler çoklu zekâ kuramı uygulamalarının öğrenmede kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunu, çoklu zekâ kuramına göre ders işlemenin geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğini,

öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre ders işlerken derste daha aktif olduklarını ifade etmişlerdir.

Kaya (2002), tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atom ve atomik yapı konusundaki başarılarına, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına, tutum ve algılamalarına geleneksel öğretim yöntemine kıyasla çoklu zekâ kuramı' nın fen müfredatı açısından uygulanabilirliğini araştırmıştır. Deneysel desenli çalışma sonucunda, çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim etkinliklerin öğrencilerin başarıları, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına, fen'e olan tutum ve bilimi öğrenme yollarını algılamalarına anlamlı bir katkı sağladığı görülmüştür.

Ayaydın (2002), çoklu zekâ kuramından ve eğitim alanındaki en son gelişmelerden yararlanılarak tasarlanan yeni bir sanat eğitimi yönteminin uygulanmasıyla ne gibi sonuçlar ortaya çıkacağını araştırmıştır. Elde edilen bulgular, çoklu zekâ kuramına göre tasarlanan uygulamanın sanat eğitimine çeşitlilik ve zenginlik getirdiğini, dersi geleneksel yöneme göre daha eğlenceli ve verimli hale getirdiğini ortaya çıkarmıştır.

Kocabaş (2003), erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının (okulöncesi öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin) kullandıkları müziği öğrenme stratejilerinin neler olduğu, müziği öğrenme stratejilerini hangi düzeyde kullandıkları ve çoklu zekâ alanları ile olan ilişkisinin belirlenmesini amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Müziği öğrenme stratejileri ortalaması 77.71 ile iyi düzeyde bulunmuştur. Kullanılan stratejiler cinsiyet bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının kullandığı müziği öğrenme stratejileri ile mantıksal-matematiksel, müziksel ve sosyal zekâ alanları arasında doğrusal pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte sözel zekâ alanı ile matematiksel-mantıksal ve müziksel zekâ alanları arasında; matematiksel Zekâ alanı ile görsel, müziksel, bedensel, sosyal, öze dönük ve doğa zekâsı alanları arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Hamurcu ve arkadaşları (2002), Buca eğitim fakültesi ilköğretim bölümü fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarının son sınıflarında okuyan 362 öğrencinin çoklu zekâ kuramına dayalı profillerinin ortaya konmasını amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Çalışma bulgularında; fen ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin çoklu zekâ kuramına dayalı profillerinde, bazı alanlarda ve gelişmişlik

düzeylerinde farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okumakta oldukları anabilim dallarına göre zekâ profilleri arasında, sözel-dilsel alanda sınıf öğretmenliği lehine, görsel-uzamsal ve mantıksal- matematiksel alanda da fen bilgisi öğretmenliği lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Öğrencilerin okumakta oldukları öğrenim türü (örgün veya ikinci öğretim), yaş ve mezun oldukları alan değişkenlerine göre çoklu zekâ kuramına dayalı profilleri arasında anlamlı farka rastlanamamıştır. Öğrencilerin cinsiyete göre profillerine bakıldığında ise; erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Aşçı ve Demircioğlu (2002), çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen ekoloji ünitesinin 9.sınıf öğrencilerinin ekoloji başarıları ve tutumlarına olan etkilerini inceledikleri çalışmalarında, ekoloji ünitesi çoklu zekâ temelli ve geleneksel öğretim olmak üzere iki farklı yöntemle öğretilmiştir, istatistiksel sonuçlar, ekoloji başarıları açısından çoklu zekâ temelli ders planlarının uygulamasının geleneksel öğretim yöntemine göre daha fazla etkili olduğunu, ancak ekoloji tutumları açısından deney ve kontrol grupları arasında bir fark olmadığını göstermiştir.

Seber (2001) "Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi" adlı çalışmasıyla, ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarında kendilerini değerlendirebilecekleri, güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; sekiz boyuttan ve her bir boyutta sekizer madde olmak üzere toplam 64 maddeden oluşan, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarında kendilerini değerlendirebilecekleri güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenip değerlendirilebilmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Sivrikaya (2009), çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim yönteminin 6. sınıf öğrencilerinde Beden Eğitimi dersi başarısına etkisini incelediği çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin Beden Eğitimi dersi müfredatında yer alan voleybol ve hentbol ünitelerinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki erişim düzeylerine etkilerini belirlemeyi amaçlamış, deney yöntemiyle yapılan çalışmada deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiştir.

Çalışandemir (2010), Anasınıfı çocuklarının çoklu zekâ alanlarının gelişimine deney yöntemiyle verilen eğitimin etkisini inceleyen bir çalışma yapmış, deney yöntemiyle eğitim verilen grubun baskın zekâ alanlarında bir değişimin olduğu sonucuna varılmıştır.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu araştırma, İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde halk dansları çalışmalarının çoklu zekâ boyutundaki zekâ türlerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Mimar Sinan İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencilerine çoklu zekâ alanlarında kendini değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön testler sonucunda eşitleme yapılarak, çalışmalar öncesinde her iki grubunda eşit seviyede olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra yapılan çalışmalar sonucunda, deney grubu ve kontrol grupları arasında çoklu zekâ boyutundaki zekâ türleri açısından farklılıklar karşılaştırılarak araştırmanın problemine yanıt verilmeye çalışılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma deneysel bir çalışma olup, araştırmada yapılan Halk dansları çalışmalarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kontrol gruplu ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmada 2x2 karışık desen kullanılmıştır (deney ve kontrol grubu X ön test, son test). Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan birisi yansız grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşullarını, diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini (ön test-son test) tanımlar.

Araştırma deseninin (ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen) sembollerle gösterimi şu şekilde verilebilir:

Tablo 3. 1. Deneysel araştırma deseni

		On test		Son test
G_D	R	O_1	X	O_3
G_K	R	O_2		O_4

G_D : Deney yöntemi ile eğitim verilen deney grubunu,

G_K : Kontrol grubunu,

R: Deneklerin gruplara yansız atandığını,

O_1 ve O_3 : Deney grubunun ön test-son test ölçümlerini,

O_2 ve O_4 : Kontrol grubunun ön test-son test ölçümlerini,

X: Deney grubuna uygulanan deney yöntemi ile verilen eğitim programını göstermektedir.

Ön-test uygulamasını izleyen haftadan başlayarak deney grubuna haftada 40 dakikalık dersler şeklinde 16 hafta boyunca halk dansları çalışmaları uygulanmıştır. Aynı süre içinde kontrol grubu okul eğitimlerine devam etmişlerdir. Değişik öğretmenlerin öğretmenlik becerilerindeki farklılıklardan kaynaklanabilecek olumsuz etkileri önlemek ve deney işlemlerinin planlandığı biçimde uygulanmasını sağlamak için çalışmalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. 16 haftanın bitiminde deney ve kontrol gruplarına son testler uygulanmıştır.

Tablo 3. 2. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Deneysel İşlemler

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest
Deney Grubu N=50	Çoklu zekâ alanlarında kendini değerlendirme ölçeği	Haftada 40 dakika 16 hafta süreyle Halk dansları çalışmaları yapılmıştır	Çoklu zekâ alanlarında kendini değerlendirme ölçeği
Kontrol Grubu N=50	Çoklu zekâ alanlarında kendini değerlendirme ölçeği	Normal öğrenimlerine devam etmişlerdir	Çoklu zekâ alanlarında kendini değerlendirme ölçeği

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında Ankara il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarına devam eden 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklemin oluşturulması için ilk olarak Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Ankara il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının listesi elde edilmiştir. Elde edilen liste incelenerek, gelişmişlik düzeylerine göre orta olarak kabul edilen Yenimahalle ilçesinde tesadüfî örneklem yöntemiyle belirlenen Mimar Sinan İlköğretim Okulu'nda araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

Okulda 5. sınıfa devam eden öğrenciler arasında gönüllülük esasına dayalı olarak 25 kız 25 erkek öğrenci olmak üzere toplam 50 kişilik deney grubu oluşturulmuştur. Kontrol grubu da yine gönüllü 5. sınıf öğrencilerinden 25 kız 25 erkek olmak üzere toplam 50 kişi olarak belirlenmiştir.

Deney grubuna normal okul eğitimlerinin dışında haftada 40 dakikalık halk dansları eğitimi verilmiş, kontrol grubu ise sadece normal eğitimlerine devam etmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tamamına ön test ve son test uygulanmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere göre değerlendirilmiştir.

1. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden aldıkları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.1. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterine İlişkin Ortalama Puanları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	50	159.160	175.396
Kontrol Grubu	50	155.800	136.216

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden aldıkları son test puanlarının ortalaması ile ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları verilmiştir. Buna göre çoklu zekâ envanterinden alınan son test ortalama puanları deney grubu için 159.160 ve kontrol grubu için 155.800 olarak hesaplanmıştır. Grupların ön test puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test puanları deney grubu için 175.396 iken kontrol grubu düzeltilmiş son test ortalama puanı 136.216’dır.

Grupların düzeltilmiş son test puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanteri Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön-Test	13975.13	1	13975.13	153.365	.000
Grup	982.04	1	982.04	10.77	.001
Hata	8747.84	96	91.123		
Toplam	2507964.00	100			

Tablo 4.2’de halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanteri puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$F_{(1-96)}=10.77$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile deney grubu ile yapılan halk dansı çalışmaları öğrencilerin çoklu zekâ puanlarının artmasında katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu çoklu zekâ envanteri son test puanları ($\bar{x} = 175.39$), kontrol grubu çoklu zekâ envanteri son test puanları ($\bar{x} = 136.21$) dan daha yüksektir.

Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki sözel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

2. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki sözel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.3. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Sözel Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	50	18.92	21.28
Kontrol Grubu	50	19.46	16.61

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki sözel zekâ boyutundan aldıkları son test puanlarının ortalaması ile öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları verilmiştir. Buna göre çoklu zekâ envanterindeki sözel zekâ boyutundan alınan son test ortalama puanları deney grubu için 18.92 ve kontrol grubu için 19.46 olarak hesaplanmıştır. Grupların öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test puanları deney grubu için 21.28 iken kontrol grubu düzeltilmiş son test ortalama puanı 16.61’dir.

Grupların düzeltilmiş son test puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Sözel Zekâ Boyutu Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön-Test	238.30	1	238.30	53.152	.000
Grup	21.53	1	21.53	4.80	.031
Hata	430.40	96	4.48		
Toplam	37617.00	100			

Tablo 4.4’de halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki

sözel zekâ boyutu puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$F(1-96)=4.80$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile deney grubu ile yapılan halk dansı çalışmaları öğrencilerin çoklu zekânın alt boyutlarından olan sözel zekâ puanlarının artmasına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu çoklu zekâ envanteri son test puanları ($\bar{x} = 21.28$), kontrol grubu çoklu zekâ envanteri son test puanları ($\bar{x} = 16.61$) dan daha yüksektir.

3. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki sayısal zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.5. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Sayısal Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	50	19.46	21.23
Kontrol Grubu	50	19.06	16.01

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki sayısal zekâ boyutundan aldıkları son test puanlarının ortalaması ile öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları verilmiştir. Buna göre çoklu zekâ envanterindeki sayısal zekâ boyutundan alınan son test ortalama puanları deney grubu için 19.46 ve kontrol grubu için 19.06 olarak hesaplanmıştır. Grupların öntest

puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test puanları deney grubu için 21.23 iken kontrol grubu düzeltilmiş sontest ortalama puanı 16.06'dır.

Grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Sayısal Zekâ Boyutu Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön-Test	393.14	1	393.14	94.25	.000
Grup	97.51	1	97.51	23.37	.000
Hata	400.43	96	4.17		
Toplam	38088.00	100			

Tablo 4.6'da halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki sayısal zekâ boyutu puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$F(1-96)=23.37$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile deney grubu ile yapılan halk dansı çalışmaları öğrencilerin çoklu zekânın alt boyutlarından olan sayısal zekâ puanlarının artmasına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu çoklu zekâ envanteri son test puanları ($\bar{x} = 21.23$), kontrol grubu çoklu zekâ envanteri son test puanları ($\bar{x} = 16.01$) dan daha yüksektir.

4. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki görsel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına

göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.7. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Görsel Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	50	19.72	20.79
Kontrol Grubu	50	19.70	18.48

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki görsel zekâ boyutundan aldıkları son test puanlarının ortalaması ile öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları verilmiştir. Buna göre çoklu zekâ envanterindeki görsel zekâ boyutundan alınan son test ortalama puanları deney grubu için 19.72 ve kontrol grubu için 19.70 olarak hesaplanmıştır. Grupların öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test puanları deney grubu için 20.79 iken kontrol grubu düzeltilmiş son test ortalama puanı 18.48’dir.

Grupların düzeltilmiş son test puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Görsel Zekâ Boyutu Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön-Test	585.60	1	585.60	426.30	.000
Grup	9.16	1	9.16	6.67	.011
Hata	131.87	96	1.37		
Toplam	39579.00	100			

Tablo 4.8’de halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki görsel zekâ boyutu puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$F(1-96)=9.16$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile deney grubu ile yapılan halk dansı çalışmaları öğrencilerin çoklu zekânın alt boyutlarından olan görsel zekâ puanlarının artmasına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu çoklu zekâ envanteri son test puanları ($\bar{x} = 20.79$), kontrol grubu çoklu zekâ envanteri son test puanları ($\bar{x} = 18.48$)’dan daha yüksektir.

5. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki bedensel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.9. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Bedensel Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	50	19.70	20.39
Kontrol Grubu	50	18.56	17.74

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki bedensel zekâ boyutundan aldıkları son test puanlarının ortalaması ile öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları verilmiştir. Buna göre çoklu zekâ envanterindeki bedensel zekâ boyutundan alınan son test ortalama puanları deney

grubu için 19.70 ve kontrol grubu için 18.56 olarak hesaplanmıştır. Grupların öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test puanları deney grubu için 20.39 iken kontrol grubu düzeltilmiş son-test ortalama puanı 17.74'dür.

Grupların düzeltilmiş son-test puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Bedensel Zekâ Boyutu Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön-Test	785.60	1	785.60	662.03	.000
Grup	21.09	1	21.09	17.75	.000
Hata	113.92	96	1.18		
Toplam	37535.00	100			

Tablo 4.10'da halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki bedensel zekâ boyutu puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$F(1-96)=21.09$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile deney grubu ile yapılan halk dansı çalışmaları öğrencilerin çoklu zekânın alt boyutlarından olan bedensel zekâ puanlarının artmasına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu çoklu zekâ envanteri son test puanları($\bar{x} = 20.39$), kontrol grubu çoklu zekâ envanteri son test puanları ($\bar{x} = 17.74$) dan daha yüksektir.

6. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki müziksel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.11. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Müzik Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	50	19.98	20.75
Kontrol Grubu	50	18.88	17.66

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki müzik zekâ boyutundan aldıkları son test puanlarının ortalaması ile ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları verilmiştir. Buna göre çoklu zekâ envanterindeki müzik zekâ boyutundan alınan son test ortalama puanları deney grubu için 19.98 ve kontrol grubu için 18.88 olarak hesaplanmıştır. Grupların ön test puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test puanları deney grubu için 20.75 iken kontrol grubu düzeltilmiş son test ortalama puanı 17.66’dır.

Grupların düzeltilmiş son test puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Müzik Zekâ Boyutu Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön-Test	378.23	1	378.23	161.88	.000
Grup	44.70	1	44.70	19.13	.000
Hata	224.29	96	2.33		
Toplam	38499.00	100			

Tablo 4.12’de halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki müzik zekâ boyutu puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$F_{(1-96)}=44.70$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile deney grubu ile yapılan halk dansı çalışmaları öğrencilerin çoklu zekânın alt boyutlarından olan müzik zekâ puanlarının artmasına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu çoklu zekâ envanteri son test puanları($\bar{x} = 20.75$), kontrol grubu çoklu zekâ envanteri son test puanları ($\bar{x} = 17.66$) dan daha yüksektir.

7. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki sosyal zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.13. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Sosyal Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	50	20.52	22.65
Kontrol Grubu	50	20.38	16.97

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki sosyal zekâ boyutundan aldıkları son test puanlarının ortalaması ile öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları verilmiştir. Buna göre çoklu zekâ envanterindeki sosyal zekâ boyutundan alınan son test ortalama puanları deney grubu için 20.52 ve kontrol grubu için 20.38 olarak hesaplanmıştır. Grupların öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test puanları deney grubu için 22.65 iken kontrol grubu düzeltilmiş son test ortalama puanı 16.97’dir.

