

**7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ
ALANLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ
(AFYONKARAHİSAR İL ÖRNEKLEMİ)**

Semra YAYLALI

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Ağustos, 2019

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ
ALANLARININÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ
(AFYONKARAHİSAR İLÖRNEKLEMİ)

Hazırlayan
Semra YAYLALI

Danışman
Prof. Dr. Gürbüz OCAK

AFYONKARAHİSAR 2019

Bu Araştırma Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Birimince Desteklenmiştir.

Proje No: “216.SOS. BİL.0922”

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**7. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Afyonkarahisar İl Örnekleme)**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek hiç bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

15 / 08 / 2019

Semra YAYLALI

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Nihal TUNCA GÜÇLÜ

: Dr. Öğr. Üyesi Eray EĞMİR

İmza



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Semra YAYLALI' nın "7. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Afyonkarahisar İl Örneklemi)" başlıklı tezi, 04/09/2019 tarihinde saat 09.30' da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği' nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek (4) oy birliği - () oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

ÖZET

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEK ALANLARININÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR İL ÖRNEKLEMİ)

Semra YAYLALI

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

Eylül 2019

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Bu çalışma, 2017 – 2018 eğitim – öğretim yılı içinde devlet okullarında okuyan 7.sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarını ve bazı değişkenlere göre farklılıklarını değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Afyonkarahisar il ve ilçe sınırlarında devlet okullarında okuyan 7.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, seçkisiz (random) örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş olan 500 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada veri toplanma aracı olarak Saban (2005) tarafından geliştirilmiş çoklu zekâ envanteri kullanılmıştır. Çalışmada 7. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler ki kare testi ile analiz edilmiştir.

Çalışmada, 7.sınıf öğrencilerinin 1. Tür baskın ve 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Cinsiyet, baba öğrenim düzeyi,

anne öğrenim düzeyi, okula geldiği yerleşim yeri, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı değişkenleri açısından7.sınıf öğrencilerinin 1. Tür baskın ve 2. Tür baskın çoklu zekâ alanlarında farklılık görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Zekâ, oklu zekâ kuramı, ortaokul öğrencileri

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE MULTIPLE INTELLIGENCE AREAS OF 7th YEAR STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES (AFYONKARAHİSAR SAMPLE)

Semra YAYLALI

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES**

September2019

Advisor: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

The aim of this study was to evaluate the multiple intelligence fields and the differences according to some variables of 7th grade students in public schools in the 2017 - 2018 academic years.

In this study, relational survey model was used. The population of the study consists of 7th grade students studying in public schools in Afyonkarahisar province and district borders. The sample of the study consisted of 500 7th grade students selected by using random random sampling method. In the study, multiple intelligence edict developed by Saban (2005) was used as data collection tool. In the study, data obtained from 7th grade students were analyzed with chi-square test.

In this study, significant differences were observed in the distribution of the 1st Type dominant and 2 Type dominant multiple intelligence domains of 7th grade students. There was no significant difference between the first and second type dominant multiple intelligence areas of 7th grade students in terms of gender, father education level, mother education level, place of residence, family income level, number of siblings.

Keywords: Intelligence, multiple intelligence theory, middle school students.

ÖNSÖZ

Son yıllarda eğitim alanında, geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşarak, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi hedefleyen, bireysel farklılıkları önemseyen, öğrenci merkezli eğitim anlayışına yer vermeye başlanmıştır. Bu nedenle günümüzdeki eğitim anlayışına uygun, bireysel farklılıkları temel alan yeni yaklaşım, yöntem ve teknikler geliştirilerek denenmeye başlanmıştır. Bu anlamda, üzerinde en fazla çalışılan yaklaşımların başında Çoklu Zekâ Kuramının geldiği görülmektedir. Çoklu Zekâ Kuramı, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, bireysel farklılıkları önemseyen, eğitim-öğretim ortamlarının şekillendirilmesini ve öğretimin tüm öğrencilere hitap edecek şekilde düzenlenmesini sağlayan, öğrencileri öğretimin merkezine yerleştiren bir yapıya sahiptir.

Bu anlamda çoklu zekâ kuramı ile ilgili yapılan bu çalışmayla, 2017 -2018 eğitim - öğretim yılında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının belirlenerek, bazı değişkenlerle olan ilişkilerinin incelenerek ortaya konulması amaçlanmıştır.

Öncelikle bu araştırmamın ilk gününden itibaren kıymetli zamanını ayırıp her aşamasında yanımda olan ve yardımını hiç bir şekilde esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Gürbüz Ocak'a teşekkürü borç bilirim.

Çalışma sürecinde, yanımda olan ve her türlü desteği bana sunan başta sevgili eşime, sevimli oğluma, henüz doğmamış canım kızıma, değerli ve kıymetli aile bireylerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	i
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI..... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
GİRİŞ.....	1
PROBLEM DURUMU.....	1
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	2
ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
PROBLEM CÜMLESİ.....	3
ALT PROBLEMLER.....	3
ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	4
ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	4

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. EĞİTİM VE ÖĞRETİM	5
2. EĞİTİM, ÖĞRETİM VE DERS PROGRAMI	6
3. ZEKÂ NEDİR.....	7
3.1. ZEKÂNIN SAHİP OLDUĞU ÖZELLİKLER	9
4. ZEKÂ İLE İLGİLİ KURAMLAR.....	9
4.1. TEK ETMEN ZEKÂ KURAMI.....	9
4.2. ÇİFT ETMEN ZEKÂ KURAMI.....	10
4.3. ÇOK ETMEN ZEKÂ KURAMI.....	10
4.4. GRUP ETMENİ KURAMI	11
4.5. PİAGET'İN ZEKÂ UYUM KURAMI	12
4.6. VYGOTSKY'NİN ZEKÂ KURAMI.....	13

4.7. HİYERARŞİK ZEKÂ KURAMI.....	14
4.8. SOSYAL ZEKÂ KURAMI.....	14
4.9. IQ BEYİN FONKSİYONLU ZEKÂ KURAMI	15
4.10. (EQ) DUYGUSAL ZEKÂ KURAMI	15
4.11. ÇOKLU ZEKÂ KURAMLARI	15
5.ÇOKLU ZEKÂ KURAMI.....	17
5.1. ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI	21
5.1.1. Sözel-Dilsel Zekâ.....	22
5.1.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ	23
5.1.3. Görsel-Uzamsal (Mekânsal) Zekâ.....	23
5.1.4. Bedensel-Kin estetik Zekâ	24
5.1.5. Müziksel Ritmik Zekâ.....	25
5.1.6. Sosyal / Kişiler arası Zekâ	26
5.1.7. İçsel/ Kişisel Zekâ	26
5.1.8. Doğacı Zekâ / Doğa Zekâsı	27
5.1.9. Varoluşçu zekâ.....	28
5.2. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE EĞİTİM	28

İKİNCİ BÖLÜM

KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. TÜRKİYEDE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR.....	35
2. TÜRKİYE DIŞINDA YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR	44

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	47
2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	47
3. VERİ TOPLAMA ARACI	49
4. VERİ TOPLAMA ARACININ UYGULANMASI	49
5. VERİLERİN ANALİZİ	49

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

1.BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	51
2.İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	52

3.ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	52
4.DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	53
5.BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	55
6.ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	57
7.YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	59
8.SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	61
9.DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	63
10.ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	64
11.ON BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	66
12.ON İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	68
13.ON ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	69
14. ON DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	70
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	
1. SONUÇ ve TARTIŞMA.....	73
2. ÖNERİLER.....	78
KAYNAKÇA	80
EKLER.....	92
EK – 1	92
EK – 2	93
EK – 3	94

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma örneklemine ait demografik bilgiler	48
Tablo 2. Normallik Testi Sonuçları	50
Tablo 3. Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanlarına İlişkin Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları	51
Tablo 4. Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanlarına İlişkin Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları	52
Tablo 5. Cinsiyet Açısından Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları.....	52
Tablo 6. Aile Gelir Düzeyi Açısından Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Kay-Kare Testi Sonuçları	53
Tablo 7. Aile Gelir Düzeyi Açısından Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Düzeltilmiş Kay-Kare Testi Sonuçları.....	54
Tablo 8. Anne Eğitim Düzeyi Açısından Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları.....	55
Tablo 9. Anne Eğitim Düzeyi Açısından Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Düzeltilmiş Kay-Kare Testi Sonuçları..	56
Tablo 10. Baba Eğitim Düzeyi Açısından Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları.....	57
Tablo 11. Baba Eğitim Düzeyi Açısından Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Düzeltilmiş Kay-Kare Testi Sonuçları..	58
Tablo 12. Okula geldikleri yerleşim yeri değişkeni açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarına yönelik yapılan kay-kare testi sonuçları.....	59
Tablo 13. Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları.....	61
Tablo 15. Cinsiyet Açısından Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları.....	63
Tablo 16. Aile Gelir Düzeyi Açısından Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları.....	64
Tablo 17. Aile Gelir Açısından Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Düzeltilmiş Kay-Kare Testi Sonuçları	65
Tablo 18. Anne Eğitim Düzeyi Açısından Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Kay-Kare Testi Sonuçları	66
Tablo 19. Anne Eğitim Düzeyi Açısından Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Düzeltilmiş Kay-Kare Testi Sonuçları..	67
Tablo 20. Baba Eğitim Düzeyi Açısından Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları.....	68
Tablo 21. Okula Geldikleri Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları	69
Tablo 22. Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanlarına Yönelik Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları	70
Tablo 23. Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Düzeltilmiş Kay-Kare Testi Sonuçları..	71

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖSS: Öğrenci Seçme Sınavı

ÖSYM: Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, önemi, amacı, problemleri, alt problemleri, varsayımları ve sınırlılıkları açıklanmıştır.

PROBLEM DURUMU

Günümüzdeki eğitim anlayışı her bireyin kişilik özellikleri, zekâ alanları ve davranışları bakımından farklı bireyler olduğunu ve bireylerin tekdüze kalıplarla eğitilmesinin yanlış olduğunu savunur (Taller, 2004). Zekâ kavramı yüzyıllardır tartışılan bir olgudur. Zekânın nasıl ölçülebileceği, farklı yaklaşımlarla farklı şekillerde ortaya konulmaya çalışılmıştır. İlk defa zekânın ölçülmesine yönelik geliştirilmiş zekâ testleri, zekâ ile ilgili kuram ve görüşler ışığında, sözel muhakeme, mantıksal muhakeme, soyut-görsel muhakeme ve kısa süreli bellek gibi bilişsel becerilerin belirlenmesinde önemli rol oynamıştır (Şemin, 1987).

Howard Gardner, 1983 yılında ortaya attığı Çoklu Zekâ Kuramıyla zekâ kavramına farklı bir boyut kazandırmıştır. Gardner zekâ'yı, kişinin bir veya daha fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak ifade etmiştir (Saban, 2005).

Gardner'ın çoklu zekâ kuramına göre bireylerde Sözel-Dil, Mantıksal-Matematiksel, Görsel-Uzamsal, Bedensel-Kin estetik, Müziksel-Ritmik, Sosyal, İçsel ve Doğacı zekâ şeklinde sekiz tür zekâ alanı bulunmaktadır. (Brualdi, 1996; Checkly, 1997; Hoerr, 1998). Gardner'ın, çoklu zekâ kuramına göre; Farklı kültürlerin farklı zekâ türlerine verdikleri değerler zekânın gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bu anlamda değer verilen zekâ türleri diğer zekâ türlerinden daha çok ve hızlı gelişmektedir (Brualdi, 1996).

Çoklu zekâ kuramının amacı; öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını sınıfta işleyecekleri konularla ilişkilendirerek, her öğrencinin zekâ alanlarının kendine özgü bir yapıda gelişmesine fırsat sağlamaktır (İflazoğlu, 2003). Öğrencilerin bireysel farklılıkları, sahip oldukları zekâ alanlarının farklılığından kaynaklanmaktadır (Gürbüz ve Çatlıoğlu, 2004). Gardner'da (1999), her öğrencinin zekâ profilinin farklı olduğunu,

bu nedenle de eğitim sisteminde öğrencilerin bireysel farklılıklarını ortaya koyacak uygun yöntemler kullanılması gerektiğini savunur.

Altıparmak ve Nakiboğlu (2005) yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında, geleneksel öğretim yöntemlerinin eğitimcilerin en iyi şekilde eğitim ve öğretim hedefini gerçekleştirmelerinde yeterli olmadığını, eğitimde yeni yaklaşımların denenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu anlamda bireylerin niteliklerinin geliştirilmesi ve belirlenmesi yönünde çoklu zekâ kuramı, üzerinde en fazla durulan, araştırma yapılan yaklaşımların başında gelmektedir. Her ne kadar ülkemizde çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim anlayışıyla ilgili literatüre kazandırılmış çok sayıda araştırmanın olduğu görülse de; bu yaklaşımla ilgili örügün ve yaygın eğitim kurumlarında her sınıf düzeyinde farklı çalışmaların yapılmasıyla, çoklu zekâ kuramındaki bireysel eğitim anlayışının uygulanmasına yönelik çok daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Bahsi geçen bu gerekçelerle, 7. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının açıklanarak ortaya konulması;7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin hangi zekâ alanlarına daha çok sahip olduklarının bilinmesi ile 7. sınıf düzeyindeki öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi ve öğretim stillerinin geliştirilmesi anlamında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı gerekçeyle çoklu zekâ alanlarıyla ilgili yapılacak olan çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülerek bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Yapılacak olan bu çalışmayla 7. Sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanları yönelimleri ölçüt olarak ele alınarak, çoklu zekâ alanları düzeyleri ile bazı değişkenlerle olan ilişkileri incelenecektir.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde hızla gelişen ve değişen dünyadaki gelişmelere uyum sağlanması, bireylerin çağımızın şartlarına uygun eğitim koşullarıyla yetiştirilmesine bağlıdır. Bilgiyi uygun eğitim koşullarıyla üreten bireylerden oluşan bilgi toplumları, sadece eğitim alanında değil; birçok alanda da modern koşullara ulaşmayı başarmışlardır.

Ülkemizdeki eğitim sistemi, günümüzdeki eğitim anlayışına uygun, yenilikçi, ezberci olmayan, üretime dönük yeniliklere açık, bilgileri öğrencilere yaparak yaşayarak aktaran, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini sağlayan, eğitim seviyesi yüksek bireyler yetiştirmeyi amaçlayan, çoklu zekâ alanlarını dikkate alan, bir sistem

haline gelmeye başlamıştır. Eğitim sistemimiz açısından, çoklu zekâ kuramı geleneksel öğretim yöntemleri ile kıyaslandığında öğrencilerin akademik başarılarının ortaya çıkarılması konusunda, öğretim niteliğinin artırılması konusunda oldukça önemli bir yere sahiptir. Eğitim kurumlarımızda var olan eğitim anlayışına uygun olarak çoklu zekâ kuramının uygulanması, eğitim öğretim faaliyetlerinde yer verilmesi oldukça önemlidir. Aynı zamanda bu amaçla, öğrencilerin farklı zekâ alanlarını etkin bir şekilde kullanmalarına yönelik olarak öğrenme ortamlarının hazırlanması, eğitim ortamlarının ve çevre koşullarının bu anlayışa uygun olarak düzenlenmesi oldukça önemlidir.

Bu anlamda, 7. Sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanları dağılımları ile bazı değişkenlerle olan ilişkilerinin inceleneceği bu çalışmayla, çoklu zekâ alanlarının 7. sınıf öğrencileri düzeyinde öğretimdeki mevcut durumunu yansıtarak, eğitim alanında literatüre katkı sağlanacağı, eğitimcilere çoklu zekâ alanı ile ilgili fikir edindirilmesi konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Yapılan bu çalışmayla, Afyonkarahisar il ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında okumakta olan 7. Sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanları dağılımları ve bu dağılımın bazı değişkenlerle olan ilişkilerinin araştırılması amaçlanmıştır.

PROBLEM CÜMLESİ

7. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanları dağılımları bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

ALT PROBLEMLER

1. Öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Cinsiyet açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanla dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Aile gelir düzeyi açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Anne eğitim düzeyi açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ

alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Baba eğitim düzeyi açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Okula geldikleri yerleşim yeri değişkeni açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Kardeş sayısı değişkeni açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. Cinsiyet açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. Aile gelir düzeyi açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. Anne eğitim düzeyi açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

12. Baba eğitim düzeyi açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

13. Okula geldikleri yerleşim yeri değişkeni açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

14. Kardeş sayısı değişkeni açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

- Araştırmada toplanan verilerde katılımcıların ölçeklere verdikleri cevaplar samimi ve gerçek cevaplardır.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Araştırma 2017 – 2018 eğitim – öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma Afyonkarahisar il merkezi ve ilçelerindeki okullarla ve bu okullarda öğrenim gören 7.Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırma katılımcıların ölçme araçlarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSALÇERÇEVE

1. EĞİTİM VE ÖĞRETİM

İnsanları diğer bütün yaratılan varlıklardan ayıran en büyük özellikleri akıl ve idrak yetenekleridir. İnsanlar akıl ve idrak yetenekleri ile edindikleri nitelikli bilgi birikimlerini kendilerinden sonra gelenlere aktarırlar ve bu aktarımı yaparken mükemmel insan yetiştirme işini bilinçli ve kasıtlı yaparlar. İnsan davranışlarının tamamına yakını ilerleyen zaman içinde kendinden önce gelen insanlardan edindikleri bilgi birikimlerinden ibarettir. Bilgi birikimlerini insana, doğaya ve bütün canlılara aktarma eğilimine ve bu işi palan ve program çerçevesinde yapma işlemine eğitim denir.

Eğitim, bireyleri ve toplumları düzgün bir yaşam biçimine ulaştırma, sahip olunan bilgi, beceri ve değerleri planlı biçimde sonraki kuşağa aktarma ve insan davranışlarını yaşantılar yoluyla değiştirme sürecidir (Ertürk, 1972; Yolcu, 1992). Sönmez (2007) ise eğitimi, fiziksel uyarılar sonucunda, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlar. Başka bir ifadeyle eğitim bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme girişimi olarak tanımlanabilir (Aydın, 1994).Eğitim, kişinin toplum davranışlarına, ahlâki değerlerine estetik ölçülerine inanışına yaşama anlayışına, sağlıkla ilgili uyumuna yardımcı olan bir süreç olarak görülebilir. Kişinin uyması gereken değerler ise iki seviyede düşünülmelidir; bu değerler kazanılması istenen değerler ve gerçek değerlerdir (Kavcar,1974).Eğitim, kişinin toplumsal davranışlarına ahlaki ve estetik ölçülerine, inanış ve yaşama anlayışına sağlıkla uyumuna yardım eden bir süreçtir (Varış, 1996).

Öğretmenler okulda öğrenmeyi kolaylaştıran ortamlar oluştururlar. Öğrenciler de oluşturulmuş bu ortamlarda öğretmenleri ile birlikte yaparak yaşayarak bilgi, beceri, tavır ve idealler kazanırlar. Bilgi, beceri, tavır ve ideallerin öğrencilere kazandırılması ile ilgili okullarda çeşitli faaliyetler düzenlenir. Bu faaliyetler yolu ile bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yolu ile kasıtlı olarak istenilen yönde değişme meydana getirme süreçlerine öğretim denir(Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Öğretim, öğrencileri aktif hale getirmek, istenilen konuda öğrenmeyi sağlamak

ve konunun özünü öğretmek için planlanmış eylemler bütünüdür(Yavaş ve İlhan,1997).Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde hedeflenen davranışların gelişmesi için uyguladığımız öğretme-öğrenme faaliyetlerinin tümüdür (Kıncal, 2004).

2. EĞİTİM, ÖĞRETİM VE DERS PROGRAMI

Eğitim programı; “bireylerde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm faaliyetleri gösteren bir plandır” (Fidan ve Erden, 1993).

Büyükkaragöz ve Çivi'e göre (1999) eğitim programı, herhangi düzeydeki bir eğitim kuruluşunun, Türk Milli Eğitiminin amaçlarını, o kuruluşun eğitim amaçlarını, bu amaçlara ulaşmak için düzenlenmiş öğretim programlarını, ders içi ve ders dışı etkinlikleri belirli gün ve haftaların kutlanmasını kapsamaktadır. Öğretim yaşantılarının düzenlenmesinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi belirtilen amaçların gerçekleşme derecesini belirlemek için yapılan değerlendirme çalışmalarının tümü eğitim programı kapsamında yer alır.

Eğitim programı (Demirel, 2014);

- Konular listesidir,
- Ders içerikleridir,
- Çalışmaların programlanmasıdır,
- Öğretim materyalleri listesidir,
- Derslerin sıralanmasıdır,
- Hedef davranışlar grubudur
- Okul içinde ve dışında öğretilen her şeydir,
- Okul personeli tarafından planlanan her şeydir.

Genel anlamda eğitim programı, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme olarak tanımlanabilir. Okuldaki eğitiminin, kontrollü ve planlı bir süreç olmasını sağlayan etken eğitim programlarıdır. Nitelik, en iyi olmak ve en mükemmeli ortaya koymak anlamında ele alındığı zaman nitelikli eğitim, en iyi öğrencileri yetiştirmekle mümkündür. En iyi öğrenciler ise çağdaş anlamda hazırlanmış eğitim programlarıyla yetiştirilir. (Demirel, 2014).

Varış (1996),Öğretim programını, bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerilerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir program olarak tanımlamıştır. Demirel (2014), öğretim programını, okulda ya da okul

dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak açıklamaktadır. Küçükahmet (1997) Öğretim programını, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye, uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ile becerilerin eğitim programlarındaki amaçlar doğrultusunda planlı biçimde kazandırılmasına yönelik programlar şeklinde tanımlar. İşman ve Eskicumalı (2006)'ya göre öğretim programı, bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı davranışları ve bu davranışları kazandırmak için düzenlenecek eğitim durumlarını, bu davranışların ne derece kazanıldığını ortaya koyan sınav durumlarını kapsayan, gelişmeye açık, çok yönlü etkileşim içindeki öğeler bütünü olarak tanımlamaktadırlar.

Ders programı; bir derse ilişkin olarak kazanımın ne olduğu, bu kazanımın hangi içerikle kazandırılacağı ve bu içeriğin nasıl bir öğretim sürecinde hangi yöntem ve teknikler yoluyla hangi araç ve materyallerden yararlanılarak kazandırılacağı ve kazanımların hangi ölçme araçlarından yararlanılarak ölçüleceğine karar verilir. Ders programı, bu aşamalara yönelik olarak her bir aşamanın belirli bir düzen dâhilinde sistematik olarak planlanmasına yönelik tüm etkinlikleri kapsadığı süreçtir(Aykaç ve Aydın, 2006). Demirel (2014) ise ders programını, bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir planıdır. Bir başka tanıma göre öğretim programının ders programlarının bütünü olduğunu belirterek ders programının, öğretim programı içinde yer alan ve dersle ilgili olan öğretim faaliyetlerini sistematik biçimde düzenleyen programdır(Küçükahmet,1997).

3. ZEKÂ NEDİR

Zekâ ile ilgili farklı görüşlere sahip araştırmacılar birçok tanım yapmışlardır.

İlk kez, 17. yüzyıl İngiliz düşünürü olan John Locke zekâ üzerinde çevrenin etkili olduğunu; zekâ üzerinde kalıtımın etkili olduğunu ise ilk kez, 18. yüzyıl Fransız düşünürü olan Jean Jacques Rousseau gündeme getirmişlerdir. Her iki düşünürde çevrenin ve kalıtımın zekâ üzerindeki etkisini belirlemek amaçlı bilimsel araştırma çalışmaları yapmışlardır (Liebert, Nelson ve Kail, 1986).

Zekâ üzerinde; zekâyı oluşturan beyin sinir hücrelerinin yapısı etkilidir.Hızlı ve doğru çalışan sinir hücreleri, düşüncelerin daha hızlı ve doru iletilmesini sağlar (Hamilton, 1996).

İbn-i Sina'ya göre zekâ; hem öğrenme sürecinden hem de dış dünyadan gelen algıların insana verdiği bilgiyi öğrenmesiyle ortaya çıkar(Selçuk, 2004).

Zekâ; zihnin değişme ve yeni yapılar meydana getirebilme gücü olarak tanımlanır (Toker, Kuzgun, Cebe, Uçkunkaya, 1968). Saban (2005) zekâyaya; bireyin her kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi veya gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili bir şekilde verimli çözümler üretebilme becerisi, çözüme kavuşturması gereken yeni ve karmaşık yapıları keşfetme şeklinde bir açıklama getirmiştir.

Zekâ; bilgiyi elde etme, öğrenme ve problem çözmeye imkân veren bilişsel yeteneklerin tümüdür(Yaylacı, 2006, akt. Şimşek, 2007).

Zekâ; psikologlar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır, genel olarak soyut akıl yürütme, deneyimden yararlanma ve değişen çevresel bağlamlara uyum sağlama yeteneklerini içerdiği kabul edilen bir dizi yetenek olarak tanımlanır (Bee ve Boyd, 2009).

Zekâ; zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilmesi ile ilgili yeteneğidir (Sayım, 2000, akt. Şimşek, 2007).

Genel zekâ; belirli alanlarda gerçekleşen başarının bu alanların bilişsel ön şartlarını kapsayacağı ölçüde ortaya çıkması, bu alanlardaki özel bilişsel giriş davranışlarıyla örtüşen ve bu bilişsel giriş davranışlarının varlığını yansıtmadır (Bloom, 1998).

Zekâyı (Armstrong, 2000);

- Eğitimciler; öğrenme yeteneğidir,
- Biyologlar; çevreye uyma yeteneğidir,
- Psikologlar; muhakeme yoluyla sonuca ulaşma yeteneğidir,
- Bilgisayar bilimciler; bilgi işleme yeteneğidir şeklinde tanımlamışlardır.

Köknel (1997) zekâyı, kişilerin yeni durum,engel ve sorunlar karşısında deneyimle meler yapması ve öğrendiklerinden yararlanarak o an için gerekeni yapması, o ana uyum sağlaması, yeni çözümler bulabilme yeteneğini ortaya koyması, olarak tanımlar.

Binet zekâyı; özeleştirici gücü, arzulanan bir şeyi elde etme amacı için adaptasyonlar kurabilme yeteneği, belirli bir yöne yönelme ve devamlılık gösterebilme eğilimi olarak tanımlamıştır (Sattler, 2001).

Gardner (2013) zekâyı; üç anlamlı olarak açıklamıştır. Birinci anlamı, bir türün niteliği, insanın ya da başka bir varlığın genel yeteneği, ikinci anlamı, şahsi farka dayanan zekâ, kişisel ilgi ve farklılıkları, üçüncü anlamı ise bir işin ustalıklı icrasına dayanan zekâ, zekânın bu anlamı bir işin yapılma şeklini vurgulamaktadır.

Zekâ; bireyin içinde bulunduğu durumda nasıl davranacağını, kapasitesinin ne olduğunu, gelecekteki başarısının ne olacağını belirlemek ve bunun sonucunda da, birey hakkında klinik tanı konmasını, özel eğitim için uygun eğitim sınıfına ve düzeyine yerleştirilmesini ve ona göre eğitim verilmesini sağlamaktır. Bu anlamda önemli olan, birey hakkında verilecek olan bu kararın ne derece doğru olduğudur (Erkuş, 1998).

