

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS

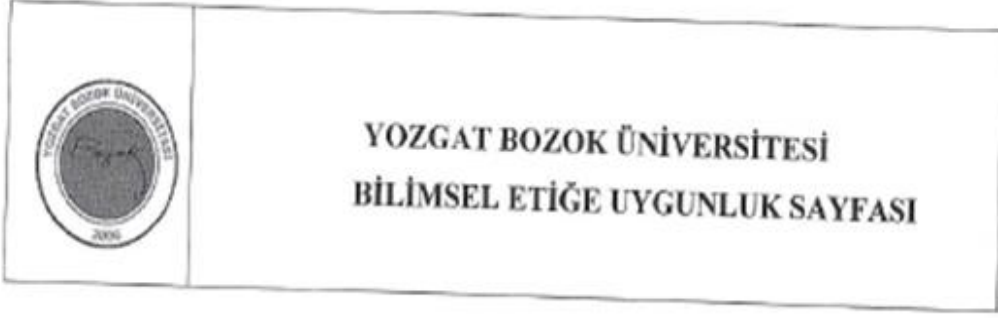
Oğuzhan CEYLAN

**SPOR LİSESİ VE GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU
ZEKA ALANLARI VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

TEZ YÖNETİCİSİ

Dr.Öğr.Üyesi Yeşim KARAÇ ÖCAL

YOZGAT-2020

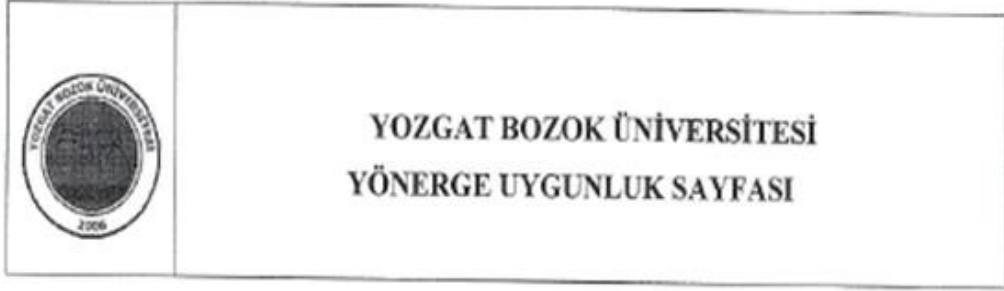


T.C.

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.




T.C.

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

“Spor Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanları ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” adlı Beden Eğitimi Ve Spor Ana Bilim Dalı yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

	<p>YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ</p> <p>TEZ ONAY FORMU</p>
---	--

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
SAGLIK, BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Enstitümüzün Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans/Doktora Programı 90110317007 numaralı öğrencisi Oğuzhan CEYLAN'ın hazırladığı "Spor Lisesi Ve Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanları Ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili tez savunma sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri gereğince 21/12/2020 Pazartesi günü saat 15:00'da yapılmış, tezin onayına oy birliği/oy çokluğu ile karar verilmiştir.

Başkan

Jüri Üyesi

Jüri Üyesi

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve sayılı Enstitü Yönetim Kurulu Kararı ile onaylanmıştır.

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

Prof. Dr. Yalçın ARAL
Enstitü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

SPOR LİSESİ VE GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Oğuzhan CEYLAN

Bu çalışmada lise öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ve problem çözme becerilerini araştırmak ve spor liseleri ile güzel sanatlar lisesindeki öğrencileri bu doğrultuda karşılaştırmak amaç edinilmektedir. Farklı liselerde eğitim gören öğrencilerin çoklu zekâ alanları açısından farklılıklarını ortaya koymak araştırmanın temel olgusunu oluşturmaktadır.

Gardner çoklu zekâ kuramında öğrencilerin zekâ alanlarını sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, sosyal-içsel, müziksel- ritmik ve doğa zekası olarak sekiz farklı bölüme değinmiştir. Bu kurama göre, öğrenme ve bilgiyi işleyerek kullanma, problem çözme durumlarında bu farklı sekiz alanın öğrencilere yol gösterici bir araç olduğu belirtilmektedir.

Öğrencilerin problem çözme envanteri ile çoklu zekâ ölçeği ve demografik bilgileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada genel tarama modellerinden betimsel nitelikte ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 155 spor lisesi, 192 güzel sanatlar lisesi olmak üzere toplam 347 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri ve Çoklu Zekâ Ölçeği kullanılmıştır.

Demografik değişkenlere göre dağılımların belirlenmesi amacıyla frekans (f) ve yüzdeler (%) hesaplanmıştır. Ölçeklerin boyutlarına ait madde toplamları ve ortalamaları bulunmuştur. Ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Problem Çözme Envanteri ve Çoklu Zekâ düzeylerinin demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans (anova) analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoklu zekâ düzeylerinin problem çözme becerileri üzerinde etkisinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zekâ, Çoklu Zekâ Kuramı, Problem Çözme

ABSTRACT

Master's Thesis

INVESTIGATION OF SPORTS HIGH SCHOOL AND FINE ARTS HIGH SCHOOL STUDENTS IN CHILDREN'S INTELLIGENCE AREAS AND PROBLEM SOLVING SKILLS

Oğuzhan CEYLAN

In this study, it is aimed to investigate multiple intelligence areas and problem solving skills of high school students and to compare students in sports high schools and fine arts high schools accordingly. To reveal the differences of students studying in different high schools in terms of multiple intelligence areas is the main phenomenon of the research.

In the multiple intelligence theory, Gardner touched on the students' intelligence fields in eight different parts as verbal-linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, physical-kinesthetic, social-internal, musical-rhythmic and natural intelligence. According to this theory, it is stated that these eight different fields are a guiding tool for students in learning and using information by processing and problem solving.

In this study, which was conducted to determine the relationship between students' problem solving inventory, multiple intelligence scales and demographic information, descriptive relational scanning model, one of the general scanning models, was used. The sample of the study consists of a total of 347 students between the including 155 sports high schools and 192 fine arts high schools. Personal Information Form, Problem Solving Inventory and Multiple Intelligences Scale were used to collect research data.

In order to determine the distributions according to demographic variables, frequency (f) and percentages (%) were calculated. Item totals and averages of the dimensions of the scales were found. Means and standard deviations were calculated. In order to determine whether the Problem Solving Inventory and Multiple Intelligence levels vary according to demographic variables, independent samples t-test and one-way variance (anova) analysis were performed. As a result of the research, it was determined that students' multiple intelligence levels had an effect on their problem solving skills.

Keywords: Multiple Intelligence, Multiple Intelligence Theory, Problem Solving

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK SAYFASI	i
YÖNERGE UYGUNLUK SAYFASI	ii
TEZ ONAY SAYFASI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vi
TABLolar DİZİNİ	ix
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
ÖNSÖZ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Araştırmanın Hipotezleri.....	3
1.3. Araştırmanın Sayıtları.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıklar	6
2. GENEL BİLGİLER	7
2.1. Zekanın Tanımı ve Tarihçesi.....	7
2.2. Çoklu Zeka	8
2.2.1. Çoklu zekanın tanımı	8
2.2.2. Çoklu zeka kuramı	9
2.2.3. Çoklu zeka kuramına göre zeka türleri.....	10
2.2.3.1. Sözel-Dilsel zeka.....	11
2.2.3.2. Mantıksal-Matematiksel zeka	12
2.2.3.3. Görsel-Uzamsal zeka	13
2.2.3.4. Bedensel-Kinestetik zeka	15
2.2.3.5. Sosyal zeka.....	16
2.2.3.6. Öze Dönük-İçsel zeka	17
2.2.3.7. Müziksel-Ritmik zeka.....	18
2.2.3.8. Doğa zekası	19
2.2.4. Çoklu zeka kuramına göre zekaya ilişkin eski ve yeni yaklaşımlar	20
2.2.4.1. Zekaya ilişkin eski yaklaşımlar	20

2.2.4.2. Zekaya ilişkin yeni yaklaşımlar	20
2.2.5. Çoklu zeka alanlarının gelişimini etkileyen faktörler	21
2.2.5.1. Biyolojik nitelik	21
2.2.5.2. Kişisel hayat hikayesi.....	21
2.2.5.3. Tarihsel kültürel özgeçmiş	22
2.2.5.4. Kristalleştirici ve felce uğraticı deneyimler	22
2.2.5.4.1. Kristalleştirici deneyimler.....	22
2.2.5.4.2. Felce uğraticı deneyimler	22
2.2.6. Çoklu zeka alanlarının belirlenmesi.....	23
2.2.7. Çoklu zeka alanları envanteri	24
2.3. Çoklu Zeka Yaklaşımında Sporun Yeri.....	25
2.4. Problem ve Problem Çözme	25
2.4.1. Problem türleri.....	27
2.4.2. Problem çözme yeteneği	28
2.4.3. Problem çözme süreci	30
2.4.4. Problem çözmeyi etkileyen faktörler	31
2.4.5. Kişiler arası problem çözme	32
2.4.6. Problem çözmenin aşamaları.....	34
2.5. Sporda Problem Çözme Becerisi.....	37
3. GEREÇ ve YÖNTEM	38
3.1. Araştırmanın Modeli	38
3.2. Evren ve Örneklem.....	39
3.3. Veri Toplama Araçları.....	40
3.3.1. Kişisel bilgi formu	40
3.3.2. Problem çözme envanteri	40
3.3.3. Çoklu zekâ ölçeği.....	42
3.4. Araştırmanın Etik Yönü	43
3.5. Verilerin Toplanması.....	43
3.6. Araştırmada Verilerin Analizi.....	43
3.7. Güvenilirlik Analizi	43
3.8. Normallik Testi	44
4. BULGULAR	46

4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	46
4.1.1. Spor Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilere ilişkin bulgular	46
4.1.2. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilere ilişkin bulgular	48
4.2. Araştırma Hipotezlerinin Test Edilmesine İlişkin Bulgular	51
4.2.1. Katılımcıların cinsiyetine ilişkin değerlendirme	51
4.2.2. Katılımcıların yaşına ilişkin değerlendirme	56
4.2.3. Katılımcıların sınıflarına ilişkin değerlendirme.....	62
4.2.4. Katılımcıların kardeş sayılarına ilişkin değerlendirme.....	69
4.2.5. Katılımcıların anne çalışma durumlarına ilişkin değerlendirme	75
4.2.6. Katılımcıların baba çalışma durumlarına ilişkin değerlendirme.....	80
4.2.7. Katılımcıların ekonomik durumlarına ilişkin değerlendirme	84
4.2.8. Katılımcıların yaşamlarını sürdürdükleri yere ilişkin değerlendirme	94
4.2.9. Katılımcıların okullarını seçme sebeplerine ilişkin değerlendirme.....	95
4.2.10. Katılımcıların kaldıkları yere ilişkin değerlendirme	107
4.2.11. Katılımcıların Liselerine ilişkin değerlendirme	112
5. TARTIŞMA.....	115
6. SONUÇ	124
7. ÖNERİLER.....	128
7.1 Araştırma İçin Öneriler	128
7.2. Genel Öneriler	128
8. KAYNAKÇA.....	130
9. EKLER	144
EK 1. Etik Kurul Raporu	144
EK 2. Kişisel Bilgi Formu	145
EK 3. Problem Çözme Envanteri (PÇE)	146
EK 4. Çoklu Zeka Ölçeği	147
EK 5. Anket İzni	148
10. ÖZGEÇMİŞ	149

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Güvenilirlik Testi.....	44
Tablo 2. Problem çözme envanteri puanlarının tanımlayıcı istatistikleri	45
Tablo 3. Çoklu Zekâ Ölçeği puanlarının tanımlayıcı istatistikleri.....	45
Tablo 4. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaşları açısından dağılımları.....	46
Tablo 5. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin demografik bilgileri açısından dağılımları.....	46
Tablo 6. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaşları açısından dağılımları.....	48
Tablo 7. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin demografik bilgileri açısından dağılımları.....	49
Tablo 8. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet durumu ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi.....	52
Tablo 9. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet durumu ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi.....	53
Tablo 10. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet durumu ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi.....	54
Tablo 11. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet durumu ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi	55
Tablo 12. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaş durumu ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi.....	56
Tablo 13. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaş durumu ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi.....	57
Tablo 14. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaş durumu ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi	59
Tablo 15. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaş durumu ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi.....	60
Tablo 16. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıfları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi.....	62

Tablo 17. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıfları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi	64
Tablo 18. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıfları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi	66
Tablo 19. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıfları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi.....	67
Tablo 20. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin kardeş sayıları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi.....	69
Tablo 21. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin kardeş sayıları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi.....	70
Tablo 22. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin kardeş sayıları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi.....	72
Tablo 23. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin kardeş sayıları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi.....	74
Tablo 24. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin annelerinin çalışma durumları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi.....	76
Tablo 25. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin annelerinin çalışma durumları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi	77
Tablo 26. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin annelerinin çalışma durumları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi	78
Tablo 27. Güzel Sanatlar Lisesinde Öğrenim gören öğrencilerin annelerinin çalışma durumları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi.....	79
Tablo 28. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin babalarının çalışma durumları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi.....	80
Tablo 29. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin babalarının çalışma durumları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi	

.....	81
Tablo 30. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin babalarının çalışma durumları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi	82
Tablo 31. Güzel Sanatlar Lisesinde Öğrenim gören öğrencilerin babalarının çalışma durumları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi.....	83
Tablo 32. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi.....	84
Tablo 33. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi	86
Tablo 34. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi	88
Tablo 35. Güzel Sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi	91
Tablo 36. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaşamlarını sürdürdükleri yerler ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi	94
Tablo 37. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okullarını seçme sebepleri ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye Yönelik ANOVA Analizi.....	95
Tablo 38. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okullarını seçme sebepleri ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi	98
Tablo 39. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okullarını seçme sebepleri ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi	101
Tablo 40. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okullarını seçme	

sebepleri ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi	104
Tablo 41. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin kaldıkları yer ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi.....	107
Tablo 42. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin kaldıkları yer ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi.....	108
Tablo 43. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören kaldıkları yer ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi.....	109
Tablo 44. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin kaldıkları yer ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi.....	110
Tablo 45. Araştırmaya Katılan katılımcıların liseleri ile problem çözme envanteri	112
Tablo 46. Araştırmaya katılan katılımcıların liseleri ile Çoklu Zeka Ölçeği.....	113

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

- KPÇE** : Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri
s. : Sayfa
S. : Sayı
Vb. : Ve Benzeri
Vd. : Ve Diğerleri



ÖNSÖZ

Ülkemizin aydınlık geleceği olan gençlerimiz üzerinde yapılan bu çalışmada, lise öğrencilerinin çoklu zeka alanları ve problem çözme becerileri araştırılmıştır. Bu doğrultuda spor ve güzel sanatlar lisesindeki öğrencilerin karşılaştırılması amaç edinilmiştir.

Tez çalışmamda bilgi ve deneyimlerini sürekli aktaran, bu mesleğın inceliklerini öğreten, alanımda gelişmemi sağlayan, her zaman hoşgörölü davranan ve yanımda olan tez danışmanım Sayın Dr.Öğr.Üyesi Yeşim KARAÇ ÖCAL' a

Araştırmamı tamamlarken bilgi, beceri ve deneyimlerini aktaran, destek veren ve imkanlarını esirgemeyen; tezime katkıda yardımcı dokunan herkese,

Ve bana emek veren, yanımda olan, koşulsuz sevgisini esirgemeyen, sınırsız imkanlarını sağlayan, hakkını ödeyemeyeceğim annem Melihat CEYLAN ve babam Fatih CEYLAN ile bütün aileme, sevdiklerime ve dostlarıma;

Teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

1. GİRİŞ

İnsanlar dünyaya geldikten sonra zamanla diğer tüm insanlarla iletişime geçmekte ve bulunduğu toplumun bir parçası olmaktadır. Eğitim, bu süreçteki en büyük araçtır (Özdemir vd., 2011).

Eğitim alanında, yakın zamanlara kadar bilginin değişmez ve kesin olduğu düşünülmüş, ansiklopedik bilginin yüzeysel olarak öğrenciye aktarılması yeterli görülmüştür. Amaç, öğrencilerin sayısal zeka ve sözel zekasının iki yönlü zihinsel gelişimine katkıda bulunmaktır (Görücü, 2008). Bu durum yerini, 20. yy. başından itibaren aktif öğrenme ve bireylerin öğrendiklerini günlük yaşantılarına aktarabilmesi anlayışına bırakmaktadır. Bu anlayışın amacı ise, öğrencilerin pasif öğrenmelerinin önüne geçmeye çalışarak onların daha aktif, sürece katılım sağlayan, karşı karşıya kaldıkları problemleri çözebilen ve kendisine amaçlar belirleyerek bunlara ulaşmaya çalışan bireyler haline gelmesini sağlamaktır (Nacakçı, 2006).

Dünya genelinde eğitim alanında eğitimciler insanlardaki zeka bölümlerini yalnızca sayısal ve sözel yeteneklerini göz önünde bulundurarak, öğretim sürecini bu şekilde geliştirmeye ve işlemeye çalışmıştır. Gardner'ın ortaya koyduğu çoklu zeka kuramı, insan zekasının sürekli gelişmekte olduğu ve geliştirilmiş olan IQ testlerinin matematik ile sözel zekayı ölçmede yetersiz kaldığı görüşüne dayalı olarak ortaya çıkmaktadır (Yavuz, 2005; Demirel vd., 2006).

1983 yılında Gardner, tartışmalara oldukça açık olan zeka kavramına, çoklu zeka kuramı ile ivme kazandırarak tartışmaları başka bir boyuta taşımaktadır. Gardner'ın görüşüne göre zeka, karşılaşılan problemlere etkili çözümler ortaya koyabilme yeteneği, bireyin içinde bulunduğu kültür ortamı ya da daha fazla kültürde değerli ürünler ortaya koyabilmesi, çözüm gerektiren karmaşık problemleri keşfeder uygun yollar kategorize edebilmesi yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Saban, 2001).

Gardner'ın çoklu zeka kuramında ortaya attığı yaygın olarak kabul göre zeka alanları; sözel- dilsel zeka, mantıksal- matematiksel zeka, görsel- uzamsal zeka, bedensel- kinestetik zeka, sosyal zeka, öze dönük- içsel zeka, müziksel- ritmik zeka ve doğa zekası olarak belirtilmektedir. Bu zeka türlerine kültürlerde verilen değerler, zeka gelişimi üzerinde oldukça etkili olmaktadır (Gardner, 1983). Dolayısıyla çok fazla değer gören

zeka türleri, diğerlerine göre daha hızlı gelişim göstermektedir. Belirtilen bu sekiz zeka alanı, öğrenme, bilgiyi işleme ve kullanma aşamalarında ya da problem çözme durumunda bireylere sekiz farklı yol sağlamaktadır (Yavuz, 2001).

Öğrencilere gösterilen yollar ve sunulan fırsatlar ile öğrenmeleri kolaylaştırılabilmektedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin olumsuz tutumları ve ön yargıları değişmeye başlamaktadır. Çoklu zeka kuramı tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrencilerin derslere karşı olan tutumlarında gelişmelerin gözlemlendiği, disiplin sorunlarının azaldığı ve başarı oranlarının arttığı yapılan araştırmalarda ortaya konmaktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

Toplumun giderek karmaşıklaşan yapısı, teknolojik gelişmeler, sosyal- siyasal krizler ve ekonomik krizler insanların çeşitli sorunlar karşısında etkili çözümler üretebilmelerini gerektirmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi 1995). Bireylerin gerçek yaşam sorunlarına göre uyarlanmış olan öğrenme durumlarında karşılaşılan problemleri çözme; öğrencilerin sahip oldukları yaratıcı, eleştiren ve analitik düşünme ile birlikte akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi gerçek yaşam problemlerinin çözülmesi üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Bu duruma bağlı olarak, çoklu zeka kullanımına dayanan yaratıcı çözümler üretilecektir (Güneş, 2014).

Kişiler, yaşadıkları ortam ve zamana uyum sağlayabilmek, yaşamlarını sağlıklı ve huzurlu devam ettirebilmek, kendilerine belirledikleri hedeflere ulaşabilmek için karşı karşıya kaldıkları her türlü engel ve zorluğu etkili çözüm yolları geliştirerek ortadan kaldırmak zorundadır. Bireylerin yaşam boyu karşılaşılabilecek olan zorluklara karşı çaba göstermeleri gerekmektedir. Bu sebeple karşılaştıkları zorluklar karşısında karar verme stratejilerini geliştirerek sonuca ulaşabilmek için çözüm yolları belirlemeleri kaçınılmaz olmaktadır. Çünkü problemleri ortadan kaldırabilmek onları çözümleyebilme yeteneğine bağlıdır (Çeşit vd., 2012).

Başka bir ifadeyle, birey bir problemle karşı karşıya kaldığında, öncelikle nasıl davranması gerektiğine kadar vermeli sonrasında gerekli çözüm yolları belirleyerek bu doğrultuda bir tavır takınmalıdır. Çünkü problemler birçok alanda ve birçok durumda kendini göstermektedir. Bireylerin tutumları çevresindeki insanlarla iletişimleri üzerinde de etkilidir. Bu tutumlar olumlu ya da olumsuz etkiler gösterebilmektedir. Bireylerin yaşadıkları çevre ve insanlara da uyum sağlayabilmesi problem çözme yeteneklerine göre

şekillenmektedir. Dolayısıyla bireylerin çevrelerine ayak uydurabilmesi için problem çözme öğrenmesi gerekmektedir (Özdil, 2008).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; spor lisesi ve güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin çoklu zeka alanlarını belirleyip, spor lisesi ve güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin bu alanlarını karşılaştırmaktır. Zeka alanları tespit edildikten sonra, bu liselerdeki öğrencilerin ortak ya da farklı zeka alanlarını belirleyerek, problem çözme becerileri ile ilişkilerini incelenmektedir.

1.2. Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırmanın ana hipotezi: Spor lisesi öğrencileri ile güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin çoklu zeka alanları ve problem çözme becerileri nasıldır? Bu temel hipotez çerçevesinde araştırma için belirlenen alt hipotezler aşağıdaki gibidir:

H₁. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{1.1}. Spor Lisesi Öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{1.2}. Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H₂. Öğrencilerin yaş değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{2.1}. Spor Lisesi Öğrencilerinin yaş değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{2.2}. Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin yaş değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H₃. Öğrencilerin sınıf değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{3.1}. Spor Lisesi Öğrencilerinin sınıf değişkenine göre problem çözme beceri

düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{3.2}. Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin sınıf değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H₄. Öğrencilerin anne çalışma durumu değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{4.1}. Spor Lisesi Öğrencilerinin anne çalışma durumu değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{4.2}. Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin anne çalışma durumu değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H₅. Öğrencilerin baba çalışma durumu değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{5.1}. Spor Lisesi Öğrencilerinin baba çalışma durumu değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{5.2}. Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin baba çalışma durumu değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H₆. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durum değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{6.1}. Spor Lisesi Öğrencilerinin sosyo-ekonomik durum değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{6.2}. Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin sosyo-ekonomik durum değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H₇. Öğrencilerin en uzun süre kaldığı yer değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{7.1}. Spor Lisesi Öğrencilerinin en uzun süre kaldığı yer değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{7.2}. Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin en uzun süre kaldığı yer değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H₈. Öğrencilerin okulu seçme sebebi değişkenine göre problem çözme beceri

düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{8.1}. Spor Lisesi Öğrencilerinin okulu seçme sebebi değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{8.2}. Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin okulu seçme sebebi değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H₉. Öğrencilerin okulu seçme sebebi değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{9.1}. Spor Lisesi Öğrencilerinin okulu seçme sebebi değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{9.2}. Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin okulu seçme sebebi değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H₁₀. Öğrencilerin kaldığı yer değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{10.1}. Spor Lisesi Öğrencilerinin kaldığı yer değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H_{10.2}. Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin kaldığı yer değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

H₁₁. Öğrencilerin okudukları liselere göre problem çözme beceri düzeyleri ile çoklu zeka alanları arasında farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada:

- Araştırma kapsamındaki basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen öğrencilerin anket sorularını samimi bir şekilde cevapladıkları,
- Araştırmadaki tüm katılımcıların veri toplama araçlarını aynı koşullar altında yanıtladıkları,
- Katılımcıların veri toplama araçlarına verdiği cevapların, onların görüşlerini doğru olarak yansıttığı,

- Örneklemin, evreni temsil edici nitelikte olduğu

Veri toplama araçlarında yer alan soruların, spor lisesinde ve güzel sanatlar lisesinde eğitim gören öğrencilerin problem çözme becerilerini ve çoklu zeka alanlarını ortaya çıkarıcı niteliğe sahip olduğu varsayılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıklar

Araştırma,

- Çalışma kapsamında oluşturulan veri toplama araçlarındaki sorulara verilecek yanıtlarla sınırlıdır.
- Araştırma 2018-2019 eğitim- öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma, Şanlıurfa ilinde öğrenim gören spor lisesi ve güzel sanatlar lisesi öğrenciler ile sınırlıdır.
- Veri toplama aracı, problem çözme envanteri ve çoklu zekâ ölçekleri ile sınırlıdır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Zekanın Tanımı ve Tarihçesi

Zeka; geçmişten bugüne üzerinde tartışmaların yapıldığı, çeşitli çalışmalarla açıklanmaya çalışılan alanlardan biri olmuştur. Tartışmaya açık ve ilgi çekici olması durumuyla günümüzde bile net bir tanıma sahip olamamaktadır. Zeka kavramı hakkında eğitimciler psikologlar ve biyologlar farklı tanımlamalarda bulunmuştur.

Zeka kavramı eğitimcilere göre öğrenme yeteneği olarak açıklanırken, psikologlara göre muhakeme yoluyla bir sonuca ulaşma yeteneği iken biyologlara göre ise çevreye uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Günce, 1973).

Zeka kavramının temelleri Aristoteles'e kadar dayandırılmaktadır. 19. yy.da birçok çalışma yapılarak farklı görüşler ortaya atılmıştır (Bümen, 2002). Bireylerin zeka ile birlikte yaşadıkları çevreyi değiştirebilme durumuna sahip olduğu düşünülmektedir. Çünkü kişinin zeki tutumlarda bulunması çevresel etkenlere göre değişim göstermektedir (Erkuş, 1998).

Başka bir tanımlamaya göre bireylerin düşüncelerini bilinçli olarak yaşamlarına aktarabilme yetenekleri de zeka olarak açıklanmaktadır. Bunun yanında bireylerin sosyal çevre ile iletişim kurması, düşüncelerine ve amaçlarına uygun davranma yeteneği olarak da değerlendirilmektedir (Özgüven, 1994). İbn-i Sina; öğrenme süreci ve dış dünyadan edinilen algıların insanlara verdiği bilgiyi ortaya çıkarabilmesi durumunu zeka olarak açıklamaktadır (Selçuk, 2002).

Genel anlamda ifade edilirse “İnsanın düşünme, akıl yürütebilme, gerçekleri algılama ve sonuçlara ulaşabilme yetenekleri” ya da “ortaya çıkan yeni ve şaşırtıcı durumlar karşısında çevreye uyum sağlayabilme ve problem çözebilme yeteneği” (Selçuk, 2000) zeka olarak tanımlanabilmektedir.

Zekanın Özellikleri

Bireylerin kendi zekasını artırma ve geliştirme becerisi vardır. Zeka değişebildiği gibi başkalarına da öğretilenmektedir. Zeka insan beyni ile zihin sistemlerinin karşılıklı etkileşimi sonucunda meydana gelen çok yönlü olgudur. Bütün insanlar farklı zeka alanlarının tümünü barındırmaktadır. Bütün insanların farklı zeka

alanlarından her birini belirli bir seviyeye kadar geliştirebilme yeteneği vardır. Zeka alanları bir arada uyum içerisinde çalışmaktadır. Bireyin her alanda zeki olabilmesi mümkündür ve bunun için pek çok yol vardır (Saban, 2005).

Zekanın Tarihçesi

Zeka kavramını açıklamak ve özelliklerini belirlemek için yapılan çalışmalar eski çağlara kadar dayanmaktadır. 1900'li yıllardan sonra bilimsel anlamda yapılan çalışmalar da araştırmacıların hemfikir olmasını sağlayamamış ve zekanın tek bir tanımla açıklanması imkansızlaşmıştır.

Zeka ve yapısı ilgi çeken bir konu olduğundan dolayı birçok araştırmacı bu konu üzerinde çalışmıştır. Ancak konu üzerindeki ilk çalışmaları yapan ve bireysel farklılıkları ele alan ilk araştırmacı Galton'dur (Tural, 2009). Zekayı kurumsal düzeyde bilişsel görevlerle ele alan ilk araştırmacı ise Guilford'tur. Bu araştırmacı, bireyin bilişsel sisteminin yapısal bir bütünlüğü olduğunu ve işlem süreçlerinin her bireyde farklılık gösterdiğini savunmaktadır (Ülgen, 1997).

2.2. Çoklu Zeka

2.2.1. Çoklu zekanın tanımı

Çoklu zeka kuramı 1983 yılında Howard Gardner tarafından ortaya atılmıştır. Howard Gardner "Frames of Mind: the theory of multiple intelligences" yani "Zihin Çerçeveleri" adlı kitabı ile çoklu zeka kuramını bizlere aktarmıştır. Gardner, kendinden önce ve kendiyile aynı dönemde yaşayan bazı kuramcılar gibi zekanın çoğul bir iş olduğu üzerine yoğunlaşmıştır. Dolayısıyla zekayı, bir bireyin bir ya da daha fazla kültürel ortamdan elde ettiği ürünler ve problem çözme yeteneğine sahip olma diye tanımlamaktadır (Gardner, 1983).

Bu tanıma göre Gardner, zekaya bilişsel alan sınırlanmasının getirilmemesi ve değişik alanlarda farklı çözüm ve sonuçlar üretilmesine değinmiştir. Tüm bunlarla birlikte zekanın sosyo-kültürel bağlamının varlığını da ortaya koymaya çalışmıştır (Eriş, 2008).

