



NWSA-Education Sciences  
ISSN: 1306-3111/1308-7274  
NWSA ID: 2014.9.2.1C0610

Status : Original Study  
Received: December 2013  
Accepted: April 2014

**E-Journal of New World Sciences Academy**

**Nail Güney**

Canik Başarı University, nguney@basari.edu.tr, Samsun-Turkey

**Talat Aytan**

Yıldız Teknik University, taytan@yildiz.edu.tr, İstanbul-Turkey

**Murat Şengül**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, muratsengul@nevsehir.edu.tr,  
Nevşehir-Turkey

<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.2.1C0610>

**MÜZİKSEL-RİTMİK ZEKÂYA YÖNELİK ETKİNLİKLERİN DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE  
AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ**

**ÖZET**

Bu çalışmanın amacı müziksel-ritmik zekâya yönelik etkinliklerin akademik başarıya etkisini ortaya koymaktır. Araştırma, deney ve kontrol gruplu deneysel çalışmadır. Deney ve kontrol gruplarında on yedişer öğrenci bulunmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere kip ve zaman konusuyla ilgili olarak müziksel-ritmik zekâya dönük etkinlikler çerçevesinde, kontrol grubuna ise öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler çerçevesinde bir eğitim verilmiştir. Veri toplama aracı, Güvenirlilik Katsayısı (KR-20) 0.90 olarak saptanan 20 maddelik bir başarı testidir. Deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deneysel süreç sonunda, müziksel-ritmik zekâya dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonuç dil bilgisi öğretiminde farklı yaklaşımların, çoklu zekâyı hedefe alan uygulamaların başarısını ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Eğitimi, Dil Bilgisi Öğretimi, Çoklu Zekâ Kuramı, Müziksel-Ritmik Zekâ, Akademik Başarı

**THE EFFECT OF THE ACTIVITIES THROUGH THE MUSICAL-RHYTHMIC INTELLIGENCE  
ON ACADEMIC SUCCESS IN GRAMMAR TEACHING**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to depict the effects of the activities addressed to musical-rhythmic intelligence on academic success. This study is an experimental study including experiment and control groups. Each of the experiment and control groups consisted of seventeen students. A lecture about "modal and time" was given to the students of experiment group in terms of the activities addressed to musical-rhythmic intelligence and to the students of control group in terms of the activities on student work book. As the data collecting tool, a success test consisting of 20 items whose reliability parameter is assigned as 0.90 (KR-20) was prepared and it was applied as pre-test and pro-test to the experiment and control groups. At the end of the experimental process, it was detected that a meaningful difference was observed in favour of the experiment group who was taught in terms of the activities addressed to musical-rhythmic intelligence. This output shows that different approaches in grammar teaching and the attitudes regarding the multiple-intelligence as a target can achieve success.

**Keywords:** Turkish Language Education, Teaching Grammar Multiple Intelligence Theory, Musical-Rhythmi, Intelligence, Academic Success



## 1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Yirmi birinci yüzyılın temel dinamikleri bilgiye ulaşma ve bilgiyi özümsemedir. Bu ise yetkin ana dili öğrenimini gerektirir. Dil bilgisi yazılı ve sözlü iletişimde kullanılan ana dilinin yapı ve işleyişini kavratır (Karahan, 2009). Ana dilinin yapısını ve olanaklarını bilmek, kuşkusuz anlama-anlatma etkinliğinin başarısını etkiler (Adalı, 1983:34-35). Yani, ana dilini kullanmadaki beceri, bireyin tüm alanlardaki başarısını etkiler. Çünkü ana dili, bireyin dünyaya açılma noktasıdır; bireyin kişiliğine, düşünce evrenine ve aidiyet duygusuna yön veren bir yapıdır. Dilbilgisi alanı ise dilin anlam ve işleyiş yapısını gösteren örüntüdür.

Okullardaki dil bilgisi öğretimi genellikle kuralların üzerine kurulmuştur. Özbay (2006), öğretmenlerin dilbilgisi konularının öğretiminde geleneksel anlayışa bağlı kaldıklarını ortaya koymuştur. İşcan ve Kolkısa (2005) ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretiminin başlıca sorunlarını; kuralların ezberletilmesi, dil bilgisinin ayrı bir ders olarak okutulması, dil bilgisi kurallarının verilmiş amacının söylenmemesi, sözcük ve söz gruplarından hareket edilmesi, dil bilimsel yaklaşımın olmayışı, materyal eksikliği, terim karmaşası, dil bilgisi öğelerinin işlevsel olarak anlatılmaması olarak sıralamıştır. Her iki araştırmanın ortak noktası, dil bilgisi kurallarının ezberletilmesidir. Demir ve Yapıcı (2007:184) bu uygulamayı 'ezberletme yarışı' olarak nitelendirir. Demir ve Yapıcı (2007:184), fakültelerin son sınıflarındaki öğrencilerin, ilköğretim dördüncü sınıftan beri Türkçe dersleri içinde dil bilgisi alanına yönelik bilgiler öğrenmelerine karşın dil bilgisi kurallarını hiçbir şey anlamadan ezberlediklerini ifade etmektedir. Sağır (2002) öğretmenlerin ezberletme nedenlerini beceri ve alışkanlığa dönüştürmemeye olarak açıklamaktadır. Güven (2013:2) ise dil bilgisi konularının öğretimine gereken önemin verilmeyeşine vurgu yapmaktadır. Bu ilgisizliğe de önerilen farklı yöntem ve tekniklerin bir türlü kullanılamayışının sebep olduğunu ifade etmektedir.

Yapılandırmacı dil yaklaşımına göre, dil bilgisi öğretiminin amacı; dil becerilerinin, iletişimin, anlamının, etkileşimin, işlevselliğin, kavramların ve zihinsel becerilerin geliştirilmesidir. Bu anlayış, dil bilgisi öğretimini bir amaç olarak değil araç olarak değerlendirdiği için dil bilgisi öğretimiyle ilgili kuralların etkinliklerden hareketle verilmesini önemli görmektedir (Güneş, 2007: 262-265). Dil bilgisi, matematikteki formüller gibi ezberlenmesi gereken bir bilgi değildir. Dil bilgisi alanı, hayatta karşılığını bulan etkinliklerden oluşmalıdır.

