

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

DOKTORA TEZİ

**DRAMA EĞİTİMİNİN BEŞİNCİ SINIFA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN
ÇOKLU ZEKA ALANLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Zahide DALBUDAK PEKDEMİR

EV EKONOMİSİ (ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ) ANABİLİM DALI

**ANKARA
2014**

Her hakkı saklıdır

ETİK

Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez içindeki bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, bilgilerin üretilmesi aşamasında bilimsel etiğe uygun davrandığımı, yararlandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi beyan ederim.

23.12.2014

Zahide DALBUDAK PEKDEMİR

ÖZET

Doktora Tezi

DRAMA EĞİTİMİNİN BEŞİNCİ SINIFA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN ÇOKLU ZEKA ALANLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Zahide DALBUDAK PEKDEMİR

Ankara Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

Bu araştırma, beşinci sınıfa devam eden çocukların çoklu zeka alanlarını değerlendirmek, drama eğitiminin çocukların sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal, özedönük-işsel ve doğa zeka alanlarında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna, Ankara ili, Altındağ ilçesinde bulunan iki ortaokulun beşinci sınıflarına devam eden 30 çocuk deney grubu, 35 çocuk kontrol grubu olmak üzere toplam 65 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada, “Genel Bilgi Formu” ve Seber tarafından geliştirilen “Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubuna “Drama Eğitim Planı” uygulanmıştır. Elde edilen veriler, t testi ve ANAVO testi ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği’nin sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal, özedönük-işsel ve doğa zeka alanları alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği’nin görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal ve doğa zeka alanları alt boyutlarında hangi gruptan olduğuna bakılmaksızın ön test ve son test puanları arasındaki farkın ise anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$).

Aralık 2014, 127 sayfa

Anahtar Kelimeler: Drama, çoklu zeka

ABSTRACT

Ph. D. Thesis

EXAMINATION OF THE EFFECT OF DRAMA EDUCATION ON MULTIPLE INTELLIGENCE DOMAINS OF CHILDREN ATTENDING TO 5TH GRADE

Zahide DALBUDAK PEKDEMİR

Ankara University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Department of Home Economics (Child Development and Education)

Supervisor: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

The purpose of the present study was to assess the multiple intelligence domains of the children attending to 5th grade and ascertain whether the drama education made a difference regarding verbal-linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, bodily-kinesthetic, musical-rhythmic, interpersonal-social, intrapersonal-internal and naturalistic intelligence domains of children. The study group was comprised of a total of 65 children, assigned to the experimental group (n=30) and the control group (n=35), attending to the 5th grade of two secondary schools at Altındağ Neighborhood of Ankara Province. “General Information Form” and “Self-Assessment Scale in Multiple Intelligence Domains” were used in the study for the purpose of data collection. The experimental group received “Drama Education Plan.” Data obtained in accordance thereof were assessed by t-test and ANOVA test.

As a result of the study no significant difference was found between pretest and posttest scores of children in the experimental and control groups regarding verbal-linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, bodily-kinesthetic, musical-rhythmic, interpersonal-social, intrapersonal-internal, and naturalistic intelligence subdomains of the “Self-Assessment Scale in Multiple Intelligence Domains” ($p>0.05$). It was found that there was a significant difference between pretest and posttest scores of children regardless of their groups in visual-spatial, bodily-kinesthetic, musical-rhythmic, interpersonal-social, and naturalistic intelligence subdomains of the “Self-Assessment Scale in Multiple Intelligence Domains” ($p<0.05$).

December 2014, 127 pages

Key Words: Drama, multiple intelligence

TEŞEKKÜR

Yüce gönüllü hocam, danışman hocam olduğunuz için ne kadar şanslı bir öğrenci olduğumu ve ne kadar mutlu olduğumu anlatmam çok güç. Uzun doktora eğitimi süresince gösterdiğiniz yardım, destek, bilgi, öneri ve motivasyon sayesinde bu eğitimi tamamlayabiliyorum. Zor günlerimde gösterdiğiniz hoşgörünüzle, yardımlarınızla bu günlere geldim. Siz enerjiniz, bilimsel titizliğiniz ve pozitif yaklaşımlarınızla her zaman benim ışığım oldunuz ve hep olacaksınız. Değerli hocam Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol (Ankara Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Anabilim Dalı), iyi ki varsınız, tüm yardımlarınız ve kocaman yüreğiniz için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez İzleme Komitesinde yer alan, araştırmama katkılar sunan, titizliği ile hata yapmamın önüne geçen, başarılı işler yapacağıma inanan, bana hep güvenen değerli hocam Prof. Dr. Mübeccel Gönen'e (Hacettepe Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı) sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın yürütülmesinde süreci takip eden, değerlendiren, öneri ve yaklaşımlarını her zaman paylaştan bana her zaman güvenen ve hep iyi şeyler yapacağıma inanan Tez İzleme Komitesinde yer alan değerli hocam Prof. Dr. Figen Gürsoy'a (Ankara Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Anabilim Dalı) sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çoklu zeka kuramına yönelik hazırlamış olduğum drama eğitim planı kapsamında uzman görüşünü belirten danışmanım Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol, Prof. Dr. Mübeccel Gönen, Prof. Dr. Figen Gürsoy, Doç. Dr. Aynur Bütün Ayhan (Ankara Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Anabilim Dalı), Doç. Dr. Münevver Can Yaşar (Afyon Kocatepe Üniversitesi), Yrd. Doç. Dr. Özlem Körükçü (Pamukkale Üniversitesi), Yrd. Doç. Dr. Şehnaz Yayla Ceylan (Karabük Üniversitesi), Yrd. Doç. Dr. Özlem Kaf Hasırcı (Mustafa Kemal Üniversitesi), Drama Lideri Blm. Uzm. Gökçen Özbek, Drama Lideri Blm. Uzm. Sema Alevcan, Drama Lideri Öğr. Gör. Hüseyin Altınova (Ankara Üniversitesi), Drama Lideri Blm. Uzm. Göksel Çiğdemoğlu, Öğretmen Arzu Demircioğlu'na çok teşekkür ederim.

“Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği”ni araştırmamda kullanmama izin veren Uzm. Gonca Seber'e çok teşekkür ederim. Tezimin deneysel çalışma aşamasında verilerin analizi ve değerlendirilmesi sürecindeki katkıları için Prof. Dr. Şener Büyüköztürk'e, Araş. Gör. Sinem Şenferah'a ve yardımlarından dolayı Fikret Şahin'e çok teşekkür ederim.

Drama Eğitim Planını uyguladığım Telsizler Ortaokulu yöneticileri Muharrem Er ve Ersan Özer'e, öğretmenlere, değerli çocuklara ve ailelerine çok teşekkür ederim. Çalışmamın kontrol testini uyguladığım Atıfbey Ortaokulu müdürü Adem Karahan'a ve Sosyal Bilgiler öğretmeni Hüseyin Güngören'e, öğretmenlere, değerli çocuklara ve ailelerine çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimi boyunca her zaman bana destek olan, çalışmaya motive eden arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Hatice Özaslan'a, deneysel çalışmamı uygulamak için iş

yerimden ayrıldığımda iş yükümü üstlenen sınıfımla ilgilenen Sayın Züleyha Kılıç'a, Şafak Kreş ve Gündüz Bakımevi çalışanlarına teşekkür ederim. Ayla Abla Gündüz Bakımevi amirine (Albay Şule Molak) ve çalışanlarına teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan anneme babama (Naringül-Hüseyin Dalbudak), kardeşlerime, eşlerine ve yeğenlerime, tezimi hazırlarken çalışabilmem için kızım ile ilgilenen kayınvalidem ve kayınpederime (Döne-Mehmet Pekdemir), bana her türlü desteği veren eşim Engin Pekdemir'e ve kızım Nehir'e çok teşekkür ederim.

Zahide DALBUDAK PEKDEMİR
Ankara, Aralık 2014

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI

ETİK.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	viii
1. GİRİŞ.....	1
2. KURAMSAL TEMELLER.....	4
2.1 Drama.....	4
2.1.1 Dramanın tanımı ve önemi.....	4
2.1.2 Drama ile ilgili kavramlar	6
2.1.3 Dramanın amacı	9
2.1.4 Dramanın tarihçesi	10
2.1.5 Drama süresindeki öğeler	16
2.1.6 Dramada aşamalar	18
2.1.7 Dramada kullanılan teknikler	20
2.2 Çoklu Zeka Kuramı.....	29
2.2.1 Zeka tanımı.....	29
2.2.2 Zeka kuramları.....	31
2.2.3 Çoklu zeka kuramının tarihçesi.....	33
2.2.4 Çoklu zeka alanları.....	34
2.2.4.1 Sözel-dilsel zeka.....	35
2.2.4.2 Mantıksal-matematiksel zeka.....	36
2.2.4.3 Görsel-uzamsal zeka.....	37
2.2.4.4 Bedensel-kinestetik zeka.....	38
2.2.4.5 Müzikal-ritmik zeka.....	38
2.2.4.6 Kişilerarası-sosyal zeka.....	38
2.2.4.7 Özedönük-içsel zeka.....	40
2.2.4.8 Doğa zekası.....	40
2.2.5 Çoklu zeka alanlarının gelişimini etkileyen etmenler.....	42
2.2.6 Çoklu zeka kuramı ve eğitim.....	43
2.3 Drama ve Çoklu Zeka İlişkisi.....	45
2.4 Kaynak Özetleri.....	48
2.4.1 Drama ile ilgili yapılan araştırmalar.....	48
2.4.2 Çoklu zeka kuramı ile ilgili yapılan araştırmalar.....	56
2.4.3 Drama ve çoklu zeka ilişkisi ile ilgili yapılan araştırmalar.....	66
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	68
3.1 Araştırmanın Deseni.....	68
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu.....	69
3.3 Veri Toplama Araçları.....	71
3.3.1 Genel Bilgi Formu.....	72
3.3.2 Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği.....	72
3.3.3 Drama Eğitiminin Planlanması.....	74
3.4 Veri Toplama Yöntemi.....	79
3.4.1 Ön testlerin uygulanması.....	79

3.4.2 Drama Planı'nın uygulanması.....	80
3.4.3 Son testlerin uygulanması.....	80
3.5 Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi.....	81
3.5.1 Verilerin değerlendirilmesi.....	81
3.5.2 Verilerin analizi.....	81
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	87
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	107
KAYNAKLAR.....	109
EK 1 Genel Bilgi Formu.....	124
ÖZGEÇMİŞ.....	126

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 3.1 Deney ve kontrol grubundaki çocuklara ve ailelerine ait özelliklere göre dağılımlar.....	70
Çizelge 3.2 Deney grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği ön test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları.....	82
Çizelge 3.3 Deney grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği son test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları.....	83
Çizelge 3.4 Kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği ön test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları.....	84
Çizelge 3.5 Kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği son test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları.....	85
Çizelge 4.1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları ön test puan ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları.....	87
Çizelge 4.2 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Sözel-Dilsel Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları.....	88
Çizelge 4.3 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Sözel-Dilsel Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları.....	89
Çizelge 4.4 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Mantıksal-Matematiksel Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları.....	90
Çizelge 4.5 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Mantıksal-Matematiksel Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları.....	91
Çizelge 4.6 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Görsel-Uzamsal Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları.....	93
Çizelge 4.7 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Görsel-Uzamsal Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları.....	93
Çizelge 4.8 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Bedensel-Kinestetik Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları.....	95

Çizelge 4.9 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Bedensel-Kinestetik Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları.....	96
Çizelge 4.10 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Müzikal-Ritmik Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları.....	97
Çizelge 4.11 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Müzikal-Ritmik Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları.....	98
Çizelge 4.12 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Kişilerarası-Sosyal Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları.....	99
Çizelge 4.13 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Kişilerarası-Sosyal Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları.....	100
Çizelge 4.14 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Özedönük-İçsel Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları.....	102
Çizelge 4.15 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Özedönük-İçsel Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları.....	102
Çizelge 4.16 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Doğa Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları.....	104
Çizelge 4.17 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Doğa Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları.....	104

1. GİRİŞ

Çocuklar için en doğal öğrenme yolu olan oyun desteklendiği zaman bir sanat şekli, sosyalleşme etkinliği ve öğrenme biçimi olan dramaya dönüşür. Drama çalışmaları çocuklara farklı düşünceler kazanma ve kendini geliştirme olanağı sunar. Hızla gelişen bilim ve teknoloji, insanları belirli kalıpların içine koyarak, esneklik yerine onların katı kurallara bağlı kalmasına neden olur. Eğitimde drama çalışmaları bu kalıpların kırılmasına, çocukların bağımsız olmalarına ve öz saygılı yetişmelerine yardımcı olur. Drama çalışmaları ile çocuk, çevresi ve arkadaşları ile etkileşim içindedir. Böylece yaparak, yaşayarak öğrenen çocuk yeni fikirler edinir ve kendini geliştirir. Çocuklar dramada hayal ettiklerini tanımlar, olayları ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfederek öğrenirler. Çocuklar bu çalışmalarla, gerçek yaşamlarındaki bilgi, beceri ve deneyimlerini temel alarak hayal dünyalarını yansıtır. Çocuklar drama çalışmalarına aktif olarak katıldıklarında yeni ve farklı öğrenme yolları keşfederler (Aral vd. 2001, Güven 2003).

Günümüzde eğitim sistemi yapıcı, yaratıcı, yeniliklere açık, kendini ifade edebilen, analiz ve sentez yeteneğine sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Eğitim sistemi içerisinde öğrenmede önemli rol oynayan kavramlardan birisi de dramadır. Çocukların gerçek dünya ile kurgusal dünya arasında gidip gelmelerini olanaklı kılan dramanın genel amacı: her alanda yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan, çevresiyle iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen, ifade gücü ve biçimleri artmış bireyler yetiştirmektir. Drama bu özellikleri ile çocuğun gelişimini ve yaratıcılığını destekleyerek çocuğa önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle de küçük yaşlardan itibaren çocukların drama çalışmalarına katılımlarını sağlamak, hem gelişim alanlarını desteklemek hem de kendilerini tanımlarını ve keşfetmelerine fırsat vermek, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarını sağlamak açısından önemlidir (Kandır 2003a, Köksal-Akyol 2003a, Brewer 2007, Can-Yaşar 2013)

Drama eğitimi, bireysel bilgi ve inançların aktarımına yardımcı olmakta, çocukların içsel düşüncelerini yüzeye çıkarma konusunda yarar sağlamaktadır (Kandır 2003a). Son yıllarda eğitim alanında sıklıkla kullanılan ve çocukların bireysel farklılıklarını

dikkate alarak, çocukların gelişimine destek olan kuramlardan biri de Howard Gardner'a ait Çoklu Zeka Kuramıdır. Bu kuram; zekanın tek bir yapıdan oluşmadığını, herkesin biririnden bağımsız zeka alanlarına sahip olduğunu ve bu zeka alanlarının geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Çoklu zeka kuramı; sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal, özgedönük-işsel ve doğa zeka alanlarını kapsamaktadır (Kandır 2003b, Gardner 2004, Saban 2010).

Eğitim, bireyin kişisel gelişimini gerçekleştirmesine imkan veren çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanır. Etkili bir eğitimin gerçekleşmesi için öğretim yöntem ve teknikleri, çevrenin etkisi ve bireysel özellikler önemli yer tutar. Bireysel özellikler içinde bulunan zeka düzeyi de eğitimde önemlidir. Zeka, bireyin kalıtımıyla olduğu kadar, sosyal ve kültürel çevresiyle etkileşiminden kaynaklanan, deneyimlerin de şekillendirdiği potansiyel bir öğrenme gücü, bir yetenek, bir kapasitedir. Zeka insan beyninin karmaşık bir yeteneğidir. Başka bir deyişle, zihnin birçok yeteneğinin uyumlu çalışması sonucu ortaya çıkan bir yetenekler bileşenidir. (Yörükoğlu 1997, Selçuk 1999, Gardner 2004). 1980'lere kadar tek tip zeka üzerinde durulmuştur. Daha sonraki yıllarda zekanın farklı sınıflandırmaları ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Son yıllarda zeka düzeyinin yanında zeka alanlarının neler olduğu, bunların nasıl saptanacağı ve geliştirileceği düşüncesi yer almaya başlamıştır. 1983 yılında Howard Gardner tarafından ortaya koyulan "Çoklu Zeka Kuramı" ile bireyin farklı alanlarda geliştirmiş olduğu yetenekler "zeka alanları" olarak adlandırılmıştır. Gardner tarafından yapılan çalışmalarda, zekanın tek bir faktörle açıklanamayacağı, farklı yetenekleri içerdiği ve çok yönlü olduğu vurgulanmaktadır (Güneysu 2002, Gardner 2004). Gardner, her çocuğun aynı ilgi ve yeteneklere sahip olmadığını, aynı yolla öğrenmediğini belirterek herkesin farklı yollarla öğrenebileceğini vurgulamaktadır. Bu düşünceden yola çıkarak Gardner eğitimcilere çocukların bireysel farklılıklarını dikkate almaları gerektiğini belirtmektedir (Göğebakan 2003, Gardner 2004).

Çağdaş bir eğitim bireye yaratıcı, yorumcu, araştırmacı, sorgulayıcı nitelikler kazandırmayı hedefleyen geliştirici bir eğitimidir. Bu durumda çağdaş eğitimin amacının bireyin ilgi ve yeteneklerini bütünsel olarak ortaya çıkarmak, bunları geliştirmek ve

karşılaştıkları problemlerin çözümünde farklı zeka alanlarını kullanabilme becerisini kazandırmaktır. Dolayısıyla çoklu zeka kuramı özünde bireysel farklılıkları göz önüne almakta, çocukların farklı zeka alanlarına sahip olması onların öğrenme biçimlerinde farklılık yaratmaktadır. Çünkü çocuklar bilgiyi almada farklı zeka alanlarını kullanmakta ve farklı öğrenmektedirler (Kocabaş 2004).

Drama eğitiminde bireysel farklılıklara saygı duyulmakta, olay ya da olgularla nasıl başa çıkılacağı yaşantı yoluyla öğrenilmekte, soyut kavramlar, olgular ya da yaşantılar somutlaştırılmaktadır. İlköğretim yılları, okul öncesi dönemden sonra kuralların daha fazla ve daha sıkı olduğu, akademik becerilere daha fazla önem verildiği sistemli olarak çocuklara üst düzeyde daha fazla bilginin aktarıldığı bir süreçtir. Bu nedenle drama, çocuğun bu süreçte daha uyumlu, daha mutlu ve etki alanını kolaylaştıracak bir yöntem olarak düşünülebilir. İlköğretim eğitim programlarında dramanın kullanılması sosyal yönden gelişmiş, kendisinin ve başkalarının gereksinim ve duygularına karşı duyarlı, işbirliğine açık, özgür düşünceli ve yaratıcı bireyler yetiştirilmesi ve pek çok özelliğin yaşantı yoluyla kazanılması açısından önemlidir. Bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörüyle bakabilmeyi sağlayan drama eğitiminde çocukların baskın olan zeka alanlarından yararlanılabildiği gibi zayıf olan zeka alanları da desteklenebilmektedir. Bu nedenlerden dolayı bu araştırma, drama eğitiminin çocukların sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal, özedönük-içsel ve doğa zeka alanlarında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

2. KURAMSAL TEMELLER

Kuramsal temeller bölümünde drama ve çoklu zekaya yönelik kuramsal bilgiler ile bu konularda yapılan araştırma özetlerine yer verilmiştir.

2.1 Drama

Drama; öğrenmek, sahneye çıkmadan ve oyunda rol yapmadan yaşam deneyimini genişletmek demektir. Drama, insanların tasarımlarını eyleme dönüştürebildikleri bir yoldur (Gönen ve Uyar-Dalkılıç 1998). Dramada gerçek dünya ile kurgusal dünya arasında bir etkileşim vardır. Katılımcı tarafından drama, geçmiş gibi duyumsanır ve gerçek duygular yaşanır. Drama çalışmalarına katılan bireyler, drama sürecinde durumları, olayları, ilişkileri keşfederek öğrenirler. Drama, çocukların spontan oyunlarında ortaya çıkan, katılımcıların sanatsal duyarlılığını, kendisi, başka insanlar ve dünya hakkında bilincini artıran ve hayal gücünü geliştiren bir öğrenme aracıdır (Köksal-Akyol 2003a).

Bu bölümde dramayı tanımı ve önemi, drama ile ilgili kavramlar, dramanın amacı, tarihçesi, dramada kullanılan aşamalar, dramada kullanılan teknikleri konularına yer verilmiştir.

2.1.1 Dramanın tanımı ve önemi

Bugüne kadar drama ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Drama sözcük olarak Yunanca “dran” dan türetilmiştir. Dran; yapmak, etmek, eylemek anlamını taşımaktadır. Drama ise, eylem anlamını taşıyan, Yunanca dromenon’un, seyirlik olarak benzetmecisi biçimindeki kullanımudur. Özellikle tiyatro bilimi çerçevesi içinde drama kavramı özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları anlamını almıştır (San 2002a).

Drama, sosyal farkındalığı, empatiyi, birey oluşumunu ve sanatsal bakış açısını destekleyen, katılımcıların ve liderin yönlendirmesiyle düşsel, anında, “-mış gibi” oynanan ve kazanılan deneyimlerin kişisel ve seçeneklerin gerçek problemlere de

uyarlanabildiği dinamik bir yapı olarak da tanımlanmaktadır. Drama doğasından dolayı ilk elden etkileşim deneyimlerini olanaklı kılar. Çocuğa öğretilmesi düşünülen şeyler tasarlanıp, planlandıktan sonra, drama aracılığı ile bir dünya yaratılıp çocuk aktif olarak konunun içine sokulduğunda, çocuğun kendi yöntemleri ile yaratılan bu dünyaya girip, gözlem yaparak, keşiflerde bulunarak ve araştırarak olaya katılması sağlanabilir. Çocuğun bir şey öğrenmesi ve öğrendiği şeyi unutmayıp günlük hayatta kullanabilmesi için bir nedeni olması gerekir. Lider veya öğretmen drama acılığı ile bu nedeni çocuğa gösterebilir. Dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli özelliği, zihinsel, sosyal ve psikomotor yeteneklerle bütünleşmiş olmasıdır. Her öğrenme şeklinde bulunan pek çok beceri dramaya katılım yoluyla elde edilmektedir. Katılımcılar yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları, drama çalışmalarında yansıtmaktadır (Ömeroğlu 2002, Alevcan 2005).

Drama çalışmalarına küçük yaşlardan itibaren başlamak çocukların yaratıcılık gelişimlerinde etkili olmaktadır Drama çalışmaları yaratıcılığı destekler ve yaratıcı düşünceyi teşvik eder. Drama çalışmaları çocuklarda, kendilerini ifade etmeleri, başkalarına karşı duyarlı olmayı, işbirliği ve ortak yapımı desteklemektedir. Drama çalışmaları ile çocuk duygularını paylaşma ve duygularını ifade etme yollarını öğrenir Çocuklar drama çalışmalarında konuşma, düşünme, dinleme, anlatma ve birbiriyle iletişim kurma becerisi kazanır (Fleming 1995, Schoon 1997, Köksal-Akyol 2011).

Drama eğitimi sırasında çocuklar güven duygusu, karar verme ve işbirliği becerilerini geliştirirken, duygu ve düşüncelerini uygun yollarla ifade edebilmekte, çocukların yaratıcılık ve estetik gelişimleri desteklenmektedir. Drama toplumsal değerlerin gelişimini destekleme, insanların benzer ve farklı özelliklerine dikkat ederek gerektiğinde hoşgörölü bir yaklaşıma sahip olmalarına yardımcı olma, sorumluluk duygusunun gelişimini sağlama açısından eğitimde önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda çocuklara dil ve iletişim becerileri kazandırmada, imgelem gücünü geliştirmede, gözlem becerilerini geliştirerek çevresindeki olgu ve olayları daha iyi algılamada, vücudunu tanıma, kişi ve olayları çok yönlü değerlendirerek farklı bakış açıları kazandırmada, empati kurmada etkili olmaktadır. Drama çocuklara farklı yaşantılar sunması, duyuların kullanılarak aktif öğrenme ortamlarının oluşturulması,

öğrenilenlerin kalıcı olması açısından uygun bir yöntem olarak görülmektedir. Drama eğitimi ile çocukların yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanmaktadır (Köksal-Akyol 2003a).

2.1.2 Drama ile ilgili kavramlar

Dramanın, farklı ülkelerde farklı adlandırmalarla kullanıldığı görülmektedir. Amerika’da yaratıcı drama (creative drama), İngiltere’de eğitimde drama (drama in education), Almanya’da oyun ve tiyatro eğitim bilimi (spiel und theater paedagogik), Kanada’da gelişimsel drama ve/veya eğitsel drama (developmental drama / educational drama) şeklinde kullanılmaktadır (Alevcan 2005). Ülkemizde yaratıcı drama, eğitimde drama ya da drama kavramlarının kullanıldığı dikkati çekmektedir. Bu kavramların tanımları incelendiğinde bazı ortak yanlarının olduğu görülmektedir. Bu farklı adlandırmalardan dolayı aşağıda drama ile ilgili kavramların açıklamalarına yer verilmiştir.

Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır. Yaratıcı drama, bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve devinimsel becerileri kazandırmada bir öğretim yöntemi, duyuların eğitimiyle bütüncül bir estetik anlayış oluşturmada bir sanat eğitimi alanı, yaşanan süreci betimlemede, açıklama ve kontrol edebilme olanaklarıyla bir disiplindir. Yaratıcı drama; bir grupta ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/eğitmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -mı gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır (San 2002b, Üstündağ 2002, Adıgüzel 2010).

Eğitimde drama kavramı ise, çocuğun psikolojik yapı ve psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesini, özel bir yetenek olarak yaratıcılığı kazanmasını amaçlayan bir süreç olarak tanımlanmıştır. Eğitimde drama bir yaşam felsefesidir. İnsanın kendisini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesini, bireyin eğitim ve öğretimde aktif olarak rol almasını, kendisini ifade edebilmesini, yaratıcı olmasını, yaşamı çok yönlü algılamasını, araştırma istek ve duygusunun gelişmesini amaçlayan, bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı bir yöntemdir. Başka bir tanıma göre ise; eğitici drama önceden belirlenmiş açık ve net eğitim amaçları olan, tüm çocukların öğretmenleri ile birlikte yaptıklarını ifade etmeye, rol oynamaya, canlandırmaya ve tartışmaya dayanan grup etkinlikleridir (Aral vd. 2000, Önder 2001).

Eğitimde drama bir öğrenme yöntemidir. Çocuklar, hayali rol ve dramadaki koşullar ile aktif bir şekilde özdeşim sayesinde ilişkileri, olayları araştırmayı öğrenirler. Eğitimde drama, çocukların kendi düzeylerinde imgeleri ve düşünceleri keşfederek, irdeleyerek onların doğaçlamaya/dramaya aktif katılımlarını amaçlar. Eğitici drama, oyunun gücünü eğitimde kullanan bir alandır. Oyun, çocuğun algıladıklarını sınıadığı bir deney ve en iyi öğrene ortamıdır. Oyun, çocuklarla iletişim kurmanın ve onların dünyasını paylaşmanın yollarından biridir. Çocukların doğuştan getirdikleri oyun potansiyelleri, onların drama etkinliklerine daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olur. Bu nedenle dramanın oyunsu özelliği dikkate alındığında eğitimde dramanın kullanımının söz konusu olduğu görülmektedir (Earl 1997, Can-Yaşar 2013).

Dramatizasyon, yazılı bir metne dayalı olarak bir konunun, bir masal veya öykünün, bir durumun hareket, mimik, jest ve sözle anlatılmasıdır. Bir başka deyişle bir konu ya da durumun canlandırılması, yaşanarak yansıtılması, yaşantıya dönüştürülmesidir, yani belirli bir metnin aynen oynanmasıdır. Dramatizasyon başta çocuklar olmak üzere bireylerin öykünme, devinim, dille ifade gibi güçlerine dayanan, doğal, kültürel ve toplumsal tüm olayların, imgelerin daha yoğun olduğu bir ortamda canlandırıldığı bir öğrenme yoludur. Dramatizasyon çocukların yaşamında geniş ölçüde yer alır. Çocukların oynadıkları oyunların hemen hepsi kendi kendine bir gelişimi olan ve öykünmeye özgü özelliği nedeniyle dramatizasyonu destekler (Anonim 1999, Karadağ 2003, Alevcan 2005, Adıgüzel 2010, Körükçü 2014).

Yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde varolan, insan yaşamının ve insan gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yetidir. Daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilintileri kurabilme, böylece yeni bir düşünüş şeması içinde yeni yaşantılar, yeni deneyimler, yeni ve özgün düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyabilmedir. Yaratıcılık, latincedeki doğurmak, yaratmak, meydana getirmek anlamına gelen “create” sözcüğünden türemiş olup bir eylem ve ürün olmaktan daha öte anlamlar içerir ve bir yaşam tarzını ifade eder. Torrance yaratıcılığı, “sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınaama, daha sonra da sonucu ortaya koyma sürecini içeren bilişsel yetenek olarak” tanımlar (Üstündağ 2002, Köksal-Akyol 2011, Gizir ve Köksal-Akyol 2013).

Rol oynama, başka birinin, başka bir canlının ya da bir objenin rolüne girme ve oynama anlamına gelir. Rol oynama başka bir canlının yerini alarak, onun duygu ve düşüncelerinin canlandırılmasıdır. Çocuklar rol oynama sayesinde başkalarının kimliğine girerek, onların nasıl hissettiğini, düşündüğünü ve etkinlikte bulunduğunu yaşama fırsatı elde ederler. Rol oynama sadece problem durumlarının çözümünü değil, rol oynayanların davranışlarını değerlendirmelerini ve insan ilişkilerindeki problemleri kavramalarını sağlamış olur (Anonim 1999, Ömeroğlu 2004, Adıgüzel 2010, Altınova 2014).

Doğaçlama, büyük ölçüde grup dinamiğinden yararlanılarak oluşturulan rol oynama, oyun vb. süreçlerdir. Genellikle “anında oluşan” anlamında kullanılmaktadır. Doğaçlama, belirli bir ön hazırlığa dayanmaksızın, o anda oluşturulan, seçilen ya da akışı önceden ayrıntıları ile saptanmamış olan bir konunun, o anda yaratılıp geliştirilerek özgün bir estetik oluşturma sürecidir. Doğaçlama, herhangi bir metne bağlı olmadan, içten geldiği gibi aniden gelişen durum olarak da ifade edilebilir (Anonim 1999, Ömeroğlu 2004, Karadağ ve Çalışkan 2005, Aslan 2011).

Pandomim, duygu ve düşünceleri söz kullanmadan iletme sanatıdır. Çocukların dikkatlerini vücut hareketlerine yoğunlaştırmaları açısından önemlidir. Pandomimde

canlandırılacak durum ya da olayın çocuklar tarafından çok iyi anlaşılması gerekmektedir. Pantomim, çocukların deneyimlerini, algıladıkları şeyleri hatırlamalarını ve zihinsel olarak oluşan imajlara biçim vermek üzere konsantre olmalarını gerektirir (Ömeroğlu 2004, McCaslin 2006, Adıgüzel 2010).

Psikodrama, dramatizasyondan diğer bir ifade ile spontan tiyatrodan yararlanılarak gerçekleştirilen bir ruhsal geliştirme/tedavi yaklaşımıdır. Psikodrama, bireylerin yaşadıkları sorunları yeniden ele alıp onları canlandıran, sorgulama ve sahneleme biçimi olarak tanımlanabilir. Kişilerin ilişkilerini, bu ilişkilerde yaşadıkları sorunları, çatışmaları ve kendi iç dünyalarını, spontan bir biçimde, bir oyun içinde rol alarak incelemelerini ve farkındalığa ulaşmalarını sağlamaya çalışmaktadır (Karadağ ve Çalışkan 2005, Dökmen 2007, Can-Yaşar 2013).

2.1.3 Dramanın amacı

Öğretmenlerin en önemli amaçlarından biri çocukların ve ergenlerin yaratıcı iletişim ve etkileşimde bulunmalarını, kendilerini ve yaşadığı dünyayı en iyi şekilde algılamalarını ve tanımlarını sağlayacak olanaklar sunmaktır. Günümüzde, okulda ve evde çocuklara bu bakımdan sağlanan olanakların sınırlı olduğu, ayrıca çocuğun çevresiyle kurduğu iletişimde öğretmen, ders araç ve gereçleri ya da kitle iletişim araçları bulunduğu görülmektedir. Bu da öğrenmenin yaşantısal olmaktan çıkarak ezberci kalıplaşmış ve yalnızca bilişsel yol ile gerçekleşmesine neden olmaktadır. Bu durum çocuğun, bilgilerin özelleştirmesine yararlı ve işlevsel kılmasına olanak vermemektedir. Drama çalışmalarında, çocuk öğrenme sürecine etkin katılabilir, tüm duygularını, imgeleme yeteneğini ayrıca hayal gücünü de ortaya koyabilir. Drama çalışmaları değinilen yeteneklerin ve öğrenme süreçlerinin devreye girmesini olanaklı kılar (Adıgüzel 2010).

Dramadaki bütün etkinliklerde katılanların memnuniyetinden çok hem birey olarak, hem grup olarak gelişmeleri amaçtır. Bu çerçevede içinde dramanın amaçları, iletişim ve dil yeteneklerini, problem çözme yeteneklerini, yaratıcılığı, kendi kendine kavrama yetisini, sosyal olayları takip edebilme yetisini, hayal gücünü, insanların diğer insanlar, durumlar ve doğal olaylar hakkındaki gözlemlerini, bireylerde, grup planlaması, grupla

ve doğal olaylar hakkındaki gözlemlerini geliştirmek, değer ve tutumların ne ifade ettiğini kavratmak, sanat anlayışını, olayları değerlendirme yeteneğini, dinleme alışkanlığı ve empati yeteneğini kazandırmak şeklinde sıralanabilir (Adıgüzel 2010).

Drama, kişinin kendi bedeni, duygu ve düşüncelerini bunun yanı sıra çevresinde olan olayları bilinçli algılamasını da amaç edinmiştir. Ayrıca duyguların düşüncelerin ve deneyimlerin özgürleştiği bir ortam yaratmada dramanın temel amaçlarındandır. Bireyin evrensel, toplumsal etken ve soyut kavramları yorumlayabilmesi dramanın eğitsel amaçlarından biridir. Drama, uyum, özgüven ve güven, karar verme becerilerini kazandırma, farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma, problem çözme ve karşılaşılan problemleri yeni bakış açıısıyla inceleme, bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörü ile bakabilmeyi sağlama, soyut kavramları, olguları ya da yaşantıları somutlaştırma, içinde yaşanılan dünyayı daha kolay ve somut olarak görmeyi ve anlamayı sağlama, hoşlanılmayan durum, olay ya da olgularla nasıl başa çıkılacağını gösterme gibi değişik alt amaçlara dönük olma özelliğine sahiptir. Drama çalışmalarının en önemli özelliklerinden biri bireyin kendini gerçekteştirmesi, birlikte çalışma ve sorumlulukları paylaşma fırsatı vermesidir. Eğitimdeki yeni yaklaşımlar, öğretmenlerle çocuklar arasındaki karşılıklı ilişkilerde, problem çözme sürecindeki eleştirel düşünceyi sağladığı için drama önemlidir (Tahta 1999, Adıgüzel 2010).

2.1.4 Dramanın tarihçesi

Dramanın tarihsel süreç içindeki gelişimini dünyadaki ve Türkiye’deki gelişmesi açısından ele almak gerekir. Dramanın dünyadaki gelişimine bakıldığında John Locke’un 1697’de, “Yaparak-yaşayarak” öğrenme fikrini ortaya atmış olduğu görülür. Daha sonraki yıllarda birçok taraftar bulan bu görüşün sahibi Locke, derslerin dikkat çekici olması için çocuklarda varolan oyun güdüsünden yararlanmak gerektiği üzerinde durmuştur. J. J. Rousseau, “Emil” isimli kitabında, çocukya her şeyi deneyim ile öğretmek gerektiğini söylemiş, böylece düşünceleriyle çocuk merkezli ve yaşantı yoluyla öğretim anlayışının temellerini atığı görölmüştür (Bıyık 2001).

Fransa’da romantik natüralizmin başladığı dönemlerde, İngiltere endüstri devrimine yönelmiştir. Bu sırada İngiliz eğitim sisteminde de değişiklikler olmuştur. Çocuğun, içine bilgilerin depo edildiği boş bir kap gibi görülmesi 1870’lerden başlayarak eğitimde yapılan yenilikler, “Çocuk merkezli eğitim” kavramına dönüşmüştür. Bunun içinde daha çağdaş okullar kurulmuş, bireysel duyarlılığın eğitilmesi öngörülmüş ve 1889-1893 yıllarında açılan okullarda çocuk merkezli eğitime geçilmiştir (Aral vd. 2000).

Frank Ciseç çocuğun kendini sanatla ifade etmesini öneren ilk kişidir. Ciseç’in okulunda, 1898’de çocuğu özgür bırakarak sanat yapmasını sağlayan bir eğitim uygulanmıştır. Sanat eğitimindeki çağdaş görüşler ve drama liderinin çabaları ile “make believe play” yani “mış gibi yapmak” kavramı ortaya çıkmıştır (Gönen ve Uyar-Dalkılıç 1998).