Son yıllarda yapılan bazı araştırmalarda, Gardner'ın yaptığı zeka tanımında geçen, bir bireyin ifadesi yerine, bir veya birden fazla bireyin ifadesinin kullanımı önerilmiştir (Eriş, 2008). Bu durumun önerilmesi çoklu zeka kuramının bireysel farklılıklara önem verdiği, kişinin potansiyelini açığa çıkarıp geliştirmesini ve ilerletmesini hedef aldığı için ön plana çıkmaktadır (Gardner, 1983).

Gardner'a göre her bireyin düşünce yapısı farklıdır. Buna göre eğitimin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurduğu kabul edilirse, tüm bireylere en uygun biçimde hizmet sağlamalıdır denebilir. Bireyler kendi zeka enformatiklerini tanıyabilirse karışılaşacakları problemleri zme konusunda şanslı olacaktır (Talu, 1999).

Çoklu zeka, insan zekasının karışılaştığı içeriklere nasıl tepki verdiği ve bu içerikleri ne şekilde içselleştirip zihinde yorumlama yaptığını açıklamaya çalışmaktadır. Bu sebeple çoklu zeka teorisine göre zeka, çok yönlü bir kapasite, yeti veya potansiyeldir (Saban, 2001).

Tüm bunların yanında Gardner, bireylerin sergilediği her özelliğin zeka olmayacağı, zeka olarak tanımlama yapılabilmesi için ise şu özellikleri barındırması gerekmektedir:

- Bir dizi sembole sahip olmak
- Kültürel yapıda değer arz etmek
- Aracılığıyla mal ya da hizmet üretebilmek
- Problem zebilmesi gerekmektedir (Baran, 2000)

2.2.2. Çoklu zeka kuramı

Çoklu zeka kuramı; her bireyin çeşitli zekalara sahip olduğunu ve zekanın tek bir boyutunun olmadığını ileri sürmektedir. Bununda kişilerin öğrenme tarzları, ilgileri, beceri ve eğilimlerini açıkladığını vurgulamaktadır. Böylece eğitimcilerin, bu kuramın temel prensipleri doğrultusunda hareket etmeleri, her bireyin bireysel farklılıklarına değer vererek, bunları güçlendiren programlar hazırlamalarını sağlamaktadır.

Günümüzde ise sözel ve sayısal zeka üzerinde oldukça fazla durulmaktadır. Daha çok işin bilimsel kısmı üzerinde çalışmalar ve değerlendirmeler yapılmaktadır. Sözel zeka

sahibi birey ile sayısal zeka sahibi bireyin okuldan aynı şekilde yararlanamamaktadır.

Gardner'ın teorisiyle işin içine kültürel değerler de girmektedir. Çünkü Gardner zekayı tanımlarken problem çözmekle birlikte en az bir ya da daha fazla kültürde kabul edilen, değerli ürün ortaya koyma ifadelerini de kullanmaktadır. Fakat klasik anlamda zeka kavramına bakıldığında ürün ve değerler kısmı gözden kaçmaktadır. Gözden kaçma durumu ise sözlü ya da yazılı sınavlarla bu durumun ölçülmemesinden kaynaklanmaktadır. Ancak bu kuramın eğitim-öğretim sistemine uyarlanmasının prensipleri vardır. Bu prensipler şu şekildedir (Vural, 2003).

- İnsanların farklı zeka türleri vardır.
- Her birey aktif biçimde kullandığı zekaları ile özel bir karışıma sahiptir.
- Her bireyin kendine has bir zeka profili mevcuttur.
- Bütün zekalar aktiftir.
- Her birey kendi zekasını tanıyıp, geliştirebilmektedir.
- Farklı zeka alanları yapılan çok basit işlerde bile kullanılmaktadır.
- Bir zeka kullanırken başka bir zekadan da faydalanılabilmektedir.
- Zekalardan biri kullanılırken, kullanılan zeka ile başka bir zeka da arttırılabilmektedir.
- Çok yönlü zekanın gelişim göstermesi, tüm zeka listelerini değiştirebilmektedir.
- Ortaya konan ve bilinen zeka türlerinden çok daha farklı ve çeşitli zeka türlerine de rastlanabilmesi muhtemeldir.

Bu kuramın uygulandığı sistemde, zayıf olan zekalar güçlenebilmektedir. Bir bireyin zayıf olarak ölçülen zekanın geliştirilmesine fırsat verilirse, bir süre sonra o bireyin en güçlü zekası haline gelebilmektedir (Vural, 2003).

2.2.3. Çoklu Zeka kuramına göre zeka türleri

1983 yılında Gardner'ın yayımlanan Frames of Mind adlı eserinde zekanın

boyutlarından bahsetmiş ve 7 farklı boyut olduğunu öne sürmüştür. 1999 yılında ise meydana çıkan İntelligence Reframed (Zeka Yeniden Yapılandırıldı) isimli eserde yedi farklı boyuta ek olarak bir boyut daha eklenmiştir. Eklenen bu boyutla birlikte zeka boyutunun sayısı, 8 farklı boyuta yükselmiştir.

Bu boyutlar şunlardır:

- Sözel- Dilsel Zeka
- Mantıksal- Matematiksel Zeka
- Görsel Uzamsal Zeka
- Bedensel- Kinestetik Zeka
- Sosyal Zeka
- Öze dönük- İçsel Zeka
- Müziksel- Ritmik Zeka
- Doğa Zekası (Gardner, 1999).

2.2.3.1. Sözel-Dilsel zeka

Bireyin dil kullanmasına ilişkin potansiyel becerisi sözel-dilsel zeka olarak adlandırılmaktadır. Bu zeka türü kişilerin ana dili ya da yabancı bir dili yazılı ve sözlü olarak kullanabilme yeteneğini ifade etmektedir. Okuma, konuşma ve yazma zekası, sözel-dilsel zeka kapsamındadır (Saban, 2005). Başka bir ifade ile sözel-dilsel zeka, sözcükleri etkili kullanabilme ve dilin temel işlevlerini yerine getirebilme yeteneğidir. Bu zeka türünde olan bireylerin, iletişim kurarak, birbirleri ile tartışarak, okuyarak, işiterek ya da konuşarak öğrenme şekilleri gerçekleşmektedir. Kuvvetli sözel-dilsel zekaya sahip bireylerin özellikleri şu şekildedir;

- Hafızaları oldukça kuvvetlidir. İsimleri, tarihleri ve yerleri hemen hatırlarlar.
- İletişim kurmakta sıkıntı çekmemektedirler.
- Kelimeleri ve kelime oyunları severler.
- Yeni öğrenilen kelimeleri, kavramları konuşma dilinde ya da yazı dilinde kullanmaktadırlar.
- Öğrenmelerindeki en etkili yöntem dinleyerek anlamadır (Bümen, 2004;

Saban, 2001).

Öğrenme Ortamı Materyalleri;

- Teypler
- Ses kayıt cihazları
- Günlükler
- Renkli kağıtlar
- El kitapları
- Gazeteler

Kelime oyunları Meslek Alanları;

- Hatip
- Siyaset
- Yazarlık
- Arşivcilik
- Hukuk
- Şair (Vural, 2003).

Geliştirmek için yapılabilecekler;

- Hoşlanılan bir hikaye okunarak sonucu birey tarafından yazılabilir.
- Başkaları ile iletişim kurularak, bireylerle iletişim kurulabilir.
- Her gün farklı kelimeler öğrenilebilir.
- Bir dergiye abone olunup, düzenli olarak incelenebilir.
- Günlük tutulabilir (Vural, 2003).

2.2.3.2. Mantıksal-Matematiksel zeka

Mantıksal-matematiksel zeka, mantık yürütme ve matematik işlemlerinde başarılı olabilme yeteneğidir. Bu zeka türüne sahip kişiler hesap yapma, bilimsel düşünme ve mantık oyunlarında kuvvetlidirler. Bunun yanında geometrik şekillerle çalışmalar yapabilme sınıflandırma, karşılaştıkları probleme çözüm üretme ve bilimsel düşünebilme

konusunda da oldukça yeteneklidirler. Mantıksal ve matematiksel zekası baskın olan bireyler istatistikçi, bankacı ve muhasebeci gibi mesleklere yönelmektedir (Demirel, 1999; Ülgen, 1997). Mantıksal-matematiksel zekası güçlü bireylerin özellikleri şu şekildedir;

- Karşılaştıkları olaylara çözüm ararken çok soru sorarlar.
- Stratejiye dayalı oyunlarda dama, satranç vb. güçlüdürler.
- Sınıflandırma, kategorize etme ya da olayları mantık çerçevesine göre sıralamayı ve düzenlemeyi severler.
- Hesap yapma ve sayılarla çalışmalar yapmayı severler.

Öğrenme Ortamı Materyalleri;

- Bilgisayar programları hazırlama
- Grafik, şema ve şekil oluşturma
- Akıl yürütme
- Bağlantıları kurgulayarak öğrenme Meslek Alanları
- Tüccar
- Bilim Adamı
- Muhasebeci
- İstatistikçi
- Mühendislik
- Bilgisayar
- Matematik
- Ekonomi (Vural, 2003).

Geliştirmek için yapılabilecekler;

- Çözümsel düşünme egzersizleri yapılabilir.
- Bilimsel yöntemlerin kullanıldığı projelerde yer alınabilir.
- Gerekçeler ile bazı konularda ikna edici açıklamalar yapılabilir (Vural, 2003).

2.2.3.3. Görsel-Uzamsal zeka

Görsel-uzamsal zekasını kullanan bireyler görme duyusunu oldukça iyi kullanan bireylerdir. Bu bağlamda görme duyusu ve görme duyusunun etkisi olan birçok özelliğin

aktif bir şekilde kullanılma becerisi görsel-uzamsal zeka olarak tanımlanmaktadır. Görsel-uzamsal zekasını kullanan bireyler iyi resim yapma, resimlerle öğrenme, boyama, harita okuma ve görsel sanatlarda yetenekli bireylerdir. Bu zekayı aktif kullanan bireyler mimarlık, pilotluk, tasarımcılık gibi meslek alanlarına yönelmektedir (Saban, 2001).

Görsel-uzamsal zekaları güçlü olan bireylerin özellikleri şu şekildedir;

- Renkler ve şekillere ilgi duyarlar.
- Şekilleri, tabloları ve haritaları çabuk anlayıp yorumlarlar.
- Sanatsal etkinlikleri çok severler.
- Resimler onlar için kelimelerden daha ilgi çekicidir.
- Varlıkların görsel imgelerini, görsel zekaları sayesinde net bir şekilde hatırlarlar (Saban, 2001).

Öğrenme Ortamı Materyalleri;

- Sanattan yararlanma
- Videolardan yararlanma
- Filmlerden yararlanma
- Haritalardan yararlanma
- İmgeleri düzenleme

Zihinde resim oluşturma Meslek Alanları;

- Mimar
- Tasarımcı
- Fotoğrafçı
- Ressam
- Heykeltıraş
- Artist (Vural, 2003).

Geliştirmek için yapılabilecekler;

- Duygu ve düşünceler estetik araçlar ile ifade edilebilir.
- Hayal gücünü arttıracak çalışmalar yapılabilir.
- Resim, grafik ve poster gibi tasarımlarla düşünceler karşı tarafa aktarılabilir.
- Birey yaşamak istediği dönemde kendini hayal ederek düş kurabilir.

2.2.3.4. Bedensel-Kinestetik zeka

Bedensel-kinestetik zeka, bireylerin karşılaştıkları problemleri çözme sürecinde ya da duygu ve düşüncelerini ifade etmede bedenini kullanma yeteneğidir (Demirel, 1999). Bedensel-kinestetik zekası kuvvetli kişilerin motorik özellikleri gelişmiştir. Dolayısıyla bu kişiler beden ile zihin arasında bağlantı kurmayı, dans etmeyi, parçalayıp tekrar birleştirmeyi ve yeni şeyleri keşfetmeyi seven bireylerdir. Bedensel-kinestetik zekası kuvvetli kişiler aktör, sporcu ve marangozluk mesleklerine eğilimlidir (Demirel, 1999; Duran, 2003).

Bedensel-kinestetik zekası güçlü olan bireylerin özellikleri şu şekildedir;

- Sürekli hareket halindedirler ve uzun süre hareketsiz kalamazlar
- Spor yapmayı severler ve sportif becerileri oldukça yüksektir.
- Karşılaştıkları nesnelere incelemek, onlara dokunmak ve analiz etmek isterler.
- Fiziksel beceri isteyen oyunlarda başarılıdırlar.
- Kendilerini anlatırken farklı yollara başvururlar (Bümen, 2004; Saban, 2001).

Öğrenme Ortamı Materyalleri;

- Dinleme
- Konuşma
- Dans
- Koşma
- Drama
- Gezi/inceleme
- Maket yapma
- Fiziksel aktiviteler Meslek Alanları;
- Oyuncu
- Teknik Direktör
- Spor
- Cerrah
- Heykeltıraş (Vural, 2003).

2.2.3.5. Sosyal zeka

Sosyal zeka, insanlarla sözlü ya da sözsüz iletişim kurabilme, akıl yürütebilme ve toplu çalışmalarda işbirliğini sağlayabilme becerisidir. Çevresindeki insanların sorunlarını çözümlenmeye çalışan, yaşam tecrübesi- deneyimleri olan, empati kurabilen, organizasyonlarda aktif olan bireylerin sosyal zekası kuvvetlidir. Bu zekayı etkin kullanan bireyler öğretmen, danışman, turizmci, psikiyatrist ve politikacı olmaya eğilimlidir (Demirel, 1999; Duran, 2003).

Zeka türleri arasında, sosyal zekanın en anlaşılabilir tür olduğu belirtilmektedir (Duran, 2003). Sosyal zekası güçlü bireylerin özellikleri şu şekildedir;

- Grup ve ikili ilişkilerde sağlıklı iletişim kurabilirler.
- Yürütme becerileri yüksektir.
- Jest ve mimikler önemlidir.
- Empati, özdeşim kurabilme yetenekleri gelişmiştir.
- Organizasyon yetenekleri ve aktif katılımları vardır (Saban, 2001).

Öğrenme Ortamı Materyalleri;

- Yönetme ve organize etme
- Grup/takım çalışmalarında yer alma
- Sınıf sıra düzeninin herkesi birbirini görebileceği şekilde oluşturulması.

Meslek Alanları;

- Öğretmenlik
- Danışmanlık
- Politikacı
- Psikolog
- Yönetim/ Yönetici
- Rehberlik uzmanı (Vural, 2003).

Geliştirmek için yapılabilecekler;

- Kişilerin mimiklerinden ne düşündüğünü anlamaya çalışılabilir.
- Tahminlerde bulunup doğruluğunu kontrol edilebilir.

Başarılı sonuçlar elde edebilmek için farklı alanlardaki bireylerle bir araya gelinbilir (Vural, 2003).

2.2.3.6. Öze Dönük-İçsel zeka

Kişinin kendi duygu ve düşüncelerinin ve tepkilerinin derecelerini fark ederek bunu ifade edebilme becerisi öze dönük-içsel zeka olarak tanımlanmaktadır.

Bu zekaya sahip kişiler öz güven sahibi, kendi duygu- düşüncelerine yön verebilen, kişisel problemlerini nasıl çözeceğini bilen, arzu ve isteklerinin farkında olan bireylerdir (Demirel, 2000; Ülgen, 1989). İçsel zekası kuvvetli olan bireylerin özellikleri şu şekildedir;

- Öz güveni ve öz saygısı yüksektir.
- Kendini motive edip yönlendirebilir.
- Her türlü başarı ve başarısızlıklarından ders çıkarabilir.
- Bağımsızlık oldukça önemlidir ve sürekli bağımsız olma eğilimindedir.
- Kendi problemlerini kendileri çözebilmekte ve kimseye çok fazla akıl danışmamaktadır (Saban, 2005).

Öğrenme Ortamı Materyalleri;

- Yalnız çalışmak
- Hedefler oluşturmak
- Hayal kurmak Meslek Alanları;
- Psikoterapist
- Sanatçı
- İş adamı
- Yazar
- Hizmet uzmanı (Vural, 2003).

Geliştirmek için yapılabilecekler;

- Yapılan aktiviteler esnasında dikkat yoğunlaştırılabilir.
- Kendine sorular sorarak az kelimeyle cevap verilmeye çalışılabilir.

- Tarafsız olunan durumlarda, bir gözlemci gibi birey kendini inceleyebilir.

2.2.3.7. Müziksel-Ritmik zeka

İnsanlık tarihi boyunca müzik her alanda insanların hayatında önemli bir konumda bulunmaktadır. Günlük yaşantıdaki sevinç, üzüntü, duygu-düşünce bu müzik yoluyla da aktarılmıştır (Ak, 1997). Bu zeka türü diğer türlerden çok daha eskiye dayanmaktadır (Obuz, 2001). Dolayısıyla bu zeka; ritim, ses ve müziksel zeka olarak adlandırılabilir.

Müzik zekası kuvvetli bireyler, belirli bir ritme göre hareket edebilme ve o ritme uygun konuşabilme yeteneğine sahiptir. Bununla birlikte bu bireyler, şarkı söyleyebilme becerisine, yeni öğrenilen bir dili kullanabilme ve müzik aleti çalabilme becerileri de sahiptir (Bacanlı, 2002). Müziksel-ritmik zekası kuvvetli bireyler müzisyen, orkestra şefi, besteci gibi meslek gruplarına eğilimlidirler (Saban, 2001).

Öğrenme Ortamı Materyalleri;

- Müzik
- Kaset
- Ritim
- Empati kurmak
- Enstrüman kullanma
- Melodi ve ritim oluşturma

Müzik zekası güçlü kişilerin özellikleri şu şekildedir;

- Müzik aleti çalabilme konusunda yeteneklidir.
- Seslere karşı duyarlıdır.
- Güzel şarkı söyleyebilir.
- Elleri ve ayakları ile duydukları seslere karşı ritim tutabilir.
- Şarkı yazıp, besteleyebilmektedir (Zaman, 2013) Meslek Alanları;
- Şarkıcı
- Orkestra şefi

- Besteci
- Müzik eleştirmeni
- Müzisyen (Vural, 2003).

Geliştirmek için yapılabilecekler;

- Ruh halini olumlu etkileyecek müzikler dinlenebilir.
- Duyguları aktarabilmek için şarkılar söylenebilir.
- Mırıltılarla zihinde değişik titreşimler oluşturulabilir (Vural, 2003).

2.2.3.8. Doğa zekası

Doğal zeka, ilk medeniyetlerden bu yana insanların yaşamlarını devam ettirebilmesi için doğayı gözlemleyip çıkardığı sonuçlarla hayatlarını düzenlemesiyle ortaya çıkmıştır (Yardımcı, 2006). Doğada yaşayan canlıları tanıma ve bu canlıları sınıflandırabilme, doğadaki olaylara karşı ilgili ve duyarlı olabilme durumu doğa zekası ile ilişkilendirilmektedir. Doğal güzelliklere sahip çıkan, tarımla uğraşmayı ekip biçmeyi seven bireylerin doğal zekası kuvvetlidir. Bu tür insanlar jeolog, çiftçi fotoğrafçı gibi meslek alanlarına yönelmektedir (Demirel, 1999). Doğa zekası güçlü olan bireylerin özellikleri şu şekildedir;

- Doğa ve doğadaki tüm canlılara karşı kendilerini sorumlu hissetmektedir.
- Doğayı ve canlıları çok sever.
- Hayvan, bitki ve doğa olaylarını incelemeye meraklıdır.
- Doğa yürüyüşleri yapmayı, doğada zaman geçirmeyi sever.
- Doğa ve çevreyi işleyen her konuda başarılıdır (Bümen, 2004).

Öğrenme Ortamı Materyalleri;

Bu alanı kuvvetli olan bireyler; doğayı ve doğadaki olayları gözlemleyerek, kendisinin de bu dünyanın bir parçası olduğunu kabul ederek öğrenmektedir.

Meslek Alanları;

- Zooloji
- Organik Kimya
- Meteoroloji

- Botanik
- Tıp
- Arkeoloji
- Fotoğrafçılık
- Jeoloji
- Dağcılık ve izcilik (Vural, 2003).

Geliştirmek için yapılabilecekler;

- Çeşitli hayvan ya da bitki türleri araştırılabilir.
- Belgesel izlenebilir.
- Tarihi yerlere düzenlenen gezilere katılarak bilgi birikimi artırılabilir.
- Doğa olaylarının insan yaşantısını nasıl etkilediği incelenebilir.

2.2.4. Çoklu zeka kuramına göre zekaya ilişkin eski ve yeni yaklaşımlar

Çoklu zeka kuramı, eski yaklaşımların eksiklerini ele almakta ve yeni bakış açılarıyla yenilikçi olmayan anlayışları belirleyip meydana çıkarmaktadır. Zekaya ilişkin iki yaklaşım vardır. Bunlar; zekaya ilişkin eski yaklaşımlar ve zekaya ilişkin yeni yaklaşımlardır.

2.2.4.1. Zekaya ilişkin eski yaklaşımlar

Zekaya ilişkin eski yaklaşımlara göre zeka;

- Sabittir.
- Nicel olarak ölçülebilmektedir.
- Tektir.
- Gerçek yaşamdan soyutlaştırılıp ölçülebilmektedir.
- Grupları sıralamak ve olasılıklar üzerinden başarı durumlarını önceden anlayabilmek için araçtır.

2.2.4.2. Zekaya ilişkin yeni yaklaşımlar

Zekaya ilişkin yeni yaklaşımlara göre zeka;

- Geliştirilebilir bir kavramdır.
- Zeka için sayısal hesaplamalar yapılamamaktadır.
- Çeşitli yollarla sunulabilmektedir.
- Gerçek hayat ve bağlam durumunda ölçülebilmektedir.
- Bireyin farkında olmadığı yeteneklerini ve başarılı olabileceği farklı yolları ortaya çıkarmak için bir araçtır (Bümen, 2004).

Çoklu zeka kuramına göre, bütün zekalar eşit birbirleri ile eşit değildir. Hiçbiri birbirinden üstün sayılmamaktadır.

2.2.5. Çoklu zeka alanlarının gelişimini etkileyen faktörler

Bireylerin belirli bir zeka alanının gelişmesi ya da gelişmemesi durumu, belirtilecek olan dört faktörün, birbirleriyle olan etkileşimlerine bağlı olmaktadır. Bu faktörler şunlardır;

1. Biyolojik nitelik
2. Kişisel hayat hikayesi
3. Tarihsel ve kültürel özgeçmiş
4. Kristelleştirici ve felce uğraticı deneyimler

2.2.5.1. Biyolojik nitelik

Biyolojik nitelik kategorisi, bireylerin genetiksel ya da kalıtsal olarak taşıdıkları izleri incelemektedir. Bunun yanında bir bireyin beyinde doğum öncesi veya sırasında ya da doğumdan sonra meydana gelmiş olan tahripleri de kapsamaktadır. Örneğin; bir anne gebelik sürecinde sigara alkol veya uyuşturucu madde kullanıyorsa, bu durum bebek için sorun teşkil etmekte ve henüz gelişmekte olan sinir sistemlerini tahrip ederek, bebeğin beyinini zedelemiş ve üzerinde kalıcı hasarlar bırakmış olacaktır. Bu ve bunun gibi sebeplerle bazı çocuklar doğar doğmaz çeşitli engellerle karşılaşarak kendi zeka alanlarını geliştirememektedir (Vural, 2003).

2.2.5.2. Kişisel hayat hikayesi

Bu kategori, bir bireyin farklı zeka alanlarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörleri ele almaktadır. Bunlar bireyin; ebeveynleri, öğretmenleri, arkadaşları ve bunun

dışında kalan diğer tüm insanlarla olan ilişkilerini, etkileşimlerini ve bu etkileşimler sonucu elde edilen tecrübeleri kapsamaktadır (Vural, 2003).

2.2.5.3. Tarihsel kültürel özgeçmiş

Bu kategori bireyin doğduğu, büyüdüğü mekan ve zamanla beraber doğumdan sonra içinde bulunduğu toplumun farklı boyutlarındaki tarihsel-kültürel değişimleri ve bu değişimlerin doğasını kapsamaktadır. Örneğin bir birey sosyal etkinliklerin maddi ve manevi olarak desteklendiği bir dönemde müze gezisi yaptıysa, bu bireyin sosyal ve bedensel zeka alanlarının gelişimi, aynı imkanları elde edemeyen başka bir bireye göre daha güçlü olmaktadır (Vural, 2003).

2.2.5.4. Kristalleştirici ve felce uğraticı deneyimler

Kişilerin çoklu zeka alanlarının gelişiminde, iki anahtar süreçten bahsedilebilmektedir. Bunlar kristalleştirici deneyimler ve felce uğraticı deneyimlerdir.

2.2.5.4.1. Kristalleştirici deneyimler

Bireylerin yetenek ve potansiyellerinin gelişme sürecinde dönüm noktası olarak değerlendirilebilecek noktaları içermektedir. Bu olayların daha çok bireyin çocukluk döneminde gerçekleşmekte fakat yaşamlarının başka dönemlerinde de vuku bulabilmektedir. Dahi olarak nitelendirilen birçok bireyin hayat hikayeleri araştırılıp incelendiğinde, çok basit deneyimlerin bile onların çalışma ve performanslarını büyük ölçüde etkilediği görülmektedir (Vural, 2003).

2.2.5.4.2. Felce uğraticı deneyimler

Kristalleştirici deneyimler bireyin zeka potansiyellerini güçlendirirken, felce uğraticı deneyimler bunun tam aksine bireylerin zeka potansiyellerini söndürüp körelten ya da onları tamamen ortadan kaldıran deneyimleri içermektedir. Utanma, suçluluk, korku ve aşağılanma gibi olumsuz duygularla bireylerin belirli bir zeka alanının gelişmesi engellenmektedir. Örneğin; bir öğrenci öğretmeni tarafından takdir edilmek umuduyla bir çalışma yapıp bu çalışmayı öğretmenine sunduğunda, öğretmen alaycı bir tavırla o öğrenciyi aşağıladığı zaman, öğrencinin geliştirmek için uğraştığı zeka alanını etkilemiş

olacaktır (Vural, 2003).

2.2.6. Çoklu zeka alanlarının belirlenmesi

Çoklu zeka kuramı, bireylerin zekasının tek bir yapıdan oluşmadığını savunup, her bireyin birbirinden bağımsız sekiz zeka alanına sahip olabileceğini belirtmektedir. Bu zeka alanlarının her birinin geliştirilmesinin de mümkün olduğunu vurgulamaktadır.

Başka bir deyişle, bireylerin problemleri çözmeleri ya da ortaya önemli ürünler koymak için çeşitli zeka alanlarının kullanım biçimlerini açıklayan kuram, çoklu zeka kuramıdır. Çeşitli meslek gruplarındaki insanlar, dış dünyayı anlamak, yorumlamak ve karşılaşılan sorunlara çözüm üretebilmek için farklı zeka alanlarını kullanmaktadır (Tarman, 1999).

Öğrenci odaklı bakıldığında, her öğrencinin öğrenme zorluğu çektiği durumlar olsa da yetenekli olduğu beceri alanları ve kolaylıkla öğrenebildiği yöntemler de vardır. Bu noktada önemli olan, eğitimcilerin ve ebeveynlerin çocuklarını gözlemleyerek, ilgi ve yeteneklerin belirlenmesi ya da onlara destek vererek kendilerini geliştirebilmeleri için fırsat vermesi öğrenme süreçlerinde oldukça katkı sağlamaktadır (Gardner, 2004).

Zekanın tanımlanması durumu üzerinde psikologlar uzlaşma sağlayamamış olsalar da, bu kavram üzerinde birçok ölçme araçlarından faydalanmaktadır. Bu ölçme araçları zeka testi olarak adlandırılmaktadır. Zeka testleri tek ve çok faktörlü olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Ülkemizde en sık kullanılan zeka testleri çok faktörlüdür ve bunlar; Stanford-Binet ve Wechsler zeka testleridir. Zeka bölümü şeklinde zekalar ölçülebilmektedir (Bacanlı, 2002).

Gardner'e göre; insanlar birçok zeka alanına sahiptir. Ancak herkesin aynı zeka bilişiminin olmadığı ve her zeka alanının eşit oranda kuvvetli olmadığını belirtmektedir. Gardner'in başka bir görüşüne göre ise; insanların zekaları belirli testlerle ölçülmemelidir. Çünkü çoklu zeka kuramına göre zeka alanları geliştirilebilmektedir (Gardner, 2004).

Eğitimciler, öğrencilerinin zeka alanlarını değerlendirmek isterlerse “ Çoklu zeka testi yoktur, ancak zeka alanları kendine özgü yollarla değerlendirilebilmektedir.” görüşünden hareketle uygulamalarda bulunmalıdır.

Çoklu zeka kuramı, zekanın sayısal olarak sabit kalmasına karşı olması sebebiyle testlere de karşıdır. Dolayısıyla zeka alanlarının saptanması için test dışı teknikler kullanılmasının daha etkili olacağını savunmaktadır. Bu tekniklerden birkaçı şunlardır;

- Gözlem (İzleme)
- Dereceleme ölçekleri (davranışların gruplandırılması için ölçek geliştirilmesi)
- Anekdot kaydı (Davranışların ve olayların kayıt altına alınması)
- Kimdir bu? (Sorulara alınan cevaplarla sonuca ulaşma)
- İşaretleme listesi (Davranış eğilimleri ve sorunların çözümündeki tercihleri gösteren ölçek oluşturulması)
- Görüşme (Karşılıklı mülakat ile bilgi edinme) (Selçuk, 2000).

Öğrenciler zeka alanlarına göre ayrıldığında, ayrıldıkları zeka alanlarında belirlenen düzeyde, devamlı olarak kalacakları anlamı çıkarılmamalıdır. Zekalar bir arada çalıştığı için, yeterli eğitim alındığı sürece, her zeka belli bir yeterlilik seviyesine ulaştırılabilmektedir.

2.2.7. Çoklu zeka alanları envanteri

Kişinin sahip olduğu çoklu zeka alanlarının profilini ortaya koymak, basit değildir. Bunun sebebi hiçbir testin ya da ölçeğin sahip olunan zeka alanlarının doğası ve niteliğini tek başına tespit etmesinin mümkün olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu durumda izlenebilecek en iyi yol olarak, ölçeğin sonuçlarıyla beraber, bireylerin zeka alanlarıyla ilgili olan her türlü etkinlik ya da işlerde sergilenen performansın gerçekçi bir değerlendirme yapılarak ortaya konmasıdır (Selçuk, 2000).