Dil bilgisi öğretimi, geçmişte uygulandığı şekliyle müstakil bir alan değildir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarıyla tümleşik bir alandır. Dil bilgisine yönelik etkinlikler, diğer alanlarla iç içe ve etkinlik tabanlı olmalıdır. Ayrıca etkinlikler, Karadüz'ün de (2006:15) ifade ettiği gibi çocuğun ilgisini çekebilmeli ve ana dilinin inceliklerini keşfettirmelidir. Güneş (2013:72) yapılandırmacı yaklaşımla birlikte dil bilgisi öğretiminin ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu süreçte dil bilgisi öğretiminin amaç, yaklaşım, yöntem ve süreçlerinin yeniden belirlendiğini dile getirmiştir. Güneş (2013:72) dil bilgisinin bireyin dili iyi anlaması, iletişim kurması, zihinsel becerilerini geliştirmesi amacıyla öğretildiğini açıklar. Dil bilgisinin sadece bir iletişim aracı değil aynı zamanda dili tanıma ve öğrenmenin konusu olduğuna vurgu yapmıştır.

Birey merkezli eğitim anlayışı, eğitim sisteminin bireylerin farklı zihinsel yeteneklerine cevap vermelerini gerekli görür. Bu anlayışa göre geleneksel okul yaklaşımı bireylerin farklı yetenek özelliklerini dikkate almamaktadır. Oysa her çocuğun aynı konuları



farklı yollarla öğrenebilecekleri birey merkezli bir eğitim sürdürüldüğünde her öğrencinin kendi çizgisini bulması, kendini daha iyi hissetmesi mümkün olabilir (Selçuk, 1999:56). Dil bilgisi öğretiminin etkin olabilmesi de ezbere dayalı öğretimden sıyrılmayı, farklı yöntemleri kullanmayı gerekli kılmaktadır. Farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı, öğretimi sıradanlıktan ve sıkıcılıktan kurtarır; konuların öğrenciler tarafından daha iyi kavranmasına, kalıcı öğrenmelerin meydana gelmesine olanak sağlar.

Algı, duysal uyarımların anlamlı deneyimlere çevrilme sürecidir. Algının özellikleri göz önüne alınacak olursa, kalıcı bir öğrenmenin, uyarılar üzerinde değişiklikler yaparak mümkün olabildiği söylenebilir. Herhangi bir konuda kalıcı öğrenmeyi sağlamak için birden çok duyuya hitap eden etkinleştirilmiş araçlardan ve materyallerden faydalanılabilir; konular diğer derslerin içerikleriyle ilişkilendirilebilir. Çelenk (2008), Türkçe dersinin işlenişinde müzik ve resimden; Gülerüz (2008) matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinden faydalanmıştır. Balyemez (2009) ise matematik, geometri, kimya alanlarıyla Türkçe dersi arasındaki ilişkiyi sorgulamaya dönük bir çalışma yapmıştır.

Sungur'a göre (1997:73), bilim ve sanattaki yaratmalar, yeni ilişkiler (çağrışımlar, bileşimler, değişimler) peşindedir. Bunun da en iyi yollarından biri oyun ve eğlencedir. Bu bağlamda, Türkçe dil bilgisi öğretimi alanında faydalanılabilecek öğretim etkinliklerinden biri de müziktir. Dil bilgisi konularına dönük ders ortamı bir oyun ve eğlence alanına dönüştürülerek ders içinde yer verilecek etkinlikler öğrencilerin seviyelerine göre düzenlenebilir.

Zekâ zihnin öğrenme, öğrenilenlerden yararlanabilme, yeni durumlara uyarlanabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneği olarak tanımlanır (Girel ve Tat, 2010:336). Gardner, zekâ kavramına yeni bir bakış açısı getirmiş, zekânın çoklu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Goodnoug (2001) ve Morgan (1996) Gardner'ın kuramından önceki başarılı birey tanımını, matematik veya dil alanında yetkin olmak şeklinde ifade eder. Gardner, dil ve matematik alanlarındaki beceriyle eşdeğer tutulan zekâ anlayışını eleştirmiş; birden fazla zekâ alanı olduğunu dile getirmiştir. Her bir zekâ alanının bireysel faktörlere bağlı olduğunu ve geliştirilebileceğini iddia etmiştir. 1993 yılındaki çalışmasında zekânın çok boyutlu bir kavram olduğunu, birçok özelliği olduğunu belirterek sekiz türe ayrılabilirliğini ileri sürmüştür. Bu zekâ alanları; sözel-dilsel alan, matematiksel-mantıksal alan, görsel-uzamsal alan, bedensel-kinestetik alan, müziksel-ritmik alan, kişilerarası-sosyal alan, içsel-özedönük alan, doğacı zekâ alanıdır. Gardner'in (1993) Çoklu Zekâ Teorisi'nde geleneksel zekâ anlayışının aksine her bir alan eşit öneme sahiptir.

## 2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Yalın ve özlü anlatımıyla müzik, duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri, o arada başka gereçlerin de katkısıyla belli durum, olgu ve olayları, belli bir amaç, işlev ve yöntemle, belli bir güzellik anlayışına göre işlenerek birleştirilmiş seslerle anlatan estetik bir bütündür (Uçar, 1997: 29). Müziğin bilişsel beceriler üzerinde yarattığı etkiyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Shaw, Graziano ve Peterson (1999), araştırmalarında erken çocukluk döneminde müzik eğitimi alan çocukların zihinsel yeteneklerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Cambell (2002) ise çalışmasında müziğin öğrenme üzerindeki olumlu etkisini vurgulamıştır.

Müziğin etki alanındaki bilimlerden biri de ana dili becerisidir. Schellenberg (2001) müzik derslerinin dil derslerine katkısı üzerinde durmuş; Kolb (1996) ise "Öğrenmede Müzik Dili" adlı



çalışmasında müziğin dili öğrenmede ve olumlu tutum geliştirmedeki önemini vurgulamıştır.