Grupların düzeltilmiş son test puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Sosyal Zekâ Boyutu Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön-Test	287.98	1	287.98	68.44	.000
Grup	77.10	1	77.10	18.32	.000
Hata	403.90	96	4.20		
Toplam	42615.00	100			

Tablo 4.14’de halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki

sosyal zekâ boyutu puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$F(1-96)=77.10$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile deney grubu ile yapılan halk dansı çalışmaları öğrencilerin çoklu zekânın alt boyutlarından olan sosyal zekâ puanlarının artmasına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu çoklu zekâ envanteri son test puanları($\bar{x} = 22.65$), kontrol grubu çoklu zekâ envanteri son test puanları ($\bar{x} = 16.97$) dan daha yüksektir.

8. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki içsel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.15. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki İçsel Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	50	20.90	21.85
Kontrol Grubu	50	21.00	17.83

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki içsel zekâ boyutundan aldıkları son test puanlarının ortalaması ile öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları verilmiştir. Buna göre çoklu zekâ envanterindeki içsel zekâ boyutundan alınan son test ortalama puanları deney grubu için 20.90 ve kontrol grubu için 21.00 olarak hesaplanmıştır. Grupların öntest

puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test puanları deney grubu için 21.85 iken kontrol grubu düzeltilmiş sontest ortalama puanı 17.83'dür.

Grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki İçsel Zekâ Boyutu Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön-Test	157.40	1	157.40	45.17	.000
Grup	98.17	1	98.17	28.17	.000
Hata	334.52	96	3.48		
Toplam	44493.00	100			

Tablo 4.16'da halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki içsel zekâ boyutu puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$F(1-96)=28.17$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile deney grubu ile yapılan halk dansı çalışmaları öğrencilerin çoklu zekânın alt boyutlarından olan içsel zekâ puanlarının artmasına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu çoklu zekâ envanteri son test puanları ($\bar{x} = 21.85$), kontrol grubu çoklu zekâ envanteri son test puanları ($\bar{x} = 17.83$) dan daha yüksektir.

9. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki doğa zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.17. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Doğa Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	50	20.08	21.89
Kontrol Grubu	50	19.76	17.69

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki doğa zekâ boyutundan aldıkları sontest puanlarının ortalaması ile öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalamaları verilmiştir. Buna göre çoklu zekâ envanterindeki doğa zekâ boyutundan alınan sontest ortalama puanları deney grubu için 20.08 ve kontrol grubu için 19.76 olarak hesaplanmıştır. Grupların öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test puanları deney grubu için 21.89 iken kontrol grubu düzeltilmiş sontest ortalama puanı 17.69’dur.

Grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki İçsel Zekâ Boyutu Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön-Test	586.94	1	586.94	170.73	.000
Grup	23.68	1	23.68	6.88	.010
Hata	330.01	96	3.43		
Toplam	40678.00	100			

Tablo 4.18’de halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterindeki

doğa zekâ boyutu puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$F(1-96)=6.88$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile deney grubu ile yapılan halk dansı çalışmaları öğrencilerin çoklu zekânın alt boyutlarından olan doğa zekâ puanlarının artmasına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu çoklu zekâ envanteri son test puanları($\bar{x} = 21.89$), kontrol grubu çoklu zekâ envanteri son test puanları ($\bar{x} = 17.69$) dan daha yüksektir.

1. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.19. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Zekâ Envanteri İlişkin Ortalama Puanları

Grup		N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	Kız	25	164.32	179.26
	Erkek	25	154.00	175.70
Kontrol Grubu	Kız	25	157.56	137.78
	Erkek	25	154.04	137.17

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre çoklu zekâ envanterinden aldıkları son test puanlarının ortalaması ile öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları verilmiştir. Buna göre çoklu zekâ envanterinden alınan son test ortalama puanları deney grubu kız öğrenciler için 164.32,

erkek öğrenciler için 154.00 ve kontrol grubu kız öğrenciler için 157.56 ve erkek öğrenciler için 154.04 olarak hesaplanmıştır. Grupların öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test puanları deney grubu kız öğrenciler için 179.26, erkek öğrenciler için 175.70 iken kontrol grubu düzeltilmiş son-test ortalama puanı kız öğrenciler için 137.78, erkek öğrenciler için 137.17'dir.

Grupların düzeltilmiş son-test puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanteri Cinsiyet Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Cinsiyet	105.03	1	105.03	1.145	.28
Grup*Cinsiyet	53.981	1	53.981	.589	.445
Hata	8712.84	95	91.71		
Toplam	2507964.00	100			

Tablo 4.20'de halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre çoklu zekâ envanteri puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında deney grubu ile kontrol grubunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur [$F(1-95)=53.98$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile deney grubu ile yapılan halk dansı çalışmaları öğrencilerin cinsiyetlerine göre çoklu zekâ puanlarında bir artışa neden olamamıştır şeklinde yorumlanabilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu çoklu zekâ envanteri kız öğrencilerin son test puanları ($\bar{x} = 179.26$), erkek öğrencilerin ($\bar{x} = 175.70$) kontrol grubu çoklu zekâ envanteri kız öğrencilerin son test puanları ($\bar{x} = 137.78$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{x} = 137.17$) olduğu görülmektedir.

11. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden sözel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.21. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Zekâ Envanterindeki Sözel Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları

Grup		N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	Kız	25	19.72	22.49
	Erkek	25	18.12	20.85
Kontrol Grubu	Kız	25	19.76	16.56
	Erkek	25	19.16	16.84

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre çoklu zekâ envanterindeki sözel zekâ boyutundan aldıkları son test puanlarının ortalaması ile öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları verilmiştir. Buna göre çoklu zekâ envanterindeki sözel zekâ boyutundan alınan son test ortalama puanları deney grubu kız öğrenciler için 19.72, erkek öğrenciler için 18.12 ve kontrol grubu kız öğrenciler için 19.76 ve erkek öğrenciler için 19.16 olarak hesaplanmıştır. Grupların öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test puanları deney grubu kız öğrenciler için 22.49, erkek öğrenciler için 20.85 iken kontrol grubu düzeltilmiş son test ortalama puanı kız öğrenciler için 16.56, erkek öğrenciler için 16.84’dür.

Grupların düzeltilmiş son test puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Sözel Zekâ Boyutunun Cinsiyet Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Cinsiyet	11.27	1	11.27	2.69	.10
Grup*Cinsiyet	22.75	1	22.75	5.43	.22
Hata	398.00	95	4.189		
Toplam	37617.00	100			

Tablo 4.22’de halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre çoklu zekâ envanterindeki sözel zekâ boyutunun cinsiyet puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında deney grubu ile kontrol grubunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur [$F(1-95)=22.75$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile deney grubu ile yapılan halk dansı çalışmaları öğrencilerin cinsiyetlerine göre çoklu zekâ puanlarından sözel zekâ puanında bir artışa neden olamamıştır şeklinde yorumlanabilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu çoklu zekâ envanteri kız öğrencilerin son test puanları ($\bar{x} = 22.49$), erkek öğrencilerin ($\bar{x} = 20.85$) kontrol grubu çoklu zekâ envanteri kız öğrencilerin son test puanları ($\bar{x} = 16.56$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{x} = 16.86$) olduğu görülmektedir.

12. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden sayısal zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.23. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Zekâ Envanterindeki Sayısal Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları

Grup		N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	Kız	25	20.44	23.19
	Erkek	25	18.48	21.05
Kontrol Grubu	Kız	25	19.80	16.47
	Erkek	25	18.32	16.31

Tablo 4. 23’de görüldüğü gibi halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre çoklu zekâ envanterindeki sayısal zekâ boyutundan aldıkları son test puanlarının ortalaması ile öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları verilmiştir. Buna göre çoklu zekâ envanterindeki sayısal zekâ boyutundan alınan son test ortalama puanları deney grubu kız öğrenciler için 20.44, erkek öğrenciler için 18.48 ve kontrol grubu kız öğrenciler için 19.80 ve erkek öğrenciler için 18.32 olarak hesaplanmıştır. Grupların öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test puanları deney grubu kız öğrenciler için 23.19, erkek öğrenciler için 21.05 iken kontrol grubu düzeltilmiş son test ortalama puanı kız öğrenciler için 16.47, erkek öğrenciler için 16.31’dir.

Grupların düzeltilmiş son test puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.24’de verilmiştir.