Çoklu zeka alanları envanteri bir zeka testi değildir ve bu amaçla kullanılmamalıdır. Bu envanterin amacı, bireyin sekiz çeşit zeka alanlarında edindiği deneyimler ile ilişki kurmasını sağlamaktır. Böylece bireylerin günlük yaşamında aktif olarak kullandığı zeka alanlarının farkına varması ve geliştirilmesi gereken zeka alanları hakkında da fikir sahibi olması sağlanmaktadır.

2.3. Çoklu Zeka Yaklaşımında Sporun Yeri

Çok sayıdaki eğitimcinin, öğretim yaklaşımını farklı şekillerde öğrenen öğrencilere bunları uyarlamak konusundaki isteksiz davranışları, geleneksel eğitim sisteminin temel sorunu olarak kabul edilmektedir. Eğitimcilerin sahip oldukları formasyon yetersizliğinin üstünü örtmek amacıyla öğretim sürecindeki eksikleri öğrencilerin üzerine yıkmaya çalıştığı görülmektedir. Bu öğretmenlerin, öğrencilerinin eğitim durumlarındaki eksiklikler üzerine durmak yerine, baskın olan çoklu zeka alanlarını tespit ederek, bu alanlara yönlendirmesi gerekmektedir. Böylelikle öğrencilerin ilgi alanları belirlenmiş, becerileri ortaya çıkmış daha başarılı ve daha verimli eğitim sürecinin başlaması desteklenmiş olacaktır (Saban, 2005).

Beden eğitimi ve spor derslerinin, kinestetik zekanın gelişmesi üzerinde büyük bir önemi vardır. Akademik çevreler bu konu üzerinde yoğun çalışmalar başlatmıştır. Wei-ting ve arkadaşları her ne kadar sporcuların sadece kinestetik zekaya sahip oldukları düşünülse de, sporcular üzerindeki baskın zeka alanlarını inceleyen araştırmalarda bulunmuştur. Araştırmada çoklu zeka alanlarını, sporcu olan ve sporcu olmayan bireyler üzerinde incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, sporcuların kinestetik zekasına ek olarak, içsel zeka alanları ile sosyal zeka alanlarının da baskın olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanında iki grup arasında görsel zeka, ritmiksel zeka ve doğal zeka arasında da çok büyük bir fark olmadığı belirtilmiştir (Wei-ting vd., 2011).

Yapılan başka çalışmalarda ise Türkiye’de, spor bilimleri öğrencilerinde çoklu zeka alanlarının bazı yerlerde az farklılıkları olsa da çoğunda baskın olan zeka türleri kinestetik zeka, içsel zeka ve sosyal zeka olarak belirlenmiştir (Ürgüp 2015).

2.4. Problem ve Problem Çözme

Var olan durum ile olması istenen durum arasında oluşan fark problem olarak tanımlanmaktadır. Genel ifadeyle problem, karşı karşıya kalınan zorluklar, problem çözme ise bu zorlukların ortadan kaldırılması olarak açıklanabilmektedir (Yıldırım ve Özkahraman, 2011). Kaynaklarda problem kavramının farklı tanımları bulunmaktadır.

Bu tanımlamalardan birkaçı şöyledir;

Brahier'e göre problem, ilk olarak anlık çözümü bulunamayan bir durum olarak tanımlanmaktadır (Brahier, 2000). Lester ise bir birey çözüme devam edemiyorsa, bu durum bir problem olarak ele alınmaktadır (Lester, 1994). Zeitz'e göre problem durumunu anlamak için, temel düşünme becerisiyle birlikte yetenek gerekmektedir (Zeitz, 1999). Bingham'a göre karşılaşılan zorlukların bilimsel yöntemler ile ortadan kaldırılma süreci, problem çözme olarak adlandırılmaktadır (Bingham, 1976 akt. Ferhat Oğuzkan.).

Eğitimin ilk hedeflerinden biri bireylerin günlük yaşantılarında karşı karşıya kaldıkları problemleri ortadan kaldırabilmeleri için onlara yardım etmektir (Güven ve Karataş, 2004). Bu gibi durumlarda problem çözme zorlukları ortadan kaldırabilmek adına en iyi yol olarak ifade edilmektedir. İstenilen amaçlara ulaşılması için günümüzde, eğitim ile ilgili çeşitli değişimler yapılmaktadır. Bu değişimleri değerlendirebilecek, yönlendirebilecek ve problemleri ortadan kaldıracak kişilere gereksinim duyulmaktadır.

Problem kavramıyla ilgili tanımlamalar ve özellikler incelendiğinde, problemin bulunduğu durumlar şöyle özetlenebilir;

1. Problem ile karşılaşan birey açısından zorluk durumunun ortaya çıktığı
2. Bireyin problemleri çözümü gereği duyduğu
3. Önceden hiç karşılaşılmayan problemlere çözüm üretmek için hiçbir fikir sahibi olmadığıdır.

Bahsi geçen faktörler problem terimi ile ilgili birtakım kısıtlamaları da meydana getirmektedir. Bunlar; bir kere çözümlenen, daha sonra aynı ya da benzer başka bir olayın problem olarak nitelendirilmemesi, bazı bireyler için problem olarak değerlendirilen durumların başka bireyler açısından problem olarak değerlendirilmemesi, çözüm yollarının karışık olduğu ya da o anda belirginleşmediğinde gayret gösterilmesi ihtiyaç duyulan durumlardır (Dağlı, 2004).

Problem çözme; ortaya çıkan problemi tanımlayabilmek, çözüm yolları üretmek ve sonucunda onların etkili olduğu ya da olmadığını anlamak için çözümleri uygulayarak tanımlayabilme yeteneği ifade etmektedir. Meydana gelen yeni problem, ortaya çıkacak yeni bilimsel gelişmelerin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu durumda, şu çizelge ortaya çıkmaktadır (Çeşit vd., 2012):

- Önceden belirlenen bir problem durumu

- Deneme amaçlı kuram oluşumları
- Eleştirel tartışma yolu ile problemi ortadan kaldırma denemeleri
- Eleştirel tartışma yolu ile yeni problemlerin meydana çıkması.

2.4.1. Problem türleri

Problem farklı kaynaklardan, farklı soyutluk ve karmaşıklık düzeylerinde çok farklı şekillerde meydana gelmektedir. Problem alanları, iyi yapılandırılmış ve kötü yapılandırılmış olarak iki kategoriden herhangi birinde sınıflandırılabilir. İki kategori arasındaki ayırım, problemin çözümü için bireye sağlanan bilginin miktarı ve problemin bir yakınsak cevap veya farklı cevaplar gerektirip gerektirmediğinden kaynaklanmaktadır (Nacar, 2010).

İyi yapılandırılmış olan problemler, bir çözüm için gerekli olan tüm bilgiler ile doğru çözüme ulaştıracak donanıma sahip olarak ortaya konan problemlerdir. İyi yapılandırılmış olan problemleri çözmek için yakınsak düşünme süreçlerini kullanmak gerekmektedir. Kötü yapılandırılmış olan problemler belirsiz bir şekilde sunulabilmektedir. Kötü yapılandırılmış problemlerde çözüm için yeterli bilgini olmadığı gibi doğru cevaba ulaştıracak algoritmalar da yoktur. Buluşsal yöntemin kullanılması ile kötü yapılandırılmış olan problemlerin çözümüne odaklanılabilmektedir. Problemi çözen bireyi, çözüme ulaştıran orta düzeyde yanıtlar öneren süreç buluşsal yöntem olarak adlandırılmaktadır. Kötü yapılandırılmış problemlere çözüm bulmak için bir başka yaklaşım, problem le karşılaşan bireyin soruna bireysel bir yaklaşımla ele almasını sağlamaktır. Temel düşünme becerilerinde eğitilmiş olan problemi çözmeye çalışan birey, problemin çözülmesine yönelik planları formüleştirmesine sağlayacak olan bu yeteneklerini kullanabilmektedir. Baird ise problem çözüme başarılı olan kişilerin özelliklerine has yetenekleri dokuz maddede belirtmektedir. Bu özellikler şunlardır (Baird, 1983);

1. Problemi tanımlayabilme ve bu problemleri ifade edebilme
2. Problemi ortadan kaldırmaya yönelik bir plan formüleştirebilme
3. Karşılaşılan problemlerle ilgili bilgilerin özelliklerini hatırlayıp birleştirme yeteneğinin olması
4. Problemlerle ilgili bilgileri formüleştirme
5. Problemi ifade edebilme

6. Alt problemleri çözüm üretmek için genel bir yapıya uyarlayabilme
7. Problemi geçici olarak ortadan kaldırmaya yardımcı olacak çözüm formüle edebilme
8. Daha önce denen bir çözümü aynı problemde deneyerek çözümü kontrol edebilme
9. Esnek ve sabırlı davranabilme.

2.4.2. Problem çözme yeteneği

Bireylerin yaşamlarında başarılı olmaları için problem çözme yeteneklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bilişsel yetenekleri kullanarak bir problemle karşı karşıya kalındığında herhangi bir karar vermek ve bu kararı uygulayabilmek, problem çözme yeteneğini ortaya çıkarmaktadır. Karakteri sağlam, öz güveni yerinde olan bireyler başarılı bir şekilde problem çözebilmektedir. Bu durum sonrasında bu bireylerin insanlarla ilişkileri de artmaktadır (Dincer ve Güneysu, 1997). Problem çözme yeteneği gelişimsel olarak, karşılaşılan probleme göre uygulanacak olan çözüm yöntemini değiştirme ve ilerlemeyi gerektirmektedir (Alemdar, 2016).

Problem çözme, bireyin önceki deneyimlerinden elde ettiği bilgi ve yetenekleri ile nasıl sonuçların ortaya çıktığını anlaması, tüm bunları sentezlemesi ve bunu yeni ortaya çıkacak olaylara ya da farklı durumlara uyarlama süreci olarak tanımlanabilmektedir. Başka bir görüşe göre ise problem çözme, problemi çözmeye çalışan kişi için çözüm hemen ortaya çıkmıyorsa, sonuca ulaşmaya yönelik oluşan bilişsel bir süreç olarak belirtilmektedir. Woods'a göre ise problem çözme, bir dizi kısıtlama ya da karşılaşılan bilinmeyen durumlara karşı, en iyi cevaba ulaşmaya çalıştığı zihinsel bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Woods, 1987). Bireyin en iyi cevaba ulaşabilmesi için mücadele içine girmesi gerekmektedir. Problemleri etkili bir biçimde çözen bireylerin, bilgi birikimleri yüksek ve bilgi birimleri büyük ölçüde kayıt altındadır. Problem çözme süreci büyük oranda doğal çevre içerisinde gerçekleşmektedir. Birtakım basamaklar içeren sürecin basamakları; problemin farkına varma, çözüm yolunu belirleme ve çözümü değerlendirip uygulamadır. Uygulanan bu sürecin amacı, çevrelere karşı bağımsızca hareket edebilmektir (Alemdar, 2016). Problem çözme süreci bazı yeteneklere ihtiyaç duymaktadır. Woods'a göre bu yetenekler; problemle karşı karşıya kalan bireyin problemin içeriğiyle alakalı bilgi sahibi olması, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini kullanabilmesi, korku ve kaygı gibi duygularla baş edebilmesi, sonuca

ulaştıracak çözümleri belirleyip uygulayabilmesidir (Woods, 1987). Carnevale ve arkadaşları problem çözmeyi; problemin tanımlanması, analizi ve çözüme ulaştırılması olarak üç aşamaya ayırmaktadır (Carnevale vd., 1990).

Yine Woods'un görüşüne göre, aklın depolayabildiği bilgi sınırlı sayıda olmaktadır. Bu sebeple sahip olunan çok sayıdaki bilgilerin organize edilmesi gerekmektedir. Bir problemin sorunsuzca ortadan kaldırılması için bireyin o konu hakkında güçlü bilgilerinin olması gerekmektedir. Aynı zamanda bu bilgilerin problem durumunda hatırlanarak uygulanabilmesi önemlidir (Woods, 1987).

Problemler, birey ile görevin kurdukları ilişki doğrultusunda tanımlanmaktadır. Görev, bazı insanlar için bir mücadele anlamı taşıırken bazıları için ise alıştırma olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bir görevin problem olarak değerlendirilmesi için mücadele oranı önemli bir etkidir. Problemin çözümü kolay ve çözüm sürecinde herhangi bir zorluk yaşanmıyorsa, bu durum problem olarak değerlendirilmemektedir. Böyle durumlar alıştırma-egzersiz olarak değerlendirilebilir. Woods'a göre problem çözenin yetenek olarak öğretilmesi ve problem çözenin örtük bir bilgiye sahip olduğunun öğrencilere aktarılmasıyla, öğrencilerde problem çözmeye becerisinin gelişmesine katkı sağlanmış olunacağını belirtmektedir.

Bireylerin sahip olduğu en karmaşık ve en önemli yeteneklerden biriside Problem çözmeye becerisidir. Bunun yanında birçok eğitimci de problem çözenin, en anlamlı, en önemli öğrenme ve düşünme türleri arasında yer aldığı konusunda fikir birliğindedir. Bingham problem çözmeyi; öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken yetenek, geliştirilmesi gereken mücadele, zaman ve atılganlık olarak tanımlamıştır. Bu doğrultuda problem çözmeyi sekiz aşamaya ayırmıştır (Bingham, 1976). Bu aşamalar;

- Problemi tanımlama
- Problemi açıklama
- Verileri toplama
- Verileri seçme ve düzenleme
- Muhtemel çözüm yollarını belirleme
- Çözüm şekillerini değerlendirme

- Çözüm şeklinin uygulamaya konması
- Çözüm şeklini tekrar değerlendirmedir.

2.4.3. Problem çözme süreci

İnsanlar hayatı boyunca birtakım basit ya da karmaşık problemlerle karşılaşmıştır. Ancak çoğu zaman problem olan bazı durumların sorun teşkil ettiğini idrak edememişlerdir. Problemlerin basit ya da karmaşık olması sebebiyle problem çözme, çoklu zeka yeteneğinin kullanılarak olaylara farklı açılardan bakılıp geliştirilmesiyle ortadan kaldırılma süreci olarak değerlendirilmektedir (Sözer ve Aksan, 2007).

Araştırmacıların bir kısmı problem çözmeyi, karışık olan istek ve arzuların uyumu amacıyla bilişsen ya da davranışsal süreç olarak bir kısmı ise belli bir amaç için çaba gösterilmesi gereken bir süreç olarak değerlendirmektedir (Efe vd., 2008). Ağır'a göre ise problem çözme sürecinde gerçek sonucu değiştirmek adına değerlendirme, problem çözenin son aşamasında belirlenen görev yerine getirildikten sonra yapılabilmektedir. Bu aşama gerçekleştirilmezse bireyler problemler için doğru çözüm bulamamaktadır. Problemi ortadan kaldırabilmek için öncelikle problemin doğru anlaşılması önemlidir. Fakat yalnızca problemi anlamak bireyi her zaman çözüme ulaştıramamaktadır. Bu sebeple problem durumu anlaşıldıktan sonra, bireyi çözüme ulaştıracak yollar belirlenmeli ve en uygun seçenekle uygulamaya başlanmalıdır. Bireye göre uygun olan seçenek belirlenip uygulandıktan sonra değerlendirme yapılmalıdır. Değerlendirme sonrası ulaşılmak istenen sonuca varılamamışsa diğer yollar uygulamaya koyulmalıdır (Ağır, 2007).

Goldfried ve D'Zurilla ise problem çözmeyi, problem oluşturan durum karşısında, problemi ortadan kaldırabileceği düşünülen seçenekler oluşturularak, bu seçeneklerden çözüm için etkili olanı seçebilmeyi içeren zihinsel-davranışsal sürecin tamamı olarak tanımlamaktadır (Taylan, 1990). Öğrencilere bir problem durumunda problemleri çözebilme yeteneği kazandırılmasının gerekliliği, öğretim sürecinin birincil hedeflerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Kişiler çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine kadar problemlerini, sahip oldukları çeşitli özelliklerine göre çözümlenmektedir. Sahip olunan bu özellikler bireylerin eğitim hayatı ve yaşamı boyunca zihinsel gelişimleri ya da algıda süreklilik içinde geliştirmesi mümkün olan özelliklerdir. Problem çözümü, bireylerin hedeflediği bir sonuç

ve amaca bağlı olarak gerekleŒmektedir. Problem özme becerilerinin kiŒiye kazandırılmasında, meydana gelecek olan yeni problem durumlarına sistematik açıdan bakılmasını sağlamak için problem çözme sürecinin büyük oranda önemi vardır.

2.4.4. Problem özmei etkileyen faktörler

Problem özme süreci, geniş ve kapsamlı bir süreçtir. Bu süreç üzerinde etkili olan birçok unsur vardır. KiŒilik özellikleri, geçmişteki yaşantılar, çevre, yaratıcılık, ebeveyn davranışları ve deneyimler bu unsurlar arasında yer almaktadır.

OluŒan değişim ve gelişime ayak uydurabilmek, yenilikçi yaklaşımlar, yaratıcılık, öz güven ve cesaret ile tüm riskleri göze alabilmek kiŒilik özelliklerinden birkaçını oluşturmaktadır (Aydın, 2009). Örneğin, bir birey problem durumuyla karşı karşıya kaldığında cesaret edemeyip ön yargılı yaklaştığı takdirde, söz konusu olan problem durumunu ortadan kaldırma güçlüğü yaşamaktadır. am ve Tümkaya'nın görüşüne göre bazı faktörler çözümü ulaŒmayı kolaylaŒtırmaktadır. Bu faktörlerden bazıları; iyi niyetli olma, çözümü ulaŒtıracak bilgileri kategorize ederek arasından birini tercih ederek bu yolun sonuca ulaŒtırabileceğine olan inanç, sorunların üzerine odaklanma, problem durumunda duyguları dikkate almadan mantıklı düşünebilmedir (am ve Tümkaya, 2007)

Ebeveyn tutumları da problem çözme yeteneği üzerindeki önemli faktörlerden biridir. Demokratik, çocuğın da söz sahibi olduğu aile yapısındaki bireyler problem çözme yeteneği güçlü olan bireylerdir. Çünkü bu anne baba tutumundaki ebeveynler; çocuklarına özgür bir ortam oluşturmuş, yeteneklerini keşfetmeleri konusunda onlara destek olmuş bireylerdir. Bu bireyler bütün çocuklarına eşit davranıp fikirlerini önemser ve sevgilerini göstermekten çekinmeyerek onlara olumlu rol model olmaya çalışıp, bir sorun karşısında bu sorunları çözmelerine yardımcı olmaktadırlar. Dolayısıyla çocukların yaratıcılığı geliŒmekte ve problem çözme becerilerini artırmaktadır (Gökbüzoğlu, 2008). Tüm bunların yanında anne baba tutumlarının olumsuz etkilerinden de söz edilebilmektedir. Ebeveynlerin, çocuk adına tüm problemleri üstlenmesi yapılan yanıŒlardan en büyüğüdür. Bu tutumu sergileyen ailelerin çocukları, karşı karşıya kaldıkları problemlere çözüm yollara üretmeyerek bir sonuca ulaŒamayacak ve böylece öz güven eksikliği yaşamak durumunda kalacaktır.

Problem çözüme becerisini etkileyen bir diğer faktör de bireyin geçmişte yaşadıkları, tecrübeleridir. Eskicumalı ve Eroğlu'nun görüşüne göre, bireylerin zaman geçtikçe ve karşılaştıkları problemleri çözdükçe daha sabırlı bir kişilik geliştirdikleri belirtilmektedir (Eskicumalı ve Eroğlu, 2001). Bireylerin yaratıcılıkları problem çözdükçe ön plana çıkmaktadır.

Yaratıcılık problem çözüme sürecinde önemli bir faktördür. Çünkü bu süreçte ortaya çıkacak orijinal fikirler bir cevap ya da çözüm olabilmektedir. Günlük yaşantıda karşılaşılan problemlere üretilecek olan çözümlerin kalitesi yaratıcı düşünce ile güçlenmektedir. Özetle bir problem durumunda yaratıcı düşünce için, devamlı olarak ortaya çıkan kişisel ve çevresel problemlere orijinal çözümler bulabilme tanımlaması yapılabilmektedir (Söylemez, 2002). Dolayısıyla, yaratıcılık ile problem çözüme kavramlarının birbirleri ile ilişkili oldukları söylenebilmektedir. Yaratıcı düşünce, çeşitli fikirler üretebilme ve problem çözüme aşamasında yeni görüşler ortaya koyma ihtiyacı olarak ifade edilebilmektedir. Bu nedenle, problem çözümenin, yaratıcı bir süreç olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tüm bunlarla beraber bireylerin sahip oldukları sosyal ve psikolojik durumlarının yanında duygusal ve biyolojik yaşam biçimlerinin bir arada olması kişinin tüm hayatını meydana getirmektedir. Bu kişilerin problem çözüme becerisini etkileyen faktörler şu şekilde belirtilebilmektedir;

- Tecrübeler
- Aile tutumlar
- Kaygı
- Öz güven
- Psikolojik faktörler
- Duygusal faktörler (Yanbastı, 1990).

2.4.5. Kişiler arası problem çözüme

İnsan ilişkileri, bireylerin hayatını anlamlı kılan aynı zamanda en büyük sorunların da kaynağı olan bir durumdur. İyi oluşumuz ya da olmayışımız temel kaynaklarından bir tanesi insan ilişkileridir. Dolayısıyla, yaşantımızda karşı karşıya kaldığımız en büyük problemlerden bir tanesi de kişiler arası ilişkilerden

kaynaklanmaktadır (Çetinkaya, 2013).

Kişiler arası ilişkiler sonucu ortaya çıkan problemler, günümüzün en yaygın sıkıntılarında biridir. Bu problemler insanları oldukça derinden etkilemektedir. Bireyin doğduğu andan itibaren iletişim kurduğu birçok insan, o bireyin kişiliği, tutumları, davranışları ve ruh sağlığı üzerinde oldukça etkindir (Nacar ve Tümkaya, 2011)

Kişiler arası problem çözme, bireyin kişiler arası ilişkilerde yaşadığı problemleri ve bunun neden olduğu stres, gerginlik durumunu ortadan kaldırmaya yönelik tüm çabaları içeren bilişsel ve davranışsal süreç olarak tanımlanmaktadır (Çam ve Tümkaya, 2007). Buradan kişiler arası problem çözme durumunda, insan ilişkilerini anlayıp, davranış biçimlerini o şekilde düzenleme çabası olduğu sonucu çıkarılmaktadır.

Çam ve Tümkaya, sosyal problem çözme modelini göz önünde bulundurarak, kişiler arası problem çözme envanterinin geliştirilmesinde beşli faktör yapısını ortaya çıkarmaktadır. Söz konusu olan beşli yapı;

- Israrcı sebatkâr yaklaşım
- Probleme negatif yaklaşım
- Yapıcı problem çözümlene
- Kendisine duyulan güvensizlik
- Sorumluluk almama olarak belirtilmektedir.

Kişiler arası problemler ile karşı karşıya kalındığında duyulan üzüntüler, çaresizlik ve olumsuz duygu-düşünceler probleme olumsuz yaklaşım ile ilgilidir. Yapıcı problem çözme ise, kişiler arası yaşanan problemlerde, kişinin doğru ve yapıcı bir yaklaşımla sorunu çözmek için katkıda bulunmasını sağlayan düşünce ve davranışlarla ilişkilidir. Kişinin, kişiler arası ilişkilerinde meydana gelen problemlere çözüm bulmak için ısrarcı olması ve bunun için çaba sarf etmesi ise ısrarcı sebatkâr yaklaşım olarak belirtilmektedir. Kendisine güvensiz yaklaşım ise, problemin çözülebilmesi durumunda bireyin kendine güvenmeme duygusunu ifade etmektedir. Kişiler arası problemi çözme konusunda sorumluluğun üstlenilmemesi durumu da sorumluluk almamak yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Bireyler kişiler arası problemlerini çözümleyebilmek adına, bireyin ulaşmak istediği hedef ile sorun yaşadığı kişi ilişkisinde elde etmek istediği ama varabilmek için bu beş faktörden birini kullanabilmektedir (Nacar, 2010).

Eğitim, kişiler arası iletişim sürecini oluşturmaktadır. Bu nedenle eğitimcilerin de

bu süreçte bir yol gösterici olarak öğrencilerine rehberlik etmeleri ve iletişim becerilerini bu süreç içerisinde ne kadar etkili kullanabildikleri önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin uyumlu ve doğru ilişkiler kurabilmesi, karşı karşıya kalınan problemleri sorunsuz çözebilmesi, karşılaştığı olumsuz durumlar karşısında dik durarak bunu çevreye yansıtmaması ve gerekli sosyal yetenekleri kazanmasıyla mümkün olmaktadır. Kişinin problem çözme becerisi yakın çevresi ile olumlu ilişki kurmasını sağladığı için en önemli sosyal beceri olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenlerin, kişiler arası problem çözme becerisine sahip olması ve sahip olduğu bu becerileri öğrencilerine doğru şekilde aktarabilmesi öğretmenlerin iyi bir model kabul edilmesi için önemli bir faktördür (Nacar ve Tümkaya, 2011).

2.4.6. Problem çözmenin aşamaları

Her birey, benzer özellikler gösteren problem çözme yöntemlerini ve bilimsel yöntem basamaklarını titiz ve dikkatli bir şekilde uyguladığı takdirde karşılaştıkları problemleri çözebilmektedir. Problem çözme becerilerinin öğrencilerde gelişebilmesi için, eğitim hayatlarında fen, sosyal bilimler ya da matematik gibi alanlarda bu yöntemlerin öğretilmesi uygulanması gerekmektedir. Bu beceriyi kazandırabilmek için diğer tüm alanlarda da bu yöntemin kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Kalaycı, 2001).

Bu yöntemlerin öğrencileri öğretilmesi, sorumluluk alabilme, veri toplayarak analiz edebilme, sunum yapabilme, değerlendirmelerde bulunabilme gibi beceriler kazandırmaktadır. Aynı zamanda grup ile çalışabilme, okul ile gerçek hayatı karşılaştırabilme, çıkarımda bulunabilme, zamanı etkili bir biçimde kullanabilme ve bilimsel düşünebilme yetenekleri de kazandırmaktadır (Kalaycı, 2001). Öğretim durumunun en önemli yönü olan problem çözme, gerçek yaşam problemlerini çözmeye üst düzey düşünme ve bireysel becerileri geliştiren bir süreçtir (Çoban vd., 2007).

Problem çözmenin aşamaları şu şekildedir:

10. Problemi hissetme ve problemin ortaya çıkması

Kişilerin yaşamlarındaki bir olaya dayalı olarak ya da kendiliğinden bir anda ortaya çıkan problemlerden ötürü zorluklarla karşılaşılmasıdır.

11. Problemi tanımlama ve sınırlandırma

Problem cümlesinin anlaşılabilir olması, kişilerin hangi konu üzerinde durup araştırma yapacağı ve çözeceklerini anlamasını sağlamaktadır.

12. Bilgileri toplama

Karşılaşılan problemin çözümüne yönelik, yardımcı görüş ve anlayışların meydana çıkması için uygun kaynaklar belirlemektir.

13. Problem çözümünde hipotezler ileri sürme

Bir önceki aşamada toplanan kaynaklar ve bilgiler yorumlanarak, yorum sonucu ortaya çıkan hipotezlerden, problemin çözümüne yönelik en uygun olanını seçerek çözüm yolları aramaktır.

14. Uygun olan hipotezin uygulanması

Problemin çözümlene bilirliliğinin araştırılıp, nitelik olup olmadığı konusunda karar vermektir.

15. Problemin çözülmesi ve sonuca varılması

İstenilen sonuca ulaşabilmek için problemin çözümü için karar verilen uygun çözüm yolunu uygulamaya karar vermektir.

16. İhtiyaç duyulan alternatif planların seçilmesi

Bu aşama kişilerin çok yönlü düşüncelerini sağlayabilmek için problemin çözümünden sonra uygulanan alternatif çözüm yollarının değerlendirilmesidir.

Problem çözme kişiye dört özellik kazandırmaktadır. Bu özellikler ise şunlardır:

Yaşamla yüz yüze gelme: Problemler, kişilerin yaşamlarındaki sorunların içeriğini oluşturan durumları anlamlandırmasına katkı sağlamaktadır.

Araştırma: Problem durumunun stek bir doğru cevaptan oluşmaması, bireyler ayrıntılı bir şekilde bilgi edindiği zaman çözüm yolları genişlemektedir.

Çözüm üretme: Meydana gelen problemi çözmeye çalışan öğrenci ve öğretmenler tarafından çözüm oluşturulmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin model davranışlarda bulunmasıyla öğrencilere sorumluluk alabilme becerisi kazandırılmaktadır.

Düşünme: Sorunun temel yapısı hakkındaki değerlendirmeler, sorun sürecinde ortaya çıkan karmaşık durumların anlaşılmasına ve böylece fikirlerin karşılaştırılması için standartların oluşturulmasına odaklanmaktadır (Taşpınar, 2017).

Tüm bunların yanında problem çözümünde kullanılan rehber ilkeler de bulunmaktadır. Bu ilkeler şu şekildedir:

Heyecanlanma: Kişilerin öğrenme deneyimleri heyecanlanma ile başlamaktadır. Heyecanlanma durumunun başlaması için, problemin dikkatle okunup, dinlenmesi gerekmektedir (Küçükahmet, 2001).

Algılama: Duyusal bir durumu duyu organları ile algılayıp, çevremizde var olan bilgi ve olayların bilincine varabilmektir (Deniz, 2012). Karşılaşılan problem durumunu birkaç kez okuyarak algılama kolaylaştırılabilmektedir (Küçükahmet, 2001).