İngiltere’de Peter Slade, 1920’lerden itibaren çocuk grupları ile drama çalışmalarını denemeye başlamış, kendisine özgü bir drama yöntemi geliştirmiş ve “Çocuk Draması” adını verdiği kitabında yöntemini tanıtmıştır. Çocuk dramasını özel bir sanat türü olarak ele almış ve tiyatroya bir alternatif olduğunu belirtmiştir. Slade’e göre drama tüm çocuklar için doğal bir oyundur ve çocuk gelişimine önemli katkılarda bulunabilir. Çocuk kendini farklı durumlara sokarak, farklı rolleri oynamaya çalışarak kendi gelişimi için önemli olan beceriler kazanır. Bununla birlikte, Slade oyunun doğallık boyutunu işin içine katarak kendiliğinden olma (spontanlık) ögesini ve bugün kullanılan anlamda doğaçlama ögesini kullanmaya başlamıştır (Aral vd. 2000, Önder 2001, Can-Yaşar 2013, Özbek 2014).

Yirminci yüzyılın başlarında İngiltere’de bir köy okulunda öğretmenlik yapan Harriet Finlay Johnson, okulda çocuklara sınıf ayrımı yapıldığını görmüştür. Öğretimde, dramatik süreci kullanarak denemeler yapmış ve bunu ‘Dramatik Yöntem’ olarak adlandırmış, öğretilbilecek her konuyu dramatik eyleme uygulamaya başlamıştır. Dramayı, drama olarak öğretmek için değil, bilgiyi aktarmak için kullanmıştır. Johnson’un eğitimindeki bu yaklaşımını ‘Dramatik Yöntem’ biçiminde isimlendirmesi ilk ve önemli bir adım olarak kabul edilmiştir (Can-Yaşar 2013).

İngiltere’de Henry Caldwell Cook’un çabaları ikinci kilometre taşı olarak kabul edilmiştir. Cook, “Oyun Yolu” isimli kitabında drama yöntemini; yaparak yaşayarak, gönüllü katılım ve oyun olmak üzere üç ilkeye dayandırmıştır. Cook, dramayı drama olarak öğretmemiş, dramatik süreci çocuklara zevkli bir deneyime sahip olma şansı vermek için kullanmıştır. Amaçları ve yöntemleri farklı olsa da, hem Cook hem de Johnson, dramayı bir öğretme aracı olarak görmüştür (Adıgüzel 2010, Can-Yaşar 2013).

ABD’de ise, Winifred Ward, 1923’te üniversitede drama eğitimine başlamış, Ward’ın, “Drama İçin Öyküler” ve “Çocuklarla Oyun Hazırlama” adlı kitapları yayımlanmıştır. Ward, “Tiyatro ve drama birbirinden ayrıdır, çocuk tiyatrosu, çocuk seyircilere güzellik ve zevk, mutluluk ve neşe aktarır, drama ise katılan çocuklara kendi gelişimleri ve grupta birbirleri ile işbirliği yapabilmeleri konusunda önemli yaşantılar sağlar. Tiyatroda, oyuncular için çok önemli olan yetenek, dramada gerekli değildir, dramada amaç, başkalarını eğlendirmek, etkilemek değildir.” görüşünü ortaya koymuştur (Önder 2001).

Brian Way, İkinci Dünya Savaşı sırasında çeşitli güçlükler yaşayan çocuklara drama ile yardımcı olmuştur. Way “Drama Yolu ile Gelişim” adlı kitabında, çocuklara kendine güvenin nasıl kazandırılacağı ve çocukların kendi kaynaklarını bulup, kullanmalarına nasıl yardım edilebileceği konusunda örnekler vermiştir. Way’e göre drama etkinliğine katılmayacak çocuk yoktur. Bedensel, zihinsel yapısı göz önüne alınarak her çocukla, zihinsel ve bedensel engelli çocukları da dahil etmek koşuluyla drama etkinliği yapmak mümkündür. Drama çocukta kişiliğin gelişmesini sağlamakta, kişilik de yaparak, yaşayarak oluşmaktadır. Way, drama ile tiyatroyu birbirinden kesinlikle ayırmış, tiyatronun bir seyirci kitlesine yönelik olduğunu, seyirciler için oynandığını, dramada ise katılanların kendi yaşantılarının önemli olduğunu belirtmiştir. Dramada amaç çocuğun gelişmesidir (Aral vd. 2000, Adıgüzel 2010).

Newson Raporu’nda 1960’larda, “dramanın psikoterapik yönü” ortaya çıkarılmıştır. Buna göre; psikolojik açıdan anlamlı durumların oynanması ile çocukların problemleri çözülebilir. Duyarsız, az yetenekli, olumsuz sosyal davranış gösteren çocuklarda dramanın olumlu etkisi olduğu ileri sürülmüş, dramanın toplumsal durumlara psikolojik

uyumu sağlamada etkili bir yol olduğu vurgunlamıştır (Gönen ve Uyar-Dalkılıç 1998, Aral vd. 2000).

Viola Spolin 1963’de “Tiyatro İçin Doğaçlama” adlı kitabında çocuğun içinden geldiği gibi rol oynamasının, kendini ifade etme yönünden önemini vurgulamıştır. Spolin, çocuk ya da yetişkinin rol oynama yolu ile her alanda bedensel, zihinsel ve sezgisel olarak deneyimler kazandığını, çocuğun doğaçlama sırasında, yani o anda içinden geldiği gibi oynarken, kim olduğunu, nerede olduğunu, ne istediğini, ne yaptığını, ne hissettiğini kendisinin belirlediğini ve kendini istediği biçimde ifade etmekte olduğunu belirtmiştir (Aral vd. 2000).

Dorothy Heathcote, dramayı tiyatrodan ayırarak eğitimde drama kavramı üzerine yoğunlaşmış, 1970’lerde eğitimde drama konusunda çalışmalar yapmıştır. Betty Jane Wagner 1976’da, Heathcote’un yaklaşımını tanıtan bir kitap yazmıştır. Drama okul planının her alanında kullanılabilir. Heathcote’un tekniğinde, öğretmenin de drama çalışmasında bir rol üstlenmesi gerekir. Bu durumda çalışmanın ortasında, öğretmen gerekli görürse etkinliği durdurabilir, açıklama yapar ve tartışmaya yönlendirir. Heathcote’a göre eğitimde drama hem bilişsel, hem de duyuşsal öğrenmeyi amaçlamalıdır (Aral vd. 2000, Can-Yaşar 2013).

Gavin Bolton 1979’da, “Eğitimde Drama Kuramına Giriş” adlı kitabında, drama konusunda daha bilişsel ve analitik yönlerle ağırlık veren bir yaklaşımı savunmuştur. Çocuklara sorular sorarak konuyu açma, ayrıntılara girme ve tartışmaya önem vermiştir. Bolton’a göre çocuğun kendini ve yaşadığı çevreyi anlaması önemlidir (Önder 2001, Can-Yaşar 2013). McCaslin 1984’de yaratıcı drama olarak tanımladığı yaklaşımı, televizyon ve video oyunları çağının pasif çocuklarının yaşayarak, deneyerek daha aktif olabilmeleri, yaşama katılabilmeleri için önermiştir (Aral vd. 2000).

Cecily O’Neill ise 1990’lı yıllarda Bolton ve Heathcote’un çalışmalarının izlerini sürmüş ve Süreç Draması (Proses Drama) düşüncesini oluşturmuştur. O’Neill süreç dramayı “karmaşık dramatik etkileşimler” olarak belirtmiş, yazılı bir metin ve izleyici olmaksızın, sonucu hiçbir zaman tahmin edilemeyen, katılımcıların ellerindeki

materyalleri etkin ve işbirliği halinde dönüştürüp, yeniden kullanabilmesi olarak tanımlamıştır (Alevcan 2005).

Türkiye’de ise dramanın tarihçesine bakıldığında, köy enstitülerinde drama çalışmalarına benzer uygulamalara okul temsillerinde yer verildiği ve işe yönelik eğitimlerin yapıldığı görülür. Milli Eğitim Bakanlığı’nda 1951 yılında dramanın önemini belirten bir rapor hazırlanmıştır. İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun yapılan müfredat programlarında, Türkçe derslerinde dramanın kullanılabileceğini belirtmesine rağmen, dramanın kullanılmadığı görülmüştür. Türkiye’de dramatizasyonun doğrudan ifade edildiği ilk yayın, Selahattin Çoruh’un 1950 yılında yayımlanan “Okullarda Dramatizasyon” isimli kitabıdır. Çoruh kitabında, dramatizasyonun nasıl kullanılacağı, neler yapılması gerektiği hakkında açıklayıcı bilgilere yer vermiştir. Çoruh, okul oyunlarının okullarda ilkokuldan ortaokula kadar olması gerektiğini ortaya atmıştır. Çoruh’a göre oyunun amacı sınıfın birleştirilmesidir ve bu sadece oynayarak, yaparak ve beraberce yaratarak olur. İlkokullarda toplu öğretimin uygulanması konusundaki yazılar, çeşitli derslerin dramatik gösterilerle ifade edilmesi gerektirdiğini bildirmiş, dramatizasyonun okul çalışmalarına katılmasının zamanının gelmiş olduğunu göstermiştir (Aral vd. 2000, Aslan 2011, Parlak Rakap 2014).

Emin Özdemir’in 1965 yılında “Uygulamalı Dramatizasyon” isimli kitabı yayımlanmıştır. Kitap; dramatizasyon nedir, dramatizasyon türleri, sınıfta dramatizasyon bölümlerinden oluşmaktadır. Özdemir “Öğrenmenin temel koşullarından biri etkinliktir, çocuk etkin olduğu sürece daha iyi öğrenir. Dramatizasyon ise, eğlendirici olanakları taşıyan bir etkinliktir” görüşünü savunmuştur (Aslan 2011, Can-Yaşar 2013).

Şükran Oğuzkan’ın 1981 yılında yayınladığı “Anaokullarda Yaratıcı Dramatizasyon Uygulamaları ” kitabında, dramatizasyonun çocukların kendilerini doğal yollardan ifade etmelerine olanak sağlayan bir yol olduğunu belirtmiştir. Oğuzkan kitabında, “yaratıcı dramatizasyon” diyerek aslında drama yönteminden söz etmiştir. Dramatizasyonu şu şekilde açıklamıştır: “Hiçbir zorlama olmadan, öğretmenin anlattığı bir öykünün ya da çocukların başlarından geçen bir olayın veya çocuklarla karar verilen bir durumun

canlandırmasıdır. Bu canlandırma, hiçbir zaman piyes gibi kurallara bağılı değildir. Çocuklar sözleri ezberlemek zorunda değildir, içlerinden geldiğı gibi öyküyü istedikleri gibi değıştirerek oynayabilirler.” (Aslan 2011, Can-Yaşar 2013)

1980’li yıllardan sonra eğitimde yaratıcı drama, bir yöntem, bağılı başına bir disiplin ve estetik-sanatsal bir alan olarak anılmaya ve bu anlamda çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. 1982’de ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde çocuklarla drama çalışmalarına başlanmış ve 1984-85’te “Sanat Kurumu ve Deneme Sahnesi Topluluğı” adı altında yirmi-yirmi beş kişilik bir grupla iki-üç yıl süreyle çalışmalar yapılmıştır. 1985’te Tamer Levent ve İnci San öncülüğünde Uluslararası Eğitimde Drama seminerlerinin birincisi gerçekleştirilmiştir. 1990 yılında Ankara’da Çağdaş Drama Derneğı kurulmuş ve Uluslar arası Drama Seminerleri günümüze kadar sürdürölmüştür. 1984 yılında ise çalışmalarında drama yöntemini kullanan Oluşum Tiyatrosu kurulmuştur. 1988 yılında ise tiyatro bünyesinde çocuk ergen ve yetişkinlere drama atölyesi çalışmaları yürüten Oluşum Drama Atölyesi faaliyete geçmiştir. Geçen yıllar içerisinde gelişen ve büyüyen kurum 2003 yılında Oluşum Drama Enstitüsü adı altında çalışmalarını yürütmektedir. 1999 yılından itibaren drama alanında ulusal seminerler düzenlenmektedir (Adıgüzel 2010, Aslan 2011).

1999 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında “Yaratıcı Drama” tezsiz yüksek lisans programı başlatılmıştır. Ayrıca 2006 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde, Eğitimde Yaratıcı Drama Anabilim Dalı kurulmuş ve tezsiz yüksek lisans programı yürütölmeye başlanmıştır. Drama, Milli Eğitim Bakanlığı programlarında seçmeli ders olarak ve öğretmen yetiştiren Eğitim Fakölteleri’nin okul öncesi, ilköğretim ve yabancı dil bölümleri ile çocuk gelişimi bölümlerinde zorunlu ders olarak yerini almıştır (Bozdoğan 2003, Adıgüzel 2010, Aslan 2011, Can-Yaşar 2013).

2.1.5 Drama sürecindeki ögeler

Drama süreci birbirini tamamlayan çeşitli ögelerden oluşan ve bu ögelerin ilişkilerini belirleyen bir bütündür (Aral vd. 2000, Aral vd. 2007). Drama sürecindeki ögeler lider, katılımcılar, ortam (mekan) ve malzemelerden oluşur.

Lider: Drama lideri, drama sürecinin en önemli ögesidir. Drama etkinliğinde, grubun keşfetmesi, gelişmesi, fikirlerini ve duygularını dramatik oyunlar yoluyla ifade etmesi için rehberdir. Drama süresindeki ilk komutu veren, sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan liderdir. Drama çalışmalarını planlayan, uygulayan, değerlendiren kişi olan liderin, çocuğun oyun oynama yetisini koruyup geliştirmesi, pedagojik formasyonu olması gerekir (Ömeroğlu, Turan ve Can-Yaşar 1999, Aral vd. 2000, Adıgüzel 2010, Köksal-Akyol 2011).

Lider drama çalışmalarının her anında gözlem becerisini etkin kullanmalıdır. Lider, esneklik yeteneği, dinleme yeteneği, uyarıcı soru sorma yeteneği, dramanın gücüne inanmak gibi temel özellikleri taşımalıdır. Drama grubunun ilgilerini, gereksinimlerini, gelişim dönemi özelliklerini bilir. Grubun ilgisine yönelik materyal, konu ve tema geliştirir. Etkinlikleri katılımcıların yetenekleri doğrultusunda ve gelişen kapasitelerini artıracak şekilde hazırlar. Grup üyelerinin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlar. Grubun güvenini kazanarak, gereken durumlarda sorunlara anında çözüm getirir. Drama etkinliği ve oturumları arasında bir geçiş ve devamlılık olmasına dikkat ederek, güven, saygı ve desteğe dayalı bir ortam oluşturur. Drama çalışmalarında lider orada yönlendiricidir ve sürekli hareketin bir parçasıdır. Drama lideri çalışma süresince olup bitenden sorumludur. Herhangi bir çalışmada etkinliğe karar veren, bilgiyi ileten, yeteneklerin gelişimini desteklemek ve standart davranışların belirlenmesi lider tarafından yapılır. Drama liderinin görevi bilgi aktarımı değil, öğrenme ortamları yaratmaya çalışmak ve bu ortamlara bireylerin katılmasını sağlamaktır (Ömeroğlu, Turan ve Can-Yaşar 1999, MsCaslin 2006, Aral vd. 2007, Adıgüzel 2010, Köksal-Akyol 2011, Can-Yaşar 2013).

Katılımcılar: Drama çalışmalarında lider kadar katılımcılar da önemli bir yere sahiptir. Çünkü drama bireylerin katkıda bulunmasıyla inşa olmaktadır. Drama çalışmalarında lider de aynı zamanda grup üyelerinden birisidir. Drama çalışmaları sırasında katılımcıların yaşları, gelişim dönemi özellikleri, cinsiyetleri, ilgileri, gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Çünkü bunlar dramanın nasıl yönlendirileceğini ve dramanın sürecini etkiler. Drama etkinliğine katılan bireylerin her şeyden önce grup içinde çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvenli hissetmeleri, yeni ve değişik şeyler keşfetmeye istekli olmaları gerekir. Drama çalışmalarına katılmak için tiyatro yeteneğinin olması gerekmemekle birlikte drama çalışmaları bu yeteneği geliştirmekte, drama ve tiyatro yetenekleri drama çalışmaları süresince artmaktadır (Aral vd. 2000, Köksal-Akyol 2003a, Aral vd. 2007, Erdoğan 2008, Köksal-Akyol 2011).

Ortam (Mekan): Drama çalışmalarında ortam önemlidir ve geleneksel bir sınıftan farklı şekilde düzenlenmelidir. Ayakkabısız çalışmaların yapılabileceği bir zemini (halı ya da ahşap parke döşenmiş), sabit sıraların olmadığı, olası gürültü unsurlarını önleyici, her türlü eyleme, ve gerekli olduğunda sergileme yapmaya elverişli, oda ısısı ve ışığı çalışma yapmaya uygun olduğu bir mekan olmalıdır. Etkinliğin niteliğine göre, çocuklara yeterli bir alan sağlanması önemlidir. Rahatlama ve konsantrasyon çalışmaları sırasında katılımcıların birbirlerine dokunamayacakları kadar geniş olmalı, bununla birlikte katılımcıların dikkatlerini dağıtacak şekilde de büyük olmamalıdır (Önder 2001, Adıgüzel 2002, Aral vd. 2007, Adıgüzel 2007, Aktaş-Anras 2011, Can-Yaşar 2013, Aktaş-Arnas ve Köksal-Akyol 2014).

Malzeme: Herhangi bir malzeme kullanılmadan da drama çalışmaları yürütülebilir. Ancak kullanılan her malzeme yeni çağrışımlar oluşturur. Drama çalışmalarında canlandırmayı kolaylaştırmak için bazı araç-gereçler ve aksesuarlara yer verilebilir. Malzemeler drama süreçlerinde, yerinde kullanıldığında etkili bir işlev görmektedir. Birkaç nesnenin bir araya getirilerek farklı bir işlevle kullanılması söz konusudur. Araç-gereçler dramada güdülenmeyi önemli ölçüde etkiler. Lider, çalışma sırasında gerekli araç, gereç ve materyalleri hazırlamalıdır. Kağıt, boya kalemleri, kaset çalar, çantalar, eski süs eşyaları, farklı yörelere ait giysiler, takılar, mesleklere ait giysiler, şapkalar, bastonlar, maskeler, ayakkabılar, makyaj malzemeleri, toplar gibi birçok malzeme

hazırlanabilir. Dramanın en temel amacı kişinin kendisidir (Önder 2001, Aral vd. 2007, Aktaş-Aras 2011, Köksal-Akyol 2003a, Can-Yaşar 2013).

2.1.6 Dramada aşamalar

Drama çalışmalarında grubun yapısı ve katılımcıların özellikleri de dikkate alınarak, bir esneklik içerisinde izlenmesi gereken bir sıralama bulunmaktadır. Drama sürecinde olması gereken uygulama aşamaları ısınma çalışmaları, esas çalışma, değerlendirme çalışmaları olarak belirlenmiştir.

Isınma Çalışmaları: Isınma çalışmaları oyuna katılma isteğini artırmakta, grubun birbirine, oyunlara, dramaya ısınmasını ve rahatlamasını sağlamaktadır. Bedensel ve düşünsel hazırlanmaya yönelik etkinliklerden oluşan ısınma çalışmaları katılımcıları doğaçlama yapmaya hazırlamaktadır. Çeşitli yöntemlerle duyuları kullanma, gözlem yetisini geliştirme, bedensel ve dokunsal çalışmaların yapılması, tanışma, etkileşim kurma, güven kazanma ve uyum sağlama gibi özellikleri katılımcı bireylere kazandıran, bedenini ve beynini duyumsama ile ilgili çalışmaların yapıldığı aşamadır. Bu aşamada belirlenmiş kurallar vardır ve liderin yönlendirmesi söz konusudur. Isınma çalışmaları kendini tanıma, gruptaki diğer bireyleri tanıma, iletişim kurma, ikili iletişimden daha çok kişili iletişim ve etkileşime geçme, grup dinamiğinin doğması, anıların anlatılması, öykü anlatma gibi sözlendirme ve etkileşim çalışmaları, oyun aşamasına geçme biçiminde ilerlemektedir. Isınma çalışmalarında yürüme, koşma, zıplama, çekme, itme, dönme, yuvarlanma, hayvan taklitleri ve yürüyüşleri farklı zeminlerde yürüme, kukla gibi ya da robot gibi hareket etme aktivitelerine yer verilebilir. Yapılan ısınma çalışmaları çocukların birbirleriyle daha iyi iletişim kurmalarına, içlerinden geldiği gibi doğal davranmalarına yardımcı olur (Gönen 1999, Ömeroğlu-Turan ve Can-Yaşar 1999, Köksal-Akyol 2003a, 2003b, Adıgüzel 2006b, Aral vd. 2007, Adıgüzel 2010, Can-Yaşar 2011, 2013).

Esas Çalışma: Dramanın en önemli bölümünü oluşturan bu aşama, farklı kaynaklarda oluşum, oyun, doğaçlama, esas çalışma gibi farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Yaratıcılık ve imgelem boyutlarının ön plana çıktığı, bir konunun/temanın bir süreç

içinde belirlenip biçimlendirildiği grup doğaçlamalarına dayalı oyunların ortaya çıktığı çalışmalardır. Belirlenmiş bazı kurallar içinde özgürce oyun kurma ve bu oyunları geliştirmek için pandomin, rol oynama, doğaçlama, öykü oluşturma, kukla, maske kullanma ve dramatizasyon gibi etkinliklerden biri veya birkaçı seçilerek uygulama yapılır. Bu çalışmada katılımcılar bireysel olarak veya grup olarak aktif durumdadır (Ömeroğlu-Turan ve Can-Yaşar 1999, Köksal-Akyol 2003, Adıgüzel 2006b, Aral vd. 2007, Can-Yaşar 2011).

Esas çalışmada, grubun etkileşim sağlama, beden dilini kullanma becerisi gelişmekte kişinin kendi potansiyelini ortaya çıkarmasına katkı sağlanmaktadır Esas çalışmada yapılan canlandırmalar ve bireyde bıraktığı etkiler çok önemlidir. Drama sürecindeki tüm dramatik anlar, yaşantılar bu aşamada oluşur. Drama sonucunda oluşacak ürünler bu aşamada şekillenir. Katılımcıların –mış gibi yapma durumları bu aşamada gerçekleşir (Hendy ve Toon 2001, Adıgüzel 2006a, Booth 2008, Can-Yaşar 2011).

Değerlendirme Çalışmaları: Bu aşamada amaç çocuğa olayın tamamlandığını hissettirmek ve çocuğu rahatlatmaktır. Rahatlamada hem fiziksel hem de zihinsel rahatlamadan bahsedilir. Eklem yerlerinin rahat hareket etmesi, kasların yumuşatılması ve çocukların sakinleştirilmesi amacıyla etkinliklerin sonunda kullanılır. Çocuklar yetişkinlere göre rahatlama fikrini oluşturacak hayali daha kolay yakaladıklarından rahatlama daha kolay olur. Rahatlamayı kolaylaştırmak için loş bir ortam, sakin bir müzik ve sözel yönergeler kullanılır. Çalışmaların her birinin ya da birkaçının ardından değerlendirme yapılır. Değerlendirme sohbet ederek, resim yaparak veya drama tekniklerinden birini kullanarak yapılabilir. “Neler yaşadınız?”, “..... yaparken ne düşündünüz?”, “Daha başka neler yapılabilir?”, “Nasıl biri olmak isterdin?” gibi sorular sorulabilir. Bu çalışmaların ardından, yaratıcı bir yaklaşım içinde başka kişilerin davranış ve düşünme biçimlerini, deneyimlerini paylaşmak, bunlarla ilgili eleştiri ve değerlendirmeler yapmak, dramanın hedeflerine ulaşmada kolaylık sağlayacaktır. (Ömeroğlu-Turan ve Can-Yaşar 1999, Aral vd. 2000, Aral vd. 2007, Adıgüzel 2010, Can-Yaşar 2011, Can-Yaşar 2013, Can-Yaşar 2014).

Drama tüm aşamalar tamalandıktan sonra bitirilir. Drama deneyimi zihinsel uğraş, duygusal bağıllık ve estetik doyunluk için faaliyet alanı sunar.

2.1.7 Dramada kullanılan teknikler

Üretme süreçlerini kapsayan drama çalışmaları çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunmaktadır (Booth 2008). Drama çalışmaları sırasında, drama liderinin rehberliğinde ve grubun süreci yaşamalarına ve dramada deneyim kazanmış olmalarına bağlı olarak yapılması ve denenmesi etkili olacak bazı teknikler vardır (Akar-Vural ve Somers 2011). Dramada kullanılan bu teknikler aşağıda açıklanmıştır:

Doğaçlama: Doğaçlama, önceden hiç belirlenmemiş veya çok az tasarlanmış, spontan, serbest bir biçimde gerçekleşir ve insanla birlikte vardır. Bir yazılı metni değil zihinde canlanana oynama demektir. Kesinleşmiş evreleri olmayan özgün bir süreçtir. Önceden saptanmamış etkinlikler ardı ardına canlandırılır. Herhangi bir olayı, durumu, anı düşünmeden yaşama ve olay, durum, an bittikten sonra nasıl yaşadığımızı düşünme gibi bir süreç söz konusudur (Üstündağ 2000, San 2001, Aral vd. 2003, Öztürk 2007, Adıgüzel 2010, Akar-Vural ve Somers 2011).

Eş zamanlı doğaçlama: Grup üyeleri ikili olarak küçük gruplar oluşturur. Canlandırmalar, tüm ikili gruplar tarafından eş zamanlı olarak yapılır. Lidere veya dışarıdan izleyen kişiye göre bir karışıklık ve gürültü görüntüsü veren bu teknik, seyredilme kaygısının ortadan kaldırılmasında, tüm grubun aynı anda aktif olmasında ve çalışma mekanının uygun olmadığı çok kalabalık gruplarla yapılabilecek etkili tekniklerden biridir (Adıgüzel 2010).

Rol oynama: Rol; inceleme, analiz etme, doğruyu aramadır. Bir oyunda rol oynamak oyundaki bir karakterin duygularını, düşüncelerini canlandırmak demektir. Rol oynama, düşünce, durum, problem olay vb.nin bir grubun tümü tarafından ya da grup önünde gruptan seçilen belirli üyelerce dramatize edilmesi esasına dayanır. Çocuklar rol oynama sayesinde başkalarının kimliğine girerek, onların nasıl hissettiğini, düşündüğünü ve etkinlikte bulunduğunu yaşama fırsatı elde ederler. Rol oynama birden

çok duyu organını harekete geçirdiği için çocuğu aktif kılar (Ömeroğlu 2004, Tezel-Şahin 2003, Karadağ ve Çalışkan 2005, Öztürk 2007, Adıgüzel 2010, Can-Yaşar 2013).

Pandomim: Duygu ve düşünceleri söz kullanmadan ifade etmektir. Oyuncunun sözcükler olmadan hareketlerle bir şeyi anlatması ya da oynaması şeklinde tanımlanabilir. Çocukların dikkatlerini vücut hareketlerine yoğunlaştırmaları açısından önemlidir. Pandomimde canlandırılacak durum ya da olayın çocuklar tarafından anlaşılması önemlidir. Pandomim, çocukların deneyimlerini, algıladıkları şeyleri hatırlamalarını ve zihinsel olarak oluşan imajlara biçim vermek üzere konsantre olmalarını gerektirir (Aral vd. 2000, Ömeroğlu 2004, Önder 2004, Öztürk 2007, Adıgüzel 2010, Can-Yaşar 2013).

Rol kartları: Rol kartları, oynanacak olan rol kişilerin ve kişilerin içinde bulunduğu koşullar hakkındaki ayrıntılı bilginin iletilmesini sağlar. Ayrıca eğitimcinin, çocukların kendi rollerinin ayrıntılarını başkasının bilmesini istemediği durumlarda kullanılır. Kartlar doğaçlama için gerekli ipuçlarını verir (Öztürk 2007, Adıgüzel 2010).

Geriye dönüş: Dramada, şimdiki durum ve geçmiş arasındaki ilişki, “geriye dönüş” sahneleri gösterilerek pekiştirilir veya karakter geçmişin can alıcı görüntüleriyle karşılaştırılır (Çakır-İlhan vd. 2004, Öztürk 2007, Adıgüzel 2010).

Dedikodu halkası: Karakterin davranışları, topluluğun içinde söylenti ve dedikodunun yapılması şeklinde yorumlanır. Halkanın etrafında söylentiler yayılırken, abartılı hale getirilerek çarpıklaştırılır. Dramanın daha ileri aşamaları için gerginlik ve çelişkileri belirlemede yararlı bir tekniktir (Çakır-İlhan vd. 2004, Öztürk 2007, Adıgüzel 2010, Akar-Vural ve Somers 2011).

Donuk imgeler: Drama sırasında önemli bir etkinlik gerçekleştirilirken, katılımcıların donuk bir fotoğraf oluşturmasıdır. Liderin komutuyla gerçekleştirilen bu fotoğraflar, fotoğraf dışında kalan diğer katılımcılar tarafından anlaşılabilir (Çakır-İlhan vd. 2004, Öztürk 2007, Adıgüzel 2010, Akar-Vural ve Somers 2011).

Toplantı düzenleme: Drama içinde kimi olayları kontrol etmek ya da yönlendirmek için kullanılan etkin bir tekniktir. Grup çalışmalarında yeni bir odak yaratmak amacıyla da kullanılır. Katılımcıların, konuşma becerilerinin açığa çıkması ve gelişmesi için olanak yaratır (Çakır-İlhan vd. 2004, Öztürk 2007, Adıgüzel 2010, Akar-Vural ve Somers 2011).

Rol içinde yazma: Çocukların/katılımcıların, ele alınan içerik doğrultusunda ve canlandırılan roldeki kişinin ağzından rapor, mektup, kartpostal, çağrı yazısı, mahkeme karar yazısı, toplantı duyurusu vb. yazmalarıdır. Çocuklar bunu birbirinden ayrı ayrı yapabilecekleri gibi, ikili, üçlü gruplar halinde ya da tek bir grup olarak da yapabilmektedirler. Çocukların okuma-yazma becerilerini geliştirmeye elverişli, etkili ve yaygın bir tekniktir. Örneğin, çocuk bir kömür madeninin çalışması hakkında maden işletmesinin sahibine rapor yazan bir müfettiş rolünde iken seçeceği hitap sözcükleri, kullanacağı kağıt ve yazım biçimi, kralın açtığı bir yarışmayı halka duyurmak için görevlendirilmiş kişi rolündeyken yazacağı duyuru yazısından çok daha farklı olacaktır (Çakır-İlhan vd. 2004, Öztürk 2007, Adıgüzel 2010, Akar-Vural ve Somers 2011).

Gerçek an: Grubun drama için son sahneyi tasarlamasını gerektiren bir tekniktir. Gruptakiler sonuç sahnesi için bir “odak noktası” yaratmak zorundadırlar (Çakır-İlhan vd. 2004, Öztürk 2007, Adıgüzel 2010).

Özel mülkiyet: Bir karakter; nesneler, mektuplar, raporlar, kostümler, oyuncaklar, kimlik belgeleri vb. dikkatle seçilmiş kişisel eşyalar yardımıyla tanıtılır. Bu doğrultuda toplanan bilgiler aracılığıyla kurulan ilişki, karakter hakkında önemli ipuçları verebilmektedir (Çakır-İlhan vd. 2004, Öztürk 2007, Adıgüzel 2010).

Yarım kalmış materyaller: Gruba tamamlanmamış yazı, resim veya şema sunularak, onlardan bunu tamamlamaları veya bitmemesine sebep olan problemi çözmeleri istenir (Çakır-İlhan vd. 2004, Akar-Vural ve Somers 2011).

Telefon görüşmeleri: Dinleyiciler bir telefon görüşmesinde sadece bir tarafı ya da her iki tarafı da dinlerler. Öğretmen bu konuşmaları dramaya yeni bir bilgi eklemek,

hikayeyi geliştirmek ya da gerilimi artırmak için kullanabilir (Çakır-İlhan vd. 2004, Öztürk 2007, Adıgüzel 2010).

Ritüeller-seremoniler: Drama içinde katılımcılar yıl dönümleri, inanç ve değer sistemlerine uygun olarak ritüel ve seremoniler düzenlerler (Çakır-İlhan vd. 2004, Öztürk 2007, Adıgüzel 2010, Akar-Vural ve Somers 2011).

Tüm grupla drama: Bütün katılımcılar ve öğretmen aynı anda dramanın içinde yer alırlar. Grubunun tümü herhangi bir durumla karşılaşmışlar gibi canlandırmalarda rol alır. Konuşma ve davranışlar genel durumla sınırlıdır (Çakır-İlhan vd. 2004, Neelans ve Goode 2005, Adıgüzel 2010).

Mektuplar: Varolan dramaya yeni bir düşünce, odak veya gerilim katmak amacıyla grubun tümüne veya alt gruplara öğretmen tarafından verilir. Önceden hazırlanan bu mektup etkililiğın seyrini değiştirebileceğı gibi, ikilem durumunda karar vermelerine yardımcı olabilir. Mektuplar “Rol içinde yazma tekniğı” içinde yer alabilen mektup yazma tekniğı ile karıştırlmamalıdır (Öztürk 2007).

Röportaj-söyleşi-sorgu-görüşme: Bu teknik, olayların bir gazeteci görüşüyle yansıtılmasına dayalıdır. Ön sayfa haberleri, televizyon röportajları, belgesel gibi program biçimleri kullanılabilir. Grup, gazeteci rolünde olabilir ya da dramanın dışında durup neler olduğunu da gözlemleyebilir (Adıgüzel 2010).

Rol değiştirme: Drama etkinliğı sırasında farklı rolleri oynayan çocukların, rollerini değiştirmeleri, farklı rolleri denemeleri sağlanarak, onların öğrenme ve anlama becerileri zenginleştirilebilir. Örneğın, bir önceki aşamada heykeltıraş olan çocukla, çamur rolündeki çocuk yer değiştirirler ve etkinlik tekrarlanır. Aynı uygulamada tüm çocukların her rolü, rol değiştirerek oynamalarına uygun olmayabilir. Bu durumda bir sonraki tekrarda, çocukların farklı roller almaları sağlanmalıdır (Önder 2001, Adıgüzel 2010).

Dışardan yönlendirme: Drama çalışması sırasında lider, etkinliği bazen tıpkı bir spor takımı çalıştırıcısı gibi dışarıdan yönlendirir ve açıklamalar yapar. Belirli oranda bilgi verecek süreci başlatır. Yönlendirme sırasında sözel açıklamalar, yönergeler verdiği gibi, çok sık olmamak üzere, kendisi model olarak davranışların örneğini de gösterebilir. Örneğin; rahatlama çalışmaları sırasında, gözleri kapalı olarak yerde uzanmış olan çocuklara yönerge verirken, öğretmen kenardan yönlendirme yapmaktadır. Kenardan yönlendirme yapılırken mümkün olduğu kadar, ayrıntılı rol davranışları, sözel ifade örnekleri verilmeye çalışılmalı, çocukların kendi rol davranışlarını ve sözel ifadelerini yaratmaları sağlanmalıdır (Önder 2001).

Öğretmenin rol alması: Öğretmenin, drama etkinliği sırasında, grubun içinde grubun bir parçası olarak etkinliğe doğrudan katılmasıdır. Bu tür yönlendirmenin en önemli yararı, çocukların öğretmenlerinin de katıldığını görerek daha çok motive olmalarıdır. Katılımcı lider rolünde öğretmen, çocukların arasında onlardan biri gibi davranır. Oyunun ya da etkinliğin gerektirdiği tüm davranışları gösterir. Çocuklardan biri gibi atlar, zıplar, sürünür, bağırır. Bu sırada etkinliği yönlendirmekten mümkün olduğunca kaçınmak durumundadır. Etkinliğin başında, çocukları davet etmek ya da toplamak, rolleri dağıtmak ve etkinliği başlatmak için bir oranda yönlendirici olabilir. Ancak etkinlik başladıktan sonra, daha çok çocuklardan biri gibi, üstlendiği rollerden birini oynamaya çalışır. Bu sırada, rolü gerektirmediği halde çocuksu davranmasına (çocuksu konuşmak, çocuk gibi yürümek koşmak) gerek yoktur. Hangi rolü üstlenmişse, o rolü kendi becerileri doğrultusunda yerine getirmeye çalışması daha doğaldır (Önder 2001, Öztürk 2007, Adıgüzel 2010, Akar-Vural ve Somers 2011).

Anlatı tekniği: Konuşma becerisinin gelişimine bağlı olarak herkes bir şeyler anlatır. Bazen kendi yaşadıklarını ya da bilgisini, bazen de duyduğu ve gördüğünü anlatır. Ancak, teknik olarak anlatının dramada kullanımı, değişik biçimlerde olabilir. Bir öykünün canlandırılması sırasında özetleme yapmak için anlatıya başvurulabilir. Bir karakter bir öyküyü anlatırken diğerleri onu canlandırabilir ya da birbirine bağlı olarak anlatılır. Üzerine yorumlamalar ve çözümlemeler yapılır. Anlatı tekniği dil gelişimi, estetik eğitimi ve sosyal davranışları geliştirmek için olanaklar sunar. Drama içinde anlatıyı kullanma düzeyi katılımcıların ortak kararlarının yanı sıra canlandırmanın

dramatik örgüsüne de bağlıdır. Özellikle küçük çocuklarla çalışırken drama çalışmalarının ilk evresinde öğretmen öyküleme yoluyla çocukları drama çalışmalarına katılmaya yönlendirebilir. Öykü çocukların beklenen canlandırmayı yapabilmeleri için ağır ağır okunur ve gerekli yerlerde aralar verilir. Çalışma sürerken çocuklar kendilerini daha fazla güvende hissedince öğretmen kararı git gide daha fazla çocuklara bırakabilir. Öykü akıcı hale gelince bireylerin neler yapacağı ve nasıl davranacağı bireylerin kararına bırakılabilir. Örneğin, A kişisi öyküyü okur. B kişisi canlandırır, daha sonra roller değiştirilebilir (Öztürk 2007, Adıgüzel 2010).