Tablo 4.24. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Sayısal Zekâ Boyutunun Cinsiyet Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Cinsiyet	32.46	1	32.46	8.33	.005
Grup*Cinsiyet	24.18	1	24.18	6.20	.14
Hata	369.99	95	3.89		
Toplam	38088.00	100			

Tablo 4.24’de halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre çoklu zekâ envanterindeki sayısal zekâ boyutunun cinsiyet puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında deney grubu ile kontrol grubunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur [$F(1-95)=24.18$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile deney grubu ile yapılan halk dansı çalışmaları öğrencilerin cinsiyetlerine göre çoklu zekâ puanlarından sayısal zekâ puanında bir artışa neden olamamıştır şeklinde yorumlanabilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu çoklu zekâ envanteri kız öğrencilerin son test puanları ($\bar{x} = 23.19$), erkek öğrencilerin ($\bar{x} = 21.05$) kontrol grubu çoklu zekâ envanteri kız öğrencilerin son test puanları ($\bar{x} = 16.47$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{x} = 16.31$) olduğu görülmektedir.

13. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden görsel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.25. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Zekâ Envanterindeki Görsel Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları

Grup		N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	Kız	25	19.72	20.96
	Erkek	25	19.72	20.77
Kontrol Grubu	Kız	25	19.68	18.54
	Erkek	25	19.72	18.55

Tablo 4.25’de görüldüğü gibi halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre çoklu zekâ envanterindeki görsel zekâ boyutundan aldıkları son test puanlarının ortalaması ile öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları verilmiştir. Buna göre çoklu zekâ envanterindeki görsel zekâ boyutundan alınan son test ortalama puanları deney grubu kız öğrenciler için 19.72, erkek öğrenciler için 19.72 ve kontrol grubu kız öğrenciler için 19.68 ve erkek öğrenciler için 19.72 olarak hesaplanmıştır. Grupların öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test puanları deney grubu kız öğrenciler için 20.96, erkek öğrenciler için 20.77 iken kontrol grubu düzeltilmiş son test ortalama puanı kız öğrenciler için 18.54, erkek öğrenciler için 18.55’dir.

Grupların düzeltilmiş son test puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Görsel Zekâ Boyutunun Cinsiyet Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Cinsiyet	.21	1	.21	.155	.695
Grup*Cinsiyet	.228	1	.228	.162	.688
Hata	133.46	95	1.40		
Toplam	39579.00	100			

Tablo 4.26’da halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre çoklu zekâ envanterindeki görsel zekâ boyutunun cinsiyet puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında deney grubu ile kontrol grubunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur [$F(1-95)=.228$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile deney grubu ile yapılan halk dansı çalışmaları öğrencilerin cinsiyetlerine göre çoklu zekâ puanlarından görsel zekâ puanında bir artışa neden olamamıştır şeklinde yorumlanabilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu çoklu zekâ envanteri kız öğrencilerin son test puanları ($\bar{x} = 20.96$), erkek öğrencilerin ($\bar{x} = 20.77$) kontrol grubu çoklu zekâ envanteri kız öğrencilerin son test puanları ($\bar{x} = 18.54$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{x} = 18.55$) olduğu görülmektedir.

14. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden bedensel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.27. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Zekâ Envanterindeki Bedensel Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları

Grup		N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	Kız	25	20.44	19.87
	Erkek	25	18.96	21.10
Kontrol Grubu	Kız	25	17.96	17.70
	Erkek	25	19.16	17.83

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre çoklu zekâ envanterindeki bedensel zekâ boyutundan aldıkları son test puanlarının ortalaması ile öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları verilmiştir. Buna göre çoklu zekâ envanterindeki bedensel zekâ boyutundan alınan son test ortalama puanları deney grubu kız öğrenciler için 20.44, erkek öğrenciler için 18.96 ve kontrol grubu kız öğrenciler için 17.96 ve erkek öğrenciler için 19.16 olarak hesaplanmıştır. Grupların öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test puanları deney grubu kız öğrenciler için 19.87, erkek öğrenciler için 21.10 iken kontrol grubu düzeltilmiş son test ortalama puanı kız öğrenciler için 17.70, erkek öğrenciler için 17.83’dür.

Grupların düzeltilmiş son test puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Bedensel Zekâ Boyutunun Cinsiyet Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Cinsiyet	11.35	1	11.35	10.56	.002
Grup*Cinsiyet	6.79	1	6.79	6.32	.014
Hata	102.08	95	1.07		
Toplam	37535.00	100			

Tablo 4.28’de halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre çoklu zekâ envanterindeki bedensel zekâ boyutunun cinsiyet puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında deney grubu ile kontrol grubunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur [$F_{(1-95)}=6.79$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile deney grubu ile yapılan halk dansı çalışmaları öğrencilerin cinsiyetlerine göre çoklu zekâ puanlarından bedensel zekâ puanında bir artışa neden olamamıştır şeklinde yorumlanabilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu çoklu zekâ envanteri kız öğrencilerin son test puanları ($\bar{x} = 19.87$), erkek öğrencilerin ($\bar{x} = 21.10$) kontrol grubu çoklu zekâ envanteri kız öğrencilerin son test puanları ($\bar{x} = 17.70$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{x} = 17.83$) olduğu görülmektedir.

15. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden müziksel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.29. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Zekâ Envanterindeki Bedensel Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları

Grup		N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	Kız	25	20.12	20.54
	Erkek	25	19.84	21.61
Kontrol Grubu	Kız	25	18.80	17.73
	Erkek	25	18.96	17.82

Tablo 4.29’da görüldüğü gibi halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre çoklu zekâ envanterindeki müzik zekâ boyutundan aldıkları son test puanlarının ortalaması ile öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları verilmiştir. Buna göre çoklu zekâ envanterindeki müzik zekâ boyutundan alınan son test ortalama puanları deney grubu kız öğrenciler için 20.12, erkek öğrenciler için 19.84 ve kontrol grubu kız öğrenciler için 18.80 ve erkek öğrenciler için 18.96 olarak hesaplanmıştır. Grupların öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test puanları deney grubu kız öğrenciler için 20.54, erkek öğrenciler için 21.61 iken kontrol grubu düzeltilmiş son test ortalama puanı kız öğrenciler için 17.73, erkek öğrenciler için 17.82’dir.

Grupların düzeltilmiş son test puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Müzik Zekâ Boyutunun Cinsiyet Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Cinsiyet	8.21	1	8.21	3.39	.068
Grup*Cinsiyet	5.85	1	5.85	2.42	.123
Hata	229.87	95	2.42		
Toplam	38499.00	100			

Tablo 4.30’da halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre çoklu zekâ envanterindeki müzik zekâ boyutunun cinsiyet puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında deney grubu ile kontrol grubunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur [$F_{(1-95)}=5.85$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile deney grubu ile yapılan halk dansı çalışmaları öğrencilerin cinsiyetlerine göre çoklu zekâ puanlarından müzik zekâ puanında bir artışa neden olamamıştır şeklinde yorumlanabilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu çoklu zekâ envanteri kız öğrencilerin son test puanları ($\bar{x} = 20.54$), erkek öğrencilerin ($\bar{x} = 21.61$) kontrol grubu çoklu zekâ envanteri kız öğrencilerin son test puanları ($\bar{x} = 17.73$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{x} = 17.82$) olduğu görülmektedir.

16. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden sosyal zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.31. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Zekâ Envanterindeki Sosyal Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları

Grup		N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	Kız	25	21.28	23.66
	Erkek	25	19.76	23.19
Kontrol Grubu	Kız	25	21.04	18.02
	Erkek	25	19.72	18.92

Tablo 4.31’de görüldüğü gibi halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre çoklu zekâ envanterindeki sosyal zekâ boyutundan aldıkları son test puanlarının ortalaması ile öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları verilmiştir. Buna göre çoklu zekâ envanterindeki sosyal zekâ boyutundan alınan son test ortalama puanları deney grubu kız öğrenciler için 21.28, erkek öğrenciler için 19.76 ve kontrol grubu kız öğrenciler için 21.04 ve erkek öğrenciler için 19.72 olarak hesaplanmıştır. Grupların öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test puanları deney grubu kız öğrenciler için 23.66, erkek öğrenciler için 23.19 iken kontrol grubu düzeltilmiş son test ortalama puanı kız öğrenciler için 18.02, erkek öğrenciler için 18.92’dir.