3.1. ZEKÂNIN SAHİP OLDUĞU ÖZELLİKLER

Geleneksel zekâ kuramlarına göre zekânın özellikleri (Saban, 2005);

- Zekâ doğuştan kazanılmaktadır, sabittir ve bu nedenle asla değiştirilemez,
- Zekâ niceliksel olarak ölçülür ve tek bir sayıya indirgemek mümkündür,
- Zekâ tekildir,
- Zekâ, gerçek hayatta soyutlanır (yani belli zekâ testleri ile ölçülmesi mümkündür),
- Zekâ, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırır ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılabilir.

Yeni zekâ kuramlarına göre zekânın özellikleri (Saban, 2005);

- Bir bireyin genetik olarak kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir; geliştirilebilir ve değiştirilebilir,
- Zekâ, herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinde sayısal şekilde hesaplanmaz,
- Zekâ, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir,
- Zekâ, gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz,
- Zekâ, öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılmalıdır

4. ZEKÂ İLE İLGİLİ KURAMLAR

4.1. TEK ETMEN ZEKÂ KURAMI

Zekânın genel bir yetenek olduğunu savunan görüşler, tek faktörlü zekâ

kuramları olarak bilinir.

Tek faktörlü Zekâ kuramı; geleneksel zekâ testlerinden alınmış puanlamalarla zekânın sayılar, sözcükler gibi birtakım fikirsel sembollere dönüştürülmesini ifade eder (Matthews, 1988; Ün Açıkğöz, 2011).

4.2. ÇİFT ETMEN ZEKÂ KURAMI

Çift etmen zekâ kuramı; zekânın bir yetenekten ve bu yeteneğe bağlı özel yeteneklerden oluştuğunu savunmaktadır. Bilişsel bir etkinliğin yapılabilmesi için gerekli olan genel yetenek birinci etmeni; özel yetenek ise ikinci etmeni oluşturmaktadır (Başaran, 2000).

Çift etmen zekâ kuramı savunucularından Spearman'a (1927) göre zihnin, tek ve genel bir yetenekten değil, iki temel yetenek faktöründen oluşmuştur. Spearman bu faktörleri "g" genel yetenek ve "s" özel yetenek faktörü olarak, bu kuramını "çift etmen" kuramı olarak adlandırır (Spearman, 1927, akt. Özgüven, 1994). Spearman, zekâ testleri olmadığı için öğrencilerin genel zekâ seviyelerini, öğretmen kanaatlerine ve öğrencilerin birbirlerini bu yönden değerlendirmelerine göre belirlemiştir. Değişkenler arasında pozitif ve yüksek kolerasyon elde ederek, bunun sonucunda; bütün zihin etkinliklerinde rol oynayan genel bir zekânın varlığına kanaat getirmiştir (Toker, Kuzgun, Cebe, Uçkunkaya, 1968). Çift etmen kuramına göre, zihinsel bir etkinliğin meydana gelebilmesi için zihinsel etkinliklerde ortak olan bir genel yeteneğe ve söz konusu zihinsel etkinliğe özgü özel yeteneklere sahip olunması gerekir (Özgüven, 1994).

4.3. ÇOK ETMEN ZEKÂ KURAMI

Thorndike, Spearman'ın 'g' faktörünü reddederek zekânın birbirinden ayrı etmenlerden oluştuğunu savunur (Bümen, 2004). Thorndike zekâyı; soyut zekâ, mekanik zekâ ve sosyal zekâ olarak üç boyuta ele alır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002). Soyut zekâ sözcükler, sayılar, formüller gibi sembollerle düşünmede, bilimsel ilkeleri kavramada, Mekanik zekâ, alet, cihaz kullanma ve makine işletebilmede kendini göstermiştir. Sosyal zekâ, ise insanları anlama, kişiler arası ilişkileri görüp bunlara göre davranabilmede kendini göstermiştir (Baymur, 1994). Thorndike, zekânın; düzeyini "yapılabilecek işlerin zorluk derecesini", genişliğini "yapılacak işlerin içerik farklılığını" ve hızını "çözümüne ulaşma süresini" belirterek farklı üç yönünün bulunduğunu belirlemiştir (Erkuş, 1999).

Guilford, zekâyı ilk kez kuramsal düzeyde inceleyen psikologdur. Guilford Zihnin yapısının birbirinden bağımsız faktörlerden meydana geldiğini tespit ederek 1959'da "Zihnin Yapısı" (Structure of Intellect) adını verdiği kuramını sunmuştur (Toker ve ark. 1968). Guilford, 120 birbirinden farklı faktörden oluşan çok faktörlü kuramında, zekânın içerik, işlem ve ürün olmak üzere üç yönünden bahseder; bunlardan herhangi birinin eksik olması durumunda ise zekânın varlığından söz edilemez. İçerik boyutu: şekilleri, sembolleri, anlam ve davranışları; işlemler boyutu: bilişi, belleği, alışılmamış ve alışlagelmiş düşünce ve davranış biçimlerini belirlemeyi; ürün boyutu: birimleri, sınıfları, ilişkileri, sistemleri, dönüşümleri ve doğurguları kapsamaktadır (Erkuş, 1999).

4.4. GRUP ETMENİ KURAMI

Thurstone (1887-1955), yaptığı çalışmalar sonucu, zekânın, her biri diğerinden farklı bir zihin gücünü gerektiren gruplardan (yetenek) oluştuğunu belirtir (Erkuş, 1998). Thurstone guruplardan her biri için gerekli olan zihin gücüne temel faktör veya yetenek adını verir. Thurstone temel faktörleri ölçmek üzere "Temel Yetenek Testi" oluşturmuştur. Thurstone çalışmalarında 12 faktörden bahsetmiş fakat bu faktörlerden 7'sini isimlendire bilmiştir (Toker ve ark. 1968).

Thurstone oluşturduğu 7 temel faktörü şu şekilde sıralamıştır (Özgüven, 1994):

- Sözel Yetenek Faktörü: Kurduğunu anlama, sözel ontolojiler, cümlecikleri düzenleme, sözel muhakeme, atasözlerinin eş anlamlısını bulma ve kelime hazinesi gibi testlerde yer alan yetenekleri içerir.
- Kelime Akıcılığı Faktörü: Belli zaman diliminde belirli türden çok sayıda sözcük bulabilme şeklinde ölçülür. Kafiyeğe uygun erkek ismi, yaprakları yenen sebze, T ile başlayan sözcükler belirli bir tarife uygun kelime üretebilme yeteneği olarak açıklanır.
- Sayısal yetenek Faktörü: Basit aritmetik işlemlerini süratli ve doğru olarak hesaplayabilmekle ilgili yeteneği açıklar.
- Genel Muhakeme Yeteneği Faktörü: Tümevarım ve tümdengelimsel düşünme olarak kabul edilir. Tümevarımsal düşünmenin daha önemli olduğunu belirtir.
- Yer ve Mekân İlişkisi Faktörü: Bir cismin görünmeyen yönleri ile birlikte uzaydaki çeşitli durumlarını tasarlayabilme, hayal edebilme, göz önünde canlandırabilme, yer-mekân ilişkilerini algılayabilme gibi yetenekleri kapsar.

- Bellek Faktörü: Anlamsız şeyleri, sayısal, sözel ve şekilsel sıraları ve materyalleri ayrıntıları ile hatırd tutabilme gibi durumları kapsar.

- Algısal Faktör: Çeşitli şekiller arasındaki benzerlikleri, farkları ve ayrıntıları süratle algılayabilme durumunu kapsar.

Yedi kümede toplanmış bilişsel etmenlerdeki bireysel ayrıcalıklar kalıtım ve çevreden kaynaklanır (Başaran, 2000).

4.5. PİAGET'İN ZEKÂ UYUM KURAMI

Piaget, Theodore Simon(1872- 1961) ile birlikte Alfred Binet(1857- 1911) laboratuvarlarda bir İngiliz Zekâ Testi'ni, Fransızlar için uygulanabilir hale getirmeye çalışmıştır. Bu görevi sırasında Piaget 3 önemli sorun ile karşılaşmıştır;

- Zekâ Testlerinden Aynı yaştaki çocukların hemen hep aynı yanlışlıkları yaptıkları ve farklı yaşlardaki çocukların yaptıkları yanlışların da birbirinden farklı olduğunu görmüş, yaşça büyük çocukların daha zeki olduğunu söylemenin doğru olmadığını, küçüklerin düşüncelerinin nitelik bakımından büyüklerinkinden farklı olduğunu belirlemiştir. Piaget elde ettiği bu bulguya istinaden, "Küçüklerin düşünceleri, zekâları ve algılama güçleri, büyüklerden, nicelik bakımından değil, nitelik bakımından farklıdır" şeklinde bir yargıya varmıştır.

- Zekânın incelenmesinde Piaget, çocukları anlamada daha özgür bir yöntem seçmiştir. Patolojik psikoloji bulgularından ve klinik uygulamalarından esinlenerek, çocuk düşüncesini anlamak amacıyla 'Psikiyatri Yöntemini' kullanmıştır. Kullandığı bu yöntemin temel ilkesi; çocuğun ağzından ilgi çekici bir söz çıktığı zaman, onun bu sözü sonuna kadar götürmesine yardımcı olarak, doğal düşünce akımını bozmadan, saptırmadan ve çocuğu sonuna kadar dinleyip anlamaya çalışmak, şeklinde yorumlanabilir.

- Çocuk düşüncelerini incelemek için klinik yöntemi uyguladığı bu sürede Jean Piaget yoğun bir biçimde mantık okumuştur, böylece çocukların düşünce tarzının birçok yerinde soyut mantığın yer alabileceğini görmüştür (Piaget, 1938).

Piaget, zekâyı uyum süreci olarak görmüştür; uyum sürecini, organizma ve çevre etkileşiminin dengede olabilmesi olarak tanımlar. Etkinliğin asıl amacının dengeye ulaşmak olduğunu savunur (Toker ve ark. 1968).

Piaget, zekânın 3 farklı boyutuna, bazı özelliklerine dikkat çekmiştir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Günçe, 1973):

- Zekâ; biyolojik uyumun (organizmanın çevreye uyum durumu) özel bir şeklidir. Biyolojik uyumun, kişinin(organizmanın)çevre ile etkileşimini sağlamaya yarar.

- Zekâ; bir çeşit denge şeklidir.

- Zekâ; ‘Yaşayan ve eylemlerde bulunan bir zihinsel işlemler sistemidir’. Bilgiyi edinebilmek için eylem gerekir. Çocuklar durağan ve edilgin bir tutumla bilgi edinemezler. Eylemlere girilerek, çevresini keşfederek ve bir şeyler öğrenirler. ‘Zihinsel işlemler sistemi’ etkin bir şekilde bilgi edinme mekanizması ile elde edilir.

Piaget yaptığı çalışmayla zekânın gelişim evrelerini, duyu-hareket (0-2 yaş), işlem öncesi (3-6 yaş), somut işlemler (7-11 yaş) ve soyut işlemler (12 ve üzeri yaş) dönemleri şeklinde oluşan belirli yaşlarda gerçekleştiğini savunduğu kuramında ortaya koymuştur(Selçuk, Kayılı, Okut, 2004).

4.6. VYGOTSKY’NİN ZEKÂ KURAMI

Piaget, çocukların bilişsel gelişimini yaş faktörüyle ilişkilendirmiş; Vygotsky ise çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle ilişkisini yani kişilerarası ilişkilerini bilişsel gelişim sürecinde temel etken olarak değerlendirmiştir (Çeçen, Eroğul ve Yurtal, 2014). Vygotsky zekâ gelişiminin toplumsal yönünden bahseder. Kendiliğinden kazanılan kavramların gündelik yaşamda kullanılan kardeş kavramı gibi kavramlar olduğunu, Öğretilen kavramlara ise sömürü kavramı gibi kavramlar olduğunu savunur (Selçuk, Kayılı, Okut, 2004).

Vygotsky sadece bireyin gelişimini incelememiştir. Gelişime bağlı olarak sosyal ve kültürel dokunun önemli olduğunu belirterek, kişilerde var olan yaratıcı süreçlerin, sosyal ve tarihi çevreye bağımlılığını incelemiştir(Palmer Palmer, Joy, Bresler ve Cooper, 2001).Vygotsky dilin öneminden bahsederek yetişkinlerin çocuklara aktardığı en önemli kültürel aracın dil olduğunu belirtmiştir.

Vygotsky göre Dilin, bilişsel gelişim üzerine etkileri ise şöyledir (Çeçen, Eroğul ve Yurtal, 2014);

- Dil, yetişkinlerin tecrübelerini çocuklara aktarmaları için araç olarak kullanılır,

- Çocukların dünyayı anlamlandırması dilin sembolik yapısıyla mümkün olur,

- Dilin çocukların düşüncelerini aktarmasında önemli bir görevi vardır,

- Dil aracılığıyla çocuklar çevresiyle etkileşimde bulunurlar.

4.7. HİYERARŞİK ZEKÂ KURAMI

Vernon'un hiyerarşik zekâ kuramına göre, zihin yapısal olarak; en üstte Spearman'ın "g" si, onun altında soyut, sayısal, mekanik bilgi, yer ilişkilerini kavrama gibi yetenekleri içeren akademik ve pratik yetenekler, en altta ise, minör faktörler diye adlandırılan çok sayıda özel faktörden oluşan üç katlı hiyerarşik yapıdan meydana gelmektedir(Bacanlı.2000).

4.8. SOSYAL ZEKÂ KURAMI

Thorndike (1920) Sosyal Zekâyı, diğerlerini anlama yeteneği olarak tanımlar. Thorndike; tanımlamayı, kavramayı (anlama) ve davranışı (yönetme) birlikte vurgular. Birçok araştırmacı, anlama / empati bileşenine ve yönetme / davranışa yönelme bileşenine odaklanmayı bu ana düşünce üzerinden kurmuştur.

Marlowe, (1986) Thorndike'in yaptığı tanımın birçok konuyu kapsadığını belirterek;

- Organizmanın hedef geliştirme ve hedefe yönelik etkinlik gösterme yeteneğini (motivasyonel tanım),
- Bireyin kişisel yeterlik ve başarı beklentisi (kendine yeterlik) -Olumlu pekiştireç getirecek eylemlerde bulunma yeteneği,
- Sosyal açıdan yararlı davranışları yerine getirmede etkililik yeteneği (performansa yoğunlaşan tanım),
- Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal işlev görme örüntülerinde ortaya çıkan kişilik özellikleri, şeklinde sosyal zekânın birbirleriyle ilişkili ama kısmen farklı 5 tanımı olduğunu savunur.

Thorndike'in yaptığı tanım bilişsel bir unsur olan "anlama" ile davranışsal bir unsur olan "idare etme" ile akıllıca davranma arasındaki farklılıklara dikkat çekmiştir. Yapılan sonraki çalışmalarda Thorndike'in yaptığı bu tanım temel alınarak sosyal zekâ ile ilgili tanımlar yapılmıştır (Kosmitzki ve John, 1993).

Walker ve foley (1973)'in sosyal zekâ tanımı ise şöyledir;

- İnsanlarla ilgilenme,
- Başkalarının duygu, düşünce ve niyetlerini anlama,
- Bireylerin duygu, mizaç ve motivasyonlarıyla ilgili doğru bir şekilde

yargıda bulunma (çıkarsama) yeteneği olarak açıklarlar.

4.9. IQ BEYİN FONKSİYONLU ZEKÂ KURAMI

Wilhelm Shern zekâ testlerindeki puanı göstermek amacıyla “zekâ bölümü” kavramını ortaya koymuştur. Puan hesaplamalarında ise yaş farklılıklarını hesaba katmıştır. Hangi yaşta olunursa olunsun ortalama zekâ puanı 100 olarak bulunmuştur. Toplumun %50'sinin, Zekâ puanlarının 90 ile 110 puan arasında olduğunu bulunmuş, %2 sinin 132 puan alarak üsttün zekâlı olarak belirlemiş ve 132 puanı üstün zekâlı grubun puan başlangıcı olarak kabul etmiştir (Shern, 1912, akt. Sayı, 2013).

Alfred Binet bir çocuğun zekâ düzeyini analiz edebilecek bir IQ testi ortaya çıkarmıştır. Binet zekâyı, bireyler arasındaki farkı belirleyen zihinsel bir gelişim olarak değerlendirmiş ve zekâyı zekâ testleri ile ölçmüştür. Zekâ testlerinden alınan puanlar okul başarısını yordayabilir, fakat başarıyı etkileyen diğer faktörleri yordayamaz (Bümen, 2004).

4.10. (EQ) DUYGUSAL ZEKÂ KURAMI

Duygusal zekâ (Emotional Intelligence) kavramı ilk defa 1990 yılında Yale Üniversitesi'nde psikolog olan Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesi'nde psikolog olan John Mayer tarafından ortaya konulmuştur. Salovey ve Mayer Duygusal zekâyı "kendisinin ve başkalarının hislerini gözleyip düzenleyebilmek; hisleri, düşünce ve eyleme kılavuzluk edecek şekilde kullanabilmek" Şeklinde tanımlarlar (Salovey ve Mayer, 1990, akt. Yeşilyaprak, 2001).

Daniel Goleman 1995 yılında "Duygusal Zekâ" kitabini yayınlamasıyla Duygusal Zekâ kavramı pek çok platformda ilgi çekmiş, tartışılarak kamuoyunun gündeminde yer almıştır. Goleman Duygusal zekâ kitabında, duygusal Zekâ kavramını "kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek doyumunu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkalarının yerine koyabilme ve umut besleme şeklinde açıklamıştır (Goleman,1998).

4.11. ÇOKLU ZEKÂ KURAMLARI

Sternberg'in üç-aşamalı zekâ kuramı, geleneksel testler tarafından da ölçülebilen analitik zekânın, okul ve iş başarısını geleneksel testlerden daha iyi

ölçtüğünü savunduğu, pratik (uygulamaya yönelik) zekâ ve yaratıcı zekâ anlayışını kapsamaktadır (Sternberg, 1997). Bu kuram “analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâ” olarak zekânın üç yönünü ele aldığı için “Üç Aşamalı Zekâ Kuramı” olarak da bilinmektedir (Koman, 2001). Sternberg yaratıcı zekânın, analitik zekâdan farklı olduğunu; fakat yaratıcı zekânın, varlığının açıkça gösterilebilmesinden çok, aday bir zekâ olduğunu savunur. (Sternberg, 1997).

Sternberg'in kuramına göre, öz zihinsel süreçler (Sternberg, 1997);

- Problem varlığının farkındalığı,
- Problemin doğasını tanınması,
- Problemi çözmek için bir strateji oluşturabilme,
- Probleme ilişkin bilgiyi zihinsel olarak temsil edebilmek,
- Problemi çözmek için gerekli zihinsel kaynakları harekete geçirebilmek,
- Probleme ilişkin çözümü kurgulama (monitoring),
- Probleme ilişkin çözümü değerlendirebilmektir.

Gardner Çoklu Zekâ Kuramında; insan beyninin milyonlarca yıl içinde nasıl bir gelişim ve değişim sergilediğini, dünyadaki farklı toplumların değer verdikleri farklı yetenek ve kapasitelerinin nasıl açıklanabileceği konularına yanıt aramış ve zekâyı belirleyen sekiz ölçüt olduğunu belirlemiştir (Gardner, 1999).

Gardner'ın belirlediği zekâ ölçütleri şu şekildedir (Gardner, 1983);

- Beyin arızalarında potansiyel ayırabilme,
- Dahiler, üstün zekâlılar ve diğer olağanüstü bireylerin varlıkları,
- Çekirdek işlemler tanısı ya da işlem grupları,
- Gelişimsel tarih ve tanınmış uzman grubunun sergilediği performans,
- Evrimsel bir tarih ve olası evrim açıklamaları,
- Psikometri bulgularının verdiği destek,
- Deneysel psikolojik çalışmaların sunmuş olduğu destek
- Sembolik sistem içinde şifrelemeye olan hassasiyet.

Gardner, bir özelliğin zekâ olarak tanımlanabilmesi için, içinde kültürel değerinin bulunması, bir dizi sembole sahip olması ve problem çözebilmesi gerektiğini belirtmiştir (Green, 2000).

Gardner tarafından ortaya atılarak geliştirilmiş olan, David Lazear tarafından gruplandırılarak incelenmiş olan Çoklu Zekâ Kuramı'nın özünü oluşturan zekâ türlerini,

çoklu zekâ uzmanı ve eğitimcisi David Lazear makro bir yaklaşımla ele almıştır. Lazear; zekânın tek boyutlu bir olgu olmadığından hareketle zekâ türlerini, ‘nesnelere dayalı zekâ’, ‘nesnelere bağımsız zekâ’, ‘kişisel zekâ’ olmak üzere üç ana başlık altında incelemiştir (Lazear, 2000).

Lazear’ın (2000) yaptığı sınıflama şu şekildedir;

- Nesnelere Dayalı Zekâ; Görsel / Uzamsal Zekâ, Bedensel/Duyu devinimsel Zekâ Doğa Zekâsı, Mantıksal /Matematiksel Zekâ
- Nesnelere Bağımsız Zekâ; Sözel/Dilbilimsel Zekâ, Müzikal/Ritmik Zekâ
- Kişisel Zekâ; Sosyal/Bireylerarası Zekâ, Öze dönük/Kişisel Zekâ

Gardner’ın ortaya atmış olduğu Çoklu Zekâ Kuramı çalışmanın asıl temasını oluşturduğundan aşağıda daha ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır.

5.ÇOKLU ZEKÂ KURAMI

Gardner(1983),çocuklar ve beyin hasarlı yetişkinler üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda insan beyni hakkında bazı sentezlere varmış, Piaget’den de etkilenerek, İnsanın farklı yeteneklere sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Howard Gardner, 1983 yılında kaleme aldığı Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence -Zihnin Çerçevesi: Çoklu Zekâ Teorisi- adlı eserinde ilk kez Çoklu Zekâ Kuramı’ndan bahsetmiştir. Bireyin zekâsını yalnızca sözel ile sayısal beceriler ile değerlendiren zekâ testlerine ve zekâ yaklaşımlarına eleştiri getirmiştir. Gardner, eğitim ve psikolojide zekâyı bireyin sözel ve sayısal yeteneklerinin toplamı olarak kabul eden anlayışa köklü bir değişiklik getirilmesi gerektiğini, çünkü zekânın yapısal olarak, tekil bir fenomen olmaktan çok, çeşitli zihinsel kapasitelerin çoğunluğundan oluştuğunu belirtmiştir (Armstrong, 2000).

Gardner, bilişsel gelişim ve nöro psikoloji alanında deneysel araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmalar insan yeteneklerinin beynin hangi bölgelerinde var olduğunu ve bu yeteneklerin birbiriyle olan etkileşimlerini anlamak amacıyla Boston Tıp Merkezi’nde çocuklar ve beyin hasarlı bireyler üzerinde yaklaşık yirmi yıl sürmüştür. Yaptığı bu çalışmalar sırasında Gardner, bir insanın beyнинin hasara uğraması durumunda bilgilerin korunabildiğini, bu durumun beynin hangi bölgesinde olduğunu, bir zekâ alanı kaybedildiğinde diğerinin kullanıldığını, böylelikle insanların tek bir zekâyı sahip olmadıklarını belirlemiştir. Gardner, yaptığı bu çalışmalarla her bir

zekâyyla ilgili beyinin hangi bölgesinin etkili olduğunu kesin olarak belirleyebilme fırsatı bulmuştur (Gardner, 1993, Gardner, 2003). Bu tespit Gardner'ı çoklu zekâ kuramına götüren temel etken olmuştur (Akboy, 2005). Gardner zekânın sadece tek yönlü değil, çok yönlüde olabileceğini, keşfetmiş buna 'Çoklu Zekâ Teorisi' adını vermiştir. Çoklu Zekâ Kuramı, zekâyaya ilişkin geleneksel anlayışların eksikliklerini vurgulamış ve yeni bir pencere sunmuştur (Bümen, 2004).

Çoklu Zekâ Kuramıyla ilgili olarak yapılan ilk çalışmalarda, zekâ olarak kabul edilecek aday kapasitelerin mutlaka özerk ve bağımsız bir tabakada oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Temel biyolojik özelliklerin belirlenmesinde sekiz ölçüt kullanılarak zekâ alanları özelleştirilmeye çalışılmıştır. Zekâ alanlarının belirlenmesinde kullanılan sekiz ölçüt şu şekilde ifade edilmiştir (Armstrong, 2000, s. 3-8; Gardner, 2004, s.89-93);

- Beyin arızalarında potansiyel ayırma işlemi: Gardner, beyinde meydana gelen hasarın, insan zekâsının temelindeki ayırt edici becerilerle ilgili en öğretici bilgileri sunma imkânına sahip olduğunu belirtmiştir (Gardner, 2004, s.89).

- İdiot savant'lar, dahiler ve diğer olağanüstü bireylerin olması: Gardner, dahi terimi ile insani yetkinliklerden birinde vaktinden önce gelişmiş olan bireylerden; idiot savant terimi ile ise başka alanlarda son derece geri kalmış bir performans sergilenmesinden ötürü, belirli bir becerinin gelişmesinden bahseder (Armstrong, 2000, s.7).

- Psikometrik bulguların destek sağlaması: Gardner, zekâyı ölçen standart testlere karşı çıkmasına rağmen, birçok standart ölçeğin çoklu zekâ kuramını desteklediğine de dikkat çekmiştir. Örneğin; Wechsler Zekâ Ölçeği'nin, sözel-dilsel, matematiksel-mantıksal, görsel uzamsal ve bedensel-kinestetik zekâların alt ölçeklerini içerdiğini; Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği'nin ise kişisel zekâ alanlarıyla ilgili kullanılabileceğinden bahsetmiştir (Armstrong, 2000, s.7-8).

- Deneysel psikolojik çalışmaların destek sağlaması: Psikoloji alanında yapılan çalışmalara bakarak, zekâ alanlarının birbirinden ayrı çalıştığı görülebilmektedir. Okuma yeteneğini, başka yeteneğe çevirmede başarısız olan ya da sözel zekâyı, matematiksel zekâyaya transfer etme konusunda başarısız olan bireyler yapılan çalışmaların asıl konusunu oluşturmaktadır. Örneğin; bazı bireyler kelimeler konusunda çok iyi bir hafızaya sahip oldukları takdirde insan yüzlerini hatırlama konusunda iyi bir hafızaya sahip olmayabilirler (Armstrong, 2000, s.8).

• Sembolik sistem içinde şifreleme hassasiyeti: Gardner'a göre, zekice davranışın en iyi göstergesidir. İnsanoğlunun sembolleri kullanma kapasitesinin olduğunu belirtir. Sembolize etme yeteneği, insanları diğer türlerden ayıran en önemli özelliklerindedir. Sekiz zekâdan her biri kendi sembol sistemini barındırır. Örneğin, sözel-dilsel zekâ için İngilizce, Fransızca ve İspanyolca gibi birçok konuşulan ve yazılan diller; görsel uzamsal zekâ için ise, mimarlar, mühendisler ve modacılar tarafından kullanılan bir seri grafik dili bulunur (Armstrong, 2000, s.8).