Aradaki boşluk: Katılımcılar/çocuklar, dramanın ilerleyen sürecinde karakterlerin birbirlerine olan yakınlık derecelerini göz önüne alarak düzenleme yaparlar. Katılımcılar/çocuklar öyle karakterler oluşturmali ki, aralarındaki yakınlık-uzaklık onların ilişki türleri hakkında ipuçları verebilsin. (Ne kadar yakın?, Ne kadar uzak?, Kim, kimin, neyi? vb.) etkinlik sırasında aradaki yakınlaşmanın-uzaklaşmanın azalması ya da artması, onların konumlarına (statülerine) yön verecektir. Ayrıca zaman içinde, karakterler birbirlerine yaklaşacak mı uzaklaşacak mı?, diye ortaya çıkabilecek değişimi göz önünde bulundurabilirler (Öztürk 2007, Adıgüzel 2010, Akar-Vural ve Somers 2011).

Bilinç koridoru: Dramada olay örgüsü devam ederken ana karakterin karşılaştığı her hangi bir ikilemi ya da içinden çıkamadığı durumu görmesine yardımcı bir tekniktir. Sahne düzeni, kişilerin yüzleri birbirine dönük olarak karşılıklı iki sıra halinde dizilmelerini gerektirir. Ana karakter, insanların oluşturduğu iki sıra arasında yürür ve bu sırada grup üyeleri, kahramanın karar vermediği konuda kendi görüşlerini söylerler. Çocukların her biri değişik düşünce ve duyguları yansıtan birer tümce söyleyerek karakterin vicdanın sesi olurlar. Bazılarının görüşlerine uymayan karşıt görüşler olabilecek düzenleme yapılabilir. Bu süreçte, koridor boyunca önerilen düşünceler ve duygusal uyarımlar, karakterin bir karara varmasına yardımcı olur. Ana karakter geçidin sonuna ulaştığında kararını verir. Bu teknik “düşünce tüneli” olarak da bilinir (Öztürk 2007, Adıgüzel 2010, Akar-Vural ve Somers 2011).

Bölünmüş ekran: Drama sürecinde çocuklar, değişik zamanlarda ve yerlerde gerçekleşen iki ya da daha fazla sahne düzenlemesi yaparlar. Sahneleyiş biçimi, çalışmanın bütünü bozmayacak biçimde iki ya da daha fazlaya bölünür. Daha sonra sinema filmlerinde olduğu gibi bu sahnelerin arasındaki olayları, ileri ya da geriye gitme biçiminde çalışırlar. Bu iki sahnenin kurgusu, bağlantıları, karşılıklı ilişkileri çok dikkatli biçimde hazırlanmalıdır (Öztürk 2007, Adıgüzel 2010).

Düşünce izleme: Bir karakterin aklından geçen düşünceleri açığa vurulur. Bir kümedeki katılımcılar canlandırmalarını yaparken bir pozisyonda donarlar. Öğretmen/lider o kişilere düşünce ve duygularını yüksek sesle ve birkaç tümceyle anlatmaları için soru sorar. Bu her bireyin omzuna hafifçe dokunma ya da onların başının üstünde mukavvadan yapılmış bir düşünce balonu tutmayla olur. Seçenek olarak düşünce izleme, sınıfın bir üyesinin sınıf içindeki bir karakterin duygularını ve düşüncelerini yüksek sesle söylemesi biçiminde de olabilir. Bu teknik, kolaylıkla “donuk imge” tekniğiyle birleştirilebilir. Aynı oranda doğaçlama için yararlı bir belirtidir (Öztürk 2007, Adıgüzel 2010, Akar-Vural ve Somers 2011).

Forum tiyatrosu: Forum tiyatrosu, bir tiyatro türü olmakla birlikte toplumsal konuları ele alması ve değişik yaklaşım ve çözümler üretmeye olanak sağlaması, izleyeni oyuna katması nedeniyle eğitimde drama çalışmalarında bir teknik olarak da kullanılmaktadır. Kendi başına bir drama tekniği değildir. Bir oyun bölümü ya da doğaçlama, küçük bir küme tarafından oynanırken oyunun her herhangi bir yerinde oyuncuların ya da izleyicilerin oyunu durdurup (dondurup) oyunun gidişine müdahale etmeleridir. Rol alabilirler, rol kişilerini sorgulayabilirler, oynanan oyunun seyrini değiştirebilirler. Bu bağlamda sorunun nasıl çözüleceğine ilişkin yanıtlar aranır. Yalnızca oyuncular sorumlu değil, aynı zamanda gözlemciler (izleyiciler) de sorumludur. Çünkü onlarda oyunun yönünü etkileyeceklerdir. Böylece katılımcıların ya da gözlemcilerin dramayı kurallı biçimde etkilemelerine izin verilmiş olur. Drama da yeni denemeler için bir çeşit deney ortamı gibidir. Sürecin değerlendirilmesi için çok uygun bir tekniktir (Öztürk 2007, Adıgüzel 2010, Akar-Vural ve Somers 2011).

Fotoğraf anı – tablo: Fotoğraf anı ve tablo çalışmaları birbirine çok benzemektedir. Ancak, değişik çalışmalara uyarlanma olanağı vardır. Örneğin, gruptakilerden bazılarının bir fotoğraf oluşturmaları istenir. Daha sonra, diğer katılımcılardan buna katkıda bulunması istenebilir. Bu bir savaşa ilişkin anıt olabilir. Gruptakiler fotoğrafı oluşturmaya başlarken başlangıç anı belirlenir, daha sonra diğerleri buna katkıda bulunmaya başlarlar. Bu çalışmanın başlangıcında sessizlik ve konuya yoğunlaşma çok önemlidir. Fotoğrafa birkaç kişi başlar, daha sonra sınıfın tümü katılarak genel bir fotoğraf oluşturulur. Tablo oluşturulurken katılımcının yerini tam olarak koruyabilmesi için herkesin hızla hareket etmesi gereklidir. Bu nedenle herkesin aldığı biçimi aklında tutması önemlidir. Böylece öğretmen eylemsiz kalanlara şans vererek bedenlerini rahatlatmalarını sağlayabilir. Fotoğraf tamamlandığında, çözülmeden önce çocukların yüz ifadeleri vb. içeren ayrıntıları da iyice tabloya yansıtılmaları istenir. Bu düşünceler farklı biçimlerde genişletilebilir (Öztürk 2007, Akar-Vural ve Somers 2011).

İç ses / kafa sesi: Drama çalışmasında karakterlerin karşılaştığı bir sorunun karmaşık yönlerini aydınlatmak için bu teknik kullanılabilir. Söz gelimi aralarında çatışma durumu olan iki karakter seçilir. Gruptakilerden iki kişi daha seçilir. Seçilen kişiler çatışan kişilerin iç sesi (kafa sesi) olurlar. O karakterin, sanki sesli olarak düşünüyormuş gibi çatışan düşüncelerini dile getirirler ya da ahlaki ve siyasi tercihlere dayalı olarak karaktere önerilerde bulunabilirler. Öneriler, daha önceki süreçle ilişkili olmalıdır. İç ses, sahibinin sesi gibi de düşünülebilir. Bu teknikte karakterler, karşılaşılan sorunların ayırımına daha fazla varırken diğerleri duruma karakterle birlikte girerek düşüncelerini belirtip gerilimi arttırıp azaltabilirler (Öztürk 2007, Adıgüzel 2010).

Küçük kümelerle doğaçlama: Genel katılımcı kümesi, küçük alt kümelerle bölünerek ana temayla bağıntılı çalışmalar yapar ve yaptıklarını birleştirerek bütünü oluşturur. Küçük kümeler halinde her hangi bir olaya ilişkin değişik bakış açılarını yansıtmak için doğaçlamaların planlanması hazırlanıp sunulmasına dayalı bir tekniktir. Doğaçlamalar yaşantı ya da duruma ilişkin bireylerin var olan birikimlerini yansıtılmalarını sağlar. Düşüncelerin belli biçimde düzenlenmesi, içeriğin seçilmesi, karakterlerin belirlenmesi, olay ve diyalogların oluşturulması, eylemde bulunabilme becerilerinin geliştirilmesi ve canlandırmada güvenin sağlanması önemlidir (Öztürk 2007, Adıgüzel 2010).

Oyunlaştırma (Dramatizasyon): Oyunlaştırma (Dramatizasyon) tekniğinde metne bağlı oyunlaştırma esastır. Konunun, metnin seçimi, rollerin dağıtımı daha çok öğretmen/lider tarafından yapılır. Söz gelimi öğretmen/lider katılımcılara roman, öykü, şiir gibi yazın türlerinden birinin tümü ya da bir bölümünün metnini okur ya da anlatır. Ardından rolleri dağıtır ve çocuklardan, öyküyü canlandırmalarını ister. Bu tür canlandırmalarda tiyatroya benzer bir çalışma süreci izlenir. Oyunlaştırma (Dramatizasyon) tekniğinde, öykünün çocuklara yönelik olması, sahne ve giysilerin öyküde anlatılan gerçek havayı yansıtıcı, karakterlerin ise ilginç olmasına özen gösterilmelidir. Öğretmen dramatizasyon etkinliklerinde daha çok süreci kenardan yönetir, rol almaz. Katılımcılar öğretmen tarafından verilen rollere bağlı kalarak beden dili ya da sözel olarak canlandırmalar yapar, kendilerine verilen metinde bulunan karakterleri canlandırırlar (Adıgüzel 2006b, Öztürk 2007, Adıgüzel 2010, Aslan 2011).

Sıcak sandalye: Bu teknik drama çalışmasında yer alan bir karaktere, verdiği bir karar ya da yapmış olduğu bir davranıştan dolayı sorular sorulması biçiminde ilerlemektedir. Karakter, çocukların karşısına bir sandalyeye yüzü dönük olarak oturtulur. Karaktere, gruptaki üyeler tarafından, onun değer yargıları, güdeleri, ilişkileri ve davranışları hakkında sorular sorulur. Sorulan sorular ve verilen yanıtlar yoluyla karakterin pek çok yönünü bulmasına olanak sağlamada oldukça etkili bir etkinliktir. Örneğin; Çirkin ördek yavrusunu dışlayan arkadaşları sınıf karşısına geçebilir ve onlara bu davranışları hakkında sorular sorabilir (Öztürk 2007, Adıgüzel 2010, Akar-Vural ve Somers 2011).

Akışkan heykel (imge): Akışkan heykel çalışması, psikodrama çalışmalarının bir biçimi olan spontanite tiyatrosu ve playback tiyatrosu çalışmalarında bir sahneleme biçimi olarak kullanılır. Tekniğin başlangıcında “lider, gruba, zamana ya da duruma uygun olarak yapılacak çalışmaya ilişkin bilgi verir ve katılımcıların duygu ve düşüncelerini sorar”. Akışkan heykel çalışmasında oyuncular hep birlikte oturmakta oldukları yerden kalkarak ve eyleme en çok ısınmış olan ya da kendini hazır hisseden bir oyuncu (katılımcı), mekanın ortasına gelir. Katılımcı, hareketler, kısa tümceler ya da sözcüklerle hareketli heykeli başlatır ve diğer katılımcılar buna katılır (Adıgüzel 2010).

2.2 Çoklu Zeka Kuramı

Bireylerin öğrenme şekilleri, hızları ve kapasiteleri birbirinden farklılık gösterir. Zeka problemleri çözme ve bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyma kapasitesidir (Gardner 2004). Günümüzde, “Zekanın çok boyutlu yapısı” kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavramı ilk olarak Gardner “Çoklu Zeka Kuramı” başlığında ortaya koymuştur. Zekanın çok boyutlu olarak ifade edilmesi, zekanın gelişebilme özelliğinin vurgulanması bu kuramın eğitim alanında kabulünü artırmıştır (Güler ve Özdemir 2004).

2.2.1 Zekanın tanımı

Zeka, üzerinde en çok tartışılan ve ilgi çeken kavramlardan birisidir. Eğitimciler, biyologlar, psikologlar ve bilgisayar bilimiyle ilgilenen birçok bilim adamı tarafından farklı bakış açılarıyla tanımlanmaya çalışılmıştır. Zeka; eğitimcilere göre; öğrenme yeteneği, biyologlara göre; çevreye uyma yeteneği, psikologlara göre; muhakeme yeteneği, bilgisayar bilimcilerine göre; bilgi işleme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Kara 2006).

Zekanın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusu uzun yıllardan beri bir çok eğitimcinin ilgi alanını oluşturmuştur. Bazı eğitimciler, insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını temel alıp insan zekasını ölçtüğünü varsayan çeşitli zeka testleri (Intelligence Quotient) geliştirerek zekayı kendilerinin hazırladıkları bu “testlerin ölçtüğü nitelik” (zeka düzeyi, zeka seviyesi veya zeka katsayı) olarak tanımlarken, diğer eğitimciler de zekayı bir bireyin sahip olduğu “öğrenme gücü” olarak yorumlamışlardır. Zeka, zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneği, zihnin neredeyse bütün işlevlerini kapsayan bir genel güç olarak da ifade edilmekte ve bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisidir (Yörükoğlu 1997, Saban 2002, Gardner 2004). Son yıllarda tanınmış psikologlar zekayı, kişinin sosyokültürel bir ortamda başarılı bir şekilde işlev yapabilme yetisi olarak yeniden tanımlamakta ve aynı

zamanda zekanın tek boyutlu bir kavram olarak tanımlanmasını eleştirmektedir (Muncy 2006).

Yüzyıllardan beri zekaya ilişkin ileri sürülen görüşler şu şekilde özetlenebilir; **İbni Sina**'ya göre zeka; hem öğrenme sürecinden ayrı hem de dış dünyadan gelen algıların insana verdiği bilgiyi öğrenmeyle ortaya çıkmaktadır. **Galton**'a göre; bireysel farklılıklar, duyuşal yeteneklerdeki farklılıklardan kaynaklanır, bireyin duyuları ne kadar keskin olursa zekası o kadar iyi işler. **Cattel**, zeka testi kavramını ilk kez ortaya atmıştır. Duyum keskinliği ve tepki hızındaki farklılıklar zihinsel fonksiyonlardaki farklılığı yansıtır görüşünü savunur. **Binet**'e göre zeka; kavrama, hüküm verme, akıl yürütme gibi karmaşık üst düzey işlemlerde kendini gösterir. Bireyin zekası çözümü yüksek zihinsel işlemler gerektiren problem durumlarıyla karşı karşıya getirilerek ölçülebilir. **Sperman**'a göre, bütün zihinsel etkinliklerde rol oynayan genel bir zeka vardır ve buna "g" faktörü (genel faktör) denir. Belirli zihinsel etkinliğin gösterilebilmesi için genel zihinsel yeteneğin dışında gerek duyulan zihin gücüne "s" faktörü (özel faktör) denir. Zekayı ölçmek "g" yi ölçmektir. **Guilford**'a göre, zihin birbirinden bağımsız faktörlerden meydana gelmiştir. Faktörler sınıflandırılabilir. Faktörler belli bir içeriği, belli bir işlemde sonra belli bir ürün haline getiren zihin yeteneğidir. **Thorndike**'ye göre zeka birbirinden bağımsız farklı faktörlerden oluşur. Bir sorun çözümünde birden fazla faktör rol alabilir. **Thurstone**'e göre, zihinsel farklılıklar "g" faktöründen değil, birbirinden farklı ve bağımsız yedi faktörden ileri gelir. Bunlar; sözel kavram, sözel akıcılık, sayısal yetenek, tümevarımsal muhakeme, bellek, uzaysal düşünme ve algı hızıdır. **Piaget**, geleneksel zeka anlayışına karşı çıkarak, zekanın zeka testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. Zekayı zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tarif etmiş ve zekaya gelişimsel açıdan yaklaşmıştır (Selçuk vd. 2004).

Goleman, Thorndike'in sosyal zeka adını verdiği zeka üzerinde durmuş ve duygusal zeka (EQ) kavramını ortaya atmıştır. Duygusal zihin, evrim basamağında akıl zihininden önce ortaya çıkmıştır ve hayvanlarda da mevcuttur. Duygusal zeka; kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek doyumunu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi

engellemesine izin vermeme, umut besleme ile kendini gösterir. **Sternberg**, Triarşik zeka kuramını geliştirmiştir. Pratik bilgiyi kapsayan biçimde zekayı yeniden tanımlamıştır. Bileşimsel, deneyimsel ve bağlamsal alt kuramları içerir. **Ceci**, Biyo-ekolojik yaklaşımı savunmuştur. Tek bir zeka kavramına karşı çıkmış, zekayı biyolojik temelleri olan çoklu bilişsel potansiyel, bağlam ve bilgi bütünlüğünde değerlendirmiştir (Goleman 2000, Güneysu 2001, Selçuk vd. 2004, Sünbül 2008).

Zekaya ilişkin yaklaşımlar; “Tek tip zeka yaklaşımları” ve “Çoklu zeka yaklaşımı” olarak iki başlık altında ele alınmaktadır. Tek tip zeka yaklaşımına göre; zeka doğuştan gelir, değişmez ve değiştirilmez. Zeka tekildir, sabittir. Zeka sayısal olarak ölçülür. Zeka testleri sonuçları sınıflandırmak ve başarılarını tahmin etmek için kullanılır. İnsanlar zeki olanlar ve olmayanlar olarak ikiye ayrılırlar. Sözel ve sayısal yetenekler diğer yeteneklere göre önemlidir. Sözel ve sayısal yetenekler kişinin zeki olup olmadığının göstergesidir (Gardner 2004, Saban 2010).

Çoklu zeka yaklaşımına göre ise; zeka yani çoklu zekalar geliştirilebilir. Zeka sayısal olarak ölçülemez. Zeka çoğuldur. Genetiksel olarak gelen zeka potansiyeli geliştirilebilir, değişebilir. Birey zekasını çeşitli yollarla sergileyebilir. Sahip oldukları potansiyeli ortaya çıkarmak için kullanılır. Çoklu zeka yaklaşımında öne çıkan kavram “çoğul” sözcüğüdür. Çünkü zeka çok yönlüdür. Doğuştan kalıtımla getirilen zeka geliştirilebilir, değiştirilebilir ve iyileştirilebilir. Çoklu zeka yaklaşımına göre bir birey zeki olmayı öğrenebilir (Gardner 2004, Saban 2010).

2.2.2 Zeka Kuramları

Zeka; anlama, kavrama, ilişkilendirme, bütünleştirme, yorumlama, değerlendirme, yordama gibi özelliklerin bir bütünüdür. Zeka insan beyninin karmaşık bir yeteneği olarak da ifade edilmektedir (Uysal ve Köksal-Akyol 2007). Bu bölümde psikometrik zeka kuramı, gelişimsel zeka kuramı ve biyo-ekolojik zeka kuramı konularına yer verilecektir.

Psikometrik zeka kuramı: Psikometrik zeka kuramına göre, zeka nicel, tek ve bütünlük bir kavram olarak görülmektedir. Zeka yaşı ve takvim yaşını zeka değerlendirmesinin temeli olarak alır. Binet, son çalışmalarında zekanın hüküm verme, kavrama, akıl yürütme gibi işlemlerde ortaya çıktığını vurgulamıştır. Bir kişinin zekası hakkında sağlıklı kararlara ulaşabilmek için, onu üst düzey zihinsel işlem de gerektiren problem durumları ile karşılaştırmak gerektiğini savunmaktadır. Wechsler testi, 1940’larda zekanın birçok yönü olabileceğini vurgulamıştır. Sözel ve performans olmak üzere iki boyutu vardır. Sperman ise bütün zihinsel etkinliklerde rol oynayan genel bir zeka olduğunu ve buna “g” (genel) faktörü denilebileceğini öne sürmüştür. Ayrıca belirli zihinsel etkinliğin gösterilebilmesi için genel zihinsel yeteneğin dışında gerek duyulan zihin gücüne “s” (özel) faktörü adını vermiştir.

Psikometrik yaklaşım öncelikle öğrenmenin iki yolunu öne çıkarmıştır. Bunlar, sözel-dilsel ve mantıksal-matematikseldir. Çünkü bu alanlar nicel olarak ifade edilebilir, ölçülebilir, standart tekniklerle karşılaştırılabilir alanlardır. Eğitim sistemi içinde bireyleri, grupları, okulları, bölgeleri karşılaştırmak açısından psikometrik yaklaşım oldukça işlevseldir. Bu durum belirli çocukların istenmeyen bir biçimde avantajlı konuma gelmesine yol açmaktadır. (Selçuk vd. 2004).

Gelişimsel zeka kuramı: Piaget zekaya gelişimsel temelli bir açıklama getirmiştir. Bireylerin değişik yaşlarda özümleme ve uyumsama yoluyla nasıl çevreye uyum sağladığını ve gelişimsel ilerlemeler gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Zekayı anlamak için bilginin nasıl edinildiğini öne sürmüştür. Piaget’e göre zeka, çevreye uyum sağlama gücüdür. Diğer bir deyişle zihin gelişimini dengeleme 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 (Erden ve Akman 1997, Köksal-Akyol 2003c)

Vygotsky’ye göre zihin gelişimi Piaget’nin ileri sürdüğü gibi kendi başına oluşan bir süreç değildir. Çocuğun çevresindeki bireyler ona problem durumlarında yardımcı olur ve bazı bilgiler verir. Bu nedenle zeka gelişiminin toplumsal yönü de vurgulanmalıdır. Vygotsky’ye göre belirli bir gelişim düzeyinde çocuğun kendi başına

gerçekleştirebileceği bir takım davranışlar olduğu gibi, bir yetişkinin yardımıyla başarabileceği davranışlar da vardır. Bu davranışlar “proximal zone” davranışlardır. Vygotsky Piaget’den farklı olarak kavramları kendiliğinden edinilen ve öğretilen kavramlar olarak ikiye ayırmaktadır. Kendiliğinden edinilen kavramlar gündelik yaşamda kullanılan kardeş gibi kavramlardır. Öğretilen kavramlara ise saygı kavramı örnek verilebilir (Selçuk vd. 2004).

Biyo-ekolojik zeka kuramı: Birçok araştırmacı, zekanın tanımlanması ve ölçülmesi ile ilgili yeni düşünceleri keşfetmek için beyni biyolojik bir açıdan ele almıştır. Ceci zeka ile ilgili olan biyo-ekolojik kuramında, bir tek bilişsel potansiyelin ya da bir “g” faktörünün olmadığını ileri sürmüştür. Bunun yerine farklı sayılarda potansiyelin olduğunu iddia etmiştir. Bilginin ve doğal yeteneğin ayrılmaz olduklarını, bununla birlikte ortamsal, biyolojik, üst-bilişsel ve güdüsel değişkenlerin de zeka kavramı içerisinde yer aldıklarını belirtmiştir. Öne çıkardığı üç kavram, çoklu bilişsel potansiyel, bağlam ve bilgidir. Zekanın biyo-ekolojik ya da psikolojik perspektifi, zekayı tek faktör kuramı ile açıklamaktan çok zekanın, farklı şekillerde açıklanmasını desteklemektedir. Ceci zekanın işleyişinde biyolojik ve çevresel etkenlerin birbirinden ayrı değerlendirilemeyeceğini savunmakta ve bu ilişkiyi ortak yaşam ilişkisi olarak göstermektedir (Selçuk vd. 2004).

2.2.3 Çoklu zeka kuramının tarihçesi

Harvard Üniversitesi profesörlerinden Howard Gardner’ın başkanlığını yaptığı bir araştırma grubu “Project Zero” adıyla zeka üzerine bir çalışma yürütmüştür. Bir nöropsikolog olan Gardner, normal, dahi ve zeka engelli çocukların bilişsel gelişimlerini incelediği ve kaza ya da hastalık sonucu beyinde hasar oluşmuş kişilerin, yaşam şekillerini araştırdığı çalışma sonucunda bir yeteneğin yitirilmesi durumunda diğer yeteneklerin işlevlerini yerine getirmeye devam ettiğini belirtmiştir. Uzun yıllardır psikolojide ve eğitimde kabul gören ve bilimlerin çalışma alanlarını sınırlandıran “zeka” yaklaşımının tartışıldığı bu çalışmalar Gardner’ın “Frames of Mind / Zihin Çerçeveleri” kitabında sunulmuştur. Gardner, 1983 yılında ortaya attığı “Çoklu zeka kuramı” ile zeka konusundaki tartışmalara yeni bir boyut getirmiştir. Gardner’a göre zeka, bir kişinin bir

veya daha fazla kültürde değer bulan bir bütün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıli problemleri keşfetme yeteneğidir (Saban 2002, Barrington 2004, Gardner 2004).

Gardner çoklu zeka kuramının temelinde biyolojik ve kültürel boyutların yer aldığını belirtmiştir. Ayrıca çoklu zeka kuramı, bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden yararlanarak her bireyin zeka düzeyinin özerk güçler ya da yetenekler tarafından oluştuğunu ve yedi zeka gücünün var olduğunu savunmuştur. Daha sonra Gardner yedi zeka gücüne sekizinciye (doğa zekası) de eklemiştir. Çoklu zeka görüşü yeni değildir. Çoklu zeka görüşü; Thurstone, Thorndike ve Guilford ayrıca Spearman tarafından ortaya atılmış eski bir görüştür (Güneysu 2002, Gardner 2004, Kara 2006).

Çoklu zeka kuramının amacı, eğitimde bireylerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceğini düşünmesidir. Günümüzde eğitim ve psikoloji alanındaki gelişmelerle klasik testlerin, çocukların değerlendirilmesinde yeterli olamayacağı, onların potansiyel yeteneklerinin de ortaya çıkarılması görüşü yaygındır. Gardner, bireylerin aynı düşünce tarzına sahip olmadıklarını ve eğitimin eğer bu farklılıkları dikkate aldığı düşünülürse, bütün bireylere en etkili şekilde hizmet edeceğini belirtmiştir. Eğer bireyler farklı zeka bileşenlerini tanıyabilirlerse karşılaşacakları sorunları çözmede daha şansli olabilirler (Hamurcu 2006).

2.2.4 Çoklu zeka alanları

Çoklu Zeka Kuramı, bireyin ilgilerini, yeteneklerini, gizilgüçlerini ortaya çıkararak geliştirebilmeyi hedefleyen, her bireyin farklı alanlarla ilgili zekalara sahip olduğunu savunan, çocukların öğrenmesinde fırsatları ve seçme haklarını artıran yeni bir eğitimsel düzenlemedir (Gardner 1993, 1999). Çocukların hepsi birbirinden farklıdır. Her birinin farklı yetenekleri, ilgi alanları ve farklı öğrenme düzeyleri vardır. Her biri farklı yollarla öğrenir ve bunun için farklı öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyarlar. Gardner'da çocukların daha iyi öğrenebilmeleri için zeka alanlarını farklı şekillerde tanımlamış ve bunları; sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik,

müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal, özedönük-işsel zeka ve doğa zekası olarak isimlendirmiştir (Saban 2002, Barrington 2004, Gardner 2004, Rettig 2005, Al-Balushi 2006, Gardner vd. 2006, Kaya ve Ebenezer 2006, Lumpur 2006, Gökçen 2007, Karadağ 2008, Peariso 2008, Saban 2010).

2.2.4.1 Sözel-dilsel zeka

Sözel-dilsel zeka, dili etkili bir biçimde kullanma, sözcüklerle ve seslerle düşünme, dildeki karmaşık anlamları kavrayabilme, insanları ikna edebilme, dildeki farklı yapıları fark edebilme, yeni yapılar oluşturabilme, farklı dilsel kalıplarla ilgilenme becerisidir. Sözel-dilsel zeka, insanların kendi kendilerine olan yeterliliklerinin ve kendine güvenin temeline dayanır. İnsanların başkaları ile iletişim kurmada ilk adımları, kendini ifade edebilme becerilerini kullanabilmeleridir (Yavuz 2001).

Sözel-dilsel zekası, dili, başkalarını bir işi yapmak için ikna etmek, başkalarına belli bir konuda bilgi sunmak, başkalarına belli bir işin nasıl yapılacağını açıklamak veya bir dilbilimci gibi dilin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak gibi dil ile ilgili bütün faaliyetleri içerir. Sözel dil zekası güçlü olan bireyler, duyarak, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkaları ile karşılıklı iletişime ve etkileşime girerek en iyi öğrenirler (Saban 2002, 2010).

Beynin dile ait becerileri ile sorumlu olan bölgesi “Broca bölgesi”dir. Bu bölge beynin konuşmayı sağlayan hareketleri kontrol eden bölümü, konuşma merkezi, motor konuşma alanıdır. Sözel-dil zekasının fonoloji, sentaks, semantik, pragmatik olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır. Fonoloji sözcüklerden haberdar olmaktır. Sentaks dilin yapısıyla ilgilidir. Semantik sözcüklerin anlamlarından haberdar olmak, insanlarla iletişime girebilmek için dili bir araç olarak kullanmaktır. Pragmatik ise dili bir amacı gerçekleştirmek için kullanmaktır (Selçuk vd. 2004, Temiz 2007, Gardner 2013).

Sözel-dil zekası baskın olan bireylerde gözlenen özellikler şöyle sıralanabilir;

- Yazılı ve sözlü iletişimde başarılıdırlar.
- Sözcükleri doğru şekilde telaffuz ederler.

- Sözlük kullanmayı severler.
- Sözlük bilgisi (anlam, eş anlam, zıt anlam gibi) gelişmiştir.
- Ses, ses dizimi ve anlam bilgilerine sahiptirler ve iletişimlerinde bu bilgileri başarı ile kullanırlar.
- Sözlü iletişimlerinde atasözü, deyimler ve güzel sözler kullanırlar.
- Yabancı dillere meraklıdırlar, bu dilleri kullanmada başarılıdırlar.
- Anlatmayı, dinlemeyi, okumayı ve tartışmayı severler.
- Sözel bulmacalardan ve sözcük oyunlarından hoşlanırlar.
- Yazılı ve sözlü uyarıcılara karşı duyarlıdırlar.
- Yazılı ve sözlü hafızaları kuvvetlidir.
- Yazılar, resimlerden daha fazla dikkatlerini çeker

Sözel-dil zekası baskın olan bireylerin seçebilecekleri meslekler; yazar, şair, gazeteci, tercüman, hukukçu olabilir (Armstrong 1994, Güneysu 2000, Yavuz 2001, Saban 2002, Sevinç 2003, Gardner 2004, Selçuk vd. 2004, Yuen ve Furnham 2005, Temiz 2007, Bowles 2008, Esler ve Rule 2008).

2.2.4.2 Mantıksal-matematiksel zeka

Bu zeka mantıksal durumlar, örüntüler, ilişkiler, fonksiyonları içerir. Sayıları etkili bir şekilde kullanabilme, neden-sonuç ilişkisinden varsayımlar oluşturma, sorgulama ve soyut işlemler yapabilme, mantıksal düşünebilme yeteneğidir. Beynin belirli bölümleri mantıksal-matematiksel becerilerden sorumludur. Mantıksal-matematiksel zekası baskın olan bireylerde gözlenen özellikler şu şekildedir;

- Sayılarla çalışmayı severler. Sayısal hesaplamalarda başarılıdırlar. Sayısal ifadeleri kullanmayı severler.
- Matematik, Fen ve Teknoloji derslerine karşı ilgilidirler.
- Bilgisayar oyunlarından, mantık bulmacalarından, satranç, dama, tavla gibi stratejik oyunlardan hoşlanırlar.
- Neden-sonuç ilişkisi kurmada başarılıdırlar ve bu ilişki içinde düşünmeyi severler.

- Gruplama, sentez ve analiz etmede başarılıdırlar. Karşılaştıkları bir olay, durum karşısında neden, nasıl, niçin, niye soruları içinde düşünürler.
- Soyut ilişkiler ve bağlantılar kurmada başarılıdırlar.
- Muhakeme becerileri gelişmiştir.

Mantıksal-matematiksel zekası baskın olan bireyler; bilgisayar programcısı, ekonomist, matematik, fizik, bilgisayar öğretmenliği gibi meslekleri seçebilirler (Armstrong 1994, Güven 2003, Sevinç 2003, Gardner 2004, Selçuk vd. 2004, Yuen ve Furnham 2005, Temiz 2007, Bowles 2008, Esler ve Rule 2008, Karadağ 2008, Saban 2010).

2.2.4.3 Görsel-uzamsal zeka

Görsel araştırma, fark etme, zihinsel benzeştirme, uzamsal akıl yürütme, zihinsel tasarımları-hayalleri gerçekleştirme, içsel ve dışsal benzetmeleri birleştirme yetenekleridir. Beynin sağ yarım küresi görsel-uzamsal işlemler için en önemli bölgedir. Görsel-uzamsal zekası baskın olan bireylerin özellikleri şöyle sıralanabilir;

- Sanat etkinliklerini severler ve sanat etkinliklerine katılmaya heveslidirler.
- Hayal kurmayı severler.
- Zihinlerinde tasarladıklarını az hata ile ya da hatasız olarak gerçeğe dönüştürebilirler.
- Okurken kelimelerden çok resimler dikkatlerini çeker.
- Varlıkların görsel imgelerini çok iyi ve net hatırlarlar.
- Görsel sunuları izlemeyi severler. Film, slayt vb.
- Resim ve çizim yapmaktan hoşlanırlar.
- Yön ve adres bulmada başarılıdırlar.
- Haritaları, çizelgeleri, grafikleri ve diyagramları kolay okurlar ve anlamlandırırırlar.
- Eşyaları belirli bir alana yerleştirmede başarılıdırlar.
- Renk, çizgi, şekil, zaman, mekan, biçim, desen gibi olgulara ve olgular arasındaki ilişkilere duyarlıdırlar.

Görsel-uzamsal zekası baskın olan bireylerin seçebilecekleri meslekler; karikatürist, fotoğrafçı, moda tasarımcısı, çizer, mimar, deniz kaptanı, ressam, resim ve iş eğitimi öğretmeni olabilir (Armstrong 1994, Yavuz 2001, Saban 2002, Sevinç 2003, Turla 2003, Gardner 2004, Selçuk vd. 2004, Yuen ve Furnham 2005, Temiz 2007, Bowles 2008, Esler ve Rule 2008, Saban 2010, Gardner 2013).

2.2.4.4 Bedensel-kinestetik zeka

Bir problemi çözmek, bir model inşa etmek, kendini ifade etmek ve bir ürün meydana getirmek için vücudunun tamamını veya belli bir bölümünü kullanabilme yeteneğidir. Vücudun hareket kontrolü beynin her iki yarım küresinde motor kortekstedir ve contralateral bölüm üzerindedir. Bedensel-kinestetik zekası baskın olan bireylerde gözlenen özellikler şunlardır;

- Spor faaliyetlerine katılmaktan hoşlanırlar.
- Bir yerde uzun süre hareket etmeden kaldıklarında, kımıldanmaya başlarlar.
- Jest, mimik, el ve kol hareketlerini konuşurken çok kullanırlar.
- Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve onları tekrar birleştirmeyi severler.
- Çamurla oynamayı, yontmayı severler ve diğer devinimsel nitelikteki etkinliklere katılmaktan hoşlanırlar.
- Beden Eğitimi dersini severler.

Bedensel-kinestetik zekası baskın olan bireylerin seçebilecekleri meslekler; atlet, tiyatro ve sinema sanatçısı, beden eğitimi öğretmeni, antrenör'dir (Armstrong 1994, İnan 2003, Gardner 2004, Selçuk vd. 2004, Yuen ve Furnham 2005, Temiz 2007, Bowles 2008, Esler ve Rule 2008).

2.2.4.5 Müzikal-ritmik zeka

Müzik formlarını, müziksel perdeleri, tonları ve ritimleri algılama, ayırt etme ve beste yapma, kendini müzikle ifade etme yetenekleridir. Müziksel beceriler beynin kesin ve belirli bir bölgesine yerleşmemiş olsa da beynin sağ yarım küresindeki belirli bölümler

müziksel yeteneklerden sorumludur. Müzikal-ritmik zekası baskın olan bireylerin özellikleri şöyle sıralanabilir;

- Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlarlar.
- Bir müzik aletini çok iyi çalarlar.
- Müzik dersini severler.
- Çevrelerindeki seslere karşı duyarlıdırlar.
- Bir şarkı duyduklarında farkında olmadan ona eşlik ederler. Çalışırken müzik dinlemekten hoşlanırlar.
- Konuşurken, yazarken ve hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutarlar.

Müzikal-ritmik zekası baskın olan bireylerin seçebilecekleri meslekler; müzisyen, ses kayıtçısı, aranjör, besteci, söz yazarı, müzik öğretmeni olabilir (Armstrong 1994, Yavuz 2001, Saban 2002, Mertoğlu 2003, Sevinç 2003, Gardner 2004, Selçuk vd. 2004, Yuen ve Furnham 2005, Temiz 2007, Bowles 2008, Esler ve Rule 2008).