Grupların düzeltilmiş son test puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Sosyal Zekâ Boyutunun Cinsiyet Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Cinsiyet	15.07	1	15.07	3.56	.062
Grup*Cinsiyet	2.47	1	2.47	.58	.44
Hata	401.29	95	4.22		
Toplam	42615.00	100			

Tablo 4.32’de halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre çoklu zekâ envanterindeki sosyal zekâ boyutunun cinsiyet puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında deney grubu ile kontrol grubunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur [$F(1-95)=2.47$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile deney grubu ile yapılan halk dansı çalışmaları öğrencilerin cinsiyetlerine göre çoklu zekâ puanlarından sosyal zekâ puanında bir artışa neden olamamıştır şeklinde yorumlanabilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu çoklu zekâ envanteri kız öğrencilerin son test puanları ($\bar{x} = 23.66$), erkek öğrencilerin ($\bar{x} = 23.19$) kontrol grubu çoklu zekâ envanteri kız öğrencilerin son test puanları ($\bar{x} = 18.02$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{x} = 16.92$) olduğu görülmektedir.

17. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden içsel zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.33. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Zekâ Envanterindeki İçsel Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları

Grup		N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	Kız	25	21.48	23.49
	Erk	25	20.32	22.86
ek				
Kontrol Grubu	Kız	25	21.60	18.83
	Erk	25	20.40	18.60
ek				

Tablo 4.33’de görüldüğü gibi halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre çoklu zekâ envanterindeki içsel zekâ boyutundan aldıkları son test puanlarının ortalaması ile ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları verilmiştir. Buna göre çoklu zekâ envanterindeki içsel zekâ boyutundan alınan son test ortalama puanları deney grubu kız öğrenciler için 21.48, erkek öğrenciler için 20.32 ve kontrol grubu kız öğrenciler için 21.60 ve erkek öğrenciler için 20.40 olarak hesaplanmıştır. Grupların ön test puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test puanları deney grubu kız öğrenciler için 23.49, erkek öğrenciler için 22.86 iken kontrol grubu düzeltilmiş son test ortalama puanı kız öğrenciler için 18.83, erkek öğrenciler için 18.60’dır.

Grupların düzeltilmiş son test puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.34’de verilmiştir.

Tablo 4.34. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki İçsel Zekâ Boyutunun Cinsiyet Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Cinsiyet	4.30	1	4.30	1.09	.29
Grup*Cinsiyet	.95	1	.95	.24	.62
Hata	374.38	95	3.94		
Toplam	44493.00	100			

Tablo 4.34’de halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre çoklu zekâ envanterindeki içsel zekâ boyutunun cinsiyet puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında deney grubu ile kontrol grubunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur [$F_{(1-95)}=.95$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile deney grubu ile yapılan halk dansı çalışmaları öğrencilerin cinsiyetlerine göre çoklu zekâ puanlarından içsel zekâ puanında bir artışa neden olamamıştır şeklinde yorumlanabilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu çoklu zekâ envanteri kız öğrencilerin son test puanları ($\bar{x} = 23.49$), erkek öğrencilerin ($\bar{x} = 22.86$) kontrol grubu çoklu zekâ envanteri kız öğrencilerin son test puanları ($\bar{x} = 18.83$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{x} = 18.60$) olduğu görülmektedir.

18. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden doğa zekâ boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.35. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Zekâ Envanterindeki Doğa Zekâ Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları

Grup		N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	Kız	25	21.20	22.79
	Erkek	25	18.96	21.24
Kontrol Grubu	Kız	25	19.72	17.78
	Erkek	25	19.80	17.86

Tablo 4. 35’de görüldüğü gibi halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre çoklu zekâ envanterindeki doğa zekâ boyutundan aldıkları son test puanlarının ortalaması ile ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları verilmiştir. Buna göre çoklu zekâ envanterindeki doğa zekâ boyutundan alınan son test ortalama puanları deney grubu kız öğrenciler için 21.20, erkek öğrenciler için 18.96 ve kontrol grubu kız öğrenciler için 19.72 ve erkek öğrenciler için 19.80 olarak hesaplanmıştır. Grupların ön test puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test puanları deney grubu kız öğrenciler için 22.79, erkek öğrenciler için 21.24 iken kontrol grubu düzeltilmiş son test ortalama puanı kız öğrenciler için 17.78, erkek öğrenciler için 17.86’dır.

Grupların düzeltilmiş son test puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.36’da verilmiştir.

Tablo 4.36. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterindeki Doğa Zekâ Boyutunun Cinsiyet Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Cinsiyet	13.28	1	13.28	4.16	.044
Grup*Cinsiyet	16.35	1	16.35	5.12	.026
Hata	302.94	95	3.18		
Toplam	40678	100			

Tablo 4.36’da halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre çoklu zekâ envanterindeki doğa zekâ boyutunun cinsiyet puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçlarına göre, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında deney grubu ile kontrol grubunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur [$F(1-95)=16.35$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile deney grubu ile yapılan halk dansı çalışmaları öğrencilerin cinsiyetlerine göre çoklu zekâ puanlarından doğa zekâ puanında bir artışa neden olamamıştır şeklinde yorumlanabilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu çoklu zekâ envanteri kız öğrencilerin son test puanları ($\bar{x} = 22.79$), erkek öğrencilerin ($\bar{x} = 21.24$) kontrol grubu çoklu zekâ envanteri kız öğrencilerin son test puanları ($\bar{x} = 17.78$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{x} = 17.86$) olduğu görülmektedir.

19. Halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden aldıkları son test puanlarına göre baskın zekâ boyutu hangisidir?

Tablo 4.37. Halk Dansları Çalışması Yapılan Deney Grubu Öğrencileri İle Halk Dansları Çalışması Yapılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanterinden Aldıkları Son Test Puanlarına Göre Baskın Zekâ Boyutunu Ortaya Çıkarmak İçin Yapılan Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	132.44	7	18.92	2.40	.020	
Gruplar İçi	3082.32	392	7.86			----
Toplam	3214	399				

Tablo 4. 37’de halk dansları çalışması yapılan deney grubu öğrencileri ile halk dansları çalışması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterinden aldıkları son test puanlarına göre baskın zekâ boyutunu ortaya çıkarmak için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre, deney grubu son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(7-392)=2.40$, $p<.05$]. Anlamlı farklılıkların çoklu zekâ alanlarından hangisi ve/veya hangileri arasında olduğunu görmek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, yapılan karşılaştırmalar sonucunda baskın zekâ boyutu çıkmamıştır. Yani, çoklu zekâ boyutları arasında birbirine üstünlük sağlayan bulunamamıştır.

V. BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu çalışma, İlköğretim 5. sınıf öğrencileriyle yapılan halk dansları çalışmasının, onların çoklu zekâ alanlarının gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada çoklu zekâ alanlarının her biri ayrı ayrı ele alınmış, ayrıca genel bir karşılaştırma da yapılmıştır. Araştırmaya esas teşkil eden halk dansları çalışması 16 hafta boyunca yürütülmüş olup, uygulamalı çalışmalar için öngörülen 12 haftadan daha uzun sürmüştür. Bu nedenle yapılan uygulamaların deney grubu üzerinde daha ölçülebilir etkiler meydana getirdiği söylenebilir.

Ayrıca deney grubuyla yapılan halk dansları çalışması bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüş olup, böylelikle farklı etkenlerin ölçümü etkileme ihtimali asgariye indirilmiştir.

Yapılan çalışmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, çoklu zekâ envanterinden alınan sontest ortalama puanları deney grubu için 159.160 ve kontrol grubu için 155.800 olarak hesaplanmıştır. Grupların öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş sontest puanları deney grubu için 175.396 iken kontrol grubu düzeltilmiş sontest ortalama puanı 136.216'dır.

Grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA testi sonucunda, öntest puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(1-96)}=10.77$, $p<.05$]. Bu farktan hareketle deney grubu ile yapılan halk dansları çalışmasının öğrencilerin çoklu zekâ puanlarının artmasında ileri derecede katkı sağladığı söylenebilir.

Buna bağlı olarak çalışma gruplarındaki düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubunun çoklu zekâ envanteri son test

puanları, kontrol grubunun çoklu zekâ envanteri son test puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Bu veriler ışığında, çoklu zekâ alanlarının tümünde halk dansları çalışmasına katılan deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Halk dansları çalışmasının deney grubu öğrencileri lehine bütün zekâ alanlarında anlamlı bir katkı sağladığı belirlenmiş olmakla birlikte, çoklu zekâ alanlarına göre yapılan karşılaştırmada en yüksek farkın sosyal zekâ alanında olduğu görülmektedir. Buradan hareketle toplu bir uygulama olan ve uyumun ön planda olduğu bir etkinlik olan halk danslarının öğrencilerin sosyalleşmesine büyük katkı sağladığı söylenebilir.