Gardner' ın Çoklu Zekâ Kuramı'na göre zekânın ilkeleri şöyledir (Viens ve Kallenbach 2003);

- İnsanlar çok farklı zekâ türlerine sahiptir,
- Her insan aktif olarak kullandığı zekâları ile özel bir karışıma sahiptir,
- Her insanın kendine özgü bir zekâ profili vardır,
- Zekâ, her biri insanda farklı bir gelişim sürecine sahiptir,
- Bütün zekâ alanları dinamiktir,
- İnsanlardaki zekâlar tanımlanabilir ve geliştirilebilir,
- Her insan kendi zekâsını tanıma ve geliştirmek fırsatına sahiptir,
- Her bir zekâ alanın gelişimi kendi içinde değerlendirilmelidir,
- Her bir zekâ hafıza, dikkat, algı ve problem çözme açısından farklı bir sisteme sahiptir,
- Bir zekânın kullanımı esnasında diğer zekâlardan da faydalanılabilir,
- Kişisel altyapı, kültür, kalıtım ve inançlar zekânın gelişimi üzerinde etkiye sahiptir,
- Bütün zekâlar, insanın kendini gerçekleştirme yolunda farklı ve özel kaynaklardır,
- İnsan gelişimini değerlendiren tüm bilimsel teoriler çoklu zekâ teorisini desteklemektedir,
- Şu anda bilinen zekâ türlerinden daha farklı zekâ türleri de olabilir,
- Yasamda hiçbir aktivite yoktur ki tek bir zekâ bölümü içersin,
- Yaptığımız çok basit işlerde bile farklı zekâ bölümlerini kullanırız,
- Her birey dinamik zekânın essiz bir karışımıdır,
- Zekânın gelişimi gerek bireysel gerekse bireyler arasında çok çeşitlilik gösterir

- Çoklu zekâ özdeşleştirilebilir ve tanımlanabilir,
- Saf bir zekâ çok seyrek görülür,
- Tüm zekâ alanları yaş ya da çevre farkı gözetmeksizin insanı niteliklerin, farklı kaynaklar ve potansiyel kapasitelerinin artmasını sağlar,
- Zekâ alanlarından birini kullanımı diğerinin artırılması için kullanılabilir,
- Çok yönlü zekâ hakkındaki bilgilerimiz arttıkça tüm zekâ listeleri değişmeye adaydırlar.

Gardner Çoklu Zekâ Kuramı'nda zekânın gelişimini destekleyici ve engelleyici çevresel faktörler olduğunu savunmuş, Bu faktörlerin şunlar olduğunu belirtmiştir (Kaptan, 1999);

- Kaynaklara Ulaşma İmkânı: Belli zekâ alanlarının gelişebilmesi için bireyler çeşitli kaynaklara ihtiyaç duymalarını ifade etmektedir. Örneğin ailenin maddi durumu elvermiyorsa, çocuk keman, piyano gibi müziksel zekâyı geliştirebilecek enstrümanlara ulaşamadığından bu zekânın güçlenmesi, gelişmesi zorlaşır.

- Tarihsel- Kültürel Durumlar: Kültürel yapı ve toplumsal değerler bireylerin zekâ gelişimi üzerinde etkilidir. Örneğin okulda matematik ve fen bilimlerine dayalı programlar önemseniyorsa, öğrencilerin yalnızca mantıksal-matematiksel zekâsı gelişebilmektedir.

- Coğrafi Faktörler: Bireylerin yaşadıkları yer zekâ gelişimleri üzerinde etkilidir. Örneğin köyde yetişmiş bir çocuğun apartmanda yetişmiş bir çocuğa oranla bedensel zekâsı daha çok gelişmiş olabilir.

- Ailesel Faktörler: Bireylerin zekâ gelişiminde ailelerinin büyük etkileri söz konusudur. Örneğin ressam olmak isteyen bir çocuğun ailesi onun avukat olmasını istiyorsa çocuğun dilsel zekâsını desteklenmesine imkân sağlamalıdır.

- Durumsal Faktörler: Zekâ gelişiminde bireysel faktörlerin etkiside söz konusudur. Kalabalık bir ailede büyümüş bireyler doğalarında sosyal olmasalar da, duruma uyum sağlama çabalarıyla sosyal zekâları daha çabuk gelişebilir.

Gardner, çoklu zekâ kuramını oluşturan yedi tür zekânın kendi içinde üç alt kategoriye ayrılabilceğini söylemiştir ve şu şekilde sıralamıştır (Campbell,1996);

- Nesneye bağımlı (object- related)
- Nesneden bağımsız (object-free)
- Kişi Bağımlı (Person related)

Bu sıralamaya göre, çoklu zekâyı meydana getiren yedi zekâdan üçü, uzamsal zekâ, mantıksal matematiksel zekâ ve bedensel devinişsel zekâ, “nesne bağımlı” (object- related) olarak sınıflandırılır. Sözel dilsel zekâ ve müziksel zekâ ise “nesneden bağımsız” (object-free) olarak sınıflandırılır. Üçüncü kategoride ise “kişiyeye bağımlı” (person related) içsel zekâ ve sosyal zekâ vardır (Campbell,1996: 17).

Gardner’ın, 8 çoklu zekâ alanı şunlardır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006, s.15);

- Sözel/Dilsel Zekâ,
- Matematiksel/Mantıksal Zekâ,
- Görsel/Uzamsal Zekâ,
- Öze dönük/İçsel Zekâ,
- Bedensel/Kinestetik Zekâ,
- Müziksel/Ritmik Zekâ,
- Sosyal Zekâ,
- Doğacı Zekâ,

Çoklu Zekâ Kuramına göre, Önemli olan bireylerin ne kadar zeki oldukları değil, hangi konuda zeki olduklarıdır. Çoklu zekâ kuramına göre, bireylerin sahip oldukları zekâ alanlarından bir tanesinin az gelişmiş olması bireyleri “zeki olmayan” bir kişi yapmaz. Her birey sekiz zekâ alanından en az bir tanesinde “zeki” olma özelliğini taşır. Mutlaka her insanın bir ya da birkaç zekâ alanı diğerlerinden daha gelişmiş olabilir. Her bir zekâ alanı, dahiler ve zihinsel engelliler dışında her zaman diğerleriyle etkileşim halindedir. Örneğin bir futbolcu bedensel zekâsını koşarken, yakalarken ve vururken; uzamsal zekâsını oyun alanını ve görevini tanımlarken; dil ve sosyal zekâsını oyun kurallarını öğrenirken ve takımıyla tattığı zaman, paylaşırken; öze dönük zekâsını kendini değerlendirirken kullanmaktadır (Demirel, 2014).Çoklu zekâyaya göre, tüm zekâ alanları eşit değerdedir ve içlerinden biri ya da birkaçı diğer zekâ alanlarından daha önemli değildir (Armstrong, 2000).

5.1. ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI

Gardner, sekiz çeşit zekâ tespit ederek zekâ türlerinin dışında da zekâlar olabileceğini belirtmekle birlikte varoluşçu zekâ üzerinde de çalışmıştır (Gardner, 1993). Gardner sekiz zekâ alanı ve sonradan eklenen varoluşçu zekâ alanı şu şekildedir;

5.1.1. Sözel-Dilsel Zekâ

Sözel dilsel zekâ alanının dil yoluyla geldiği bilinir okuma, yazma ve konuşma gibi becerileri içerir. Kelimelerin anlamını iyi bilmek düzgün bir dil kullanmayı gerektirir. Sözel-dilsel zekâ bir dilin ince ayrımlarını ve deyimlerini iyi bilmeyi gerektirir. Sözel dilsel zekâsı gelişmiş bireyler kelimelerle düşünme eğilimindedir. Dilin retorik birinci yönünden bahsetmek gerekir ki, bu beceri başkalarını bir eyleme ikna etmek için dili kullanabilme becerisidir. Siyasi liderler ve hukukçuların üst düzeyde geliştirdiği, aynı zamanda bir parça pasta isteyen çocuğun da geliştirmeye başladığı bir beceridir. Dilin İkinci yönü şifre potansiyelidir. Bu bir aracı, yeni bir makineyi kullanma becerisidir. Dilin üçüncü yönü açıklamada üstlendiği roldür. Öğretme ve öğrenme büyük ölçüde dille gerçekleşir. Temelde sözel bazı kurallar, deyişlerin, atasözlerinin ya da bazı açıklamaların kullanılmasıyla gerçekleşir (Gardner, 1983). Dilsel zekâ iletilenin bireysel olarak algılanmasını sağlar. Okullarda bu zekâ türüne çok değer verilir (Gardner, 1993).

Sözcüklerle düşünme ve düşünceleri ifade edebilme, dilde var olan kompleks anlamları değerlendirme, sözcüklerdeki anlamları ve düzeni anlayabilme, şiir okuma, mizah, mecazi anlatım, dil bilgisi, simgesel ve soyut düşünme, benzetme, kavram meydana getirme ve yazma gibi kompleks olayları içerisinde barındırır. Dili üretme ve etkin bir biçimde kullanma becerisini yansıtır (Vural, 2004).

Sözel-dilsel zekânın özellikleri şöyle sıralanmaktadır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006);

- Dinleme ve karşılık verme (ses, ritim, renk ve çeşitli mesajlara),
- Taklit etme (ses, konuşma, okuma, yazma ve diğer),
- Dinleyerek, okuyarak, yazarak, tartışarak öğrenme,
- Etkili dinleme (anlama, özetleme, yorumlama, açıklama),
- Etkili okuma (okuduğunu anlama, özetleme, yorumlama, açıklama, hatırlama),
- Etkili konuşma (çeşitli amaçlarla farklı kişilere anlamlı, inandırıcı, heyecanlı nasıl konuşacağını bilme),
- Etkili yazma (anlama, gramer kurallarını uygulama, heceleme ve noktalama, etkili sözcükleri kullanma),
- Farklı yetenekleri ortaya koyma (diğer dilleri öğrenme),

- Dinleme, yazma, konuşma ve okumayı kullanma (hatırlama, iletişim kurma, tartışma, açıklama, ikna etme, bilgi edinme, anlam oluşturma ve dili yansıtmaya),
- Dili etkili kullanmayı geliştirme,
- İlgili ve meraklı olma (gazetecilik, şairlik, öykü anlatma, tartışma, konuşma, yazma ve yayına hazırlama),
- Yeni dil formları yaratma, yazma ve iletişimde orijinal ürünler ortaya çıkarma.

5.1.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Kişilerin sayılarla düşünme, hesaplama, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezler üretme, problem çözme, eleştirel düşünme, sayılar, geometrik şekiller gibi soyut sembollerle tanışma, bilginin parçaları arasında ilişkiler kurma becerilerini ifade eder. Mantıksal matematiksel zekâsı güçlü olanlar, nesnelere belli kategorilere ayırabilirler, olaylar arasından mantıksal ilişkiler kurabilirler, nesnelere belli özelliklerini niceliksel olarak sayısalılaştırabilirler ve hesaplayabilirler, olaylar arasındaki birtakım soyut ilişkilerin üzerinde kafa yorabilirler ve böylelikle en iyiyi öğrenirler(Demirel,2014).

Mantıksal-matematiksel zekâ, bireylerin bir matematikçi, bir vergi memuru veya bir istatistikçi gibi sayıları etkili bir şekilde kullanabilmesi ya da bir bilim adamı, bir bilgisayar programcısı veya bir mantık uzmanı gibi olmalarını gerektirir. Yani sebep-sonuç ilişkisi kurarak olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir şekilde mantık yürütebilme kapasitesini ifade eder (Saban, 2005).

Matematiksel-mantıksal zekâ alanının özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Bümen, 2004);

- Soyut yapıları tanıma,
- Tümevarım yoluyla akıl yürütme,
- Tümdengelim yoluyla akıl yürütme,
- Bağlantı ve ilişkileri ayırt etme,
- Karmaşık hesaplamalar yapma,
- Bilimsel yöntemi kullanma.

5.1.3. Görsel-Uzamsal (Mekânsal) Zekâ

Görsel/uzamsal zekâ, üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü hayal

edebilme ya da diğerk bir ifadeyle dünyayı doğru algılama ve bu algılama sonucunda gördüklerini yansıtabilme yeteneğidir. Bu zekâ alanı güçlü olan bireyler, bir objenin farklı perspektiflerini algılayabilir, resim ve şekillerle düşünürler. Görsel düşünme, boyama ve şekil verme gibi davranışları kapsayan görsel/uzamsal zekâ, beynin sağ yarım küresinin arka bölümleri ile ilgilidir (Gardner, 1993).

Bu zekâ alanı bireylerin duyuşal-motor algılarının keskinleşmesi ile başlar. Göz, renk, şekil, biçim, dokunuş, derinlik, boyut ve ilişkilerini ayırıştırır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006). Bu zekâ alanına sahip olanlar, resimleri zihinlerinde yaratır ve çizerler. Aynı zamanda yaratıcıdır. Hayal güçleri gelişmiştir (Tarman, 1999, akt. Bümen, 2004). Görsel-uzamsal (mekânsal) zekâ alanı, zihinde modeller canlandırabilme, kavrayabilme ve ayrıntılara kadar görebilme yeteneği olarak da tanımlanır (Ayaydın, 2002).

Görsel-uzamsal (mekânsal) zekâ alanının özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Bak, 2004);

- Aktif imgeleme/hayal gücü; Bireylerin zihinsel hayal gücünü ifade eder,
- Zihinde canlandırma; kişilerin, olayların şekillerin akılda resimlenmesidir,
- Uzayda yer/yol bulma,
- Grafik temsili; bir fikir, bir kavram veya bir duyguyu daha iyi anlatabilmek için yapılmış görsel resimler oluşturmayı ifade etmektedir,
- Uzaydaki nesnelere arasındaki ilişkileri tanıma; arabayı kaldırma, satrançta bir hamle sonrasında tahmin etme gibi becerileri kapsar.
- Farklı açılardan objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma

5.1.4. Bedensel-Kin estetik Zekâ

Bedensel/duyuş devinimsel zekâ ya da diğerk bir ifadeyle bedensel/kinestetik zekâ; problem çözme ya da bir ürün ortaya koymayı bedeninin tamamını ya da ilgili bölümünü kullanarak gerçekleştirme, düşünce ve duyguları bedenini kullanarak ifade etme yeteneği ile ilgilidir (Gardner, 2004).

Bedensel-kin estetik zekâ alanı vücut hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı, fiziksel nesnelere maniple etmeyi ve vücut ile zihin arasında bir uyum (armoni) oluşturmayı sağlamaktadır (Bümen, 2004). Bedensel-kin estetik zekâyaya sahip olanlar, koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlemlerini sağlayan devinimsel niteliklere sahiptirler. B

öyle özel becerileri, bedensel-kin estetik zekâ alanı güçlü olan insanlar, en iyi yaparak-yaşayarak, hareket ederek ve ilk elden tecrübe edinerek öğrenirler (Saban, 2005).

Bedensel-kin estetik zekâ alanının özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Selçuk ve Kayalı 2002,s.47-62);

- Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıdır,
- Başkalarının jest, mimik ve yüz ifadelerini rahatlıkla taklit edebilir,
- Gördüğü her nesneyi dokunarak inceleme ve analiz etme eğilimindedir,
- El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıdır,
- Kendini veya meramını anlatmada kendine özgü dramatik bir yolu vardır,
- Çamurla oynamayı yontmayı veya diğer devinimsel nitelikteki etkinliklere katılmayı sever,
- Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve onları tekrar birleştirmeyi çok sever

5.1.5. Müziksel Ritmik Zekâ

Bu zekâ türü ile bir kişinin bir müzik eserindeki ritme, akustik düzene, melodiye, müzik parçasındaki iniş ve çıkışlara, müzik enstrümanlarına ve çevresindeki seslere karşı olan duyarlılığı kastedilir. Nitekim bu zekâsı güçlü olan bireyler, en iyi ve en etkili olarak ritim, melodi ve müzikle öğrenirler. Müziksel-ritmik zekâsı güçlü olan insanlar, sadece müziksel eserleri kolaylıkla hatırlamazlar, aynı zamanda olayların oluşumunu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çabalarlar (Saban, 2005). Aynı zamanda bireylerin çevresindeki olayları müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve bunlarla iletişimde bulunması anlamına da gelmektedir. Müziksel – ritmik zekâ alanı dille ilişkilidir (Selçuk, 2004). Lazear (2000), müziksel- ritmik zekâ alanıyla ilgili olarak önemli bir farka dikkat çekmiştir. Lazear' a göre, etrafındaki seslerden mana çıkarma, konuşan kişinin ses tonundan ruh halini tahmin edebilme, arabanın motor sesinden problemin varlığını tespit edebilme gibi davranışlar da müziksel-ritmik zekâ dendiğinde akla gelmeyen fakat onun önemli bir parçası olan yeteneklerdir.

Müziksel- ritmik zekâ alanının özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Bümen,2004. s.14);

- Müziğin ve ritmin yapısına değer verme,
- Müzikle ilgili şemalar oluşturma,
- Seslere karşı duyarlılık,

- Melodi, ritim ve sesleri taklit etme, tanıma ve yaratma,
- Ton ve ritimlerin değişik özelliklerinin kullanma

5.1.6. Sosyal / Kişiler arası Zekâ

Çevresindeki insanlarla iletişim kurabilmek, diğer insanları anlama, kişilerin ruh hallerini ve becerilerini tanıma gibi davranışlar sosyal-kişilerarası zekâ alanı ile ilgilidir. Bireylerle iyi ilişkiler kurabilme ve onları ikna edebilme, bireylere liderlik yaparak onları yönlendirme ve grup bilincine sahip olabilme gibi durumları içermektedir (Kurt ve Temelli, 2013, s.47).

Sosyal kişiler arası zekâ alanı; bir insanın çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Sosyal zekâsı gelişmiş insanların çevresiyle iletişim kurma, onları anlama ve davranışlarını yorumlama yetenekleri güçlüdür. İnsanlar bu zekâ alanı ile sosyalleşir (Saban, 2005). Bu zekâ alanı dilin tüm formlarını içermektedir. Gazete, roman, hikâye, şiir okuma, deneme, şiir, rapor, mektup vb. yazma, bir kitleye karşı konuşma yapma, çevredeki insanlarla konuşma, onları dinleme ve özellikle karşısındakinin hem söylediklerini hem de söylemeye niyetlendiklerini anlama gibi davranışlar bu zekâ alanında yer almaktadır (Gürkan, 2000).

Sosyal / kişiler arası zekâ alanının özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Bümen, 2004);

- İnsanlarla sözlü ya da sözsüz etkili iletişim kurma,
- Bir bireyin ruhsal durumunu, duygularını okuma,
- Grupta işbirliği içinde çalışma,
- Karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme,
- Empati kurma,
- Sinerji kazanma ve yaratma

5.1.7. İçsel/ Kişisel Zekâ

Öze dönük/kişisel zekâ; bireyin kendisini analiz etmesi ve kendisiyle ilgili bilgileri değerlendirerek yaşamının kontrolünü üstlenebilmesidir. Öze dönük/kişisel zekâ; bireyin güçlü ve zayıf yönlerini, ruhsal durumunu, istek ve niyetlerini anlayarak bu doğrultuda yaşamını planlayıp yönlendirme becerisidir. Bu zekâ alanında asıl olan; insanın kendi duygularını, ihtiyaçlarını, kendi endişelerini ve kendine özgü yetenek

profilini ayırt ederek ortaya koyabilmesidir. Aynı zamanda tüm bunları çeşitli kişisel hedeflere ulaşma bakımından anlamlı ve yararlı bir biçimde bir araya getirebilmesidir (Gardner, 2004). İçsel zekâ kişinin kendisini tanıması, doğru şekilde değerlendirmesi, duygu ve düşüncelerinin farkında olması, kendini iyi disipline etmesi ve kendine güven duyması olarak açıklanmaktadır. Kendini tanıma ve dolayısıyla hayatta doğru kararlar alabilme kapasitesi olarak da ifade edilmektedir (Saban, 2005).

İçsel/ kişisel zekâ alanının özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Lazear, 2000);

- Konsantrasyon,
- Düşünsellik,
- Yürütücü biliş / Üst biliş (Düşünme hakkındaki düşünce etkinlikleri),
- Değişik duyguların farkında olma,
- Özü tanıma ve değer verme,
- Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme.

5.2.8. Doğacı Zekâ / Doğa Zekâsı

Doğa zekâsı, kişinin çevresindeki flora ve faunada bulunan sayısız türü tanıyıp sınıflandırabilme yeteneğini ifade eder. Çoklu Zekâ Kuramı'na eklenen doğa zekâsı, kuramın dinamik ve geliştirilebilir olma savının doğruluğu ile ilgili bir kanıt olma özelliğini de taşımaktadır (Gardner, 2004). Doğa zekâsı; çeşitli doğal örüntü, renk, koku, ses, şekil ve dokulara karşı özel bir bilgi, doğayla bağlantıya geçebilme, yaşayan varlıklarla ilgilenme, çevrenin üzerindeki etkisini hissedebilme, türleri tanıma ve sınıflandırma gibi yeteneklerle ilgili durumları içerir (Lazear, 2000).

Doğacı zekâ alanına sahip bir kişi bir biyolog yaklaşımı ile hayvanlar bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyetine sahiptir veya bir jeolog yaklaşımıyla dünya doğasının bulutlar, kayalar veya depremler gibi çeşitli durumlara karşı aşırı ilgili ve duyarlıdır (Saban 2005).

Doğacı zekâ alanının özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Bümen, 2004. s.18);

- Doğa ile bütünleşme,
- Doğal bitki örtüsüne duyarlılık,
- Canlılar ile etkileşim kurma, koruma,

- Doğanın tepkilerine karşı duyarlılık, farkındalık,
- Doğadaki bitki ve hayvanları tanıma ve sınıflama,
- Bitki yetiştirme.

5.1.9. Varoluşçu zekâ

Gardner tarafından dokuzuncu zekâ türü olarak gündeme getirilmiş varoluşçu zekâ, evrenin ve insanın var olma nedenlerine odaklanan ‘büyük soruların zekâsı’ olarak ifade edilmiştir. Nörolojik temeli ve bağlantılı olarak beyinin her hangi bir bölgesinde olmasıyla ilgili kesin bir kanıt bulunamamasından dolayı bilimsel anlamda somutlaştırılmamıştır (Gardner, 2003; Gardner, 2005).

Varoluşçu zekâ alanı bireyin kendini kâinatın en uzak noktalarına ulaşabilme kapasitesine göre yetiştirme yeteneği, hayat ve ölüm ayrıca fiziksel ve psikolojik dünya hakkındaki soruları içerir (Çakıroğlu,2003). Ayrıca bireyin varlığını yaşamda ortaya koyabilme kapasitesini ifade eder. Her insanın kendine ait bir dünyası vardır. Bunların dışında çevresine karşı deneyimleri ve bunlara yüklediği anlamlar bulunmaktadır. Bunlara dayanarak varoluşçu zekâ alanı, birey kendini nasıl görüyor dünyadaki yerini nasıl belirliyor, yaşamla ilgili sorularına cevap bulabiliyor mu? Gibi unsurları da içermektedir (Akboy, 2005: 257).

5.2. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE EĞİTİM

Gardner (1983), çoklu zekâ kuramının eğitime yansımaları ile ilgili olarak; bir bireyin entelektüel durumunu küçük yaşlarda ortaya çıkarmanın ve daha sonra birey için eğitim fırsatlarının ve seçeneklerinin geliştirilmesinde kullanmanın mümkün olabileceğini söylemiştir. Olağan dışı yeteneklere sahip olan bireylerin özel programlara alınabileceğini, hatta entelektüel yetenekler konusunda sıra dışı ve işlev yetersizliğine sahip bireyler için özel bir zenginleştirme programı hazırlanabileceğini belirtmiştir.

Gardner göre, çoklu zekâ kuramının eğitime sağladığı iki önemli yarar şunlardır (Demircioğlu ve Güneysu, 2000);

- Öğrencileri istedik durumlara getirebilmek için eğitim programlarını planlamamıza imkân sağlar,
- Farklı disiplinlerde önemli kuram ve konuları öğrenmeye çalışan daha fazla sayıda öğrenciye ulaşmamızı sağlar.

Çoklu Zekâ Kuramı'nın eğitim ortamında kullanılması, ortaya çıkabilecek

motivasyon ve disiplin sorunlarını çözecek, öğretimin daha etkin, aktif, öğrenci merkezli ve zevkli işlenene bilmesini sağlayacaktır. Gardner eğitim ortamlarında çoklu zekânın kullanılmasının gerekliliğini savunmuş ve bu uygulamalar esnasında gereken alanları en iyi saptayacakların eğitimciler olduğunu belirtmiştir (Vickers, 1999).

Çoklu Zekâ Kuramına göre eğitimin amacı, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak ve öğrencilerdeki çoklu zekâ potansiyellerini ortaya çıkartarak geliştirmektir. Çoklu zekâ kuramına göre, her öğretmenin sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını çok ciddi bir şekilde ele alması gerekir. Çoklu zekâ kuramı, bütün öğretmenlerin öğretmen merkezli bir öğretim anlayışından, öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına dayanan bir değişim gerçekleştirmelerini sağlayacaktır (Saban, 2010).

Çoklu Zekâ Kuramı'nın eğitim ve öğretim sürecindeki en büyük ve en önemli etkisi öğretmenlerin öğretim stratejileri geliştirmesinde, yaratıcılıklarının artmasına olanak vermesidir. Bu nedenden ötürü öğretmenlerin ve planlamacıların her bir zekâ alanına uygun faaliyetler düşünürken ister istemez yöntem ve metot dağarcığı geliştirmekte, orijinal ve farklı teknikler ortaya koyabilmektedirler. Bu süreç içerisinde farklı zekâ alanlarını sınıf faaliyetlerinde kullanılması söz konusu olduğundan farklı uzmanlık alanlarındaki öğretmenlerin kendi aralarında işbirliği geliştirmeleri gerekmektedir (Zabun, 2002).

Program geliştirme sürecinde çoklu zekâ kuramının; çoklu zekâ kuramına dayalı hedef belirlemede; klasik hedef yazma ilkelerinin hiç kullanılmadığı, hedeflerin öğrencilerin konuyu sekiz zekâ türünde öğrenebilecekleri şekilde ifade edildiği görülür. Davranışa temel oluşturan hedef alanlarının yerini çeşitli zekâ türleri alır. Eğitim durumlarını belirlemede; tamamı öğrenci merkezli olarak, her bir zekâ alanından yapılacak etkinlikler sıralanır. Sınama durumlarını belirlemede de; klasik testler ve ölçme yaklaşımı yerine, “değerlendirme” nin bireyin yetenekleri, potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek, bireye faydalı dönütler sağlamak ve çevresindeki topluluğa yararlı veriler vermek olarak tanımladığı görülmektedir (Tarman, 1999, akt. Bümen, 2004).

Eğitim alanında öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının belirlenmesinde kullanılabilecek yöntemler şu şekilde sıralanmaktadır (Özden,2003)

- Öğrencileri Gözlemlemek,
- Belge toplanması,
- Okul kayıtlarının incelenmesi,
- Diğer öğretmenlerle iletişime geçmek,

- Velilerle görüşme yapmak,
- Öğrencilere soru sormak.