2.2.4.6 Kişilerarası-sosyal zeka

Çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme, onlarla etkili iletişim kurabilme yeteneğidir. Bu zeka beynin frontol lobundadır. Kişilerarası zekası baskın olan bireylerde şu özellikler gözlenmektedir;

- Arkadaş sayıları fazladır.
- Empati yetenekleri çok gelişmiştir.
- Arkadaşlarıyla ya da akranlarıyla vakit geçirmeyi severler. Arkadaşları da onlarla birlikte olmaktan hoşlanırlar.
- Başkalarına selam verirler ve onlarla ilgilenirler.
- Başkalarını ikna etmede başarılıdırlar.
- Grup etkinliklerinden hoşlanırlar.
- Organizasyon yapmada başarılıdırlar.

Politikacı, antropolog, hasta bakıcı, öğretmen bu zeka alanı için uygun mesleklerdir (Armstrong 1994, Palut 2003, Sevinç 2003, Gardner 2004, Selçuk vd. 2004, Yuen ve Furnham 2005, Temiz 2007, Bowles 2008, Esler ve Rule 2008, Gardner 2013).

2.2.4.7 Özedönük-işsel zeka

Kendini tanıma ve kendisi hakkında sahip olduğu gerçekçi bilgi ve anlayış ile uyumlu davranışlar sergileme yeteneğidir. Bu zeka beynin frontal lobundadır. İşsel zekası baskın olan bireylerde şu özellikler gözlenir;

- Duygularını, hislerini ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde dile getirir.
- Kendilerine güvenleri yüksektir.
- Kendilerinin zayıf ve güçlü yanları hakkında gerçek bir görüşe sahiptir.
- Başkalarına pek fazla danışmazlar.
- Lokanta, sinema gibi yerlere tek başlarına gitmekten hoşlanırlar.
- İçlerine kapanık tutum sergileyebilecekleri gibi sosyal bir grup içinde lider özelliği de gösterebilirler.
- Yalnız başına iş yapma yetenekleri güçlüdür.
- Başarı ve başarısızlıktan ders alırlar.
- Gerçekçi amaçlar oluştururlar.

Meslek seçiminde bir genelleme yapılamayacağı gibi yine de yapılan araştırmalar liderlerin işsel zekalarının baskın olduğunu göstermektedir (Armstrong 1994, Uyanık Balat 2003, Gardner 2004, Selçuk vd. 2004, Yuen ve Furnham 2005, Temiz 2007, Bowles 2008, Esler ve Rule 2008).

2.2.4.8 Doğa zekası

Doğanın sembollerini ve dengesini anlama, yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme yeteneğidir. Doğanın düzen ve dengesine ilişkin eylemlerde etkin olarak kullanılan doğa zekasıdır. Doğa zekası baskın olan bireylerde şu özellikler gözlenmektedir;

- Doğa, hayvanat bahçesi gezilerini severler.
- Hayvan hakları ve çevreyi koruma ile ilgili konuşmayı severler ve bu konularla ilgili dernek ve kuruluşlarda aktif rol almaya eğilimleri vardır.
- Evcil hayvan beslemeyi severler.
- Toprakla oynamayı, bitki yetiştirmeyi severler.

- Mevsimlere, iklim olaylarına, yeryüzü şekillerine, gökyüzüne karşı meraklı ve ilgilidirler.

Veteriner, peyzaj mimarı, orman mühendisi gibi meslekler doğa zekası baskın olan bireylerin tercih edebileceği mesleklerdir (Armstrong 1994, Yavuz 2001, Saban 2002, Avcı 2003, Sevinç 2003, Gardner 2004, Selçuk vd. 2004, Yuen ve Furnham 2005, Temiz 2007, Bowles 2008, Esler ve Rule 2008).

Gardner son yıllarda sekiz olan zeka alanlarına bir yenisini olan varoluşçu zekayı eklemiştir. Ancak **varoluşçu zekayı** bir zeka türü olarak ilan etmekte tereddüt eden Gardner (2013), derin varoluş konularıyla özellikle ilgilenen beyin kısımlarına yönelik delil eksikliğinden bahsetmektedir. Büyük sorunların ele alınmasında özel bir önem taşıyan bölgeler (inferotemporal lob gibi) olabileceği gibi varoluşçu soruların daha kapsamlı felsefi bir zihin parçası olmaları veya sadece duygusal olarak yüklü rutin sorular sormaları da mümkün olabilmektedir. Gardner (2013) zeka alanlarındaki uyguladığı kriterlerine uygunluğu açısından yetersiz olarak vurguladığı varoluşçu zekayı sekiz buçuk zeka alanı olarak tanımlamaktadır.

Varoluşçu zeka, “büyük soruların zekası” olarak tanımlanmaktadır. Bu zeka türü adayı insanın en temel varoluş problemlerine kafa yorma eğilimine dayanmaktadır. Neden yaşıyoruz? Neden ölüyoruz? Nereden geliyoruz? Bize ne olacak? Aşk nedir? Neden savaşıyoruz? gibi. Bazen bunlar algıyı aşan sorular olmaktadır. Bu sorular beş temel duyu sistemi tarafından algılanmak için çok büyük ya da çok küçük sorunlar olabilmektedir. Varoluşçu zekanın en üst simgeleri olarak filozoflar, dini liderler, etkili devlet adamları sayılmaktadır (Gardner 2013).

Gardner (2007) çoklu zeka kuramından ayrı tuttuğu beş zihin tipinden bahsetmektedir. Bu zeka tiplerinin çoklu zeka kuramındaki sekiz zeka türünden farklı olduğu vurgulanmaktadır. Bu zihin tipleri günümüz dünyasında çok aranan zihin tipleridir ve gelecekte daha da ilgi görecektir. Bu zihin tiplerinde hem bilişsel hem de insani boyut vardır. Söz konusu zihin tipleri birbirinden bağımsız bilişsel yetenekler olarak değil,

zihnin daha genel bir kullanım şekli olarak düşünölmelidir. Geleceği inşa edecek beş zihin tipi şu şekilde sıralanmaktadır:

Disiplinli zihin, bir ya da birkaç disipline özgü düşünme biçimlerinde ustadır. Disiplinli zihin, bilgi ve becerisini geliştirmek için sürekli çalışması gerektiğini bilir. En az bir disiplinde ustalaşmak gerekir.

Sentezci zihin, tamamen farklı kaynaklardan bilgi alır. Bu bilgileri anlamlandırıp değerlendirirken nesnel ölçütler kullanır ve bunları hem kendisi hem de başkaları için anlamlı olacak şekilde kullanır.

Yaratıcı zihin, disiplin ve sentez üzerinde yükselir ve yenilik peşindedir. Ortaya yeni fikirler koyar, sorulmamış sorular sorar, yeni düşünme tarzları geliştirir, sıra dışı sonuçlara ulaşır.

Saygılı zihin, bireyler ve gruplar arasındaki farklılıkları görür ve bunları hoşgörü ile karşılar. “Ötekileri” anlamaya çalışır ve onlarla işbirliği kurma yollarını arar.

Etik zihin, kişinin kendi çalışmasının doğasıyla içinde yaşadığı toplumun ihtiyaç ve talepleri üzerinde kafa yorar. Bu zihin tipi, çalışanların kişisel çıkarlarının ötesinde amaçlara asıl hizmet edebileceklerini ve vatandaşların herkesin esenliği için nasıl özveriyle çalışabileceklerini kavramlaştırır (Gardner 2007).

2.3.5 Çoklu zeka alanlarının gelişimini etkileyen etmenler

Çoklu zeka yaklaşımının savunduğu en önemli ilkelerden birisi, bütün insanların göreceli olarak bütün zeka alanlarını yeterli bir uzmanlık düzeyinde geliştirebilme yeteneğine sahip olduğudur. Bir kişinin bir zeka alanında gelişip gelişmemesi, başlıca dört faktöre ve bu faktörlerin birbiriyle olan etkileşimlerine bağlıdır (Armstrong 2000). Bu faktörler şöyle sıralanabilir;

Biyolojik nitelik: Bir bireyin genetiksel veya kalıtsal olarak taşıdığı izler ile bireyin doğumdan önce, doğum sırasında veya doğumdan sonra meydana gelen hasarları içerir.

Kişisel hayat hikayesi: Bir bireyin çeşitli zeka alanlarının gelişimini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyen ebeveynleri, arkadaşları, öğretmenleri ve diğer insanlarla olan bütün ilişkilerin, etkileşimlerinin ve deneyimlerinin doğasını kapsar.

Tarihsel ve kültürel özgeçmiş: Bireyin doğduğu ve büyüdüğü yer ve zamanla birlikte bireyin doğumdan sonra içinde yaşadığı toplumun çeşitli boyutlarındaki tarihsel ve kültürel gelişim ve değişimleri belirtir.

Kristalleştirici/felce uğraticı deneyimler: Kristalleştirici deneyimler, bir bireyin yeteneklerinin ve potansiyellerin gelişiminde dönüm noktası sayılabilecek deneyimleri içerir. Bu olaylar daha çok bireyin çocukluk döneminde meydana gelir. Felce uğraticı deneyimler ise bireyde varolan zeka potansiyelleri söndüren, körelten veya yok eden deneyimleri ifade eder (Saban 2002, 2010).

2.3.6 Çoklu zeka kuramı ve eğitim

Gardner çoklu zeka kuramını ilk olarak 1983'te yayınlamış (Frames of Mind), ancak eğitim ve psikoloji alanında bu denli ilgi görür hale gelmesi 1993'te yazdığı kitaptan (Multiple Intelligences-Theory in Practice) sonra gerçekleşmiştir. Çoklu zeka kuramı eğitim programları, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde bir eğitim felsefesi/anlayışı haline gelmiştir. Kuram eğitimciler tarafından benimsenmiş ve zeka türlerine dayalı öğretim etkinliklerine yönelik farklı pek çok model öne sürülmüştür. Çoklu zeka kuramına göre, insanlar sekiz farklı zeka bölümüne sahiptir ve öğrenme, problem çözme gibi durumlarda sekiz farklı yol ayrıca bilgiyi almada ve kullanmada sekiz zeka sekiz farklı araç kullanılabilir. Eğitim, doğal ve kaçınılmaz bir şekilde insanın amaçları ve değerleriyle ilgili bir konudur (Gardner 2004, 2007) Yaşamın ilk yılları insanın kendini ve dünyayı keşfetme yıllarıdır. Bu nedenle özellikle okul yıllarının ilk dönemlerinde çocuklara kendilerini keşfedecekleri zengin öğrenme ortamlarının sunulması son derece önemlidir (Yavuz 2001, Gardner 2004).

İnsanların çok farklı zekalara sahip olduğu ve her bir insanın farklı bir zeka dağılımı taşıdığı gerçeğine göre: İnsanlardaki baskın olan zeka bölümleri kullanılarak bireye öğrenmede zorlandığı pekçok şey öğretilir. Yani insanların kendilerine en yakın gelen, en çok zevk aldıkları ilgi ve yetenek alanları etkili birer araç olarak kullanılarak, onlara farklı alanları tanıma ve öğrenme için kapılar açılabilir (Karatekin 2006).

Zekanın statik, sayılabilir bir numara ile sınırlanmaması, kültürle bağlantısının kurulması ve zeka üzerinde kalıtım ve çevre etkilerinin birleştirilmesi bu kuramın yaygınlaşmasını kolaylaştırmıştır. Kuram öğretmenlerin zeka, öğretim ve başarı hakkındaki düşüncelerini olumlu yönde değiştirmiştir. Buna göre kuram: Eğitimcilerin insan zihni hakkındaki bilgilerine ve inançlarına katkıda bulunmaktadır. Mesleki (öğretimsel) uygulamaları içermektedir. Kurama göre hazırlanmış eğitim programları çocukların başarıları üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Yavuz 2001).

Gardner'ın kuramı çerçevesinde çocukların zeka alanları farklı olduğu için eğitimciler farklılıkları göz önünde bulundurarak uygun programlar hazırlamalıdır. Çocukların zeka alanlarına göre eğitim yapmak onların başarısını artırabilir. Bu doğrultuda bir çocuğun belirli bir zeka alanında güçlü, diğer zeka alanlarında güçsüz olduğunu dile getirmek, ancak ona nasıl yardımcı olunacağına ilişkin bir ipucu vermelidir. Gardner çocukların ne yapabildiği değil, ne yapabileceği üzerinde odaklanmıştır. Bu kuramda önemli olan soyut bilgilerin kazanımı değil, çocuğun öğrendiğini uygulayabilmesidir. Öğrenme sürecinde insan zekasının gelişmiş güçlü alanları devreye girer ve karşılaşılan problemi çözmede işlevselleşerek diğer güçsüz alanları çeşitli yollarla yönlendirir. Eğitim süreci çocuk özellikleri dikkate alındığında etkili ve verimli olabilir (Bacanlı 2000, Sevinç 2003, Gardner 2004).

Çoklu zekaya göre öğretimin düzenlenmesinde dikkate alınması gereken dört aşama bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanmaktadır:

1. Zekanın ayaklandırılması: Zekaların her biri beş duyu ile ilişkilidir. Genellikle, her bir zekayı, koklama, görme, işitme, tatma, dokunma, konuşma, iletişim, sezgi, iç görü gibi duyuşal girdileri esas alan değişik alıştırma ve etkinliklerle faaliyete geçirilebilir. Hangi zeka ile öğretime başlanacaksa, bu zekaya ilişkin olarak, dersin başında öğretmenin kasıtlı olarak yaptığı beyin jimnastiği çalışmaları bu aşamayı oluşturur.

2. Zekanın güçlendirilmesi: Ayaklandırılmış ya da etkin hale getirilmiş olan zekanın genişletilmesi, derinleştirilmesi beslenmesini kapsar. Aynı şekilde diğer becerilerde de olduğu gibi, ayaklandırılmış ve etkin hale getirilmiş zeka düzenli olarak kullanıldığında

da geliştirebilir ve glendirilebilir. Kullanılmadığında da diğer becerilerde olduğu gibi zeka uyur hale gelir.

3. Zekanın ğretimde kullanılması/zekayla ğretim: Bu aşamada da verilmekte olan dersin özel içeriğinin çocukların sahip olduğu farklı zekalara uygun olarak düzenlenmiş farklı bilgiye ulaşma yolları ile nasıl ğretileneğinin öğretilmesi gerekmektedir. Böylece her çocuğa daha zeki olabilecek biçimde ğretiler. Bunun yanında her konuyu bütün zekalarla öğretmek de mümkün olabilmektedir.

4. Zekanın transferi: Geliştirilmiş olan zekaların günlük yaşamda ya da okul dışındaki gerçek dünyadaki problemleri çözmeye uyarlaması son aşamayı oluşturur. Bu aşamanın amacı, zekaları bilişsel, duyuşsal, duygusal ve psikomotor yaşantıların bir parçası haline getirmektir (Küçükahmet 2006).

2.3 Drama ve oklu Zeka İlişkisi

Çocuklar dramayı; gerçek dünyaya ait kendi gözlem ve deneyimleriyle hayali bir dünya yaratmak için kullanırlar. Bu hayali dünyada; yaratarak, gelişerek, yansıtarak kendisini, arkadaşlarını, ailesini, çevresini tanır ve anlarlar. Drama boyunca gözlemlediği durumlar ve olaylar hakkında karar verir ve etkinlikte bulunarak aktifleşir. Bu durum onlara giderek gerçek dünyada da karar verici ve problem çözücü kişiler olma özelliği verir. Drama yoluyla farklı görüşler ortaya koyabilir ve arkadaşlarına karşı kişisel görüşlerini analiz edebilir. Bu durum; çocukları fikir ayrılığı, tartışma ve çözümlere götürür. Dramanın en önemli özelliklerinden biri de çocukları grup çalışmalarına yönelterek karşılıklı güven ve dayanışma yeteneklerini geliştirmektir. Bu yolla ocuk; grup içinde her bireyin önemini fark edecektir (Adığzel 2007b, Aral ve Can-Yaşar 2011).

Drama pek çok dersin anlatılması ve anlaşılması için kullanılabilir. Türkçe, Sosyal, Fen, Matematik gibi dersler drama disiplinini uygulayarak ve eğlenceli bir ortam yaratarak çocuğun oyun yoluyla öğrenmesini sağlar. Drama aynı zamanda kendi başına çocuğun kişisel gelişimini destekler. Drama gerçek dünya deneyimleriyle hayal gücünün biraraya geldiği bir yerdir. Drama; sanat, müzik, dansla pek çok ortak noktada buluşur. Bu buluşmadan bir gösteri ortaya çıkabilir. Bu şekilde ocuk, ait olma duygusunu yaşar,

hedefe ulaştığını ve başladığı bir işi sonlandırdığını görür ve kendine güveni artar. Drama planı; çocuğun kendini sözel ve hareketsel ifadesini geliştirmek, hayal gücüne katkıda bulunmak, iletişim becerilerini geliştirerek arkadaşları ile sağlıklı iletişim kurabilen bağımsız düşünceli, doğaya duyarlı, arkadaşlarına saygılı, demokratik bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Selçuk vd. 2002).

Drama, tüm dünya genelinde ve tarihteki kültürlerde bulunan insan ifadesinin evrensel bir biçimidir. Drama, yetersiz eğitim sonuçları açısından çocuklara sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimi öğretmek için etkili bir yöntemdir. Drama çocukların içsel olarak ortaya çıkan dışsal olarak ifade etmesini sağlar. Geleneksel akademik okul ortamında bir lider olarak seçilemeyecekleri durumlarda, çocukları liderlik rolüne yerleştirir. Bu sayede, bütün konularda akademik başarıyı desteklemek için sınıf ortamına yansıyacak olan özgüven duygusunu artırır. Gardner tüm insanlarda doğuştan var olan sekiz bağımsız öğrenme biçiminin bir listesini oluşturmuştur. Bunlar: sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal, özedönük-içsel ve doğa zekasıdır. Diğer yöntemler bir ya da daha fazla farklı öğrenme biçimini göz ardı ederken, drama aktiviteleri Gardner'ın zeka türlerinin tümünü geliştirir. Son yıllarda; tiyatro sanatları eğitime tabi tutulan çocukların okulda daha başarılı olduğu, daha az devamsızlık yaptığı, başkalarına daha empati ile yaklaştığı ve daha fazla özgüvene sahip olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları elde edilmiştir (Schiller 2008).

Gardner zekayı, bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme, günlük yaşantısında karşılaştığı sorunları etkin ve verimli şekilde çözebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Birçok eğitimci, çocukların dikkatini çeken ve karmaşık kavramları anlamalarını derinleştiren pedagojik yaklaşımlı programlar yerine sadece içerik standartlarını sunmaya odaklanmaktadır. Çoklu zeka kuramına göre insan beyni, sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal, özedönük-içsel ve doğa zekası alanını içermektedir. Geleneksel eğitim bunlardan ilk ikisini, yani sayısal ve sözel alanı dikkate almaktadır. Diğerleri okullarda ihmal edilmektedir. Oysa tek yönlü zeka gelişimi de zihin gelişimi potansiyelini sınırlamaktadır (Selçuk vd. 2002, Gardner 2004, Johnson 2007).

Drama çalışmaları eğitimde ihmal edilen çoklu zeka gelişimini sağlamaktadır. Tek yönlü değil birçok yönden desteklenen çocuklar bağımsız özgür ve yaratıcı düşünebilen ve kendilerini en iyi şekilde ifade edebilen bireylere dönüşeceklerdir. Çoklu zeka gelişiminde drama çalışmaları onların önünde açılan en önemli pencerelerden birini oluşturmaktadır (Selçuk vd. 2002).

Bireysel farklılıkları önemseyip bu farklılıklardan yararlanarak bilgiyi kalıcı kılma amacının esas olduğu drama, bireysel farklılıkların iyi bir şekilde değerlendirileceği bir yapıya sahiptir. Çünkü bir drama atölyesinde birey: Tartışma, öykü tamamlamalar, sözcük oyunları, mektup yazma, okuma yapma, gazete baş sayfaları oluşturma çalışmaları ile sözel-dilsel zekayı; Neden-sonuç ilişkileri kurma, tartışmalar yapma, benzerlik-farklılıklara yönelik etkinlikler yapma çalışmaları ile matematiksel-mantıksal zekayı; Doğaçlamaları resmetme, resim-fotoğraf yorumlama, resimlerden doğaçlamalar oluşturma, heykel-maske çalışmalar yapma, kostüm hazırlama etkinlikleri ile görsel-uzamsal zekayı; Beden diliyle konuyu anlatma, heykel çalışmaları yapma ile bedensel-kinestetik zekayı; Tartışmalara katılma, diyalog oluşturma ve doğaçlamalarda iletişime girme çalışmaları ile kişilerarası-sosyal zekayı; Rahatlama çalışmaları hayal kurma, konuyla ilgili duygu düşüncelerini belirtme, doğaçlama oluşturma aşamasında deneyimleri paylaşma etkinlikleri ile özgedönük-içsel zekayı; sahne hazırlama, müze gibi alan gezileri yapıp tarih konularıyla ilgili alanda çalışmalar yapma ile doğa zekasını etkin olarak kullanılacaktır (Karabağ 2009).

Drama etkinlikleri sonucunda kazanılan davranışlar incelendiğinde; pek çok davranış, tutum ya da becerilerinin çoklu zeka ile doğrudan örtüştüğü, “Çoklu zekanın uygulama, sonuç alma, değerlendirme ve yeniden geliştirme gibi süreçleri için dramanın tam bir uygulama alanı olduğu görülmektedir. Drama; bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve devinişsel becerileri kazandırmada bir öğretim yöntemi, başta duyuşların eğitimi olmak üzere bütüncül ve estetik anlayış oluşturmada sanat eğitimi alanı ve yaşanan süreci betimlemede, açıklama ve kontrol edebilme olanaklarıyla bir disiplindir. Dramanın bir öğretim yöntemi, sanat eğitimi alanı ya da disiplin olarak, bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve devinişsel becerileri kazandırmada çoklu zeka alanlarına destek olması bakımından etkindir. Drama çalışmaları sonucunda kazanılan

davranışlar incelendiğinde, pek çok davranış, tutum ya da becerinin çoklu zeka alanlarıyla örtüştüğü görülmektedir (Üstündağ 1999, Karabağ 2009).

2.4 Kaynak Özetleri

Bu bölümde, drama, çoklu zeka kuramı, drama ve çoklu zeka ilişkisi ile ilgili yapılan araştırmalar tarih sırasına göre sunulmuştur.

2.4.1 Drama ile ilgili yapılan araştırmalar

Farris ve Parke (1993) araştırmalarında, dramanın çocukların dil gelişimine ve edebiyat bilgisine katkısını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya altıncı sınıfa devam eden, drama atölyesi çalışmalarına katılan on iki-on üç yaşlarında 19 çocuk dahil edilmiştir. Üç hafta boyunca sürdürülen çalışmalarda çocukların yazılı ve sözlü olarak görüşleri alınmış, onlarla ilgili tutulan gözlem kayıtları değerlendirilmiştir. Üç haftalık dönem boyunca oyunlarla birlikte okuma tiyatrosu, doğaçlama, pandomim gibi etkinlikler sınıf çalışmaları ile bütünleştirilmiştir. Araştırma sonucunda alınan gözlem, kayıt ve görüşler, dramanın dil gelişimine yararını ve edebiyat alanında gelişime katkısını ortaya koymuştur.

Gasparro (1994) çalışmasında, drama ve doğaçlama yoluyla ikinci dil olarak İngilizce'nin öğretimini amaçlamıştır. Araştırmada öğretmen, çocuklara şiir ile ilgili birikimlerini sunarak bilinmeyen sözcükleri açıklamıştır. Sonra sınıfta şiir tartışılmış ve tekrar okunmuştur. Çocuklar rollerini seçerek, dekor ve kostümlerini belirleyerek şiiri dramatize etmişlerdir. Gasparro şiirin dramatize edilmesi ile çocukların entelektüel, duygusal ve fiziksel açıdan yeni bir kültüre ait dil ile ilgilendiklerini, “dramanın katılımcıları gerçeğe benzer bir durum içerisine sokması nedeniyle dilin benimsenmesini ve hatırlanmasını kolaylaştırdığı” sonucuna ulaşmıştır.

Kaf (1999) araştırmasında, Hayat Bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında drama yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırma, Adana ili Seyhan ilçesinde bulunan özel bir ilköğretim okulu üçüncü sınıflarında yapılmıştır. Deney

grubunda 19, düz anlatım yönteminin kullanıldığı birinci kontrol grubunda 17 ve ikinci kontrol grubunda 15 olmak üzere 50 çocuk ile çalışılmıştır. Ön ölçüm ve son ölçüm olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Sosyal Beceriler Gözlem Formu” kullanılmıştır. Bulgular, Hayat Bilgisi dersinde selam verme ve paylaşma-işbirliği becerilerini kazandırmada drama yönteminin etkili olduğunu, çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırma da ise etkisinin anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Koç (1999), dramanın öğrenmeye etkisini incelemek üzere ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilimler dersinin “Türklerin Anadolu’ya Yerleşmesi” ünitesinin öğretiminde dramanın yöntem olarak kullanımının, çocukğun erişimlerine etkilerini araştırmıştır. Araştırma, deney grubunda 18, kontrol grubunda 26 olmak üzere 44 çocuk ile yürütülmüştür. Ölçme aracı olarak Özgün Ünite Dergisi’nin ünite testi kullanılmıştır. Araştırmanın temel ve alt problemlerini test etmek için kontrol grubu ön test ve son test modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre; yaratıcı dramanın uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yassa (1999) lise çocuklarının dramaya katılım algılarını ve bu katılımın sosyal ilişkileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem metodu kullanılmıştır. Bütün veriler nitel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya 2 erkek, 2 kız çocuk ve 3 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonucunda, dramanın kişiler arası günlük ilişkiler içindeki yaygın tutum ve davranışlara bakış açısı sağladığı ve pek çok durumda drama sınıflarına katılımın, sosyal etkileşimi ve özgüveni geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Akar (2000), “Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama İle Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote’un Uzman Rolü Yaklaşımı” adlı çalışmasında, Dorothy Heathcote’un, “Uzman Rolü Yaklaşımı”nı kullanarak, alt sosyoekonomik düzeyden 26 çocukla yaptığı 90 dakikalık bir drama dersinin video kasetlerini, uygulayıcının ve çocukların kullandıkları sözel dil becerileri açısından analiz etmiştir. Bunun yanında araştırmada “Uzman Rolü Yaklaşımı”, öğrenme öğretme kuramları, özellikle de senaryo tabanlı öğrenme kuramı açısından incelenmiştir. Sonuç olarak, “Uzman Rolü Yaklaşımı”

temelinde yapılan drama dersinde, uygulayıcının sırasıyla en çok “soru sorma”, daha sonra “bilgi verme” ve “açıklama yapma” etkinliklerini kullandığı sonucu elde edilmiştir. Uygulayıcının, bu sözel dil etkinliklerini büyük oranda, rol içinde gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Çocuklar açısından ise, en çok “tahmin etme” etkinliğini kullandıkları, daha sonra bunu “soru sorma”, “tartışma” ve “açıklama yapma” etkinliklerinin izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın öğrenme-öğretme kuramları, özellikle de senaryo tabanlı öğrenme kuramı ile “algılama”, “anlama” ve “bilme” öğeleri açısından benzerlik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Kocayörük (2000) ilköğretim çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisini incelemiştir. Çalışma grubu, Ankara’daki bir ilköğretim okulunun altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında okuyan çocuklardan seçilmiştir. Sosyal Beceri Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Test ölçümünden en düşük not alan 34 çocukdan tesadüfi seçimle 16 çocuk deney grubuna atanmıştır. Oluşturulan deney grubuna iki hafta süreyle drama etkinliğiyle önceden belirlenmiş temel sosyal beceriler verilmiştir. Kontrol grubundaki çocuklar mevcut eğitimlerine devam etmiştir. Eğitim planının bitiminden bir hafta sonra aynı ölçek iki gruba da son test olarak verilmiştir. Araştırmanın sonucunda drama ile yapılan eğitim planının, çocukların sosyal beceri düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu saptanmıştır.

Bıyık (2001), ilköğretim okulları Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dramatizasyon yönteminin etkinliğini incelemiştir. Araştırmada ön test, son test deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi “Çevremizdeki Canlılar Ünitesi, Hayvanlar” konusu ile ilgili yapılmıştır. Dramatizasyon yönteminin kullanıldığı deney grubunu ve geleneksel uygulamaların kontrol grubunu okul yöneticileri belirlemiştir. Araştırma 64’ü deney, 64’ü kontrol grubunda olmak üzere 128 denek ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “erişi testi” kullanılmıştır. Deney grubunda dramatizasyon yönteminin kullanıldığı dersler altı gün süreyle işlenmiş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle devam edilmiştir. Dersler işlendikten sonra deneklere son test uygulanmıştır. Dramatizasyon yönteminin geleneksel uygulamalara göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Duatepe (2004), “Drama Temelli Öğretimin Yedinci Sınıf Çocuklarının Geometri Başarısına, Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeylerine, Matematiğe ve Geometriye Karşı Tutumlarına Etkisi” adlı araştırmasında deneysel yöntem kullanmıştır. Çalışma devlet okulunda bulunan yedinci sınıfa devam eden çocuklar ile gerçekleştirilmiş ve 30 ders saati sürmüştür. Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında açılar ve çokgenler; çember ve daire başarı testleri, bu başarıların kalıcılığı testi, Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri Testi, matematik ve geometri tutum ölçeklerinden alınan puanlara göre deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kayhan (2004), dramanın ilköğretim üçüncü sınıf Matematik dersinde öğrenmeye, bilgilerin kalıcılığına ve matematiğe yönelik tutumlara etkisini araştırmıştır. Araştırma kapsamında, ilköğretim üçüncü sınıf matematik dersi “Ölçüler Ünitesinin, Uzunluk Ölçüleri” konusu ele alınmıştır. Uzunluk Ölçüleri konusunun öğretiminde deney grubunda drama, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup, Uzunluk Ölçüleri konusu için hazırlanan çoktan seçmeli ölçme aracı kullanılmıştır. Çocukların Matematik dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla da “Tutum Anketi” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan gruplara, öğrenilecek konu öncesi ön-test anketi, öğrenilen konu sonunda son-test, son-tutum anketi uygulanmıştır. Bununla birlikte öğrenilen bilgilerin hatırlanma durumunu belirlemek için son-testlerin yapıldığı günden bir ay sonra kalıcılık testi her iki sınıfa uygulanmıştır. Kalıcılık testi ile grupların unutma dereceleri belirlenmeye çalışılmıştır. İki yöntemin çocukların erişleri üzerine etkisini belirlemek için son test puanları üzerinde 2x2 Anova modeli uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda; drama yöntemi Uzunluk Ölçüleri konusunun öğretiminde, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ve derse yönelik tutumları üzerinde etkili olmuştur.

Önder ve Kamaraj (2004,) ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıf çocuklarının, anne babalarının ve öğretmenlerinin drama dersi ile ilgili görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini İstanbul’daki bir öğretim okuluna devam eden 88 çocuk, 64 anne-baba ve 7 öğretmen oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara göre; çocukların drama dersindeki çalışmaları çoğunlukla anne babalarına anlattıklarını ve anne-babalarının da çocuklarına drama dersi ile ilgili sorular sorduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin

değerlendirmeleri ise drama dersinin çocukların kendilerini hareketlerle ifade etmeye, öğretmen-çocuk ilişkilerine katkısı, sözel dil yeteneği ve duygularını ifade etme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Özcan (2004), ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde drama yönteminin kullanılmasını incelemiştir. Örneklemi beşinci sınıfta okuyan 33'ü deney ve 33'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 66 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesinden seçilmiş altı konu için drama etkinliği hazırlanmıştır. Konular deney grubunda drama etkinliği ile, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Deney grubu çocukları her ders sonrası drama yöntemi ile işlenen konularla ilgili görüşlerin yer aldığı günlükler tutmuşlardır. Konuların öğretimi bittikten sonra yirmi soruluk başarı testi her iki gruba da son test olarak uygulanmıştır. Sonuç olarak çocukların öğrenme düzeyleri arasında drama yöntemi ile ders işleyen deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Soner (2005), “İlköğretim Matematik Dersi Kesirli Sayılarda Toplama Çıkarma İşleminde Drama Yöntemi İle Yapılan Öğretimin Etkililiği” adlı araştırmasında, ilköğretim 3. sınıf Matematik dersinde kesirli sayılarda toplama ve çıkarma işlemlerinin öğretiminde drama yönteminin kullanımının bilişsel, duyuşsal erişiyeye ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. Deneysel modele uygun olarak yapılan araştırmada seçilen konu araştırma süresince kontrol grubunu oluşturan 31 çocuğa ve geleneksel öğretim yöntemleri ile deney grubunu oluşturan 27 çocuğa ise drama yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Araştırma sonucunda drama yöntemi ile öğretim yapılan grubun kavrama ve uygulama düzeyi erişi puan ortalaması ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun erişi puan ortalaması deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca deney grubunun toplam erişi puan ortalaması, toplam kalıcılık ortalaması ve toplam tutum puan ortalaması ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Hatipoğlu (2006), “İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Ders Konularının Öğretiminde Drama Yönteminin Çocuk Başarısına Etkisi” adlı araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf çocuklarına Matematik dersinde “Hayatımızdaki Sayılar” ve “Geometrik Şekiller”

ünitelerinin öğretilmesinde, drama yöntemi kullanmanın, matematik başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deney grubuna “Hayatımızdaki Sayılar” ve “Geometrik Şekiller” ünitelerinin öğretimi için, drama yoluyla yapılan öğretim etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yolla öğretim uygulamaları yapılmıştır. Bu araştırmada; drama yöntemi kullanılan deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun, “Hayatımızdaki Sayılar” ve “Geometrik Şekiller” ünitelerinden seçilen on kazanımla ilgili olarak hazırlanan ölçme araçlarıyla başarı düzeyleri karşılaştırılmış; on kazanım için kullanılan on tane matematik başarı testinin sekizinde deney grubu ile kontrol grubunun matematik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. “Hayatımızdaki Sayılar” ünitesi içerisinde yer alan 4. kazanım ve “Geometrik Şekiller” ünitesinde yer alan 7. kazanımı içeren matematik başarı testlerinde deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hui ve Lau (2006), Hong Kong’taki ilkokul çocuklarının iletişimsel-anlatımsal becerilerini kapsayan bu çalışmada, drama eğitiminin birinci ve dördüncü sınıf çocuklarının psikolojik eğitimi üzerindeki etkisini inceleyen bir alan deneyini sunmuşlardır. Drama planı, deney grubundaki çocuklara 16 hafta boyunca haftada bir kez okul sonrası saatlerde uygulanmıştır. Çocuklara araştırma öncesinde ve sonrasında yaratıcılık testleri ve hikâye anlatma testi verilmiştir. Deney grubunun yaratıcılık bakımından kontrol grubuna kıyasla anlamlı ölçüde yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Sınıf düzeyleri arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur: dördüncü sınıf çocukları, birinci sınıf çocuklarına kıyasla çizim ölçeğinde daha yüksek puanlar alırken aykırı düşünce ölçeğinde daha düşük puanlar almışlardır.

Ömeroğlu ve Can-Yaşar (2006), kız meslek lisesi öğretmenlerinin drama dersini planlama ve uygulamaları ile ilgili çocuk görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye genelindeki kız meslek lisesi son sınıf çocukları, örnekleme ise gelişmişlik düzeyine göre yedi bölgeden seçilen yirmi bir ilde bulunan kız meslek liselerinden toplam 1709 drama dersi alan kız meslek lisesi son sınıf çocukları oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çocukların drama dersi ile ilgili temel bilgi

kaynağı olarak öğretmenlerin, %60.3 oranında ders kitabını, %57.7 oranında kendi bilgi ve deneyimlerini kullandıklarını, %66.2 oranında ders işleyişindeki yaklaşımlarının uygulamalı olduğunu, drama dersindeki uygulamalı çalışmalarda %92.5 anlatım, %81.2 soru cevap, %71.3 tartışma, %65.4 oranında gözlem yöntemlerini kullandıklarını, drama dersinde %74.3 oranında uygulamalı çalışmalara yer verdiklerini ve %60.0 oranında dersin amacı ve hedefini dönem başında her zaman açıkladıklarını ifade ettikleri saptanmıştır.

Güney (2009) bu çalışmada, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda drama tekniklerinin kullanımını incelemeyi, edebi ürünlerimizden Dede Korkut Hikâyelerinin drama teknikleri doğrultusunda kullanımını amaçlamıştır. Bu amaçla, çalışmada Erzurum merkez ilköğretim okullarında dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan anket çalışması verilerine dayalı olarak ilköğretimde drama tekniklerinin kullanımı incelenmiştir. Yapılan çalışmada, Dede Korkut Hikâyeleri drama teknikleri kullanılarak, öneri etkinlik plan örnekleri hazırlanmıştır. Bu plan örnekleri, Erzurum merkez ilköğretim okullarından dokuz ilköğretim okulunda uygulanmış ve sınıflarda drama tekniklerinin kullanımı incelenmiştir. İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda drama tekniklerinin kullanımında, Dede Korkut Hikâyelerinden kolaylıkla yararlanıldığı ve istenilen kazanımların drama teknikleriyle gerçekleştiği ortaya konulmuştur.