Yapılan karşılaştırmaya göre sosyal zekânın ardından en yüksek farklılık ise sırasıyla sayısal zekâ ve sözel zekâ alanlarında bulunmuştur. Halk dansları çalışmasının öğrencilerin özgüvenlerini kazanmalarına katkı sağladığı ve bu nedenle kendilerini ifade edebilme becerilerinin geliştiği düşünülebilir. Bununla birlikte bu tür uygulamaların sayısal zekâ üzerindeki olumlu etkilerinin de olduğu görülmektedir.

Araştırmanın en önemli sonuçlarından bir tanesi de halk dansları çalışmasının etkilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Dolayısıyla halk dansları uygulamalarının her iki cinsiyet için de çoklu zekâ alanlarına eşit düzeyde yarar sağladığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1- Çocukların okul çağı gelişimleri, özellikle de ilköğretim dönemleri önem arz etmektedir. Bu nedenle ailelerin kısıtlayıcı değil teşvik edici olmaları önerilir. Çocuklarına farklı deneyimler, olumlu tecrübeler kazandırmaya özen göstermeleri uygun olacaktır. Çocuklarının halk dansları, sinema, tiyatro konser gibi etkinliklere katılımını sağlamaları, onların nelere ilgi duyduklarını keşfetmeye çalışmaları gerekmektedir.

2- Kültürümüzün en önemli öğelerinden birisi olan halk danslarımızın çoklu zekâ alanlarına olan katkıları düşünülerek okul içi faaliyetlerde önemli rol alması ve özellikle sınıf öğretmenlerinin bunu desteklemesi gerekmektedir. Bu önerinin

uygulanabilir olması için sınıf öğretmenliği yetiştirme programında halk danslarının zorunlu ders olarak okutulması ve sınıf öğretmenlerinin bu konuda donanımlı olması sağlanmalıdır.

3- MEB'nın ilgili birimlerince yapılan müfredat geliştirme çalışmalarında halk dansları ve benzeri kültürel ve sosyal etkinliklere yeterince yer verilmeli ve öğrencilere bu tür alanlarda uygulama olanakları sağlanmalıdır.

4- Çoklu zekâ alanında araştırma yapmayı planlayan spor bilimcilerine, bireysel spor branşlarıyla uğraşan sporcular ile takım sporları ile uğraşan sporcular arasında sosyal zekâ alanı açısından bir farklılığın olup olmadığının araştırılması önerilmektedir.

5- Küreselleşmenin tüm dünyayı etki altına aldığı bir çağda yetişen genç nesillerin, milli ve kültürel değerlerini yaşayarak öğrenmeleri ve daha ileri düzeyde de uluslar arası platformlara taşımaları için halk dansları uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. ve Baran, A. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Düzeyleri İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, ISSN: 1303-5134 Cilt: 4, Sayı: 1
- Akamca, G. Ö. ve Hamurcu, H. (2005). Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Fen Başarısı, Tutumları ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 178-187.
- Akboy, R. (2005). *Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zekâ*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Amstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in The Classroom*, 2nd Edition. Association for Supervisionand Curriculum Development, p: 155, Virginia, USA.
- Arı, R. ve Saban, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*, Konya: Ceylan Ofset.
- Armour-Thomas, E. & Gopaul-McNicol, S.A. (1998). *Assessing Intelligence Applying a Bio-Cultural Model*. California, USA: SAGE Publications.
- Aşçı, Z. ve Demircioğlu, D. (2002). *Çoklu Zekâ Teorisine Göre Geliştirilen Ekoloji Ünitesinin, Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji Başarısına ve Tutumlarına Olan Etkileri*, ODTÜ Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Ankara.
- Ayaydın, A. (2002). *İlköğretim Okullarındaki Resim- iş Eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, B., Can, G., Ersanlı, K., Kılıç, M., Öztürk, B., Bilge, F., Küçükkaragöz, H., Kısaç, İ., Korkmaz, İ.Bilgin, M. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başbay, A. (2000). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Eğitim Programları ve Sınıf İçi Etkinliklerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Bayhan, P.S. ve Artan, I. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara: Morpa Yayınları.
- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. (24. Baskı). İstanbul: İnkılâp Yayınevi. İstanbul: Alfa Basım Yayım (1993).
- Bayrak, Ç. Çeliksoy, M.L. ve Çeliksoy, S.(2005). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki Öğrencilerin Çoklu Zeka Kuramına ilişkin Zeka Profilleri ve Uygulanan Yetenek Giriş Sınavları ile ilişkisi, *4.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*, 10-11 Haziran 2005, Bursa.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *The Developing Children*. (Çev. O. Gündüz). Çocuk Gelişim Psikolojisi, 1. Basım, İstanbul: Kaknüs Yayınlan.
- Berk, L.E. (2006). *Child Development* (7th ed.). USA: Pearson International Edition.
- Bohmer, (1999). *Multiple intelligences, Survey*, <<http://Familyeducation.Com/Article/Print/0,1303,4-3201,00html>>, (16.01.2009).
- Bozkuş, T. (2003). *Kars Yöresi Halk Oyunları ve Giysileri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Bruner, S. J. (1986). *Actual Minds Possible Worlds*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Burma, Ş. (2003). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretim Ortamlarının Yapılandırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bümen, N. (2001). *Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bümen, N. (2005). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı* (3. Baskı). Ankara: PegemA yayıncılık.

- Büyükkaragöz, S. Muşta, M. Yılmaz, H. Pilten Ö. (1997). *Eğitime Giriş*. Konya: Günay Ofset.
- Campbell, B.(1992). *Multiple Intelligence in Action, Childhood Education*, 68 (4), p:197
- Can, G., Özgüven, E.İ., Senemoğlu, N., Ceyhan, A. ve Türküm, S. (2000). *Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını. No:1218
- Canbay, S. (2006). *İlköğretim Birinci Kademedeki Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Yalova Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Canoğlu, İ. (2004). Eğitim Teknolojilerinden Yararlanarak Çoklu Zekânın Öğretimde Kullanımı Üzerine Bir Uygulama, *Journal of Educational Technology- JOJET*, October, Volume: 4, Article: 14.
- Cason, K.L. (2001). "Evaluation of a Preschool Nutrition Education Program Based on the Theory of Multiple Intelligences", Department of Food Science, *Journal of Nutrition Education*, The Pennsylvania State University, Vol 33(3), p:\61\64
- Cengiz, Ş. (2008). *8-10 Yaş Grubu Çocukların Çoklu Zekâ Türlerindeki Dağılım ve Futbol Eğitiminin Çoklu Zekâ Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chan, D. W.(2003). Adjustment Problems and Multiple Intelligences among Gifted Students in Hong Kong: The Development of the Revised Student Adjustment Problems Inventory, *High Ability Studies*, June, Vol:14, No: 1
- Cifuentes, L. And Hughey, J. (2003). The Interactive Effects of Computer Conferencing and Multiple Intelligences on Expository Writing, *The Quarterly Review of Distance Education*, Volume: 4 (1), p: 15-30. Texas A&M University.
- Coşkungönüllü, R. (1998). *Çoklu Zekâ Kuramının 5. Sınıf öğrencilerinin Matematik Erişimine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çakan, M. (2002). Bilişsel Stil ile Zekâ Kavramlarının Öğrenci Başarısı Açısından İrdelenmesi ve Taşıdıkları Önem. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 86-95.
- Çalışandemir, F. (2010). *Anasınıfı Çocuklarının Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimine Deney Yöntemiyle Verilen Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelen, A. (2006). *İlköğretim Beden Eğitimi Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı Doğrultusunda Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Erişi Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çırakoğlu, M. (2003). *İlköğretim Birinci Kademesinde Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişmeye Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde Program Geliştirme* (4. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (10. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ Kuram ve Uygulama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dobrowski, K. (1996). *Multilevelness of Emotional and Instinctive Functions*. Lublin: Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Douglas, O., Burton., K. S. and Reese., D.N. (2008). The Effects of The Multiple Intelligence Teaching Strategy on The Academic Achievement of Eight Grade Math Students, *Journal of Instructional Psychology*, 00941956, Jun, Cilt 35, Issue: 2
- Driscoll, A. and Nagel, N.G. (2002). *Early Childhood Education Birth-8 The World Of Children, Families and Educators*. USA. Allyn & Bacon.
- Ekici, G. (2003). Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı:300, Temmuz-Ağustos 2003, sayfa:27-36