Eğitim alanında öğrencilerin yapamadıklarına odaklanmaktansa, onların hangi yollarla en iyi şekilde öğrendiklerinin tespit edilmesi gerekmektedir (Saban, 2010). Eğitim alanında öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile ilgili sahip oldukları özellikler şu şekilde sıralanmaktadır;

Sözel-dil zekâsı kuvvetli olan bir öğrencilerin özellikleri (Seber, 2001);

- Normal öğrencilerden daha iyi yazı yazar,
- Uzun hikâyeler ve fıkralar anlata bilir,
- İsimler, yerler ve tarihler hakkında iyi bir hafızaya sahip oldukları görülür,
- Yaşına göre iyi bir kelime haznesine sahiptirler,
- Başkalarıyla yüksek düzeyde sözel iletişime gire bilirler,
- Tekerlemeleri ve kelime oyunlarını çok severler,
- Kitap okumayı çok severler,
- Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak, konuşma veya yazı yazma dilinde etkili kullanırlar,
- Dinleyerek öğrenmeyi severler.

Mantıksal- matematik zekâ alanı gelişmiş olan öğrencilerin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Saban, 2005);

- Rakamlarla çalışmayı ve hesaplama işlemlerini çok severler,
- Olayların meydana gelişi ve işleyişi hakkında çok fazla soru sorarlar,
- Nesnelere gruplara ayırmayı veya olayları belirli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi çok severler,
- Mantıksal bulmaca çözmeyi ve satranç gibi stratejik oyunlar oynamayı çok severler,
- Sayısal dersleri çok severler,
- Bilgisayar oyunları oldukça dikkatini çeker ve bu oyunları ilginç bulurlar
- Makinelerin işleyişleri hakkında çok fazla soru sorarlar,
- Akranlarına nazaran soyut düşünebilme ve neden-sonuç ilişkisi kurabilme yetenekleri oldukça gelişmiş düzeydedir.

Görsel / uzamsal zekâ alanına sahip öğrencilerin davranışları şu şekilde sıralanmaktadır (Gardner,1999)

- Net zihinsel imaj gördüğünü söylemektedirler,
- Harita çizelge ve şemaları rahatlıkla okuyabilirler,
- Yaşıtlarından daha fazla hayal etme özellikleri vardır,
- Sanat etkinliklerinden zevk almaktadırlar,
- Görsel gösterimleri sevmektedirler,
- Boz yap ve yolunu bul gibi yaratıcı oyunları sevmektedirler,
- Okurken, kelimelerden çok resimlerden öğrenme yolunu seçmektedirler,
- Sayfaları dalgınca resimsel içgüdü ile karalayabilirler.

Bedensel-Kinestetik zekâ alanı gelişmiş öğrencilerin özellikleri şöyle sıralanmaktadır (Saban, 2005);

- Spor alanında oldukça yeteneklidirler,
- Belirli bir boşluk sürecinden sonra davranışı sergilemeye ve hareketlenmeye geçerler,
- Birçok cismi elleriyle denetleme çabasındadırlar,
- Çok sayıda insanın hareket ve davranış şekillerinin benzerlerini sergilerler,
- Hızlı yürümeyi, zıplamayı ve birçok benzer hareketi yapmayı çok severler,
- El hüneri isteyen birçok durumda oldukça iyidirler,
- Cisimleri parçalamayı ve yeniden o parçaları bir bütün haline getirmeyi severler,
- Bir işi mükemmel bir şekilde oluşturarak ve iş hakkında tecrübe edinerek bilgi sahibi olabilirler,
- Beden davranışlarının hâkimiyetini kolaylıkla himaye ederler,
- Bilinç ile vücut ikilisinde sağlam bir ilişkilendirme sağlarlar,
- Vücutlarının tamamını güzel bir şekilde kontrol edebilirler,
- Duygu ve düşüncelerini vücut dili ile ifade ederler,
- Durdukları yerde sabit kalamazlar ve sürekli hareket halinde olmayı seçerler.

Müziksel-ritmik zekâ alanı gelişmiş olan öğrencilerin özellikleri şöyle sıralanmaktadır (Saban, 2005);

- Güzel şarkı söyleyebilmek için güzel bir sese ve yeteneğe sahiptirler,

- Şarkıların ezgilerini iyi bir şekilde hatırlayabilirler,
- Müzik dersine karşı ilgilidirler ve severler,
- Etrafındaki seslere karşı duyarlı ve de hassastırlar,
- Ders çalışırken veyahut yeni bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanırlar,

- Bir müzik aletini çalmaya yetenekleri vardır ve çok iyi çalarlar,
- Konuşurken ya da hareket ederken elleri ve ayaklarıyla aynı zamanda ritim tutabilirler.

Sosyal zekâsı alanı güçlü olan öğrencilerin özellikleri şöyle sıralanmaktadır (Saban, 2005);

- Arkadaşlarıyla ya da akranlarıyla sosyalleşmeyi çok sevmektedirler,
- Grup içinde doğal bir lider görüntüsü sergilerler,
- Problemi olan arkadaşlarına her zaman yardım etmekten zevk alırlar,
- Dışarıda iken kendi başlarının çaresine bakabilecek yapıları vardır,
- Başkaları ile birlikte ders çalışmayı veya oyun oynamaktan çok hoşlanırlar,

- En az iki veya üç yakın arkadaşları bulunur ve onları sık sık arayabilirler,
- Başkaları daima onlarla birlikte olmayı isterler,
- Başkalarına selam verirler, onların hatırlarını sorarlar ve onlarla ilgilenirler,

- Empati yetenekleri çok iyi derecede gelişmiş durumdadır,
- Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğreterek öğrenmekten hoşlanırlar.

İçsel zekâsı alanı gelişmiş olan öğrencilerin özellikleri şöyle sıralanmaktadır (Seber, 2001);

- Bağımsız olma eğilimleri vardır,
- Kendilerinin zayıf ve güçlü yanlarını bilirler,
- Hakkında çok fazla bahsetmediği en az bir ilgileri, hobileri veya uğraşları bulunmaktadır,

- Hayattaki amaçlarının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptirler,
- Duygularını, hislerini ve düşüncelerini açıklıkla dile getirebilirler,
- Hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilirler

- Kendilerine olan güvenleri yüksektir.

Doğacı zekâ alanı gelişmiş olan öğrencilerin bazı özellikleri şöyle sıralanmaktadır (Kurt ve Temelli, 2013);

- Çevre bilinci çok iyi gelişmişlerdir,
- Doğayı ve canlıları içeren konularda oldukça başarılıdır,
- Doğa gezilerini, tarihsel müze ziyaretlerini ve hayvanat bahçesi gezilerini çok severler,

- Doğa olaylarına karşı oldukça duyarlı ve hassastırlar,
- Doğa ile ilgili projelere katılmaktan zevk alırlar,
- Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok severler,
- Mevsimlerle ve iklim olaylarıyla ilgilidirler,
- Çevre koruma ve hayvan hakları konularında oldukça aktiftirler,
- Açık havada olmaktan mutluluk duyarlar,
- Doğanın işleyişi ile ilgili olayları merak ederler.

Gardner öğrenme faaliyetinin yapılmasında üç farklı değişkenin olduğunu savunmuş ve bu değişkenlerin şunlar olduğunu belirtmiştir (Gardner, 2004);

- Bilginin aktarılmasında kullanılan araç-gereçlerin varlığı; dil veya matematik gibi sembol sistemlerinin yanı sıra tablolar, broşürler, kitaplar, harita, televizyon, bilgisayar bu guruba girer.

- Öğrenmenin nerede yapılacağı konusu; eğer yemek pişirilmesi öğrenilecekse ev ortamında öğrenilebilir. Eğer bilginin mantıksal-matematiksel şekli aktarılacaksa okul gibi özel şartları olan yerler tercih edilmelidir.

- Eğitimde görevli özel kişilerin olması; öğretilecek bilgi ya da performansa göre öğreticilerin farklı farklı olmalarıdır.

Sınıf içi çoklu zekâ uygulamalarında dikkat edilmesi gereken noktalar ise şu şekilde sıralanmaktadır (Talu, 1999);

- Öğretmenlerin bütün zekâ alanlarına eşit derecede önem vermeleri gerekir,
- Öğretmenlerin materyal sunumunda tüm zekâları geliştirici ya da tüm zekâ alanlarını kullanmaya yönelik faaliyetler hazırlamaları gerekir,
- Öğretmenlerin her bireyin çoklu zekâ alanları ile doğduğunu ancak sınıfa farklı zekâ alanları ile geldiklerini dikkate alınarak etkinliklerin düzenlenmesine özen

göstermeleri gerekir.

İKİNCİ BÖLÜM

KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çoklu zekâ alanları ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalardan bahsedilecektir.

1. TÜRKİYEDE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

Göğebakan (2003) öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyet faktörü açısından çoklu zekâ alanlarındaki farklılaşmayı incelediği bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışma sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ tercihlerinin sözel, mantıksal-matematiksel, görsel ve bedensel; üçüncü sınıf öğrencilerinin tercihlerinin kişiler arası, görsel, matematiksel mantıksal ve sözel; beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tercihlerinin kişilerarası, bedensel, müzikal ve görsel alanlarda olduğu bulunmuştur. Cinsiyet açısından; erkek öğrencilerin matematiksel-mantıksal ve bedensel kinestetik zekâ puanlarının ortalamalarının kızların ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, kız çocukların müziksel-ritmik zekâ puanlarının erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kocabaş ve Kırmızı (2006) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ türleri ile ana ve babalarının çoklu zekâ türlerini karşılaştırılması konulu bir çalışma yapmışlardır. Yapılan bu çalışmaya göre her zekâ türüne göre gruplar arasındaki farkın anlamlı ve çocukların çoklu zekâ türlerinin ortalamalarının ebeveynlerin ortalamasından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel ilköğretim okullarındaki sınıfların, materyal ve çalgılardan oluşan müziksel çevrenin bu zekâ alanının gelişmesinde etkili olduğu ön görülmüştür.

Şahin ve Çakar (2007), Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanları ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki konulu bir çalışma yapmışlardır. Yapılan bu çalışmaya göre öğrencilerin, görsel-uzaysal, bedensel-kinestetik ve mantıksal matematiksel zekâ alanlarına diğer zekâ alanlarına göre daha çok sahip oldukları, kız ve erkek öğrencilerin zekâ alanları envanterinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın sadece doğacı zekâ alanında anlamlı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin çoklu zekâ alanları Envanterinden aldıkları puanlar ile sahip oldukları akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Mantıksal-

matematiksel, görsel-uzaysal, müziksel-ritmik, bedensel-ritmik, sosyal, içsel ve doğacı zekâ alanlarının örgütlenme stratejisi alanı ilişkisinin negatif düzeyde olduğu bulunmuştur.

Hoşgörür ve Katrancı (2007) Sınıf ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğrencilerinin Baskın Zekâ Alanları konulu bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin en gelişmiş oldukları zekâ alanının görsel-uzamsal zekâ, en az gelişmiş oldukları zekâ alanının ise doğacı zekâ alanı olduğu görülmüştür. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programı dördüncü sınıfına devam eden öğrencilerin, en gelişmiş oldukları zekâ alanının bedensel-kinestetik zekâ, en az gelişmiş oldukları zekâ alanının ise dil zekâsı olduğu bulunmuştur

Tekin (2007), Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenim gören öğretmen adaylarının çoklu zekâ envanterindeki her zekâ alanına ait elde edilecek sayısal verilerle, bireyin o alanda sahip olduğu potansiyelini ortaya koymak ve eğitim sürecinde bu potansiyelinden yararlanabilmesi için önerilerde bulunmak üzere bir çalışma yapmıştır. Bu Çalışmada erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre müziksel ritmik zekâ alanlarının, kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre bedensel kin estetik zekâ alanlarının, yüksek olduğu görülmüştür. Bireysel sporla uğraşan öğretmen adaylarının takım sporuyla uğraşan öğretmen adaylarına göre bedensel kin estetik zekâ alanlarının, takım sporuyla uğraşan öğretmen adaylarının bireysel sporla uğraşan öğretmen adaylarına göre görsel uzaysal zekâ alanlarının, yüksek olduğu görülmüştür. 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre sosyal zekâ alanlarının ve 2.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre içsel zekâ alanlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Berkant ve Ekici (2007) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öğretmen Öz yeterlik inanç Düzeyleri ile Zekâ Türleri Arasındaki ilişkinin Değerlendirilmesi konulu bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmayla öğretmen adaylarının fen öğretiminde öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Adayların inanç düzeylerinin ölçeğin hem genelinde hem de alt boyutlarında cinsiyete ve öğrencilerin okudukları sınıflara göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Öğretmen adaylarının zekâ türleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Her zekâ türünde, “çok gelişmiş” düzeyde zekâ puanına sahip bireyler bulunduğu; en fazla “çok gelişmiş” düzeyde zekâ puanına sahip birey içeren zekâ türünün

mantıksal/matematiksel olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik puanları ile zekâ puanları arasında ve zekâ puanlarının birbirleri arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeği puanlarının zekâ türleri gelişmişliğine göre ANOVA sonuçları incelendiğinde; adayların öz-yeterlik inanç puanları arasında zekâ türü gelişmişliğine göre anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın zekâ türlerinin çok gelişmiş, gelişmiş, orta düzeyde gelişmiş ve biraz gelişmiş düzeylerine sahip bireylerin öz yeterlik inancı puanları arasında farklar olduğu görülmüştür.

Ekici (2007) Teknik Eğitim Fakültesi Öğrencilerini Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelediği bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışma sonucunda; öğrencilerin zekâ alanlarının birbirlerine benzer olduğu, öğrencilerin mantıksal-matematiksel zekâyâ sahip oldukları ve zekâ alanları ile öğrencilerin kayıtlı buldukları bölümler arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Pehlivan (2008) öğrencilerin ÖSS’de yerleştirildikleri puan türleri ve sınava girdikleri alanlar ile çoklu zekâ profilleri arasındaki ilişkiyi incelediği bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmaya göre; sözel, görsel, müziksel ve benlik zekâ alanlarında kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha gelişmiş olduğunu, Mantıksal ve doğa zekâ alanlarında ise erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha gelişmiş olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin daha fazla zekâ alanına sahip olduğu görülmüştür. Sayısal puanı ile bir yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin mantıksal zekâ puanları, eşit ağırlık ve sözel puanı ile bir yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin mantıksal zekâ puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dil puanı ile bir yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin görsel-uzamsal zekâ puanları, Sayısal, eşit ağırlık ve sözel puanı ile bir yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin Görsel-uzamsal zekâ puanlarından düşük olduğu görülmüştür. Eşit ağırlık puanı ile bir yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin müziksel zekâ puanları, sayısal puanı ile yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin müziksel zekâ puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Namlı (2008)’nın 4. Ve 5. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile akademik başarılarını karşılaştırdığı toplam 270 öğrenci ve 16 öğretmen üzerinde bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışma öğrenci ve öğretmen tanıma formları, öğrencilerin zekâ alanlarını belirlemek amacıyla Sue Teele tarafından geliştirilen test ile Ahmet Saban tarafından geliştirilen öğrencilere yönelik çoklu zekâ alanları gözlem formu ile

yürütülmüştür. Yapılan çalışma sonucuna göre; öğrencilere yönelik çoklu zekâ alanları gözlem formuyla öğrencilerin sahip oldukları zekâ alanları arasında farklılıklar görülmüş, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarındaki puanları arttıkça akademik puanlarının da arttığı bulunmuştur.

Sarıcaoğlu ve Arıkan (2009) zekâ türleri, öğrencilerin yabancı dil başarıları ve seçilmiş değişkenler üzerine bir çalışma yapmışlardır. Yapılan bu çalışmada; kız ve erkek öğrenciler arasında zekâ türleri açısından anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Cinsiyet ile dilsel zekâ arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bedensel-duyusal, uzaysal ve bireysel-içedönük zekâ ile dilbilgisi arasında olumsuz ama anlamlı bir ilişki, müziksel zekâsı ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin olumlu ve anlamlı olduğu görülmüştür. Anne ve babanın eğitim seviyelerinin öğrencilerin zekâ türleri üzerinde etkisinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çeliköz (2009) Türkiye'nin farklı coğrafik bölgelerde ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin baskın zekâ alanlarını belirlemek amacıyla 10 ilde öğrencilerin zekâ türleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Yapılan bu araştırmaya göre, Ankara, İstanbul, İzmir, Konya, Çorum, Diyarbakır gibi 10 ilde devlet ve özel okullarda öğrenim gören Türkiye'deki öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının birbirine yakın olduğu gözlenmiştir. Ayrıca sekiz zekâ alanına bakıldığında; Türk öğrencilerin birinci baskın zekâ alanının sözel, ikinci baskın zekâ alanının matematik-mantık ve üçüncü baskın zekâ alanının ise bedensel zekâ olduğu görülmüştür. En düşük zekâ alanının içsel zekâ olduğu, kız öğrencilerin sözel, görsel, müziksel ve sosyal zekâyâ, erkek öğrencilerin daha çok matematik-mantık, bedensel ve doğacı zekâyâ sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz, Yeşil ve Aydın (2009) öğrencilerin zekâ profillerine ilişkin öz algılarını, bölümlerinin ve öğrenci kabulünde kullandıkları puan türünün zekâ alanları ile ilişkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmaya göre; öğretmen adaylarının zekâ alanlarında orta düzey veya üzerinde gelişmişlik gösterdikleri görülmüştür. Bölümlere göre öğretmen adaylarının öz zekâ algılarında farklılık bulunmuştur. Bölümlerin öğrenci kabulünde kullandıkları puan türüne göre öğretmen adaylarının öz zekâ algılarında farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öz zekâ algılarının; sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel kinestetik ve doğacı zekâ türlerinde, bölümlerin, öğrenci kabulünde esas aldıkları puan türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının, zekâ türlerine göre öz zekâ algı düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir

ilişki bulunmuştur.

Sivrikaya (2009) Çoklu Zekâ kuramına dayalı öğretim yönteminin, 6. Sınıf öğrencilerinde beden eğitimi dersine başarısına etkisi konulu çalışmasında; deney ve kontrol gruplu ön test-son test modeli ile beden eğitimi dersinde voleybol ve hentbol branşlarındaki başarılarını incelemiştir.

Tekin (2009) Ferdi ve Takım Sporlarında Erkek ve Kız Sporcuların Farklı Zekâ Tiplerindeki Seviyelerini karşılaştırdığı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmayla erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre mantıksal-matematiksel zekâ alanı ve bedensel kin estetik zekâ alanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Ferdi sporlarla uğraşan sporcuların takım sporu ile uğraşan sporculara göre sosyal ve içsel zekâ alanları yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf değişkenine göre spor yapan 9. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre sözel dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, içsel zekâ, müziksel ritmik zekâ ve görsel uzamsal zekâ alanlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Güllü ve Tekin (2009) Spor Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarını Karşılaştırdıkları bir çalışma yapmışlardır. Genel lise öğrencilerin sözel, mantıksal, görsel ve içsel zekâlarının spor lisesi öğrencilerinkinden daha iyi olduğu görülmüştür. Spor lisesi öğrencilerin sadece bedensel zekâlarının genel lise öğrencilerinkinden daha iyi olduğu görülmüştür. Hem genel lise öğrencilerinin hem de spor lisesi öğrencilerinin müziksel, sosyal ve doğasal zekâlarının gelişmişlik düzeylerinin aynı olduğu görülmüştür.

Demir (2010), Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Ve Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi konulu bir araştırma yapmıştır. Yapılan bu çalışmada çoklu zekâ alanları ile ilgili sonuçlara göre, öğrencilerin en yüksek ortalamaya “içsel/öze dönük” zekâ alanında sahip oldukları; “mantıksal/matematiksel” zekâ alanında ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin, “sözel/dilsel, görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik, müziksel/ritimsel ve sosyal/kişilerarası” zekâ alanları puanları ile cinsiyet arasında kızların lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Anne-baba eğitim düzeyi açısından öğrencilerin, çoklu zekâ alanları puanlarından “müziksel/ritimsel ve doğa zekâ alanı” ile anne eğitim düzeyi arasında; “müziksel/ritimsel zekâ alanı” ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul türü açısından; hem “sözel/dilsel” hem de “doğa” zekâ alanlarında devlet okulları lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu

bulunmuştur. Çoklu zekâ alanları puanları ve akademik başarı puanları arasında; en az iki zekâ tipine birden sahip olan, yani karma zekâ alanlarına sahip olan öğrencilerin çoklu zekâ puanları ile akademik başarı puanları arasında düşük pozitif doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri puanları ve çoklu zekâ alanı puanları arasında ; “görsel öğrenme stili ile görsel/uzamsal zekâ alanı”, “bedensel/kinestetik öğrenme stili ile bedensel/kinestetik zekâ alanı”, “işitsel öğrenme stili ile sözel/dilsel zekâ alanı” arasında pozitif doğrusal bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin çoklu zekâ alanı puanlarının öğrenme stilleri puanlarını ne düzeyde yordadığına bakıldığında; “görsel/uzamsal çoklu zekâ alanının görsel öğrenme stilini %35, bedensel/kinestetik çoklu zekâ alanının bedensel/kinestetik öğrenme stilini %28 ve sözel/dilsel çoklu zekâ alanının işitsel/öğrenme stilini %25 oranında” açıkladığı görülmüştür.

Yenice ve Aktamış (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ alanlarını demografik özelliklere göre incelemektir. Yapılan çalışma Adnan Menderes Üniversitesi’nde okuyan her sınıf düzeyinden 561 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının zekâ alanlarının orta düzeyde gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mantıksal-matematiksel zekâ alanında normal öğretim öğrencilerinin lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Mantıksal-matematiksel ve sosyal zekâ alanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Müziksel-ritmik zekâ alanlarında okul türüne göre farklılık tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının lise düzeyinde seçtikleri alana göre mantıksal-matematiksel zekâ alanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Akyol (2011) farklı türdeki ilköğretim okullarına devam eden beşinci sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarını değerlendirmek, cinsiyetin çoklu zekâ alanları üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma Ankara iline bağlı yatılı ilköğretim bölge okullarında besinci sınıfa devam eden 108 öğrenci ile bu okulların bağlı olduğu ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarının beşinci sınıflarına devam eden, yatılı olmayan 117 öğrenci olmak üzere toplam 225 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada, kurum türünün çoklu zekâ alanlarında herhangi bir farklılığa yol açmadığı, ancak bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik ve kişilerarası-sosyal zekâ puanlarında cinsiyetin, doğa zekâ puanında kurum türü*cinsiyet interaksyonunun ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur.

Ekici (2011)’nin, 15 farklı üniversiteden beden eğitimi ve spor öğrencilerinin

çoklu zekâlarını karşılaştırdığı araştırma sonucuna göre; kız ve erkek öğrencilerin görsel ve müziksel zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu, Öğrencilerin mezun olunan okul türüne göre karşılaştırıldıklarında çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Yüce (2011) Çoklu Zekâ Kuramına Göre Meslek Yüksekokulu Öğrencilerini İncelediği 207 öğrenci katıldığı bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmaya göre; öğrencilerin sahip olduğu en yüksek zekâ türü görsel-uzamsal zekâ ile sosyal bireyler arası zekâ türü olduğu, en düşük zekâ türü ise sözel-dilsel zekâ olduğu bulunmuştur. Bölümlere göre zekâ dağılımı incelendiğinde, gıda bölümünde görsel-uzamsal zekâ en yüksek, sözel-dilsel zekâ alanının ise en düşük zekâ alanı olduğu bulunmuştur. Tekstil bölümünde en yüksek zekâ türü sosyal-bireyler arası zekâ, en düşük zekâ türü ise sözel-dilsel zekâ türü olarak bulunmuştur. Görsel-uzamsal zekâ türü yüksek düzeyde fakat matematiksel-mantıksal zekâ türü düşük düzeyde geliştiği bulunmuştur. Elektrik bölümü incelendiğinde en yüksek puanların görsel-uzamsal, doğacı-varoluşçu ve sosyal-bireyler arası zekâ türünde, en düşük puanların ise sözel-dilsel zekâ alanında olduğu bulunmuştur. İnşaat bölümünde sosyal-bireyler arası zekâ türü ile bedensel-kinestetik zekâ türleri en yüksek puan alan zekâ türü, en düşük gelen zekâ türü ise sözel-dilsel zekâ olduğu bulunmuştur. Mekatronik bölümünde sosyal-bireyler arası zekâ yüksek, sözel-dilsel zekâ türünün düşük olduğu bulunmuştur. Tüm bölümler incelendiğinde ise sözel-dilsel zekâ türü düşük bulunmuştur.

Tuncer (2011) ÖSYM tarafından yükseköğretim programlarına yapılan yerleştirmelerin çoklu zekâ kuramı perspektifinden değerlendirilmesi konulu bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışma sonucunda; cinsiyete göre zekâ türü arasında fark olmadığı ve temel eğitim sonrasında müziksel zekâyâ sahip kişi sayısının arttığı, öğrenenlerin ve eğitimcilerin zekâ profilinin öğrenme üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Çinkılıç ve Soyer (2013) Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekâ Alanları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiyi incelemek üzere bir çalışma yapmışlardır. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin birden fazla zekâ alanına sahip oldukları, zekâ alanlarının sosyal, çevresel, ekonomik nedenlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaz (2013) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile Holland Kişilik Tipleri arasındaki ilişkiyi incelediği bir çalışma yapmıştır.

Yapılan bu çalışmada beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencilerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm ve genel değerlendirme sonucunda ağırlıklı olarak bedensel kinestetik zekâ ve sosyal zekâ alanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bu değişkenlere göre ağırlıklı olarak araştırmacı kişilik tipi, sosyal kişilik tipi ve gerçekçi kişilik tipi diğer kişilik tiplerine oranla daha baskın bulunmuştur. Aynı zamanda beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencilerinin bedensel-kinestetik zekâ ve sosyal zekâ düzeylerinin yüksek olması ve araştırmacı kişilik, sosyal kişilik ve gerçekçi kişilik tipinin baskın olmasından aralarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Aygül (2015) Tunceli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları İle Öğrenme Stillерinin İncelenmesi konulu bir çalışma yapmıştır. Yapılan bu çalışmanın sonucuna göre Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarından sözel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, içsel ve doğacı zekâ düzeylerinin yüksek, sosyal zekâ ortalamalarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre görsel-uzamsal ve müziksel-ritmik zekâ alanları kız öğrenciler lehine farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin öğretim türü değişkenine göre sözel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal ve bedensel-kinestetik zekâ alanları ikinci öğretimde okuyan öğrenciler lehine farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin çoklu zekâ alanları öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık göstermiştir. Görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, sosyal ve bedensel-kinestetik zekâ alanları ile bölümler arasında görülen farklılığın Görsel-uzamsal zekâyâ ilişkin moda tasarımı ile muhasebe ve vergi uygulamaları bölümleri arasında olduğu görülmüştür. Moda tasarımı öğrencilerinin görsel-uzamsal zekâsının daha yüksek olduğu görülmüştür. Müziksel-ritmik zekâyâ ilişkin; saç bakımı ve güzellik hizmetleri bölümü, moda tasarımı bölümü ve İklimlendirme ve soğutma teknolojisi bölümü öğrencilerinin müziksel-ritmik zekâ alanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bedensel-kinestetik zekâyâ ilişkin bulgular göre; moda tasarımı bölümü öğrencilerinin bedensel-kinestetik zekâsı; elektrik ve enerji, muhasebe ve vergi uygulamaları, çocuk bakımı ve gençlik hizmetleri bölümleri öğrencilerinin bedensel-kinestetik zekâsından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyal zekâyâ ilişkin bulgularda, iklimlendirme ve soğutma teknolojisi öğrencilerinin sosyal zekâsı; saç bakımı ve güzellik hizmetleri, bilgisayar teknolojileri, elektrik ve enerji, moda tasarımı, organik tarım, muhasebe ve vergi uygulamaları, gıda teknolojileri, çocuk bakımı ve gençlik hizmetleri, harita ve kadastro, inşaat bölümleri öğrencilerinin sosyal

zekâlarından yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre öğrenme stilleri sadece duyumsal/sezgisel boyutta farklılaştığı Öğrenme stilleri ile çoklu zekâ puanları arasında pozitif yönlü fakat düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. En yüksek ilişki duyumsal/sezgisel öğrenme stilli ile görsel-uzamsal zekâ ölçek puanları arasında, en düşük ilişki görsel/sözel öğrenme stilli ile içsel zekâ ölçek puanları arasında oldu görülmüştür.