Hafıza: Problemlerle ilgili bilgilerin öğrenilerek bellekte kaydedilmesi ve ihtiyaç halinde bu bilgilerin hafızada canlandırılarak, gerektiğinde geçmişteki karşılaştığı problemlere karşı kullanıldığı yöntemleri hatırlamaktadır.

Düşünme: Problemlerle ilgili noktaları belirleyerek, bilinçli olarak önemli noktaları birbiri ile bağlanmayı sağlayan zihinsel faaliyetlerdir.

Dikkat ve bu dikkatin bir yerde toplanması: Dikkat; genel uyarılmışlık hali, seçicilik ve yoğunlaşma olarak ifade edilebilmektedir. Dikkat söz konusu olduğu zaman bireydeki tüm enerji problem durumuna yoğunlaşmaktadır (Küçükahmet, 2001). Böylece birey problem durumu üzerinde yoğunlaşarak hem durumu daha iyi algılamakta hem de daha başarılı çözüm yolları üretebilmektedir (Oktaylar, 2012).

Bilinmeyene karşı tutum, ilgi ve güdülenme: Bireyi etkilemekte olan iç ve dış uyarıcılarla kişinin davranışta bulunma süreci güdülenme olarak tanımlanmaktadır. Güdülenme, problemi çözen kişinin çözüm aşamasında istikrarlı bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır (Budak, 2000; Küçükahmet, 2001).

Yaratıcı düşünme ve problem çözme teknikleri: Daha önce düşünülmeyen fikirleri, özgün bir şekilde ortaya koymak yaratıcı düşünce olarak nitelendirilmektedir (Oktaylar, 2012). Ortaya konulan ürünler problem çözümü sürecinde uygulanan teknikleri geliştirerek hedefe ulaşılmasını desteklemektedir (Küçükahmet, 2001).

2.5. Sporda Problem Çözme Becerisi

Problem çözüme, yaşamın çoğunu etkileyen ve kolaydan zora doğru geçen hayati becerilerden biridir. Bireyin hayatındaki olaylar hakkında doğru kararlar vermek doğru sonuca yol açarken, yanlış kararlar vermek de istemediği sonuca neden olmaktadır (Konter, 1997). Her bireyin problem çözme durumunda kullandığı yöntemler kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Şahin vd., 1993).

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, problem çözme becerisi kuvvetli olmayan ve bunu başarısız olarak gören kişilerin kişiler arası ilişkilerde aşırı duyarlı, depresif, saplantılı davranışlar sergilemelerinin ve olumsuz bir tutum geliştirmelerinin bir sonucu olarak intihar eğilimlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durumun tam tersini gösteren çalışmalarda, problem çözüme yeterli olduğunu düşünen bireylerin, sistematik çalışma yöntemlerini belirleyip üst düzey davranış sergiledikleri, akademik olarak başarılı aynı zamanda kişiler arası ilişkilerde girişken ve pozitif olan bireyler olduğu belirlenmiştir (Şahin ve vd., 1993).

Bu gelişmeler bir sporcunun yaşamında da önemli bir rol oynamaktadır. Bir sporcunun branşındaki konumu, sporcunun ve takım arkadaşlarının konumuna bağlıdır. Bir sporcunun performansı, spor dalındaki konumunu doğru bir şekilde yansıtmaya yeteneğiyle belirlenebilmektedir. Yüksek düzeyde motor becerilere ve sporcuların performanslarına rağmen, bu yetenekleri spora doğru aktaramadıklarında istenen başarıya ulaşamamaktadır. Başarıya ulaşmak sadece problem çözme becerilerine sahip olmakla mümkündür (Konter, 1997).

3. GEREÇ ve YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan bilgi toplama aracı ile aracın uygulanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Katılımcıların problem çözme envanteri ile çoklu zekâ ölçeği ve demografik bilgileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada genel tarama modellerinden betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk, 2009).

Tarama araştırmaları, herhangi bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da yetenek, beceri, tutum, ilgi vb. özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı, genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalardır. Tarama araştırmaları genellikle şu üç özelliğe sahiptirler (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2017).

Büyük bir topluluğun bir konuyla ilgili görüşlerinin ya da özelliklerin (inanç, bilgi, tutum, kaygı, ilgi vb.) betimlenmesi için, topluluğu temsil edebilecek insanlardan oluşan bir parçası seçilir.

Araştırma için ihtiyaç duyulan verileri toplama süreci, veri kaynakları olan kişilere yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayalıdır.

Veriler, özelliği betimlenecek topluluğun her bir bireyinden değil, bu topluluğu temsil eden bir parçasından, yani örneklemden toplanır (Büyüköztürk, vd., 2017).

Tarama desenleri kullanılarak yapılan araştırmalar; geniş kitlelerin görüşlerini, özelliklerini betimlemeyi amaçlayan çalışmalardır. Bu araştırmalarda, daha çok “ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkta, nasıl” gibi sorulara cevap aranılmaktadır. “Neden” sorusunun cevaplarının bulunmasında ise o kadar kuvvetli değildir. Tarama araştırmalarının genel amacı araştırma konusu ile ilgili mevcut durumun fotoğrafını çekerek betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, vd., 2017).

Tarama araştırmalarının diğer araştırma desenlerine göre bazı üstün ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Tarama araştırmalarının bazı üstünlükleri şunlardır: tarama araştırması, oldukça geniş bir evrenin birtakım özelliklerini tanımlamak için uygun bir yöntemdir. Daha geniş örnekleme ile çalışıldığından daha genellenebilir sonuçlara ulaşılması mümkündür. Birçok değişken arasındaki ilişkinin aynı anda test edilebilmesine imkn sağlamaktadır. leklerde birçok soru ve maddelerin bulunması, araştırmacıya kullanacağı analiz teknikleri için de esneklik sağlamaktadır. Son olarak, tarama araştırmalarında deneklerin görüşleri ve tutumları standart bir ölçek veya aynı sorular ile tespit edildiğinden daha nesnel sonuçlara ulaşmak mümkün olabilmektedir (Gürbüz ve şahin, 2016). Gürbüz ve şahin'e göre (2016), tarama araştırmalarının bazı zayıf yönleri de bulunmaktadır. İlk olarak kişilerin görüş ve tutumlarının kapalı uçlu standart sorular ile ölçülmeye çalışılması, deneklerin konu ile ilgili önceden saptanan bir aralıkta seçime zorlamaktadır. Ancak deneklerin olgu ile ilgili farklı görüşleri de olabilir. Dolayısıyla anketler yardımıyla yapılacak ölçümün yüzeysel olabilme ihtimali vardır. Tarama araştırmalarında sosyal gerçeklik, deneklerin anketteki belirli sorulara verdiği cevaplarla tespit edilmektedir. Ancak deneklerin verdiği cevaplar, gerçekte yaşanan durumlardan farklı olabilir. Yukarıda her ne kadar ölçeğin araştırmacıya esneklik sağladığı ifade edilmişe de bazen ölçek tekniği araştırmacıyı kısıtlayabilmektedir

3.2. Evren ve rnekleme

Araştırmanın evrenini şanlıurfa ilindeki şanlıurfa Spor Lisesinde renim gören 204 renci ile Kazancı Bedih Güzel Sanatlar Lisesinde renim gören 243 renci olmak üzere toplam 447 renciden oluşurmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 155 spor lisesi, 192 güzel sanatlar lisesinde renim gören 347 renci oluşurmaktadır.

Seçkisiz rnekleme yöntemlerinde, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasından dolayı birçok araştırmada bu yönteme başvurulmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki bütün bireyler örneğe seçilmek için bağımsız ve eşit bir şansa sahiptirler. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde temsil edilen evreni sağlama oranı diğer örnekleme yöntemlerinden çok daha gcl olduğu söylenebilir. Bu rnekleme yönteminde, evren birimleri listelenir ve hedeflenen örnekleme kitlesine ulaşıncaya kadar seçim tekrarlanmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2017)

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada 3 bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Birinci bölümde araştırmacı tarafından düzenlenen Kişisel Bilgi Formu, ikinci bölümde Heppner ve Petersen (1993) tarafından geliştirilen ve Nesrin ile Nail tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri", üçüncü bölümde ise McClellan ve Conti (2008) tarafından geliştirilen 'Multiple Intelligence Survey', "Çoklu Zeka Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklerin izinleri önceden alınmış ve uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasında tamamen gönüllülük esas alınarak elde edilen veriler gizli tutulmuştur.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda öğrencinin cinsiyeti, yaşı, sınıfı, kardeş sayısı, anne ve babasının çalışma durumu, sosyo-ekonomik durumları, kaldıkları yer, okullarını seçme sebepleri gibi seçeneklere yer verilmiştir.

3.3.2. Problem çözme envanteri

Bu çalışmada günlük yaşamda problem çözme becerisini ölçmek için Heppner ve Peterson tarafından 1982'de geliştirilen Problem Çözme Envanterinin Türkçeye uyarlanması Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin ve Paul Heppner tarafından 1993'te yapılmıştır. Bu envanter, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini nasıl algıladığını ölçer. Kendini değerlendirme ölçeği olan problem çözme envanteri grup olarak uygulanmaya da elverişlidir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Bu testin Türkiye'ye uyarlanması için yapılan çalışmalarda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 88, tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise 81 bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997)

Ölçeğin ölçtüğü genel nitelik, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışının nasıl olduğuna yöneliktir. Bireylerin kendi kendilerine yanıtlayabilecekleri, uygulanışı kolay bir ölçek olduğu için seçilmiştir. Her madde için kişilere kendilerinin hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi davrandıkları sorulmaktadır. Seçenekler; "Her zaman böyle davranırım", "Çoğunlukla böyle

“davranırım”, “Sık sık böyle davranırım”, “Arada sırada böyle davranırım”, Ender olarak böyle davranırım”, “Hiçbir zaman böyle davranmam” şeklindedir. Verilen yanıtlara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlama esnasında 9, 22. ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılmıştır.

Envanter kapsamı, 35 maddeden 6’lı likert ölçeği olarak oluşturulmuştur. Maddelerin bir kısmı olumlu, bir kısmı da olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek, toplam puan (problem çözme beceri algısı puanı) ve alt ölçeklere ilişkin puanları vermektedir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Ölçekten alınan toplam puanların azalmasında ise kişinin problem çözme beceri algısının olumlu olduğu kabul edilir.

Alt ölçeklerin puanlanmasında da olumlu-istendik olarak nitelendirilebilecek problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden (düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım) alınan puanlar azaldıkça ilgili yaklaşım biçimlerinin daha fazla kullanıldığı değerlendirilirken; olumlu-etkisiz olarak nitelendirilebilecek problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden (aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım) alınan puanlar azaldıkça ilgili yaklaşım biçimlerinin daha az kullanıldığı düşünülür. Probleme pozitif odaklanma, yapıcı bir bilişsel set (kendine yeterlilik, pozitif sonuç beklentisi, vb.) olarak tanımlanırken, probleme negatif odaklanma, fonksiyonel olmayan bilişsel-duygusal şemalar (düşük kendine yeterlilik, negatif sonuç beklentisi, vb.) olarak tanımlanabilir. Problemin çözümüne ilişkin iyimser görüşleri olan kişiler, dikkatli ve etkin karar verirler. Problemlerine çözüm bulamayan kişiler, aynı zamanda etkin kararlar alamayan, olaylara kötümser yaklaşan, savunma mekanizmalarını çok fazla kullanan kişilerdir. Hızlı, aceleci kararlar veren, aceleci problem çözme yaklaşımını kullanan kişiler, panik ve yoğun stres altındadırlar. Problemlerini yok sayan, önemsemeyen kişiler ise bir karar kaygısı taşımayan kişilerdir” (Tiryaki, 1997).

Şahin, Şahin ve Heppner (1993), tarafından yapılan faktör analizi sonucunda envanterin;

- **Aceleci Yaklaşım:** 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler, $\alpha = 0.78$,
- **Düşünen Yaklaşım:** 18, 20, 31, 33 ve 35. maddeler, $\alpha = 0.76$,
- **Kaçıngan Yaklaşım:** 1, 2, 3 ve 4. maddeler, $\alpha = 0.74$,
- **Değerlendirici Yaklaşım:** 6, 7 ve 8. maddeler, $\alpha = 0.69$,
- **Kendine Güvenli Yaklaşım:** 5, 11, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler, $\alpha = 0.64$.
- **Planlı Yaklaşım:** 10, 12, 16 ve 19. maddeler, $\alpha = 0.59$ olmak üzere 6 faktörden oluştuğu belirtilmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997).

3.3.3. Çoklu zekâ ölçeği

Araştırmada, McClellan ve Conti (2008) tarafından geliştirilen “Çoklu Zekâ Ölçeği” (Multiple Intelligence Survey) Babacan ve Dilci (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmış formu kullanılmıştır. Ölçek, Gardner’ın ele almış olduğu dokuz zeka alanını (Sözel Zeka, Mantıksal Zeka, Bedensel Zeka, Müziksel Zeka, Görsel Zeka, Kişilerarası Zeka, İçsel Zeka, Doğacı Zeka ve Varoluşçu Zeka) kapsayan 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, öğrencilerin hangi zeka alanında baskın olduklarını saptamak amacıyla tasarlanmıştır. Ölçekte var olan 27 madde üç bölüme ayrılarak her bir bölümdeki dokuz madde bir zeka alanını temsil etmektedir. Öğrencilerden kendilerine en yakın olarak gördükleri ifadeden en uzak olana doğru bir sıralama yapmaları istenmektedir. Öğrenciler, kendilerine en yakın hissettikleri ifadenin yanına 1 puan; en uzak olduğunu düşündükleri ifadenin yanına ise 9 puan yerleştireceklerdir. Öğrencilerin ölçekten elde ettikleri puan doğrultusunda hangi zeka alanına daha eğilimli oldukları belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin en çok hangi zeka alanına eğilimli olduğu, zeka alanını temsil eden maddelere verdikleri en düşük puan toplamının belirlenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Ölçekten elde edilen en düşük puan 3; en yüksek puan ise 27’dir. Ölçekteki maddelerin zeka alanlarını temsil etmeleri aşağıdaki şekildedir:

- 10.-19. madde: Bedensel zeka
- 11.-20. madde: Varoluşçu zeka
- 12.-21. madde: Kişilerarası zeka
- 13.-22. madde: İçsel zeka
- 14.-23. madde: Mantıksal zeka

- 15.-24. madde: Müziksel zeka
- 16.-25. madde: Doğacı zeka
- 17.-26. madde: Sözel zeka
- 18.-27. madde: Görsel zeka

3.4. Araştırmanın Etik Yönü

Bu araştırma Yozgat Bozok Üniversitesi Proje Koordinasyon Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nün 18.06.2020 tarih ve 13501 sayılı kararı ile "etik açıdan sakınca olmadığına" dair rapor alınmış, katılımcıların bağlı olduğu Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınarak araştırmaya başlanmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Ölçekler, sırasıyla okullara gidilerek öğrencilere toplu olarak gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra ölçek öğrencilere uygulanmıştır.

3.6. Araştırmada Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler bağımlı ve bağımsız değişkenler dikkate alınarak, bilgisayar ortamında SPSS 22. 0 (Statistical package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Demografik değişkenlere göre dağılımların belirlenmesi amacıyla frekans (f) ve yüzdelere (%) hesaplanmıştır. Ölçeklerin boyutlarına ait madde toplamları ve ortalamaları bulunmuştur. Ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Problem Çözme Envanteri ve Çoklu Zekâ düzeylerinin demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans (anova) analizleri yapılmıştır. Katılımcıların, Problem Çözme Envanteri ve Çoklu Zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi bulmak amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

3.7. Güvenilirlik Analizi

Araştırma için elde edilen verilerin güvenilirliğini ölçmek için (Cronbach Alfa Katsayısı) kullanılmıştır. Testte yer alan soruların varyansların toplamının genel varyansa

oranlanması ile bulunan ve 0 ile 1 arasında değerler alan Alfa katsayısı, bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır. Cronbach Alfa Katsayısı, testte yer alan soruların homojen bir yapıyı açıklamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını araştırır. Alfa Katsayısı, bireysel soru puanlarını içeren bir testte sorulara verilen yanıtların toplanması durumunda soruların birbirleri ile benzerliğini, yakınlığını, ortaya koyan bir katsayıdır. Alfa katsayısının bulunabileceği aralıklar ve buna bağlı olarak da ölçeğin güvenilirlik durumu aşağıda verilmiştir (Büyüköztürk, 2010).

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise test güvenilir değildir,

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise test düşük güvenilirliktedir, $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise test oldukça güvenilirlerdir,

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise test yüksek derecede güvenilir bir testtir.

Çalışmamızda testlerin güvenilirlik ve geçerlikleri asıl uygulamadan önce yapılan bir ön uygulama ile sağlanmıştır.

Tablo 1. Güvenilirlik Testi

Güvenilirlik Analizi		
Test	Cronbach's Alpha	N
Problem Çözme Envanteri	,820	35
Çoklu Zekâ Ölçeği	,771	27

Tablo 1’de de görüldüğü gibi gerçek uygulamada hesaplanan Alpha Cronbach alfa (α) güvenilirliği katsayılarının oldukça yüksek çıkması ölçeğin güvenilir bir yapıya sahip olduğunu kanıtlar niteliktedir.

3.8. Normallik Testi

Bu aşamada parametrik ya da parametrik olmayan analiz yöntemlerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek adına verilerin normallik testine tabi tutulması gerekmektedir.

Ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluğunun incelenmesi için yapılan temel işlem çarpıklık ve basıklık değerlerinin hesaplanmasıdır. Ölçek puanlarından elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli

görülmektedir. Buna göre ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Ayrıca ilgili ölçek ve boyutlarına ilişkin histogramlar, grafikler ve varyasyon katsayıları da incelenerek normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda analizlerde parametrik yöntemler kullanılmıştır. Analizlerde test tekniklerinden bağımsız gruplar t testi, ANOVA testi kullanılmıştır. Ölçek puanlarının demografik değişkenlere, yeşil ürün kavramına ilişkin bilgilere göre farklılık gösterip göstermediği ise bağımsız gruplar t ve ANOVA testleri ile analiz edilmiştir.

Tablo 2. Problem çözme envanteri puanlarının tanımlayıcı istatistikleri

Test	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Problem Çözme Envanteri	3,1722	,61140	-,048	1,753
Aceleci Yaklaşım	3,2759	,83400	,053	,093
Düşünen Yaklaşım	2,9969	1,03173	,106	-,475
Kaçıngan Yaklaşım	3,7051	1,26494	-,229	-,778
Değerlendirici Yaklaşım	2,8024	1,18535	,521	-,306
Kendine Güvenli Yaklaşım	3,0652	,85572	,146	-,060
Planlı Yaklaşım	2,8915	1,01790	,073	-,711

Tablo 3. Çoklu Zekâ Ölçeği puanlarının tanımlayıcı istatistikleri

Test	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Çoklu Zekâ Ölçeği	4,4054	1,04290	-,462	,227
Bedensel Zekâ	3,7629	2,07503	,550	-,610
Varoluşçu Zekâ	3,6995	1,73877	,512	-,390
Kişilerarası Zekâ	4,3922	1,69432	,326	-,333
İçsel Zekâ	3,9448	1,75319	,488	,166
Mantıksal Zekâ	4,1260	1,80675	,190	-,299
Müziksel Zekâ	4,4348	1,80947	-,128	-,711
Doğacı Zekâ	4,4042	1,84898	-,026	-,682
Sözel Zekâ	5,6823	1,84583	-,369	-,417
Görsel Zekâ	5,1961	1,90548	-,118	-,685

4. BULGULAR

4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Spor Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilere ilişkin bulgular

Tablo 4. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaşları açısından dağılımları

Tanımlayıcı istatistikler					
	N	Min.	Max.	Ortalama	Std. Sapma
Yaş	155	14	18	16,21	1,115

Tablo 4'te görüldüğü üzere araştırmaya spor lisesinden katılan katılımcıların yaşları 14 ile 18 arasında ve ortalama $16,21 \pm 1,115$ 'dir

Tablo 5. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin demografik bilgileri açısından dağılımları

		Frekan s	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Cinsiyet	Erkek	107	69,0	69,0	69,0
	Kadın	48	31,0	31,0	100,0
	Total	155	100,0	100,0	
Kardeş sayısı	1 kardeş	9	5,8	5,8	5,8
	2 kardeş	17	11,0	11,0	16,8
	3 kardeş	14	9,0	9,0	25,8
	4 kardeş ve üzeri	115	74,2	74,2	100,0
	Total	155	100,0	100,0	
Anne çalışma durumu	Evet	11	7,1	7,1	7,1
	Hayır	144	92,9	92,9	100,0
	Total	155	100,0	100,0	
Baba çalışma durumu	Evet	119	76,8	76,8	76,8
	Hayır	36	23,2	23,2	100,0
	Total	155	100,0	100,0	
Sosyo-ekonomik durumu	0-1000 TL arası	22	14,2	14,2	14,2
	1001-1500 TL arası	31	20,0	20,0	34,2
	1501-2000 TL arası	35	22,6	22,6	56,8

	2001-2500 TL arası	30	19,4	19,4	76,1
	2501 TL ve üzeri	37	23,9	23,9	100,0
	Total	155	100,0	100,0	
Yaşamlarını sürdürdükleri yer	Şehir	89	57,4	57,4	57,4
	İlçe	35	22,6	22,6	80,0
	Köy-kasaba	31	20,0	20,0	100,0
	Total	155	100,0	100,0	
Okulu seçme sebepleri	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	67,7	67,7	67,7
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğinde	16	10,3	10,3	78,1
	n dolayı				
	İleride meslek edinmemeye yardımcı olacağından	20	12,9	12,9	91,0
	Diğer	14	9,0	9,0	100,0
	Total	155	100,0	100,0	
Kaldıkları yer	Ailemle birlikte	98	63,2	63,2	63,2
	Yurttan	57	36,8	36,8	100,0
	Total	155	100,0	100,0	
Anne durumu	Sağ	153	98,7	98,7	98,7
	Ölü	2	1,3	1,3	100,0
	Total	155	100,0	100,0	
Baba durumu	Sağ	147	94,8	94,8	94,8
	Ölü	8	5,2	5,2	100,0
	Total	155	100,0	100,0	
Anne durumu	Öz	153	98,7	98,7	98,7
	Üvey	2	1,3	1,3	100,0
	Total	155	100,0	100,0	
Baba durumu	Öz	153	98,7	98,7	98,7
	Üvey	2	1,3	1,3	100,0
	Total	155	100,0	100,0	

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmaya spor lisesinden katılan katılımcıların 107'si erkek (%69,0) ve 48'i kadın (% 31,0)'dır. Katılımcıların 62'si (% 40,0) 9. Sınıf,

32'si (% 20,6) 10. Sınıf, 57'si (% 36,8) 11. Sınıf ve 4'ü (%2,6) 12. Sınıftır. Katılımcılardan 9'nun bir kardeşi var, 17'sinin iki kardeşi var, 14'ünün 3 kardeşi var ve 115'inin dört ve dörtten daha çok vardır. Araştırmaya spor lisesinden katılan katılımcılardan annesi çalışan 11 kişi annesi çalışmayan 144 kişi bulunmaktadır. Katılımcılardan babası çalışan 119 kişi ve babası çalışmayan 36 kişi bulunmaktadır. Araştırmaya spor lisesinden katılan katılımcıların gelir durumu 0 ile 1000 TL arasında olan 22 kişi, 1001 ile 1500 TL arasında olan 31 kişi, 1501 ile 2000 TL arasında olan 35 kişi, 2001 ile 2500 TL arasında olan 30 kişi ve 2501 TL ve üzeri olan 37 kişi bulunmaktadır. Katılımcılardan en çok şehirde bulunan 89 kişi, en çok ilçede bulunan 35 kişi ve en çok köy veya kasaba bulunan 31 kişi bulunmaktadır. Katılımcıların buldukları okulları seçmesinin sebebi spora yatkın olması olan 105 kişi, Üniversite sınavlarında ek puan vermesi olan 16 kişi ve ileride meslek edinmeye yardımcı olacağı olan 20 kişi bulunmaktadır. Katılımcıların ailesi ile birlikte kalan 98 kişi ve yurttan kalan 57 kişi bulunmaktadır. Katılımcılardan annesi sağ olan 153 kişi ve annesi ölen 2 kişi bulunmaktadır. Katılımcılardan babası sağ olan ise 147 kişi ve babası ölen 8 kişi bulunmaktadır. Katılımcılardan annesi öz olan 153 kişi ve annesi üvey olan 2 kişi bulunmaktadır. Araştırmaya spor lisesinden katılan katılımcılardan babası öz olan 153 kişi ve babası üvey olan 2 kişi bulunmaktadır.

4.1.2. Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilere ilişkin bulgular

Tablo 6. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaşları açısından dağılımları

Tanımlayıcı istatistikler					
	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Yaş	19 2	14	18	15,79	0,978

Tablo 6'da görüldüğü üzere araştırmaya güzel sanatlar lisesinden katılan katılımcıların yaşları 14 ile 18 arasında ve ortalama $15,79 \pm 0,978$ 'dir.

Tablo 7. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin demografik bilgileri açısından dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Cinsiyet	Erkek	71	36,9	36,9	36,9
	Kadın	121	63,1	63,1	100,0
	Total	192	100,0	100,0	
Sınıf	9. sınıf	107	55,7	55,7	55,7
	10. sınıf	44	23,0	23,0	78,7
	11. sınıf	32	16,6	16,6	95,3
	12. sınıf	9	4,7	4,7	100,0
	Total	192	100,0	100,0	
Kardeş sayısı	Kardeşim yok	2	1,0	1,0	1,0
	1 kardeş	14	7,2	7,2	8,2
	2 kardeş	26	13,5	13,5	21,7
	3 kardeş	41	21,3	21,3	43,0
	4 kardeş ve üzeri	109	57,0	57,0	100,0
	Total	192	100,0	100,0	
Anne çalışma durumu	Evet	31	16,2	16,2	16,2
	Hayır	161	83,8	83,8	100,0
	Total	192	100,0	100,0	
Baba çalışma durumu	Evet	176	91,6	91,6	91,6
	Hayır	16	8,4	8,4	100,0
	Total	192	100,0	100,0	
Sosyo-ekonomik durumu	0-1000 TL arası	20	10,4	10,4	10,4
	1001-1500 TL arası	56	29,2	29,2	39,6
	1501-2000 TL arası	33	17,2	17,2	56,8
	2001-2500 TL arası	35	18,2	18,2	75,0
	2501 TL ve üzeri	48	25,0	25,0	100,0
	Total	192	100,0	100,0	
Yaşamlarını	Şehir	101	52,6	52,6	52,6

sürdükleri yer	İlçe	48	25,0	25,0	77,6
	Köy-kasaba	43	22,4	22,4	100,0
	Total	192	100,0	100,0	
Okulu seçme sebepleri	Güzel sanata-spora yatkın olduğumda n	87	45,3	45,3	45,3
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	9	4,7	4,7	50,0
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağıından	54	28,1	28,1	78,1
	Diğer	42	21,9	21,9	100,0
	Total	192	100,0	100,0	
Kaldıkları yer	Ailemle birlikte	114	59,4	59,4	59,4
	Yurtta	78	40,6	40,6	100,0
	Total	192	100,0	100,0	
Anne durumu	Sağ	190	99,0	99,0	99,0
	Ölü	2	1,0	1,0	100,0
	Total	192	100,0	100,0	
Baba durumu	Sağ	184	95,8	95,8	95,8
	Ölü	8	4,2	4,2	100,0
	Total	192	100,0	100,0	
Anne durumu	Öz	192	100,0	100,0	100,0
Baba durumu	Öz	192	100,0	100,0	100,0

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırmaya güzel sanatlar lisesinden katılan katılımcıların 71’i (%36,9) erkek ve 121’i (%63,1) kadındır. Katılımcıların 107’si (%55,7) 9. Sınıf, 44’ü (%23,0) 10. Sınıf, 32’si (%16,8) 11. Sınıf ve 9’u (%4,7) 12. Sınıftır. Katılımcıların 2’sinin kardeşi yoktur geri kalanların 14’ünün bir kardeşi var,

26'sını iki kardeşi var, 41'inin 3 kardeşi var ve 109'unun dört ve dörtten daha çok vardır. Araştırmaya güzel sanatlar lisesinden katılan katılımcılardan annesi çalışan 31 kişi annesi çalışmayan 161 kişi bulunmaktadır. Katılımcılardan babası çalışan 178 kişi ve babası çalışmayan 18 kişi bulunmaktadır. Katılımcıların gelir durumu 0 ile 1000 TL arasında olan 20 kişi, 1001 ile 1500 TL arasında olan 56 kişi, 1501 ile 2000 TL arasında olan 33 kişi, 2001 ile 2500 TL arasında olan 35 kişi ve 2501 TL ve üzeri olan 48 kişi bulunmaktadır. Katılımcılardan en çok şehirde bulunan 101 kişi, en çok ilçede bulunan 48 kişi ve en çok köy veya kasaba bulunan 43 kişi bulunmaktadır. Araştırmaya güzel sanatlar lisesinden katılan katılımcıların buldukları okulları seçmesinin sebebi spora yatkın olması olan 87 kişi, Üniversite sınavlarında ek puan vermesi olan 9 kişi ve ileride meslek edinmeye yardımcı olacağı olan 42 kişi bulunmaktadır. Katılımcıların ailesi ile birlikte kalan 114 kişi ve yurttan kalan 78 kişi bulunmaktadır. Katılımcılardan annesi sağ olan 190 kişi ve annesi ölen 2 kişi bulunmaktadır. Araştırmaya güzel sanatlar lisesinden katılan katılımcılardan babası sağ olan 184 kişi ve babası ölen 8 kişi bulunmaktadır. Katılımcıların tamamının annesi özdür. Katılımcıların tamamının babası özdür.

4.2. Araştırma Hipotezlerinin Test Edilmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın hipotezleri ilk aşamada okullar ayrı olacak şekilde incelenecek ardından iki okul birbirleri ile karşılaştırılacaktır.