Yurt içinde, Yılmaz (2006), Çilden (2001) ve Çelikkol (2007), müziğin ana dili üzerindeki etkileri üzerinde bazı çalışmalar yapmışlardır. Yılmaz (2006), çocuk eğitiminde sözleri müzikle, ezgiyle söylemenin ve şarkılaştırmanın önemi üzerinde durmuş; müziğin dinleme becerisi kazandırdığını ve öğrencilerin dikkat sürelerinin uzamasını sağladığını ifade etmiştir. Çilden (2001) "Müzik, Çocuk Gelişimi ve Öğrenme" adlı çalışmasında günümüz eğitim koşullarından ve müziğin çocuk gelişimine katkılarından bahsederek müziğe, öğretim programının bir parçası olarak bakılması gerektiğini vurgulamıştır. Çelikkol (2007) ise müziğin ilköğretim 6 ve 7. sınıf Türkçe derslerinde kelime kazanımına etkisini incelemiş, yaptığı deneysel çalışmanın sonunda, müzik eşliğinde öğrenilen kelime ve kelime gruplarının klasik yöntemle göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuş; öğrencilerde olumlu tutum geliştirme noktasında da Kolb'un (1996) çalışmasını destekler nitelikte bulgular elde etmiştir.

Gardner'ın (1993) ifade ettiği zekâ alanlarından biri müziksel-ritmik zekâdır. Saban (2002) müziksel-ritmik zekâsı güçlü olan bir kişinin şarkıların melodilerini çok iyi hatırladığını ve güzel şarkı söyleyebilme yeteneğine sahip olduğunu aktarır. Ayrıca müziksel-ritmik zekâsı baskın birey, herhangi bir müzik aletini çok iyi çalar ya da çalmayı çok ister; konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar. Çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlıdır; bir şarkı duyduğunda farkında olmadan ona eşlik eder. Armstrong (2009) ise müziksel-zekâ alanını ritmik kavramları tanıma ve kullanma, tüm seslere duyarlı olma becerisi olarak tanımlar.

Müzikle düşünme, duyumsal örüntüleri organize etme, hatırlama kapasitesidir. Müzik ve ritme ilgi ile kendisini gösterir. Sesler, notalar, ritimlerle düşünme; farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretme becerisidir. Ritmik ve tonal kavramları tanıma ve kullanma, çevreden gelen seslere ve müzik aletlerine karşı duyarlılık kapasitelerini içerir. Checkley (1997) ve Yavuz (2001), müzik eşliğinde çalışmanın veya ritim tutmanın öğrenmenin etkililiğini artırabileceğine değinmektedir.

Müziksel-ritmik zekâ alanı karmaşık bir alandır. Dinleme, konuşma, yazma gibi becerileriyle iç içedir. Bu ilişki, müziksel-ritmik zekâ alanının dil eğitimi alanında akademik başarıyı etkileyebileceği öngörüsünü güçlendirmektedir. Gardner da (2005:7) müzik yeteneğinin çizimle, kişinin kendini yazılı veya sözlü olarak ifade etme becerisiyle, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamaya sıkı bir ilişki içinde olduğunu belirtmektedir. Demirel ve diğerleri (2006:33) müzik eğitiminin bilimsel düşünmenin geliştirilmesi üzerindeki etkisine işaret eder. Bümen (2004:35) ise müziksel-ritmik zekâ alanına hitap eden ders etkinliklerinden bazılarını ritim yaratma ve konuşma ilgili şarkı bulma olarak anlatır.

Müziksel-ritmik zekâ alanının baskınlığını belirlemeye dönük çalışmalarda, bu zekâ alanının kişilerde oldukça baskın olduğu saptanmıştır. Müderrisgil (2012), 210 öğrenci örneğinde yüzdelerle sıralamada öğrenci sayısı açısından sekiz zekâ alanı içerisinde en yüksek orana sahip zekâ alanının müziksel-ritmik zekâ olduğunu ortaya koymuştur. McClellan ise (2006) çalışmasında üniversite öğrencilerinin baskın zekâ alanlarını tespit edebilmek için ölçek geliştirmiştir. 874 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışmada müziksel-ritmik zekâ alanı %18,8 oranla ikinci sıradadır.

Armstrong (1994, 2009), Çoklu Zekâ Kuramını çocuk yaştaki öğrencilerde zamanı okuma, söyleme alıştırmalarına uygulamıştır. Çalışmada sözel-dilsel, matematiksel-mantıksal, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, sosyal-kişilerarası veya içsel

zekâ alanlarına yönelik deneyimler arasında ilişki kurmuştur. Armstrong (2009:166; 1994) çalışma sonunda ders başarısının arttığını gözlemlemiştir.

Greenhawk (1997) Çoklu Zekâ Kuramı doğrultusunda yapılan eğitimle Maryland İlköğretim Okulunun genel akademik başarısının %20 düzeyinde arttığını ifade etmektedir. Cobb (2001) "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Başarıları Üzerinde Çoklu Zekâ Öğretim Stratejilerinin Etkisi" adlı doktora çalışmasında, çoklu zekâyâ dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuma puanlarını artırdığını ortaya koymuştur.

Armstrong (2003:55), okuma becerilerini geliştirmede müziğin ve ritmin önemli bir etken olduğunu aktarmaktadır. Teele (2004:81,168), sözel zekâ alanı baskın olmayan öğrencilere dönük öğretimsel etkinliklerde müziksel-ritmik zekâ alanına hitap edecek etkinliklerin kullanılmasını tavsiye etmekte; şarkılardaki ritimselliğin öğrenme üzerinde olumlu etkiler bırakacağını, şarkıların konuşma veya yazma öğrenme alanları için de kullanılabileceğini ifade etmektedir. Teele'nin (2004) müziğin öğretimsel amaçlı kullanımına ilişkin önerileri bu araştırmadaki etkinliklerle örtüşmektedir.

Yurt içinde yapılan çalışmalar da yurt dışındaki verileri destekler niteliktedir. Tilbe (2006) ilkokul 3. sınıf düzeyinde kelimelerin öğretiminde çoklu zekâyâ dayalı etkinliklerin etkililiğini ortaya koymuştur. Konur (2010), çalışmasında ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarıyla akademik başarılarını karşılaştırmış, buna göre müziksel-ritmik zekânın Türkçe başarı puanlarına göre farklılaşmadığını belirlemiştir.