- Erden, M. ve Akman, Y. (2000). *Gelişim Öğrenme – Öğretme Eğitim Psikolojisi*. (8. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Yelkentepe Yayınları.
- Furnham, A, Tatsuro H. and Thomas L. T. (2002). Male Hubris and Female Humility? A Crosscultural Study of Ratings of Self, Parental, and Sibling Multiple Intelligence in America, Britain, And Japan, *Intelligence* Volume 30, Issue 1, January-February 2002, p:101-115
- Gannon, M; (2004). *Identifying Teachers Dominant Multiple Intelligence and the Influence on Classroom Instruction*, (Doktora Tezi), Immaculata University, USA
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999a). *Çoklu Zekâ: Görüşmeler ve Makaleler*, İstanbul: ENKA Okulları Yayınları.
- Gardner, H. (1999b). *The Disciplined Mind What All Students Should Understand*. USA: Simon & Schuster.
- Gardner, H. (2004). *Zihin Çerçevesleri Çoklu Zekâ Kuramı*, (çev. E. Kılıç). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Geçtan, E. (1984). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. (3. Baskı). İstanbul: Maya Yayıncılık.
- Gökçe Düzce, N. ve Özyeşer Cinel, N. (2006). *Çocuklara Başarılı Bir Gelecek İçin Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim Etkinlikleri*. Ankara: Gerhun Yayıncılık.
- Güney, S. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramının İlköğretim Okulları Beşinci Sınıflarında Uygulanması ve Sonuçları Üzerine Nitel Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Güneysu, S., Çağlayan, E. ve Kaygısız, P. (2005). *Beyin Araştırmalarının Eğitime Yansıması*. Ankara: SMG Yayıncılık.
- Güngör, F. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Zekâ Alanlarına Göre Çoklu Zekâ Etkinliklerini Uygulama Durumlarının Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gürçay, D. ve Eryılmaz, A. (2002). Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Zekâ Alanlarının Tespiti ve Fizik Eğitimi Üzerine Etkileri, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* (UFBMEK-5), ODTÜ Kültür Kongre Merkezi, 16 - 18 Eylül 2002, Ankara.
- Hamurcu, H., Günay, Y. ve Özyılmaz, G. (2002). Buca Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Profilleri, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Bildiriler, Cilt I, 16-18 Eylül 2002, Ankara.
- Howard, W. R. (1991). *All about Intelligences, the Mystery of Intelligences*. Australia: New South Wales University Press.
- Jackman, H.L. (2005). *Early Education Curriculum A Child's Connection to The World*. (3rd ed.). USA: Thomson Delmar Learning.
- John, P. McKee, Florance, B., Leader (1955). *The Relationship of Socio-Economic Status and Aggression to the Competitive Behavior of Preschool Children*, Child Development, Jun., 1955, Vol. 26, No: 2 pp. 135-142 doi:10.2307/1126295.
- Kaya, O. N. (2002). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atom ve Atomik Yapı Konusundaki Başarılarına, Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına, Tutum ve Algılamalarına Çoklu Zekâ Kuramının Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim Psikolojisi Kuram ve İlkelerden Uygulamaya*. Ankara: Kazancı Kitap Tic. A.Ş.

- Kızıltepe, A. Z. (2004). *Öğretişim (Eğitim Psikolojisine Farklı Bir yaklaşım)*. İstanbul: Merteks Ltd.
- Kingore, B. (1998). *Assesment Time Saving Procedures for Busy Teachers*. USA: Professional Associates Publishing.
- Kocabaş, A. (2003). Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Müziği Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması, *OMEP, Kuşadası-Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*, Bildiri Kitabı, 3.Cilt, 5-11 Ekim 2003, sayfa: 30-45
- Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z. ve Çalışkan, M. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, H. (2001). Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26(122), sayfa:71-78
- Köroğlu, H. ve Yeşildere, S. (2004). İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Dersi Tamsayılar Ünitesinde Çoklu Zekâ Teorisi Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:24, Sayı (2):25-41
- Kurtçuoğlu, S. (2007). *Lise II. Sınıf Biyoloji Dersi Sindirim Sistemi Konusunda Uygulanan Çoklu Zekâ Kuramının Öğrencilerin Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Lindvall, R. (1995). *Addressing Multiple Intelligences and Learning Styles: Creating Active Learners*. Unpublished Doctoral Dissertation, Saint Xavier University.
- Loori, A. A.(2005). Multiple Intelligences: A Comparative Study Bervveen The Preferences of Males and Females, Social Behavior and Personality, *Society for Personality Research (Inc).*, 33 (1), 2005, p: 77-78.

- McDevitt, T.M. & Ormrod, J.E. (2002). *Child Development and Education*. Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- McKenzie, W.(2000). "Multiple Intelligences Survey," <<http://surfaquarim.com>> (04.11.20089).
- Metin, N. (1992). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Matematik Kavramlarının Gelişimi*. 8. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Bursa. Seminer Kitabı, (s.93-95). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Metin, N. (1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Öz Aşama Matbaacılık.
- Mirzeoğlu, D, E. (2000). *Voleybol Dersindeki Öğretiminde Yapılanmacı Öğrenme Etkinliklerinin Öğrenci Erişi Düzeyine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Morrison, G. S. (2003). *Fundamentals of Early Childhood Education* (3rd ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Morrison, G. S. (2004). *Early Childhood Education Today* (9⁰¹ ed.). USA: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Obuz, C. (2001). *Çoklu Zekâ Kuramının Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Sürecine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Onur, B. (2000). *Gelişim Psikolojisi; Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational Psychology Developing Learners* (4th ed.). USA: Merrill Prentice Hall.
- Ömeroğlu, E. ve Kandır, A. (2005). *Bilişsel Gelişim*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Öngel, H. B. (1992). *Türk Halk Oyunlarının Kökeni, Oluşumundaki Etkenler ve Sınıflandırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özalp, E. (1990). *Sosyolojiye Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

- Özdiğer, F. (1998). *Türk Halk Oyunlarının Öğretiminde Kullanılacak Yöntem ve Teknikler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özyiğit, C. (1991). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Bugünkü Eğitim Sistemi içindeki Yeri ve Önemi. 1. *Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu* (19-21 Aralık 1991 İzmir), Milli Eğitim Bakanlığı Okul İçi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı, Milli Eğitim Basımevi, Sayfa: 77-82.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Saban, A. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi*. (5.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Savaşır, I., Boyacıoğlu, G. ve Kabakçı, E. (1998). *Bilişsel-Davranışçı Terapiler*. (2. Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No: 7.
- Seber, G. (2001). *Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeğinin geliştirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Psikoloji*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (12. Baskı). Ankara: Yorum Matbaası.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (Düzenlenmiş Yeni Basım). Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2005). Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı, M. Sevinç (Ed.). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 67-83). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Sezginer, Y. O. (2000). *Effect of Multiple Intelligence Activities on Expository Essay Writing Performance*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Silver, H.F., Strong, R.W. and Perini, M.J. (2000). *So Each May Learn Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Sivri, S. (2007). *Tekstil Teknolojisi Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı İle Düz Anlatım Yönteminin Uygulanması ve Öğrenci Başarısına Etkilerinin Araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sivrikaya, H. (2009). *Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinde Beden Eğitimi Dersi Başarısına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sluis-Thiescheffer, W., Bekker, T. and Egen, B. (2007). Comparing Early Design Methods for Children. *IDC 2007 Proceedings: Methodology*, June 6-8, 17-24.
- Sönmez, V. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Talu, N. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164- 172.
- Tamer, K. (1987). *Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No: 101.
- Tarman, S. (1999). *Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zekâ Kuramının Yeri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, M. (2007). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi, 5. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*, 02-03 Kasım 2007, Adana.