Çağlar (2016) Ortaokul Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramı İle El Tercihi, Göz Dominansı Ve İşitme Süreleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi konulu bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışma sonucuna göre; sağlaklarla doğacı zekâ ve genel çoklu zekâ arasında, sözel ve bedensel zekâyla cinsiyet arasında, sözel ve matematiksel zekâyla yaş arasında, sağ kulak işitme süresiyle görsel zekâ arasında anlamlı ilişki bulunmuş zekâ puanlarıyla göz dominansı, işitme süreleri ve çapraz dominans arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmüştür. Zekâ alanlarıyla cinsiyet, yaş ve sağ kulak işitme süresi arasında anlamlı bir ilişki varken, el tercihi, göz dominansı ve işitme süresi arasında ve çoklu zekâ alanlarıyla laterizasyon arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Polat (2018) Spor Bilimleri Alanında Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi konulu bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, erkeklerin doğa zekâsı kadınlardan daha yüksek; beden eğitimi ve spor yüksekokuluna yerleşenlerin doğa zekâsı kazanmayanlardan daha yüksek bulunmuştur. Yaş arttıkça sözel zekânın arttığı görülmüştür. 23-25 yaş arasındaki adayların görsel zekâsı, doğa zekâsı, sosyal zekâsı ve bedensel zekâlarının daha gelişmiş olduğu görülmüştür. Ekonomik durumu kötü olanların müzik zekâ alanının, Spor dalı olarak hentbol ve basketbol dalında adayların içsel zekâ alanının daha gelişmiş olduğu bulunmuştur.

Sarı (2019) sınıf Öğretmenlerinin Zekâ Alanlarının Tercih Ettikleri Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine Yansıması konulu bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırma, Şanlıurfa İli Suruç İlçesinde, Devlet Okullarında Görev Yapmakta Olan 30 sınıf öğretmeniyle, öğretmenlerin zekâ alanlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan çalışmaya göre; Sınıf öğretmenlerinde baskın zekâ alanı en çok mantıksal matematiksel zekâ alanında olduğu, Sözel-dilsel zekâsı baskın öğretmenin ise olmadığı görülmüştür. 30 sınıf öğretmeninden 25'inde baskın ve gelişmiş zekâ alanlarının tercih ettiği öğretim yöntem ve tekniklerine yansıdığı görülmüştür. Tercih ettiği yöntem ve tekniklerin

baskın zekâ alanlarına yansımadağı belirlenen sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin öğrenme durumlarına ve konunun içeriğine dikkat ettiğı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin, lisans eğitimi öncesi ve sürecinde baskın zekâ alanları belirlenip diğer tüm zekâ alanlarında da kendilerini geliştirmeleri için imkânlar sağlanabileceğı ön görülmüştür.

2. TÜRKİYE DIŞINDA YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

Campbell (1992) öğrencilerin çoklu zekâyaya dayalı öğrenme modeline olan tepkilerini belirlemek amacıyla öğretim yılı süresince yapmış olduğı; öğrencilerin geleneksel olmayan müzik, hareket, görsel sanatlar ve işbirliğine dayalı çalışmaya karşı davranış, tutum ve yeteneklerinin araştırdığı bir çalışma yapmıştır. Bilgiler, özel kayıtlarla günlük gazete tutulması, yılda on sekiz kez sınıf ısısının ölçülmesi ve öğrencilerin öğrenme merkezlerinde çalışma üretkenliklerinin dokuz kez değerlendirilmesi yoluyla toplanmıştır. Öğrencilerin bağımsızlık, işbirliği ve liderlik yeteneklerinde artış sergiledikleri ve geleneksel olmayan sınıf ortamında etkin çalışma konusunda daha da uzmanlaştıkları sonucuna varılmıştır.

Lindvall'in (1995), ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ kuramı ve bireysel öğrenme stillerinin akademik başarıya ve akademik bilgilerin kalıcılığına olan etkisini araştırdığı bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışma için araştırmacı tarafından 17 üçüncü sınıf öğrencisi seçilmiştir. Bu çalışmaya göre; çoklu zekâ kuramı stratejilerinin öğrencilerin sınıf ortamında kendi öğrenme süreçlerinde aktif olarak katılım deneyimlerini artırdığı, ders ile ilgili aktivitelere katılan öğrenci sayısının yükseldiğı, öğrencilerdeki davranış problemlerinin azaldığı ve deneysel çalışmaya alınan öğrencilerin verilerinden elde edilen sonuçlara göre öğrendikleri akademik bilgilerin kalıcılığındaki sürenin artığı bulunmuştur.

Fumham, Fong ve Martin (1999), İngiltere, Hawai ve Singapur'daki üniversite öğrencileri ile bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmaya göre erkek öğrencilerin mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal ve bedensel-devinimsel zekâ alanlarında kendilerini kız öğrencilerden daha güçlü algıladıkları bulunmuştur.

Franzen (2000) beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri ile bir çalışma yapmıştır. Yapılan bu çalışma sonucuna göre; öğrencilerin sosyal-bireylerarası ve doğacı zekâ alanlarında kendilerini güçlü, sözel-dilsel zekâ alanında ise zayıf olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Chan'in (2001) özel yetenekli Çinli öğrencilerle bir çalışma yapmıştır. Yapılan bu çalışma sonucuna göre; sözel-dilsel zekâ alanının, öğrencilerin Çince başarılarının açıklanmasına istatistiksel olarak anlamlı katkısının olduğunu bulunmuştur.

Mehta (2002) Virginia Çocuk Gelişimi Laboratuvar Okulunda çocukların öğrenme sürecinde çoklu zekâ teorisinin yerini araştırdığı bir çalışma yapmıştır. Yapılan bu çalışmada; araştırmacı tarafından araştırma da yer alan 7 çocuk 1 yıl süre ile okul aktivitelerinde katılımcı gözlemci olarak birebir gözlemlenmiştir. Çocukların eğilimleri olan çoklu zekâ alanları sınıf içerisinde tercih ettikleri aktivitelerden belirlenerek, 1 yılın sonunda çocukların sahip olduğu çoklu zekâ profili ve çoklu zekâ eğilimleri alanlarının paralel olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Jones (2006) bale öğrencilerinin çoklu zekâ ölçümlerini değerlendirdiği Teaching of Ballet: The Application of Multiple Intelligence Theory in Ballet Training adlı çalışmasında; bedensel zekâsı yüksek kişilerin içsel zekâlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaur ve Chikara (2008) adolesan gençler arasında çoklu zekâ seviyelerinin değerlendirilmesi ve cinsiyet farklılıkları seviyelerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Adolesan Gençler Arasında Çoklu Zekânın Değerlendirilmesi konulu çalışmalarında; cevap verenlerin çoğunluğunun çoklu zekânın 8 bileşeninin hepsi için ortalama zekâ seviyelerine sahip oldukları; erkeklerin bedensel-kin estetik zekâda ve mantıksal zekâda kızlardan daha ileride olduğu, kızların müziksel ve dilbilimsel zekâda az da olsa erkeklerden ileride olduğu sonucuna varılmıştır(Akt. Güneş, Gökçek, 2009).

Sharifi (2008), yapmış olduğu çalışma sonucuna göre; farklı zekâ türleri ile okul alan puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu; eğitimde başarı açısından en fazla uyumsuzluğun sözel-dilsel ile matematik mantık zekâsı ile izah edilebileceğini; zekâların tamamen bağımsız olmadıklarını ve bazıları arasında düşük fakat anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Mokhtar, Majid ve Foo (2008) çoklu zekâ kuramını temele alarak öğrenme stillerini göz önünde bulunduran bir uygulamanın lise öğrencilerinin bilgi okuryazarlığına olan etkisini belirlemek üzere Singapur'daki dört okuldan 13-15 yaşlarında 476 öğrenciyle bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmaya göre; Uygulama sonucunda baskın oldukları zekâ alanlarına dayalı bilgi okuryazarlığı eğitimini alan deney grubu öğrencilerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek performans gösterdikleri bulunmuştur.

Xie ve Lin (2009) ‘‘Research on Multiple Intelligences Teaching and Assessment’’ (Çoklu Zekâ Öğretimi ve Değerlendirmesi Üzerine Araştırma) konulu bir çalışma yapmışlardır. Yapılan bu çalışmaya göre; merkezi Tayvan’da bir politeknik üniversitede iki grup öğrenci araştırma denekleri olarak seçilmiş ve çoklu zekâyâ dayanan öğretimin deney grubu üzerindeki ve buna karşı geleneksel öğretimin etkilerini de kontrol grubu üzerindeki etkilerini araştırmak için bir deney hazırlanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler gerçek bir tasarım projesi ödevinde kontrol grubundakilere göre anlamlı derecede daha iyi performans sergiledikleri bulunmuştur.

Nicolini (2011) gözlem yoluyla çocukların zekâ alanlarını belirlemek amacıyla İtalya’ da bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmanın sonucuna göre; öğretmenler tarafından ortalama 25 ay boyunca gözlemlenen 7 çocuğun etkinlikler sırasında zekâ alanlarının paralelinde etkinliklere ilgi gösterdiği bulunmuştur. 6 aylıkken kendisine uzatılan bir bitkinin yapraklarına dokunan koklayan bir bebek; 18 aylıkken hayvanların bakımına yönelik özel ilgi ve hassasiyet gösterip, 21 aylıkken bu hayvanların bakımını yardımla yapıp; 29 aylıkken gördüğü cırcırböceğinden korkmayıp onu incelemek istediği gözlenmiştir.

Delgoshaei ve Delavari (2011) tarafından Tahran kent merkezinde normal program ve çoklu zekâ anlayışı ile hazırlanmış bir program ile eğitim veren bir okulda, 40 öğrenci ile eğitimde çoklu zekâ anlayışının okul öncesi çocuklarının bilişsel olgunluğa etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Yapılan bu çalışmanın sonucuna göre; çocukların sıralı düşünme, problem çözme, temel kavram, hafıza ve gözlem becerisi, 5 duyu gibi becerilerinde deney ve kontrol grubunda anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak; yukarıda bahsi geçen çalışmalardan da anlaşılacağı üzere Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili farklı alanlarda yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar Çoklu Zekâ Kuramı ve uygulamalarıyla ilgili olumlu veya olumsuz birçok sonucu içermektedir. Eğitim alanında bireylerde var olan çoklu zekâ alanlarının ortaya konulmasıyla, eğitim anlayışı günümüzde bireyselleştirilmiştir. Bu anlamda; Çoklu Zekâ Kuramına yönelik eğitim alanında daha çok çalışmanın yapılmasıyla, bireylerde var olan zekâ alanlarının nitelik bakımından iyi bir şekilde anlaşılması sağlanarak, eğitim uygulamalarına olumlu katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan, yapılacak olan çalışmayla 7. sınıf öğrencilerinin bireysel zekâ alanlarının ve bazı değişkenlerle olan farklarının ortaya konulması ayrıca önemlidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırma evrenine, örnekleme dair bilgiler, örneklem almada başvurulan yöntem, alınan örnekleme dair demografik bilgiler, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, bu verilerin toplanma süreci ve toplanan verilerin üzerinde yürütülen analiz süreçlerine dair bilgiler sunulacaktır.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde 7. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarını ve bazı değişkenlerle olan ilişkilerini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, araştırmada iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında var olan değişimin varlığını ve/veya derecesini araştıran genel tarama modellerindedir. İlişkisel tarama modeli, korelasyon ve karşılaştırmaların yapılmasını sağlar (Karasar, 2013).

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, Afyonkarahisar il ve ilçelerinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında devlet okullarında öğrenim gören 7. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan örnekleme yöntemi, seçkisiz (random) örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemidir. Basit seçkisiz örnekleme temel alınan birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olması; Örnekleme biriminin ister küme ister eleman olsun, oluşturulacak evrene ait çerçevede yer alan tüm birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olmasıyla, evren değerlerinin daha güçlü bir şekilde tahmin edilmesini sağlar. Basit seçkisizlik ile ilgili önemli bir kavram da bağımsızlıktır. Birimlerin örnekleme seçilme durumlarının birbirinden bağımsız olmasını tanımlar. Yüksek düzeyde örneklemin temsil edilmesi, örnekleme birimlerin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olmasından (Büyüköztürk, Çakma, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014), yapılan bu çalışmada basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanılmasıyla evrende geçerli genellemelerin yapılabileceği temsil gücü yüksek örneklemin oluşturulması hedeflenmiştir.

Araştırma için seçilmiş olan örneklem gurubunu2017-2018 eğitim öğretim

yılında Afyonkarahisar il ve ilçe sınırlarında öğrenim gören ortaokul 7. Sınıf öğrencileri oluşmaktadır. Araştırmada; Saban (2005) tarafından geliştirilmiş çoklu zekâ envanteri için ulaşılabilecek örneklem büyüklüğü $\alpha = 0.05$ hata payı ile hesaplanmış ve en az 400 kişilik bir örneklem grubuna ulaşılabilecek gerektiği belirlenmiş (Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S.2011),envanter600 kişilik örneklem grubuna uygulanmıştır.Saban (2005) tarafından geliştirilmiş çoklu zekâ envanterinin 600 kişilik örneklem grubuna uygulanmasıyla eksik cevaplanan 100 ölçek değerlendirme dışı bırakılmıştır. 271 kadın (% 54,2), 229(% 45,8) erkek öğrenci olmak üzere toplam 500 öğrenciden elde edilen örneklem verisi değerlendirilmeye alınmıştır. Örneklem grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1.Araştırma örneklemine ait demografik bilgiler

Değişken	Alt Gruplar	F	%
Cinsiyet	Bayan	271	54,2
	Erkek	229	45,8
	Toplam	500	100
Aile gelir	1000TL'denaz	175	35,0
	1000TL – 3300TL	293	58,6
	3300TL ve üstü	32	6,4
	Toplam	500	100
Baba öğrenim	İlköğretim	331	66,2
	Lise	127	25,4
	Üniversite	42	8,4
	Toplam	500	100
Anne öğrenim	İlköğretim	426	85,2
	Lise	61	12,2
	Üniversite	13	2,6
	Toplam	500	100
Okula geldiği yerleşim yeri	İl	60	12,0
	İlçe	278	55,6
	Köy	162	32,4
	Toplam	500	100
	Kardeş sayısı	Yok	14
	Bir-İki	265	53,0
	Üç-Dört	190	38,0

Beş-Altı ve üstü	31	6,2
Toplam	500	100

3. VERİ TOPLAMA ARACI

7. Sınıf öğrencilerin baskın zekâ alanlarını ve bazı değişkenlerle olan ilişkisini belirlemek üzere Saban (2005) tarafından 5 likert tipte hazırlanan “Çoklu Zekâ Alanları Envanteri” kullanılmıştır.

Saban (2005) tarafından geliştirilen “Çoklu Zekâ Alanları Envanteri” her bölümü 8 cümleden oluşan, 10 bölümlük toplam 80 cümleli ölçeğin;

- Her bölümün ilk cümlesi, öğrencilerdeki Sözel-Dil Zekâ alanını,
- İkinci cümlesi, Mantıksal- Matematiksel Zekâ alanını,
- Üçüncü cümlesi Görsel-Uzaysal Zekâ alanını,
- Dördüncü cümlesi, Müziksel-Ritmik Zekâ alanını,
- Beşinci cümlesi, Bedensel-Kinestetik Zekâ alanını,
- Altıncı cümlesi, Sosyal Zekâ alanını,
- Yedinci cümlesi, İçsel Zekâ alanını,
- Sekizinci cümlesi ise Doğacı Zekâ alanını ölçmek üzere tasarlanmıştır.

4. VERİ TOPLAMA ARACININ UYGULANMASI

Gerekli araştırma izinleri alındıktan sonra veri toplama aracı olan saban(2005) tarafından geliştirilen çoklu zekâ envanteri 2017-2018 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il ve ilçe sınırlarında öğrenim gören 600 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Derse giren öğretmenler tarafından öğrencilere ölçeğin nasıl doldurulması gerektiği açıklanmış, maddelerin kontrolü sağlanarak anlaşılmayan madde olmadığı tespit edilmiştir. Veri toplama aracı7. Sınıf öğrencileri tarafından 40 dakikalık süre içinde doldurulmuştur.

5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel olarak analizinde kullanılacak yönteme karar verilmeden önce veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve her bir alt problem için normallik testi yapılmıştır. Yapılan normallik testi sonucu verilerin normal dağılıp dağılmadığına karar vermek için basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1,5 -1,5(Tabachnick, 2013) ve +2,0 -2,0 (George ve Mallery, 2010) değerleri arasında olması verilerin normal dağılımını gösterir. Araştırma verileri normal dağılım gösterdiği için istatistiksel analizlerde parametrik testlerden kay kare testi kullanılmıştır. Verilerin değişkenlere göre normallik testi sonuçları Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Normallik Testi Sonuçları

Değişken	Basıklık-Çarpıklık	İstatistik
	Skewness	-62
1. Tür baskın çoklu zekâ	Kurtosis	-1,363
	Skewness	-188
2. Tür baskın çoklu zekâ	Kurtosis	-1,281
	Skewness	-417
Aile gelir düzeyi	Kurtosis	-161
	Skewness	-393
Cinsiyet	Kurtosis	220
	Skewness	-417
Baba Eğitim	Kurtosis	88
	Skewness	-371
Anne Eğitim	Kurtosis	-129
	Skewness	-507
Okula Gelinek Yerleşim yeri	Kurtosis	-658
	Skewness	421
Kardeş Sayısı	Kurtosis	821

5’li Likert tipinde hazırlanan, Saban (2005) Tarafından düzenlenmiş envanter madde verileri değerlendirilirken, Saban (2005)’in oluşturduğu ‘‘oklu Zekâ Alanları Envanteri Değerlendirme Profili’’ yararlanılmıştır. Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Değerlendirme Profiline göre 0‘‘Hiç uygun değil’’, 1 ‘‘ok az uygun’’ 2 ‘‘Kısmen uygun’’,3‘‘oldukça uygun’’, 4‘‘tamamen uygun’’, şeklinde puanlanmıştır. Yine aynı değerlendirme profiline göre ğrencilerin Sözel zekâ alanı, mantıksal zekâ alanı, görsel zekâ alanı, müziksel zekâ alanı, bedensel zekâ alanı, sosyal zekâ alanı, içsel zekâ alanı, doğacı zekâ alanı, olmak üzere sekiz zekâ alanı için düzey puanlaması yapılmıştır. Yapılan puanlamaya göre; 7. sınıf ğrencilerinin içlerinden birinci en yüksek ve ikinci en yüksek zekâ alanlarından hangilerine sahip oldukları; 32 -40 çok gelişmiş,24-31 gelişmiş,16-23 orta düzey 8-15 biraz,0-7 gelişmemiş puan aralıkları göz önünde bulundurularak veri girişleri yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmaya ait verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular araştırma problemlerinin gösterdiği sıraya paralel olarak açıklanacaktır.

1.BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi olan 'Öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?' sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3.'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanlarına İlişkin Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları

1. Tür Baskın Çoklu Zekâ	Gözlenen n	Beklenen n	X^2	Sd	P
Sözel-Dilsel	39	62,5	45,216	7	.000
Mantıksal-Matematiksel	88	62,5			
Görsel-Uzaysal	54	62,5			
Müziksel-Ritmik	47	62,5			
Bedensel-Kinestetik	50	62,5			
Sosyal	81	62,5			
İçsel	52	62,5			
Doğacı	89	62,5			
Toplam	500				

Tablo 3'de verilen tek örneklem X^2 testi sonucu incelendiğinde öğrencilerin 39'unun sözel-dilsel, 88'inin mantıksal-matematiksel, 54'ünün görsel-uzaysal, 47'sinin müziksel-ritmik, 50'sinin bedensel-kinestetik, 81'inin sosyal, 52'sinin içsel ve 89'unun doğacı 1. Tür baskın çoklu zekâ alanına sahip olduğu gözlemlenmiştir. En fazla sahip olunan 1. Tür baskın çoklu zekâ alanı doğacı ve mantıksal-matematiksel, en az sahip olunanlar ise sözel-dilsel ve bedensel-kinestetik zekâ alanıdır. Öğrencilerin sahip olduğu 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımları arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur, X^2 (sd=7, n=500)= 45,216, $p<.05$.

2.İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ‘Öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4.’de verilmiştir

Tablo 4. Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanlarına İlişkin Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları

2. Tür Baskın Çoklu Zekâ	Gözlenen N	Beklenen N	X^2	Sd	P
Sözel-Dilsel	51	62,5	27,264	7	.000
Mantıksal-Matematiksel	76	62,5			
Görsel-Uzaysal	44	62,5			
Müziksel-Ritmik	44	62,5			
Bedensel-Kinestetik	62	62,5			
Sosyal	84	62,5			
İçsel	78	62,5			
Doğacı	61	62,5			
Toplam	500				

Tablo 4’de verilen tek örneklem X^2 testi sonucu incelendiğinde öğrencilerin 51’inin sözel-dilsel, 76’sının mantıksal-matematiksel, 44’ünün görsel-uzaysal, 44’ünün müziksel-ritmik, 62’sinin bedensel-kinestetik, 84’ünün sosyal, 78’inin içsel ve 61’inin doğacı 2. Tür baskın çoklu zekâ alanına sahip olduğu gözlemlenmiştir. En fazla sahip olunan 2. Tür baskın çoklu zekâ alanı sosyal ve içsel, en az sahip olunanlar ise görsel-uzaysal ve müziksel-ritmik zekâ alanıdır. Öğrencilerin sahip olduğu 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımları arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur, X^2 (sd=7, n=500)= 27,264, $p<.05$.

3.ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan ‘Cinsiyet açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5.’de verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyet Açısından Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları

1.Tür Baskın Çoklu Zekâ	Cinsiyet		Toplam	X^2	Sd	P
	Bayan	Erkek				
Sözel-Dilsel	N	16	23	39		

	%	41,0	59,0	100			
Mantıksal- Matematiksel	N	45,0	43,0	88			
	%	51,1	48,9	100			
Görsel-Uzaysal	N	29	25	54			
	%	53,7	46,3	100			
Müziksel-Ritmik	N	26	21	47	7,956	7	.336
	%	55,3	44,7	100			
Bedensel- Kinestetik	N	28	22	50			
	%	56,0	44,0	100			
Sosyal	N	44	37	81			
	%	54,3	45,7	100			
İçsel	N	36	16	52			
	%	69,2	30,8	100			
Doğacı	N	47	42	89			
	%	52,8	47,2	100			
Toplam	N	271	229	500			
	%	54,2	45,8	100			

Cinsiyet açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik kay-kare testi sonuçları Tablo 5.'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde bayan öğrencilerin %41,0'ının sözel – dilsel 1.tür baskın çoklu zekâ alanına sahip olduğu, erkeklerin ise %59,0'ının sözel-dilsel zekâ alanına sahip olduğu görülmektedir. Mantıksal-Matematiksel baskın alana ise bayanların %51,1'i, erkeklerin ise %48,9'u sahiptir. Görsel-Uzaysal alana ise bayanların (%53,7), erkeklerden (46,3) daha fazla sahip olduğu görülmüştür. Müziksel-ritmik alana ise bayanların %55,3'ü, erkeklerin ise %44,7 si sahiptir. Diğer baskın zekâ alanları da incelendiğinde bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek yüzdelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $X^2 (sd=7, n=500)= 7,956 p<.05$.

4.DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan 'Aile gelir düzeyi açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?' sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6. Aile Gelir Düzeyi Açısından Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Kay-Kare Testi Sonuçları

1.Tür Baskın Çoklu Zekâ	Aile Gelir Düzeyi			Toplam	X ²	Sd	p
	1000 TL'den az	1000-3300TL	3300 TL ve Üstü				
Sözel-Dilsel	N	12	23	4	39		
	%	30,8	59,0	10,3	100		
Mantıksal-Matematiksel	N	30	52	6	88		
	%	34,1	59,1	6,8	100		
Görsel-Uzaysal	N	17	34	3	54		
	%	31,5	63,0	5,6	100		
Müziksel-Ritmik	N	16	29	2	47		
	%	34,0	61,7	4,3	100		
Bedensel-Kinestetik	N	15	32	3	50		
	%	30,0	64,0	6,0	100		
Sosyal	N	31	46	4	81		
	%	38,3	56,8	4,9	100		
İçsel	N	17	33	2	52	7,316	14 .932
	%	32,7	63,5	3,8	100		
Doğacı	N	37	44	8	89		
	%	41,6	49,4	9,0	100		
Toplam	N	175	293	32	500		
	%	35,0	58,6	6,4	100		

Aile gelir düzeyi açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik kay-kare testi sonuçları Tablo 4.'de verilmiştir. Bu analizde beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplamı gözenek sayısının %20'sini aştığı (%20,8) görüldüğünden aile gelir düzeyi 3300TL ve üzeri olan gözenekler bir önceki kategori olan 1000-3300TL düzeyi ile yeniden kodlama yapılarak düşürülmüştür. Yeni değişkenin adı 1000-3300TL ve üzeri olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda tekrar yapılan kay-kare sonuçları Tablo 7'te verilmiştir.

Tablo 7. Aile Gelir Düzeyi Açısından Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Düzeltilmiş Kay-Kare Testi Sonuçları

1.Tür Baskın Çoklu Zekâ	Aile Gelir Düzeyi		Toplam	X ²	Sd	P
	1000TL Altı	1000TL-3300üstü				
Sözel-Dilsel	N	12	27	39		
	%	30,80%	69,2	100		
Mantıksal-Matematiksel	N	30	58	88		
	%	34,1	65,9	100		
Görsel-Uzaysal	N	17	37	54		

	%	31,5	68,5	100			
Müziksel-Ritmik	N	16	31	47			
	%	34	66	100			
Bedensel-Kinestetik	N	1	35	50	3,394	7	.846
	%	30	70	100			
Sosyal	N	31	50	81			
	%	38,3	61,7	100			
İçsel	N	17	35	52			
	%	32,7	67,3	100			
Doğacı	N	37	52	89			
	%	41,6	58,4	100			
Toplam	N	175	325	500			
	%	35	65	100			

Tablo 7. incelendiğinde, sözel dilsel zekâ alanı oranının aile gelir düzeyi 1000TL ve altı olanlarda %30,8, 1000-3300 ve üzeri olanlarda ise %69,2 olduğu görülmektedir. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı oranının aile gelir düzeyi 1000TL ve altı olanlarda %34,1, 1000-3300 ve üzeri olanlarda ise %65,9 olduğu görülmektedir. Görsel-uzaysal zekâ alanı oranının aile gelir düzeyi 1000TL ve altı olanlarda %31,5, 1000-3300 ve üzeri olanlarda ise %68,5 olduğu görülmektedir. Müziksel-ritmik zekâ alanı oranının aile gelir düzeyi 1000TL ve altı olanlarda %34,0, 1000-3300 ve üzeri olanlarda ise %66,0 olduğu görülmektedir. Bedensel-kinestetik zekâ alanı oranının aile gelir düzeyi 1000TL ve altı olanlarda %30,0, 1000-3300 ve üzeri olanlarda ise %70,0 olduğu görülmektedir. Sosyal zekâ alanı oranının aile gelir düzeyi 1000TL ve altı olanlarda %38,3, 1000-3300 ve üzeri olanlarda ise %61,7 olduğu görülmektedir. İçsel zekâ alanı oranının aile gelir düzeyi 1000TL ve altı olanlarda %32,7, 1000-3300 ve üzeri olanlarda ise %67,3 olduğu görülmektedir. Doğacı zekâ alanı oranının aile gelir düzeyi 1000TL ve altı olanlarda %41,6, 1000-3300 ve üzeri olanlarda ise %58,4 olduğu görülmektedir. Aile gelir düzeyi açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır, X^2 (sd=7, n=500)= 3,394 $p>.05$.