Demirel ve Şahinel (1999) tarafından yapılan araştırmada, çoklu zekâ kuramı tabanlı Türkçe öğretiminin düşünme becerilerine ve ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesine etkisini araştırmış; çalışma sonunda çoklu zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Susar-Kırmızı (2006), ilköğretim 4. sınıfta çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikçi öğrenmenin Türkçe dersi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çoklu zekâyâ dayalı işbirlikçi öğrenme etkinliklerinin okuma alışkanlığını geliştirmede, okuduğunu anlamada ve müziksel-ritmik zekânın geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Köksal (2006) çoklu zekâ kuramının kavram öğretimi üzerindeki etkisini ele almıştır. Türkçe eğitimine bakan yönüyle somutluk ve soyutluk kavramlarının öğretimindeki başarısına gönderme yapmıştır.

Uysal (2006) müzik etkinliklerinin bedensel ve zihinsel olmasının yanı sıra konuşmaya ve dinlemeyi öğrenmeye, dikkati bir noktada yoğunlaştırmaya katkıda bulunduğunu ifade eder.

Demir, Camuzcu ve Yiğit (2011) araştırmalarında ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ profilleriyle okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın bu araştırmaya değer katabilecek bir sonucu, şarkıların çalışma bittikten sonra bile hatırlanabilmesidir. Bu çalışmada da fiillerde kip ve zaman konusunun öğretiminde şarkılardan faydalanılmıştır. Şarkıların etkisini gösterme ve hatırdaki tutmayı sağlama açısından önemli bir örnek teşkil edebilir.

Babacan (2012) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileriyle çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin en sık kullandığı ve baskın zekâ alanı içsel zekâdır.

Avanoğlu (2006) yüksek lisans tezinde Türkçe dersindeki başarıyla çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda sözel-dilsel, matematiksel-mantıksal ve bedensel-kinestetik zekâsı güçlü öğrencilerin daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Ergin (2007) ilköğretim 4 ve 5. Türkçe programını çoklu zekâ kuramı açısından incelemiştir. Programdaki kazanımların sözel-dilsel ve matematiksel-mantıksal alan ağırlıklı olduğunu; kazanımlarda müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, sosyal ve doğacı zekâyâ yeteri kadar yer verilmediğini ortaya koymuştur. Çalışmada ortaya çıkan bir diğer sonuç, ders ve çalışma kitaplarında müziksel-ritmik zekâ ve bedensel-kinestetik zekâyâ dönük kazanımlara hiç yer verilmemesidir.

Gerek yurt içi gerekse yurt dışı çalışmalardan anlaşılacağı üzere, müziksel-ritmik zekâ ve onu harekete geçiren etkinlikler, akademik başarı üzerinde etkilidir. Bu araştırma Türkçe eğitiminde her iki alanı ortak paydada birleştirmesi yönüyle önem taşımaktadır.

Bu çalışmada müziğin öğrenmedeki etkisi araştırılmıştır. "Kip ve zaman" konu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacı, kip ve zaman konusunu müziksel-ritmik zekâyâ dönük etkinliklerle öğretmenin akademik başarıya etkisini ortaya koymaktır.

### 3. YÖNTEM (METHOD)

#### 3.1. Araştırma Deseni (Research Design)

Bu çalışma, müziksel-ritmik zekâyâ dönük etkinliklerle yapılan dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştıran deneysel bir araştırmadır. Araştırmadaki bağımlı değişken "akademik başarı"dır.

"Değişkenlerin neden-sonuç ilişkilerinin incelendiği, deneysel koşullara deneklerin yansız atandığı ve etkisi araştırılmayan diğer değişkenlerin kontrol altına alındığı araştırmalar deneysel desen olarak kabul edilmektedir" (Büyüköztürk, 2001: 3-4). Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Denk gruplar, deneysel süreç öncesinde ve sonrasında geliştirilen ölçüm aracıyla ölçülür. Alınan puanlar karşılaştırılır ve farklar üzerinden yorumlamalar yapılır.

#### 3.2. Çalışma Grubu (Study Group)

Bu araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ülkemizin kuzeyinde yer alan orta düzey sosyoekonomik yapıya sahip bir ortaokulun 7/A ve 7/B sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda müziksel-ritmik zekâyâ dönük etkinliklerle oluşturulmuş özgün ders içeriği, kontrol grubunda ise öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklere dayalı içerik kullanılmıştır. 7/A deney grubu, 7/B kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

(Table 1. Distribution by gender of students in the experimental and control groups)

	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
Kız	7	10	17
Erkek	8	9	17

#### 3.3. Deneysel Sürecin İşleyişi (Experimental Process Steps)

Bu deneysel süreç, dil bilgisi konularının farklı tekniklerle daha etkin bir şekilde öğrenilip öğrenilemeyeceğini sınamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Süreç, bu doğrultuda zaman ve kip yapılarının oluşumunu ve işleyişini şarkı sözlerinden yola çıkarak müziksel bir dille düşünmeye, anlamaya, yorumlamaya ve ifade etmeye dönük uygulamalar çerçevesinde yapılandırılmış; sadece görsel veya sadece işitsel duyularına hitap etmek yerine görsel, işitsel ve duygusal özelliklere hitap ederek çok duyulu/etkinleştirilmiş bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarında beşer haftalık deneysel süreç uygulanmıştır. Kontrol grubunda öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerle kip ve zaman konusu öğretilmeye çalışılmış; deney grubunda ise ilgi ve seviyeye uygun müzik parçaları dinletilmiş, öğrencilerde fiil kip ve zamanları ile ilgili bir farkındalık oluşturulmuş, haber ve dilek kiplerinin biçimbirimsel ve anlamsal özellikleri müzik materyalleri üzerinden öğrencilere sezdirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında araştırma sürecinde yürütülen işlemler şu şekildedir:

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarında uygulama çalışmaları  
(Table 2. Application studies of experimental and control groups)

Araştırma Grubu	Deney Öncesinde Uygulanan Veri Toplama Aracı	Deney Süreci (5 Hafta)	Deney Sonrasında Uygulanan Veri Toplama Aracı
Deney Grubu	Kip ve Zaman Konularına Dönük Dil Bilgisi Başarı Testi	Müziksel-Ritmik Zekâya Dönük Etkinliklerle Dil Bilgisi Öğretimi	Kip ve Zaman Konularına Dönük Dil Bilgisi Başarı Testi
Kontrol Grubu	Kip ve Zaman Konularına Dönük Dil Bilgisi Başarı Testi	Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklere Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi	Kip ve Zaman Konularına Dönük Dil Bilgisi Başarı Testi