- Temur, Ö.D. (2001). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişilerine ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi*, Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Tuğrul, B. (2002). Erken Çocukluk Döneminde Öğrenmeyi ve Öğretimi Kolaylaştıran Özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 142 -147.
- Vervvys, S.K. (2007). Sharing Decision Making About Curriculum in Preschool. *AEYC Young Children*, July, 97-100.
- Vural, B. (2005). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ*. (3. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Vygotsky, S. J. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Warren, D. H. (1989). *Blindness and Early Childhood Development*. (2. Baskı). New York: American Foundation for the Blind.
- Yanpar, Ş. (2001). İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı Etkinlikleri ve Çoklu Materyal Kullanmanın Öğrenciler Üzerindeki Çeşitli Etkileri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Ankara.
- Yardin, P. A. (2003). Montessori and Gardner's Theory of Multiple Intelligences. *Montessori Life*. Winter, 40-43.
- Yavuz, K. E. (2004). *Öğrenen ve Gelişen Eğitimciler İçin Çoklu Zekâ Teorisi Uygulama Rehberi*. Ankara: Geceli Yayınları Eğitim Dizisi-8.
- Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk Psikolojisi*. (23. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, Y., Demir, Z. ve Çalışkan, M. (2006). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Yıldırım, K. ve Tarım, K. (2008). Using Multiple Intelligence Activities and Cooperative Groups to Improve Academic Achievement and Retention, *Elementary Education*, 7(1), 174-187

EKLER

ÇOKLU ZEKÂ ALANLARINDA KENDİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Sevgili Çocuklar,

Sizi daha yakından tanımak amacıyla hazırlanmış bu çalışmada, kişisel bilgilerinizin yanında, sevdiğiniz, hoşlandığınız, ilgi duyduğunuz ya da yapmaktan zevk aldığınız etkinlikler bulunmaktadır. Bu bir test değildir, "Doğru" ya da "Yanlış" yanıt yoktur. Cümlelerin yanındaki kutucuklardan size uygun olanı (X) işareti ile işaretleyiniz. Lütfen her cümle ile ilgili düşüncenizi belirtiniz ve bos bırakmayınız. İçten ve doğru verdiğiniz bilgiler için teşekkür ederim.

Arş.Gör.Taner BOZKUŞ

Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

KİŞİSEL BİLGİLER

1-Kiminle ikamet ediyorsunuz?

() Ailemle () Annemle () Babamla () Diğer.....

2-Oturduğunuz ev () Size ait () Kira () Lojman () Diğer.....

3-Size özel odanız var mı? () Evet () Hayır

Cevabınız HAYIR ise odanızı kaç kişi ile paylaşıyorsunuz?

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üstü

4-Uyku düzeniniz

() 6 saat veya daha az () 7 saat () 8 saat () 9 saat ve daha fazla

5-Ailenizin uzun süre ikamet ettikleri yerleşim birimi

() Büyükşehir il merkezi () İlçe merkezi () Kasaba () Belde () Köy

6-Ailenizdeki toplam birey sayısı kaçtır?.....

7-Ailenizdeki mevcut kardeş sayınız kaçtır?.....

8-Kardeşlerinizin eğitim durumu?.....

9-Babanız hayatta ise öğrenim durumu?.....

10-Anneniz hayatta ise öğrenim durumu?.....

11-Babanızın mesleği?.....

12-Annenizin mesleği?.....

13-Annem ve babam ayrı yaşıyor () Evet () Hayır

14-Annem sürekli il/yurt dışında () Evet () Hayır

15-Babam sürekli il/yurt dışında () Evet () Hayır

16-Ailenizde spor geçmişli olan birey var mı? () Evet () Hayır

Cevabınız EVET ise, branş ve düzeyini belirtiniz

17-Ailenizde aktif spor yapan birey var mı? () Evet () Hayır

Cevabınız EVET ise, Branş ve düzeyini belirtiniz

18-Ailenizin aylık ortalama gelir seviyesi nedir?

() Çok kötü () Kötü () Orta () İyi () Çok iyi

KENDİNİ TANIMA ENVANTERİ

		Hayır	Kısmen	Evet
1	Sorunları olan arkadaşlarıma önerilerde bulunurum.			
2	Resim ve çizim yapmayı, grafik ve harita oluşturmayı severim.			
3	Her türlü problemi çözmek hoşuma gider.			
4	Kendimi yüz ve beden hareketleri ile ifade etmek hoşuma gider.			
5	Başkaları ile işbirliği içinde çalışmayı severim.			
6	Şiir, günlük, mektup yazmak ve/veya özet çıkarmak hoşuma gider.			
7	İsimleri, olayları, tarihleri, yerleri kolaylıkla hatırlarım.			
8	Çoğu zaman ne hissettiğimi bilirim.			
9	Sağlıklı bir çevreye ve çevrenin korunması için gerekli önlemlere ilgi gösteririm.			
10	Sözcükleri anlamlarına ve yazım kurallarına uygun kullanmaya çalışırım.			
11	Kendi kendimi değerlendirebilirim.			
12	Dinlediğim bir müzikteki ses ritim bozukluklarını fark ederim.			
13	Gerektiğinde kendimi başkalarının yerine koyarak düşünürüm.			
14	Dağcılık, izcilik, balık tutma, yürüyüş gibi doğada yapılan etkinlikleri severim.			
15	Sözcük bulmacaları çözme ve öykü tamamlama ilgimi çeker.			
16	Kendime güvenim ve saygım vardır.			
17	Konuşurken, hareket ederken, ellerimle-ayaklarımla tempo tutarım.			
18	İlk kez gördüğüm şeylere dokunmak hoşuma gider.			
19	Satranç ve dama gibi oyunlardan hoşlanırım.			
20	Resimler ve şekilleri kelimelerden daha kolay hatırlarım.			
21	Karşılaşılan bir soruna uygun çözümler üretirim.			
22	Toplantı düzenlemeyi ve/veya bir topluluk oluşturmayı severim.			
23	Koşmak, atlamak, dans etmek gibi etkinliklerden			

	hoşlanırım.			
24	Bir odayı yeniden düzenlemek benim için eğlencelidir.			
25	Kendi kendimi yönlendirebilir, duygularımı kontrol edebilirim.			
26	Konuşarak başkalarının düşüncelerimi kabul etmesini rahatlıkla sağlarım.			
27	Hayvanların davranışlarını ve ihtiyaçlarını anlamaya çalışırım.			
28	Hareketlerle ilgili yarışma ve oyunlara katılırım.			
29	Bireysel çalışmaktan hoşlanırım.			
30	Herhangi bir topluluğa üye olmak eğlencelidir.			
31	Nesneleri karşılaştırmayı, sıralamayı, sınıflandırmayı severim.			
32	Mantık ve matematik bulmacalarını zevkle çözerim.			
33	Bir bölgede yetişen bitki ve/veya hayvan topluluklarını tanımak hoşuma gider.			
34	Kitap, dergi, şiir ve benzerlerini okumaktan hoşlanırım.			
35	Legolarla üç boyutlu yapılar oluşturmak hoşuma gider.			
36	Doğada gezi ve gözlem yapmaktan zevk alırım.			
37	Herhangi bir konu üzerinde yoğunlaşmayı, derin düşünmeyi severim.			
38	Birilerini taklit etmek, canlandırmak hoşuma gider.			
39	Okuduklarımla hakkında açıklama ve yorum yapmaktan hoşlanırım.			
40	Kendim için amaç belirlemeyi ve plan yapmayı severim.			
41	Ders çalışırken farkında olmadan ritim tutarım.			
42	Harita, çizelge, grafik ve şemalar ile daha kolay öğrenirim.			
43	Hamur-çamur ile ilgili etkinliklerden hoşlanırım.			
44	Bir müzik aleti çalabilirim.			
45	Doğadan topladığım örnekleri sınıf ortamına getirmeyi severim.			
46	Bir şeyleri parçalar a ayırıp tekrar birleştirmek hoşuma gider.			
47	Şarkıların melodilerini iyi hatırlarım.			
48	Arkadaşıma düşünce ve duygularımı paylaşmaktan zevk alırım.			
49	Resim yapmak bana eğlenceli gelir.			
50	Uzun süre bir yerde oturunca kıpırdar, elimi, ayağımı sallarım.			
51	Sayıları kullanarak ezbere hesap yaparım.			
52	Fotoğraf çekmeyi severim.			
53	İlginç sözcüklerin anlamlarını öğrenirim ve kullanmaya çalışırım.			
54	Matematik ve Fen Bilgisi, okuldaki en sevdiğim			

	derslerimdir.			
55	Düşüncelerimi tartışmak benim için önemlidir.			
56	Kendi kendime mırıldanmaktan hoşlanırım.			
57	Yapbozlarla, labirentlerle uğraşmaktan zevk alırım.			
58	Bitki ve hayvanlarla ilgili bilgi edinmekten hoşlanırım.			
59	Özelliklerimin, ilgilerimin, yeteneklerimin farkındayım.			
60	Müzik dinlemeyi çok severim.			
61	Renkli kalemler ve semboller kullanmak hoşuma gider.			
62	Başkaları benimle birlikte olmaktan hoşlanır.			
63	Düşünceler, olaylar, durumlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmayı severim.			
64	Bitkileri korur, onlarla ilgilenirim.			