5.BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt problemi olan ‘Anne eğitim düzeyi açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8.’de verilmiştir.

Tablo 8. Anne Eğitim Düzeyi Açısından Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu

Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları

1.Tür Baskın Çoklu Zekâ	Anne Eğitim Düzeyi			Toplam	X ²	Sd	p	
	İlköğretim	Lise	Üniversite					
Sözel-Dilsel	N	36	2	1	39	16,024	14	.312
	%	92,30%	5,1	2,6	100			
Mantıksal- Matematiksel	N	79	8	1	88			
	%	89,8	9,1	1,1	100			
Görsel-Uzaysal	N	42	12	0	54			
	%	77,8	22,2	0	100			
Müziksel-Ritmik	N	41	3	3	47			
	%	87,2	6,4	6,4	100			
Bedensel- Kinestetik	N	39	9	2	50			
	%	78	18	4	100			
Sosyal	N	69	10	3	81			
	%	85,2	12,3	2,5	100			
İçsel	N	44	6	2	52			
	%	84,6	11,5	3,8	100			
Doğacı	N	76	11	2	89			
	%	85,4	12,4	2,2	100			
Toplam	N	426	61	13	500			
	%	85,2	12,2	2,6				

Anne eğitim düzeyi açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik kay-kare testi sonuçları Tablo 8.'de verilmiştir. Bu analizde beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplamı gözenek sayısının %20'sini aştığı (%37,5) görüldüğünden anne eğitim düzeyi üniversite olan gözenekler bir önceki kategori olan lise eğitim düzeyi ile yeniden kodlama yapılarak düşürülmüştür. Yeni değişkenin adı Lise ve üzeri olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda tekrar yapılan kay-kare sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Anne Eğitim Düzeyi Açısından Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Düzeltilmiş Kay-Kare Testi Sonuçları

1.Tür Baskın Çoklu Zekâ	Anne Eğitim Düzeyi		Toplam	X ²	sd	p
	İlköğretim	Lise ve üzeri				
Sözel-Dilsel	N	36	3	39		
	%	92,30%	7,7	100		
Mantıksal- Matematiksel	N	79	9	88		
	%	89,8	10,2	100		
Görsel-Uzaysal	N	42	12	54		
	%	77,8	22,2	100		

Müziksel-Ritmik	N	41	6	47	7,607	7	.368
	%	87,2	12,8	100			
Bedensel-Kinestetik	N	39	11	50	7,607	7	.368
	%	78	22	100			
Sosyal	N	69	12	81	7,607	7	.368
	%	85,2	14,8	100			
İçsel	N	44	8	52	7,607	7	.368
	%	84,6	15,4	100			
Doğacı	N	76	13	89	7,607	7	.368
	%	85,4	14,6	100			
Toplam	N	426	74	500	7,607	7	.368
	%	85,2	14,8	100			

Tablo 9. incelendiğinde, sözel dilsel zekâ alanı oranının anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %92,3, lise ve üzeri olanlarda ise %7,7 olduğu görülmektedir. Mantıksal-Matematiksel zekâ alanı oranının anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %89,8, lise ve üzeri olanlarda ise %10,2 olduğu görülmektedir. Görsel-uzaysal zekâ alanı oranının anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %77,8, lise ve üzeri olanlarda ise %22,2 olduğu görülmektedir. Müziksel -ritmik zekâ alanı oranının anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %87,2, lise ve üzeri olanlarda ise %12,8 olduğu görülmektedir. Bedensel-kinestetik zekâ alanı oranının anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %78,0, lise ve üzeri olanlarda ise %22,0 olduğu görülmektedir. Sosyal zekâ alanı oranının anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %85,2, lise ve üzeri olanlarda ise %14,8 olduğu görülmektedir. İçsel zekâ alanı oranının anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %84,6, lise ve üzeri olanlarda ise %15,4 olduğu görülmektedir. Doğacı zekâ alanı oranının anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %85,4, lise ve üzeri olanlarda ise %14,6 olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyi açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır, X^2 (sd=7, n=500)= 7,607 p<.05.

6.ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın altıncı alt problemi olan ‘Baba eğitim düzeyi açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular Tablo 10.’da verilmiştir.

Tablo 10. Baba Eğitim Düzeyi Açısından Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları

1.Tür Baskın	Baba Eğitim Düzeyi			Toplam	X^2	sd	P
	İlköğretim	Lise	Üniversite				

Çoklu Zekâ					
Sözel-Dilsel	N	25	7	7	39
	%	64,10%	17,9	17,9	100
Mantıksal-Matematiksel	N	56	25	7	88
	%	63,6	28,4	8	100
Görsel-Uzaysal	N	34	16	4	54
	%	63	29,6	7,4	100
Müziksel-Ritmik	N	32	8	7	47
	%	68,1	17	14,9	100
Bedensel-Kinestetik	N	32	13	5	50
	%	64	26	10	100
Sosyal	N	57	21	3	81
	%	70,4	25,9	3,7	100
İçsel	N	29	19	4	52
	%	55,8	36,5	7,7	100
Doğacı	N	66	18	5	89
	%	74,2	20,2	5,6	100
Toplam	N	331	127	42	500
	%	66,2	25,4	8,4	100

18,326 14 .192

Baba eğitim düzeyi açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik kay-kare testi sonuçları Tablo 10.'da verilmiştir. Bu analizde beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplamı gözenek sayısının %20'sini aştığı (%20,8) görüldüğünden baba eğitim düzeyi üniversite olan gözenekler bir önceki kategori olan lise eğitim düzeyi ile yeniden kodlama yapılarak düşürülmüştür. Yeni değişkenin adı Lise ve üzeri olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda tekrar yapılan kay-kare sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Baba Eğitim Düzeyi Açısından Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Düzeltilmiş Kay-Kare Testi Sonuçları

1.Tür Baskın Çoklu Zekâ	Baba Eğitim Düzeyi		Toplam	X ²	Sd	p	
	İlköğretim	Lise ve üzeri					
Sözel-Dilsel	N	25	14	39	6,447	7	.489
	%	64,10%	35,9	100			
Mantıksal-Matematiksel	N	56	32	88	6,447	7	.489
	%	63,6	36,4	100			
Görsel-Uzaysal	N	34	20	54	6,447	7	.489
	%	63	37	100			
Müziksel-Ritmik	N	32	15	47	6,447	7	.489
	%	68,1	31,9	100			

Bedensel- Kinestetik	N	32	18	50
	%	64	36	100
Sosyal	N	57	24	81
	%	70,4	29,6	100
İçsel	N	29	23	52
	%	55,8	44,2	100
Doğacı	N	66	23	89
	%	74,2	25,8	100
Toplam	N	331	169	500
	%	66,2	33,8	100

Tablo 11. incelendiğinde, sözel dilsel zekâ alanı oranının baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %64,1, lise olanlarda ise %35,9 olduğu görülmektedir. Mantıksal-Matematiksel zekâ alanı oranının baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %63,6, lise olanlarda ise %36,4 olduğu görülmektedir. Görsel-uzaysal zekâ alanı oranının baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %63,0, lise olanlarda ise %37,0 olduğu görülmektedir. Müziksel -ritmik zekâ alanı oranının baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %68,1, lise olanlarda ise %31,9 olduğu görülmektedir. Bedensel-kinestetik zekâ alanı oranının baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %64,0, lise olanlarda ise %36,0 olduğu görülmektedir. Sosyal zekâ alanı oranının baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %70,4, lise olanlarda ise %29,6 olduğu görülmektedir. İçsel zekâ alanı oranının baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %55,8, lise olanlarda ise %44,2 olduğu görülmektedir. Doğacı zekâ alanı oranının baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %74,2, lise olanlarda ise %25,8 olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır, X^2 (sd=7, n=500)= 6,447 p>.05.

7.YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın yedinci alt problemi ‘Okula geldikleri yerleşim yeri değişkeni açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular Tablo 12.’da verilmiştir.

Tablo 12. Okula geldikleri yerleşim yeri değişkeni açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarına yönelik yapılan kay-kare testi sonuçları

1.Tür Baskın Çoklu Zekâ	Okula Gelinek Yer Türü			Toplam	X^2	sd	p
	İl	İlçe	Köy				
Sözel-Dilsel	N	4	25	10	39		

	%	10,30%	64,1	25,6	100			
Mantıksal- Matematiksel	N	16	42	30	88			
	%	18,2	47,7	34,1	100	11,988	14	.607
Görsel-Uzaysal	N	9	29	16	54			
	%	16,7	53,7	29,6	100			
Müziksel-Ritmik	N	5	28	14	47			
	%	10,6	59,6	29,8	100			
Bedensel- Kinestetik	N	7	28	15	50			
	%	14	56	30	100			
Sosyal	N	7	51	23	81			
	%	8,6	63	28,4	100			
İçsel	N	4	29	19	52			
	%	7,7	55,8	36,5	100			
Doğacı	N	8	46	35	89			
	%	9	51,7	39,3	100			
Toplam	N	60	278	162	500			
	%	12	55,6	32,4	100			

Tablo 12 incelendiğinde sözel dilsel zekâ alanı oranının okula gelinen yer türünün il olanlar arasında %10,3, ilçe olanlar arasında %64,1 ve köy olanlar arasında %25,6 olduğu görülmektedir. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı oranının okula gelinen yer türünün il olanlar arasında %18,2, ilçe olanlar arasında %47,7 ve köy olanlar arasında %34,1 olduğu görülmektedir. Görsel-uzaysal zekâ alanı oranının okula gelinen yer türünün il olanlar arasında %16,7, ilçe olanlar arasında %53,7 ve köy olanlar arasında %29,6 olduğu görülmektedir. Müziksel-ritmik zekâ alanı oranının okula gelinen yer türünün il olanlar arasında %10,6, ilçe olanlar arasında %59,6 ve köy olanlar arasında %29,8 olduğu görülmektedir. Bedensel-kinestetik zekâ alanı oranının okula gelinen yer türünün il olanlar arasında %14,0, ilçe olanlar arasında %56,0 ve köy olanlar arasında %30,0 olduğu görülmektedir. Sosyal zekâ alanı oranının okula gelinen yer türünün il olanlar arasında %8,6, ilçe olanlar arasında %63,0 ve köy olanlar arasında %28,4 olduğu görülmektedir. İçsel alanı oranının okula gelinen yer türünün il olanlar arasında %7,7, ilçe olanlar arasında %55,8 ve köy olanlar arasında %36,5 olduğu görülmektedir. Doğacı zekâ alanı oranının okula gelinen yer türünün il olanlar arasında %9, ilçe olanlar arasında %51,7 ve köy olanlar arasında %39,3 olduğu görülmektedir. Okula geldikleri yerleşim yeri değişkeni açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır, X^2 (sd=14, n=500)= 11,988 p>.05.

8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan ‘Kardeş sayısı değişkeni açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular Tablo 13.’da verilmiştir.

Tablo 13. Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları

1.Tür Baskın Çoklu Zekâ	Kardeş Sayısı				Toplam	X ²	sd	P	
	Yok	1-2	3-4	5-6veüstü					
Sözel-Dilsel	N	2	23	13	1	39	33,159	21	.044
	%	5,1	59,0	33,3	2,6	100			
Mantıksal-Matematiksel	N	4	37	44	3	88			
	%	4,5	42,0	50,0	3,4	100			
Görsel-Uzaysal	N	0	36	16	2	54			
	%	0,0	66,7	29,6	3,7	100			
Müziksel-Ritmik	N	1	21	23	2	47			
	%	2,1	44,7	48,9	4,3	100			
Bedensel-Kinestetik	N	1	26	15	8	50			
	%	2,0	52,0	30,0	16,0	100			
Sosyal	N	1	51	22	7	81			
	%	1,2	63,0	27,2	8,6	100			
İçsel	N	1	26	21	4	52			
	%	1,9	50,0	40,4	7,7	100			
Doğacı	N	4	45	36	4	89			
	%	4,5	50,6	40,4	4,5	100			
Toplam	N	14	265	190	31	500			
	%	2,8	53,0	38,0	6,2	100			

Kardeş sayısı değişkeni açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik kay-kare testi sonuçları Tablo 13.’de verilmiştir. Bu analizde beklenen değeri 5’ten küçük olan gözenek sayısının toplamı gözenek sayısının %20’sini aştığı (%40,6) görüldüğünden kardeş sayısı yok olan gözenekler bir sonraki kategori olan 2-3 ile kardeş sayısı 5-6 ve üstü ise bir önceki kategori olan 3-4 ile yeniden kodlama yapılarak düşürülmüştür. Yeni değişkenleri adları ise 1-3 ve 4 ve üstü olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda tekrar yapılan kay-kare sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Öğrencilerin 1. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Düzeltilmiş Kay-Kare Testi Sonuçları

1.Tür Baskın Çoklu Zekâ	Kardeş Sayısı		Toplam	X^2	Sd	p	
	1-3	4 ve üstü					
Sözel-Dilsel	N	25	14	39	10,961	7	.140
	%	64,1	35,9	100			
Mantıksal- Matematiksel	N	41	47	88			
	%	46,6	53,4	100			
Görsel-Uzaysal	N	36	18	54			
	%	66,7	33,3	100			
Müziksel-Ritmik	N	22	25	47			
	%	46,8	53,2	100			
Bedensel- Kinestetik	N	27	23	50			
	%	54,0	46,0	100			
Sosyal	N	52	29	81			
	%	64,2	35,8	100			
İçsel	N	27	25	52			
	%	51,9	48,1	100			
Doğacı	N	49	40	89			
	%	55,1	44,9	100			
Toplam	N	279	221	500			
	%	55,8	44,2	100			

Tablo 14 incelendiğinde sözel dilsel zekâ alanı oranının kardeş sayısı bir-iki olanlar arasında %64,1, kardeş sayısı dört ve üstü olanlar arasında ise %35,9 olduğu görülmektedir. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı oranının kardeş sayısı bir-iki olanlar arasında %46,6, kardeş sayısı dört ve üstü olanlar arasında ise %53,4 olduğu görülmektedir. Görsel-uzaysal zekâ alanı oranının kardeş sayısı bir-iki olanlar arasında %66,7, kardeş sayısı dört ve üstü olanlar arasında ise %33,3 olduğu görülmektedir. Müziksel-ritmik zekâ alanı oranının kardeş sayısı bir-iki olanlar arasında %46,8, kardeş sayısı dört ve üstü olanlar arasında ise %53,2 olduğu görülmektedir. Bedensel-kinestetik zekâ alanı oranının kardeş sayısı bir-iki olanlar arasında %54,0, kardeş sayısı dört ve üstü olanlar arasında ise %46,0 olduğu görülmektedir. Sosyal zekâ alanı oranının kardeş sayısı bir-iki olanlar arasında %64,2, kardeş sayısı dört ve üstü olanlar arasında ise %35,8 olduğu görülmektedir. İçsel zekâ alanı oranının kardeş sayısı bir-iki olanlar arasında %55,1, kardeş sayısı dört ve üstü olanlar arasında ise %44,9 olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı değişkeni açısından öğrencilerin 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır, X^2 (sd=7, n=500)= 10,961 p>.05.

9.DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan ‘Cinsiyet açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular Tablo 15.’de verilmiştir.

Tablo 15. Cinsiyet Açısından Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları

2.Tür Baskın Çoklu Zekâ	Cinsiyet		Toplam	X ²	Sd	p	
	Bayan	Erkek					
Sözel-Dilsel	N	27	24	51	9,720	7	.205
	%	52,9	47,1	100			
Mantıksal-Matematiksel	N	43	33	76			
	%	56,6	43,4	100			
Görsel-Uzaysal	N	19	25	44			
	%	43,2	56,8	100			
Müziksel-Ritmik	N	19	25	44			
	%	43,2	56,8	100			
Bedensel-Kinestetik	N	40	22	62			
	%	64,5	35,5	100			
Sosyal	N	51	33	84			
	%	60,7	39,3	100			
İçsel	N	43	35	78			
	%	55,1	44,9	100			
Doğacı	N	29	32	61			
	%	47,5	52,5	100			
Toplam	N	271	229	500			
	%	54,2	45,8	100			

Tablo 15 incelendiğinde sözel-dilsel zekâ alanı oranının bayanlar arasında % 52,9, erkekler arasında ise %47,1 olduğu görülmektedir. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı oranının bayanlar arasında % 56,6, erkekler arasında ise %43,4 olduğu görülmektedir. Görsel-uzaysal zekâ alanı oranının bayanlar arasında %43,2, erkekler arasında ise %56,8 olduğu görülmektedir. Müziksel-ritmik zekâ alanı oranının bayanlar arasında %43,2, erkekler arasında ise %56,8 olduğu görülmektedir. Bedensel-kinestetik zekâ alanı oranının bayanlar kızlar arasında %64,5, erkekler arasında ise %35,5 olduğu görülmektedir. Sosyal zekâ alanı oranının bayanlar arasında % 60,7, erkekler arasında ise %39,3 olduğu görülmektedir. Doğacı zekâ alanı oranının bayanlar arasında %47,5, erkekler arasında ise %52,5 olduğu görülmektedir. Cinsiyet açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı

sonucuna ulaşılmıştır, X^2 (sd=7, n=500)= 9,720 p>.05.

10.ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan ‘Aile gelir açısından ğrencilerin 2. Tr baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular Tablo 16.’da verilmiştir.

Tablo 16. Aile Gelir Düzeyi Açısından ğrencilerin 2. Tr Baskın oklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları

2.Tr Baskın oklu Zekâ	Aile Gelir Düzeyi			Toplam	X^2	sd	p	
	1000 TL'den az	1000-3300TL	3300 TL ve st					
Sözel-Dilsel	N	13	33	5	51	15,537	14	.342
	%	25,50%	64,7	9,8	100			
Mantıksal-Matematiksel	N	20	51	5	76			
	%	26,3	67,1	6,6	100			
Görsel-Uzaysal	N	16	25	3	44			
	%	36,4	56,8	6,8	100			
Müziksel-Ritmik	N	22	20	2	44			
	%	50	45,5	4,5	100			
Bedensel-Kinestetik	N	23	36	3	62			
	%	37,1	58,1	4,8	100			
Sosyal	N	29	51	4	84			
	%	34,5	60,7	4,8	100			
İçsel	N	32	38	8	78			
	%	41	48,7	10,3	100			
Doğacı	N	20	39	2	61			
	%	32,8	63,9	3,3	100			
Toplam	N	175	293	32	500			
	%	35	58,6	6,4	100			

Aile gelir açısından ğrencilerin 2. Tr baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik kay-kare testi sonuçları Tablo 16.’da verilmiştir. Bu analizde beklenen değeri 5’ten küçük olan gözenek sayısının toplamı gözenek sayısının %20’sini aştığı (%29,2) görüldüğünden aile gelir düzeyi 3300TL ve üzeri olan gözenekler bir önceki kategori olan 1000-3300TL düzeyi ile yeniden kodlama yapılarak dşrlmştir. Yeni değişkenin adı 1000-3300TL ve üzeri olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda tekrar yapılan kay-kare sonuçları Tablo 17’te verilmiştir.

Tablo 17. Aile Gelir Açısından Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Düzeltilmiş Kay-Kare Testi Sonuçları

2.Tür Baskın Çoklu Zekâ	Aile Gelir Düzeyi			Toplam	X ²	Sd	P
	1000TL Altı	1000TL-3300	veüstü				
Sözel-Dilsel	N	13	38	51	10,439	7	.165
	%	25,50%	74,5	100			
Mantıksal-Matematiksel	N	20	55	76			
	%	26,3	73,7	100			
Görsel-Uzaysal	N	16	28	44			
	%	36,4	63,6	100			
Müziksel-Ritmik	N	22	22	44			
	%	50	50	100			
Bedensel-Kinestetik	N	23	39	62			
	%	37,1	62,9	100			
Sosyal	N	29	55	84			
	%	34,5	65,5	100			
İçsel	N	32	46	78			
	%	41	59	100			
Doğacı	N	20	41	61			
	%	32,8	67,2	100			
Toplam	N	175	325	500			
	%	35	65	100			

Tablo 17 incelendiğinde, sözel dilsel zekâ alanı oranının aile gelir düzeyi 1000TL ve altı olanlarda %25,5, 1000-3300 ve üzeri olanlarda ise %74,5 olduğu görülmektedir. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı oranının aile gelir düzeyi 1000TL ve altı olanlarda %26,3, 1000-3300 ve üzeri olanlarda ise %73,7 olduğu görülmektedir. Görsel-uzaysal zekâ alanı oranının aile gelir düzeyi 1000TL ve altı olanlarda %36,4, 1000-3300 ve üzeri olanlarda ise %63,6 olduğu görülmektedir. Müziksel-ritmik zekâ alanı oranının aile gelir düzeyi 1000TL ve altı olanlarda %50,0, 1000-3300 ve üzeri olanlarda ise %50,0 olduğu görülmektedir. Bedensel-kinestetik zekâ alanı oranının aile gelir düzeyi 1000TL ve altı olanlarda %37,1, 1000-3300 ve üzeri olanlarda ise %62,9 olduğu görülmektedir. Sosyal zekâ alanı oranının aile gelir düzeyi 1000TL ve altı olanlarda %34,5, 1000-3300 ve üzeri olanlarda ise %65,5 olduğu görülmektedir. İçsel zekâ alanı oranının aile gelir düzeyi 1000TL ve altı olanlarda %41,0, 1000-3300 ve üzeri olanlarda ise %59,0 olduğu görülmektedir. Doğacı zekâ alanı oranının aile gelir düzeyi 1000TL ve altı olanlarda %32,8, 1000-3300 ve üzeri olanlarda ise %67,2 olduğu

görülmektedir. Aile gelir düzeyi açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır, X^2 (sd=7, n=500)= 10,439 $p>.05$.

11.ON BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın on birinci alt problemi olan ‘Anne eğitim düzeyi açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular Tablo 18.’de verilmiştir.

Tablo 18. Anne Eğitim Düzeyi Açısından Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Kay-Kare Testi Sonuçları

2.Tür Baskın Çoklu Zekâ		Anne Eğitim Düzeyi			Toplam	X^2	sd	P
		İlköğretim	Lise	Üniversite				
Sözel-Dilsel	N	45	6	0	51	14,67	14	.401
	%	88,20%	11,8	0	100			
Mantıksal-Matematiksel	N	67	7	2	76			
	%	88,2	9,2	2,6	100			
Görsel-Uzaysal	N	34	6	4	44			
	%	77,3	13,6	9,1	100			
Müziksel-Ritmik	N	38	5	1	44			
	%	86,4	11,4	2,3	100			
Bedensel-Kinestetik	N	50	11	1	62			
	%	80,6	17,7	1,6	100			
Sosyal	N	70	11	3	84			
	%	83,3	13,1	3,6	100			
İçsel	N	66	10	2	78			
	%	84,6	12,8	2,6	100			
Doğacı	N	56	5	0	61			
	%	91,8	8,2	0	100			
Toplam	N	426	61	13	500			
	%	85,2	12,2	2,6	100			

Anne eğitim düzeyi açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik kay-kare testi sonuçları Tablo 18.’de verilmiştir. Bu analizde beklenen değeri 5’ten küçük olan gözenek sayısının toplamı gözenek sayısının %20’sini aştığı (%33,3) görüldüğünden anne eğitim düzeyi üniversite olan gözenekler bir önceki kategori olan lise eğitim düzeyi ile yeniden kodlama yapılarak düşürülmüştür. Yeni değişkenin adı Lise ve üzeri olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda tekrar yapılan kay-kare sonuçları Tablo 19’de verilmiştir.

Tablo 19. Anne Eğitim Düzeyi Açısından Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Düzeltilmiş Kay-Kare Testi Sonuçları

2.Tür Baskın Çoklu Zekâ	Anne Eğitim Düzeyi		Toplam	X ²	sd	P	
	İlköğretim	Lise ve üzeri					
Sözel-Dilsel	N	45	6	51	6,523	7	.480
	%	88,20%	11,8	100			
Mantıksal-Matematiksel	N	67	9	76			
	%	88,2	11,8	100			
Görsel-Uzaysal	N	34	10	44			
	%	77,3	22,7	100			
Müziksel-Ritmik	N	38	6	44			
	%	86,4	13,6	100			
Bedensel-Kinestetik	N	50	12	62			
	%	80,6	19,4	100			
Sosyal	N	70	14	84			
	%	83,3	16,7	100			
İçsel	N	66	12	78			
	%	84,6	15,4	100			
Doğacı	N	56	5	61			
	%	91,8	8,2	100			
Toplam	N	426	74	500			
	%	85,2	14,8	100			

Tablo 19 incelendiğinde, sözel dilsel zekâ alanı oranının anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %88,20, lise ve üzeri olanlarda ise %11,8 olduğu görülmektedir. Mantıksal-Matematiksel zekâ alanı oranının anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %88,2, lise ve üzeri olanlarda ise %11,8 olduğu görülmektedir. Görsel-uzaysal zekâ alanı oranının anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %77,3, lise ve üzeri olanlarda ise %22,7 olduğu görülmektedir. Müziksel -ritmik zekâ alanı oranının anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %86,4, lise ve üzeri olanlarda ise %13,6 olduğu görülmektedir. Bedensel-kinestetik zekâ alanı oranının anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %80,6, lise ve üzeri olanlarda ise %19,4 olduğu görülmektedir. Sosyal zekâ alanı oranının anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %83,3, lise ve üzeri olanlarda ise %16,7 olduğu görülmektedir. İçsel zekâ alanı oranının anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %84,6, lise ve üzeri olanlarda ise %15,4 olduğu görülmektedir. Doğacı zekâ alanı oranının anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %91,8, lise ve üzeri olanlarda ise %8,2 olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyi açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ

alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır, X^2 (sd=7, n=500)= 6,523 p>.05.

12.ON İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın on birinci alt problemi olan ‘Baba eğitim düzeyi açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular Tablo 20.’de verilmiştir.