Deneysel süreçte, kontrol grubu öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda ders işleyişini sürdürmüştür. Deney grubunda ise zaman ve kiplere yönelik şarkılar üzerinden ders işlenmiştir. Hangi zaman veya kip için hangi şarkının kullanıldığı aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3. Deney grubunda kullanılan şarkılar  
(Table 3. Songs used in the experimental group)

	Zaman veya Kip	Şarkı
Haber (Bildirme) Kipleri	Bilinen Geçmiş Zaman	Yalnız Kuş-Göksel
	Öğrenilen Geçmiş Zaman	Bir Hayli-Murat Dalkılıç
		Bir Bakmışsın-Yalın
	Şimdiki Zaman	Gülünce Gözlerinin İçi Gülüyor-Zeki Müren
	Gelecek Zaman	Anason-Zakkum
	Geniş Zaman	Artık Sevmeyeceğim-Neşe Karaböcek
Dilek (İsteme) Kipleri	Gereklilik Kipi	Hâkim Bey-Mehmet Erdem
		Bu Kız Beni Görmeli-Mustafa Sandal
	Dilek-Şart Kipi	Unutmamalı-Tarkan
		Hayat Bayram Olsa
	İstek Kipi	Tutam Yar Elinden
		Dağlar Dağlar-Barış Manço
Emir Kipi	Firuze-Sezen Aksu/Tarkan	
	Her Şeyi Yak-Sezen Aksu	

### 3.4. Verilerin Toplanması (Data Collection)

Çalışmada, veriler nicel araştırma yöntemleriyle toplanmıştır. Nicel araştırmalarda yöntem ve ölçme ön plandadır. "Sistemik bir yöntemle belirli değişkenler arası ilişkiyi ölçmeyi hedefleyen araştırmacının elinde, yöntemine uygun ölçmeyi olanaklı kılacak araçların olması gereklidir" (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 61). Müziksel-ritmik zekâya dönük etkinliklerle öğrenmenin dil bilgisi alanında başarıya etkisini inceleyen araştırmada nicel veri toplama araçları olarak ön test ve son test için kip ve zaman konularına dönük olarak oluşturulan dil bilgisi başarı testi kullanılmıştır.

Araştırmada uygulanacak başarı testi araştırmalar tarafından geliştirilmiştir. Başarı testi, fiillerde kip ve zamanla ilgili Türkçe ders kitapları, ünite dergileri, soru bankaları ve çocuk kitapları incelenerek belirlenmiştir. Fiillerde kip ve zaman konusyla ilgili hedef ve kazanımları kapsayan 40 soruluk çoktan seçmeli test hazırlanmıştır. Test, konunun uzmanı beş kişiye inceletilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin kuzeyinde yer alan üst, orta ve alt sosyo-ekonomik seviyede üç farklı okuldaki 120 öğrenciye uygulanmıştır.

40 soruluk testin güçlük derecesi (p) ve ayırt etme gücü (d) çıkarılmıştır. Önce p değeri 0.30 ile 0.70 arasındaki maddeler belirlenmiş, bu aralıkların dışında kalan sorular testten çıkarılmıştır. Daha sonra d değerleri 0.40 ile 0.60 arasındaki maddeler belirlenmiştir. 40 maddelik test 20 madde olarak son şeklini almıştır. Testin Güvenirlik Katsayısı (KR-20) 0.90 olarak saptanmıştır.

Türkiye'nin kuzeyinde yer alan bir ortaokulun 7/A ve 7/B sınıflarına ön test için oluşturulan 20 soruluk kip ve zaman konularına dönük dil bilgisi başarı testi uygulanmıştır. Bağımsız Gruplar t Testi ile yapılan değerlendirmede 7/A ve 7/B sınıfları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

### 3.5. Verilerin Analizi (Data Analysis)

Nicel veriler SPSS 15,0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Bu amaçla Shapiro-Wilks Normallik Analizi uygulanmıştır. Başarı düzeylerinin karşılaştırılmasında parametrik testlerden Bağımsız Gruplar t Testi kullanılmıştır. İstatistiksel yorumlamalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki farklar, ayrıca tablolar hâlinde sunulmuştur.

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR (FINDINGS AND DISCUSSIONS)

Araştırma, "Kip ve zaman konusunu müziksel-ritmik zekâyâ dönük etkinliklerle öğretme yönteminin uygulandığı deney grubuyla öğrenci çalışma kitabını temel alan kontrol grubu arasında başarı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusunun sınılanması için öğrencilere kip ve zaman konularına dönük dil bilgisi başarı testi, ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Yapılan ön testte deney ve kontrol gruplarının normal dağılım gösterip göstermediğini sınamak amacıyla Shapiro-Wilk Normallik Analizi uygulanmıştır. Normallik testi, araştırmada kullanılacak testlerin belirlenmesinde önemlidir. Normallik testinin sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre kip ve zaman konularına dönük dil bilgisi başarı testi normallik analizi (Table 4. Grammar achievement test based on modality and tenses and normality analysis of experimental and control groups according to results of pretest)

Ön Test	Gruplar	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	p
	Deney Grubu	,967	17	,767
	Kontrol Grubu	,925	17	,178

Shapiro-Wilk normallik testinin p değerleri 0.05'ten büyüktür (0.767>0.05,0.178>0.05). Bu sonuçtan hareketle sınıfların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.