4.2.1. Katılımcıların cinsiyetine ilişkin değerlendirme

Spor Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanteri alt boyut düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Independent-Samples t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet durumu ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi

Grup İstatistikleri						
	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	Sign
Aceleci Yaklaşım	Erkek	10	3,4922	,71393	,06902	,54
	Kadın	4	3,2685	,79855	,11526	4
Düşünen Yaklaşım	Erkek	10	3,2206	1,0348	,10004	,82
	Kadın	4	2,7667	1,0382	,14986	5
Kaçıngan Yaklaşım	Erkek	10	3,6955	1,2020	,11620	,05
	Kadın	4	3,7083	1,3222	,19084	5
Değerlendirici Yaklaşım	Erkek	10	3,1059	1,0285	,09943	,73
	Kadın	4	2,5694	1,0979	,15847	5
Kendine Yaklaşım	Erkek	10	3,2457	,85372	,08253	,15
	Kadın	4	2,9702	,69360	,10011	2
Planlı Yaklaşım	Erkek	10	3,0280	1,0491	,10142	,36
	Kadın	4	2,8958	,94508	,13641	7

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyetleri ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan Independent-Samples t-Testi sonucunda değişkenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum kadın ve erkek katılımcıların algılarına göre problem çözme envanteri alt boyutları düzeyleri aynı seviyededir.

Araştırmaya katılan katılımcıların Çoklu Zekâ Ölçek alt boyut düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Independent-Samples t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet durumu ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi

Grup İstatistikleri						
	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	Sig
Bedensel Zekâ	Erkek	10 7	3,9346	2,35444	,22761	,005 *
	Kadın	48	3,5417	1,69497	,24465	
Varoluşçu Zekâ	Erkek	10 7	3,9595	1,84840	,17869	,658
	Kadın	48	3,8333	1,93756	,27966	
Kişilerarası Zekâ	Erkek	10 7	4,4299	1,66163	,16064	,727
	Kadın	48	4,1667	1,72316	,24872	
İçsel Zekâ	Erkek	10 7	4,3863	1,95663	,18915	,032 *
	Kadın	48	3,3056	1,52494	,22011	
Mantıksal Zekâ	Erkek	10 7	4,6542	1,75605	,16976	,456
	Kadın	48	3,6250	1,73222	,25002	
Müziksel Zekâ	Erkek	10 7	4,8411	1,61579	,15620	,910
	Kadın	48	4,1944	1,60942	,23230	
Doğacı Zekâ	Erkek	10 7	4,8411	1,57971	,15272	,001 *
	Kadın	48	3,9028	1,99877	,28850	
Sözel Zekâ	Erkek	10 7	5,6137	1,65160	,15967	,090
	Kadın	48	6,0694	1,55887	,22500	
Görsel Zekâ	Erkek	10 7	5,5794	1,85724	,17955	,375
	Kadın	48	4,7917	1,68097	,24263	
Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.						

Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyetleri ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan Independent-Samples t-Testi sonucunda cinsiyet ile bedensel zeka, içsel zeka ve doğacı zeka alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,005 ,032, 001$). Bu durum kadın ve erkek katılımcıların algılarına göre bedensel zeka, içsel zeka ve doğacı zekâ düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Güzel Sanatlar Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanteri alt boyut düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Independent-Samples t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet durumu ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi

		Grup İstatistikleri					
		Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	Sig
Aceleci Yaklaşım	Erkek	71	3,3364	,67153	,07860	,009	
	Kadın	121	3,5303	,85094	,07673		
Düşünen Yaklaşım	Erkek	71	3,3041	,90376	,10578	,468	
	Kadın	121	2,6764	,91527	,08253		
Kaçınan Yaklaşım	Erkek	71	3,5856	1,08910	,12747	,058	
	Kadın	121	3,9126	1,35312	,12201		
Değerlendirici Yaklaşım	Erkek	71	3,2420	1,24010	,14514	,644	
	Kadın	121	2,5745	1,21189	,10927		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Erkek	71	3,2544	,88039	,10304	,872	
	Kadın	121	3,0058	,84226	,07594		
Planlı Yaklaşım	Erkek	71	3,1986	,95648	,11195	,656	
	Kadın	121	2,6972	1,05254	,09490		

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyetleri ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan Independent-Samples t-Testi sonucunda cinsiyet ile aceleci yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,009$). Bu durum kadın ve erkek katılımcıların algılarına göre aceleci yaklaşım düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan katılımcıların Çoklu Zekâ Ölçek alt boyut düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Independent-Samples t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet durumu ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi

Grup İstatistikleri						
	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	Sig
Bedensel Zeka	Erkek	71	3,3196	1,56193	,18281	,003*
	Kadın	121	4,1653	1,92925	,17395	
Varoluşçu Zeka	Erkek	71	3,3607	1,25185	,14652	,000*
	Kadın	121	3,4986	1,85316	,16709	
Kişilerarası Zeka	Erkek	71	4,6667	1,71774	,20105	,083
	Kadın	121	4,2575	1,83411	,16538	
İçsel Zeka	Erkek	71	4,0091	1,35055	,15807	,097
	Kadın	121	3,3388	1,67266	,15082	
Mantıksal Zeka	Erkek	71	4,1461	1,85425	,21702	,476
	Kadın	121	3,5420	1,68752	,15216	
Müziksel Zeka	Erkek	71	4,1553	1,86594	,21839	,728
	Kadın	121	4,1599	1,87513	,16907	
Doğacı Zeka	Erkek	71	4,2192	1,59882	,18713	,039*
	Kadın	121	4,0108	1,91625	,17278	
Sözel Zeka	Erkek	71	6,4292	1,71097	,20025	,262
	Kadın	121	5,2276	1,88239	,16973	
Görsel Zeka	Erkek	71	5,4110	1,70830	,19994	,047*
	Kadın	121	4,6016	1,94255	,17515	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyetleri ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan Independent-Samples t-

Testi sonucunda cinsiyet ile çoklu zeka ölçeği, bedensel zeka, doğacı zeka, görsel zeka ve varoluşçu zeka alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p= ,015 ,003 ,000 ,039 ,047$). Bu durum kadın ve erkek katılımcıların algılarına göre çoklu zeka ölçeği ve alt boyutu olan bedensel zekâ, doğacı zeka, görsel zeka ve varoluşçu zeka düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.2. Katılımcıların yaşına ilişkin değerlendirme

Spor Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanter alt boyut düzeylerinin yaşa göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaş durumu ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

	Yaş	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Aceleci Yaklaşım	14	4	2,3333	,64150	,32075	001*
	15	49	3,6916	,70099	,10014	
	16	35	3,4127	,72439	,12244	
	17	45	3,3432	,75091	,11194	
	18	22	3,2020	,63749	,13591	
	Total	155	3,4229	,74580	,05990	
Düşünen Yaklaşım	14	4	3,2000	,92376	,46188	919
	15	49	2,9673	1,09723	,15675	
	16	35	3,1600	1,02188	,17273	
	17	45	3,0889	1,11237	,16582	
	18	22	3,1636	,96735	,20624	
	Total	155	3,0800	1,05377	,08464	
Kaçıngan Yaklaşım	14	4	2,0000	,57735	,28868	001*
	15	49	3,9575	1,27873	,18268	
	16	35	3,7357	1,25432	,21202	
	17	45	3,8833	,96177	,14337	
	18	22	3,0000	1,28174	,27327	
	Total	155	3,6995	1,23616	,09929	
Değerlendirici Yaklaşım	14	4	2,0000	,38490	,19245	000*
	15	49	2,4286	,88192	,12599	
	16	35	3,3524	,96319	,16281	
	17	45	3,0074	1,19867	,17869	
	18	22	3,4545	,91168	,19437	
	Total	155	2,8429	,81168	,12599	

	Total	155	2,9398	1,07609	,08643	
Kendine Güvenli Yaklaşım	14	4	2,8571	,00000	,00000	
	15	49	3,0758	,72322	,10332	
	16	35	3,2776	,78701	,13303	
	17	45	3,1524	,89027	,13271	743
	18	22	3,2338	,97644	,20818	
	Total	155	3,1604	,81536	,06549	
Planlı Yaklaşım	14	4	3,3750	,43301	,21651	
	15	49	2,8112	1,09631	,15662	
	16	35	3,2786	1,03037	,17416	
	17	45	2,9556	1,06639	,15897	279
	18	22	2,9091	,67500	,14391	
	Total	155	2,9871	1,01682	,08167	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların yaşları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda yaşları ile aceleci yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve kaçınan yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,001,000,001$). Bu durum ile farklı yaş gruplarındaki katılımcıların algılarına göre aceleci yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve kaçınan yaklaşım düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan katılımcıların Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyut düzeylerinin yaşa göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaş durumu ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

	Yaş	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Bedensel Zeka	14	4	6,5000	1,34715	,67358	,060
	15	49	3,8980	2,13785	,30541	
	16	35	3,2286	1,89387	,32012	
	17	45	3,9630	2,12010	,31605	
	18	22	3,7576	2,59054	,55231	
	Total	155	3,8129	2,17384	,17461	
Varoluşçu Zeka	14	4	7,1667	2,11695	1,05848	,011*
	15	49	3,9728	1,57650	,22521	
	16	35	3,7905	2,06288	,34869	
	17	45	3,8000	2,04174	,30436	

	18	22	3,6667	1,25988	,26861	
	Total	155	3,9204	1,87105	,15029	
Kişilerarası Zeka	14	4	5,1667	1,34715	,67358	
	15	49	4,0068	1,33071	,19010	
	16	35	4,2952	1,97992	,33467	,215
	17	45	4,7556	1,87272	,27917	
	18	22	4,2121	1,38222	,29469	
	Total	155	4,3484	1,67975	,13492	
İçsel Zeka	14	4	6,0000	1,92450	,96225	
	15	49	3,8027	1,70228	,24318	
	16	35	3,7905	1,88577	,31875	,088
	17	45	4,0519	2,03995	,30410	
	18	22	4,6667	1,83442	,39110	
	Total	155	4,0516	1,89636	,15232	
Mantıksal Zeka	14	4	3,3333	1,53960	,76980	
	15	49	4,3946	1,47459	,21066	626
	16	35	4,0667	1,93995	,32791	
	17	45	4,4519	2,00901	,29949	
	18	22	4,5758	1,91950	,40924	
	Total	155	4,3355	1,80727	,14516	
Müziksel Zeka	14	4	5,3333	1,53960	,76980	
	15	49	4,2109	1,30116	,18588	
	16	35	4,3619	1,56634	,26476	,002*
	17	45	4,7037	1,78266	,26574	
	18	22	5,7879	1,66045	,35401	
	Total	155	4,6409	1,63632	,13143	
Doğacı Zeka	14	4	5,6667	,76980	,38490	
	15	49	4,0748	1,97937	,28277	
	16	35	4,4857	1,74959	,29573	,029*
	17	45	4,5926	1,49222	,22245	
	18	22	5,4242	1,64005	,34966	
	Total	155	4,5505	1,76816	,14202	
Sözel Zeka	14	4	3,1667	,19245	,09623	
	15	49	6,0952	1,36931	,19562	
	16	35	5,2952	1,34740	,22775	,003*
	17	45	5,9259	1,84759	,27542	
	18	22	5,8485	1,78390	,38033	
	Total	155	5,7548	1,63214	,13110	
Görsel Zeka	14	4	3,6667	1,53960	,76980	
	15	49	5,3946	1,71954	,24565	
	16	35	5,2857	1,81882	,30744	,479
	17	45	5,4296	1,96641	,29314	
	18	22	5,3939	1,89579	,40418	
	Total	155	5,3355	1,83579	,14745	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların yaşları ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda yaşları ile bedensel zekâ, varoluşçu zeka, doğacı zeka, müziksel zeka ve sözel zeka alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,011 ,002 ,029 ,003$). Bu durum ile farklı yaş gruplarındaki katılımcıların algılarına göre çoklu zekâ ölçeği ve alt boyutları olan bedensel zekâ, varoluşçu zeka, doğacı zeka, müziksel zeka ve sözel zeka düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Güzel Sanatlar Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanter alt boyut düzeylerinin yaşa göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaş durumu ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

	Yaş	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Aceleci Yaklaşım	14	4	3,0556	,19245	,09623	,162
	15	97	3,5045	,83028	,08387	
	16	36	3,2102	,90751	,14919	
	17	48	3,5964	,65722	,09389	
	18	7	3,3889	,38946	,13769	
	Total	192	3,4580	,79270	,05662	
Düşünen Yaklaşım	14	4	2,7000	,34641	,17321	,034*
	15	97	2,7082	,79543	,08035	
	16	36	3,0270	,93590	,15386	
	17	48	3,1796	1,15848	,16550	
	18	7	3,3000	1,30494	,46136	
	Total	192	2,9102	,95826	,06845	
Kaçıngan Yaklaşım	14	4	3,3750	1,58771	,79386	,312
	15	97	3,7551	1,29878	,13120	
	16	36	4,1149	,96752	,15906	
	17	48	3,7500	1,34242	,19177	
	18	7	3,1875	1,44389	,51049	
	Total	192	3,7908	1,26830	,09059	
Değerlendirici Yaklaşım	14	4	1,5000	,57735	,28868	,037*
	15	97	2,6497	1,16691	,11788	
	16	36	2,9730	1,13142	,18600	
	17	48	3,1497	1,40281	,20040	

	18	7	2,9167	1,71594	,60668	
	Total	192	2,8231	1,26149	,09011	
Kendine Güvenli Yaklaşım	14	4	3,5000	,57735	,28868	
	15	97	2,9592	,74612	,07537	
	16	36	3,3089	1,05168	,17289	093
	17	48	3,2362	,87993	,12570	
	18	7	2,7857	1,02163	,36120	
	Total	192	3,0984	,86286	,06163	
Planlı Yaklaşım	14	4	2,5000	,28868	,14434	
	15	97	2,7398	1,13571	,11472	
	16	36	3,2770	1,00999	,16604	,103
	17	48	2,9082	,90958	,12994	
	18	7	2,8750	,58248	,20594	
	Total	192	2,8839	1,04402	,07457	

Araştırmaya katılan katılımcıların yaşları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda yaşları ile değerlendirici yaklaşım ve düşünen yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p= ,034 ,037$). Bu durum ile farklı yaş gruplarındaki katılımcıların algılarına göre değerlendirici yaklaşım ve düşünen yaklaşım düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan katılımcıların Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyut düzeylerinin yaşa göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaş durumu ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

	Yaş	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Bedensel Zeka	14	4	6,0000	,00000	,00000	
	15	97	3,6735	1,77224	,17902	
	16	36	3,9730	2,08519	,34280	
	17	48	3,8707	1,86316	,26617	,141
	18	7	4,2500	1,26930	,44876	
	Total	192	3,8503	1,84321	,13166	
Varoluşçu Zeka	14	4	4,8333	,96225	,48113	
	15	97	3,4388	1,70747	,17248	
	16	36	3,7027	1,53314	,25205	
	17	48	3,2585	1,68224	,24032	,246

	18	7	2,8333	1,29713	,45860	
	Total	192	3,4473	1,65278	,11806	
Kişilerarası Zeka	14	4	4,6667	2,69430	1,34715	
	15	97	4,0136	1,81499	,18334	
	16	36	4,6396	1,36847	,22497	
	17	48	5,0204	1,93219	,27603	,024*
	18	7	4,3333	,97590	,34503	
	Total	192	4,4099	1,79817	,12844	
İçsel Zeka	14	4	5,1667	,96225	,48113	
	15	97	3,3571	1,67814	,16952	
	16	36	3,9009	1,46748	,24125	
	17	48	3,6463	1,43115	,20445	,102
	18	7	3,8333	1,77281	,62678	
	Total	192	3,5884	1,59043	,11360	
Mantıksal Zeka	14	4	5,5000	,19245	,09623	
	15	97	3,7993	1,78497	,18031	
	16	36	3,9189	1,37528	,22609	,224
	17	48	3,5306	1,99295	,28471	
	8	7	3,2500	1,92519	,68066	
	Total	192	3,7670	1,77113	,12651	
Müziksel Zeka	14	4	5,1667	,19245	,09623	
	15	97	3,7245	1,84324	,18620	
	16	36	4,5856	1,83822	,30220	
	17	48	4,7551	1,81145	,25878	,004*
	18	7	3,3333	1,63299	,57735	
	Total	192	4,1582	1,86692	,13335	
Doğacı Zeka	14	4	4,0000	,38490	,19245	
	15	97	4,0986	1,93077	,19504	
	16	36	4,4505	1,81254	,29798	
	17	48	3,7891	1,66485	,23784	,584
	18	7	4,1667	1,27242	,44987	
	Total	192	4,0884	1,80316	,12880	
Sözel Zeka	14	4	5,1667	2,11695	1,05848	
	15	97	5,4660	1,86715	,18861	
	16	36	6,6577	1,47925	,24319	
	17	48	5,2585	2,00262	,28609	,004*
	18	7	6,5000	2,11570	,74801	
	Total	192	5,6752	1,90708	,13622	
Görsel Zeka	14	4	5,6667	,38490	,19245	
	15	97	4,7041	1,92879	,19484	
	16	36	5,4955	1,64734	,27082	
	17	48	4,5170	1,67368	,23910	,007*
	18	7	6,5833	2,87711	1,01721	
	Total	192	4,9031	1,89533	,13538	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların yaşları ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda yaşları ile çoklu zeka ölçeği, kişilerarası zeka, müziksel zeka, sözel zeka ve görsel zeka alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,024, 004, 004, 007$). Bu durum ile farklı yaş gruplarındaki katılımcıların algılarına göre çoklu zekâ ölçeği ve alt boyutları olan kişilerarası zeka, müziksel zeka, sözel zeka ve görsel zeka düzeylerinin aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.3. Katılımcıların sınıflarına ilişkin değerlendirme

Spor Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanter alt boyut düzeylerinin sınıflarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıfları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

	Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Aceleci Yaklaşım	9. sınıf	62	3,4283	,79103	,10046	,238
	10. sınıf	32	3,6181	,81598	,14425	
	11. sınıf	57	3,3372	,66068	,08751	
	12. sınıf	4	3,0000	,12830	,06415	
	Total	155	3,4229	,74580	,05990	
Düşünen Yaklaşım	9. sınıf	62	2,9935	1,03129	,13097	,729
	10. sınıf	32	3,0875	1,07516	,19006	
	11. sınıf	57	3,1895	1,10739	,14668	
	12. sınıf	4	2,8000	,23094	,11547	
	Total	155	3,0800	1,05377	,08464	
Kaçıngan Yaklaşım	9. sınıf	62	3,5753	1,28407	,16308	004*

	10. sınıf	32	4,0156	1,29972	,22976	
	11. sınıf	57	3,7939	1,03738	,13740	
	12. sınıf	4	1,7500	,86603	,43301	
	Total	155	3,6995	1,23616	,09929	
Değerlendirici Yaklaşım	9. sınıf	62	2,4892	,89263	,11336	
	10. sınıf	32	3,3750	,94186	,16650	
	11. sınıf	57	3,1345	1,18666	,15718	,000*
	12. sınıf	4	3,6667	,38490	,19245	
	Total	155	2,9398	1,07609	,08643	
Kendine Güvenli Yaklaşım	9. sınıf	62	3,0553	,68943	,08756	
	10. sınıf	32	3,3482	,85402	,15097	
	11. sınıf	57	3,1604	,91476	,12116	,423
	12. sınıf	4	3,2857	,82479	,41239	
	Total	155	3,1604	,81536	,06549	
Planlı Yaklaşım	9. sınıf	62	2,8468	1,02665	,13038	
	10. sınıf	32	3,3125	1,11623	,19732	
	11. sınıf	57	2,9298	,94816	,12559	,156
	12. sınıf	4	3,3750	,43301	,21651	
	Total	155	2,9871	1,01682	,08167	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların sınıfları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda sınıfları ile kaçınan yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,004 ,000$). Bu durum ile farklı sınıf gruplarındaki katılımcıların algılarına göre kaçınan yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım düzeyleri farklı seviyededir.

Araştırmaya katılan katılımcıların Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyut düzeylerinin

sınıflarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıfları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

	Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Bedensel Zeka	9. sınıf	62	3,9892	2,11936	,26916	
	10. sınıf	32	3,3958	2,01150	,35559	
	11. sınıf	57	3,8772	2,38079	,31534	,637
	12. sınıf	4	3,5000	,96225	,48113	
	Total	155	3,8129	2,17384	,17461	
Varoluşçu Zeka	9. sınıf	62	4,2903	1,70874	,21701	
	10. sınıf	32	3,7083	2,12807	,37619	
	11. sınıf	57	3,5497	1,80881	,23958	,076
	12. sınıf	4	5,1667	2,11695	1,05848	
	Total	155	3,9204	1,87105	,15029	
Kişilerarası Zeka	9. sınıf	62	4,2151	1,29043	,16388	
	10. sınıf	32	4,1875	2,04245	,36106	
	11. sınıf	57	4,6199	1,82947	,24232	,470
	12. sınıf	4	3,8333	1,73205	,86603	
	Total	155	4,3484	1,67975	,13492	
İçsel Zeka	9. sınıf	62	4,0699	1,71369	,21764	
	10. sınıf	32	3,5208	1,87023	,33061	
	11. sınıf	57	4,3099	2,09578	,27759	,303
	12. sınıf	4	4,3333	1,53960	,76980	
	Total	155	4,0516	1,89636	,15232	
Mantıksal Zeka	9. sınıf	62	4,4355	1,39683	,17740	

	sınıf					
	10.	32	3,7708	1,99181	,35211	
	sınıf					
	11.	57	4,4971	2,09792	,27788	,231
	sınıf					
	12.	4	5,0000	,38490	,19245	
	sınıf					
	Total	155	4,3355	1,80727	,14516	
	9.	62	4,4892	1,36802	,17374	
	sınıf					
	10.	32	4,2083	1,57432	,27830	
	sınıf					
Müziksel Zeka	11.	57	5,0000	1,77393	,23496	,100
	sınıf					
	12.	4	5,3333	3,07920	1,53960	
	sınıf					
	Total	155	4,6409	1,63632	,13143	
	9.	62	4,5269	1,82429	,23169	
	sınıf					
	10.	32	3,8750	1,74288	,30810	
	sınıf					
Doğacı Zeka	11.	57	4,8538	1,60853	,21306	,027*
	sınıf					
	12.	4	6,0000	1,92450	,96225	
	sınıf					
	Total	155	4,5505	1,76816	,14202	
	9.	62	5,8172	1,53725	,19523	
	sınıf					
	10.	32	5,5208	1,30050	,22990	
	sınıf					
Sözel Zeka	11.	57	5,8246	1,94069	,25705	,837
	sınıf					
	12.	4	5,6667	,38490	,19245	
	sınıf					
	Total	155	5,7548	1,63214	,13110	
	9.	62	5,2151	1,80174	,22882	
	sınıf					
	10.	32	5,5625	1,69214	,29913	
	sınıf					
Görsel Zeka	11.	57	5,3275	1,96446	,26020	,855
	sınıf					
	12.	4	5,5000	2,11695	1,05848	
	sınıf					
	Total	155	5,3355	1,83579	,14745	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların sınıfları ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda sınıfları ile doğacı zeka alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p= ,027$). Bu durum ile farklı sınıf gruplarındaki katılımcıların algılarına göre doğacı zeka düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Güzel Sanatlar Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanter alt boyut düzeylerinin sınıflarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıfları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

	Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Aceleci Yaklaşım	9. sınıf	107	3,3827	,81272	,07820	,182
	10. sınıf	44	3,4741	,93995	,14012	
	11. sınıf	32	3,7205	,52273	,09099	
	12. sınıf	9	3,3333	,36289	,11476	
	Total	192	3,4580	,79270	,05662	
Düşünen Yaklaşım	9. sınıf	107	2,7611	,80115	,07709	,013*
	10. sınıf	44	2,8756	,98469	,14679	
	11. sınıf	32	3,3333	1,19965	,20883	
	12. sınıf	9	3,2800	1,15162	,36417	
	Total	192	2,9102	,95826	,06845	
Kaçıngan Yaklaşım	9. sınıf	107	3,7153	1,26207	,12144	,020*
	10. sınıf	44	4,1611	1,18724	,17698	
	11. sınıf	32	3,8182	1,20428	,20964	
	12. sınıf	9	2,8500	1,45869	,46128	
	Total	192	3,7908	1,26830	,09059	
Değerlendirici Yaklaşım	9. sınıf	107	2,7068	1,19858	,11533	,201
	10. sınıf	44	3,1333	1,31118	,19546	
	11. sınıf	32	2,6869	1,26365	,21997	
	12. sınıf	9	3,1333	1,58075	,49988	
	Total	192	2,8231	1,26149	,09011	
Kendine Güvenli Yaklaşım	9. sınıf	107	2,9392	,74377	,07157	,015*
	10. sınıf	44	3,3841	1,01374	,15112	
	11. sınıf	32	3,2771	,87986	,15316	
	12. sınıf	9	2,9429	,95997	,30357	
	Total	192	3,0984	,86286	,06163	

Planlı Yaklaşım	9. sınıf	107	2,7801	1,12414	,10817	,297
	10. sınıf	44	3,1222	,98226	,14643	
	11. sınıf	32	2,8485	,92267	,16062	
	12. sınıf	9	3,0500	,63246	,20000	
	Total	192	2,8839	1,04402	,07457	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların sınıfları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda sınıfları ile problem çözme envanteri, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,013 ,020 ,015$). Bu durum ile farklı sınıf gruplarındaki katılımcıların algılarına göre problem çözme envanteri, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan katılımcıların Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyut düzeylerinin sınıflarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıfları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

	Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Bedensel Zeka	9. sınıf	107	3,7562	1,74941	,16834	,721
	10. sınıf	44	4,0667	2,15275	,32091	
	11. sınıf	32	3,7576	1,89713	,33025	
	12. sınıf	9	4,2000	1,12437	,35556	
	Total	192	3,8503	1,84321	,13166	
Varoluşçu Zeka	9. sınıf	107	3,4784	1,66465	,16018	,010*
	10. sınıf	44	3,9630	1,73092	,25803	
	11. sınıf	32	2,7172	1,33365	,23216	
	12. sınıf	9	3,2000	1,38064	,43660	
	Total	192	3,4473	1,65278	,11806	
Kişilerarası Zeka	9. sınıf	107	4,0895	1,80837	,17401	,021*
	10. sınıf	44	4,8519	1,58203	,23583	
	11. sınıf	32	4,9596	2,01515	,35079	
	12. sınıf	9	4,0667	1,02800	,32508	
	Total	192	4,4099	1,79817	,12844	

İçsel Zeka	9. sınıf	107	3,3735	1,69092	,16271	,043*
	10. sınıf	44	4,1556	1,43478	,21388	
	11. sınıf	32	3,4545	1,30122	,22651	
	12. sınıf	9	3,8000	1,56505	,49491	
	Total	192	3,5884	1,59043	,11360	
Mantıksal Zeka	9. sınıf	107	3,7716	1,85936	,17892	1,000
	10. sınıf	44	3,7630	1,20106	,17904	
	11. sınıf	32	3,7677	2,11392	,36799	
	12. sınıf	9	3,7333	1,98015	,62618	
	Total	192	3,7670	1,77113	,12651	
Müziksel Zeka	9. sınıf	107	3,6296	1,82593	,17570	,000*
	10. sınıf	44	4,6222	1,84719	,27536	
	11. sınıf	32	5,3636	1,32645	,23091	
	12. sınıf	9	3,8000	1,74413	,55154	
	Total	192	4,1582	1,86692	,13335	
Doğacı Zeka	9. sınıf	107	4,0370	1,87420	,18035	,925
	10. sınıf	44	4,0519	1,88556	,28108	
	11. sınıf	32	4,2525	1,66256	,28941	
	12. sınıf	9	4,2667	1,14180	,36107	
	Total	192	4,0884	1,80316	,12880	
Sözel Zeka	9. sınıf	107	5,5617	1,93382	,18608	,263
	10. sınıf	44	5,9185	1,80929	,26971	
	11. sınıf	32	5,4343	1,92658	,33537	
	12. sınıf	9	6,6000	1,87774	,59380	
	Total	192	5,6752	1,90708	,13622	
Görsel Zeka	9. sınıf	107	4,8179	1,96299	,18889	,012*
	10. sınıf	44	5,0889	1,35848	,20251	
	11. sınıf	32	4,4141	1,85411	,32276	
	12. sınıf	9	6,6000	2,53762	,80247	
	Total	192	4,9031	1,89533	,13538	
Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.						