Karacil (2009)'in yaptığı çalışmanın temel amacı, aktif öğrenmenin en önemli yöntemlerinden biri olan dramanın, İlköğretim 1.kademede Türkçe dersinde akademik başarıyı artırmada ne derece etkili olduğunu ortaya koymak ve elde edilen veriler doğrultusunda öneriler geliştirmektir. Araştırmanın örneklemini Kars merkezde iki ilköğretim okulunda beşinci sınıfa devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Uygulanan anket 20 soruluk başarı testidir. Çalışmanın deneysel yöntem aşamasında 25 çocuk kontrol grubu, 25 çocuk deney grubu olarak belirlenip, ön test uygulanmıştır. Kontrol grubunda seçilen ünite, geleneksel yöntem kullanılarak anlatılmıştır. Aynı ünite deney grubunda ise “drama yöntemi” ile işlenmiştir. Ünite bittikten sonra çocuklara son test uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dramanın uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında farklılık olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular, drama ile öğretimin çocukların akademik başarısını artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Selmanoğlu (2009), drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıfa devam eden çocukların Türkçe dersindeki başarısına etkisini incelemiştir. Türkçe dersinde, geleneksel yöntemlere göre drama yönteminin etkililiğini incelemeye yönelik deneysel bir çalışma kullanılmıştır. Araştırma, Düzce ili Kaynaşlı ilçesinde özel bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini beşinci sınıfta öğrenim gören toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada yirmi çocuk deney grubunu, yirmi çocuk da kontrol grubunu oluşturmuştur. Dersler deney grubunda yaratıcı drama etkinlikleriyle, kontrol grubunda ise ilköğretim beşinci sınıf Türkçe planında yer alan etkinlikler ile işlenmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Başarı Testi” uygulanmıştır. Drama yönteminin kullanıldığı deney grubundaki çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna varılmıştır.

Wee (2009), bir drama uzmanı tarafından küçük çocuklara verilen drama eğitim programına ilişkin bir olgu çalışması yapmıştır. Özel olarak, bir drama uzmanı tarafından kullanılan benzersiz drama öğretme pratiklerini anlamak için 1 ana sınıfına ve 2 birinci sınıfa yönelik 9 hafta süreli drama programları gözlemlenmiş ve drama uzmanı ile görüşme yapılmıştır. Uzman olmayan kişilerce verilen drama eğitimini anlamak için sınıf öğretmenleri tarafından uygulanan düzenli sınıf etkinlikleri de gözlemlenmiştir. Çalışmanın bulguları, drama uzmanının uyguladığı planın, sınıf öğretmenlerinin kendi drama etkinliklerinde ele almadıkları uzmanlaşmış drama bilgisi ve tekniklerini vurguladığını göstermiştir. Isınma, esas çalışma ve değerlendirme bölümlerinden oluşan iyi tanımlanmış bir ders yapısı içinde çocukların daha katılımcı olduğu vurgulanmıştır.

Joronen vd. (2011), drama programının çocukların sosyal ve duygusal öğrenmelerine etkisini incelemişlerdir. Program dört ve beşinci sınıf (10 – 12 yaş) çocuklarına sınıf öğretmenleri veya öğretmen – okul hemşiresi ikilileri ile uygulanmıştır. Öğretmenler ve okul hemşirelerine uygulamadan önce eğitim verilmiştir. Araştırmaya 104 çocuk

katılmıştır. Çalışmanın amacı, çocukların programla ilgili deneyimlerini ve öğrenme deneyimlerini araştırmaktır. Programdan sonra, yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan anket 90 çocuk tarafından doldurulmuştur. Buna ek olarak, dört odak grubu görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler istatistiksel olarak ve niceliksel veri analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Niceliksel veriler, çocukların çoğunun planı beğendiğini ve çalışmaya istekli olduklarını göstermiştir. Niteliksel verilere göre ise çocukların sosyal ve duygusal öğrenmede gelişme ve çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Hui vd. (2011), “Drama ile zenginleştirilmiş program okul öncesi çocukların ve öğretmenlerinin yaratıcılığını artırmakta ne kadar etkili bir işlev görüyor?” sorusuna yanıt aradıkları bu çalışmada, eğitimde drama projesinin hem çocuklar, hem de öğretmenler üzerindeki etkilerini değerlendirmişlerdir. Ana sınıfı ve ilkokul öğretmenleri, eğitimde drama konulu 24 saatlik bir öğretmen eğitim programına katılmıştır. Ayrıca, öğretmenlere eğitim verdikleri sınıflarda drama ile zenginleştirilmiş ders planı hazırlama konusunda da destek verilmiştir. Deney grubu, bu sınıflardan tesadüfi olarak seçilen 83 ana sınıfı çocuğundan oluşturulurken, kontrol grubu aynı okullardan seçilen 23 çocuktan oluşturulmuştur. Toplam olarak 58 ana sınıfı ve ilkokul öğretmeni hem araştırma öncesi, hem araştırma sonrası testi tamamlamıştır. Deney grubunu oluşturan çocuklarda anlamlı değişiklikler olduğu gözlemlenmiştir. Daha fazla oyunculuk ve yaratıcılık özelliği gösteren çocuklar hikâye anlatımında sözel ifade gücü açısından daha az özellik yansıtan çocuklara kıyasla daha yüksek bir performans sergilemiştir. Eğitime katılan öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik edici öğretim tekniğini kullanmada anlamlı ölçüde olumlu etkiler gözlemlenmiştir. Öğretmenler çocukları bağımsız ve işbirliği yapma konusunda teşvik etmişler, çocukların fikirlerini kabul etmiş ve onlara bu fikirlerini sinama fırsatları sunmuşlardır. Bunun yanı sıra eğitimde drama konusuna uzun süreli bağlılık göstermişlerdir.

2.4.2 Çoklu zeka kuramı ile ilgili yapılan araştırmalar

Doğan-Temur (2001) çoklu zeka kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin dördüncü sınıf çocuklarının matematik erişilerine ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Araştırma kapsamında, ilköğretim dördüncü sınıf Matematik dersi

konuları içerisinde “zaman ölçüleri” konusu ele alınmıştır. Araştırma özel bir ilköğretim okulu dördüncü sınıfları üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan kontrol ve deney grubuna ön test-son test ve konu bitiminden bir ay sonra öğrenilmesi beklenen davranışların hatırlanmasını yoklayan kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmada “zamanlar” ünitesi için hazırlanan çoktan seçmeli ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre; grupların son test puanlarına bakıldığında çoklu zeka kuramı ile öğretim yapan deney grubunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Grupların kalıcılık puanlarına bakıldığında sonucun deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Seber (2001) çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıf çocuklarının çoklu zeka alanlarında kendilerini değerlendirebilecekleri, çoklu zeka alanlarında güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, üst sosyoekonomik özelliklere sahip olduğu düşünülen okuldan 122 çocuk, 6 öğretmen, orta sosyoekonomik özelliklere sahip olduğu düşünülen okuldan 139 çocuk, 3 öğretmen, alt sosyoekonomik özelliklere sahip olduğu düşünülen okuldan 119 çocuk, 4 öğretmen olmak üzere toplam 380 çocuk ve 13 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, sekiz boyuttan ve her bir boyutta sekizer madde olmak üzere toplam altmış dört maddeden oluşan, ilköğretim beşinci sınıf çocuklarının çoklu zeka alanlarında kendilerini değerlendirebilecekleri, güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenip değerlendirilebilmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmiş olduğu belirlenmiştir.

Akamca (2003), ilköğretim beşinci sınıf Fen Bilgisi ders planında yer alan "Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu" ünitesinde Çoklu Zeka Kuramı tabanlı öğretimin çocukların fen başarıları, tutumları ve hatırlama tutma üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, İzmir ili Buca ilçesinde bir ilköğretim okulunda 68 beşinci sınıf çocukları (34 kontrol grubu ve 34 de deney grubu) ile beş hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak 32 sorudan oluşan başarı testi ile 15 maddeden oluşan tutum ölçeği kullanılmıştır. Deney grubunda, ayrıca uygulama süresince gözlemler gerçekleştirilmiş,

çocukların günlük ve kişisel gelişim dosyaları tutmaları sağlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim beşinci sınıf Fen Bilgisi dersi "Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu" ünitesinde Çoklu Zeka Kuramı tabanlı öğretimin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu çocuklarının başarıları ve bilgilerin kalıcılığı açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Ancak, Fen Bilgisine ilişkin tutumlar açısından iki grup arasında herhangi bir fark görülmemiştir. Uygulama esnasında çocukların görüşleri incelendiğinde ise, çocukların Çoklu Zeka Kuramı tabanlı ders işlemekten mutlu oldukları, dersten zevk aldıkları ve bu şekilde ders işlemek istedikleri görülmüştür.

Erman (2003) araştırmasında, ilköğretim dördüncü sınıf çocuklarının çoklu zeka türlerindeki dağılım ve düzey ölçümlerinin müziksel zeka düzeyleri ile karşılaştırmalı olarak inlemiştir. Araştırmaya 100 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada, çocukların çoklu zeka türlerine göre dağılım ve düzey ölçümleri Thomas Armstrong tarafından 1999 yılında geliştirilen “Çoklu Zeka Anketi” ve 1992 yılında Sue Teele tarafından geliştirilen “Çoklu Zeka Testi (TIMI)” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; ilköğretim dördüncü sınıf çocuklarının kişilerarası zekalarının baskın olduğu, daha sonra ise mantıksal-matematiksel, görsel, bedensel, dilsel, müziksel ve özedönük zeka alanlarının sıralandığı görülmüştür. Müziksel zeka ile mantıksal-matematiksel zeka ve görsel zeka arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, müziksel zeka ile özedönük zeka arasında anlamlı fakat negatif bir ilişki bulunduğu, müziksel zekanın bedensel zeka, dilsel zeka ve sosyal zeka arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, veri toplama aracı olarak kullanılan Teele ve Armstrong Çoklu Zeka Testlerinde elde edilen sonuçların birbirleri ile tutarlılık gösterdiği, devlet okulunda öğrenim gören çocuklar ile özel okulda öğrenim gören çocukların zeka dağılım düzeylerinin birbiriyle tutarlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Güler ve Özdemir (2004) araştırmalarında, okul öncesi, ilköğretim ve korunmaya muhtaç çocuklarda baskın olan zeka alanlarının belirlenmesi ve bu zeka alanlarının yaşa ve cinsiyete göre farklılıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma 139 okul öncesi, 40 ilköğretim ve 40 korunmaya muhtaç çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Tele Çoklu Zeka Testi (TIMI) kullanılmıştır. Araştırma

sonuçlarına göre; okul öncesi grubunda, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik ve iletişimsel-sosyal; ilköğretim düzeyinde, kişilerarası ve mantık-matematik; korunmaya muhtaç çocuklarda ise bedensel-kinestetik, görsel-uzamsal ve özedönük zeka türlerinin baskın olduğu görülmüştür.

Linda (2004), dördüncü sınıf çocuklarının bilimdeki akademik başarısını artırmak için Çoklu Zeka Kuramının kullanımı üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada çoklu zeka kuramı ve akıl-tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkeni çoklu zeka öğrenme merkezleri, bağımlı değişkeni ise çocuk başarısıdır. Tek grup/ön-test-son test araştırma deseni modelinde, çocuklar bir ön teste katıldıktan sonra program uygulanmış ardından planın etkililiğini değerlendirmek için çocuklara son test uygulanmıştır. Planın sonucu olarak, beklenen altı sonuçtan üçü elde edilmiştir: 20 çocuk bilim dersi ödevlerini günlük olarak tamamlayıp teslim etmiştir, öğrenme için uygun davranışlar sergilemiştir ve bilimi öğrenmeye dair olumlu bir tutum göstermiştir. Sonuçların analizi, çocukların başarı, davranışı ve özgüveninde anlamlı bir gelişmenin olduğunu göstermiştir.

McMahon vd. (2004) bu çalışmayı, Teele Çoklu Zeka Ölçeği'nin (TIMI) güvenilirliğini ve entelektüel tercihler ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için tasarlamışlardır. TIMI, dördüncü sınıfa devam eden 288 çocuğa uygulanmıştır. Sonuçlar; dilsel, mantıksal-matematiksel, sosyal, içsel, müziksel, uzamsal ve bedensel zekayı inceleyen TIMI alt ölçeklerinin düşük ya da orta güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Mantıksal-matematiksel zeka alanında yüksek puan alan çocuklar, düşük puan alan çocuklara kıyasla, ortalamanın üstünde okuduğunu anlama becerisi sergilemiştir, ancak araştırmada çoklu zeka ölçeğinin diğer hiçbir alt ölçeğinin, çocuk başarısının ortaya çıkaracak etkide olmadığı vurgulanmıştır.

Baykal (2005) araştırmasında ilköğretim yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinin geleneksel yöntemle işlenişiyse, çoklu zeka kuramına göre işlenişiyse arasında, çocukların akademik başarılarını etkileme ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test karşılaştırmalı

deneysel yöntem uygulanmıştır. Çalışma iki ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Çalışmaya başlamadan önce çocukların zeka profili çıkarılmış, baskın oldukları zeka alanları belirlenmiştir. Çalışma bir ay sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubuyla kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu lehine artış gerçekleşmiştir. Deney grubu ile kontrol grubunun erişiş puanları arasında deney grubu lehine, deney grubu ile kontrol grubunun kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine artış saptanmıştır.

El-Hassan ve Kahil (2005) bu çalışmalarında “Yaşayan Değerler Eğitim Planı”nın Lübnan’da özel bir ilköğretim okuluna devam eden çocukların içsel ve sosyal zekalarıyla ilişkili bazı davranış ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. 76 ikinci ve üçüncü sınıf çocuklarından oluşan bir örneklem, tesadifi olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol grupları okulun uyguladığı eğitim programına devam ederken, deney grubundaki çocuklara Barış, Saygı ve Sevgi konularında verilmiştir. Her iki grup da program öncesinde ve sonrasında Harter’in Algılanan Yeterlilik Ölçeği, Öğretmenlerin Değerlendirme Ölçeği ve Bar On Duygusal Zeka Ölçeği uygulanmıştır. Veriler t test ve niteliksel öğretmen ebeveyn görüşmeleri ile analiz edilmiştir. Kontrol grubuna kıyasla, deney grubu çocuklarının Harter Ölçeğinin Akademik, Bilişsel ve Sosyal alanlarındaki öz-algıları üzerinde anlamlı etkiler bulunmuştur. Ayrıca deney grubu çocukları Öğretmenlerin Değerlendirme Ölçeği son test ölçümlerinde istatistiki olarak daha yüksek puan almışlardır, ancak bu durumun Duygusal Zeka alt ölçekleri ve toplam Duygusal Zeka son test ortalama puanları için geçerli olmadığı saptanmıştır.

Kula (2005) yaptığı çalışmada çoklu zeka kuramının ilköğretim altıncı sınıf çocuklarının “ondalık sayılar” konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Araştırmada ön test-son test deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada ilköğretim okulu altıncı sınıf çocukları arasından rastgele seçilerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırma deneysel olarak dört hafta sürmüştür ve bu süre sonunda çocuklara kuramın matematik başarısına etkisini belirlemek amacıyla tekrar başarı testi uygulanmıştır. Çocukların edindikleri bilgilerin kalıcılığının belirlemek amacıyla deneysel işlemde yaklaşık bir ay sonra, tekrar başarı testi uygulanmıştır. Grupların son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark

bulunamamıştır. Grupların kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sayed-Abdallah (2005) çalışmasında, Çoklu Zeka Kuramına dayalı bir eğitim planının birinci sınıf çocuklarının sözel iletişim becerilerini geliştirme konusunda etkisini araştırmıştır. Araştırmada 20 maddeden oluşan bir sözel iletişim becerileri anketi uygulamıştır. Araştırmanın örneklemini 30 birinci sınıf çocuğu oluşmuştur. Araştırmada Gardner'in Çoklu Zeka Kuramına dayalı, çocukların sözel iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim planı ve eğitim öncesi ve sonrasında çocuklara uygulanan bir sözel iletişim ön-son testi uygulanmıştır. Çoklu Zeka Kuramına dayalı eğitim planı çocuklara altı hafta boyunca uygulanmıştır. Çocukların testlerden aldıkları puanlar toplanmış ve analiz edilmiştir. Eğitim planının çocukların sözel performansı üzerine etkisini ölçmek için t testi ve etki büyüklüğü formülleri kullanılmıştır. Sonuçlar, çoklu zeka kuramına dayalı olarak hazırlanan eğitim planının çocukların sözel iletişim becerileri üzerinde büyük bir etkisi olduğunu göstermiştir: Ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Walker (2005) bu çalışmanın amacı, kız çocuklarının erkek çocuklarla aynı düzeyde sözel beceri sergilememesinin nedenlerini belirlemek ve kız çocuklarının sınıf içindeki sözel katılımını artıracak stratejiler geliştirmektir. Çalışmada, üstün yetenekli kız çocuklarının sınıf içi sözel etkileşimlerini artırmak için çoklu zeka kuramını kullanmıştır. Tüm çocuklar sözel iletişim ve öğretmenle diyalogun sıklığı konusunda günlük gözleme tabi tutulmuştur. Çalışma boyunca tüm çocuklarla 4 kez görüşülmüştür. Öğretmenler çalışmanın nasıl ilerlediğini tartışmak için haftalık görüşmelerle bir araya gelmiş ve üstün yetenekli kız çocuklarının velileri de seçkisiz yöntemle görüşmeler yapılmıştır. Tüm üstün yetenekli çocuklara Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği'nin Gençlik Versiyonu (Bar-On & Parker, 2000) uygulanarak ön ve son test verileri toplanmıştır. Ön test ve son test verileri, kız çocuklarının ortalamanın üstündeki duygusal zekalarında anlamlı bir değişim görülmüştür. Gözleme dayalı veriler, kız çocuklarının sözel katılımında artış ortaya koymuştur. Ancak, kız çocuklarının konuşmayı başlatma ve daha üst düzey soru-cevap iletişiminde yer almalarında herhangi bir artış gözlenmemiştir.

Yuen ve Furnham (2005) ergenler arasında çoklu zekanın öz-değerlendirmesindeki cinsiyet farklılıklarını belirlemek için yaptıkları çalışmayı 378 Hong Kong ergeni ile yürütmüşlerdir. Gençler, 10 çoklu zekanın her birinde (dilsel, mantıksal, uzlamsal, müzik, bedensel, sosyal, içsel, varoluşsal, spiritual ve doğa) kendilerinin ve ebeveynlerinin IQ puanlarını tahmin etmişlerdir. Zeka ve zeka testlerine dair üç basit soruya cevap vermişlerdir. 10 öz-değerlendirmenin sekizinde (sözel ve sosyal zeka hariç) cinsiyet farklılıkları saptanmıştır. Erkek katılımcılar, kız katılımcılardan daha yüksek puan vermiştir. 10 boyutun faktör analizi iki-faktör çözümüyle sonuçlandırılmıştır: kisisel-sosyal-spirituel zeka ve akademik-sanatsal-kinestetik zek, akademik-sanatsal-kinestetik zeka faktöründe kişinin ebeveynlerini değil kendisini değerlendirmesinde tutarlı, cinsiyet farklılıkları, kişinin babası için değil kendi ve annesi için kisisel-sosyal-spirituel zeka faktörü değerlendirmelerinde cinsiyet farklılıkları bulunmuştur.

Güneş (2006), ilköğretim altıncı sınıf çocuklarının “duyu organları” konusundaki başarılarına, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına ve tutumlarına, geleneksel öğretim yöntemine kıyasla çoklu zeka kuramının etkisini araştırmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol grup tasarımı kullanılmıştır. Araştırma iki ilköğretim okulunda eğitim gören altıncı sınıf çocuklarıyla yürütülmüştür. Sınıflarda öğrenim gören toplam 43 çocuğa haftada üç ders saati olmak üzere toplam üç hafta program uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklarla dersler “geleneksel öğretim yöntemi” ile işlenirken, deney grubuyla “Çoklu Zeka Kuramına” göre hazırlanmış öğretim etkinlikleri ile işlenmiştir. Çalışmanın başında çocukların ön bilgilerini tespit etmek için ön bilgi testi, “duyu organları” konusundaki kavramsal algılamalarını ve teorik bilgilerini tespit etmek için “başarı testi” ve çocukların fene olan tutumlarını belirlenmek için “tutum testi” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, çoklu zeka kuramının altıncı sınıf çocuklarının “duyu organları” konusunu kavramalarında, fene karşı tutumlarında ve bilgilerin kalıcılığında anlamlı bir katkı sağladığı görülmüştür.

Karatekin (2006) bu araştırmayı, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi “yön ve yön bulma yöntemleri” konusu öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin çocuk başarısına yaptığı etkiyi karşılaştırmak amacıyla

yapmıştır. Ön test-son test karşılaştırmalı deneysel yöntemin uygulandığı araştırma ilköğretim okulu dördüncü sınıflarında uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Çoklu Zeka Kuramına göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol 1 grupları arasında yön ve yön bulma yöntemleri konusundaki başarıları bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun yanı sıra deney grubu ile 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında çoklu zeka kuramının esas alındığı yeni programa göre hazırlanmış ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol 2, kontrol 3, kontrol 4 grupları arasında da “yön ve yön bulma yöntemleri” konusundaki başarıları bakımından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Turhan (2006), ilköğretim sekizinci sınıfta Fen Bilgisi öğretiminde miknatis ve özellikleri konusunun kavratılmasında Çoklu Zeka Kuramına göre hazırlanmış eğitim programının çocuk başarı ve tutumuna etkilerini araştırmıştır. Araştırma ilköğretim okulunda öğrenim gören sekizinci sınıflardan rasgele seçilerek oluşturulan deney ve kontrol grubundan deney grubuna Çoklu Zeka Kuramına göre hazırlanmış ders planları, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemine göre hazırlanmış ders planları uygulanmıştır. Deney grubunun (19 çocuk) uygulaması altı ders saati sürerken, kontrol grubunun (19 çocuk) uygulaması beş ders saati sürmüştür. Çalışmanın sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Ön Bilgi Test, Başarı Ön Test ve Tutum ve Algılama Anketi puanları arasında uygulama öncesinde anlamlı bir fark olmadığı, uygulama sonrasında ise Başarı Son Testi ve Tutum ve Algılama Anketi açısından Çoklu Zeka Yöntemine göre hazırlanmış ders puanları uygulanan deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan incelemeler sonucunda deney grubunda yer alan kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha başarılı oldukları ve Çoklu Zeka Kuramının kız çocuklarının fene olan tutumlarına da katkı sağladığı da tespit edilmiştir.

Buschick vd. (2007)’nin yürüttüğü projenin amacı, ilk ve ortaokul çocuklarında çoklu zeka kuramını kullanarak okuma motivasyonunu artırmaktır. Bu proje ikinci, dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıflarda ders veren dört öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. İkinci ve dördüncü sınıf öğretmenleri tüm konuları öğretirken, altıncı ve sekizinci sınıf öğretmenleri okuma ve dil sanatlarını öğretmiştir. Toplamda 133 çocuk (26 ikinci sınıf,

25 dördüncü sınıf, 46 altıncı sınıf ve 33 sekizinci sınıf çocuğu) çalışmada yer almıştır. Bu çalışmada söz konusu problemi belgelemek için üç araç kullanılmıştır. İlk araç gözlem listesidir. İkinci araç çocukların okuma alışkanlıklarına dair bilgi toplayan çocuk anketidir. Çalışmada kullanılan üçüncü araç okuma motivasyonunun eksikliğine ait görüşlerini belirlemek ve kullandıkları düzeltici stratejilere dair bilgi toplamak için kullanılan öğretmen anketidir. Araştırmacılar ilk ve orta dereceli okullardaki çocukların okuma motivasyonunu artırmak için temel çözümleri olarak Çoklu Zeka Kuramını uygulamayı tercih etmiştir. Bu çalışmanın en önemli sonuçlarından biri, hareketsizlikte ve hareket davranışlarında temel bir azalmadır. Çocuklar, baskın zeka türlerine uygun kitap ve aktiviteleri seçmede daha çok başarı kazanmıştır. Çocuk anketlerinin sonuçları, çocukların evde okuma davranışlarında, kütüphane ziyaretlerinde ve yeni bir kelime öğrendiklerinde rahat ve güvenli hissetmelerinde bir artışın olduğunu göstermiştir. Bu çalışmayla, araştırmacılar çocukların ihtiyaçlarının ve davranışlarının onların baskın zekalarıyla ilgili olduğunu saptamışlardır.

Chan (2007) çalışmasında, liderlik yeteneği ve çoklu zeka arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Hong Kong'ta yaşayan 510 üstün yetenekli çocukla çalışılmıştır. Çocuklar, kendilerini sosyal, içsel ve sözel zeka alanlarında güçlü, bedensel-kinestetik ve doğal zeka alanlarında zayıf olarak tanımlamıştır. Ayrıca kendilerini, liderlik öz-yeterliliğine kıyasla, liderlik esnekliği ve hedef yöneliminde daha yüksek değerlendirmişlerdir. Üç liderlik ögesini değerlendirmede, içsel ve dilsel zeka en yaygın ve anlamlı sonuçlar olarak ortaya çıkmıştır ki bu öz değerlendirmenin, öz-yönetim becerilerinin ve dili iyi kullanmanın liderlikte önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Liderlik öz-yeterliliği için mantıksal-matematiksel zeka ve liderlik esnekliği için hedef yönelimi ve sosyal zeka gibi diğer anlamlı etkileri ise, ilişki ya da insan becerilerini geliştirmede önemli olabilirken, eleştirel düşünmenin özgüven ya da öz yeterlilik ve hedef vizyonu için önemli olabileceğini ortaya koymuştur. Hem dilsel hem de sosyal zekada yüksek olarak değerlendirilen çocuklarla, birinde yüksek diğerinde düşük ve her ikisinde düşük olarak değerlendirilen çocuklar arasında liderliğin üç ögesi genel olarak yüksek, orta ya da düşük olarak bulunmuştur.

Bowles (2008)'in yaptığı araştırmanın amacı, öğrenme yaklaşımlarını kapsayan soruları kullanarak Çoklu Zekanın davranışsal çıktıları olan dokuz yetinin faktör yapısı ve güvenilirliğini tanımlamaktır. Katılımcıların cinsiyetine dayalı, yetilerin güvenilirliği de incelenmiştir. 241 katılımcıya uygulanan anketlerden elde edilen verilerin analizi, 9 net ve güvenilir faktörle sonuçlanmıştır. En yüksek değerlendirilen faktörler fiziksel ve spor aktivitesi, müziksel ve ritmik ve bunu takip eden yapı ve uzlamsal desendir. Zayıf cinsiyet etkisi, erkek katılımcıların kendilerini matematiksel-mantıksal ve yapı ve uzlamsal desen faktörlerinde, kız katılımcılardan daha yüksek değerlendirdiğini, kız katılımcıların ise kendilerini öz-farkındalık, doğa ve çevre faktörlerinde daha yüksek değerlendirdiklerini göstermiştir. Bu ölçeğin faktör yapısı ve yüksek iç tutarlılığı, öğrenme yaklaşımlarını çoklu zeka ile ilişkilendirmenin gelecekteki araştırmalar için umut verici bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Yücesan (2008) araştırmasında, Orff Yaklaşımı'na dayalı etkinliklerin, ilköğretim beşinci sınıf derslerinde uygulanışının, çocukların müziksel-ritmik zeka düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, Bayburt İli Aydıntepe İlçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda, 20 kişiden oluşan beşinci sınıf çocukları üzerinde yapılmıştır. Araştırmada çocukların çoklu zeka düzeylerini ölçmek için 1992 yılında Sue Teele tarafından geliştirilen “(TIMI) Teele Çoklu Zeka Testi” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve sayısal veriler oluşturulmuştur. Altı hafta süren çalışmada, deney grubuyla işlenen müzik derslerinde yaparak-yaşayarak öğrenme temelli öğretim yaklaşımı olan ve ritim eğitimi ve doğaçlamayı esas alarak kendini yapılandıran Orff Yaklaşımına dayalı ders etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Orff Yaklaşımına dayalı etkinliklerle müzik derslerinin işlendiği deney grubu çocuklarının müziksel-ritmik zekalarının gelişimi açısından, grup lehine anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir.

Keskin (2009) bu araştırmada sınıf içi ve dar alan oyunlarının çocukların çoklu zeka alanlarının gelişimine etkisini incelemektir. Araştırma, Konya ilindeki bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 28 beşinci sınıf çocuklarıyla altı aylık bir sürede

gerçekleştirilmiştir. Çocuklara 21 adet araştırmacı ve 2 sınıf öğretmeni tarafından belirlenmiş farklı zeka alanlarına yönelik oyunlar oynatılmış ve oyunlar sırasında çocuklar gözlenmiştir. Ayrıca, çocuklara her oyun sonunda kompozisyon yazma, resim yapma, arkadaşına bir mektup yazma, vb. etkinlikler yaptırılmış, bu yolla çocukların oyunlara ilişkin düşünceleri sorgulanmıştır. Araştırmanın temel bulgularına göre, oyunlar çocukların çoklu zeka alanlarının gelişimine olumlu katkı sağlamıştır. Her oyundan sonra çocuklarla yapılan görüşmelerde, çocuklar oyunlar vasıtasıyla daha önce farkında olmadıkları yeteneklerinin farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, oyunlar esnasında çocukların rahat oldukları, her çocuğun oyuna katılmaya çalıştığı, oyunu bir ders olarak algılamadıkları için de oyundan sonraki etkinliklerden zevk aldıkları gözlenmiştir. Sonuç olarak, oyun vasıtasıyla her çocuk kendisiyle ilgili özel yeteneklerini fark etmekte ve kendisini o alanlarda geliştirme fırsatı bulmaktadır.

2.4.3 Drama ve çoklu zeka ilişkisi ile ilgili yapılan araştırmalar

Drama ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde eğitimin her kademesinde birçok çalışmanın yapıldığı saptanmaktadır. Çoklu zeka kuramı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise araştırmaların ilköğretim düzeyinde yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Ancak drama ve çoklu zeka kuramının birlikte ele alındığı çalışmanın yalnızca birkaç tane olduğu görülmektedir.

Karabağ (2007) tarafından, çok yönlü zeka, drama ve yapılandırmacı yaklaşım arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanan çalışmada yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda, çok yönlü zeka ile ilişkilendirilmiş drama etkinlikleri uygulanmıştır. Çalışmayla ilköğretim planında yer alan bazı dersler, o derslerin kazanımlarına yönelik örnek uygulamalarla desteklenmiştir. Bu çalışma özel bir ilköğretim okulunda 119 çocukla (beşinci sınıf 18 çocuk, dördüncü sınıf 42 çocuk, üçüncü sınıf 17 çocuk, ikinci sınıf 42 çocuk) yürütülmüştür. Çalışma her grupta haftada 1-2 saat olmak üzere toplam 14 ders saati sürdürülmüştür. Toplamda da 8 program uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda; çok yönlü zeka kuramıyla desteklenerek yapılandırılan drama dersleriyle aktif durumda olan çocukların; bilgilere kendi yaşantılarından yola çıkarak ilk elden ulaştığı, yapılan etkinliklerle bilgiye olan merak ve ilgisinin arttığı, zeka alanlarının etkili

kullanımıyla bilgiyi kendine göre yeniden yapılandığı, kendini sürekli olarak öğrenmeye açık tuttuğu gözlenmiştir. Uygulama sürecinde, özellikle ders sonlarında yapılan değerlendirme çalışmalarında çocukların belirlenen kazanımlara ulaştığı gözlenmiştir.

Schiller (2008) risk grubu olarak tanımlanan devlet ortaokuluna devam eden çocuklara sosyal becerileri öğretmek için drama yönteminin etkisini araştırmıştır. Çalışmada dramanın; risk altındaki çocuklarda özgüveni, motivasyonu ve başarıyı ve olumlu sosyal davranışı nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre drama eğitimine katılan çocukların okulda daha başarılı olduğu, daha az devamsızlık yaptığı, başkalarına daha empati ile yaklaştığı ve daha fazla özgüvene sahip olduğu görülmüştür.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırma, beşinci sınıfa devam eden çocukların çoklu zeka alanlarını değerlendirmek, drama eğitiminin çocukların sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal, özedönük-içsel ve doğa zeka alanları üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

3.1 Araştırmanın Deseni

Araştırmada, drama eğitiminin çocukların çoklu zeka alanlarına etkisinin belirlemek amacıyla “ön test - son test, kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Desende bağımlı değişken beşinci sınıfa devam eden çocukların çoklu zeka alanları, bağımsız değişken ise; çocukların çoklu zeka alanları üzerine etkisi incelenen drama eğitimidir.

Araştırmada, 2x2’lük karışık desen kullanılmıştır (Deney ve kontrol grubu X ön test, son test). Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerine etkisi incelen 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) tanımlamaktadır (Büyüköztürk 2009, Büyüköztürk vd. 2009). Bu çalışma gruplararsı değişkeni deney ve kontrol grupları gruplarıiçi değişkeni ön test ve son testleri tanımlamaktadır.

Araştırma deseninin (ön test, son test kontrol gruplu deneysel desen) sembollerle gösterimi aşağıda belirtilmiştir.

GRUPLAR		ÖN TEST		SON TEST
DG	R	O ₁	X _{PVE}	O ₃
KG	R	O ₂		O ₄

Bu desenlerdeki sembollerin DG deney grubu, KG kontrol grubunu, R deneklerin gruplara yansız atandığını, O₁, O₃, deney grubunun ön test, son test ölçümlerini; O₂, O₄ ise kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini, XPYE deney grubuna uygulanan Drama Eğitimi (bağımsız değişken) göstermektedir.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında ilk olarak Ankara il merkezinde bulunan resmi ortaokullarının bir listesi elde edilmiştir. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden edinilen bilgiler ve okul müdürlerinden alınan görüşler doğrultusunda benzer özellikler taşıyan okullar saptanmıştır. Ankara il merkezinde Altındağ ilçesinde bulunan resmi ortaokullarından aynı semte, aynı sosyo-kültürel ve aynı sosyo-ekonomik özellikler taşıdığı düşünülen iki okul tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenmiş ve bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Kontrol grubundaki çocukların dolaylı olarak da olsa drama eğitiminden etkilenebilecekleri düşüncesiyle deney ve kontrol gruplarını oluşturacak çocuklar ayrı okullardan seçilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocuklar gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır. Sonuç olarak, araştırmanın çalışma grubunu, deney grubunda 30 çocuk (19 kız, 11 erkek) kontrol grubunda 35 çocuk (19 kız, 16 erkek) olmak üzere toplam 65 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocuklara ve ailelerine ait demografik özellikler çizelge 3.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.1 Deney ve kontrol grubundaki çocuklara ve ailelerine ait özelliklere göre dağılımlar

ÇOCUKLARA VE AİLELERİNE AİT ÖZELLİKLER		DENEY		KONTROL		TOPLAM	
		n	%	n	%	N	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	19	63.3	19	54.3	38	58.5
	Erkek	11	36.7	16	45.7	27	41.5
	Toplam	30	100.0	35	100.0	65	100.0
Çocuğun Kardeş Sayısı	Tek çocuk	5	16.7	2	5.7	7	10.8
	Bir kardeş	13	43.3	6	17.1	19	29.2
	İki ve daha fazla kardeş	12	40.0	27	77.1	39	40.0
	Toplam	30	100.0	35	100.0	65	100.0
Çocuğun Doğum Sırası	İlk	16	53.3	16	45.7	32	49.2
	Ortanca ya da ortancalardan biri	4	13.3	9	25.7	13	20.0
	Son	10	33.3	10	28.6	20	30.8
	Toplam	30	100.0	35	100.0	65	100.0
Annenin Yaşı	30 yaş altı	6	20.0	12	34.3	18	27.7
	31-40 yaş	19	63.3	16	45.7	35	53.8
	41 yaş ve üzeri	5	16.7	7	20.0	12	18.5
	Toplam	30	100.0	35	100.0	65	100.0
Babanın Yaşı	30 yaş altı	2	6.7	3	8.6	5	7.7
	31-40 yaş	19	63.3	22	62.9	41	63.1
	41 yaş ve üzeri	9	30.0	10	28.6	19	29.2
	Toplam	30	100.0	35	100.0	65	100.0
Annenin Öğrenim Düzeyi	Okur yazar değil	1	3.3	4	11.4	5	7.7
	İlkokul mezunu	5	16.7	13	37.1	18	27.7
	Ortaokul mezunu	5	16.7	8	22.9	13	20.0
	Lise mezunu	14	46.7	10	28.6	24	36.9
	Üniversite mezunu	5	16.7	0	0.0	5	7.7
	Toplam	30	100.0	35	100.0	65	100.0
Babanın Öğretim Düzeyi	Okur yazar değil	0	0.0	1	2.9	1	1.5
	İlkokul mezunu	3	10.0	13	37.1	16	24.6
	Ortaokul mezunu	5	16.7	11	31.4	16	24.6
	Lise mezunu	16	53.3	10	28.6	26	40.0
	Üniversite mezunu	6	20.0	0	0.0	6	9.2
	Toplam	30	100.0	35	100.0	65	100.0

Çizelge 3.1 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların % 63.3'ünün kız, % 36.7'sinin erkek; kontrol grubundakilerin ise %54.3'ünün kız, % 45.7'sinin erkek olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların % 16.7'si tek çocuk, % 43.3'ünün bir kardeşi olduğu, % 40'ının iki ve daha fazla kardeşi olduğu; kontrol grubundaki

çocukların ise % 5.7'si tek çocuk, % 17.1'inin bir kardeşi olduğu, % 77.1'inin iki ve daha fazla kardeşi olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların % 53.3'ü ilk, % 13.3'ü ortanca ya da ortancalardan biri, % 33.3'ü son çocuktur; kontrol grubundaki çocukların % 47.7'si ilk, % 25.7'si ortanca ya da ortancalardan biri, % 28.6'sı son çocuktur. Deney grubundaki çocukların annelerinin % 20'sinin 30 yaş altında, % 63.3'ünün 31-40 yaş arasında, % 16.7'sinin 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların annelerinin yaşı incelendiğinde ise % 34.3'ünün 30 yaş altında, % 45.7'sinin 31-40 yaş arasında, % 20.0'sinin 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların babalarının % 6.7'sinin 30 yaş altında, % 63.3'ünün 31-40 yaş arasında, % 30.0'sinin 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların babalarının yaşı incelendiğinde ise % 8.6'sının 30 yaş altında, % 62.9'unun 31-40 yaş arasında, % 28.6'sının 41 yaş ve üzerinde olduğu saptamıştır. Çocukların annelerinin öğrenim düzeyi incelendiğinde deney grubundaki çocukların annelerinin % 3.3'ünün okur yazar olmadığı, % 16.7'sinin ilkokul mezunu, % 16.7'sinin ortaokul, % 46.7'sinin lise, % 16.7'sinin üniversite mezunu olduğu bulunmuştur. Kontrol grubundaki çocukların annelerinin % 11.4'ünün okur yazar olmadığı, % 37.1'inin ilkokul, % 22.9'unun ortaokul, % 28.6'sının lise mezunu olduğu belirlenmiştir. Çocukların babalarının öğrenim düzeyi incelendiğinde ise deney grubundaki çocukların babalarının % 10'unun ilkokul mezunu, % 16.7'sinin ortaokul, % 53.3'ünün lise, % 20'sinin üniversite mezunu olduğu; kontrol grubundaki çocukların babalarının % 2.9'unun okur yazar olmadığı, % 37.1'inin ilkokul, % 31.4'ünün ortaokul, % 28.6'sının lise mezunu olduğu dikkat çekmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocuklar ve aileleri hakkında bazı bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Genel Bilgi Formu” (EK 1), çocukların çoklu zeka alanlarını değerlendirmek amacıyla Seber (2001) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirliği yapılmış olan “Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1 Genel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu'nda çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu, anne yaş grubu, baba yaş grubu, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi gibi sorular yer almaktadır (EK 1).