Ön testte deney ve kontrol grupları arasında başarı yönünden anlamlı farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla Bağımsız Gruplar t Testi kullanılmıştır. Testin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının kip ve zaman konularına dönük dil bilgisi başarı testine göre yapılan puanlama sonucu oluşan ön test verilerinin farklılaşma durumunu ortaya koyan bağımsız gruplar t testi sonuçları

(Table 5. Results of independent groups t test explaining differentiation states of data of pretest and formed according to results of the scoring of grammar achievement test based on modality and tenses of experimental and control groups)

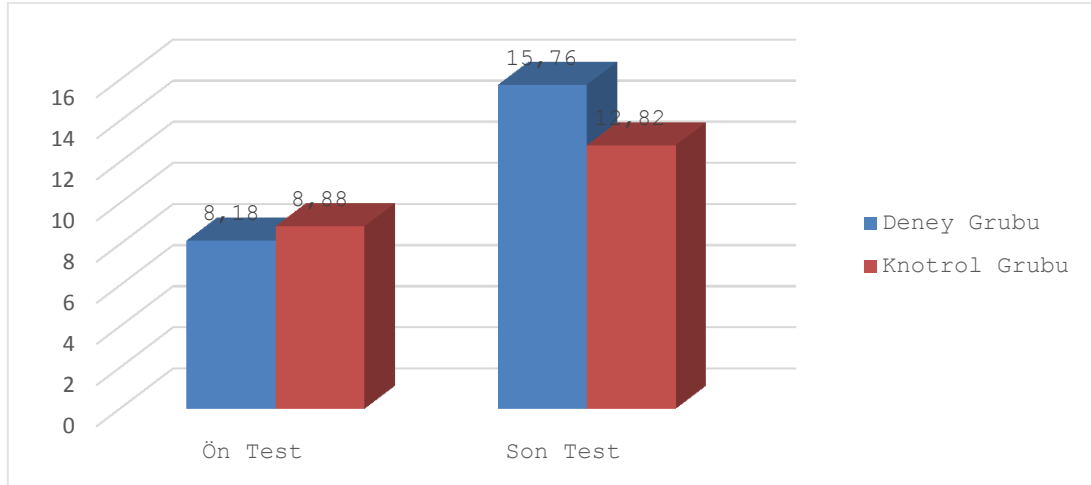
Ön Test	Gruplar	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
	Deney Grubu	17	8.18	2.007	-1.175	.249
Kontrol Grubu	17	8.88	1.453	-1.175		

Testin p değeri 0.05'ten büyüktür ( $0.249 > 0.05$ ). Bu sonuç deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı açısından anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Deney grubunun aritmetik ortalaması 8.18 iken kontrol grubunun ortalaması 8.88'dir. Deney grubunun 0.7 puan daha düşük olduğu gözlenmektedir. Fark, istatistikî olarak anlamlı değildir. Bu sonuç, iki grubun deneysel çalışma için uygun olduğunu göstermektedir. Deneysel çalışma sonrasında deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarına ilişkin olarak ortaya çıkan bulgular ise şu şekilde özetlenebilir: Ön test çalışmasında olduğu gibi son testte kullanılacak testleri belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Normallik testinin sonuçları Tablo-6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarına göre kip ve zaman konularına dönük dil bilgisi başarı testi normallik analizi  
(Table 6. Grammar achievement test based on modality and tenses normality analysis of experimental and control groups according to results of posttest)

Son Test	Gruplar	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	p
Deney Grubu		.919	17	.072
Kontrol Grubu		.983	17	.371

Normallik testi sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu normal dağılım göstermektedir ( $0.072 > 0.05$ ,  $0.371 > 0.05$ ). Bu sonuç, araştırmanın değerlendirilmesinde parametrik testlerin kullanılabilceğini ifade eder. Deneysel çalışma öncesinde istatistikî olarak aralarında anlamlı farklılık olmayan gruplar, süreç sonunda akademik başarı yönünden farklılaşmıştır. Grupların ön test ve son testteki aritmetik ortalamaları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ön test ve son test aritmetik ortalamaları

(Figure 1. Arithmetic average of academic achievement pretest and posttest of experimental and control groups)

Kontrol grubunun 8,88 olan ön testteki aritmetik ortalaması, son testte 12,88'e çıkmıştır. Deney grubunun ise ön testteki aritmetik ortalaması 8,18 iken son testte 15,76'ya yükselmiştir. Her iki grubun da süreç sonundaki başarı düzeyinin arttığı gözlenmiştir. Kontrol grubunun son test ortalaması, ön test ortalamasına oranla %57,45 oranında artış gösterirken deney grubunun artış oranı %77,47'dir. Deney ve kontrol gruplarında artış oranının bu denli farklı olması müziksel-ritmik zekâya dönük olarak oluşturulmuş etkinliklerin başarı üzerindeki olumlu etkisinin göstergesidir.

Deneyel çalışma öncesinde aralarında anlamlı fark bulunmayan deney ve kontrol gruplarının beş haftalık uygulama süreci sonunda akademik başarı yönünden aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla Bağımsız Gruplar t Testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve kontrol gruplarının kip ve zaman konularına dönük dil bilgisi başarı testine göre yapılan puanlama sonucu oluşan son test verilerinin farklılaşma durumunu ortaya koyan bağımsız gruplar t testi sonuçları

(Table 8. Results of independent groups t test explaining differentiation states of data of posttest and formed according to results of the scoring of grammar achievement test, based on modality and tenses of experimental and control groups)

Son Test	Gruplar	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
	Deney Grubu	17	15,76	2,259	1,437	0.01
Kontrol Grubu	17	12,88	3,365	2,767		

Testin p değeri 0.05'ten küçüktür. Bu sonuç, deney ve kontrol grupları arasında son testte anlamlı bir fark oluştuğuna işaret etmektedir. Ön testte deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmamasına karşın son testte deney grubu lehine bir fark meydana gelmiştir. Bu fark, kip ve zaman konusunda müziksel-ritmik zekâya dönük olarak yapılan öğretimin başarı üzerindeki olumlu etkisinin göstergesidir.



## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER (CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS)

Ana dili öğretimi dinleme, okuma, konuşma, yazma öğrenme alanları ve dil bilgisinden oluşur. Dil bilgisi alanı, ana dili öğretiminde bütüncül çatinin kurulmasını, dilin anlam ve şekil evreninin kavratılmasını, sistematik yapının sezdirilmesini sağlar (Güney ve Aytan, 2012:63). Dil bilgisi alanı, dilin sistematik yapısını gösteren kurallar bütünüdür. Fakat ezbere dayalı kurallar yığını değil öğrenme alanlarının işleyişini kolaylaştıran, dil bilincini ve dile yönelik aidiyet duygusu kazandıran bir alandır.