Araştırmaya katılan katılımcıların sınıfları ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda sınıfları ile varoluşçu zeka, kişilerarası zeka, içsel zeka, müziksel zeka ve görsel zeka alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,010 ,021 ,043 ,000 ,012$). Bu durum ile farklı sınıf gruplarındaki katılımcıların algılarına göre varoluşçu zeka, kişilerarası zeka, içsel zeka, müziksel zeka ve görsel zeka düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.4. Katılımcıların kardeş sayılarına ilişkin değerlendirme

Spor Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanter alt boyut düzeylerinin kardeş sayılarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin kardeş sayıları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

	Kardeş Sayısı	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Aceleci Yaklaşım	1 kardeş	9	3,2381	,47513	,12698	,592
	2 kardeş	17	3,4628	,73289	,06834	
	3 kardeş	14	3,4229	,74580	,05990	
	4 kardeş ve üzeri	115	2,6000	1,25698	,41899	
	Total	155	3,1412	1,30147	,31565	
Düşünen Yaklaşım	1 kardeş	9	3,1043	1,03393	,09641	,576
	2 kardeş	17	3,0800	1,05377	,08464	
	3 kardeş	14	3,7500	1,33463	,44488	
	4 kardeş ve üzeri	115	3,4559	1,28463	,31157	
	Total	155	2,6786	1,32806	,35494	
Kaçıngan Yaklaşım	1 kardeş	9	3,6995	1,23616	,09929	,006*
	2 kardeş	17	2,1852	,47467	,15822	
	3 kardeş	14	2,9020	,83137	,20164	
	4 kardeş ve üzeri	115	2,5238	,84443	,22568	
	Total	155	3,0551	1,13592	,10593	
Değerlendirici Yaklaşım	1 kardeş	9	2,6825	,77847	,25949	,047*
	2 kardeş	17	3,0672	,71806	,17415	
	3 kardeş	14	2,6531	,68561	,18324	
	4 kardeş ve üzeri	115	3,2733	,81596	,07609	
	Total	155	3,1604	,81536	,06549	
Kendine Güvenli Yaklaşım	1 kardeş	9	2,9853	1,09855	,26644	,011*
	2 kardeş	17	2,7143	1,16379	,31103	
	3 kardeş	14	3,0913	,97913	,09130	
	4 kardeş ve üzeri	115	2,9871	1,01682	,08167	
	Total	155	2,8603	,81921	,27307	
Planlı	1 kardeş	9	2,8816	,40883	,10926	

Yaklaşım	2 kardeş	17	3,3415	,61226	,05709	,024*
	3 kardeş	14	3,2639	,59944	,04815	
	4 kardeş ve üzeri	115	3,2099	1,24281	,41427	
	Total	155	3,4183	,70986	,17217	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların kardeş sayıları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda kardeş sayıları ile problem çözme envanteri, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,006 ,047 ,011 ,024$). Bu durum ile farklı kardeş sayısına sahip katılımcıların algılarına göre problem çözme envanteri ve alt boyutları olan kaçınan yaklaşım değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan katılımcıların Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyut düzeylerinin kardeş sayılarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin kardeş sayıları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

	Kardeş Sayısı	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Bedensel Zeka	1 kardeş	9	4,0476	1,63747	,43763	,075
	2 kardeş	17	3,7130	2,22016	,20703	
	3 kardeş	14	3,8129	2,17384	,17461	
	4 kardeş ve üzeri	115	4,2963	1,77517	,59172	
	Total	155	4,3529	2,04284	,49546	
Varoluşçu Zeka	1 kardeş	9	3,6783	1,71334	,15977	,026*
	2 kardeş	17	3,9204	1,87105	,15029	
	3 kardeş	14	3,8889	1,22474	,40825	
	4 kardeş ve üzeri	115	4,7647	1,60193	,38852	
	Total	155	4,7143	,98586	,26348	
Kişilerarası Zeka	1 kardeş	9	4,3484	1,67975	,13492	,464
	2 kardeş	17	3,6667	2,01384	,67128	
	3 kardeş	14	4,9804	2,20312	,53434	

	4 kardeş ve üzeri	115	4,7143	1,48414	,39665	
	Total	155	3,8638	1,84692	,17223	
İçsel Zeka	1 kardeş	9	4,2222	1,77951	,59317	,062
	2 kardeş	17	5,0784	1,84665	,44788	
	3 kardeş	14	5,2857	,77191	,20630	
	4 kardeş ve üzeri	115	4,1188	1,84443	,17199	
	Total	155	4,3355	1,80727	,14516	
Mantıksal Zeka	1 kardeş	9	4,3529	1,14547	,27782	,036*
	2 kardeş	17	4,6667	2,06725	,55249	
	3 kardeş	14	4,6986	1,62340	,15138	
	4 kardeş ve üzeri	115	4,6409	1,63632	,13143	
	Total	155	3,6667	1,38444	,46148	
Müziksel Zeka	1 kardeş	9	5,1905	,58051	,15515	,839
	2 kardeş	17	4,4754	1,89133	,17637	
	3 kardeş	14	4,5505	1,76816	,14202	
	4 kardeş ve üzeri	115	4,5926	2,30204	,76735	
	Total	155	5,7647	1,78249	,43232	
Doğacı Zeka	1 kardeş	9	5,8725	1,58181	,14750	,145
	2 kardeş	17	5,7548	1,63214	,13110	
	3 kardeş	14	4,5556	2,52763	,84254	
	4 kardeş ve üzeri	115	5,9020	1,82865	,44351	
	Total	155	4,7619	1,84636	,49346	
Sözel Zeka	1 kardeş	9	5,3355	1,83579	,14745	,142
	2 kardeş	17	3,9761	1,34155	,44718	
	3 kardeş	14	5,0087	1,00013	,24257	
	4 kardeş ve üzeri	115	4,8942	,31523	,08425	
	Total	155	4,4538	1,08079	,10078	
Görsel Zeka	1 kardeş	9	2,7037	1,61111	,53704	,197
	2 kardeş	17	4,8824	2,20461	,53470	
	3 kardeş	14	4,0476	1,63747	,43763	
	4 kardeş ve üzeri	115	3,7130	2,22016	,20703	
	Total	155	3,8129	2,17384	,17461	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların kardeş sayıları ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda kardeş sayıları ile çoklu zeka ölçeği, varoluşçu zeka ve

mantıksal zeka alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,026 ,036$). Bu durum ile farklı kardeş sayısına sahip katılımcıların algılarına göre çoklu zeka ölçeği ve alt boyutu olan varoluşçu zeka ve mantıksal zeka düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Güzel Sanatlar Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanter alt boyut düzeylerinin kardeş sayılarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin kardeş sayıları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

	Kardeş Sayısı	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Aceleci Yaklaşım	Kardeşim yok	2	3,4444	,00000	,00000	,837
	1 kardeş	14	3,5037	,48408	,12499	
	2 kardeş	26	3,5679	,50292	,09679	
	3 kardeş	41	3,3439	,75471	,11645	
	4 kardeş ve üzeri	109	3,4687	,90058	,08587	
	Total	192	3,4580	,79270	,05662	
Düşünen Yaklaşım	Kardeşim yok	2	4,2000	,00000	,00000	,332
	1 kardeş	14	2,8000	1,03095	,26619	
	2 kardeş	26	2,7556	,99897	,19225	
	3 kardeş	41	2,9238	,98174	,15149	
	4 kardeş ve üzeri	109	2,9345	,93106	,08877	
	Total	192	2,9102	,95826	,06845	
Kaçıngan Yaklaşım	Kardeşim yok	2	4,7500	,00000	,00000	,095
	1 kardeş	14	4,5833	,91450	,23612	
	2 kardeş	26	3,8148	1,32577	,25514	
	3 kardeş	41	3,6964	1,35648	,20931	
	4 kardeş ve üzeri	109	3,6955	1,24212	,11843	

	Total	192	3,7908	1,26830	,09059	
Değerlendirici Yaklaşım	Kardeşim yok	2	2,6667	,00000	,00000	
	1 kardeş	14	2,7111	1,44676	,37355	
	2 kardeş	26	2,8519	1,35348	,26048	
	3 kardeş	41	2,8889	1,37667	,21242	,991
	4 kardeş ve üzeri	109	2,8091	1,19330	,11378	
	Total	192	2,8231	1,26149	,09011	
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kardeşim yok	2	3,2857	,00000	,00000	
	1 kardeş	14	2,6667	,64944	,16768	
	2 kardeş	26	3,1111	,64903	,12491	
	3 kardeş	41	3,2585	1,04133	,16068	,258
	4 kardeş ve üzeri	109	3,0896	,85624	,08164	
	Total	192	3,0984	,86286	,06163	
Planlı Yaklaşım	Kardeşim yok	2	4,0000	,00000	,00000	
	1 kardeş	14	2,7667	1,30064	,33582	
	2 kardeş	26	2,6019	,77602	,14935	
	3 kardeş	41	3,0833	1,08996	,16818	,200
	4 kardeş ve üzeri	109	2,8727	1,04033	,09919	
	Total	192	2,8839	1,04402	,07457	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların kardeş sayıları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda değişkenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum ile farklı kardeş sayısına sahip katılımcıların algılarına göre problem çözme envanteri alt boyutları düzeyleri aynı seviyededir.

Araştırmaya katılan katılımcıların Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyut düzeylerinin kardeş sayılarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin kardeş sayıları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

	Kardeş Sayısı	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Bedensel Zeka	Kardeşim yok	2	2,3333	,00000	,00000	,005*
	1 kardeş	14	5,2000	1,82052	,47006	
	2 kardeş	26	3,1235	2,00884	,38660	
	3 kardeş	41	3,6190	1,76010	,27159	
	4 kardeş ve üzeri	109	3,9606	1,75150	,16700	
	Total	192	3,8503	1,84321	,13166	
Varoluşçu Zeka	Kardeşim yok	2	3,3333	,00000	,00000	,017*
	1 kardeş	14	2,3556	1,25652	,32443	
	2 kardeş	26	3,4198	1,75068	,33692	
	3 kardeş	41	3,0952	1,64833	,25434	
	4 kardeş ve üzeri	109	3,7394	1,62259	,15471	
	Total	192	3,4473	1,65278	,11806	
Kişilerarası Zeka	Kardeşim yok	2	6,6667	,00000	,00000	,201
	1 kardeş	14	4,6222	,88968	,22971	
	2 kardeş	26	3,9259	1,43620	,27640	
	3 kardeş	41	4,2619	1,61218	,24876	
	4 kardeş ve üzeri	109	4,5152	2,00897	,19155	
	Total	192	4,4099	1,79817	,12844	
İçsel Zeka	Kardeşim yok	2	4,3333	,00000	,00000	,128
	1 kardeş	14	3,7111	1,43021	,36928	
	2 kardeş	26	3,5432	1,58289	,30463	
	3 kardeş	41	3,0397	1,23016	,18982	
	4 kardeş ve üzeri	109	3,7788	1,71179	,16321	
	Total	192	3,5884	1,59043	,11360	
Mantıksal Zeka	Kardeşim yok	2	5,3333	,00000	,00000	,435
	1 kardeş	14	4,0889	2,46070	,63535	
	2 kardeş	26	3,3210	1,63947	,31552	
	3 kardeş	41	3,8095	1,68549	,26008	
	4 kardeş ve üzeri	109	3,7879	1,73630	,16555	
	Total	192	3,7670	1,77113	,12651	
Müziksel Zeka	Kardeşim yok	2	7,6667	,00000	,00000	,072
	1 kardeş	14	4,1111	2,27361	,58704	
	2 kardeş	26	4,3580	2,16997	,41761	
	3 kardeş	41	3,8492	1,81562	,28016	
	4 kardeş ve üzeri	109	4,1697	1,71326	,16335	
	Total	192	4,1697	1,71326	,16335	

	Total	192	4,1582	1,86692	,13335	
Doğacı Zeka	Kardeşim yok	2	5,6667	,00000	,00000	
	1 kardeş	14	4,7778	1,45114	,37468	
	2 kardeş	26	4,0247	1,40185	,26979	
	3 kardeş	41	4,1349	1,83471	,28310	,368
	4 kardeş ve üzeri	109	3,9636	1,91903	,18297	
	Total	192	4,0884	1,80316	,12880	
Sözel Zeka	Kardeşim yok	2	7,0000	,00000	,00000	
	1 kardeş	14	5,7778	2,11069	,54498	
	2 kardeş	26	5,7284	1,98937	,38285	
	3 kardeş	41	5,6429	1,82632	,28181	,898
	4 kardeş ve üzeri	109	5,6364	1,92338	,18339	
	Total	192	5,6752	1,90708	,13622	
Görsel Zeka	Kardeşim yok	2	6,0000	,00000	,00000	
	1 kardeş	14	6,1778	1,73602	,44824	
	2 kardeş	26	4,2840	1,72390	,33176	
	3 kardeş	41	4,5000	1,98265	,30593	,012*
	4 kardeş ve üzeri	109	5,0152	1,85366	,17674	
	Total	192	4,9031	1,89533	,13538	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların kardeş sayıları ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda kardeş sayıları ile bedensel zeka, varoluşçu zeka ve görsel zeka alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,005 ,017 ,012$). Bu durum ile farklı kardeş sayısına sahip katılımcıların algılarına göre çoklu zekâ ölçeği ve alt boyutları olan bedensel zeka, varoluşçu zeka, ve görsel zeka düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.5. Katılımcıların anne çalışma durumlarına ilişkin değerlendirme

Spor Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanter alt boyut düzeylerinin annelerinin çalışma durumlarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Independent-Samples t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 24'de gösterilmiştir.

Tablo 24. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin annelerinin çalışma durumları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi

Anne Çalışıyor Mu?		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Aceleci Yaklaşım	Evet	11	3,6364	1,19370	,35991	,000*
	Hayır	144	3,4066	,70398	,05866	
Düşünen Yaklaşım	Evet	11	3,3636	1,15523	,34831	,519
	Hayır	144	3,0583	1,04684	,08724	
Kaçınan Yaklaşım	Evet	11	3,8409	1,40211	,42275	,263
	Hayır	144	3,6887	1,22740	,10228	
Değerlendirici Yaklaşım	Evet	11	2,2727	,41682	,12568	,003*
	Hayır	144	2,9907	1,09455	,09121	
Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	11	2,8961	,53487	,16127	,086
	Hayır	144	3,1806	,83076	,06923	
Planlı Yaklaşım	Evet	11	2,5227	1,05744	,31883	,495
	Hayır	144	3,0226	1,00867	,08406	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların annelerinin çalışma durumları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda annelerinin çalışma durumları ile aceleci yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,000 ,003$). Bu durum anneleri çalışan ve çalışmayan katılımcıların algılarına göre problem çözme envanteri alt boyutları olan aceleci yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım düzeyleri farklı seviyededir.

Araştırmaya katılan katılımcıların Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyut düzeylerinin annelerinin çalışma durumlarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Independent-Samples t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 25’de gösterilmiştir.

Tablo 25. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin annelerinin çalışma durumları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi

Grup İstatistikleri						
	Anne Çalışıyor Mu?	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	Sig
Bedensel Zeka	Evet	11	3,0606	1,63176	,49199	,383
	Hayır	144	3,8704	2,20364	,18364	
Varoluşçu Zeka	Evet	11	4,8485	1,32802	,40041	,114
	Hayır	144	3,8495	1,89090	,15757	
Kişilerarası Zeka	Evet	11	4,6364	1,32039	,39811	,561
	Hayır	144	4,3264	1,70582	,14215	
İçsel Zeka	Evet	11	4,1515	2,22293	,67024	,471
	Hayır	144	4,0440	1,87787	,15649	
Mantıksal Zeka	Evet	11	3,0303	1,17808	,35521	,214
	Hayır	144	4,4352	1,81090	,15091	
Müziksel Zeka	Evet	11	3,9697	,69048	,20819	,002*
	Hayır	144	4,6921	1,67716	,13976	
Doğacı Zeka	Evet	11	4,3939	2,37027	,71466	,022*
	Hayır	144	4,5625	1,72394	,14366	
Sözel Zeka	Evet	11	6,1818	1,84610	,55662	,752
	Hayır	144	5,7222	1,61722	,13477	
Görsel Zeka	Evet	11	4,7576	1,57121	,47374	,130
	Hayır	144	5,3796	1,85178	,15431	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların annelerinin çalışma durumları ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda annelerinin çalışma durumları ile müziksel zeka ve doğacı zeka alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,002 ,022$). Bu durum anneleri çalışan ve çalışmayan katılımcıların algılarına göre çoklu zekâ ölçeği ve alt boyutları olan müziksel zeka ve doğacı zeka düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Güzel Sanatlar Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanter alt boyut düzeylerinin annelerinin çalışma durumlarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Independent-Samples t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin annelerinin çalışma durumları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi

Grup İstatistikleri						
	Anne Çalışıyor Mu?	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	Sig
Aceleci Yaklaşım	Evet	31	3,2153	,68257	,12066	,259
	Hayır	161	3,5054	,80579	,06292	
Düşünen Yaklaşım	Evet	31	2,8250	1,12192	,19833	,070
	Hayır	161	2,9268	,92598	,07231	
Kaçınan Yaklaşım	Evet	31	3,9063	,91966	,16257	,011*
	Hayır	161	3,7683	1,32680	,10361	
Değerlendirici Yaklaşım	Evet	31	3,1458	1,34920	,23851	,112
	Hayır	161	2,7602	1,23820	,09669	
Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	31	2,9196	,80071	,14155	,690
	Hayır	161	3,1333	,87251	,06813	
Planlı Yaklaşım	Evet	31	3,0391	,81841	,14468	,094
	Hayır	161	2,8537	1,08210	,08450	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların annelerinin çalışma durumları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan Independent-Samples t-Testi sonucunda annelerinin çalışma durumları ile kaçınan yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,011$). Bu durum anneleri çalışan ve çalışmayan katılımcıların algılarına göre kaçınan yaklaşım düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan katılımcıların Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyut düzeylerinin annelerinin çalışma durumlarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Independent-Samples t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Güzel Sanatlar Lisesinde Öğrenim gören öğrencilerin annelerinin çalışma durumları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi

Grup İstatistikleri						
	Anne Çalışıyor Mu?	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	Sig
Bedensel Zeka	Evet	31	3,9896	1,74439	,30837	,564
	Hayır	161	3,8232	1,86578	,14569	
Varoluşçu Zeka	Evet	31	3,2188	1,71982	,30402	,442
	Hayır	161	3,4919	1,64109	,12815	
Kişilerarası Zeka	Evet	31	4,7500	1,07096	,18932	,000*
	Hayır	161	4,3435	1,90340	,14863	
İçsel Zeka	Evet	31	3,2500	1,67632	,29633	,123
	Hayır	161	3,6545	1,56995	,12259	
Mantıksal Zeka	Evet	31	3,5833	2,06003	,36417	,575
	Hayır	161	3,8028	1,71398	,13384	
Müziksel Zeka	Evet	31	3,6354	2,04319	,36119	,670
	Hayır	161	4,2602	1,81978	,14210	
Doğacı Zeka	Evet	31	4,2708	1,86351	,32943	,608
	Hayır	161	4,0528	1,79484	,14015	
Sözel Zeka	Evet	31	5,8437	2,09451	,37026	,131
	Hayır	161	5,6423	1,87349	,14630	
Görsel Zeka	Evet	31	5,3750	2,02095	,35726	,395
	Hayır	161	4,8110	1,86239	,14543	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların annelerinin çalışma durumları ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-

Way ANOVA testi sonucunda annelerinin çalışma durumları ile kişilerarası zeka alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p=,000$). Bu durum anneleri çalışan ve çalışmayan katılımcıların algılarına göre çoklu zekâ ölçeği alt boyutu olan kişilerarası zeka düzeyleri aynı olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.6. Katılımcıların baba çalışma durumlarına ilişkin değerlendirme

Spor Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanter alt boyut düzeylerinin babalarının çalışma durumlarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Independent-Samples t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin babalarının çalışma durumları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi

Baba Çalışıyor Mu?		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Aceleci Yaklaşım	Evet	119	3,3651	,78236	,07172	,153
	Hayır	36	3,6142	,57856	,09643	
Düşünen Yaklaşım	Evet	119	3,0941	1,12048	,10271	,008*
	Hayır	36	3,0333	,80640	,13440	
Kaçınan Yaklaşım	Evet	119	3,6632	1,26332	,11581	,264
	Hayır	36	3,8194	1,15048	,19175	
Değerlendirici Yaklaşım	Evet	119	2,8739	1,09355	,10025	,486
	Hayır	36	3,1574	,99996	,16666	
Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	119	3,1489	,85783	,07864	,213
	Hayır	36	3,1984	,66506	,11084	
Planlı Yaklaşım	Evet	119	3,0042	1,08631	,09958	,054
	Hayır	36	2,9306	,75264	,12544	

Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların babalarının çalışma durumları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için

yapılan Independent-Samples t-Testi sonucunda babalarının çalışma durumları ile düşünen yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p= ,008$). Bu durum babaları çalışan ve çalışmayan katılımcıların algılarına göre problem düşünen yaklaşım düzeyleri aynı olmadığını söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan katılımcıların Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyut düzeylerinin babalarının çalışma durumlarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Independent-Samples t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin babalarının çalışma durumları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi

Grup İstatistikleri						
	Baba çalışıyor mu?	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	Sig
Bedensel Zeka	Evet	119	3,8739	2,14877	,19698	,529
	Hayır	36	3,6111	2,27408	,37901	
Varoluşçu Zeka	Evet	119	3,9300	1,85535	,17008	,927
	Hayır	36	3,8889	1,94854	,32476	
Kişilerarası Zeka	Evet	119	4,2913	1,45850	,13370	,001*
	Hayır	36	4,5370	2,27935	,37989	
İçsel Zeka	Evet	119	4,0140	1,82749	,16753	,392
	Hayır	36	4,1759	2,13138	,35523	
Mantıksal Zeka	Evet	119	4,4062	1,61219	,14779	,010*
	Hayır	36	4,1019	2,35273	,39212	
Müziksel Zeka	Evet	119	4,6751	1,54436	,14157	,077
	Hayır	36	4,5278	1,92951	,32159	
Doğacı Zeka	Evet	119	4,8908	1,64340	,15065	,410
	Hayır	36	3,4259	1,71938	,28656	
Sözel Zeka	Evet	119	5,7591	1,68069	,15407	,444
	Hayır	36	5,7407	1,48241	,24707	
Görsel Zeka	Evet	119	5,1961	1,85664	,17020	,721
	Hayır	36	5,7963	1,70950	,28492	

Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların babalarının çalışma durumu ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan Independent-Samples t-Testi sonucunda babalarının çalışma durumları ile çoklu zeka ölçeği, kişilerarası zeka ve mantıksal zeka alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p= ,007 ,001 ,010$). Bu durum babaları çalışan ve çalışmayan katılımcıların algılarına göre çoklu zekâ ölçeği alt boyutları olan kişilerarası zekâ ve mantıksal zekâ düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Güzel Sanatlar Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanter alt boyut düzeylerinin babalarının çalışma durumlarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Independent-Samples t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin babalarının çalışma durumları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi

Grup İstatistikleri						
	Baba çalışıyor mu?	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	Sig
Acelecî Yaklaşım	Evet	176	3,5044	,77279	,05792	,286
	Hayır	16	3,0000	,86319	,20346	
Düşünen Yaklaşım	Evet	176	2,9753	,95116	,07129	,384
	Hayır	16	2,2667	,79410	,18717	
Kaçınan Yaklaşım	Evet	176	3,7725	1,27732	,09574	,593
	Hayır	16	3,9722	1,19401	,28143	
Değerlendirici Yaklaşım	Evet	176	2,9007	1,26997	,09519	,041*
	Hayır	16	2,0556	,88006	,20743	
Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	176	3,0947	,81323	,06095	,004*
	Hayır	16	3,1349	1,28569	,30304	
Planlı Yaklaşım	Evet	176	2,9059	1,04520	,07834	,566
	Hayır	16	2,6667	1,03611	,24421	

Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının çalışma durumları ile problem çözme envanteri ve alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan Independent-Samples t-Testi sonucunda babalarının çalışma durumları ile değerlendirici yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,041 ,004$). Bu durum babaları çalışan ve çalışmayan katılımcıların algılarına göre değerlendirici yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan katılımcıların Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyut düzeylerinin babalarının çalışma durumlarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Independent-Samples t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31. Güzel Sanatlar Lisesinde Öğrenim gören öğrencilerin babalarının çalışma durumları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi

Grup İstatistikleri						
	Baba çalışıyor mu?	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	Sig
Bedensel Zeka	Evet	176	3,8071	1,87249	,14035	,186
	Hayır	16	4,2778	1,50054	,35368	
Varoluşçu Zeka	Evet	176	3,3839	1,67903	,12585	,279
	Hayır	16	4,0741	1,23434	,29094	
Kişilerarası Zeka	Evet	176	4,4494	1,82409	,13672	,137
	Hayır	16	4,0185	1,50586	,35493	
İçsel Zeka	Evet	176	3,5655	1,52065	,11398	,004*
	Hayır	16	3,8148	2,20878	,52062	
Mantıksal Zeka	Evet	176	3,7378	1,82984	,13715	,003*
	Hayır	16	4,0556	1,01137	,23838	
Müziksel Zeka	Evet	176	4,1442	1,87220	,14033	,615
	Hayır	16	4,2963	1,86081	,43860	
Doğacı Zeka	Evet	176	4,0861	1,75171	,13130	,162
	Hayır	16	4,1111	2,31223	,54500	
Sözel Zeka	Evet	176	5,6667	1,89823	,14228	,215
	Hayır	16	5,7593	2,04781	,48267	

Görsel Zeka	Evet	176	4,8933	1,93698	,14518	,147
	Hayır	16	5,0000	1,45970	,34405	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların babalarının çalışma durumu ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan Independent-Samples t-Testi sonucunda babalarının çalışma durumları ile içsel zeka ve mantıksal zekâ alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,004 ,003$). Bu durum babaları çalışan ve çalışmayan katılımcıların algılarına göre içsel zeka ve mantıksal zekâ düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.7. Katılımcıların ekonomik durumlarına ilişkin değerlendirme

Spor Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanter alt boyut düzeylerinin sosyo- ekonomik durumlarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

	Sosyo-Ekonomik Durumları	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Aceleci Yaklaşım	0-1000 TL arası	22	3,4040	,66361	,14148	,186
	1001-1500 TL arası	31	3,7133	,86008	,15447	
	1501-2000 TL arası	35	3,3143	,55325	,09352	
	2001-2500 TL arası	30	3,3852	,59638	,10888	
	2501 TL ve üzeri	37	3,3243	,91376	,15022	
	Total	155	3,4229	,74580	,05990	
Düşünen Yaklaşım	0-1000 TL arası	22	2,9818	1,11254	,23719	,033*
	1001-1500 TL arası	31	3,5806	1,01634	,18254	

	1501-2000 TL arası	35	2,8171	1,06977	,18082	
	2001-2500 TL arası	30	2,8933	,99894	,18238	
	2501 TL ve üzeri	37	3,1189	,98145	,16135	
	Total	155	3,0800	1,05377	,08464	
Kaçınan Yaklaşım	0-1000 TL arası	22	3,6591	1,14576	,24428	
	1001-1500 TL arası	31	3,9328	1,30303	,23403	
	1501-2000 TL arası	35	3,9643	1,12155	,18958	,176
	2001-2500 TL arası	30	3,6500	1,13259	,20678	
	2501 TL ve üzeri	37	3,3176	1,36632	,22462	
	Total	155	3,6995	1,23616	,09929	
Değerlendirici Yaklaşım	0-1000 TL arası	22	2,8182	,94688	,20188	
	1001-1500 TL arası	31	3,5269	1,29893	,23329	
	1501-2000 TL arası	35	3,0762	1,18566	,20041	,003*
	2001-2500 TL arası	30	2,5556	,75978	,13872	
	2501 TL ve üzeri	37	2,7027	,85268	,14018	
	Total	155	2,9398	1,07609	,08643	
Kendine Yaklaşım	Güvenli 0-1000 TL arası	22	3,0519	,75919	,16186	
	1001-1500 TL arası	31	3,4424	,66328	,11913	
	1501-2000 TL arası	35	3,3020	,98474	,16645	,088
	2001-2500 TL arası	30	3,0000	,80463	,14690	
	2501 TL ve üzeri	37	2,9846	,74519	,12251	
	Total	155	3,1604	,81536	,06549	
Planlı Yaklaşım	0-1000 TL arası	22	2,9091	,83290	,17757	
	1001-1500 TL arası	31	3,3065	1,09679	,19699	,304

1501-2000 arası	TL	35	2,9929	,86493	,14620
2001-2500 arası	TL	30	2,7500	1,21769	,22232
2501 TL ve üzeri		37	2,9527	,98749	,16234
Total		155	2,9871	1,01682	,08167

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların sosyo-ekonomik durumları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA Testi sonucunda sosyo-ekonomik durumları ile problem çözme envanteri, düşünen yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,009, 033, 003$). Bu durum farklı ekonomik düzeylere sahip katılımcıların algılarına göre problem çözme envanteri alt boyutları olan düşünen yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan katılımcıların Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyut düzeylerinin sosyo- ekonomik durumlarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 33’de gösterilmiştir.

Tablo 33. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

Sosyo-Ekonomik Durumları		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Bedensel Zeka	0-1000 TL arası	22	3,9848	1,65944	,35379	,928
	1001-1500 TL arası	31	3,7634	1,91136	,34329	
	1501-2000 TL arası	35	4,0286	2,51580	,42525	
	2001-2500 TL arası	30	3,5778	2,18832	,39953	
	2501 TL ve üzeri	37	3,7387	2,36895	,38945	
Total		155	3,8129	2,17384	,17461	
Varoluşçu Zeka	0-1000 TL arası	22	4,3939	1,67659	,35745	,034*
	1001-1500 TL arası	31	3,3656	1,93095	,34681	
	1501-2000 TL arası	35	3,4667	1,95739	,33086	

	2001-2500 TL arası	30	3,9111	1,64453	,30025	
	2501 TL ve üzeri	37	4,5405	1,85318	,30466	
	Total	155	3,9204	1,87105	,15029	
Kişilerarası Zeka	0-1000 TL arası	22	3,9394	1,05728	,22541	
	1001-1500 TL arası	31	4,3011	1,80607	,32438	
	1501-2000 TL arası	35	4,5048	1,85481	,31352	,578
	2001-2500 TL arası	30	4,6667	2,08993	,38157	
	2501 TL ve üzeri	37	4,2252	1,30539	,21460	
	Total	155	4,3484	1,67975	,13492	
İçsel Zeka	0-1000 TL arası	22	3,9697	1,54272	,32891	
	1001-1500 TL arası	31	3,0215	1,77208	,31827	
	1501-2000 TL arası	35	4,4667	1,74745	,29537	,007*
	2001-2500 TL arası	30	4,6222	2,06361	,37676	
	2501 TL ve üzeri	37	4,1081	1,92459	,31640	
	Total	155	4,0516	1,89636	,15232	
Mantıksal Zeka	0-1000 TL arası	22	3,9091	1,56747	,33418	
	1001-1500 TL arası	31	3,4516	1,51180	,27153	
	1501-2000 TL arası	35	4,4571	1,76028	,29754	,003*
	2001-2500 TL arası	30	5,1556	1,97636	,36083	
	2501 TL ve üzeri	37	4,5495	1,77642	,29204	
	Total	155	4,3355	1,80727	,14516	
Müziksel Zeka	0-1000 TL arası	22	4,8182	1,13961	,24296	
	1001-1500 TL arası	31	4,6774	1,42331	,25563	
	1501-2000 TL arası	35	4,2571	1,27080	,21480	,580
	2001-2500 TL arası	30	4,8889	1,98333	,36210	
	2501 TL ve üzeri	37	4,6667	2,02454	,33283	
	Total	155	4,6409	1,63632	,13143	
Doğaç Zeka	0-1000 TL arası	22	4,3030	1,57665	,33614	
	1001-1500 TL arası	31	4,1075	1,95009	,35025	
	1501-2000 TL arası	35	4,6381	1,47167	,24876	,416
	2001-2500 TL arası	30	4,9111	2,00561	,36617	

	2501 TL ve üzeri	37	4,6937	1,76799	,29066	
	Total	155	4,5505	1,76816	,14202	
Sözel Zeka	0-1000 TL arası	22	5,3030	1,50804	,32151	
	1001-1500 TL arası	31	5,7204	1,50086	,26956	
	1501-2000 TL arası	35	5,5238	1,51093	,25539	,325
	2001-2500 TL arası	30	5,9333	1,50198	,27422	
	2501 TL ve üzeri	37	6,1261	1,96788	,32352	
	Total	155	5,7548	1,63214	,13110	
Görsel Zeka	0-1000 TL arası	22	5,4545	1,95869	,41759	
	1001-1500 TL arası	31	5,1075	1,61793	,29059	
	1501-2000 TL arası	35	5,7429	1,62111	,27402	,330
	2001-2500 TL arası	30	5,5333	2,01070	,36710	
	2501 TL ve üzeri	37	4,9099	1,95576	,32152	
	Total	155	5,3355	1,83579	,14745	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların sosyo-ekonomik durumları ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA Testi sonucunda sosyo-ekonomik durumları ile varoluşçu zekâ, içsel zeka ve mantıksal zeka alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,034,007,003$). Bu durum farklı ekonomik düzeylere sahip katılımcıların algılarına göre varoluşçu zekâ, içsel zeka ve mantıksal zeka düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Güzel Sanatlar Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanter alt boyut düzeylerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 34'de gösterilmiştir.