3.3.2 Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği

Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği Seber (2001) tarafından geliştirilmiştir. Seber, üst sosyoekonomik özelliklere sahip olduğu düşünölen okuldan 122 çocuk, 6 öğretmen, orta sosyoekonomik özelliklere sahip olduğu düşünölen okuldan 139 çocuk, 3 öğretmen, alt sosyoekonomik özelliklere sahip olduğu düşünölen okuldan 119 çocuk, 4 öğretmen olmak üzere toplam 380 çocuk ve 13 öğretmeninden elde edilen veriler üzerinden analizler yapmıştır.

Seber, geliştirdiği ölçeğin kapsam geçerliği için on iki uzman görüşüne başvurmuştur. Ölçeğin, yapı geçerliği için, faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçları incelenmesine .45 faktör yük değeri temel alınmıştır, ancak her bir zeka alanının eşit öneme ve kapsam genişliğine sahip olması, ölçeğin alt boyutlarının karşılaştırılabilmesi, ölçeğin uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında kolaylık sağlaması için, her bir boyutta yer alan madde sayısının ağırlıkları eşit tutulmaya çalışılarak .30 yük değeri kadar az sayıda madde kabul edilmiştir. Yordama geçerliği için çalışma grubundan yansız atama yoluyla belirlenen 126 çocuğun yanıtları ile bu çocukların öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmeler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin yordama geçerliği için puanlar arasındaki ilişkinin 0.01 düzeyinde bulunması anlamlı olarak görölmüştür.

Seber tarafından ölçeğin güvenilirliği için, test-tekrar test güvenilirliği ve içtutarlık yaklaşımları kullanılmış, içtutarlık, iki yarı ve Cronbach Alpha teknikleri ile analiz edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarındaki maddelerin içtutarlığıa sahip olup olmadığı 0.60 ölçütüne göre yorumlanmıştır.

Ölçek uygulamasında test tekrar test güvenirliği ile elde edilen sonuçlara göre Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği güvenirlik katsayıları sözel-dilbilimsel zeka alanında 0.86; mantıksal-matematiksel zeka alanında 0.97; görsel-uzamsal zeka alanında 0.85; bedensel-duyudevinimsel zeka alanında 0.95; müzikal-ritmik zeka alanında 0.95; kişilerarası-sosyal zeka alanında 0.77; özedönük-işsel zeka alanında 0.92 ve doğa zekası alanında 0.96’ olarak belirlenmiştir.

Ölçek sözel-dilbilimsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal, özedönük-işsel ve doğa zeka alanlarını içeren sekizer madde olmak üzere toplam altmış dört maddeden oluşmaktadır. Zeka alanları ile ilgili maddeler ölçekte karışık olarak verilmiştir. Ölçek “evet”, “kısmen” “hayır”, şeklinde üç bölümden oluşmuş, “evet” için 3, “kısmen” için 2, “hayır” için 1 puanlama yapılmıştır. Her bir zeka alanından alınacak minimum puan 8, maksimum puan 24’tür. Alınan 24 puan belirlenen zeka alanının güçlü olduğunu, 8 puan ise o zeka alanının zayıf olduğunu göstermektedir.

Analizler sonucunda elde edilen bulgular, sekiz boyuttan ve her bir boyutta sekizer madde olmak üzere toplam altmış dört maddeden oluşan, ilköğretim beşinci sınıfa devam eden çocukların zeka alanlarında kendilerini değerlendirebilecekleri, güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenip değerlendirilebilmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği’nde Sözel-Dilbilimsel Zeka alanında, “Kitap, dergi, şiir ve benzerlerini okumaktan hoşlanırım.”; Mantıksal-Matematiksel Zeka alanında, “Sayıları kullanarak ezbere hesap yaparım.” Görsel-Uzamsal Zeka alanında, “Harita, çizelge, grafik ve şemalar ile daha kolay öğrenirim.”; Bedensel-Kinestetik Zeka alanında, “Kendimi yüz ve beden hareketleri ile ifade etmek hoşuma gider”; Müzikal-Ritmik Zeka alanında, “Dinlediğim bir müzikteki ses ve ritim bozukluklarını fark ederim.”; Kişilerarası-Sosyal Zeka alanında, “Başkalarıyla işbirliği içinde çalışmayı severim.”; Özedönük-İşsel Zeka alanında, “Kendi kendimi yönlendirebilir, duygularımı kontrol edebilirim.” ve Doğa Zeka alanında, Doğadan topladığım örnekleri sınıf ortamına getirmeyi severim.” gibi maddeler yer almaktadır (Seber 2001).

3.3.3 Drama Eğitiminin Planlanması

Araştırma için hazırlanan drama planları, beşinci sınıf çocuklarının çoklu zeka alanlarını desteklemeyi ve geliştirmeyi amaçlamaktadır. Drama planında sözel-dilbilimsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal, özedönük-işsel ve doğa zeka alanlarını desteklemeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Her oturumda birkaç zeka alanına birden fazla yer verilmiştir, tüm zeka alanları aynı oranda drama etkinliklerinde yer almıştır. Ayrıca drama planı hazırlanırken beşinci sınıf Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik, Görsel Sanatlar gibi derslerde yer alan konulardan da yararlanılmıştır. Eğitim programında çocukların çoklu zeka alanlarını geliştirici, aynı zamanda derslerine destek olabilecek etkinliklere yer verilmesine dikkat edilmiştir. Etkinliklerde kullanmak için etkinliklere uygun materyaller geliştirilmiş ve hazırlanmıştır. 30 drama planı hazırlandıktan sonra danışman görüşüne sunulmuş, danışman onayı alındıktan sonra beşinci sınıf öğretmenin görüşü alınmıştır.

Hazırlanan otuz drama planı on bir uzman görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanlardan dördü çocuk gelişimi alanında öğretim üyesi, üçü okul öncesi eğitimi alanında öğretim üyesi, üçü ilköğretim çocuklarıyla çalışan drama lideri, biri Sosyal Hizmet Uzmanı drama lideridir. Uzmanlardan drama planının belirlenen amaçlara uygunluğu, planların süre, içerik ve uygulama açısından uygunluğu, drama aşamalarının drama planı ile örtüşüp örtüşmediği, aşamalar arası geçişlerin uygunluğu, materyallerin uygunluğu ve yeterliliği, planların çocukların ilgisine yönelik olup olmadığı, yönergelerin açık olup olmadığı, drama planının çoklu zeka alanlarını destekler nitelikte olup olmadığı, drama planlarının kendi içinde bütünlük sağlayıp sağlamadığına dair kriterleri dikkate alarak kendilerine verilen “Drama Planı Uzman Değerlendirme Formu”nda “Uygun”, “Kısmen Uygun”, “Uygun Değil” şeklinde değerlendirmeleri ve “Açıklama” bölümünde düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Uzmanlar kendilerine verilen “Drama Planı” üzerinde görüşlerini daha ayrıntılı olarak açıklamışlardır. Uzmanlardan gelen geribildirimler doğrultusunda drama eğitim planı üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uygulanan drama planına ait örnek planlar aşağıda sunulmuştur.

1. DRAMA PLANI

Kazanımlar:

1. Duygularını ifade eder.
2. Çeşitli duygu durumlarını açıklar.
3. Duygu karmaşası yaşadığında bir karar verir.
4. Paylaşmanın önemini fark eder.
5. Problem durumlarla ilgili kararlar alır.
6. Katılımlı dinler.
7. Duygularla ilgili şiir yazar.

Araç-gereçler: Çeşitli aksesuarlar, on beş plastik top, otuz plastik pinpon topu, Cd çalar, Amelia film müziği albümü, marakas, rol kartları, dört fon kartonu, boyalar, duygu kartları

SÜRECİ

- Çocuklar eline hayali bir fırça alarak, hayali bir kağıda müzik eşliğinde resim yaparlar. Çocuklar öğretmenin yönergelerine göre resim yapmaya devam ederler; “Şu anda çok mutlusunuz ve size bu duyguyu yaşatan şeylerin resmini yapıyorsunuz, birden çok sinirlendiniz ve kızgın bir şekilde resim yapmaya devam ediyorsunuz. Sizi çok üzen bir olayı hatırladınız üzgün olarak o olayın resmini yapıyorsunuz. Aaa çok şaşırdınız bunu beklemiyordunuz, şimdi sizi şaşırtan şeyin resmini yapıyorsunuz.” gibi yönergeler verir.
- Öğretmen elindeki marakasla çeşitli ritimler oluşturur, çocuklar ritme uygun yürür, ayrıca yürürken belli olaylara ve durumlara göre hareket ederler. Marakas sallandığı sürece çocuklar yürür, marakas durduğunda çocuklar oldukları yerde hareket etmeden bekler. Çocuklar yürürken en yakınlarındaki iki kişi ile yan yana gelerek üç kişilik grup oluşturur. Çocuklar beden ve seslerini kullanarak hayali bir oyuncağı paylaşamıyormuş gibi rol yaparlar. Tekrar marakasın ritmine uygun yürünür. Marakas durdurulduğunda çocuklar en yakınındaki arkadaşı ile elindeki simidi konuşmadan paylaşır. Tekrar yürünür, durulduğunda sadece “oyun” sözcüğünü kullanarak okul dışında yapacakları ile ilgili konuşurlar ve bu şekilde randevulaşırlar. Çocuklar tekrar yürür ve en sevdikleri oyuncağı arkadaşının

kırdığını düşünerek hep birlikte bağırlar. Tekrar yürünür, marakas durdurulduğunda çocuklar en yakınındaki arkadaşını şefkatle kucaklar.

- Çocuklara on beş top (çocuk sayısının yarısı kadar) atılır. Aynı topu tutan iki kişi eş olur. Hiç top tutamayanlar elinde top olan bir arkadaşı ile eş olur. Her ikili grupta bir top vardır. Elinde top olan kişi A, diğer kişi B olur. A'lar B'lerle top oynamak istememektedir. B'ler A'ları topu paylaşmaları gerektiği konusunda ikna etmeye çalışır. Daha sonra roller değiştirilir. Bu kez topu B'ler alır ve A'larla top oynamak istemez. İkili doğaçlama aynı anda yapılır. Öğretmen dilediği yerde oyunu durdurup sadece bir grup doğaçlamasını devam ettirir. Daha sonra tekrar her grup doğaçlamaya kaldığı yerden devam eder. Öğretmen yine oyunu durdurup başka bir grubun doğaçlamasını devam ettirir. Çalışma sonunda çocuklara ikna etmek mi yoksa ikna edilmeye çalışılmak mı zordu ya da eğlenceliydi sorusunu yöneltir.
- Öğretmen dört farklı renkte olan (çocuk sayısı kadar) pinpon toplarını havaya atar. Herkes bir top yakalar ve aynı renkte topu yakalayanlar bir araya gelerek dört grup oluşturulur. Öğretmen her gruba rol kartları dağıtır, çocuklar kartta yazılı duruma uygun fotoğraf anı oluşturur. Rol kartlarında şunlar yazılıdır:
 1. Grup: “Emre annesi ile alış-verişe çıkmıştır, annesi Emre’ye çok sevdiği topu alacaktır.”
 2. Grup: “Emre annesinin yeni aldığı topu okula getirmiştir, ancak kimseyle top oynamak istemez.”
 3. Grup: “Arkadaşları Emre’nin topuyla oynatmamasına çok kızmışlardır.”
 4. Grup: “Emre arkadaşları onu bırakıp başka oyuna dalınca çok sıkılmaya başlamıştır.”
- Birinci gruptan başlayarak sırayla oluşturulan fotoğraf kareleri incelenir.
- Fotoğraf karelerinden yola çıkarak tüm grup birlikte doğaçlama yaparlar.
- Yere duygu kartları (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş) bırakılır Çocuklar her kartın altına drama sürecinde kendilerine o duyguyu hissettiren durumları yazarlar. Daha sonra da günlük yaşamda hangi durum ve olayların kendilerinde bu duygulara neden olduğunu yazarlar. Gruplar duygularla ilgili şiirlerini yazarlar. Yazılan şiirler gruptaki tüm çocukların katılımı ile okunur.

2. DRAMA PLANI

Kazanımlar:

1. Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.
2. Üstlendiği role uygun konuşur.
3. Mimar Sinan'ın kim olduğunu söyler.
4. Mimar Sinan'ın yaptığı eserlere merak duyar.

Araç-gereçler: Mimar Sinan'ın fotoğrafları, Mimar Sinan'ın eserlerinin resmi, rol kartları, çeşitli aksesuarlar, yap-boz kartları

SÜREÇ

- Çocuklar halka olurlar. Çocuklar “cami, medrese köprü kervansaray” yazılı olan kartlardan birer tane alırlar. Gönüllü bir çocuk halkanın ortasına gelir ve kartlarda yazılı olanlardan birini söyler. Gönüllü cami derse cami olanlar yer değiştirir. Çocukların ilgisi doğrultusunda oyuna devam edilir.
- Çocuklar halka oluşturur. Çocuklar sırayla “hamam, türbe, kitaplık, imaret, hastane, su kemeri” sözcüklerini söyler. Aynı sözcükleri söyleyenler bir araya gelerek grup oluştururlar.
- Gruplara mimari yapıların resimlerin olduğu yap-boz parçaları dağıtılır, çocuklar yap-bozları birleştirir. Gruplar “Ortaya çıkan resim konuşabilseydi ne derdi?” sorusunu tartışırlar.
- Her gruba Mimar Sinan'ın yaşamı ve eserlerini yaptığı dönemlerle ilgili bilgileri içeren: “Hamamın büyüklüğüne bir türlü karar verilememektedir.” “Türbe zamanında bitecek gibi görünmemektedir.” “Yapılan kitaplık tüm kitaplar için yeterli görünmemektedir.” “Bu yardım yerinin herkes rahatlıkla bulabilmelidir.” “Bütün hastaların şifa bulabileceği bir yer olmalıdır.” “Acaba bu kemer kullanışlı olacak mıdır.” ifadelerin yazılı olduğu rol kartları dağıtılır.
- Gruplar rol kartlarından yola çıkarak doğaçlamalarını yapar.
- Çocuklara “Drama sürecinde neler yaptık? Neler yapmaktan hoşlandınız? Mimar Sinan'ın eserlerini daha önce nerelerde gördünüz? gibi sorular yöneltilir. Mimar Sinan'ın yaptığı eserler, mimariye getirdiği yenilikler üzerinde konuşulur. Mimar Sinan'ın yaşamı ilgili bilgiler paylaşılır.

- Çocuklar Mimar Sinan’ın eserlerinin olduğu görseller, hayatı ve yaptıkları ile ilgili bilgilerin olduğu kartlar kullanılarak Mimar Sinan ile ilgili poster hazırlar.

3. DRAMA PLANI

Kazanımlar:

1. Mektup yazar.
2. Atatürk’ün yaptığı çalışmaları anlatır.

Araç-gereçler: Atatürk’ün değişik durumlarda çekilmiş fotoğrafları, kalemler kağıtlar, kartonlar

SÜREÇ

- Çocuklara “Bayrak Yarışı Oyunu” oynar. Çocuklar eşit sayıda kırmızı ve beyaz kare şeklinde kartların olduğu torbanın içinden birer tane kart alırlar. Kırmızı kartı çekenler ve beyaz kartı çekenler olarak iki eşit grup oluşturulur. İki grup sınıfın bir köşesinde durur, diğer köşeye iki büyük Atatürk resmi asılır. İki sıranın en önündeki çocuklara bayrak verilir. İki çocuk ellerindeki bayraklarla Atatürk resmine koşarlar ve resme dokunup geri dönerler. İkinci sıradaki çocuklara bayrağı teslim edip sıranın en arkasına geçerler. En baştaki çocuk tekrar başa gelince oyun tamamlanır.
- Atatürk’ün değişik durumlarda çekilmiş fotoğrafları sınıfa dağınık olarak bırakılır. Çocuklar fotoğrafları inceler. Fotoğraftaki kişiler hakkında sohbet ederler. Çocuklar fotoğrafları duvara asarak “Atatürk Resim Sergisi” oluştururlar.
- Çocuklar iki grup oluşturur. Birinci grup sergideki görevlileri, ikinci grup sergiyi gezecek olan ziyaretçileri canlandırır. Resim sergisi açılır, görevli rolündeki çocuklar ziyaretçi rolündeki çocukları karşılar ve sergi hakkında bilgi verir.
- Atatürk’ün çocuklarla olan dört-beş fotoğrafı sınıfın farklı köşelerine konulur. Çocuklar eşit sayıda bu fotoğrafların yanına giderler. Gruplar bu fotoğrafları büyük kartonun istedikleri bir yerine yapıştırıp fotoğrafı tamamlayan resimler yaparlar.
- Gruplar yaptıkları resimleri başka gruplara verirler. Gruplar resimlere bakarak bir öykü oluştururlar. Oluşturdukları öykünün isredikleri bir anın donuk imgesini oluştururlar.
- Öğretmen galeri yöneticisi rolüne girer ve “Galeride Atatürk ile ilgili yapılan

resimlerin sergileneceği büyük bir serginin olduğunu ancak çok fazla başvuru olduğu için her yapılan resmi kabul etmediğini” söyler.

- Gruplar resimlerinin bu galeride sergilenmesine yönelik doğaçlamalarını yaparlar.
- Çocuklar, Atatürk ve çocuk bulunan resme bakarak “Resimdeki çocuğun yerinde olsalardı, Atatürk’e ne söylemek isteyeceklerini” bir mektupla anlatırlar. Gönüllü çocuklar mektuplarını okurlar.

3.4 Veri Toplama Yöntemi

Araştırma için öncelikle ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Okulların müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenleri ile görüşülmüş, araştırmanın amacı, önemi ve uygulamanın nasıl gerçekleştirileceği anlatılmıştır. Araştırmacı veri toplama aşaması öncesinde, eğitim-öğretim yılının ikinci döneminin başında, deney grubunu oluşturacak tüm beşinci sınıf çocuklarının velilerinden izin formları doldurmalarını istemiştir. Formda drama eğitimi ile ilgili bilgi verilmiş, çalışmanın ne kadar süre ile devam edeceği, hangi günler ve kaç saat süreceği belirtilmiştir. Bir hafta içinde formların teslim edilmesi istenmiştir. Formlar incelenerek drama eğitimine katılmak isteyen çocuklar belirlenmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan ortaokul yöneticileri ile tanışılarak araştırmanın amacı, önemi ve testlerin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili bilgi verilmiştir. Kontrol grubunda gönüllü olan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Kontrol grubunu oluşturan tüm beşinci sınıf çocuklarının velilerinden izin formları doldurmalarını istemiştir. Kontrol grubu olarak belirlenen çocuklara ön test ve son testlerin hangi zamanlarda yapılacağı ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır.

3.4.1 Ön testlerin uygulanması

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklara “Genel Bilgi Formu” ve “Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği” 11 Şubat 2013- 15 Şubat 2013 tarihleri arasında uygulanmıştır. Çocuklara kendi sınıflarında öncelikle “Genel Bilgi Formları” dağıtılmış, çocuklardan kendileri ve aileleri ile ilgili sorulara cevap vermişleri

istenmiştir. Daha sonra çocuklara ön test olarak “Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği” dağıtılmış ve onlardan ölçekteki 64 maddeki faaliyetleri yapıp yapmadıklarını “evet”, hayır” ve “bazen” şeklinde işaretlemeleri beklenmiştir. Ölçeğin uygulanması bir ders saati sürmüştür.

3.4.2 Drama Planı’nın uygulanması

Ön testler uygulandıktan sonra, 18 Şubat 2013- 31 Mayıs 2013 tarihleri arasında deney grubuna Drama Planı uygulanmıştır. Araştırma sürecinde, deney grubuna 15 hafta, haftada 2 gün (30 gün), günde 2 ders saati (80 dakika) olmak üzere 30 drama planı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitim programına devam etmiştir. Drama eğitimi geniş olan bir sınıfta uygulanmıştır. Sınıf sıraları her ders başında kenarlara çekilerek rahat hareket edilebilecek alanlar oluşturulmuştur. Ders sonunda sınıf tekrar eski haline dönüştürülmüştür. Drama eğitimi haftada iki gün çocukların dersleri bittikten sonra yürütülmüştür.

Araştırmacı tarafından hazırlanan drama planı kapsamında kullanılacak tüm bilgi ve materyaller önceden hazırlanmıştır. Araştırmacı çocuklar gelmeden önce sınıfı düzenlemiş, tüm hazırlıklarını çalışmadan önce tamamlamıştır. Eğitim sürecinde uygulamalar sıklıkla fotoğraf makinesi ile kayıt altına alınmıştır. Her drama eğitiminin sonunda ortaya çıkan ürünler sergilenmiş, aileler ile paylaşılmış ve drama planının değerlendirmesi yapılmıştır.

3.4.3 Son testlerin uygulanması

Drama Planı uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına “Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği” 3 Haziran 2013 - 7 Haziran 2013 tarihleri arasında son test olarak uygulanmıştır.

3.5 Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmaya dahil edilen çocukların Genel Bilgi Formları değerlendirilerek demografik özellikler yüzdeler halinde sunulmuştur. Araştırmaya katılan çocukların ön test ve son testlerden aldıkları puanlar kaydedilerek uygun analizler yapılmıştır.

3.5.1 Verilerin değerlendirilmesi

Araştırmaya dahil edilen çocuklara ve ailelerine ait demografik bilgiler değerlendirilerek frekans dağılım tabloları halinde sunulmuştur. Deney grubunun (30 çocuk) ön test, son testlerinden ve kontrol grubunun (35 çocuk) ön test, son testlerden aldıkları Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'ne ait puanlar SPSS 20 paket programı (Statistical Package for Social Sciences) ile bilgisayara kaydedilmiştir.

3.5.2 Verilerin analizi

Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği ile toplanan verilerin analizinde; araştırmanın amaçlarını test etmek için parametrik istatistikler kullanılmıştır. Verilerin analiz yöntemi betimsel istatistik ve normallik testi sonuçlarına göre belirlenmiştir. Çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği çalışma grubunun sayı olarak yirmiden çok olduğu için Kolmogorov Simirnova Testi ile incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov Testi sonucunda verilerde anlamlı farkın olmadığı saptanması çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanların normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Büyüköztürk 2009). Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği deney grubu ön test-son testi ile kontrol grubu ön test-son test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 3.2 Deney grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği ön test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları

ÇOKLU ZEKA ALANLARINDA KENDİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	DENEY GRUBU							
	Ort.	St.Sap.	Min.	Mak.	Çarpık.	Basık.	Kolmogrov S. Normallik Testi	
							Z	P
S/D Zeka(Ön Test)	19.07	2.66	13.00	24.00	-.381	-.296	.750	.627
M/M Zeka (Ön Test)	18.47	2.92	11.00	23.00	-.782	.467	.587	.882
G/U Zeka(Ön Test)	19.10	2.75	15.00	24.00	.220	-1.117	.846	.471
B/D Zeka(Ön Test)	18.57	2.85	11.00	23.00	-.650	.002	.872	.432
M/R Zeka(Ön Test)	18.47	3.23	11.00	23.00	-.609	-.597	.998	.272
K/S Zeka(Ön Test)	18.90	3.17	14.00	24.00	.091	-1.116	.689	.730
Ö/İ Zeka(Ön Test)	19.87	2.57	14.00	23.00	-.652	-.616	1.116	.166
Doğa Zeka (Ön Test)	18.73	3.56	11.00	24.00	-.555	-.344	.754	.620

($p>0.05$)

Çizelge 3.2 incelendiğinde, deney grubunda zeka alanlarına ilişkin ön test puanlarının dağılımının normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği görülmektedir ($p>0.05$). Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları arasında kaldığı görülmektedir. Deney grubunun Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeğinden aldığı puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Çizelge 3.3 Deney grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği son test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları

ÇOKLU ZEKA ALANLARINDA KENDİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	DENEY GRUBU							
	Ort.	St.Sap.	Min.	Mak.	Çarpık.	Basık.	Kolmogrov S. Normallik Testi	
							Z	P
S/D Zeka(Son Test)	20.10	3.03	14.00	24.00	-.182	-1.114	.737	.649
M/M Zeka (Son Test)	20.17	3.18	13.00	24.00	-.485	-.631	.981	.291
G/U Zeka(Son Test)	21.17	2.68	14.00	24.00	-1.067	.825	.851	.463
B/D Zeka(Son Test)	19.93	2.95	13.00	24.00	-.476	-.583	.957	.320
M/R Zeka(Son Test)	20.47	2.76	13.00	24.00	-.608	.143	.788	.564
K/S Zeka(Son Test)	19.87	3.27	13.00	24.00	-.477	-.709	.705	.703
Ö/İ Zeka(Son Test)	20.40	2.69	14.00	24.00	-.574	-.215	.736	.650
Doğa Zeka (Son Test)	20.47	3.51	14.00	24.00	-.735	-.934	1.107	.172

($p>0.05$)

Çizelge 3.3 incelendiğinde, deney grubunda zeka alanlarına ilişkin son test puanlarının dağılımının normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği görülmektedir ($p>0.05$). Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları arasında kaldığı görülmektedir. Deney grubunun Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeğinden aldığı puanların normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Çizelge 3.4 Kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği ön test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları

ÇOKLU ZEKA ALANLARINDA KENDİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	KONTROL GRUBU							
	Ort.	St.Sap.	Min.	Mak.	Çarpık.	Basık.	Kolmogrov S. Normallik Testi	
							Z	P
S/D Zeka(Ön Test)	19.29	2.54	14.00	24.00	-.077	-.442	.665	.769
M/M Zeka (Ön Test)	19.74	2.32	15.00	24.00	-.465	-.418	1.360	.049
G/U Zeka(Ön Test)	19.83	2.48	13.00	24.00	-.652	.286	.755	.619
B/D Zeka(Ön Test)	18.37	3.27	13.00	24.00	.193	-.837	.642	.804
M/R Zeka(Ön Test)	17.71	3.71	10.00	24.00	-.214	-.646	.773	.589
K/S Zeka(Ön Test)	18.57	3.28	12.00	24.00	-.151	-.669	.573	.898
Ö/İ Zeka(Ön Test)	20.23	2.42	14.00	24.00	-.205	-.359	.772	.591
Doğa Zeka (Ön Test)	20.34	2.60	13.00	24.00	-.869	.695	.844	.475

(p>0.05)

Çizelge 3.4 incelendiğinde, kontrol grubunda Mantıksal-Matematiksel Zeka puanı dışındaki zeka alanlarına ilişkin ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>0.05$). Çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ve +1 aralığında yer almaktadır. Buna göre puan dağılımları normal bir dağılım göstermektedir. Mantıksal-Matematiksel Zeka alanına ilişkin ön test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde de çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kaldığı görülmüştür. Bu durumda, Mantıksal-Matematiksel Zeka alanına ilişkin ön test puanlarının normalden önemli bir sapma göstermediği kabul edilmektedir.

Green et all. (2005)'e göre normallik testi yapılan çalışmalarda elde edilen p değerleri $p<.05$ 'in altında olmasına rağmen $p<.05$ 'e yakın bir sonuç elde ediliyorsa (kontrol grubu mantıksal-matematiksel zeka alanı ön test .049) normallik testi nonparametrik görünen bir sonuç parametrik verilerle değerlendirilebilmektedir. Aynı zamanda Ural ve Kılıç (2013) normallik testi sonucunda p değeri $p<.05$ 'in altında ve önemli ölçüde sapma göstermiyorsa parametrik ölçümlerle değerlendirme ve analizler yapılabileceğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada Mantıksal-Matematiksel Zeka alanı ön test puanı

değeri $p < .05$ 'ten küçük olmasına karşın bu test puanı .05 düzeyinde normalden çok anlamlı şekilde bir sapma göstermemektedir.

Çizelge 3.5 Kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği son test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları

ÇOKLU ZEKA ALANLARINDA KENDİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	KONTROL GRUBU							
	Ort.	St.Sap.	Min.	Mak.	Çarpık.	Basık.	Kolmogrov S. Normallik Testi	
							Z	P
S/D Zeka(Son Test)	19.60	3.27	10.00	24.00	-.859	.839	.726	.668
M/M Zeka (Son Test)	19.63	2.94	13.00	24.00	-.009	-.653	.801	.542
G/U Zeka(Son Test)	20.69	2.43	16.00	24.00	-.480	-.493	.792	.557
B/D Zeka(Son Test)	19.40	3.20	12.00	24.00	-.609	-.244	.796	.551
M/R Zeka(Son Test)	18.43	3.82	10.00	24.00	-.561	-.495	.859	.451
K/S Zeka(Son Test)	19.91	3.25	10.00	24.00	-.913	.975	.859	.452
Ö/İ Zeka(Son Test)	20.34	2.67	15.00	24.00	-.382	-.740	.796	.550
Doğa Zeka (Son Test)	21.49	2.65	15.00	24.00	-1.195	.616	1.216	.104

($p > 0.05$)

Çizelge 3.5 incelendiğinde, kontrol grubunda puanları dışındaki zeka alanlarına ilişkin son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > 0.05$). Çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ve +1 aralığında yer almaktadır. Buna göre puan dağılımları normal bir dağılım göstermektedir.

Yapılan Kolmogrov Smirnov Normallik testi sonuçları incelendiğinde, çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen puanlar parametrik istatistiklerle değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarını Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları ön test puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı t testi ile analiz edilmiştir. t testi sonucuna göre Doğa Zeka alanında anlamlı farklılaşma

bulunmuştur (Deney ve kontrol grubu Doğa Zeka alanı ön test puanı .040). Zeka alanlarına ilişkin ön test puanlarında gruplararası anlamlı farkların olması ve/veya ön test puanlarıyla son test puanları arasında korelasyon belirlenmesi durumunda ön test puanlarının kontrol edilebilmesi için kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmak istenmiştir. Ancak sayıtları karşılanmadığı için ANCOVA analizi yapılamamıştır. ANCOVA analizinin temel sayıtlarından olan bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal ilişkinin olması sayıtları karşılanmamıştır. Deney ve kontrol grubunda bazı zeka alanlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında korelasyon katsayısının .20'nin altında kalması diğer bir ifadeyle ön test ve son test puanları arasında ilişkinin bulunmaması ANCOVA analizinin yapılamamasına yol açmıştır (Büyüköztürk 2012).

Çalışmada deney ve kontrol gruplarına ilişkin ilişkisiz ölçümler ve zamana bağlı tekrarlı ölçümler söz konusu olduğu için uygulanan deneysel işlemin (drama eğitiminin) etkililiği, karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi ile test edilmiştir. İki faktörlü ANOVA analizi ile drama eğitimi alıp almamak (deney ve kontrol grubunda olmak) ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin test puanları üzerindeki ortak etkileri ve temel etkileri incelenmiştir. Ortak etki testinin anlamlı çıkması, drama eğitiminin bağımlı değişken üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ölçüm temel etkisinin anlamlı çıkması, hangi grupta olduğuna bakmaksızın deneklerin uygulama öncesinden sonrasına test puanlarında anlamlı bir değişme olduğunu göstermektedir. Grup temel etkisi ise, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının farklılaştığını gösterir ki, burada zamana bağlı değişim ihmal edildiği için deneysel işlemin etkisinden söz edilmemektedir (Büyüköztürk 2012).

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma, beşinci sınıf çocuklarının çoklu zeka alanlarını değerlendirmek, drama eğitiminin çocukların sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal, özedönük-içsel ve doğa zeka alanları üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular çizelgeler halinde sunulmuş ve ilgili literatürlerle desteklenerek tartışılmıştır.

Çizelge 4.1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları ön test puan ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları

GRUP	N	X	S	Sd	t	p	η^2
Deney (S/D Zeka)	30	19.07	2.66	63	0.339	0.736	0.002
Kontrol (S/D Zeka)	35	19.29	2.54				
Deney (M/M Zeka)	30	18.47	2.92	63	1.963	0.054	0.06
Kontrol (M/M Zeka)	35	19.74	2.32				
Deney (G/U Zeka)	30	19.10	2.75	63	1.124	0.265	0.02
Kontrol (G/U Zeka)	35	19.83	2.48				
Deney (B/D Zeka)	30	18.57	2.85	63	0.254	0.800	0.001
Kontrol (B/D Zeka)	35	18.37	3.27				
Deney (M/R Zeka)	30	18.47	3.23	63	0.864	0.391	0.012
Kontrol (M/R Zeka)	35	17.71	3.71				
Deney (K/S Zeka)	30	18.90	3.17	63	0.409	0.684	0.003
Kontrol (K/S Zeka)	35	18.57	3.28				
Deney (Ö/İ Zeka)	30	19.87	2.57	63	0.583	0.562	0.005
Kontrol (Ö/İ Zeka)	35	20.23	2.43				
Deney (Doğa Zeka)	30	18.73	3.56	63	2.10	0.040	0.065
Kontrol (Doğa Zeka)	35	20.34	2.60				

($p>0.05$)

Çizelge 4.1 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların, Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Sözel-Dilsel, Mantıksal-Matematiksel, Görsel-Uzamsal, Bedensel-Kinestetik, Müzikal-Ritmik, Kişilerarası-Sosyal, Özedönük-İçsel Zeka ve Doğa Zekası alt boyutları ön test puanlarından birbirine yakın sonuç aldıkları görülmüştür. Yapılan t testi sonucunda deney ve kontrol grubunun Sözel-Dilsel Zeka [$t(63)=0.339$, $p>0.05$], Mantıksal-Matematiksel Zeka [$t(63)= 1.963$, $p>0.05$], Görsel-Uzamsal Zeka [$t(63)= 1.124$, $p>0.05$], Bedensel-Kinestetik Zeka [$t(63)= 0.254$,

$p>0.05$], Müzikal-Ritmik Zeka [$t(63)= 0.864$, $p>0.05$], Kişilerarası-Sosyal Zeka [$t(63)= 0.409$, $p>0.05$] ve Özedönük-İçsel Zeka [$t(63)= 0.583$, $p>0.05$] alanlarına ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun Doğa Zekasına ilişkin ön test puanları gruba göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(63)= 2.10$, $p<0.05$]. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının Doğa Zeka alanına ilişkin öntest puanları açısından birbirine denk olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubunun Doğa Zeka alanına ilişkin öntest puanları ($X= 20.34$), deney grubuna ($X=18.73$) göre daha yüksektir. η^2 değeri .06 olup, gruplar arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşma bulunmuştur.

Zeka alanlarına ilişkin ön test puanlarında gruplararası anlamlı farkların olması ve/veya ön test puanlarıyla son test puanları arasında korelasyon belirlenmesi durumunda ön test puanlarının kontrol edilebilmesi için kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmak istenmiştir. Ancak ANCOVA analizinin temel sayıtlarından olan bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal ilişkinin olması sayıltısı karşılanmadığı için ANCOVA analizi yapılamamıştır. Deney ve kontrol grubunda bazı zeka alanlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında korelasyon katsayısının .20'nin altında kalması diğer bir ifadeyle ön test ve son test puanları arasında ilişkinin bulunmaması ANCOVA analizinin yapılamamasına yol açmıştır (Büyüköztürk 2012).