Tablo 20. Baba Eğitim Düzeyi Açısından Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları

2.Tür Baskın Çoklu Zekâ	Baba Eğitim Düzeyi			Toplam	X^2	sd	P	
	İlköğretim	Lise	Üniversite					
Sözel-Dilsel	N	41	8	2	51	17,63	14	.224
	%	80,40%	15,7	3,9	100			
Mantıksal-Matematiksel	N	50	20	6	76			
	%	65,8	26,3	7,9	100			
Görsel-Uzaysal	N	24	13	7	44			
	%	54,5	29,5	15,9	100			
Müziksel-Ritmik	N	30	9	5	44			
	%	68,2	20,5	11,4	100			
Bedensel-Kinestetik	N	39	20	3	62			
	%	62,9	32,3	4,8	100			
Sosyal	N	57	19	8	84			
	%	67,9	22,6	9,5	100			
İçsel	N	54	16	8	78			
	%	69,2	20,5	10,3	100			
Doğacı	N	36	22	3	61			
	%	59	36,1	4,9	100			
Toplam	N	331	127	42	500			
	%	66,2	25,4	8,4	100			

Tablo 20 incelendiğinde, sözel dilsel zekâ alanı oranının baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %80,4, lise olanlarda 15,7, üniversite olanlarda ise %3,9 olduğu görülmektedir. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı oranının baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %65,8, lise olanlarda %26,3, üniversite olanlarda ise %7,9 olduğu görülmektedir. Görsel-uzaysal zekâ alanı oranının baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %54,5, lise olanlarda 29,5, üniversite olanlarda ise %15,9 olduğu görülmektedir. Müziksel-ritmik zekâ alanı oranının baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %68,2, lise olanlarda 20,5, üniversite olanlarda ise %11,4 olduğu

görülmektedir. Bedensel-kinestetik zekâ alanı oranının baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %62,9, lise olanlarda %32,3, üniversite olanlarda ise %4,8 olduğu görülmektedir. Sosyal zekâ alanı oranının baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %67,9, lise olanlarda 22,6, üniversite olanlarda ise %9,5 olduğu görülmektedir. İçsel zekâ alanı oranının baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %69,2, lise olanlarda 20,5, üniversite olanlarda ise %10,3 olduğu görülmektedir. Doğacı zekâ alanı oranının baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlarda %59,0, lise olanlarda 36,1, üniversite olanlarda ise %4,9 olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır, X^2 (sd=14, n=500)= 17,630 p>.05.

13.ON ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın on üçüncü alt problemi olan ‘Okula geldikleri yerleşim yeri değişkeni açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular Tablo 21.’de verilmiştir.

Tablo 21. Okula Geldikleri Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları

2.Tür Baskın Çoklu Zekâ	Okula Gelinek Yer Türü			Toplam	X^2	sd	p
	İl	İlçe	Köy				
Sözel-Dilsel	N	8	29	14	12,189	14	.591
	%	15,70%	56,9	27,5			
Mantıksal-Matematiksel	N	4	49	23			
	%	5,3	64,5	30,3			
Görsel-Uzaysal	N	7	21	16			
	%	15,9	47,7	36,4			
Müziksel-Ritmik	N	8	19	17			
	%	18,2	43,2	38,6			
Bedensel-Kinestetik	N	5	35	22			
	%	8,1	56,5	35,5			
Sosyal	N	12	47	25			
	%	14,3	56	29,8			
İçsel	N	11	43	24			
	%	14,1	55,1	30,8			
Doğacı	N	5	35	21			
	%	8,2	57,4	34,4			
Toplam	N	60	278	162	500		

Tablo 21 incelendiğinde sözel dilsel zekâ alanı oranının okula gelinen yer türünün il olanlar arasında %15,7, ilçe olanlar arasında %56,9 ve köy olanlar arasında %27,5 olduğu görülmektedir. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı oranının okula gelinen yer türünün il olanlar arasında %5,3, ilçe olanlar arasında %64,5 ve köy olanlar arasında %30,3 olduğu görülmektedir. Görsel-uzaysal zekâ alanı oranının okula gelinen yer türünün il olanlar arasında %15,9, ilçe olanlar arasında %47,7 ve köy olanlar arasında %36,4 olduğu görülmektedir. Müziksel-ritmik zekâ alanı oranının okula gelinen yer türünün il olanlar arasında %18,2, ilçe olanlar arasında %43,2 ve köy olanlar arasında %38,6 olduğu görülmektedir. Bedensel-kinestetik zekâ alanı oranının okula gelinen yer türünün il olanlar arasında %8,1, ilçe olanlar arasında %56,5 ve köy olanlar arasında %35,5 olduğu görülmektedir. Sosyal zekâ alanı oranının okula gelinen yer türünün il olanlar arasında %14,3, ilçe olanlar arasında %56,0 ve köy olanlar arasında %29,8 olduğu görülmektedir. İşsel alanı oranının okula gelinen yer türünün il olanlar arasında %14,1, ilçe olanlar arasında %55,1 ve köy olanlar arasında %30,8 olduğu görülmektedir. doğacı zekâ alanı oranının okula gelinen yer türünün il olanlar arasında %8,2, ilçe olanlar arasında %57,4 ve köy olanlar arasında %34,4 olduğu görülmektedir. Okula geldikleri yerleşim yeri değişkeni açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır, X^2 (sd=14, n=500)= 12,189 p>.05.

14. ON DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın on dördüncü alt problemi olan ‘Kardeş sayısı değişkeni açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular Tablo 22.’de verilmiştir.

Tablo 22. Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanlarına Yönelik Yapılan Kay-Kare Testi Sonuçları

2.Tür Baskın Çoklu Zekâ	Kardeş Sayısı					Toplam	X^2	sd	p
	Yok	1 2	3 4	5 6	veüstü				
Sözel-Dilsel	N	1	27	21	2	51			
	%	2,00%	52,9	41,2	3,9	100			
Mantıksal- Matematiksel	N	3	41	24	8	76			
	%	3,9	53,9	31,6	10,5	100			
Görsel-Uzaysal	N	2	18	23	1	44			

	%	4,5	40,9	52,3	2,3	100			
Müziksel-Ritmik	N	1	24	17	2	44			
	%	2,3	54,5	38,6	4,5	100	19,558	21	.549
Bedensel-Kinestetik	N	1	36	20	5	62			
	%	1,6	58,1	32,3	8,1	100			
Sosyal	N	0	43	34	7	84			
	%	0	51,2	40,5	8,3	100			
İçsel	N	2	43	28	5	78			
	%	2,6	55,1	35,9	6,4	100			
Doğacı	N	4	33	23	1	61			
	%	6,6	54,1	37,7	1,6	100			
Toplam	N	14	265	190	31	500			
	%	2,8	53	38	6,2	100			

Kardeş sayısı değişkeni açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik kay-kare testi sonuçları Tablo 21.'de verilmiştir. Bu analizde beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplamı gözenek sayısının %20'sini aştığı (%46,9) görüldüğünden kardeş sayısı yok olan gözenekler bir sonraki kategori olan 2-3 ile kardeş sayısı 5-6 ve üstü ise bir önceki kategori olan 3-4 ile yeniden kodlama yapılarak düşürülmüştür. Yeni değişkenleri adları ise 1-3 ve 4 ve üstü olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda tekrar yapılan kay-kare sonuçları Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23. Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Öğrencilerin 2. Tür Baskın Çoklu Zekâ Alanları Dağılımlarına Yönelik Yapılan Düzeltilmiş Kay-Kare Testi Sonuçları

2.Tür Baskın Çoklu Zekâ		Kardeş Sayısı		Toplam	X ²	sd	p
		1 3	4 ve üstü				
Sözel-Dilsel	N	28	23	51			
	%	54,90%	45,1	100			
Mantıksal-Matematiksel	N	44	32	76			
	%	57,9	42,1	100			
Görsel-Uzaysal	N	20	24	44			
	%	45,5	54,5	100			
Müziksel-Ritmik	N	25	19	44			
	%	56,8	43,2	100			
Bedensel-Kinestetik	N	37	25	62	3,878	7	.794
	%	59,7	40,3	100			
Sosyal	N	43	41	84			
	%	51,2	48,8	100			

İçsel	N	45	33	78
	%	57,7	42,3	100
Doğacı	N	37	24	61
	%	60,7	39,3	100
Toplam	N	279	221	500
	%	55,8	44,2	100

Tablo 23 incelendiğinde sözel dilsel zekâ alanı oranının kardeş sayısı bir-iki olanlar arasında %54,9, kardeş sayısı dört ve üstü olanlar arasında ise %45,1 olduğu görülmektedir. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı oranının kardeş sayısı bir-iki olanlar arasında %57,9, kardeş sayısı dört ve üstü olanlar arasında ise %42,1 olduğu görülmektedir. Görsel-uzaysal zekâ alanı oranının kardeş sayısı bir-iki olanlar arasında %45,5, kardeş sayısı dört ve üstü olanlar arasında ise %54,5 olduğu görülmektedir. Müziksel-ritmik zekâ alanı oranının kardeş sayısı bir-iki olanlar arasında %56,8, kardeş sayısı dört ve üstü olanlar arasında ise %43,2 olduğu görülmektedir. Bedensel-kinestetik zekâ alanı oranının kardeş sayısı bir-iki olanlar arasında %59,7, kardeş sayısı dört ve üstü olanlar arasında ise %40,3 olduğu görülmektedir. Sosyal zekâ alanı oranının kardeş sayısı bir-iki olanlar arasında %51,2, kardeş sayısı dört ve üstü olanlar arasında ise %48,8 olduğu görülmektedir. İçsel zekâ alanı oranının kardeş sayısı bir-iki olanlar arasında %57,7, kardeş sayısı dört ve üstü olanlar arasında ise %42,3 olduğu görülmektedir. Doğacı zekâ alanı oranının kardeş sayısı bir-iki olanlar arasında %60,7, kardeş sayısı dört ve üstü olanlar arasında ise %39,3 olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı değişkeni açısından öğrencilerin 2. Tür baskın çoklu zekâ alanları dağılımlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $X^2 (sd=7, n=500)= 3,878 p>.05$.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde tez araştırması neticesinde bulgulara ilişkin elde edilen sonuçlara yönelik bilgiler, alanda yapılmış diğer araştırmalarla ilgili tartışma bölümü, uygulayacaklara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulacaktır.

1. SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğrencilerin 1. tür baskın çoklu zekâ alanlarına ilişkin kay-kare testi sonuçlarına göre, en fazla sahip olunan 1. Tür baskın çoklu zekâ alanı doğacı ve mantıksal-matematiksel, en az sahip olunanlar ise sözel-dilsel ve bedensel-kinestetik zekâ alanlarıdır. Öğrencilerin sahip olduğu 1. Tür baskın çoklu zekâ alanları arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin 2. tür baskın çoklu zekâ alanlarına ilişkin kay-kare testi sonuçlarına göre, en fazla sahip olunan 2. Tür baskın çoklu zekâ alanı sosyal ve içsel, en az sahip olunanlar ise görsel-uzaysal ve müziksel-ritmik zekâ alanıdır. Öğrencilerin sahip olduğu 2. Tür baskın çoklu zekâ arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu bulunmuştur

Literatüre bakıldığında yapılan çalışmaya benzer sonuçların olduğu görülmektedir;

Gürses (2011)' in İlköğretim okullarında çoklu zekâ teorisine dayalı İngilizce öğretimini konulu araştırma bulgularına göre, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin en olumlu yanıtlar verdiği alanlar Mantıksal/Matematiksel Zekâ ve Görsel/Uzamsal Zekâ alanlarıdır. Doğacı Zekâ Alanı ise ikinci sıradadır. Öğrencilerin en olumsuz yanıt verdiği zekâ alanı ise Müziksel Zekâ alanı ve Sözel/Dilsel Zekâ alanıdır.

Berkant ve Ekici (2008) tarafından yapılmış çalışmada; Öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları ile mantıksal/matematiksel zekâ puanları, görsel/uzamsal zekâ puanları ve bedensel/kinestetik zekâ puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlenmiştir. Zekâ alanı puanları arasındaki ilişkilere bakıldığında, zekâ puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olmadığı, düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Yine Berkant ve Ekici (2008) tarafından yapılmış çalışmada öğretmen adaylarının fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeği puanları zekâ türleri gelişmişliğine göre belirlenmiştir. Sözel/dilbilimsel zekâ türü, mantıksal/ matematiksel zekâ türü,

görsel/uzamsal zekâ türü, müziksel/ritmik zekâ türü, bedensel/kin estetik zekâ türü, sosyal/ kişilerarası zekâ türü, içsel zekâ türü ve doğacı zekâ türlerinin gelişmişlik düzeylerine göre anlamlı farklar görülmüştür.

Öğrencilerin 1. tür baskın çoklu zekâ alanları ve cinsiyet değişkeni kay-kare testi sonuçlarına göre, 1. tür baskın çoklu zekâ alanları incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek yüzdelere sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sahip olduğu 1. Tür baskın çoklu zekâ alanlarında gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı, öğrencilerin cinsiyetleri ile 1.tür baskın çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin 2. tür baskın çoklu zekâ alanları ve cinsiyet değişkeni kay-kare testi sonuçlarına göre, Öğrencilerin sahip olduğu 2. Tür baskın çoklu zekâ alanlarında gözlenen farkın anlamlı olmadığı, öğrencilerin cinsiyetleri ile 2.tür baskın çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Aksu, Aktaş, Gökmen, Ekici, Ogelman (2012)'ın yaptıkları çalışmada okulöncesi öğretmen adaylarının kullanmayı tercih ettikleri zekâ türleri ile cinsiyetleri, arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarının yapılmış olan çalışma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Pekdemir ve Akyol (2011)Farklı Türdeki İlköğretim Okullarına Devam Eden Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi konulu bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada bedensel-duyu devinimsel, müzikal-ritmik ve kişilerarası-sosyal zekâ puanları üzerinde cinsiyetin, anlamlı bir farklılığa neden olduğu saptanmış; sözel-dilbilimsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, öze dönük-içsel zekâ alanları üzerinde ise cinsiyetin herhangi bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İzci ve Özgan'ın (2011) yaptığı çalışmanın sonucunda; cinsiyet farklılığına, lise mezuniyet alanları, öğrenim gördükleri fakülte ve okudukları bölüme göre, çoklu zekâ envanterinden elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının yapılmış olan çalışma sonuçlarıyla farklılaştığı görülmektedir.

Öğrencilerin 1. tür baskın çoklu zekâ alanları ve aile gelir düzeyi değişkeni düzeltilmiş kay-kare testi sonuçlarına göre, öğrencilerin sahip olduğu 1. Tür baskın çoklu zekâ alanlarında gözlenen farkın anlamlı olmadığı, öğrencilerin aile gelir düzeyi ile 1.tür baskın çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin 2. tür baskın çoklu zekâ alanları ve aile gelir düzeyi değişkeni düzeltilmiş kay-kare testi sonuçlarına göre, öğrencilerin sahip olduğu 2. Tür baskın çoklu zekâ alanlarında gözlenen farkın anlamlı olmadığı, öğrencilerin aile gelir düzeyi ile 2.tür baskın çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Zeteroğlu (2014)'nın yapmış olduğu çalışmada, ailenin sosyoekonomik düzeylerine göre çocukların çoklu zekâ alanları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarının yapılmış olan çalışma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir

Karakurt (2012)'un yaptığı çalışmada ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile sosyo ekonomik durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının yapılmış olan çalışma sonuçlarıyla farklılaştığı görülmektedir.

Öğrencilerin 1. tür baskın çoklu zekâ alanları ve anne eğitim düzeyi değişkeni kay-kare testi sonuçlarına göre, öğrencilerin sahip olduğu 1. Tür baskın çoklu zekâ alanlarında gözlenen farkın anlamlı olmadığı, öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile 1.tür baskın çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin 2. tür baskın çoklu zekâ alanları ve anne eğitim düzeyi değişkeni düzeltilmiş kay-kare testi sonuçlarına göre, öğrencilerin sahip olduğu 2. Tür baskın çoklu zekâ alanlarında gözlenen farkın anlamlı olmadığı, öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile 2.tür baskın çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Canlı, Toksöz ve Özmütlu (2017)'nin yaptıkları çalışmada, anne eğitim düzeyi değişkenine göre örneklem grubunun basketbola özgü beceri düzeyleri ve çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılmasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlamamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının yapılmış olan çalışma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Demir (2010)'in yapmış olduğu çalışmada, anne eğitim düzeyi açısından öğrencilerin, çoklu zekâ alanları puanlarından “müziksel/ritimsel ve doğa zekâ alanı” ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarının yapılmış olan çalışma sonuçlarıyla farklılaştığı görülmektedir.

Öğrencilerin 1. tür baskın çoklu zekâ alanları ve baba eğitim düzeyi değişkeni düzeltilmiş kay-kare testi sonuçlarına göre, öğrencilerin sahip olduğu 1. Tür baskın

çoklu zekâ alanlarında gözlenen farkın anlamlı olmadığı, öğrencilerin baba eğitim düzeyi ile 1.tür baskın çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin 2. tür baskın çoklu zekâ alanları ve baba eğitim düzeyi değişkeni kay-kare testi sonuçlarına göre, öğrencilerin sahip olduğu 2. Tür baskın çoklu zekâ alanlarında gözlenen farkın anlamlı olmadığı, öğrencilerin baba eğitim düzeyi ile 2.tür baskın çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Canlı, Toksöz ve Özmutlu (2017)'nin yaptıkları çalışmada, baba eğitim düzeyi değişkenine göre örneklem grubunun basketbola özgü beceri düzeyleri ve çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılmasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının yapılmış olan çalışma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Demir (2010)'in yapmış olduğu çalışmada, baba eğitim düzeyi açısından öğrencilerin, çoklu zekâ alanları puanlarından “müziksel/ritimsel zekâ alanı” ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarının yapılmış olan çalışma sonuçlarıyla farklılaştığı görülmektedir.

Öğrencilerin 1. tür baskın çoklu zekâ alanları ve yerleşim yeri türü değişkeni kay-kare testi sonuçlarına göre, öğrencilerin sahip olduğu 1. Tür baskın çoklu zekâ alanlarında gözlenen farkın anlamlı olmadığı, öğrencilerin yerleşim yeri türü ile 1.tür baskın çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin 2. tür baskın çoklu zekâ alanları ve yerleşim yeri türü değişkeni kay-kare testi sonuçlarına göre, öğrencilerin sahip olduğu 2. Tür baskın çoklu zekâ alanlarında gözlenen farkın anlamlı olmadığı, öğrencilerin yerleşim yeri türü ile 2.tür baskın çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Tuncer(2011)in Öğrencilerin programa yerleştirilmeden önce yaşadıkları yerleşim yeri (Kır-Kent) ile sahip oldukları zekâ tipi arasında anlamlı farkın olup olmadığının araştırıldığı çalışmada kır-kent yaşantısının zekâ üzerinde belirgin bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının yapılmış olan çalışma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Karakurt (2012)'un yaptığı çalışmada ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile en çok yaşanan yerleşim yeri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının yapılmış olan çalışma

sonuçlarıyla farklılaştığı görülmektedir

Öğrencilerin 1. tür baskın çoklu zekâ alanları ve kardeş sayısı değişkeni düzeltilmiş kay-kare testi sonuçlarına göre, öğrencilerin sahip olduğu 1. Tür baskın çoklu zekâ alanlarında gözlenen farkın anlamlı olmadığı, öğrencilerin kardeş sayısı ile 1.tür baskın çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin 2. tür baskın çoklu zekâ alanları ve kardeş sayısı değişkeni kay-kare testi sonuçlarına göre, öğrencilerin sahip olduğu 2. Tür baskın çoklu zekâ alanlarında gözlenen farkın anlamlı olmadığı, öğrencilerin kardeş sayısı ile 2.tür baskın çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Baran ve Maskan (2011)'in yapmış oldukları, 11. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Bazı Değişkenler ve Fizik Başarıları Açısından İncelenmesi konulu bir çalışma yapmışlardır. Öğrencilerin çoklu zekâ puanları ile kardeş sayısı değişkenine göre çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının yapılmış olan çalışma sonuçlarıyla farklılaştığı görülmektedir

Kalıtım “cinsiyet” ve çevre “aile gelir düzeyi, baba öğrenim düzeyi, anne öğrenim düzeyi, öğrencilerin okula geldiği yerleşim yeri, öğrencilerin sahip olduğu kardeş sayısı” değişkenlerinin zekâyâ olan etkisi düşünüldüğünde; etkilerinin ne derecede olduğunun net bir çizgiyle belirlenme oranı oldukça düşüktür (Bartholomew, 2005). Yapılan bu çalışma sonuçlarından hareketle araştırma grubu olan 7. Sınıf öğrencilerinin sahip olduğu 1. Tür baskın ve 2. Tür baskın çoklu zekâ alanlarının kendi kişisel iç dinamik yapıları içinde farklılaştığı görülmektedir. Kalıtımın “cinsiyet” ve çevre “aile gelir düzeyi, baba öğrenim düzeyi, anne öğrenim düzeyi, öğrencilerin okula geldiği yerleşim yeri, öğrencilerin sahip olduğu kardeş sayısı” gibi dış dinamik değişken yapıların farklılaşmadığı da görülmektedir. Bu durumun asıl nedeninin kalıtım ve çevre değişkenlerinin etkilerinin; zekâ ile olan ilişkisinin net bir çizgi ile belirlenememesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca daha öncede bahsi geçtiği gibi; Çoklu Zekâ Kuramı'nda Gardner, çevresel faktörlerin; kaynaklara ulaşma imkânının “ailenin maddi durumu”, tarihsel ve kültürel durumların “anne ve baba eğitim durumu”, coğrafi faktörlerin “bireyin yaşadığı yer”, ailesel faktörler “ailenin bireyden beklentisi”, durumsal faktörlerin “bireyin sahip olduğu kardeş sayısı” bireylerdeki çoklu zekâ alanlarının gelişimini destekleyebileceği gibi, engelleyebileceğinden de belirtmiştir (Kaptan, 1999).

2. ÖNERİLER

Bireylerin çoklu zekâ alanlarının geliştirilmesi için gelişimsel ve eğitsel açıdan desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bireylerin çoklu zekâ alanlarına yönelik yapılacak olan çalışmalarda cinsiyet ayrımı gözetmeksizin aynı süreçler ve değerler ön planda tutularak çalışmaların yapılmasına özen gösterilmelidir.

Eğitim ve öğretimin planlanması yapılırken öğrencilerin cinsiyet farklılıkları gözetilerek farklı zekâ alanlarına sahip olabilecekleri düşünülerek, öğretim ortamları ve öğretimde kullanılacak materyaller öğrencilerin sahip olduğu farklı zekâ türlerine göre düzenlenirse öğrencilerin öğrenme düzeylerinin yükselteceği düşünülmektedir

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim seviyelerinin yüksek olması sağlıklı bireyler ve toplum için oldukça önemlidir. Eğitim seviyesi yüksek anne babaların çocuklarını yetenekleri ve beklentileri doğrultusunda yönlendirerek iyi bir eğitim almalarını sağlamaları, bireylerde var olan zekâ alanlarının ortaya çıkmasına ve geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir

Yerleşim yerlerinin sahip olduğu olanak ve imkânların artırılması bireylerin çoklu zekâ alanlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Devlet desteği ile aile ekonomisini geliştirecek, işsizlik problemlerini ortadan kaldıracak çözümler ve teşviklerle ailelerin ekonomik refah seviyeleri artırılmalı. Ailenin ekonomik durumunun düzeltilmesi aile işlevselliği açısından önemli olduğu düşünüldüğünde, yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin olması çocuklarına sağladığı imkânlar ve ekonomik iyi hal düşünüldüğünde, bireylerin çoklu zekâ alanlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bireylerin çok sayıda kardeş sayısına sahip olması ailelerin çocuklarına yönelik ayırdıkları zaman dilimini, ekonomik yatırımlarını azaltır ve diğer kardeşlerin sahip olduğu karakteristik yapılarda bireylerin çoklu zekâ alanlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Kardeş sayısının az olması bireylerin yaşam kalitesi artacağından, çoklu zekâ alanlarının geliştirilmesine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatüre katkı sağlamak üzere bireylerin çoklu zekâ alanı düzeylerini etkileyen değişkenlerin iyi bir şekilde belirlenerek bu değişkenlerle ilgili çalışmaların yapılması eğitim stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Literatüre katkı sağlamak üzere çoklu zekâ kuramı ve çoklu zekâ alanları ile

ilgili daha farklı alanlarda, farklı değişkenlerle daha çok çalışma yapılması gerektiği düşünölmektedir.

KAYNAKÇA

- Afacan, Ş.(2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin müzik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Algi Ve Tutumlarının Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Akboy, R. (2005). *Eğitim psikolojisi ve çoklu zekâ*. İzmir: Dinozor Yayınları.
- Aksu, Ö. Aktaş, M. Gökmen, A. Ekici, G. ve Ogelm An, H. G.(2012). *Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekâ Alanlarının Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirmesi*. Bayburt: Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Cilt:7, Sayı:2.
- Aktürk, Ü. ve Aylazdeuhyo, R. (2013). Bir İlköğretim Okulundaki Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeyleri.6(4),177-183.
- Akyol, C. (2011). *İlköğretim 1. kademeye yönelik bilgisayar destekli çoklu zekâ ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması*. (Yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Altıparmak, M. ve Nakiboğlu, N. (2005). Lise biyoloji laboratuvarlarında: İşbirlikli öğrenme yönteminin tutum ve başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3),105-123.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences In The Classroom*. Second Edition Alexandria, Virginia USA: *Association for Supervision and Curriculum Developmand*.
- Arslan, M. (2005). Cumhuriyetin Kuruluş Felsefesi Açısından Yeni İlköğretim Programları.
- Arslaner, F. (2001). *Yöneticilerde Öz Yeterlilik Algılaması Ve Sağlık Yöneticilerinde Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Çanakkale: Ons Ekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı.
- Aşkar, P. Ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz Yeterlilik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aygül, İ. (2015). *Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları İle Öğrenme Stillerinin İncelenmesi*(Yüksek Lisans Tezi).Tunceli Üniversitesi, Sivas
- Aykaç, N. Aydın, H. (2006). *Öğrenme Öğretme Sürecinde Planlama Ve Uygulama*. Natürel Yayıncılık.

- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti,
- Goleman, D. (1998). *İş başında Duygusal Zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları,
- Başbay, M.(2011). *Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi).Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Bak, Z. (2004). *Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Rehber Materyallerin Kimya Başarısına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon
- Baran, M ve Maskan, A. K. (2011). 11. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Bazı Değişkenler ve Fizik Başarıları Açısından İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5 ,(2),156 – 177.
- Bartholomew, J. D. (2005). *Measuring Intelligence: Facts And Fallacies*, Usa: Cambridge University Press.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Psikolojisi, Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başoğlu B. (1995). *Ankara İli Devlet Liselerinde Görev Yapan Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları Üzerine Bir Araştırma*(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*, 12. Baskı. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Berkant, H. G. ve Ekici G. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri İle Zekâ Türleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 16, Sayı:1, Sayfa: 113-132.
- Brualdi, A. C. (1996). Multiple Intelligences: *Gardner's Theory Eric Digest* ED410226. <http://Ericae.Net/Edo ED 410226>, (12.16.2018).
- Budak, L. Ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne İlkokul Programları (1870-1936). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3, 377-393.
- Bümen, N.T. (2004). *Okulda Çoklu Zekâ Teorisi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi C. (1999).*Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama*. Ankara: Beta Basım Yayın Dağıtım Yayın No:936,

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (çev. D. A. Özçelik, 3. basım). İstanbul: MEB Yayınları.
- Campbell, B. (1992). Multiple Intelligence İn Action. *Childhood Education*. 68 (4): 197-200.
- Canlı, U. (2017). Basketbolcuların Çoklu Zekâ Alanları. Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Ve Becerilerinin Değerlendirilmesi, *İnsan Bilimleri Dergisi*.
- Cayhan, C. (2017). *Dalı Ortaokul Öğrencilerinin Wattpad Uygulaması Kullanımı İle Okuma Ve Yazma Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Siirt.
- Chan, D. W. (2001). Assessing Giftedness of Chinese Secondary Students in Hong Kong: A Multiple Intelligences Perspective. *High Ability Studies*, 12(2), 215-234.
- Checkly, K. (1997). The First Seven... And The Eight: A Conversation With Howard Gardner. *Educational Leadership*. 55 (1): 8-13.
- Çadirlı G. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Geometri Öz-Yeterlik İnançlarının Ve Geometrik Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş.
- Çağlar, M. B. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramı İle El Tercihi, Göz Dominansı Ve İşitme Süreleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum
- Çakıcı, D. (2010). *Spor Lisesi Ve Genel Lise 9. Ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ve Özsaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çakıroğlu, M. (2003). *İlköğretimin Birinci Kademesinde Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişmeye Etkisi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çeçen Eroğlu, A. R. ve Yurtal, F. (2014). *Eğitim psikolojisi el kitabı*. Ankara: Mentis
- Çeliköz, N. (2009). İlk ve Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Baskın Zekâ Haritasının Çıkarılması,
http://abbasguclu.com.tr/egitim/turkiyede_kizlar_sozel_erkekler_sayisal_Zekâ_ya_

- sahip.html, (28.11.2018)
- Delgoshaei, Y.&Delavaria N. (2012). Applying multiple-intelligence approach to education and analyzing its impact on cognitive development of pre-school children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 32 (2012), 361 – 366, Science Direct, (15 Mayıs 2018).
- Demir, R. (2010). *Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Ve Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana
- Demircan, U. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme İzleme Öz Yeterliklerinin Çeşitli değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi).Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği, İzmir.
- Demircioğlu, H. ve Güneysu, S. (2000). Eğitimde yeni hedefler ve çoklu zekâ yaklaşımı. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 47-50,
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme*. Kuramdan Uygulamaya. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem
- Efe, E. Bek, Y. Ve Şahin, M. (2000). *Spss'te Çözümleri İle İstatistik Yöntemleri*. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü, Yayın No:10, Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme, Kayseri.
- Ekici S.(2011). Mutimle İntelligence Levels Of Physical Education And Sports School Students. *Educational Research And Review*, 6 (21):1018-1026.
- Ekici, G. (2007). Teknik Eğitim Fakültelerine öğrenci yöneliminin çoklu zekâ kuramı açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 98-114.
- Ekici, G. Gülay Ve H. Taşkın, N.(2008). *Öğretmen Adaylarının Zekâ Türleriyle Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü.
- Epçan C.(2013).Çoklu Zekâya Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutuma Ve Okuduğunu Anlama Öz yeterlik Algısına Etkisi. *Dergi Park Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 171, Sayı 171,Sayfa: 209 – 236.
- Erkal, M. Güven, Ö. Ayan, D. (1998). *Sosyolojik Açıdan Spor*, İstanbul: Der Yayınları, S:120

- Erkuş, A. (1998). Goleman'ın Duygusal Zekâ Görüşünün Psikometrik Açıdan Eleştirisi ve Dinamik Etkileşimsel Model Önerisi. *Türk psikoloji Yayınları Dergisi*,1(1), 31-40.
- Erkuş A. (1999). Zekâ Ölçümleri Ne Amaçla ve Nasıl Yapılmalı. *Bilim Teknik Dergisi*.
- Erkuş, A. (1999a). Zekâ konusundaki son gelişmeler-1: (Yaşam boyu öğrenme ve başarıda zekânın rolü). *Türk Psikoloji Bülteni*, 12, 42-45.
- Ertürk, S.(1972), *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1993). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan.
- Franzen. R. J. (2000). Self Perceptions Of Multiple Intelligences Among Students from A Middle School in the Midwest. *Dissertation Abstracts International*, 61 (01), 82. (University Microfilms NoAAT9958715). Retrieved January 03, 2003, from Digital Dissertations database.
- Fumham, A. Fong, G. & Martin, F. (1999). Sex and Cross-Cultural Differences in the Estimated Multifaceted Intelligence Quotient Score For Self, *Parents and Siblings*. *Personality and Individual Differences*, 26, 1025-1034.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence. Second Edition*. London: Fontana Pres.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reformed*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2003). *Multiple Intelligence After Twenty Years*. American Educational Research Association, http://www.pz.harvard.edu/PSI/HG_MI_after_20years.pdf. ,(01.07.2019).
- Gardner, H. (2004), *Zihnin Çerçeveleri: Çoklu Zekâ Kuramı*. Çeviren: Ebru Kılıç. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gardner, H. (2005). *Multiple Lenses on The Mind*. Paper Presented at the ExpoGestion Conference, http://www.howardgardner.com/docs/multiple_lenses_05050.pdf, (16.06.2009).
- Gardner, H. (2013). *Çoklu Zekâ Yeni Ufuklar*. (Asiye Hekimoğlu Gül, Çev.). İstanbul: Optimist Yayınları.
- George, D. Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0update (10a ed.) Boston: Pearson
- Göğebakan, D. (2003). *A Thesis Submitted To The Graduate School of Social Sciences*

- of Middle East Technic University (Yükseklisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Green, F. E. (2000). Brain and Learning Research: *Implications for Meeting The Needs of Diverse Learners. Education*, 119(4), 682–687.
- Gül, İ. Ve Adıgüzel, O. (2015). Sağlık Kurumları Yöneticiliği Lisans Bölümü Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 36.
- Güllü, M. Cengiz, Ş. Ş. Öztaşyonar, Y. Ve Kaplan, B. (2016). Ortaokul Öğrencilerin Beden Eğitimi Ve Spor Dersine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Şanlıurfa İli Örneği, *Dergi Park*, 2.Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, Cilt:1, Sayı: 2, Sayfa 49 – 61.
- Güllü, T. ve Tekin, M. (2009). Spor Lisesi Öğrencileri İle Genel Lise Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması. Niğde: Niğde Üniversitesi, *Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt:3, Sayı:3, Sayfa:347.
- Günçe, G. (1973). *Çocukta Zihinsel Gelişim*. Piaget Kuramına Toplu Bakış, Ankara: Baylan Matbaası.
- Güneş, G. ve Gökçek, T. (2009). Lisansüstü Öğrencilerin Çoklu Zekâ Türleri Üzerine Özel Durum Çalışması. *Elementary Education Online*, 9(2), 459–473, 2010. *İlköğretim Online*, 9(2), 459-473, 2009, <http://ilkogretimonline.org.tr>, (27.11.2019).
- Gürbüz, R. ve Çatlıoğlu, H. (2004). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Olasılık Konusunda Geliştirilen Materyallerin Uygulanabilirliğine Yönelik Değerlendirmeler*. Ankara: Gazi Üniversitesi, 12. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri,
- Gürkan, T. Gökçe, E. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları*, Hacettepe Üniversitesi IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Bildiriler kitapçığı.
- Gürses, A. B. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Gelişim Düzeylerine İlişkin Alguları Ve İngilizce Öğretmenlerinin Çoklu Zekâyâ Yönelik Uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretimi Anabilim Dalı, Elazığ.
- Hamilton, S. (1996). *Key Ideas in Psychology*. USA: *Jessica Kingsley Publisher*.
- Hochberg Y.Ve Tamhane, A.C. (1987). *Multiple Comparison Procedures*. *New York: John Wiley & Sons Press*.
- Hoerr, T. (1998). *The Naturalist Intelligence*. [http://www. Newhorizons](http://www.Newhorizons).

- Org/Trm_.Hoerrmi.Html. , (15.01.2018)
- Hoşgörür, V. ve Katrancı M. (2007). Sınıf ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğrencilerinin Baskın Zekâ Alanlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, (2007), 33-42.
- Hunt,G.(2010).Introductiontoself-Efficiency,
[Http://Www.Gifted.Uconn.Edu/Siegle/Selfefficacy/Section11.Html](http://www.Gifted.Uconn.Edu/Siegle/Selfefficacy/Section11.Html)
- İflazoğlu, A. (2003). *Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı Ve Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2006). *Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme*. Sempati Yayıncılık.
- İzci, E. ve Sucu, H.Ö. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profillerinin İncelenmesi (Nevşehir Üniversitesi Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, Malatya. Cilt: 1 Sayı: 1 12 1
- Jones, M. K. (2006). *Teaching Of Ballet: The Application Of Multipleintelligence Theory İn Ballet Training*. Dance Alliance Global Assembly.
- Kaplan, Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerde Erişkiye, Eleştirel Düşünmeye Ve Yaratıcılığa Etkisi* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karataş S.(2002).*Batılılaşma Döneminde Ders Program Değişimi* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon, <http://www.Egitim.Aku.Edu.Tr/Skaratatez.Doc>, (3.03.2018)
- Kavcar, C. (1974). *II. Meşrutiyet Devrinde Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fak. Yayını
- Kaur G, &Chhikara S.(2008). Assessment Of Multiple Intelligence Among Young Adolescents (12–14 Years). *Journal Human. Ecol.* 23 (1): 7–11.
- Keskin, N. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ve Öz Yeterlikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı, Trabzon.
- Kıncal, R.Y. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kocabaş, A. ve Kırmızı, F. (2006). Ebeveynlerin ve Çocuklarının Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 141-

153.

- Koman E. (2001). Zekâ Kuramları. *Çocuk Çocuk Dergisi*.
- Korkmaz, Ö. Yeşil, R. ve Aydın, D. (2009). Öğretmen adaylarının çoklu zekâ algıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 21 –239
- Kozmizki, C. & John, O. P. (1993). The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality and Individual Differences*, 15, 11-23.
- Köknel, Ö. (1997). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kurt, M. ve Temelli, A. (2013). *Biyoloji Eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramı Ve Motivasyon Stilleri* (Canlıların Sınıflandırılması ve Biyolojik Çeşitlilik Ünitesi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Kuru, E. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Program Geliştirme*. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası. 1.
- Küçükahmet, L. (1997). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lazear, D. (2000). The Intelligent Curriculum. *USA: Zephyr Pres*.
- Liebert, M. Robert, N. Wicks Rita & V. Robert Kail (1986). *Psychology. USA: Prentice Hall*.
- Lindvall, R. (1995). Addressing multiple intelligences and learning styles: *creating active learners. Dissertation*, ERIC: ED388397.
- Maier, S. R. & Curtin, P. A. (2004). Self-Efficacy Theory: A Prescriptive Model For Teaching Research Methods. *Journalism & Mass Communication Educator*, 59,351-364
- Marlowe, H. A. (1986). Social Intelligence: Evidence for Multidimensionality and Construct Independence. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 52-58.
- Matthews, D. (1988). Gardner's multiple intelligence theory: An evaluation of relevant research literature and a consideration of its application to gifted education, *Roepers Review*, 11(2), 100-104
- Mehta, S. (2002). Multiple Intelligences and how Children Learn: An Investigation in one Preschool Classroom. Master Thesis, *Virginia Polytechnic Institute and State University*, Virginia.
- Mert Ö. A. (2007). *Piaget Düşüncesinde Psikolojik Yapılar*(Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Felsefe Grubu Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Namlı, S. (2008). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ile*

- Akademik Başarılarının Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Nicolini, P (2011). How to assess intelligences through the observational method. The Italian experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 11 (2011), 87 – 91. Science Direct, (05.06.2019)
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özer, S. ve Özer, K. (1998). *Çocuklarda Motor Gelişim*. İstanbul: Kazancı Matbaacılık.
- Özgülven, İ.E.(1994).*Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Öztürk, F. ve Şahin, Ş. K. (2007). Spor Yapan Ve Yapmayan 9–13 Yaş Grubu Bireylerin Sosyal Yetkinlik Beklentisi Puanlarının Karşılaştırılması. Bursa Örneği, *İlköğretim Online*, 6, 469–479.
- Palmer, Joy; Bresler, L.& Cooper D.E. (Ed) (2001). Fifty Modern Thinkers on Education: *From Piaget on the Present Day*. Florance NY, Routledge.
- Pehlivan, M. (2008). *Öğrencilerin ÖSS’de Yerleştirildikleri Puan Türleri Ve Sınava Girdikleri Alanlar İle Çoklu Zekâ Profilleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi).Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Pekdemir, Z. D. ve Akyol, A. K. (2011).154 Farklı Türdeki İlköğretim Okullarına Devam Eden Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim dergisi*, 4 (1), 154-163, Ankara.
- Piaget, J. (1938). *Çocukta Dil Ve Düşünce*. Çev: Sabri Esat Siyavuşgil, İstanbul: Devlet Basımevi.
- Polat, D. (2018). *Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep
- Polat, M. Dilekmen, M. ve Yasul, A. F. (2015).Öğretmen Adaylarında Okula Yabancılaşma Ve Akademik Öz Yeterlik: Bir Cihan Analizi İncelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 4.
- Saban, A.(2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim* (5.Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi
- Saban, A.(2010). *Çoklu Zekâ Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Sarı, M. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Zekâ Alanlarının Tercih Ettikleri Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine Yansımaları* (Yüksek Lisans Tezi). Konya.
- Sarıcaoğlu, A ve Arıkan, A.(2009). Zekâ Türleri, Öğrencilerin Yabancı Dil Başarıları

- ve Seçilmiş Değişkenler Üzerine Bir Çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2),110-122.
- Sattler, J.M. (2001). Assesment of children; cognitive applications. San Diego.U.S.A.
- Seber, G. (2001). *Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seçkin, A. ve Başbay, M.(2013). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Elektronik Türkçe Çalışmaları*, Cilt. 8 Sayı 8, P253-270. 18p. Sempozyumu, 14–16 Kasım.
- Selçuk, Z. Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*. Maya-Gen Eğitim Yayınları.
- Sharifi, H. P. (2008). The Introductory Study of Gardner's Multiple Intelligence Theory, in the Field of Lesson Subjects and the Students' Compatibility. *Journal of Educational Innovations*, 24, 11-20.
- Sternberg, R. J. (1997). Intelligence and Lifelong Learning. *American Psychologist*, 52(10).
- Silver, H. Strong, R. & Perini, M. (2000). So Each May Learn Integrating Learning Styles And Multiple Intelligences, USA: ASCD, 2nd, Alexandria.
- Sivrikaya, A. H. (2009).*Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinde Beden Eğitimi Dersi Başarısına Etkisi*(Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez V.(2007).*Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara Ünibasımevi. 8-10. Ankara.
- Straseske, C. A. (1988). Mussically İnduced Mood: Effect On Judgment Of Selfefficacy. *Ph. D. Michican State University*, United States.
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanları ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/cd.php>, Erişim Tarihi:28.10.2018
- Şahin, M. Yetim, A. Z. Ve Çelik, A. (2012). Psikolojik Sağlamlığın Gelişiminde Koruyucu Bir Faktör Olarak Spor Ve Fiziksel Aktivite. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 5(8), 373-380.
- Şemin, R. U. (1987). Stanford-Binet Ölçeği'nin İstanbul Çocuklarına Uygulanması. *İstanbul Üniversitesi. Fen Fakültesi Yayınları*, İstanbul.

- Şimşek, N. (2007). *Öğrenmeyi Öğrenmede Alternatif Yaklaşımlar*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Tabachnick, L.S. & Fidell, B.G. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.). *Boston: Pearson*
- Taller, S. C. (2004). Seminerin Avrupa Konseyindeki Yeri. 106. *Avrupa Semineri Üstün Zekâlı/ Yetenekli Çocuklar ve Öğrenciler*. (07.05.2018)
- Talu, N. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fak. Der.* 15,164-172, Ankara.
- Tekeli, Ş. C.(2017). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmeni Adayları İle Diğer Öğretmen Adaylarının Sosyal Görünüş Kaygısı Ve Akademik Öz - Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması, <http://hdl.handle.net/11772/336>, (20.08.2018)
- Tekin, M. (2007).Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokullarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi. 5. *Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*, Adana.
- Tekin, M. (2009). Ferdi Ve Takım Sporlarında Erkek Ve Kız Sporcuların Farklı Zekâ Tiplerindeki Seviyelerinin Karşılaştırılması. *Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt:11, Sayı:4.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and Its Use. *Harpers Magazine*, 140, 227-235
- Toker, F. Kuzgun, Y. Cebe, N. ve Uçkunkaya, B. (1968). *Zekâ Kuramları*. Ankara: MEB Talim Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu.
- Tuncer, M. (2011). ÖSYM tarafından yükseköğretim programlarına yapılan yerleştirmelerin çoklu zekâ kuramı perspektifinden değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 89-111, Elazığ.
- Türk, N. (2009).*Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi).Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı, Nevşehir.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme*. Ankara: Lazer Ofset Matbaa Tesisleri Sanayi ve Ticaret Ltd. Şti.
- Varış, F. (1996).*Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vickers, C.J. (1999). *Çoklu Zekâ Görüşmeler ve Makaleler*. (Çev. Meral TÜZEL), İstanbul: Enka Okulları.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. İstanbul: Hayat
- Walker, R. E. & Foley, J. M. (1973). *Social intelligence: Its history and measurement*.

- Psychological Reports*, 33, 451-495
- Xie, J.& Lin, R. (2009). Research on multiple intelligences teaching and assessment. department of commercial design, *Chienkuo Technology University, Lin/Asian Journal of Management and Humanity Sciences*, Vol. 4, No. 2-3, pp. 106-124, Taiwan.
- Yarar, B. (2014). Osmanlı'dan Cumhuriyete Geçiş Süreci Ve Erken Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Modern Sporun Kuruluşu. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 301-317.
- Yardımcı F. ve Başbakkal, Z.(2011). İlköğretim Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin ve Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 27 (2) : 19-33,İzmir.
- Yavaş, M. ve İlhan, A.(1997). *Beden Eğitimi Ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*, Bursa: Melisa Basım.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2011). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3.Baskı).Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yenice, N. ve Aktamış, H. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ alanlarının demografik özelliklere göre incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*,7, (3),86- 99.
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.
- Yolcu, İ. (1992). *Eğitimin Bütünlü İçinde Beden Eğitimi Ve Sporun Yeri Ve Önemi*. 1.Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi Ve Spor Sempozyumu. Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 69.
- Yüce, İ. (2011). Çoklu zekâ kuramına göre Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin incelenmesi. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi Yeni Yönelişler ve Sorunlar*, 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1876-1880: İstanbul
- Yürükbal, E.(2015). *Spor Yapmanın Ergenlerin Benlik Saygısı Ve Öz Yeterliliklerine Etkisi*(Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı.
- Zabun, B. (2002). *Çoklu zekâ kuramı ve öğretim uygulamaları: öğretme stratejilerinde yeni yaklaşımlar* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK – 1:



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407 -605-E.7647131
Konu: Araştırma İzni
(Semra YAYLALI)

19/07/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Afyon Kocatepe Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 01/07/2016 tarih ve 9789 sayılı yazıları.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Semra YAYLALI'nın "7.Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Kazanımlarına İlişkin Öz Yeterliliklerinin Çoklu Zeka Alanlarına Göre İncelenmesi" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere müdürlüğümüze bağlı ilimiz merkezi ve Şuhut İlçesi'ndeki ortaokullarımızdaki 7.sınıflarında anket uygulaması yapması ve çalışmalarını tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz ARGE Birimi teklifi doğrultusunda, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde gereğini oturlarınıza arz ederim.

Musa DİNÇGEZ
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
19/07/2016

Erhan GÜNAY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: 18 sayfa

Karaman İş Merkezi K:5 Ar-Ge Birimi
Elektronik Adı: www.meb.gov.tr
e-posta: avbir03@meb.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com

Ayrıntılı bilgi için: Gökül AKPINAR - ARGE Görevlisi
Tel: (0 272) 2137603/208
Faks: (0 272) 2137605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <http://evnaksogru.meb.gov.tr> adresinden: ec6b-5192-3f53-a3af-5afd kodu ile teyit edilebilir.

EK – 2:

AKÜ Gelen No: 20/07/2016-15440



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407 -605-E.7651140
Konu: Araştırma İzni
(Semra YAYLALI)

19.07.2016

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Afyonkarahisar Valilik Makamı' nın 19/07/2016 tarih ve 605/7647131 sayılı olurları.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Semra YAYLALI' nın "7.Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Kazanımlarına İlişkin Öz Yeterliliklerinin Çoklu Zeka Alanlarına Göre İncelenmesi" adlı tez çalışmasında kullanılmak üzere ilimiz merkez ve Şuhut İlçesi' ndeki 7.Sınıflarda anket çalışması yapabilmese dair ilgili izin talebiniz;

Müdürlüğümüz ARGE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 07/03/2012 tarihli genelgesi ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı Bakanlık onayı ile yayınlanan Genelge doğrultusunda incelemiş olup "Valilik Oluru" ve "Onaylanmış Veri Toplama Aracı" ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler:

- Valilik Onayı (1 sayfa)
- Onaylanmış Veri Toplama Aracı (7 sayfa)

(Not: Anket çalışmalarında Müdürlüğümüz tarafından onaylanmış (mühürlü) veri toplama araçlarının çoğaltılarak kullanılması zorunludur.)

Kararın İş Merkezi K-5 Ar-ge Birimi
Elektronik Ağı: www.meb.gov.tr
e-posta: avbir@iz.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Gökül AKPINAR / AR-GE Görevlisi
Tel: (0 272) 2137603/208
Faks: (0 272) 2137605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 21be-ed3d-35cd-a35c-977e kodu ile teyit edilebilir.

EK – 3: Çoklu Zekâ Alanları Envanteri

Çoklu Zekâ Alanları Envanteri	Hiç uygun değil	Çok az uygun	Kısmen uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
Sözel Dilsel Zekâ					
Diğer öğrencilerden daha iyi yazarım					
Uzun hikâyeler ve fıkralar anlatırım					
İsimler yerler ve tarihler hakkında hafızam güçlüdür					
Kelimeleri doğru şekilde telaffuz ederim					
Kelime hazinem iyidir					
Başkalarıyla yüksek düzeyde sözel iletişime girerim ve sözel tartışmalarda başarılıyım					
Tekerlemeleri ve kelime oyunlarını çok severim					
Kitap okumayı çok severim					
Öğrendiğim yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşma dilinde ve yazı dilinde kullanırım					
Dinleyerek öğrenmeyi severim					
Mantıksal Matematiksel Zekâ					
Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorarım					
Sayılarla çalınmayı ve hesaplama yapmayı çok severim					
Matematik dersini çok severim					
Mantıksal bulmacalar çözmeyi ve satranç veya dama gibi stratejik oyunlar oynamayı çok severim					
Nesneleri kategorilere ayırmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi severim					
Matematiksel hesaplama oyunlarını çok severim					
Bilgisayar oyunlarını ilginç bulurum					
Yeni Geçler denemeyi severim					
Soyut düşünebilme veya sebep sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetim çok					
Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorarım					
Görsel Uzaysal Zekâ					
Renklere karşı çok hassas ve duyarlıyım					
Haritaları, çizelgeleri tabloları yazılı materyallere oranla daha kolay					
Sanat içerikli etkinlikleri severim					
Arkadaşıma oranla daha çok hayal kurarım					
Yüksek düzeyde beceri gerektiren figürler ve resimler					
Filmleri, slâyt ve v.b. gibi görsel sunumları izlemeyi					
Üç boyutlu yapılar ve modeller oluştururum					
Okurken kelimelere oranla resimlerden daha çok öğrenirim					
Varlıkların görsel imgelerini veya daha önceden bulunduğu yerleri çok iyi					
Okuma materyallerine sık karalamalar yaparım					
Müziksel-Ritmik Zekâ					
Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlarım					
Güzel şarkı söyleyebilme sesine ve yeteneğine sahibim					
Bir müzik aletini çok iyi çalarım ve çalmayı çok severim					
Müzik dersini çok severim					

Konuşurken veya hareket ederken ellerim ve ayaklarımla ritim tutarım					
Farkında olmadan kendi kendime mırıldanırım					
Ders çalınırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutarım					
Çevremdeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassasım					
Bir şarkı duyduğumda farkında olmadan ona eşlik ederim					
Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanırım					
Bedensel-Kin estetik Zekâ					
Bir veya birden fazla sportif faaliyette balarılıyım					
Bir yerde uzun süre kaldığımda hareket etmeye veya kımıldamaya başlarım					
Başkalarının yüz, jest ve mimiklerini kolaylıkla taklit ederim					
Gördüğüm her nesneyi dokunarak incelerim ve analiz ederim					
Koşmayı sıçramayı v.b fiziksel hareketleri yapmayı çok severim					
El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıyım					
Kendimi anlatırken vücut dilimi çok iyi kullanırım					
Değişik etkinliklere katılmayı severim					
Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve onları teker teker birleştirmeyi çok severim					
Yaparak ve yaşayarak öğrenirim					
Sosyal Zekâ					
Arkadaşlarımla sosyalleşmeyi çok severim					
Grup içerisinde doğal bir lider görünümündeyim					
Problemi olan arkadaşlarıma her zaman yardım ederim					
Dışarıda iken kendi başımın çaresine bakabilirim					
Bankaları ile birlikte ders çalınmayı ve oyun oynamayı çok severim					
En az iki veya üç yakın arkadaşım vardır ve onları her zaman ararım					
Başkaları tarafından daima birlikte olunmak istenen birisiyim					
Başkalarına daima selam verir ve onların hatırlarını her zaman sorarım					
Empati yeteneğim daima gelişmiştir					
Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak öğrenmeyi ve öğretmeyi severim					
İçsel Zekâ					
Bağımsız olma eğilimindeyim					
Kendimin zayıf ve güçlü yönleri hakkında gerçekçi bir görüşe sahibim					
Yalnız oynadığım zaman veya ders çalıştığım zaman daha başarılı olurum					
Hobilerim vardır					
Hayattaki amacımın ne olduğunu çok iyi bilirim					
Duygularımı, hislerimi ve düşüncelerimi açıkça ifade ederim					
Başarılardan ve başarısızlıklardan ders almasını bilirim					
Kendime güvenim yüksektir					
Yaptığım için bilincindeyimdir ve başkalarına pek fazla akıl danışmam					
Kendime saygım yüksektir					
Doğacı Zekâ					
Doğaya, hayvanat bahçelerine veya müzelere olan gezileri çok severim					
Doğa olaylarına ve oluşumlarına karşı çok hassasım					
Sınıftaki ya da evdeki çiçekleri sular ve onların bakımını üstlenirim					
Ekoloji, doğa, bitkiler, hayvanlar v.b. gibi konulara karşı meraklıyım					
Sınıfta hayvan hakları veya çevreyi koruma ile ilgili ateşli konuşmalar					
Kuş beslemek, kelebek ve böcek koleksiyonu oluşturmayı severim					
Doğayı ve canlıları içeren konularda başarılıyım					
Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok severim					
Mevsimler ve iklim olaylarına karşı çok ilgiliyim					
Çevre bilincim çok iyi gelişmiştir.					