Tablo 34. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

Sosyo-Ekonomik Durumları	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
--------------------------	---	----------	------------	-----------	-----

Aceleci Yaklaşım	0-1000 TL arası	20	2,9389	,51674	,11555	,005*
	1001-1500 TL arası	56	3,6725	,79583	,10541	
	1501-2000 TL arası	33	3,4510	,78660	,13490	
	2001-2500 TL arası	35	3,3056	,93619	,15603	
	2501 TL ve üzeri	48	3,5374	,67294	,09613	
	Total	192	3,4580	,79270	,05662	
Düşünen Yaklaşım	0-1000 TL arası	20	3,2600	,77078	,17235	,053
	1001-1500 TL arası	56	2,9509	,90655	,12008	
	1501-2000 TL arası	33	2,7176	1,03411	,17735	
	2001-2500 TL arası	35	2,6056	,92271	,15379	
	2501 TL ve üzeri	48	3,0776	1,00151	,14307	
	Total	192	2,9102	,95826	,06845	
Kaçınan Yaklaşım	0-1000 TL arası	20	3,2250	1,19456	,26711	,070
	1001-1500 TL arası	56	3,9737	1,22537	,16230	
	1501-2000 TL arası	33	3,9779	1,49287	,25603	
	2001-2500 TL arası	35	3,9792	1,15785	,19298	
	2501 TL ve üzeri	48	3,5408	1,19171	,17024	
	Total	192	3,7908	1,26830	,09059	
Değerlendirici Yaklaşım	0-1000 TL arası	20	2,8000	1,31745	,29459	,017*
	1001-1500 TL arası	56	2,9064	1,46487	,19403	
	1501-2000 TL arası	33	2,2549	,87255	,14964	
	2001-2500 TL arası	35	2,7222	,79082	,13180	
	2501 TL ve üzeri	48	3,2041	1,37910	,19701	
	Total	192	2,8231	1,26149	,09011	

Kendine Güvenli Yaklaşım	0-1000 TL arası	20	3,6571	,98037	,21922	
	1001-1500 TL arası	56	3,1353	,88370	,11705	
	1501-2000 TL arası	33	2,9874	,94392	,16188	
	2001-2500 TL arası	35	2,7897	,66699	,11117	,007*
	2501 TL ve üzeri	48	3,1312	,76367	,10910	
	Total	192	3,0984	,86286	,06163	
Planlı Yaklaşım	0-1000 TL arası	20	3,4750	1,00623	,22500	
	1001-1500 TL arası	56	2,8553	1,03935	,13766	
	1501-2000 TL arası	33	2,8309	1,28470	,22032	,120
	2001-2500 TL arası	35	2,7917	,90337	,15056	
	2501 TL ve üzeri	48	2,7806	,93351	,13336	
	Total	192	2,8839	1,04402	,07457	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların sosyo-ekonomik durumları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA Testi sonucunda sosyo-ekonomik durumları ile celecî yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,005 ,017 ,007$). Bu durum farklı ekonomik düzeylere sahip katılımcıların algılarına göre celecî yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan katılımcıların Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyut düzeylerinin sosyo- ekonomik durumlarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 35’de gösterilmiştir.

Tablo 35. Güzel Sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

Sosyo-Ekonomik Durumları		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Bedensel Zeka	0-1000 TL arası	20	4,8333	1,80804	,40429	,000*
	1001-1500 TL arası	56	3,2924	1,89514	,25102	
	1501-2000 TL arası	33	3,6078	1,64628	,28233	
	2001-2500 TL arası	35	4,8611	1,61614	,26936	
	2501 TL ve üzeri	48	3,5238	1,69148	,24164	
	Total	192	3,8503	1,84321	,13166	
Varoluşçu Zeka	0-1000 TL arası	20	3,0667	1,94846	,43569	,033*
	1001-1500 TL arası	56	3,0117	1,46109	,19353	
	1501-2000 TL arası	33	4,0588	1,70653	,29267	
	2001-2500 TL arası	35	3,5185	1,49378	,24896	
	2501 TL ve üzeri	48	3,6327	1,69864	,24266	
	Total	192	3,4473	1,65278	,11806	
Kişilerarası Zeka	0-1000 TL arası	20	5,1167	2,17717	,48683	,223
	1001-1500 TL arası	56	4,1754	1,40733	,18641	
	1501-2000 TL arası	33	4,7255	2,09130	,35866	
	2001-2500 TL arası	35	4,3519	1,89727	,31621	
	2501 TL ve üzeri	48	4,2177	1,71263	,24466	
	Total	192	4,4099	1,79817	,12844	
İçsel Zeka	0-1000 TL arası	20	4,5500	2,09783	,46909	,037*

	1001-1500 TL arası	56	3,3275	1,45364	,19254	
	1501-2000 TL arası	33	3,7059	1,63044	,27962	
	2001-2500 TL arası	35	3,6667	1,44969	,24161	
	2501 TL ve üzeri	48	3,3605	1,47485	,21069	
	Total	192	3,5884	1,59043	,11360	
Mantıksal Zeka	0-1000 TL arası	20	4,7833	2,60740	,58303	
	1001-1500 TL arası	56	3,2105	1,49022	,19738	
	1501-2000 TL arası	33	3,5882	1,42384	,24419	
	2001-2500 TL arası	35	3,7685	1,72529	,28755	,005*
	2501 TL ve üzeri	48	4,1224	1,71687	,24527	
	Total	192	3,7670	1,77113	,12651	
Müziksel Zeka	0-1000 TL arası	20	4,0333	1,41380	,31614	
	1001-1500 TL arası	56	4,0000	1,91382	,25349	
	1501-2000 TL arası	33	3,9314	2,04623	,35093	
	2001-2500 TL arası	35	4,6574	2,06326	,34388	,469
	2501 TL ve üzeri	48	4,1837	1,68883	,24126	
	Total	192	4,1582	1,86692	,13335	
Doğacı Zeka	0-1000 TL arası	20	4,5500	1,56076	,34900	
	1001-1500 TL arası	56	4,3509	1,91943	,25423	
	1501-2000 TL arası	33	2,8431	1,14954	,19715	,000*
	2001-2500 TL arası	35	3,8796	2,00658	,33443	
	2501 TL ve üzeri	48	4,6122	1,58749	,22678	

	Total		192	4,0884	1,80316	,12880	
Sözel Zeka	0-1000 TL arası		20	5,4000	1,97232	,44102	
	1001-1500 TL arası	TL	56	5,7310	2,05909	,27273	
	1501-2000 TL arası	TL	33	5,0098	2,23303	,38296	
	2001-2500 TL arası	TL	35	5,5833	1,56423	,26071	,055
	2501 TL ve üzeri	TL ve	48	6,2517	1,54340	,22049	
	Total		192	5,6752	1,90708	,13622	
Görsel Zeka	0-1000 TL arası		20	5,5500	1,46009	,32649	
	1001-1500 TL arası	TL	56	4,3860	2,08908	,27671	
	1501-2000 TL arası	TL	33	4,7059	1,84549	,31650	
	2001-2500 TL arası	TL	35	5,1204	1,80502	,30084	,066
	2501 TL ve üzeri	TL ve	48	5,2177	1,81245	,25892	
	Total		192	4,9031	1,89533	,13538	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların sosyo-ekonomik durumları ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA Testi sonucunda sosyo-ekonomik durumları ile çoklu zekâ ölçeği, bedensel zekâ, varoluşçu zekâ, içsel zekâ, mantıksal zekâ ve doğacı zekâ alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,034 ,000 ,033 ,037 ,005 ,000$). Bu durum farklı ekonomik düzeylere sahip katılımcıların algılarına göre çoklu zekâ ölçeği alt boyutu olan bedensel zekâ, varoluşçu zekâ, içsel zekâ, mantıksal zekâ ve doğacı zekâ düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.8. Katılımcıların yaşamlarını sürdürdükleri yere ilişkin değerlendirme

Spor Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanter alt boyut düzeylerinin yaşamlarını sürdürdükleri yere göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaşamlarını sürdürdükleri yerler ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

Yaşamlarını Sürdüğü Yerler		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Aceleci Yaklaşım	Şehir	89	3,3870	,82540	,08749	,035*
	İlçe	35	3,2571	,53679	,09073	
	Köy-kasaba	31	3,7133	,63814	,11461	
	Total	155	3,4229	,74580	,05990	
Düşünen Yaklaşım	Şehir	89	2,9416	1,08553	,11507	,058
	İlçe	35	3,0914	,89619	,15148	
	Köy-kasaba	31	3,4645	1,06005	,19039	
	Total	155	3,0800	1,05377	,08464	
Kaçınan Yaklaşım	Şehir	89	3,8904	1,32285	,14022	,037*
	İlçe	35	3,2643	1,05361	,17809	
	Köy-kasaba	31	3,6425	1,05852	,19012	
	Total	155	3,6995	1,23616	,09929	
Değerlendirici Yaklaşım	Şehir	89	2,9363	1,14026	,12087	,784
	İlçe	35	2,8571	,89766	,15173	
	Köy-kasaba	31	3,0430	1,09457	,19659	
	Total	155	2,9398	1,07609	,08643	
Kendine Güvenli Yaklaşım	Şehir	89	3,0353	,85559	,09069	,079
	İlçe	35	3,2939	,75747	,12804	
	Köy-	31	3,3687	,70929	,12739	

		kasaba				
		Total	155	3,1604	,81536	,06549
Planlı Yaklaşım	Şehir	89	2,9410	1,16655	,12365	
	İlçe	35	2,9857	,66957	,11318	
	Köy- kasaba	31	3,1210	,88476	,15891	,700
	Total	155	2,9871	1,01682	,08167	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların yaşamlarını sürdürdükleri yer ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA Testi sonucunda yaşamlarını sürdürdükleri yer ile aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,035 ,037$). Bu durum farklı yerlerde yaşayan katılımcıların algılarına göre aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.9. Katılımcıların okullarını seçme sebeplerine ilişkin değerlendirme

Spor Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanter alt boyut düzeylerinin okullarını seçme sebeplerine göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okullarını seçme sebepleri ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye Yönelik ANOVA Analizi

Okullarını Seçme Sebepleri		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	sig
Aceleci Yaklaşım	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	3,4487	,77455	,07559	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiği için dolayı	16	3,2778	,67403	,16851	,236
	İleride meslek	20	3,2111	,42179	,09432	

	edinmeme yardımcı olacağından					
	Diğer	14	3,6984	,90732	,24249	
	Total	155	3,4229	,74580	,05990	
Düşünen Yaklaşım	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	3,1105	1,01980	,09952	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	2,6500	1,18096	,29524	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	3,0200	,79710	,17824	,227
	Diğer	14	3,4286	1,38754	,37084	
	Total	155	3,0800	1,05377	,08464	
Kaçınan yaklaşım	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	3,6595	1,26107	,12307	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	3,7604	,93436	,23359	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	3,8500	1,15963	,25930	,932
	Diğer	14	3,7143	1,53440	,41009	
	Total	155	3,6995	1,23616	,09929	
Değerlendirici Yaklaşım	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	3,0381	,94317	,09204	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	2,1667	,98883	,24721	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	2,8667	1,05076	,23496	,017*
	Diğer	14	3,1905	1,72322	,46055	

	Total	155	2,9398	1,07609	,08643	
Kendine Güvenli Yaklaşım	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	3,2313	,84802	,08276	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	2,8929	,66291	,16573	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	2,9143	,54527	,12193	,198
	Diğer	14	3,2857	,97052	,25938	
	Total	155	3,1604	,81536	,06549	
Planlı Yaklaşım	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	3,0381	1,01003	,09857	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	2,6875	,81394	,20349	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	2,9000	,75394	,16859	,598
	Diğer	14	3,0714	1,52992	,40889	
	Total	155	2,9871	1,01682	,08167	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların okullarını seçme sebepleri ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA Testi sonucunda okullarını seçme sebepleri ile değerlendirici yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,017$). Bu durum farklı sebepleri olan katılımcıların algılarına göre değerlendirici yaklaşım düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan katılımcıların Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyut düzeylerinin okullarını seçme sebeplerine göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okullarını seçme sebepleri ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

Okullarını Seçme Sebepleri		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	sig
Bedensel Zekâ	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	3,6222	2,13428	,20828	,049*
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	3,2083	1,50000	,37500	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	4,5333	2,03018	,45396	
	Diğer	14	4,9048	2,84478	,76030	
	Total	155	3,8129	2,17384	,17461	
Varoluşçu Zekâ	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	3,8127	1,77646	,17337	,452
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	3,6667	1,65104	,41276	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	4,3333	2,05765	,46010	
	Diğer	14	4,4286	2,48561	,66431	
	Total	155	3,9204	1,87105	,15029	
Kişilerarası Zekâ	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	4,3746	1,69822	,16573	,767
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	4,6250	1,41356	,35339	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	4,2333	1,75752	,39299	
	Diğer	14	4,0000	1,81164	,48418	
	Total	155	4,2746	1,71164	,39299	

	Total	155	4,3484	1,67975	,13492	
İçsel Zekâ	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	3,7778	1,88543	,18400	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	4,2500	1,30809	,32702	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	5,3667	1,66456	,37221	,006*
	Diğer	14	4,0000	2,19557	,58679	
	Total	155	4,0516	1,89636	,15232	
Mantıksal Zekâ	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	4,0063	1,80750	,17639	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	5,0417	1,70783	,42696	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	5,3000	1,17926	,26369	,007*
	Diğer	14	4,6190	2,03750	,54454	
	Total	155	4,3355	1,80727	,14516	
Müziksel Zekâ	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	4,6857	1,73009	,16884	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	4,2500	1,39576	,34894	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	4,8333	1,39548	,31204	,707
	Diğer	14	4,4762	1,54541	,41303	
	Total	155	4,6409	1,63632	,13143	
Doğacı Zekâ	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	4,3683	1,85933	,18145	,001*
	Üniversite	16	5,7917	,98789	,24697	

	sinavlarında ek puan verdiğiinden dolayı					
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	5,2333	1,26167	,28212	
	Diğer	14	3,5238	1,38190	,36933	
	Total	155	4,5505	1,76816	,14202	
Sözel Zekâ	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	5,9937	1,63951	,16000	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	5,7917	1,63243	,40811	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	5,3667	1,10766	,24768	,007*
	Diğer	14	4,4762	1,65232	,44160	
	Total	155	5,7548	1,63214	,13110	
Görsel Zekâ	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	5,5143	1,79864	,17553	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	5,2917	1,92787	,48197	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	5,3667	1,76682	,39507	,036*
	Diğer	14	4,0000	1,73452	,46357	
	Total	155	5,3355	1,83579	,14745	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların okullarını seçme sebepleri ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA Testi sonucunda okullarını seçme sebepleri ile bedensel zeka, içsel zeka, mantıksal zeka, doğacı zeka, sözel zeka ve görsel zeka alt boyutu arasında anlamlı bir

farklılık tespit edilmiştir ($p=,049 ,006 ,007 ,001 ,007 ,036$). Bu durum farklı sebepleri olan katılımcıların algılarına göre bedensel zeka, içsel zeka, mantıksal zeka, doğacı zeka, sözel zeka ve görsel zeka düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Güzel Sanatlar Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanter alt boyut düzeylerinin okullarını seçme sebeplerine göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okullarını seçme sebepleri ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

Okullarını Seçme Sebepleri		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	sig
Bedensel Zekâ	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	3,6222	2,13428	,20828	,049*
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	3,2083	1,50000	,37500	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	4,5333	2,03018	,45396	
	Diğer	14	4,9048	2,84478	,76030	
	Total	155	3,8129	2,17384	,17461	
Varoluşçu Zekâ	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	3,8127	1,77646	,17337	,452
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	3,6667	1,65104	,41276	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	4,3333	2,05765	,46010	
	Diğer	14	4,4286	2,48561	,66431	

	Total	155	3,9204	1,87105	,15029	
Kişilerarası Zekâ	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	4,3746	1,69822	,16573	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	4,6250	1,41356	,35339	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	4,2333	1,75752	,39299	,767
	Diğer	14	4,0000	1,81164	,48418	
	Total	155	4,3484	1,67975	,13492	
İçsel Zekâ	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	3,7778	1,88543	,18400	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	4,2500	1,30809	,32702	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	5,3667	1,66456	,37221	,006*
	Diğer	14	4,0000	2,19557	,58679	
	Total	155	4,0516	1,89636	,15232	
Mantıksal Zekâ	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	4,0063	1,80750	,17639	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	5,0417	1,70783	,42696	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	5,3000	1,17926	,26369	,007*
	Diğer	14	4,6190	2,03750	,54454	
	Total	155	4,3355	1,80727	,14516	
Müziksel Zekâ	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	4,6857	1,73009	,16884	,707
	Üniversite	16	4,2500	1,39576	,34894	

	sinavlarında ek puan verdiğiinden dolayı					
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	4,8333	1,39548	,31204	
	Diğer	14	4,4762	1,54541	,41303	
	Total	155	4,6409	1,63632	,13143	
Doğacı Zekâ	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	4,3683	1,85933	,18145	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	5,7917	,98789	,24697	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	5,2333	1,26167	,28212	,001*
	Diğer	14	3,5238	1,38190	,36933	
	Total	155	4,5505	1,76816	,14202	
Sözel Zekâ	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	5,9937	1,63951	,16000	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	5,7917	1,63243	,40811	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	20	5,3667	1,10766	,24768	,007*
	Diğer	14	4,4762	1,65232	,44160	
	Total	155	5,7548	1,63214	,13110	
Görsel Zekâ	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	105	5,5143	1,79864	,17553	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	16	5,2917	1,92787	,48197	,036*
	İleride meslek edinmeme	20	5,3667	1,76682	,39507	

yardımcı olacağından				
Diğer	14	4,0000	1,73452	,46357
Total	155	5,3355	1,83579	,14745

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların okullarını seçme sebepleri ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA Testi sonucunda okullarını seçme sebepleri ile düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,000 ,026 ,004 ,000 ,004$). Bu durum farklı sebepleri olan katılımcıların algılarına göre problem çözme envanteri alt boyutları olan düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım düzeyleri farklı seviyededir.

Araştırmaya katılan katılımcıların Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyut düzeylerinin okullarını seçme sebeplerine göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 40'da gösterilmiştir.

Tablo 40. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okullarını seçme sebepleri ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA Analizi

Okullarını Seçme Sebepleri		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Bedensel Zeka	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	87	4,2955	1,82954	,19503	,016*
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiği için dolayı	9	3,8000	1,54919	,48990	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	54	3,5818	1,94811	,26268	
	Diğer	42	3,2946	1,61869	,24685	
	Total	192	3,8503	1,84321	,13166	
Varoluşçu	Güzel sanata-spora	87	3,3750	1,66844	,17786	,597

Zeka	yatkın olduğumdan						
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	9	4,1333	,72350	,22879		
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	54	3,4545	1,60806	,21683		
	Diğer	42	3,4264	1,83200	,27938		
	Total	192	3,4473	1,65278	,11806		
Kişilerarası Zeka	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan		87	4,4015	1,64403	,17525	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	9	4,7333	1,52995	,48381		
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	54	4,5636	1,72595	,23273	,665	
	Diğer	42	4,1550	2,22700	,33961		
	Total	192	4,4099	1,79817	,12844		
İçsel Zeka	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan		87	3,5985	1,61186	,17183	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	9	4,5333	,72350	,22879		
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	54	3,4303	1,18577	,15989	,252	
	Diğer	42	3,5504	2,04821	,31235		
	Total	192	3,5884	1,59043	,11360		
Mantıksal Zeka	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan		87	3,8561	1,80732	,19266	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	9	4,4667	1,72991	,54705		
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	54	3,7455	1,52748	,20596	,368	
	Diğer	42	3,4496	1,97990	,30193		
	Total	192	3,7670	1,77113	,12651		

Müziksel Zeka	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	87	4,0720	1,79217	,19105	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	9	5,2667	1,51372	,47868	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	54	4,3030	1,68786	,22759	,178
	Diğer	42	3,8915	2,22863	,33986	
	Total	192	4,1582	1,86692	,13335	
Doğacı Zeka	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	87	3,5682	1,78124	,18988	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	9	4,8000	1,14612	,36243	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	54	4,4364	1,84243	,24843	,003*
	Diğer	42	4,5426	1,67935	,25610	
	Total	192	4,0884	1,80316	,12880	
Sözel Zeka	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	87	5,4053	1,90479	,20305	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	9	7,3333	,62854	,19876	
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	54	5,8242	1,98539	,26771	,020*
	Diğer	42	5,6512	1,83867	,28039	
	Total	192	5,6752	1,90708	,13622	
Görsel Zeka	Güzel sanata-spora yatkın olduğumdan	87	4,6970	2,13565	,22766	
	Üniversite sınavlarında ek puan verdiğiinden dolayı	9	6,7333	,89993	,28458	,015*
	İleride meslek edinmeme yardımcı olacağından	54	4,9091	1,51325	,20405	
	Diğer	42	4,8915	1,79612	,27391	

Total	192	4,9031	1,89533	,13538
-------	-----	--------	---------	--------

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların okullarını seçme sebepleri ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA Testi sonucunda okullarını seçme sebepleri ile bedensel zeka, doğacı zeka, sözel zeka ve görsel zeka alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,042 ,016 ,003 ,020 ,015$). Bu durum farklı sebepleri olan katılımcıların algılarına göre çoklu zekâ ölçeği alt boyutları olan bedensel zeka, doğacı zeka, sözel zeka ve görsel zeka düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.10. Katılımcıların kaldıkları yere ilişkin değerlendirme

Spor Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanter alt boyut düzeylerinin kaldıkları yere göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Independent-Samples t- Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin kaldıkları yer ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi

Grup İstatistikleri						
	Nerde kalıyorsunuz?	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	Sig
Aceleci Yaklaşım	Ailemlerle birlikte	98	3,4093	,82758	,08360	,008*
	Yurtta	57	3,4464	,58512	,07750	
Düşünen Yaklaşım	Ailemlerle birlikte	98	2,9102	1,09812	,11093	,027*
	Yurtta	57	3,3719	,90982	,12051	
Kaçıngan Yaklaşım	Ailemlerle birlikte	98	3,8520	1,32911	,13426	,001*
	Yurtta	57	3,4371	1,01566	,13453	
Değerlendirici Yaklaşım	Ailemlerle birlikte	98	2,9728	1,13132	,11428	,172
	Yurtta	57	2,8830	,98095	,12993	
Kendine Güvenli	Ailemlerle birlikte	98	3,0962	,84597	,08546	,141
	Yurtta	57	3,0962	,84597	,08546	

Yaklaşım	Yurtta	57	3,2707	,75433	,09991	
Planlı Yaklaşım	Ailemle birlikte	98	2,9872	1,11998	,11313	,012*
	Yurtta	57	2,9868	,81889	,10846	

Anamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların kaldıkları yer ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan Independent-Samples t-Testi sonucunda kaldıkları yer ile aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,007 ,008 ,027 ,001 ,012$). Bu durum farklı yerlerde kalan katılımcıların algılarına göre problem çözme envanteri alt boyutları olan aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve planlı yaklaşım düzeyleri farklı seviyededir.

Araştırmaya katılan katılımcıların Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyut düzeylerinin kaldıkları yere göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Independent-Samples t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42. Spor Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin kaldıkları yer ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi

Grup İstatistikleri						
	Nerde kalıyorsunuz?	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	Sig
Bedensel Zekâ	Ailemle birlikte	98	3,9014	2,28658	,23098	,260
	Yurtta	57	3,6608	1,97529	,26163	
Varoluşçu Zekâ	Ailemle birlikte	98	3,8741	1,80651	,18249	,986
	Yurtta	57	4,0000	1,99105	,26372	
Kişilerarası Zekâ	Ailemle birlikte	98	4,4116	1,73291	,17505	,166
	Yurtta	57	4,2398	1,59333	,21104	
İçsel Zekâ	Ailemle birlikte	98	3,9626	2,01079	,20312	,293
	Yurtta	57	4,2047	1,68767	,22354	
Mantıksal Zekâ	Ailemle birlikte	98	4,2993	1,88774	,19069	,075
	Yurtta	57	4,3977	1,67431	,22177	
Müziksel	Ailemle birlikte	98	4,6361	1,80624	,18246	,016*

Zekâ	Yurtta	57	4,6491	1,30843	,17331	
Doğacı Zekâ	Ailemle birlikte	98	4,6088	1,86118	,18801	,112
	Yurtta	57	4,4503	1,60665	,21281	
Sözel Zekâ	Ailemle birlikte	98	5,8299	1,74637	,17641	,149
	Yurtta	57	5,6257	1,41991	,18807	
Görsel Zekâ	Ailemle birlikte	98	5,2653	1,83010	,18487	,938
	Yurtta	57	5,4561	1,85553	,24577	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların kaldıkları yer ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan Independent-Samples t-Testi sonucunda kaldıkları yer ile müziksel zeka alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,016$). Bu durum farklı yerlerde kalan katılımcıların algılarına göre müziksel zeka düzeyleri aynı seviyededir.

Güzel Sanatlar Lisesi;

Araştırmaya katılan katılımcıların Problem Çözme Envanter alt boyut düzeylerinin kaldıkları yere göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Independent-Samples t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 43’de gösterilmiştir.

Tablo 43. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören kaldıkları yer ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi

	Nerde kalıyorsunuz?	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Aceleci Yaklaşım	Ailemle birlikte	114	3,3431	,69853	,07810	,027*
	Yurtta	78	2,9483	,98973	,09189	
	Total	192	2,8550	,91401	,10219	
Düşünen Yaklaşım	Ailemle birlikte	114	3,9698	1,18007	,10957	,314
	Yurtta	78	3,5313	1,35208	,15117	
	Total	192	2,9023	1,19743	,11118	
Kaçıngan	Ailemle	114	2,7083	1,34841	,15076	,093

Yaklaşım	birlikte					
	Yurtta	78	3,0172	,85697	,07957	
	Total	192	3,2161	,86315	,09650	
Değerlendirici Yaklaşım	Ailemle birlikte					
	Yurtta	78	2,9219	1,06408	,11897	,447
	Total	192	3,2687	,48105	,04466	
Kendine Güvenli Yaklaşım	Ailemle birlikte					
	Yurtta	78	3,5374	,84543	,07850	,954
	Total	192	3,3431	,69853	,07810	
Planlı Yaklaşım	Ailemle birlikte					
	Yurtta	78	2,9483	,98973	,09189	,710
	Total	192	3,9698	1,18007	,10957	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların kaldıkları yer ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan Independent-Samples t-Testi sonucunda kaldıkları yer ile aceleci yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p=0,27$). Bu durum farklı yerlerde kalan katılımcıların algılarına göre problem çözme envanteri ve alt boyutu olan aceleci yaklaşım düzeyleri farklı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan katılımcıların Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyut düzeylerinin kaldıkları yere göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Independent-Samples t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 44’de gösterilmiştir.