Çizelge 4.2 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Sözel-Dilsel Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

GRUP	N	ÖNTEST		SONTEST	
		X	S	X	S
Deney	30	19.07	2.66	20.1	3.03
Kontrol	35	19.29	2.54	19.6	3.27

Çizelge 4.2 incelendiğinde, drama eğitimi alan çocukların deney öncesi Sözel-Dilsel Zeka alanına ilişkin ortalama puanı 19.07 iken, bu değer deney sonrasında 20.1 olduğu görülmektedir. Drama eğitimi almayan çocukların ise ön test ve son test ortalama puanlarının sırasıyla 19.29 ve 19.6 olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.3 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Sözel-Dilsel Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	KT	Sd	KO	F	P	η²
Deneklerarası	473.493	64				
Grup (Deney/Kontrol)	0.638	1	0.638	0.085	0.772	0.001
Hata	472.855	63	7.506			
Denekleriçi	602.099	65				
Ölçüm(Ön test-Son test)	14.668	1	14.668	1.584	0.213	0.025
Grup*Ölçüm	4.176	1	4.176	0.451	0.504	0.007
Hata	583.255	63	9.258			
Toplam	1075.592	129				

(p>0.05)

Çizelge 4.3 incelendiğinde, drama eğitimi alan ve almayan çocukların Sözel-Dilsel Zeka alanına ilişkin puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık göstermediği, Sözel-Dilsel Zeka alanına ilişkin puanlar üzerinde drama eğitimi alıp almamak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [F(1,63)=0.451, p>0.05]. Buna göre, drama eğitimi alıp almamanın, çocukların Sözel-Dilsel zeka alanına ilişkin puanları artırmada etkili olmadığı saptanmıştır. Analiz ile aynı zamanda grup ve ölçümlerin temel etkileri de test edilmektedir. Grupların ön testten son teste değişimlerine bakılmaksızın grup temel etkisi incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubu çocukların Sözel-Dilsel Zeka alanına ilişkin tekrarlı ölçümlerinden elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur [F(1,63)=0.085, p>0.05]. Ön testten son teste olan değişime bakmaksızın deney ve kontrol gruplarının ölçek ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Çocukların hangi grupta olduğuna bakılmaksızın tekrarlı ölçümler temel etkisi incelendiğinde, deney öncesinden deney sonrasına Sözel-Dilsel Zeka alanına ilişkin puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır [F(1,63)=1.584, p>0.05]. Buna göre çocuklarda zamana bağlı gözlenen değişimlerin anlamlı olmadığı söylenebilir.

Sözel-dilsel zekası, bir bireyin kendi diline ait kavramları bir masalcı, bir konuşmacı veya bir politikacı gibi sözlü olarak ya da bir şair, bir yazar veya bir gazeteci gibi yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilmesi kapasitesidir (Armstrong 1994, Saban 2002,

Armstrong 2000 Gardner 2004, Selçuk vd. 2004, Yuen ve Furnham 2005, Bowles 2008, Esler ve Rule 2008). Oysa eğitim sistemimizde çocukların her ne kadar Türkçe derslerinde metin yazmalarına yönelik çalışmalar yapılsa da bunların yetersiz olduğu, tüm derslerde çocukların test çözmeye dayalı bir eğitim anlayışı ile karşı karşıya oldukları bilinmektedir. Metin yazmaya yönelik çalışmalarında çoğunlukla aynı tip de olduğu dikkati çekmektedir. Yarım bırakılan bir öyküyü yazma gibi yaratıcı çalışmalar olmakla birlikte çocukların süreç içinde bir süre sonra metinleri benzer şekillerde tamamlamayı öğrendikleri görülmektedir. Drama eğitiminin kullanıldığı deney grubundaki çocuklarda da sözel-dilsel zeka alanında bir artışın olmadığı belirlenmiştir. Oysa dramada kullanılan doğaçlama, rol içinde yazma, gazete, broşür hazırlama gibi birçok yöntem ve teknikler sözel-dilsel zekayı destekler niteliktedir. Eğitim verilen süreçte sözel-dilsel zeka alanı dışındaki diğer zeka alanlarını da desteklemek amaçlandığı yani tek bir zeka alanı değilde sekiz zeka alanını desteklemeye yönelik drama süreçleri planlandığı ve eğitim verilen sürecin sınırlı olduğu dikkate alındığında drama eğitiminin çocukların sözel-dilsel zeka alanlarında artışa neden olmadığı söylenebilir. Susar-Kırmızı (2008) dördüncü sınıfa devam eden çocukların okumaya yönelik tutumlarında drama yönteminin etkisi üzerine bir araştırma yapmıştır. Deney grubuna devam eden çocuklara okumaya yönelik tutuma ilişkin olarak drama yöntemini uyguladığı bir program, kontrol grubunda olan çocuklara ise Türkçe dersi öğretim programı uygulamıştır. Çocukların okumaya yönelik tutumlarını geliştirmek amacıyla verilen drama eğitiminin süresi yedi hafta ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu arasında okumaya yönelik tutum açısından anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Çizelge 4.4 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Mantıksal-Matematiksel Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

GRUP	N	ÖNTEST		SONTEST	
		X	S	X	S
Deney	30	18.47	2.92	20.17	3.18
Kontrol	35	19.74	2.32	19.63	2.94

Çizelge 4.4’de drama eğitimi alan çocukların deney öncesi Mantıksal-Matematiksel Zeka alanına ilişkin ortalama puanı 18.47 iken, bu değerin deney sonrasında 20.17 olduğu görülmektedir. Drama eğitimi almayan çocukların ise deney öncesinde ortalama puanlarının 19.74, deney sonrasında 19.63 olduğu saptanmıştır.

Çizelge 4.5 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği’nin Mantıksal-Matematiksel Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	KT	Sd	KO	F	P	η²
Deneklerarası	531.969	64				
Grup (Deney/Kontrol)	4.400	1	4.400	0.525	0.471	0.008
Hata	527.569	63	8.374			
Denekleriçi	537.816	65				
Ölçüm(Ön test-Son test)	20.309	1	20.309	2.606	0.111	0.040
Grup*Ölçüm	26.586	1	26.586	3.412	0.069	0.051
Hata	490.921	63	7.792			
Toplam	1069.785	129				

(p>0.05)

Çizelge 4.5’e göre deney ve kontrol grubundaki çocukların Mantıksal-Matematiksel Zeka alanına ilişkin puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık göstermediği, Mantıksal-Matematiksel Zeka alanına ilişkin puanlar üzerinde drama eğitimi alıp almamak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F(1,63)=3.412$, $p>0.05$]. Grupların ön testten son teste değişimlerine bakılmaksızın grup temel etkisi incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubu çocukların Mantıksal-Matematiksel zeka alanına ilişkin tekrarlı ölçümlerinden elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur [$F(1,63)=0.525$, $p>0.05$]. Bu bulgu, ön testten son teste olan değişime bakılmaksızın deney ve kontrol gruplarının Mantıksal-Matematiksel Zeka alanına ait ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Çocukların hangi grupta olduğuna bakılmaksızın tekrarlı ölçümler temel etkisi incelendiğinde, çocukların deney öncesinden deney sonrasına Mantıksal-Matematiksel Zeka alanına ilişkin puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır [$F(1,63)=2.606$, $p>0.05$].

Drama eğitiminin çoklu zeka alanlarına etkisinin incelendiği bu çalışmada, drama eğitimi alan ve almayan çocukların mantıksal-matematiksel zeka alanında bir artışın olmadığı belirlenmiştir. Yani drama eğitimi alan ve drama eğitimi almadan kendi eğitim programlarına devam eden çocukların süreçte matematik becerilerinde her hangi değişim olmamıştır. Araştırmada uygulanan drama eğitimi aynı eğitim sürecinde tüm zeka alanlarını geliştirmeyi amaçladığı için Mantıksal-Matematiksel zeka alanının beklenen değişimin olmadığı söylenebilir. Bilindiği üzere zeka alanlarını geliştirmek ve desteklemek uzun süreli bir oluşumdur. Zeka alanlarının desteklenmesi uzun zaman devan eden çalışmalarla gerçekleştirilebilir. Ancak araştırmanın süresi dikkate alındığında, çoklu zeka alanlarında gruplar arasında anlamlı bir fark çıkmamasının beklenebilecek bir sonuç olduğu söylenebilir. .

Mantıksal-matematiksel zeka, sayılar ve akıl yürütme zekası olarak belirtilmektedir. Tümdengelim ve tümevarım kullanarak akıl yürütme, soyut kavramlar ve düşünceler arasındaki karmaşık ilişkiyi anlama yeteneği ya da benzer yönleri arama zekası olarak belirtilmektedir. (Armstrong 2000, Sevinç 2003, Gardner 2004, Selçuk vd. 2004, Yuen ve Furnham 2005, Karadağ 2008, Saban 2010). Kontrol grubunda kendi eğitimlerine devam eden çocuklar ile hem kendi eğitimlerine devam eden hem de drama eğitimi alan çocukların aldıkları eğitimin içeriğinde çocukların mantıksal-matematiksel zeka alanlarını geliştirmeye yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Hatipoğlu (2006) tarafından, “İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Ders Konularının Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi” konulu bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada, “Hayatımızdaki Sayılar” ve “Geometrik Şekiller” ünitelerinde yer alan kazanımlara ulaşmada, deney grubuna drama yöntemi uygulanmış, kontrol grubu ise geleneksel eğitime devam etmiştir. Çalışma sonucunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Geçim (2012) ise yaptığı çalışmada, yedinci sınıfa devam eden çocuklarının matematiğe olan tutumlarında drama yönteminin etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Altı hafta süren çalışma sonucunda, deney ve kontrol grubunda olan çocukların matematiğe karşı olan tutumlarında anlamlı bir artışın olmadığı saptanmıştır.

Çizelge 4.6 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Görsel-Uzamsal Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

GRUP	N	ÖNTEST		SONTEST	
		X	S	X	S
Deney	30	19.1	2.75	21.17	2.68
Kontrol	35	19.83	2.48	20.69	2.44

Çizelge 4.6 incelendiğinde, drama eğitimi alan çocukların deney öncesi Görsel-Uzamsal Zeka alanına ilişkin ortalama puanı 19.1, deney sonrasında 21.17, drama eğitimi almayan çocukların ise ön test ve son test ortalama puanları sırasıyla 19.83 ve 20.69 olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.7 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Görsel-Uzamsal Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	399.8	64				
Grup (Deney/Kontrol)	0.495	1	0.495	0.078	0.781	0.001
Hata	399.305	63	6.338			
Denekleriçi	518.939	65				
Ölçüm(Ön test-Son test)	69.047	1	69.047	9.930	0.002	0.136
Grup*Ölçüm	11.816	1	11.816	1.699	0.197	0.026
Hata	438.076	63	6.954			
Toplam	918.739	129				

($p>0.05$)

Çizelge 4.7 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun Görsel-Uzamsal Zeka alanına ilişkin puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık göstermediği, Görsel-Uzamsal Zeka alanına ilişkin puanlar üzerinde drama eğitimi alıp almamak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F(1,63)=1.699$, $p>0.05$]. Grupların ön testten son teste değişimlerine bakılmaksızın grup temel etkisi incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubu çocukların Görsel-Uzamsal Zeka alanına ilişkin tekrarlı ölçümlerinden elde edilen toplam puanlarının

ortalamları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur [$F(1,63)=0.078$, $p>0.05$]. Bu bulgu, ön testten son teste olan değişime bakmaksızın deney ve kontrol gruplarının Görsel-Uzamsal Zeka alanına ait ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Çocukların hangi grupta olduğuna bakılmaksızın tekrarlı ölçümler temel etkisi incelendiğinde, çocukların drama eğitimi öncesinden, drama eğitimi sonrasına Görsel-Uzamsal Zeka alanına ilişkin puanlarının ortalamları arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı farkın olduğu görülmektedir [$F(1,63)=9.930$, $p<0.05$ ve $\eta^2=0.136$].

Eğitim programlarında çocukların estetik anlayışlarının ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi üzerinde önemle durulmaktadır (Adıgüzel 2007b). Hui ve Lau (2006) drama eğitimi ile yaratıcı aklın dokunuşu başlıklı çalışmalarında yaratıcı, çizim alanında drama eğitiminin katkı sağladığını belirlemişlerdir. Drama eğitiminin görsel uzamsal zeka ile ilişkili olabilecek farklı becerilerin gelişimi üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Yüksel (2005) tarafından yapılan çalışmada, drama eğitiminin çocukların tasarım ve görsel okuma becerileri üzerindeki olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Kaya (2006) araştırmasında, Görsel Sanatlar Eğitimi dersini drama yöntemi ile işlemiş ve drama yönteminin çocukların resim yapmaya hazır hale gelmelerine, resme yoğunlaşmalarına, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını dışa vuran yorumlar yapabilmelerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Kartopu (2006) Resim-iş derslerinde drama yönteminin etkisini incelediği araştırmasında, çocukların çizimlerinde drama yönteminin biçim, renk ve anlatım açısından etkili olduğunu bulmuştur. Aykaç (2007), Sanat Etkinlikleri dersinin drama yöntemleri ile işlenmesi ile çocukların memnuniyetinin arttığını belirlemiştir.

Ancak drama eğitiminin çoklu zeka alanlarındaki etkisini ortaya koymanın amaçlandığı bu çalışmada, deney ve kontrol grubundaki çocukların deneysel süreçten bağımsız olarak görsel-uzamsal zeka alanında bir artışın olduğu belirlenmiştir. Yani hem drama eğitim alan hemde drama eğitimi almayan çocukların süreç içinde görsel-uzamsal zeka alanında gelişme olduğu görülmüştür. Bu durum beşinci sınıfa devam eden çocukların aldıkları eğitim ve deney grubuna uygulanan drama eğitiminin içeriği ile açıklanabilir. Kontrol grubunda olan çocukların almış oldukları eğitiminin içeriğinde de çocukların

zeka alanlarını desteklemeye yönelik farklı yöntemlerin kullanılmış olması söz konusu olabilir. Deney grubunda olan çocukların ise drama eğitimi ile görsel-uzamsal zeka alanını dışındaki diğer zeka alanlarının da desteklenmesi amaçlanmıştır. Tüm zeka alanlarını geliştirmeye yönelik uygulanan otuz oturumluk drama eğitiminin çocukların görsel-uzamsal zeka alanında da herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Her bir zeka alanını geliştirmeye yönelik ayrı ayrı ve uzun süreli eğitim uygulamalarının zeka alanlarının gelişiminde etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Kaya (2006), Kartopu (2006), Hatipoğlu (2006) tarafından yapılan araştırmalarda, dramanın yalnızca matematik, resim gibi tek bir alan üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmüştür.

Çizelge 4.8 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Bedensel-Kinestetik Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

GRUP	N	ÖNTEST		SONTEST	
		X	S	X	S
Deney	30	18.57	2.85	19.93	2.95
Kontrol	35	18.37	3.27	19.4	3.20

Çizelge 4.8 incelendiğinde, deney grubu çocukların araştırma öncesi Bedensel-Kinestetik Zeka alanına ilişkin ortalama puanı 18.57 iken, bu değer araştırma sonrasında 19.93 olmuştur. Drama eğitimi almayan kontrol grubu çocukların ise ön test ve son test ortalama puanları sırasıyla 18.37 ve 19.4'tür.

Çizelge 4.9 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Bedensel-Kinestetik Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	KT	sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	558.123	64				
Grup (Deney/Kontrol)	4.287	1	4.287	0.488	0.488	0.008
Hata	553.836	63	8.791			
Denekleriçi	693.231	65				
Ölçüm(Ön test-Son test)	46.339	1	46.339	4.519	0.037	0.067
Grup*Ölçüm	0.923	1	0.923	0.090	0.765	0.001
Hata	645.969	63	10.253			
Toplam	1251.354	129				

($p>0.05$)

Çizelge 4.9 incelendiğinde, drama eğitimi alan ve almayan çocukların Bedensel-Kinestetik Zeka alanına ilişkin puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık olmadığı, Bedensel-Kinestetik Zeka alanına ilişkin puanlar üzerinde drama eğitimi alıp almamak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin ortak etkilerinin anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1,63)=0.09$ $p>0.05$]. Drama eğitimi alıp almamanın, çocukların Bedensel-Kinestetik Zeka alanına ilişkin puanları artırmada etkili olmadığını göstermektedir. Analiz ile aynı zamanda grup ve ölçümlerin temel etkileri de test edilmektedir. Grupların ön testten son teste değişimlerine bakılmaksızın grup temel etkisi incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubu çocukların Bedensel-Kinestetik Zeka alanına ilişkin tekrarlı ölçümlerinden elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür [$F(1,63)=0.488$, $p>0.05$]. Bu bulgu, ön testten son teste olan değişime bakılmaksızın deney ve kontrol gruplarının ölçek ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Çocukların hangi grupta olduğuna bakılmaksızın tekrarlı ölçümler temel etkisi incelendiğinde, çocukların deney öncesinden deney sonrasına Bedensel-Kinestetik Zeka alanına ilişkin puanlarının ortalamaları arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı farkın olduğu dikkati çekmektedir [$F(1,63)=4.519$, $p<0.05$ ve $\eta^2=0.067$]. Bu bulgu ön testten son teste çocuklarda gözlenen değişimlerin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Yapılan bu araştırmada ise beşinci sınıfa devam eden çocukların drama eğitimi almalarından bağımsız bir şekilde bedensel-kinestetik becerilerinde bir artışın olduğu görülmüştür. İlköğretim programlarında yararlanılan farklı yaklaşımların yanısıra çoklu zeka kuramının da dikkate alındığı bilinmektedir. Drama eğitiminde de çocukların sekiz farklı zeka alanını geliştirmeye yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Deney grubunda olan çocuklara uygulanan drama eğitiminde de çocukların farklı zeka alanlarını geliştirmek amaçlanmıştır. Bu nedenle de her grupta olan çocukların bedensel-kinestetik zeka boyutunda puanlarında bir artış gözlenmiş olabilir. Drama yönteminin bedensel-kinestetik becerilerde etkisinin olup olmadığını belirlemeye yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Soytürk (2007), drama yöntemiyle 9-11 yaşındaki çocukların hareket becerilerini desteklemeyi amaçladığı araştırmasında deney grubunun kontrol grubuna göre hareket becerisinin arttığını saptamıştır. Wee (2009) ısınma, ana etkinlik ve sonuçlandırma bölümlerinden oluşan iyi tanımlanmış bir drama ders yapısı içinde çocukların kinestetik keşiflerinin arttığını belirtmiştir. Soytürk (2007) ve Wee (2009)'nin çalışmalarında dramanın bedensel-kinestetik becerileri geliştirdiği vurgulanmış olmakla birlikte yapılan bu araştırmada drama eğitiminin her hangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, uygulanan drama eğitiminin içeriği ile açıklanabilir; drama eğitimi ile bedensel-kinestetik becerilerin yanı sıra diğer zeka alanlarının desteklenmesi de amaçlanmıştır.

Çizelge 4.10 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Müzikal-Ritmik Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

GRUP	N	ÖNTEST		SONTEST	
		X	S	X	S
Deney	30	18.47	3.23	20.47	2.76
Kontrol	35	17.71	3.71	18.43	3.82

Drama eğitimi alan çocukların araştırma öncesi Müzikal-Ritmik Zeka alanına ilişkin ortalama puanı 18.47 iken, bu değerin araştırma sonrasında 20.47 olduğu belirlenmiştir. Drama eğitimi almayan çocukların ise ön test ortalama puanlarının 17.71, son test ortalama puanlarının 18.43 olduğu bulunmuştur. Buna göre hem drama eğitimi alan ve

hem de drama eğitimi almayan çocukların Müzikal-Ritmik Zeka alanına ilişkin puanlarında bir artış olduğu görülmektedir (Çizelge 4.10).

Çizelge 4.11 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Müzikal-Ritmik Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	KT	Sd	KO	F	p	η²
Deneklerarası	889.969	64				
Grup (Deney/Kontrol)	62.893	1	62.893	4.791	0.032	0.071
Hata	827.076	63	13.128			
Denekleriçi	736.428	65				
Ölçüm(Ön test-Son test)	59.505	1	59.505	5.649	0.021	0.082
Grup*Ölçüm	13.352	1	13.352	1.268	0.264	0.020
Hata	663.571	63	10.533			
Toplam	1626.397	129				

(p>0.05)

Drama eğitimi alan ve almayan çocukların Müzikal-Ritmik Zeka alanına ilişkin puanlarının araştırma öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık göstermediği, Müzikal-Ritmik Zeka alanına ilişkin puanlar üzerinde drama eğitimi alıp almamak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin ortak etkilerinin anlamlı olmadığı çizelge 4.11'de görülmektedir [$F(1,63)=1.268$ $p>0.05$]. Buna göre, drama eğitimi alıp almamanın, çocukların Müzikal-Ritmik Zeka alanına ilişkin puanları artırmada etkili olmadığı saptanmıştır.

Grupların ön testten son teste değişimlerine bakılmaksızın grup temel etkisi incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının Müzikal-Ritmik Zeka alanına ilişkin tekrarlı ölçümlerinden elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında ortak etki büyüklüğünde anlamlı fark vardır [$F(1,63)=4.791$, $p<0.05$ ve $\eta^2=0.071$]. Bu bulgu, ön testten son teste olan değişime bakmaksızın deney ve kontrol gruplarının ölçek ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte grup temel etkisinin anlamlı çıkması, drama eğitiminin Müzikal-Ritmik Zeka alanı üzerinde etkili olmadığı şeklinde değerlendirilmektedir.

Çocukların hangi grupta olduğuna bakılmaksızın tekrarlı ölçümler temel etkisi incelendiğinde, çocukların araştırma öncesinden araştırma sonrasına Müzikal-Ritmik Zeka alanına ilişkin puanlarının ortalamaları arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı farkın olduğu görülmektedir [$F(1,63)=5.649$, $p<0.05$ ve $\eta^2=0.082$]. Bu bulgu ön testten son teste çocuklarda gözlenen değişmelerin anlamlı olduğunu göstermekle birlikte değişmelerin kaynağı hakkında net bir bilgi sunmamaktadır. Ortak etki anlamlı bulunmamış iken grup ve tekrarlı ölçüm temel etkilerinin anlamlı çıkması, çocukların davranışlarında deneysel işlemin etkisi hakkında kesin bir fikir vermemektedir.

Yağcı (1995) tarafından müzik eğitiminde dramanın etkisini belirlemek amacı ile yapılan çalışmada, müzik eğitiminde hedeflenen müziksel davranışlara ulaşılmasında dramanın etkili bir yöntem olduğu gözlenmiştir. Önder (2007) çalışmasında, ilköğretimde müzik eğitiminin drama ile birleştirilerek uygulanması sonucunda, çocukların öğrenme düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak yapılan bu çalışmada, deneysel sürecin müzikal becerilerin gelişiminde etkili olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, uygulanan drama eğitiminde müzikal-ritmik zeka alanını geliştirmeye yönelik etkinliklere yeterince yer verilmemesi ile açıklanabilir.

Çizelge 4.12 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Kişilerarası-Sosyal Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

GRUP	N	ÖNTEST		SONTEST	
		X	S	X	S
Deney	30	18.90	3.17	19.87	3.27
Kontrol	35	18.57	3.28	19.91	3.25

Çizelge 4.12 incelendiğinde, deney grubunun drama eğitiminden önce Kişilerarası-Sosyal Zeka alanına ilişkin ortalama puanı 18.90 iken, bu değer eğitimin sonrasına 19.87 olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise ön test ve son test ortalama puanları sırasıyla 18.57 ve 19.91'dir.

Çizelge 4.13 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Kişilerarası-Sosyal Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	673.693	64				
Grup (Deney/Kontrol)	0.638	1	0.638	0.060	0.808	0.001
Hata	673.055	63	10.683			
Denekleriçi	696.651	65				
Ölçüm(Ön test-Son test)	43.082	1	43.082	4.160	0.046	0.062
Grup*Ölçüm	1.143	1	1.143	0.110	0.741	0.002
Hata	652.426	63	10.356			
Toplam	1370.344	129				

($p>0.05$)

Çizelge 4.13'de, drama eğitimi alan ve almayan çocukların Kişilerarası-Sosyal Zeka alanına ilişkin puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık göstermediği, Kişilerarası-Sosyal Zeka alanına ilişkin puanlar üzerinde drama eğitimi alıp almamak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F(1,63)=0.110$ $p>0.05$]. Bu bulgu, drama eğitimi alıp almamanın, çocukların Kişilerarası-Sosyal Zeka alanına ilişkin puanları artırmada etkili olmadığını göstermektedir. Analiz ile aynı zamanda grup ve ölçümlerin temel etkileri de test edilmektedir. Grupların ön testten son teste değişimlerine bakılmaksızın grup temel etkisi incelendiğinde, drama deney grubu ve kontrol grubu çocukların Kişilerarası-Sosyal Zeka alanına ilişkin tekrarlı ölçümlerinden elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür [$F(1,63)=0.060$, $p>0.05$]. Ön testten son teste olan değişime bakmaksızın deney ve kontrol gruplarının Kişilerarası-Sosyal Zeka alanına ait ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların hangi grupta olduğuna bakılmaksızın tekrarlı ölçümler temel etkisi incelendiğinde, çocukların drama eğitimi öncesinden sonrasına Kişilerarası-Sosyal Zeka alanına ilişkin puanlarının ortalamaları arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı farkın olduğu görülmektedir [$F(1,63)=4.160$, $p<0.05$ ve $\eta^2=0.062$]. Bu durum ön testten son teste çocuklarda gözlenen değişimlerin anlamlı olduğunu göstermekle birlikte

değişmelerin kaynağı hakkında net bir bilgi sunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle tekrarlı ölçüm temel etki testinin anlamlı çıkması, drama eğitiminin Kişilerarası-Sosyal Zeka alanı üzerinde etkisi ile ilgili kesin bir sonuç vermemektedir.

Yassa (1999), ergenlerle yaptığı drama çalışmasının çocukların kişilerarası günlük ilişkiler içindeki yaygın tutum ve davranışlarda bakış açısı sağladığı ve pek çok durumda drama çalışmalarına katılımın sosyal etkileşimi ve özgüveni geliştirdiğini saptamıştır. Kaf (1999) araştırmasında, Hayat Bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında drama yönteminin etkisini incelemiş ve Hayat Bilgisi dersinde selam verme ve paylaşma-işbirliği becerilerini kazandırmada drama yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı şekilde Kocayörük (2000), ilköğretim çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisini incelemiş ve drama ile yapılan eğitim programının, çocukların sosyal beceri düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğunu saptamıştır. Akoğuz (2002) ise dokuz- on üç yaş arası çocuklarla yaptığı drama çalışmasının sonucunda, çocukların iletişim becerilerinde anlamlı değişiklik olduğunu belirtmiştir. Schiller (2008) risk grubu olarak tanımlanan devlet ortaokuluna devam eden çocuklara sosyal becerileri öğretmek için dramanın kullanılmasının oldukça etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Drama eğitimi alan çocukların okulda daha başarılı olduğu, okula devam konusunda tutarlı olduğu, başkalarına daha empati ile yaklaştığı ve daha fazla özgüvene sahip olduğu görülmüştür. McLennan (2008) drama eğitimiyle çocukların sosyal sorunlar yaratma ve üzerinde düşünme ve çocukların kişisel ve sosyal konuları keşfetmelerini gözlemlemiştir. Joronen vd. (2011) drama eğitiminin dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden çocuklarda sosyal ve duygusal öğrenmede gelişme ve çeşitlilik konusunda yüksek düzeyde farkındalık yarattığını vurgulamışlardır. Aytaş (2013)'a göre, örgün eğitim ortamlarında çocuğa sunulan bilgilerin, davranışa dönüşmesi tek başına etkili olmamaktadır; drama yönteminin ise çocuklar üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Yapılan bu tezde, kişilerarası-sosyal zeka alanına yönelik etkinliklere yer verilmiştir, ancak kontrol grubunda da özellikle Sosyal Bilgiler dersinde öğretmen klavuz kitabında da konuların işlenişinde dramanın yöntem olarak kullanılmasının önerildiği görülmüştür. Ayrıca, çoklu zeka alanlarının tümünü geliştirmeye yönelik uygulanan drama eğitiminin içeriğinin de tek bir zeka alanına yönelik olmamasından dolayı yeterince farklılık yaratacak etkide olmadığı

düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı, deney ve kontrol grubundaki çocukların kişilerarası-sosyal zeka alanında gruplar arasında fark çıkmamış olabilir.

Çizelge 4.14 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Özedönük-İşsel Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

GRUP	N	ÖNTEST		SONTEST	
		X	S	X	S
Deney	30	19.87	2.57	20.40	2.69
Kontrol	35	20.23	2.43	20.34	2.67

Çizelge 4.14 incelendiğinde, drama eğitimi alan çocukların araştırma öncesi Özedönük-İşsel Zeka alanına ilişkin ortalama puanı 19.87 iken, bu değer araştırma sonrasında 20.40 olmuştur. Drama eğitimi almayan çocukların ise ön test ve son test ortalama puanları sırasıyla 20.23 ve 20.34'dir.

Çizelge 4.15 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Özedönük-İşsel Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Deneklerarası	466.969	64				
Grup (Deney/Kontrol)	0.750	1	0.750	0.101	0.751	0.002
Hata	466.219	63	7.400			
Denekleriçi	381.311	65				
Ölçüm(Ön test-Son test)	3.388	1	3.388	0.567	0.454	0.009
Grup*Ölçüm	1.418	1	1.418	0.237	0.628	0.004
Hata	376.505	63	5.976			
Toplam	848.28	129				

($p>0.05$)

Drama eğitimi alan ve almayan çocukların Özedönük-İşsel Zeka alanına ilişkin puanlarının araştırma öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık göstermediği, Özedönük-İşsel Zeka alanına ilişkin puanlar üzerinde drama eğitimi alıp almamak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F(1,63)=0.237$, $p>0.05$] (Çizelge 4.15). Buna göre, drama eğitimi alıp almamanın,

çocukların Özedönük-İşsel Zeka alanına ilişkin puanları artırmada etkili olmadığı görülmektedir. Grupların ön testten son teste değişimlerine bakılmaksızın grup temel etkisi ile ilgili sonuçlara bakıldığında, deney grubu ve kontrol grubu çocukların Özedönük-İşsel Zeka alanına ilişkin tekrarlı ölçümlerinden elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür [$F(1,63)=0.101$, $p>0.05$]. Bu bulgu, ön testten son teste olan değişime bakmaksızın deney ve kontrol gruplarının ölçek ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Çocukların hangi grupta olduğuna bakılmaksızın tekrarlı ölçümler temel etkisi incelendiğinde, çocukların deney öncesinden deney sonrasına Özedönük-İşsel Zeka alanına ilişkin puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır [$F(1,63)=0.567$, $p>0.05$]. Bu bulgu çocuklarda zamana bağlı gözlenen değişmelerin anlamlı olmadığını göstermektedir.

Gardner'e (2004) göre, özedönük-işsel zekanın ilk biçimi bebeklik çağına dayanmaktadır. Armstrong'a (2000) göre ise özedönük-işsel zeka, bir kişinin kendisini tanıma ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevreyle uyumlu davranışlar sergileme yeteneğidir. Özedönük-işsel zeka, bir kişinin kendisini tanıması, kim olduğunu, ne yapmak istediğini ve çeşitli durumlarda nasıl davranması gerektiğini bilmesi ve bunlara bağlı olarak da hayatında doğru kararlar almasıdır (Saban 2010). Drama çalışmalarının genel amacı, her alanda yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan, çevresiyle iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen, ifade gücü ve biçimleri artmış bireyler yetiştirmektir. Bu amaçların yanında, drama eleştirel düşünme, kendine güven duyma, karar verme gibi becerilerinin gelişimine etki etmekte, çocukların kendilerini tanımlarını desteklemektedir (Adıgüzel 2000, Köksal 2007). Nitekim Uşaklı (2006) yaptığı çalışmada, drama eğitiminin beşinci sınıfa devam eden çocukların benlik saygılarını artırmada etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak tüm zeka alanlarını geliştirmeye yönelik uygulanan drama eğitimin diğer zeka alanlarında olduğu gibi özedönük-işsel zeka alanına da herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Davranış değiştirmek uzun zaman süren çalışmalar gerektirir. Bu nedenle beşinci sınıfa devam eden çocuklar ile yapılan bu araştırmada, gruplar arasında özedönük-işsel zeka alanında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmış olabilir.

Çizelge 4.16 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Doğa Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

GRUP	N	ÖNTEST		SONTEST	
		X	S	X	S
Deney	30	18.73	3.56	20.47	3.51
Kontrol	35	20.34	2.60	21.49	2.65

Çizelge 4.16 incelendiğinde, drama eğitimi alan çocukların eğitim öncesi Doğa Zeka alanına ilişkin ortalama puanı 18.73 iken, bu değer drama eğitimi sonrasında 20.47 olmuştur. Drama eğitimi almayan çocukların ise ön test ve son test ortalama puanları sırasıyla 20.34 ve 21.49'dur. Buna göre hem drama eğitimi alan ve hem de drama eğitimi almayan çocukların doğa zeka alanına ilişkin puanlarında bir artış olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.17 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin Doğa Zeka alanı alt boyutuna ait ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	KT	sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	613693	64				
Grup (Deney/Kontrol)	55.807	1	55.807	6.302	0.015	0.091
Hata	557.886	63	8.855			
Denekleriçi	705.708	65				
Ölçüm(Ön test-Son test)	66.816	1	66.816	6.618	0.012	0.095
Grup*Ölçüm	2.816	1	2.816	0.279	0.599	0.004
Hata	636.076	63	10.096			
Toplam	1319.401	129				

($p>0.05$)

Drama eğitimi alan ve almayan çocukların Doğa Zeka alanına ilişkin puanlarında araştırma öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık göstermediği, Doğa Zeka alanına ilişkin puanlar üzerinde drama eğitimi alıp almamak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin ortak etkilerinin anlamlı olmadığı çizelge 4.17'de görülmektedir [$F(1,63)=0.279$ $p>0.05$]. Bu bulgu, drama eğitimi alıp almamanın, çocukların Doğa Zeka alanına ilişkin

puanları artırmada etkili olmadığını göstermektedir. Grupların ön testten son teste değişimlerine bakılmaksızın grup temel etkisi incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubu çocukların Doğa Zeka alanına ilişkin tekrarlı ölçümlerinden elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı fark saptanmıştır [$F(1,63)=6.302$, $p<0.05$]. Bu sonuç, ön testten son teste olan değişime bakılmaksızın deney ve kontrol gruplarının ölçek ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte grup temel etki testinin anlamlı çıkması, drama eğitiminin Doğa Zeka alanı üzerinde etkisi ile ilgili kesin bir bilgi sunmamaktadır. Çocukların hangi grupta olduğuna bakılmaksızın tekrarlı ölçümler temel etkisi incelendiğinde, çocukların araştırma öncesinden araştırma sonrasına Doğa Zeka alanına ilişkin puanlarının ortalamaları arasında ortak etki büyüklüğünde anlamlı farkın olduğu görülmektedir [$F(1,63)=6.618$, $p<0.05$ ve $\eta^2=0.095$]. Buna göre ön testten son teste çocuklarda gözlenen değişimlerin anlamlı olduğunu göstermekle birlikte değişimlerin kaynağı hakkında net bir bilgi sunmadığı dikkati çekmektedir. Ortak etki anlamlı bulunmamış iken grup ve tekrarlı ölçüm temel etkilerinin anlamlı çıkması, çocukların davranışlarında deneysel işlemin etkisine bağlı anlamlı bir değişim olmayacağını göstermektedir.

Üstündağ ve Özdemir (2007) araştırmalarında, bilim adamlarının yaşam öyküleri ve bilime katkılarını drama yöntemi ile işlemişlerdir. Çalışma sonucunda, gençlerin drama yöntemi ile bilim adamlarının yaşam öykülerini ve bilime katkılarını yaparak ve içselleştirerek sürece katıldıkları için daha kolay öğrendikleri belirlenmiştir. Yılmaz (2007) yaptığı çalışmada, Fen Bilgisi dersinde kullanılan drama yönteminin çocukların fen bilgisine yönelik tutumlarına etkisinin olduğunu belirlemiştir. Erkoca-Akköse (2008) de, yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, çocukların doğa olaylarının neden sonuç ilişkilerini bulmalarında dramanın etkili bir yöntem olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırmalarda, çocukların doğa zeka alanı ile ilişkili olabilecek fen konularında drama yönteminin etkilerinin pozitif yönde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak her bir çalışmada, spesifik konulara odaklandığı görülmektedir. Oysa drama eğitiminin beşinci sınıfa devam eden çocukların çoklu zeka alanlarında etkisini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada, diğer zeka alanları gibi doğa zeka alanı da desteklenmek istenmiştir. Bu durumda da toplamda otuz uygulama ile sınırlı

olan bir drama sürecinde hem doğa zekasında hem de diğer zeka alanlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı görölmüşür.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma beşinci sınıf çocuklarının çoklu zeka alanlarını değerlendirmek, drama eğitiminin çocukların sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal, özedönük-işsel ve doğa zeka alanları üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki çocukların Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal, özedönük-işsel ve doğa zeka alanları alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal ve doğa zeka alanları alt boyutlarında hangi gruptan olduğuna bakılmaksızın ön test ve son test puanları arasındaki farkın ise anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$).