Çoklu zekâ, Howard Gardner tarafından geliştirilen, zekâ ve başarı kavramlarına yeni kimlik kazandıran bir kuramdır. Kuram, mevcut zekâ anlayışını eleştirmiş, zekâyı çok boyutlu olarak ele alır. Geleneksel anlayışta 'zeki' birey, dil veya matematik becerisi gelişmiş kişiler için kullanılırken kuramla beraber zekâ tanımı bireyselleşir. Sabitlenmiş zekânın yerini geliştirilebilecek zekâ alanları alır. Kuramın eğitim alanına yansımaları çok derindir. Bu kuramla eğitim programlarına, başarı anlayışına, ders içeriklerine ve bireye yaklaşım değişmiştir. Ders içerikleri, etkinlikleri birçok disiplini içine alan bir bakış açısıyla hazırlanır. Çoklu zekâ kuramı doğrultusunda Türkçe eğitiminin içeriği de zenginleşmiştir. Bu çalışmada eğitim-öğretim sürecine dâhil edilen müziksel-ritmik zekâ da öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan değişim uygulamasına işaret etmektedir.

Müzik duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri, belirli bir amaç ve yöntemle belirli bir güzellik anlayışına göre birleştirilmiş seslerle işleyip anlatan bir bütündür (Uçan, 1997). Çocuk için müzik, günlük hayatın her anında yaşanan bir dünyadır. Evde, oyunda, sokakta veya okulda tüm etkinliklerinin etkili aracıdır. Ezgili söyleyiş ve kendini özgün şekilde ifade etme olanağı, müziğe ayrı bir yer belirler. Ayrıca doğumdan itibaren 5 yaşına kadar çocuğun beyindeki nörofizyolojik mekanizmanın çok faal olması sebebiyle müzikal algıya bağlı olarak dilin, otomatik olarak beyne kaydedildiği bilinir (Modiri, 2010:507). Okuma yazma becerisini henüz edinmemiş çocuğun öğrenimi, müzikal dinleme becerisiyle gerçekleşir. Çocuğun duygu ve düşünce dünyasında bu denli etkili olan bir aracın eğitim unsuru olarak kullanılması gerekir. Müziğin eğitimde kullanılmasını salık veren ilk kişilerden biri Eflatun'dur. Eflatun, müziği medeniyete götüren etkili bir eğitim ögesi olarak ifade eder (Edmann, 1997). Genç ve Senemoğlu (2001) ile Gültek (2002) müziğin okul öncesi dönemdeki çocukların dinleme becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Uysal (2006) ve Doğan (2009) ise müziğin konuşma becerisi üzerindeki olumlu etkisini incelemiştir.

Bu çalışma, kip ve zaman konusunu müziksel-ritmik zekâyâ dönük etkinliklerle öğretmenin akademik başarıya etkisini ortaya koymuştur. Sonuç, dil bilgisi öğretiminin uygun yöntem ve içerikte yapılırsa başarıya ulaşılabileceğini gösterir niteliktedir. Bu sonuç, dil bilgisi öğretiminin ezberletilecek bir formül dizini şeklinde değil de çocuğun dünyasıyla uyumlu öğeler aracılığıyla yapıldığında başarılı ve eğlenceli şekilde gerçekleştirilebileceğini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Araştırma sonucunda, kip ve zaman konusunun öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler çerçevesinde işlendiği kontrol grubunda 8,88 olan ön test aritmetik ortalaması, son testte 12,88'e yükselmiştir. Kip ve zaman konusunun müziksel-ritmik zekâyâ dönük etkinliklerle işlendiği deney grubunun ise ön testteki aritmetik ortalaması 8,18 iken bu oran son testte 15,76'ya yükselmiştir. Ön test ve son test arasındaki artış kontrol grubunda %57.45 iken deney grubunda %77,47'dir. Deney ve kontrol grupları arasında ortaya çıkan yüzdelik fark, müziksel-ritmik zekâyâ dönük etkinliklerle yapılan öğretimin başarı üzerindeki olumlu etkisinin göstergesidir. Bu



veriler, Checkley (1997) ve Yavuz (2001)'un müziğin öğrenme üzerindeki olumlu etki yaratacağı fikrini desteklemekte; Teele (2004: 81) ve Armstrong (2009:166; 1994)un çalışmalarıyla örtüşmektedir.

Çalışmanın farklı bir yönü, müziksel-ritmik zekâya dayalı etkinliklerin dil bilgisi alanındaki akademik başarıya etkisine araştırmaya yönelik olmasıdır. Cobb (2001), Susar Kırmızı (2006), Demir, Camuzcu ve Yiğit (2011), Babacan (2012) bu zekâ alanının okuma becerisine katkı yapması üzerinde durur. Uysal (2006) ise dikkati yoğunlaştırabilmesi yönüyle konuşma ve dinleme becerisine etkisine gönderme yapar.

Türkçe dersi, öncelikle ana dili dersidir. Ana dili, kişilik oluşumunda, duygu ve düşünce dünyasının şekillenmesinde birinci derecede etkilidir. Bu nedenle, ilk hedef ana diline ait sevgidir. Müziksel-ritmik zekâya dönük etkinlikler ise Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede ve dil bilgisi konularının daha etkili bir şekilde öğretiminde önemli birer araçtır. Bu bakımdan, bu tarz öğretim yöntemlerinin öğrencilerin dil becerilerini yetkinleştirmenin yanı sıra dil bilgisi konularının öğretiminde monotonluğu ortadan kaldıracığı ve etkili öğrenmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **KAYNAKÇA (REFERENCES)**

- Adalı, O., (1983). Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. Türk Dili (Dil Öğretimi Özel Sayısı), Cilt: XLVII, Sayı: 379-380, ss. 31-35.
- Armstrong, T., (2003). The Multiple Intelligences of Reading and Writing. USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Armstrong, T., (2009). Multiple Intelligences in the Classroom(Third Edition).Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, T., (1994). Multiple Intelligences: Seven Ways To Approach Curriculum. Educational Leadership, 52(3), ss. 26-28.
- Avanoğlu, A., (2006) Türkçe Dersindeki Başarı ile Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişki Düzeyi (Kastamonu Örneği).Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Babacan, T., (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balyemez, S., (2009). Dil Bilgisi Öğretiminde Diğer Derslerden Yararlanma. Çağdaş Eğitim,34(365), ss. 32-38.
- Bümen, N., (2004). Okulda Çoklu Zekâ Kuramı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cambell, D., (2002). Mozart Etkisi. (Çeviren: F. Çubukçu ), İstanbul: Kitap Matbaacılık.
- Checkley, K., (1997). The First Seven...the Eight.Educational Leadership, 55(1), ss. 8-13.
- Cobb, B.B., (2001). The Multiple Intelligences Teaching Strategies on The Reading Achivement of Fourth-Grade Elementary Schol Student.(Unpublished Dissertation Thesis).
- Çelenk, S., (2008). Türkçe Öğretiminde Yararlanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikler. İçinde: Attila Tazebay, Süleyman Çelenk (Editörler),Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknik.(Sayfa:18-48), Ankara: Maya Akademi.

- Çelikkol, Ö., (2007). Kelime Kazanımında Müziğin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çilden, Ş., (2001). Müzik Gelişimi ve Öğrenme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dağlı, A., (2006). 1990-2000 Yılları Arası İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Halk Şiiri Metinlerinin 'Çoklu Zekâ Teorisi Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E., (2006). Eğitimde Çoklu Zekâ Kuram ve Uygulama. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, S., (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Düşünme Becerileri ile İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Tümüleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi. Dil Dergisi, Cilt: 17, Sayı: 80, ss. 19-31.
- Demir, C. ve Yapıcı, M., (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 2, ss. 177-192.
- Demir, S. ve Camuzcu, Y., (2011). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profilleri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 21, ss. 92-109.
- Doğan, Y., (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 1, ss. 185-204.
- Edmann, İ., (1997). Sanat ve İnsan. İstanbul: İnkılap ve Ata Basımevi.
- Ergin, G., (2007). Yeni İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Programının Çoklu Zekâ Kuramı Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gardner, H., (1993). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences (Second Edition). London: Fontana Press.
- Gardner, H., (1999). Çoklu Zekâ ve Howard Gardner'la Şöyleşi. İstanbul: Enka Okulları Yayınları.
- Gardner, H., (2005). Multiple Lenses on The Mind. Paper Presented at the ExpoGestion Conference.[http://www.msfta.org/cms/lib6/FL02001163/Centricity/Domain/26/Multiple\\_Lenses\\_on\\_the\\_Mind.pdf](http://www.msfta.org/cms/lib6/FL02001163/Centricity/Domain/26/Multiple_Lenses_on_the_Mind.pdf) sitesinden 27/02/2014 tarihinde alınmıştır.
- Gürel, E. ve Tat, M., (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 3, Sayı: 11, ss. 336-356.
- Goodnough, K., (2001). Multiple Intelligences Theory: A Framework for Personalizing Science Curricula. School Science and Mathematics, Cilt: 101, Sayı: 4, pp. 180-193.
- Greenhawk, J., (1997). Multiple Intelligence Meet Standarts. Educational Leadership, 55(1), pp. 62-64.
- Genç, Ş. ve Senemoğlu, N., (2001). Okul Öncesi Eğitimi (Modül 12). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Güleriyüz, H. (2008). Türkçe Dersinin Diğer Derslerle İlişkisi. İçinde: Attila Tazebay, Süleyman Çelenk (Editörler), Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknik. (ss. 385-408), Ankara: Maya Akademi.
- Gültek, B., (2002). Müziğin Çocuklar Üzerindeki Olumlu Etkileri. Çoluk-Çocuk Dergisi, Sayı: 11, ss. 1-29.



- Güneş, F., (2013). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 7, ss. 71-92.
- Güneş, F., (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Güney, N. ve Aytan, T., (2012). Aktif Öğrenme Teknikleriyle Dil Bilgisi Öğretimi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güven, A.Z., (2013). Dil Bilgisi Konularının Öğretim Sorunları. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 6, ss. 1-10.
- İşcan, A. ve Kolukısa, H., (2005). İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 1, ss. 209-308.
- Karadüz, A., (2006). İlköğretim Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarının Öğreticilik Kavramı Bağlamında Eleştirisi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 21, ss. 13-31.
- Karahan, L., (2009). Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkisinin Önemi. Turkish Studies, -International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, Cilt: 4, Sayı: 8, ss. 23-30.
- Kolb, G.R., (1996). Read with a Beat: Developing Literacy through Music and Song. The Reading Teacher, 50(1), ss. 76-77.
- Konur, M., (2010). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Sahip oldukları Zekâ Alanları ve Akademik Başarısının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, M.S., (2006). Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 14, Sayı: 2, ss. 473-480.
- Mcclellan, J.A., (2006). Development of an Indicator to Identify Multiple Intelligences Preferences of Adult Learners. Unpublished Doctoral Dissertation. Oklahoma: Oklahoma State University.
- Modiri, I.G., (2010). Okul Öncesinde Müzik Aracılığı ile Yabancı Dil Öğretimi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 23, Sayı: 2, ss. 505-516.
- Morgan, H., (1996). An Analysis of Gardner's Theory of Multiple Intelligences. Roeper Review, Cilt: 18 Sayı: 4, pp. 263-269.
- Müderrisgil, B., (2012). Çoklu Zekâ Alanlarından Müzikal Zekâyâ Sahip İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuldaki Başarı Durumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, M., (2006). Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- Saban, A., (2002). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sağır, M., (2002). Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schellenberg, E.G., (2001). Music and Nonmusical Abilities. Erişim adresi: <http://www3.interscience.wiley.com/sitesinden> 04/12/2013 tarihinde alınmıştır.
- Shaw, G., Graziano, A., & Peterson, M., (1999). Piano and Computer Training Boost Student Math Achievement. Neurological Research, Sayı: 21, pp. 139-152.
- Selçuk, Z., (1999). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sungur, N., (1997). Yaratıcı Düşünce. İstanbul: Evrim Yayınevi.



- Susar-Kırmızı, F., (2006). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar ve Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Teele, S., (2004). Multiple İntelligences Perspective. United States of America: Corwin Press.
- Tilbe, S., (2006). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Türkçe öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçan, A., (1997). Müzik Eğitimi (Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar).Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları, sayı: 2, ss. 1-29.
- Uysal, E., (2006). Farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Çoklu Zekâ Kuramına Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Yavuz, K.E., (2001). Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları. Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- Yaz, İ., (2013). Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda Okuyan Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları İle Holland Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, E., (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Sayı ve İşlem Kavramlarını Kazanmalarında Oyun Etkinliklerinin Kullanılmasının Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.