Eğitim programlarında dramanın kullanılması sosyal yönden gelişmiş, kendisinin ve başkalarının gereksinim ve duygularına karşı duyarlı, işbirliğine açık, özgür düşünceli ve yaratıcı bireyler yetiştirilmesi ve pek çok özelliğin yaşantı yoluyla kazanılması açısından önemlidir. Bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörüyü bakabilmeyi sağlayan drama eğitiminde çocukların baskın olan zeka alanlarından yararlanılabildiği gibi zayıf olan zeka alanları da desteklenebilmektedir. Çocukların çoklu zeka alanlarının desteklenmesinde ilköğretim programlarında dramanın çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı drama eğitiminin çocukların çoklu zeka alanlarına etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

- Araştırmada uygulanan drama eğitiminin çocukların tüm zeka alanlarında etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır; ancak çoklu zeka alanları üzerinde drama eğitiminin etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda, yalnızca bir zeka alanını üzerinde drama eğitiminin etkisini belirlemeye yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada 30 drama planına haftada iki gün yer verilmiştir. Haftada üç gün uygulamak üzere daha fazla sayıda drama planına yer verilen çalışmalar yapılabilir.
- Farklı yaş gruplarında olan çocuklar, eēitimciler ve anne babaların çoklu zeka alanlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Eēitimciler ve anne babaların çoklu zeka alanları ile çocukların çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar planlanabilir.
- Farklı eēitim kademelerinde olan çocukların çoklu zeka alanlarını belirlemeye yönelik araştırmalar planlanabilir.
- Farklı yaklaşımların uygulandıēı okullara devam eden çocukların çoklu zeka alanları karşılaştırmalı olarak incelenebilir .
- Bu araştırmada çocukların çoklu zeka alanlarında drama eēitiminin etkisi incelenmiştir. Başka araştırmalarda, çocukların çoklu zeka alanlarını geliştirmeye yönelik farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldıēı deneysel süreçler planlanabilir.
- Drama yönteminin çoklu zeka alanları dışında, kişiler arası iletişim becerisi, problem çözme becerisi, duygusal zeka, benlik algısı gibi başka deēiřkenler üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Çocuklarla  alışan eēitimcilerin,  ocuk gelişimcilerin ve ilgili meslek elemanlarının hem drama hem de çoklu zeka konularında desteklenmeleri için ilgili kamu kuruluşları,  niversiteler ve sivil toplum örgütleri tarafından hizmet içi eēitim seminerleri düzenlenebilir.
- Çocuklarla  alışan eēitimciler,  ocuk gelişimciler ve ilgili meslek elemanları çocukların baskın olan zeka alanlarından yararlanılıp, baskın olmayan zeka alanlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapabilirler.
- Çocuklarla  alışan eēitimciler,  ocuk gelişimciler ve ilgili meslek elemanları çoklu zeka alanı ve drama konularında aileleri bilgilendirerek, çocukları için okul dışında da etkili ortamları oluşturulmaları konusunda onları destekleyebilirler.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, H. Ö. 2000. Eğitim bilimlerinde (Görsel sanatlar eğitimi) bir uzmanlık alanı olarak kültür pedagojisi. Doktora tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, 261 s., Ankara.
- Adıgüzel, H. Ö. 2006a. Yaratıcılık kuramları. Çocukta Yaratıcılık ve Drama. (Ed. A. Öztürk). 4. Baskı. Anadolu Üniversitesi Yayınları, s. 15-26, Eskişehir.
- Adıgüzel, H. Ö. 2006b. Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. Yaratıcı Drama Dergisi, 1(1): 17-29.
- Adıgüzel, H. Ö. 2007a. Drama ve öğrenme ortamları. İlköğretimde Drama. (Ed. A. Öztürk). Anadolu Üniversitesi Yayınları, s. 33-47, Eskişehir.
- Adıgüzel, H. Ö. 2007b. Dramada amaç ve özellikler. İlköğretimde Drama. (Ed. A. Öztürk). Anadolu Üniversitesi Yayınları, s. 20-32, Eskişehir.
- Adıgüzel, H. Ö. 2010. Eğitimde yaratıcı drama. Nobel Yayıncılık, 605 s., Ankara.
- Akamca, G. Ö. 2003. İlköğretim beşinci sınıf fen bilgisi ders planında yer alan "Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu" ünitesinde ÇZK tabanlı öğretimin çocukların fen başarıları, tutumları ve hatırlama tutma üzerindeki etkileri. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akar, R. 2000. Temel eğitimin ikinci aşamasında drama yöntemi ile Türkçe öğretiminde uzman rolü yaklaşımı. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akar-Vural, R. ve Somers, J. W. 2011. İlköğretimde drama: kuram ve uygulama. Pegem A Yayıncılık, 95 s., Ankara.
- Akoğuz, M. 2002. İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramın etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi. 152 s., Ankara.
- Aktaş-Arnas, Y. 2011. Dramada ortam ve araç gereçler. İlköğretimde Drama. (Ed. A. Köksal-Akyol). Kritik Yayınları. s.67-75, İstanbul.
- Aktaş-Arnas, Y. ve Köksal-Akyol, A. 2014. Dramanın bileşenleri. Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim. Okul Öncesi Eğitimde Drama. (Ed. A. Köksal-Akyol). Hedef Yayıncılık, s:100-114, Ankara.

- Al-Balushi, S. M. 2006. Enhancing multiple intelligences in children who are blind: A guide to improving curricular activities. ICEVI 12th World Conference. Malaysia from 10 to 21 July.
- Alevcan, S. 2005 Drama uygulamaları belirli gün ve haftalar için. Ya-pa yayınları, 112 s. İstanbul.
- Altınova H. 2014. Dramada teknik kullanımı. Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim. Okul Öncesi Eğitimde Drama. (Ed. A. Köksal-Akyol). Hedef Yayıncılık, s:66-81, Ankara.
- Anonim. 1999. İlköğretim drama I. (Yazarlar: Emine Bayram, Emrullah Özgül, Gülten Kaplan, H. Alev Ünal, Halil Yapağılı, Kemal Demir, Mahiye Morgül, Nimet Uğurlu, Serpil Tantanoğlu, Şahika Özünel, Ülkü Ömür). Devlet Kitapları yayını, s.103, Ankara.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. 2000. Drama. Ya-pa yayınları,144 s., İstanbul.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. 2001. Okul öncesi eğitim 2. Ya-pa Yayınları, 104s., İstanbul.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. 2003. Drama. Ya-pa Yayınları,144s., İstanbul.
- Aral, N., Köksal-Akyol, A. ve Can-Yaşar 2007. Okul Öncesinde Drama Etkinlikleri. Oluşum Yayıncılık. 95 s., Ankara.
- Aral, N. ve Can-Yaşar, M. 2011. Özel eğitimde drama. İlköğretimde Drama. (Ed. A. Köksal-Akyol). Kriter Yayınları. s:143-163, İstanbul.
- Armstrong, T. 1994. Multiple intelligences in the classroom. Association for Supervision and Curriculum Development, USA.
- Armstrong, T. 2000. Multiple intelligences in the classroom. Association for Supervision and Curriculum Development, USA.
- Aslan, N. 2011. Yaratıcı dramada bazı temel kavramlar. İlköğretimde Drama. (Ed. A. Köksal-Akyol). Kriter Yayınları. Sayfa:34-40, İstanbul.
- Avcı, N. 2003. Fen ve doğa eğitiminde proje yaklaşımı. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. (Ed. M. Sevinç). Morpa Kültür Yayınları, s. 359-365. İstanbul.

- Aykaç, M. 2007. İlköğretim sanat etkinlikleri dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrenci memnuniyeti açısından değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi* Kış/Yaz, cilt 1, sayı 3-4, sayfa:27-35
- Aytaş, G. 2013. Yaratıcı dramanın algısal öğrenmedeki rolü. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1):101-106.
- Bacanlı, H. 2000. Gelişim ve öğrenme. Nobel Yayın Dağıtım, 258 s., Ankara.
- Barrington, E. 2004. Teaching to student diversity in education: how multiple intelligence theory can help. *Teaching in Higher Education*. 9 (4); 421-434, New Zeland.
- Baykal, A. İ. 2005. Sosyal bilgiler dersinde uygulanan çoklu zeka kuramının çocukların akademik başarılarına etkileri. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, 177 s., Ankara.
- Bıyık, D. 2001. İlköğretim okulları Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dramatizasyon yönteminin etkinliği. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, 64 s. Ankara.
- Booth, D. 2008. Children as drama-markes. *Canadian Theatre Review*.
- Bowles, T. 2008. Self-rated estimates of multiple intelligences based on approaches to learning. *Australion Journal of Educational and Developmental Psychology*. Vol 8: 15-26.
- Bozdoğan, Z. 2003. Okulda rehberlik etkinlikleri ve yaratıcı drama. Nobel Yayın, 256 s., Ankara.
- Brewer, J. A. 2007. Introduction to early childhood education: Preschool through Primary Grade. Boston-USA: Pearson Education, Inc
- Buschick, M., Shipton, T. A., Winner, L. M. and Wise, M. D. 2007. Increasing reading motivation in elementary and middle school studens through the use of multiple intelligences. Saint Xavier Universty and Pearson Achievement Solutions Field-Based master's program Chicago, Illinois, 89 p.
- Büyüköztürk, Ş. 2009. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. 10. Baskı. Pegem A Yayıncılık. 341 s., Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F 2009. Bilimsel araştırma yöntemleri. 3. Baskı. Pegem A Yayıncılık. 195 s., Ankara.

- Büyüköztürk, Ş. 2009. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. 10. Baskı. Pegem A Yayıncılık. 341 s., Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. 2012. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. 19. Baskı. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Can-Yaşar, M. 2011. Dramada uygulama aşamaları. İlköğretimde Drama. (Ed. A. Köksal-Akyol). Kriter Yayınları. Sayfa:75-86, İstanbul.
- Can-Yaşar, M. 2013. Drama. Okul Öncesi Öğretmenliği. (Ed. N. Aral, Ü. Deniz ve A. Kan). Alan Bilgisi Yayınları, s.399-425, Ankara.
- Can-Yaşar, M. 2014. Dramada uygulama aşamaları. Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim. Okul Öncesi Eğitimde Drama. (Ed. A. Köksal-Akyol). Hedef Yayıncılık, s:84-96, Ankara.
- Chan, D. W. 2007. Components of leadership giftedness and multiple intelligences among Chinese gifted students Hong Kong high ability studies, vol 18(2):155-175.
- Çakır-İlhan, A., Okvuran, A. ve Adıgüzel, H.Ö. 2004. Drama. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 110 s., İstanbul.
- Doğan-Temur, Ö. 2001. Çoklu zeka kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin dördüncü sınıf çocuklarının matematik erişilerine ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, 73 s., Ankara.
- Dökmen, Ü. 2007. Sosyometri ve psikodrama. (7. baskı). Sistem Yayıncılık, 300 s., İstanbul.
- Duatepe, A. ve Akkuş, O. 2006. Yaratıcı dramının matematik eğitiminde kullanılması: kümeler alt öğrenme alanında bir uygulama. Yaratıcı Drama Dergisi, vol 1 (1): 89-95.
- Earl, A. 1997. Müze pedagojisi İngiltere’de nasıl gelişti? Tarih konuşan drama (çeviren. T. Sağlam). Drama, Maske, Müze. 6. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri, 134 s., Ankara.
- El-Hassan, K. and Kahil, R. 2005. The effect of “living values: an educational program” on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. Early Childhood Education Journal vol 33 (2): 81-90.

- Elser, C. F ve Rule, A. C. 2008. A menu of activities in different intelligences areas to differentiate instruction for upper elementary students related to the book because of Winn-Dixie. First Annual Graduate Student Research Symposium, University of Northern Iowa.
- Erden, M. ve Akman, Y. 1997. Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme. 5. Basım. Arkadaş Yayınevi, 272 s., Ankara.
- Erdoğan, S. 2008. Drama ile matematik etkinlikleri. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Erkoca-Akköse, E. 2008. Okulöncesi eğitimi fen etkinliklerinde doğa olaylarının neden sonuç ilişkilerini belirlemede yaratıcı dramının etkililiği. 13. Uluslararası Drama/Tiyatro Kongresi. SMG Yayıncılık. s: 213-228, Ankara
- Erman, A. 2003. İlköğretim dördüncü sınıf çocuklerinin çoklu zeka türlerindeki dağılım ve düzey ölçümlerinin müziksel zeka düzeyleri ile karşılaştırmalı incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, 46 s., Ankara.
- Farris, J.P. and Parke, J. 1993. To be or to be: What student think about drama. The Clearing House. March (April), 231-232.
- Fleming, M. 1995. Starding drama teacing. David Fulton Publishers. London.
- Fleming, M., Merrell, C. and Tymms, P. 2004. The impact of drama on pupils' language, mathematics and attitude in two primary schools. Research in Drama Education, 9 (2)
- Gardner, H. 1993. Multiple intelligences the theory in practice. Published by Basic Books, 218 p., USA
- Gardner, H. 1999. İntelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century. Basic Books, 292 p., USA.
- Gardner, H. 2004. Zihin çerçeveleri çoklu zeka kuramı. (Çeviren: E. Kılıç), Alfa Basım Yayın, 559 s., İstanbul.
- Gardner, H., Moran, S. and Kornhaber. 2006. Orchestrating multiple intelligences. Educational Lidership, p. 23-27.
- Gardner, H. 2007. Geleceği inşa edecek beş zihin. Optimist Yayıncılık, 177 s., İstanbul.
- Gardner, H. 2013. Çoklu zeka, yeni ufuklar. Optimist Yayıncılık, 1330 s., İstanbul.
- Gasparro, M. 1994. Creating drama with poetry: Teaching english as a Second language through dramatization and improvisation. Office of Educational PressWashington.

- Gizir, Z. ve Köksal-Akyol, A. 2013. Yaratıcılık ve geliştirilmesi. Okul Öncesi Öğretmenliği. (Ed. N. Aral, Ü. Deniz ve A. Kan). Alan Bilgisi Yayınları, s. 209-214, Ankara.
- Goleman, D. 2000. Duygusal zeka. Varlık Yayınları, 421 s., İstanbul.
- Göğebakan, D. 2003. How students' multipleinteligences differ in terms of grade level and gender. Yüksek lisan tezi (basılmamış). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 112 s., Ankara.
- Gökçen, F.Ç. 2007. Okul öncesi dönemde çoklu zeka uygulamaları. OkulÖncesiDönemde Anne Baba Öğretmen Kaynak Kitapları. Bilgin Eğitim teknolojileri Yayınları, s:125-150.
- Gönen, M. ve Uyar-Dalkılıç, N. 1998. Çocuk eğitiminde drama. Epsilon Yayıncılık, 216 s., İstanbul.
- Gönen 1999. Çocuk eğitiminde drama yönteminin kullanılması. Türkiye 1. Drama Liderler Buluşması. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi. s:34-40.Ankara.
- Green, S. B. and Salkind, N. J. 2005. Using SPSS analyzing and understanding data (Fourth edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Güler, T. ve Özdemir, P. 2004. Okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki çocuklar ile korunmaya muhtaç çocukların baskın zeka alanlarının TIMI Envanteri kullanılarak belirlenmesi. Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı. (Ed. G. Haktanır ve Y. Güler). Ya-Pa Yayınları, s. 378-393, İstanbul.
- Güneş, R. S. 2006. İlköğretim altıncı sınıf çocuklerinin duyu organları konusundaki başarılarına, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına ve tutumlarına çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, 150 s., Ankara.
- Güney, S. 2009. drama tekniklerinin ilköğretim 4 ve 5. sınıflarında kullanımı (Dede Korkut hikayeleri örneği). Yüksek lisans tezi (basılmamış). Atatürk Üniversitesi, 320 s., Erzurum.
- Güneysu, S. 2000. Çoklu (MI) zeka ve eğitimde drama. Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması ve Uluslararası Drama Semineri-1999. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları, s. 45-52. Ankara.

- Güneysu, S. 2001. Duygusal zeka. Türkiye 2. Drama Liderleri Buluşması ve Uluslararası Drama Semineri-2000. Dramaya Çok Yönlü Bakış. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları, s. 21-26. Ankara.
- Güneysu, S. 2002. Çoklu zeka kuramının eğitime yansımaları. Çoluk Çocuk Dergisi, (10); 16-17.
- Güven, Y. 2003. Matematik eğitiminde cinsiyet farklılığı. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. (Ed. M. Sevinç). Morpa Kültür Yayınları, s. 205-211. İstanbul.
- Hamurcu, H. 2006. Okul öncesi fen öğretiminde çoklu zeka kuramı tabanlı öğrenmeye uygun etkinlik örnekleri. 1. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. (Ed. O. Ramazan, K. Efe, G. Güven). Ya-Pa Yayıncılık, s. 67-78, İstanbul.
- Hatipoğlu, Y. Y. 2006. İlköğretim 5. sınıf çocuklarına matematik dersinde “hayatımızdaki sayılar” ve “geometrik şekiller” ünitelerinin öğretilmesinde, drama yöntemi kullanmanın, matematik başarısına etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, 108 s., Ankara.
- Hendy, L. and Toon, L. 2001. Supporting drama and imaginative play in the early years. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Hui, A. and Lau, S. 2006. drama education: a touch of the creative mind and communicative expressive ability of elementary school children in Hong Kong. Thinking Skills and Creativity 1(2006): 34-40.
- Hui, A., Cheung, P., Wong, S. and He, M. 2011. How effective is a drama-enhanced curriculum doing to increase the creativity of preschool children and their teachers? The Journal of Drama and Theatre Education in Asia vol 2(1): 21-48.
- İnan, M. 2003. Erken çocuklukta hareket gelişimi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. (Ed. M. Sevinç). Morpa Kültür Yayınları, s. 231-238, İstanbul.
- Johnson, M. 2007. An extended literature review: the effect of multiple intelligences on elementary student performance. Dominican University of California, 31 p.
- Joronen, K., Hakamies, A. and Astedt Kurki, P. 2011. Children’s experiences of a drama programme in social and emotional learning. Scandinavian Journal of Caring Sciences 25: 671-678.

- Kaf, Ö. 1999. Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Çukurova Üniversitesi, 98 s., Adana.
- Kandır, A. 2003a. Yaratıcı dramanın okul öncesi eğitim planındaki yeri ve hedefleri. Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya. Kök Yayıncılık (3.baskı). s:19-28, Ankara.
- Kandır, A. 2003b. Okul öncesi dönemde yaratıcı dramanın gelişim alanları ile ilişkisi. Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya. Kök Yayıncılık (3.baskı). s:28-36, Ankara.
- Kara, E. 2006. İlköğretim sekizinci sınıf fen bilgisi dersinde büyüme ve gelişme konusunda çocukların başarıları, kavramaları ve tutumları üzerine çoklu zeka modelinin etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, 95 s., Ankara.
- Karabağ, A. M. 2007. Çok yönlü zeka etkinlikleriyle desteklenen yaratıcı drama uygulamalarının yapılandırmacı yaklaşım ile ilişkisi. Yüksek lisans projesi. Ankara Üniversitesi, 121 s., Ankara.
- Karabağ, A. M. 2009. Çoklu zeka kuramı yapılandırmacı yaklaşımla yaratıcı drama etkinlikleri. Naturel Yayınları, 160 s., Ankara.
- Karacil, M. 2009. İlköğretim 1. kademe yaratıcı drama yönteminin çocuknin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Kafkas Üniversitesi, 85 s., Kars.
- Karadağ, A. 2003. Okul öncesi dramatik etkinlikler. Kök yayıncılık, 129 s., Ankara.
- Karadağ, A. 2008. Okul öncesinde çoklu zeka. Kök Yayıncılık, 144 s., Ankara.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. 2005. İlköğretimde drama. Anı yayıncılık, 201 s., Ankara.
- Karatekin, K. 2006. İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yön ve yön bulma yöntemleri konusunun çoklu zeka kuramına göre öğretilmesinin çocuk başarısına etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, 199 s., Ankara.
- Kartopu, S. 2006. İlköğretim okulları beşinci sınıflarında drama yöntemi kullanılarak yürütülen resim-iş eğitimi derslerinde resimde müziğin etkisinin incelenmesi. Yüksek lisan tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, 190s., Ankara.

- Kaya, O. N. and Ebenezer, J. 2006. Invisible obstacles on the implementatation of multiple intelligences theory in K-8 calssroom in Turkey. Wayne State University, College of Education, 13 p., USA.
- Kaya, Ö. 2006. İlköğretim üçüncü sınıf görsel sanatlar dersinde drama destekli eğitimin yaratıcı sürece katkıları. Yüksek lisans tezi (basılmamış) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kayhan, C.H. 2004. Yaratıcı dramanın ilköğretim 3. sınıf matematik dersinde öğrenmeye, bilgilerin kalıcılığına ve matematiğe yönelik tutumlara etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keskin, A. 2009. Oyunların çocukların çoklu zeka alanlarının gelişimine etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış).Selçuk Üniversitesi, 113 s., Konya.
- Kocayörük, A. 2000. İlköğretim çocuklerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi. Yüksek Lisans tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koç, F. 1999. Yaratıcı dramanın öğrenmeye etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, 68 s., Ankara.
- Köksal-Akyol, A. 2003a. Drama ve dramanın önemi. Türk Eğitim Bilimleri, 1(2), 179-190.
- Köksal-Akyol, A. 2003b. Okul öncesinde drama ve örnek drama etkinliği. Okul Öncesinde Drama ve Tiyatro. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları, s. 63-76, Ankara.
- Köksal-Akyol, A. 2003c. Bilişsel gelişim. Gelişim ve Öğrenme. (Ed. A. Ulusoy). 2. Baskı. Anı Yayıncılık, s:43-67, Ankara.
- Köksal-Akyol, A. 2011. Yaratıcılık ve drama. İlköğretimde Drama. (Ed. A. Köksal-Akyol). Kriter Yayınlar, s:99-116, İstanbul.
- Köksal, N. 2007. Eğitim programları ve yaratıcı drama. Yaratıcı Drama Dergisi. Yaz/Kış cilt 1, sayı 3-4, s:179-189
- Körükçü, Ö. 2014. Drama ile ilgili kavramlar. Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim. Okul Öncesi Eğitimde Drama. (Ed. A. Köksal-Akyol). Hedef Yayıncılık, s:14-24, Ankara.
- Kula, F. 2005. Çoklu zeka kuramının ilköğretim altıncı sınıf çocuklerinin ondalık sayılar konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, 105 s., Ankara.

- Küçükahmet, L. 2006. Öğretim ilke ve yöntemleri. 19. Basım. Nobel Yayın Dağıtım, 232, Ankara.
- Linda, D. 2004. Using the theory of multiple intelligence to increase fourth-grade students' academic achievement in science. Nava Southeastern University, 64 p.
- Lumpur, K. 2006. Enhancing multiple intelligences in children who are blind: a guide to improving curricular activities. College of Education, Sultan Qaboos University, 38 p., Malaysia.
- McCaslin, N. 2006. Creative drama in the classroom and beyond. America: United States of Pearson Education.
- McLennan, D. P. 2008. Kindercaring. Exploring the use and effects of sociodrama in a kindergarten classroom. Journal of student wellbeing. October Vol: 2(1); 71-88
- McMahon, S. D., Rose, D.S ve Parks, M.A. 2004. Multiple intelligences and reading achievement: an examination of the Tele Inventory of Multiple Intelligences. The Journal of Experimental Education, 73(1): 41-52.
- Mertoğlu, E. 2003. Müzik ve ritim eğitimi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. (Ed. M. Sevinç). Morpa Kültür Yayınları, s. 282-290. İstanbul.
- Muncy, J. 2006. Implications of contemporary intelligence theories to marketing education. Journal of Education for Business. pp: 301-306.
- Neelands, J. and Goode, T. 2005. Structuring drama work. A hand book of available forms in theatre and drama. Cambridge University Press, 116 s., England.
- Ömeroğlu-Turan, E. ve Can-Yaşar, M. 1999. Okul öncesi eğitimde drama uygulamaları. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. Ya-pa yayınları, s. 91-110, İstanbul.
- Ömeroğlu, E. 2002. Okul öncesi öğretmenin niteliğinin geliştirilmesinde yaratıcı drama eğitiminin rolü. Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar, Adıgüzel, H.Ö. (Ed.). Naturel yayıncılık, s. 91-94, Ankara.
- Ömeroğlu, E. 2004. Okul öncesi eğitimde drama. 3. Baskı. Kök Yayıncılık, 255 s., Ankara.
- Ömeroğlu, E. ve Can-Yaşar, M. 2006. Kız meslek lisesi öğretmenlerinin drama dersini planlama ve uygulamaları ile ilgili çocuk görüşlerinin incelenmesi. I. Uluslararası Ev Ekonomisi Kongresi; Sürdürülebilir Gelişme ve Yaşam Kalitesi, s. 344-353, Ankara.

- Önder, A. 2001. Yaşayarak öğrenme için eğitici drama. Epsilon yayıncılık, 303 s., İstanbul.
- Önder, A. 2004. Yaşayarak öğrenme için eğitici drama. Epsilon yayıncılık, 303s., İstanbul.
- Önder, A. ve Kamaraj, I. 2004. İlköğretim 1-3. sınıf çocuklerin, anne-babalarının ve öğretmenlerinin eğitici drama dersi ile ilgili görüşleri OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı, s. 2-10, Kuşadası.
- Önder, S. 2007. İlköğretim beşinci sınıf müzik dersinin drama ile birleştirilerek uygulanması ve öğrenciler üzerindeki öğrenme farklılıklarının tespit edilmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Cumhuriyet Üniversitesi, 40 s., Sivas.
- Özbek, G. 2014. Drama kuram ve kuramcıları. Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim. Okul Öncesi Eğitimde Drama. (Ed. A. Köksal-Akyol). Hedef Yayıncılık, s:46-63, Ankara.
- Özcan, H. 2004. İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde drama yönteminin kullanılması. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, 140 s., Ankara.
- Öztürk, A. 2007. Dramada teknikler. İlköğretimde Drama. (Ed. A. Öztürk), Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.125-141, Eskişehir.
- Palut, B. 2003. Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. (Ed. M. Sevinç). Morpa Kültür Yayınları, s. 311-318. İstanbul.
- Parlak-Rakap, A. 2014. Türkiye’de dramanın tarihsel gelişimi. Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim. Okul Öncesi Eğitimde Drama. (Ed. A. Köksal-Akyol). Hedef Yayıncılık, s:28-42, Ankara.
- Peariso, J. F. 2008. Multiple intelligences or multiply misleading: The critic’s view of the multiple intelligencesi teori. Liberty Üniversitesi, 26 p.
- Rettig, M. 2005. Using the multiple intelligences to enhance instruction for young children and young children with disabilities. Early Childhood Educational Journal. 32 (4); 255-259.
- Saban, A. 2002. Çoklu zeka teorisi ve eğitim. 2. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, 158 s., Ankara.

- Saban, A.2010. Çoklu zeka kuramı ve Türk eğitim sistemine yansıması. Nobel Yayıncılık. 6.Baskı, 244 s., Ankara.
- San, İ. 2002a. Eğitimde yaratıcı drama. Yaratıcı Drama 1985-1995, (Ed. Ö. Adıgüzel), Naturel yayıncılık, s.57-69, Ankara.
- San, İ. 2002b. Yaratıcı drama-eğitsel boyutları. Yaratıcı Drama 1985-1995, (Ed. Ö. Adıgüzel), Naturel yayıncılık, s. 81-90, Ankara.
- Sayed-Abdallah, M. M. 2005. The effect of using a multiple intelligences. Based Training programme on developing english major' oral communication skills. A Summary of a Thesis Submitted for Obtainin MA in Education, Curriculum and Insruction of English Language Teaching, Faculty of Education, Assiut University, Egypt.
- Schiller, J. 2008. Drama for at risk students: a strategy for improving academic and social skills among public middle school students. School of Education Dominican Üniversity of California.
- Schoon, S. 1997. Using dance experience and drama in the classroom. Childhood Education 74(2), 78-79.
- Seber, G. 2001. Çoklu zeka alanlarında kendini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, 122 s., Ankara.
- Selçuk, Z. 1999. Gelişim ve öğrenme. 6. Baskı. Nobel Yayıncılık, 172 s., Ankara.
- Selçuk, Z., Kayalı, H. ve Okut, L. 2002. İlköğretimde drama. www.bilgisayarkurdu.com. Erişim tarihi 15.02.2014.
- Selçuk, Z., Kayalı, H. ve Okut, L. 2004. Çoklu zeka uygulamaları. Nobel Yayın Dağıtım, 411 s., Anakara.
- Selmanoğlu, E. 2009. İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın çocuk başarısına etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 85 s., Bolu.
- Sevinç, M. 2003. Gardner'ın çoklu zeka kuramı. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. (Ed. M. Sevinç). Morpa Kültür Yayınları, s. 67-83. İstanbul.
- Soner, S. 2005. İlköğretim matematik dersi kesirli sayılarda toplama-çıkarma işleminde drama yöntemi ile yapılan öğretim etkililiği. Yüksek lisans tezi (basılmamış). İzzet Baysal Üniversitesi, 155 s., Bolu.

- Soytürk, M. 2007. 9-11 yaş grubu çocukların temel hareket becerilerinin örüntüleşmesinde yaratıcı dramanın etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış), Celal Bayar Üniversitesi, 179 s., Manisa.
- Susar-Kırmızı, F. 2008. Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. Pamukkale Üniveristesi Eğitim Fakültesi Dergisi (1) 23:95-109.
- Sünbül, A. M. 2008. Zihinsel dinamiğimiz-duygusal zeka. Eğitime Yeni Bakışlar. (Ed. A. M. Sünbül). 3. Baskı. Eğitim Akademi Yayınları, 511 s., Konya.
- Tanrıseven, I. 2000. Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılması. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Marmara Üniversitesi, 122 s., İstanbul.
- Tahta, F. 1999. Eğitimde drama nedir? Öğretmen yetiştirme lisans planında dramanın yeri. Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması, s. 92-94. Ankara.
- Temiz, N. 2007. Kimim-1. Çoklu zeka kuramı. Okulda ve sınıfta. Nobel Yayın Dağıtım, 224 s, Ankara.
- Tezel-Şahin, F. 2003. Rol oynama ve doğaçlama. Okul öncesi eğitimde drama. 3. Baskı. Kök Yayıncılık, 255 s., Ankara.
- Turhan, E. A. 2006. İlköğretim sekizinci sınıf çocuklerinin fen bilgisi öğreniminde mıknaş ve özellikleri konusunu kavramada çoklu zeka modelinin çocuk başarı ve tutumuna etkilerinin araştırılması. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, 129 s., Ankara.
- Turla, A. 2003. Duyu eğitiminin önemi ve gelişimine yönelik etkinlikler. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. (Ed. M. Sevinç). Morpa Kültür Yayınları, s. 251-256. İstanbul.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. 2013. Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi. Detay Yayıncılık, 296 s., Ankara.
- Uyanık-Balat, G. 2003. Erken çocuklukta benlik saygısının gelişimi ve önemi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. (Ed. M. Sevinç). Morpa Kültür Yayınları, s. 330-336. İstanbul.
- Uysal, E. ve Köksal-Akyol, A. 2007. Multiple intelligences of 6 year old children attending preschool in Turkey. International Journal of Education Reform. Vol: 16, (4); 451-461.

- Üstündağ, T. 1999. Çoklu zeka, duygusal ve bireysel farklılıklar kavramlarından yaratıcı dramaya. Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması. Oluşum Yayınları, s:17-23
- Üstündağ, T. 2000. Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü. Pegem yayıncılık, 191 s., Ankara.
- Üstündağ, T. 2002. Yaratıcılığı yolculuk. Pegem yayıncılık, 140 s., Ankara.
- Üstündağ, T. ve Özdemir, P. 2007. Fen ve teknoloji alanındaki ünlü bilim adamlarına ilişkin yaratıcı drama eğitim programı. İlköğretim online, 6(2):226-233. <http://ilkoğretim-online.org.tr>
- Uşaklı, H. 2006. Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerine, atılganlıklarına ve benlik saygılarına olan etkisi. Doktora tezi (basılmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi, 206 s., İzmir.
- Walker, D. E. 2005. Increasing verbal participation of gifted females through the utilization of multiple intelligence theory. Nova Southeastern University, 65 p.
- Wee, S. J. 2009. A case study of drama education curriculum for young children in early childhood programs. Journal of Research in Childhood Education 23 (4): 489-501.
- Yağcı, Ç. 1995. Müzik eğitimi ve bir yöntem olarak yaratıcı drama. Ankara Üniversitesi, yüksek lisans tezi (basılmamış), Ankara.
- Yassa, N. 1999. High school involuement in creative drama. Research in Drama Education, 4(1), pp. 37-51.
- Yavuz, K. E. 2001. Eğitim-öğretimde çoklu zeka teorisi ve uygulamaları. Özel Ceceli Okulları Yayınları, 270 s., Ankara.
- Yılmaz, G. 2006. Fen bilgisi öğretiminde drama yönteminin kullanımı. Pamukkale Üniversitesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Denizli.
- Yörükoğlu, A. 1997. Çocuk ruh sağlığı. 21. Basım. Özgür Yayınları, 421 s., İstanbul.
- Yuen, M. and Furnham, A. 2005. Sex differences in self-estimation of multiple intelligences among Hong Kong Chinese adolescents. High Ability Studies. 16 (2); 187-199.
- Yücesan, E. 2008. Orff yaklaşımına dayalı etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf müzik dersine uygulanışı ve çocukların müziksel-ritmik zeka düzeyleri üzerine etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, 97 s., Ankara.

Yüksel, R. 2005. Drama destekli öğretim modelinin plastik sanatlar temel tasarım edinimlerinin transferine etkisi. Doktora tezi (basılmamış), Ankara Üniversitesi, Ankara.

EK 1 GENEL BİLGİ FORMU

AÇIKLAMA

Bu araştırma ortaokula giden beşinci sınıf çocuklarının çoklu zeka kuramına göre incelenmesi ve onların çoklu zeka alanlarını desteklemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmada bireysel değerlendirme yapılmayacak ve cevapları araştırmacı dışında kimse görmeyecektir. İçten ve doğru verdiğiniz cevaplar araştırmamız açısından önemlidir. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Bil.Uzm. Zahide DALBUDAK PEKDEMİR
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü
Doktora öğrencisi

GENEL BİLGİ FORMU

1. Okulunuzun Adı:
2. Cinsiyetiniz:
 - a) Kız
 - b) Erkek
3. Kaç kardeşsiniz?
 - a) Ailenin tek çocuğuyum
 - b) Bir kardeşim var
 - c) İki ve daha fazla kardeşim var
4. Ailenin kaçınıcı çocuğusunuz?
 - a) İlk
 - b) Ortanca ya da ortancalardan biri
 - c) Son
5. Anne babanız hangi yaş grubundadır?

	<u>Anne</u>	<u>Baba</u>
30 yaş ve altı	()	()
31-40 yaş arası	()	()
41 yaş ve üzeri	()	()

6. Anne babanızın öğrenim düzeyi nedir?

	<u>Anne</u>	<u>Baba</u>
Okur yazar değil	()	()
İlkokul mezunu	()	()
Ortaokul mezunu	()	()
Lise mezunu	()	()
Üniversite mezunu	()	()

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Zahide DALBUDAK PEKDEMİR

Doğum Tarihi : 15.11.1977

Doğum Yeri : Kırıkkale

Medeni Hali : Evli

Yabancı Dili : İngilizce

Öğrenim Durumu:

Lise : Aydınlikevler Ticaret Meslek Lisesi (1994)

Lisans : Ankara Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu (2000)

Yüksek Lisans : Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi)
Anabilim Dalı (2006)

İş Deneyimi

-Hava Kuvvetleri Komutanlığı. Hava Lojistik Komutanlığı Ayla Abla Gündüz Bakımevi: Çocuk Gelişimi ve Eğitimcisi (2014- devam ediyor)

-Hava Kuvvetleri Komutanlığı.4. Ana Jet Üs Komutanlığı Şafak Kreş ve Gündüz Bakımevi: Çocuk Gelişimi ve Eğitimcisi (2005-2014)

-MEB. Özel Su Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi: Çocuk Gelişimi ve Eğitimcisi (2002-2005)

-MEB. Dr. Ufuk Ege Anaokulu-MEB Şinasi İlköğretim Okulu Anasınıfı-SHÇEK Atatürk Çocuk Yuvası: Drama Öğretmenliği (2001-2002)

SCI Yayınlar

Dalbudak Z. and Köksal-Akyol A. 2007. Research into Kindergarten Teachers' Drama Activity Planning with Respect to the Department They Graduated From and Their Length of Teaching Experience, Pakistan Journal of Social Sciences 4 (2): 293-298.

Ulusal Hakemli Dergiler

Dalbudak Z. ve Köksal-Akyol A. 2008. Anaokulu Öğretmenlerinin Eğitim Programlarında Drama Etkinliklerine Yer Verme Durumlarının İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17 (1), 169-188.

Dalbudak Z. ve Köksal-Akyol A. 2011. Farklı Türdeki İlköğretim Okullarına Devam Eden Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal EğitimBilim, 4 (1), 154-163.