Tablo 44. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin kaldıkları yer ile Çoklu Zekâ Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik T Testi Analizi

	Nerde kalıyorsunuz?	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Sig
Bedensel Zeka	Ailemle birlikte	114	3,9333	1,84444	,20621	,869

	Yurtta	78	3,4138	1,71812	,15952	
	Total	192	3,4958	1,56257	,17470	
Varoluşçu Zeka	Ailemle birlikte	114	4,4425	1,75822	,16325	
	Yurtta	78	4,3625	1,86476	,20849	,938
	Total	192	3,2816	1,47088	,13657	
Kişilerarası Zeka	Ailemle birlikte	114	4,0333	1,65999	,18559	
	Yurtta	78	3,4943	1,73928	,16149	,374
	Total	192	4,1625	1,75263	,19595	
İçsel Zeka	Ailemle birlikte	114	4,0489	1,92178	,17843	
	Yurtta	78	4,3167	1,78437	,19950	,480
	Total	192	4,2155	1,82323	,16928	
Mantıksal Zeka	Ailemle birlikte	114	3,9042	1,76877	,19775	
	Yurtta	78	5,6523	1,85378	,17212	,983
	Total	192	5,7083	1,99322	,22285	
Müziksel Zeka	Ailemle birlikte	114	5,0144	2,10056	,19503	
	Yurtta	78	4,7417	1,54899	,17318	,244
	Total	192	4,1505	1,09633	,10179	
Doğacı Zeka	Ailemle birlikte	114	4,2954	,95596	,10688	
	Yurtta	78	3,7931	1,84818	,17160	,987
	Total	192	3,9333	1,84444	,20621	
Sözel Zeka	Ailemle birlikte	114	3,4138	1,71812	,15952	
	Yurtta	78	3,4958	1,56257	,17470	,138
	Total	192	4,4425	1,75822	,16325	
Görsel Zeka	Ailemle birlikte	114	4,3625	1,86476	,20849	
	Yurtta	78	3,2816	1,47088	,13657	,002*
	Total	192	4,0333	1,65999	,18559	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların kaldıkları yer ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan Independent-Samples t-Testi sonucunda kaldıkları yer ile görsel zeka alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p=002$). Bu durum farklı yerlerde kalan katılımcıların algılarına göre görsel zeka düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.11. Katılımcıların liselerine ilişkin değerlendirme

Tablo 45. Araştırmaya katılan katılımcıların liseleri ile problem çözme envanteri

		Grup İstatistikleri					
		Öğrenim gördüğünüz lise	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	Sig
Problem Envanteri	Çözme	Spor lisesi	155	3,1425	,65451	,04583	,204
		Güzel sanatlar lisesi	192	3,1971	,57289	,03675	
Aceleci Yaklaşım		Spor lisesi	155	3,1972	,85441	,05982	,994
		Güzel sanatlar lisesi	192	3,3420	,81235	,05211	
Düşünen Yaklaşım		Spor lisesi	155	3,0020	1,06239	,07438	,199
		Güzel sanatlar lisesi	192	2,9926	1,00747	,06463	
Kaçınan Yaklaşım		Spor lisesi	155	3,5866	1,28969	,09030	,310
		Güzel sanatlar lisesi	192	3,8045	1,23769	,07940	
Değerlendirici Yaklaşım		Spor lisesi	155	2,8791	1,14641	,08026	,369
		Güzel sanatlar lisesi	192	2,7380	1,21569	,07799	
Kendine Yaklaşım	Güvenli	Spor lisesi	155	3,0553	,84915	,05945	,768
		Güzel sanatlar lisesi	192	3,0735	,86286	,05535	

Planlı Yaklaşım	Spor lisesi	155	2,8762	1,00292	,07022	,496
	Güzel sanatlar lisesi	192	2,9043	1,03220	,06622	

Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların okudukları okullar ile problem çözme envanteri ve alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan Independent-Samples t-Testi sonucunda değişkenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum farklı liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin algılarına göre problem çözme envanter düzeyleri aynı seviyededir.

Tablo 46. Araştırmaya katılan katılımcıların Liseleri ile Çoklu Zeka Ölçeği

		Grup İstatistikleri					
		Öğrenim gördüğünüz lise	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	Sig
Çoklu Zekâ Ölçeği	Spor lisesi	155	4,5834	1,01048	,07075	,018*	
	Güzel sanatlar lisesi	192	4,2560	1,04825	,06725		
Bedensel Zekâ	Spor lisesi	155	3,7631	2,22926	,15608	,106	
	Güzel sanatlar lisesi	192	3,7627	1,94079	,12450		
Varoluşçu Zekâ	Spor lisesi	155	3,9902	1,88298	,13183	,001*	
	Güzel sanatlar lisesi	192	3,4554	1,57056	,10075		
Kişilerarası Zekâ	Spor lisesi	155	4,4216	1,67399	,11720	,057	
	Güzel sanatlar lisesi	192	4,3676	1,71426	,10997		
İçsel Zekâ	Spor lisesi	155	4,2157	1,87785	,13148	,087	
	Güzel sanatlar lisesi	192	3,7174	1,61025	,10330		
Mantıksal Zekâ	Spor lisesi	155	4,3856	1,77728	,12443	,526	
	Güzel sanatlar lisesi	192	3,9081	1,80609	,11586		
Müziksel Zekâ	Spor lisesi	155	4,7255	1,62588	,11383	,002*	
	Güzel sanatlar lisesi	192	4,1907	1,91982	,12316		
Doğacı Zekâ	Spor lisesi	155	4,6520	1,79255	,12550	,199	
	Güzel sanatlar lisesi	192	4,1962	1,87351	,12019		
Sözel Zekâ	Spor lisesi	155	5,6732	1,83709	,12862	,951	

	Güzel sanatlar lisesi	192	5,6900	1,85689	,11912	
Görsel Zekâ	Spor lisesi	155	5,4314	1,83596	,12854	
	Güzel sanatlar lisesi	192	4,9986	1,94377	,12469	,264
Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.						

Araştırmaya katılan katılımcıların okudukları okullar ile çoklu zeka ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan Independent-Samples t-Testi sonucunda okudukları okullar ile çoklu zeka ölçeği, varoluşçu zeka ve müziksel zeka alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,018, 001, 002$). Bu durum farklı liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin algılarına göre çoklu zeka ölçeği ve alt boyutları olan varoluşçu zeka ve müziksel zeka düzeyleri aynı seviyede olmadığını söyleyebiliriz.

5. TARTIŞMA

Çoklu zeka ve problem çözme ile ilgili yapılan araştırma ve çalışmalarda, Gardner'ın meydana getirdiği çoklu zeka kuramına göre spor lisesi ve güzel sanat liselerinde öğrenim görmüş olan kişilerin, farklı kriterler ve yaşadıkları ortamlara bağlı olarak sahip olunan bir ya da daha fazla zeka alanlarında bireyler arasında birtakım farklılıklar olduğu görülmektedir. Dolayısıyla zeka alanlarının ekonomi, cinsiyet, maddi gelir ve sosyal ya da çevresel vb. durumlardan etkilendiği söylenebilmektedir.

Kişilerin kendi zeka alanlarının farkında olması, öğrenme ortamlarındaki rolleri açısından önemlidir. Dolayısıyla bireylerin eğitim hayatlarının en başında çoklu zeka alanlarının belirlenmesi sağlanmalı ve bu alanların geliştirilmesi için uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Bununla birlikte problem çözme durumunda öğrencilerin problem durumunu saptamaları, çözüm yolları üretmeleri ve hedefledikleri sonuca ulaşabilmeleri de desteklenmelidir.

Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyetleri ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda değişkenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>0.05$). Bu durumda kadın ve erkek katılımcıların algılarına göre problem çözme envanteri alt boyutları düzeyleri aynı seviyede olduğunu söyleyebiliriz.

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında; araştırmamızın bulgularıyla paralellik gösteren ve araştırmamızın bulgularıyla farklılık gösteren çalışmalar mevcuttur.

Sarı (2016) lise öğrencisi ergenlerde (15-19) problem çözme becerileri ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında cinsiyete göre problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

Deniz, Ertan, Hamarta (2014) lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında problem çözme envanteri toplam puanları açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulmamışlardır.

Küçükkaragöz ve ark (2009) çalışmalarında, istatistiksel olarak bir anlamlılık olmamasına rağmen, erkek öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin bayan öğretmen adaylarından yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Çeşit (2011) sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile benlik saygısı düzeylerini incelediği araştırmasında cinsiyete göre problem çözme beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

Cinsiyet farklılığının öğrencilerin problem çözme becerilerinde farklılık yaratmadığına ilişkin yapılan diğer bir çalışma ise Gallagher, De Lisi, Holst, McGillicuddy-De Lisi, Morely ve Cahalan (2000)'a aittir. Bu çalışmaya göre öğrencilerin problem çözme becerilerinde cinsiyet unsurunun belli bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Nadir (2002) ise, çalışmasında ergenlere ait olan benlik kavramının problem çözme başarılarını ne düzeyde yormakta olduğu konusunu ele almıştır. Bu araştırmasında 13-17 yaş aralığında bulunan ergenleri ele almıştır. Çalışmasının neticesinde ise cinsiyet kapsamında problem çözme başarılarına yönelik cinsiyet farklılıklarının bulunmadığı sonucuna varmıştır.

Ayrıca Saygılı'nın (2000) ve Çilingir'in (2006) yılında yaptıkları araştırmalarda erkek ve kız öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu çalışmalar araştırmamızın bulgularıyla paralellik göstermekte araştırmamızı desteklemektedir.

Akbağ (2000) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, erkeklerin problem odaklı başa çıkma tarzlarına kızlara oranla daha fazla yöneldikleri sonucuna ulaşmıştır.

Ferah (2000) tarafından aktarılan Brems ve Johnson tarafından yapılan araştırmada, erkeklerin problem çözmede kızlara oranla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Korkut (2002) yaptığı araştırmada, cinsiyet değişkeni ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiş, erkeklerin problem çözme becerilerinin kadınlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Genç ve Kalafat (2007) araştırmalarında, erkek öğretmen adaylarının problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarını 123.02, kadın öğretmen adaylarının problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarını da 126.01 olarak bulmuşlardır. Bu sonuç, problem çözme becerisi bakımından erkek öğretmen adaylarının kadın adaylara oranla

kendilerini daha yeterli gördükleri anlamına gelmektedir.

Serin ve Derin (2008) tarafından ele alınan çalışmada ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla Problem Çözme Beceri puan ortalamaları yüksek düzeyde bulunarak aralarında farkın ise anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Koray ve Azar (2008), Korkut (2002) çalışmaları çerçevesinde problem çözme becerisi açısından erkek öğrenciler daha başarılı bulunurken, Tümkaya ve İflazoğlu (1999), Özkütük ve ark. (2003), Saracaloğlu ve ark. (2001), Çilingir (2006) ve Gültekin (2006)'in ele aldıkları çalışmalar da ise problem çözümedeki becerilen cinsiyetler üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna varmıştır.

Carr, Jessup ve Fuller, 1999 yılında yaptıkları araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinde problem çözme performanslarına odaklanmışlardır. Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerinin erkek öğrencilere kıyasla problem çözme performanslarında daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır

Türkçapar (2009), Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş, erkeklerin problem çözme becerisinin kızlardan anlamlı bir şekilde farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Aylar ve Aksin (2011) araştırmalarında, erkeklerin problem çözme becerilerinin kadınlara oranla daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Pulur ve ark (2012), farklı branşlardaki üst düzey üniversiteli sporcuların problem çözme becerilerini inceledikleri araştırmalarında, yüzme branşındaki erkek sporcuların puanlarını kız sporcuların puanlarından düşük bulmuşlardır. Bu durum, erkek sporcuların problem çözümede kızlara oranla daha yüksek problem çözme becerisine sahip olduklarını göstermektedir..

Yıldırım ve diğerleri (2011) lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörleri inceledikleri araştırmalarında, kız öğrencilerin problem çözme beceri algılarını anlamlı düzeyde yüksek bulmuşlardır. Bu çalışmalar araştırmamızın bulgularıyla farklılık göstermektedir. Bu farklılığın oluşma sebepleri uygulama yapılan

grupların yaş aralıklarının farklı olmasından ve eğitim kademelerinin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyetleri ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişkiyi saptamak için yapılan analiz sonucunda cinsiyet çoklu zeka alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında; araştırmamızın bulgularıyla paralellik gösteren ve araştırmamızın bulgularıyla farklılık gösteren çalışmalar mevcuttur.

Ürgüp'ün (2015) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışmada, bedensel zeka ve alanlarında erkekler lehine, sözel zeka alanında ise kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğu, diğer alanlarda ise anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altınok'un 2008 yılında cinsiyet faktörünün öğrencilerin müziksel-ritmik ve görsel-uzamsal zekalarını etkileme düzeylerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu bağlamda beden eğitimi öğrencileri arasında bir araştırma yapmış ve sonuç olarak kız öğrencilerinin erkek öğrencilere kıyasla müziksel-ritmik ve görsel-uzamsal zekâ puanları daha yüksek çıkmıştır.

Güllü ve Tekin, 2009 yılında yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin hangi zekâ alanlarına sahip oldukları tespit edilmeye çalışmıştır. Çalışmada örneklem olarak iki grup belirlenmiştir; spor lisesinde öğrenim görenler ve genel lisede öğrenim gören öğrenciler. Toplamda 32 öğrencinin yer aldığı çalışmada cinsiyete göre farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle kız öğrencilerin sözel, görsel, müziksel, sosyal, içsel zekâ alanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha ileri oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Demir'in 2010'da yapmış olduğu çalışmada Altınok'un yaptığı çalışmaya benzer bir çalışma yaptığı görülmektedir. Bu çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencileri örneklem olarak belirlenmiştir. Aynı şekilde kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerinde müziksel-ritmik ve görsel-uzamsal zekâ puanlarının karşılaştırılması söz konusudur. Sonuç olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden fazla puan aldıkları görülmektedir.

Tekin ve Taşğın'ın 2008 yılında yapmış oldukları çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında bedensel kinestetik zekalarının karşılaştırılması söz konusudur. Bu çalışmanın sonucunda spor yapan öğrencilerin bedensel kinestetik zekalarının yüksek

olduğuna ulaşılmıştır.

Nasser, Singhal ve Abouchedid (2008)'in ele aldığı ve içeriğini Lübnanlı ve Hindistanlı niversitesi ğrencilerinin oluşturduğu çalışmada, söz konusu iki ülkede de sözel ve dilsel zeka alanında kız öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada Lübnanlı ğrencilerin mantıksal ve matematiksel, kişilerarası ve içsel, bedensel-kinestetik zeka alanları da cinsiyetlere göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada kız öğrencilerin algıları içsel zeka alanı erkek öğrencilere göre daha baskın ve yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Çamurcu Nuhoglu'nun, 2007 yılında yapmış olduğu çalışmada ortaokul ğrencilerinin zekâ alanları incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre kız ğrencilerinin erkek öğrencilerine kıyasla görsel-uzamsal, sözel-dilsel, kişilerarası, müziksel-ritmik zekâ alanlarında daha başarılı oldukları grlmştir.

Kabataş, 2006 yılında yaptığı çalışmada erkek ve kız öğrenciler arasında zekâ alanlarına ilişkin farklılık tespit etmeye odaklanılmıştır. Buna göre kız öğrencilerin lehine bir şekilde sözel-dilsel, görsel-uzamsal ve içsel zekâ alanlarında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

Yaz'ın 2013 yılında gerçekleştirmiş olduğu ve niversite öğrencilerini ele aldığı çalışmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre içsel zeka alanlarının algılarının daha yüksek olduğuna rastlanmıştır.

Üniversite ğrencileri üzerinden bir araştırma yaparak, niversite ğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının cinsiyetler doğrultusunda farklılık olup olmadığını amaçlamış ve buna göre ise mantıksal-matematiksel ve içsel zekâ alanında anlamlı farklılık elde etmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak mantıksal ve matematiksel zekâ alanında erkeklere yönelik anlamlı farklılık elde edilirken, kızlara yönelik de anlamlı farklılıklar da elde edilmiştir.

Çinkılıç ve Soyer, 2013 yılında yaptıkları araştırmada kız ve erkek öğrenciler arasında çoklu zekâ alanlarını tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışmanın sonucunda erkek öğrencilerin “içsel zekâ” alanında olumlu sonuçlar verdikleri grlmştir. Bununla beraber diğer zekâ alanlarında ise kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık saptanmamıştır.

Çalışkan ve Yenilmez (2011)'in yapmış oldukları araştırmada ise ortaokul öğrencileri ele alınarak sözel-dilsel, görsel-uzamsal ve içsel zeka alanlarında kız öğrencilere yönelik anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu çalışmalar araştırmamızın bulgularıyla kısmen paralellik göstermektedir.

İzci ve ark (2007) farklı alanlardaki öğrenciler ile çoklu zekâ üzerine yapmış oldukları çalışmalarında, cinsiyet değişkenine göre zekâ alanları arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular bir kısım araştırma sonuçları ile uyumlu iken bir kısım sonuçlarla uyumsuzdur.

Araştırmaya katılan katılımcıların yaşları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda farklı yaş gruplarındaki katılımcıların algılarına göre problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında; araştırmamızın bulgularıyla paralellik gösteren ve araştırmamızın bulgularıyla farklılık gösteren çalışmalar mevcuttur.

Korkut'un (2002) yaptığı bir çalışmada lise öğrencilerinden oluşan araştırma grubunda yaşları 15 ve altında olan öğrencilerin Problem Çözme Beceri puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmış ve aradaki farkın ise anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmalar araştırmamızın bulgularıyla paralellik göstermekte araştırmamızı desteklemektedir.

Ayancı (2019) bireysel ve takım sporu yapan bireyleri incelediği çalışmasında yaş değişkeninin ve gelir düzeyinin problem çözme becerisi üzerine etkisi olmadığını saptamıştır.

Çam (1997), Yurttaş (2001), Tanrıkulu (2002), Güçlü (2003), Kaya (2005), Arın (2006), İnce ve Şen (2006), Tekin ve Taşgın (2006), çalışmalarında yaşa ait problem çözme becerilerinde bir etkiye rastlamamıştır. Bu bulgular araştırma sonuçlarımızla farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan katılımcıların yaşları ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda farklı yaş gruplarındaki katılımcıların algılarına göre çoklu zeka ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında; araştırmamızın bulgularıyla paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur.

Çinkılıç ve Soyer (2013) yaşa göre araştırmamızı destekleyici anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Bizimde sonuçlarımıza göre yaşın çoklu zekayı etkilediği söylenebilir. Bu çalışma araştırmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan katılımcıların sınıfları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda farklı sınıflarda öğrenim gören katılımcıların algılarına göre problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir($p<0.05$).

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında; araştırmamızın bulgularıyla paralellik gösteren ve araştırmamızın bulgularıyla farklılık gösteren çalışmalar mevcuttur.

Dündar, 2009 yılında yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinde kişisel uyumun etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında yer alan örneklem grubu üniversite öğrencilerinden meydana gelmektedir Buna göre katılımcıların sınıf düzeylerinin problem çözme becerilerinde etkili olduğunu son sınıfta bulunan öğrencilerin problem çözme becerileri noktasında diğerlerinden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye’de Problem Çözme Envanterinin ele alınarak üniversite öğrencileri kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların birçoğunda sınıf seviyeleri ve yaş faktörüne göre farklılıkların bulunduğu doğrultusunda tutarlı sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür (Çam, 1997; Tümkaya ve İflazoğlu, 2000; Dikici, Yavuzer ve Demir, 2001; Alver, 2005).

Ünüvar (2003) ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada sınıf düzeyi değişkeninin problem çözme becerisi üzerine anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığını saptamıştır.

Taylan (1990), tarafından yapılan çalışmaya baktığımızda 226 üniversite öğrencisinde Problem Çözme Envanterini kullanarak, öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve öğrenim görmekte oldukları fakülterlere göre, problem çözme başarısı algılarının farklılık göstermesi üzerine bir çalışma ele almıştır. Bu çalışma sonrasında elde ettiği sonuçlara göre; Problem çözme envanterindeki toplam puanların öğrencilerin öğrenim

görmekte oldukları fakültelere göre farklılık gösterdiği ayrıca sınıf seviyelerine göre farklılık göstermediğini ortaya çıkmıştır.

Kanbay, Aslan, Işık ve Kılıç (2013) lisans eğitimi gören hemşireler üzerine yaptıkları çalışmada yaş ve sınıf düzeyi değişkeninin problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir fark ortaya koymadığını saptamışlardır.

Altun (2003) öğrencilerin Problem çözme envanter puan ortalamalarının sınıf düzeyleri arasında istatistiksel açıdan bir farklılık ortaya çıkarmadığını fakat eğitim yılında ilerleme oldukça problem çözme becerilerinde artışın olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmalar araştırmamızın bulgularıyla farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların olma sebebi farklı eğitim kademelerinde ve yaş gruplarında yapılan araştırmalardan kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan katılımcıların sınıfları ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda farklı sınıflarda öğrenim gören katılımcıların algılarına göre çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında; araştırmamızın bulgularıyla farklılık gösteren çalışmalar mevcuttur

Tekin (2007) de yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi öğrencilerinin sınıf değişkenine göre sözel zeka, mantıksa-matematiksel zeka ve müziksel zeka seviyelerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların sosyo-ekonomik durumları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda sosyo-ekonomik durumları ile katılımcıların algılarına göre problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında; araştırmamızın bulgularıyla paralellik gösteren ve araştırmamızın bulgularıyla farklılık gösteren çalışmalar mevcuttur

Kasap, 1997 yılında yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin problem çözme becerilerinde sosyo-ekonomik düzeylerinin ilişkisi araştırılmıştır. Buna göre ilk olarak rastgele örneklem ile 199 ilkokul öğrencisi belirlenmiştir. Bu öğrenciler sosyo-

ekonomik özelliklerine bağlı olarak iki gruba ayrılmıştır; alt ve üst. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin problem çözme becerilerinde ve tutumlarında sosyo-ekonomik farklılıklarının etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin cinsiyet faktörüne bağlı olarak da farklılıklar gösterdiği ifade edilmiştir. Bu çalışmalar araştırmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Kösece'nin 2016 yılında gerçekleştirdiği bir çalışmada ise problem çözme becerisinin ailelerin ekonomik seviyelerine göre çeşitlilik göstermediğini ifade etmiştir.

Çağlayan ve arkadaşları (2008) ile Yıldırım ve arkadaşları (2011) çalışmalarında, ailelerin aylık gelirlerinin öğrencilerin problem çözme becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşmış. Bu çalışmalar araştırmamızın bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan katılımcıların sosyo-ekonomik durumları ile çoklu zeka ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda sosyo-ekonomik durumları ile katılımcıların algılarına göre çoklu zeka ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir($p<0.05$).

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında; araştırmamızın bulgularıyla paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur.

Taş ve Duru (2010) tarafından yapılan bir çalışmada ise ilköğretim 6,7,8. Sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin aylık gelir seviyeleri iyi durumda bulunan öğrencilerin matematik alanındaki başarılarının daha yüksek seviyede olduğu bulunmuştur.

İpekli (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleriyle zekâ alanları arasında ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna göre öğrencilerin ailelerinin aylık geliri 2500tl ve üzeri olanların bedensel-kinestetik zekâ ortalamalarının 750-1000tl arasında gelir sahibi olan ailelerin çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yer alan 10. Sınıf öğrencilerin en yüksek sahip oldukları zekâ alanları ise görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik ve kişisel arası olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmalar araştırmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

6. SONUÇ

Katılımcıların spor lisesi ve güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile problem çözme becerilerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada sonrasında aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan katılımcıların cinsiyetleri problem çözme envanteri ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan katılımcıların cinsiyetleri ile çoklu zekâ ölçeği ve alt boyutu olan bedensel zeka, içsel zeka ve doğacı zekâ düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin cinsiyetleri ile problem çözme envanteri ve alt boyutu olan aceleci yaklaşım düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin cinsiyetleri ile çoklu zekâ ölçeği ve alt boyutu olan bedensel zekâ, görsel zeka, doğacı zeka ve varoluşçu zeka düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşları ile problem çözme envanteri ve alt boyutu olan aceleci yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve kaçınan yaklaşım düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşları ile çoklu zekâ ölçeği ve alt boyutları olan bedensel zekâ, varoluşçu zeka, doğacı zeka, müziksel zeka ve sözel zeka düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan katılımcıların yaşları ile problem çözme envanteri ve alt boyutu olan değerlendirici yaklaşım ve düşünen yaklaşım düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan katılımcıların yaşları ile çoklu zekâ ölçeği ve alt boyutları olan kişilerarası zeka, müziksel zeka, sözel zeka ve görsel zeka düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan katılımcıların sınıfları ile problem çözme envanteri ve alt boyutları olan kaçınan yaklaşım ve değerlendirici

yaklaşım düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan katılımcıların sınıfları ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutu olan doğacı zeka düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sınıfları ile problem çözme envanteri alt boyutu olan düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sınıfları ile çoklu zekâ ölçeği ve alt boyutları olan varoluşçu zeka, kişilerarası zeka, içsel zeka, müziksel zeka ve görsel zeka düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin kardeş sayıları ile problem çözme envanteri ve alt boyutları olan kaçınan yaklaşım değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin kardeş sayıları ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutu olan varoluşçu zeka ve mantıksal zeka düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan katılımcıların kardeş sayıları ile çoklu zekâ ölçeği ve alt boyutları olan bedensel zeka, varoluşçu zeka, ve görsel zeka düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan katılımcıların annelerinin çalışma durumları ile problem çözme envanteri ve alt boyutları olan aceleci yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan katılımcıların annelerinin çalışma durumları ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutu olan müziksel zeka ve doğacı zeka düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin annelerinin çalışma durumları ile problem çözme envanteri ve alt boyutu olan kaçınan yaklaşım düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

- Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin annelerinin çalışma durumları ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutu olan kişilerarası zeka düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin babalarının çalışma durumları ile problem çözme envanteri alt boyutu olan düşünen yaklaşım düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin babalarının çalışma durumu ile çoklu zekâ ölçeği ve alt boyutları olan kişilerarası zekâ ve mantıksal zekâ düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan katılımcıların babalarının çalışma durumları ile problem çözme envanteri ve alt boyutları olan değerlendirici yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan katılımcıların babalarının çalışma durumu ile çoklu zekâ ölçeği ve alt boyutları olan içsel zeka ve mantıksal zekâ düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile problem çözme envanteri ve alt boyutları olan düşünen yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur..
- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile çoklu zekâ ölçeği ve alt boyutları olan varoluşçu zekâ, içsel zeka ve mantıksal zeka düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan katılımcıların sosyo-ekonomik durumları ile problem çözme envanteri ve alt boyutları olan aceleci yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan katılımcıların sosyo-ekonomik durumları ile çoklu zekâ ölçeği ve alt boyutu olan bedensel zekâ, varoluşçu zekâ, içsel zeka, mantıksal zeka ve doğacı zeka düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşamlarını sürdürdükleri yer ile problem çözme envanteri ve alt boyutları olan

aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

- Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan katılımcıların yaşamlarını sürdürdükleri yer ile çoklu zekâ ölçeği ve alt boyutları olan kişilerarası zeka, içsel zeka ve mantıksal zeka düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin okullarını seçme sebepleri ile problem çözme envanteri alt boyutu olan değerlendirici yaklaşım düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin okullarını seçme sebepleri ile çoklu zekâ ölçeği ve alt boyutları olan bedensel zeka, içsel zeka, mantıksal zeka, doğacı zeka, sözel zeka ve görsel zeka düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan katılımcıların okullarını seçme sebepleri ile problem çözme envanteri ve alt boyutları olan düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan katılımcıların okullarını seçme sebepleri ile çoklu zekâ ölçeği ve alt boyutları olan bedensel zeka, doğacı zeka, sözel zeka ve görsel zeka düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin kaldıkları yer ile problem çözme envanteri ve alt boyutları olan aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve planlı yaklaşım düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Spor lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin kaldıkları yer ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutu olan müziksel zeka düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan katılımcıların kaldıkları yer ile problem çözme envanteri ve alt boyutu olan aceleci yaklaşım düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan katılımcıların kaldıkları yer ile çoklu zekâ ölçeği ve alt boyutu olan görsel zeka düzeylerinde

anlamli farklılık bulunmuştur.

- Katılımcıların okudukları okullar ile problem çözme envanteri ve alt boyutları arasında anlamli bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Araştırmaya katılan katılımcıların okudukları okullar ile çoklu zeka ölçeği ve alt boyutları olan bedensel zeka, kişilerarası zeka, içsel zeka, mantıksal zeka, doğacı zeka, sözel zeka ve görsel zeka düzeylerinde anlamli farklılık bulunmuştur.

7. ÖNERİLER

7.1 Araştırma İçin Öneriler

- Problem çözme becerileri öğrenilebilen ve geliştirilebilen bilişsel beceriler olması nedeniyle eğitim sürecinin her alanında önemle üzerinde durulması, probleme dayalı öğrenme gibi öğrenci merkezli yaklaşımlarla bu becerilerin gelişmesinin sağlanması,
- Problem çözme beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin belirlenip bu öğrencilere psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile iletişim becerileri, kişilerarası ilişkiler ve etkili problem çözme beceri eğitimi programları sunulması,
- Öğrencilerin problem çözme becerilerini ve etkileyen farklı değişkenleri belirlemek amacıyla daha geniş gruplarda araştırma yapılması önerilebilir

7.2. Genel Öneriler

- Bu araştırma çoklu zeka alanları ile Problem Çözme Becerileri arasındaki ilişkileri inceleyen bir ön çalışma niteliğindedir. Ayrıca, zeka alanlarının sınırlarının belirlemede ve yeni zeka alanlarının tespitinde Problem çözme becerilerinden faydalanılabileceği kanısındayız.
- Eğitim ortamının elde edilecek verilere göre düzenlenmesinin, her bir zeka alanının etkin bir şekilde kullanılabilmesi ve öğrenme ortamının etkinliğinin artırılmasında faydalı olacağını düşünmekteyiz.
- Benzer çalışmalar farklı öğretim kademesi öğrencileri ile yapılabilir.

- Bu araştırmadaki konular farklı kültürler üzerinde de ele alınarak kültürler arası karşılaştırma yapılabilir.
- Lise ğrencilerinin problem zme düzeylerini geliştirmek için uzmanlar eşliğinde etkinlikler ve seminerler düzenlenebilir.



8. KAYNAKÇA

- Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Unpublished doctorate dissertation. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ak, A. Ş. (1997). *Avrupa ve Türk-İslâm medeniyetinde müzikle tedavi: tarihi gelişimi ve uygulamaları* (Vol. 26). *Öz Eğitim*.
- Akman, N. (2007). *Ortaöğretimde insanda destek ve hareket sistemleri konusunun çoklu zekâ temelli işlenmesinin öğrenci başarısı üzerine etkisi*. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Aksan, N., ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Aktamış, H., & Yenice, N. (2010). Determination of the science process skills and critical thinking skill levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3282-3288.
- Alemdar Coşkun, M. (2016). Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi. *Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>*.
- Allen, D. (1997). *The Effectiveness of Multiple Intelligence Approach in A Gifted Social Studies Classroom*, USA: Georgia Collage, State University.
- Altınok, E., (2008). *Beden eğitimi öğrencilerinin bazı değişkenle-re göre çoklu zekâ alanlarının incelenmesi*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Altun, İ. (2003). *The perceived problem solving ability and values of student nurses and midwives*. *Nurse Education Today* 23:575–584.
- Alver, B. (2005). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı, Marmara Üniversitesi,

21-23 Eylül, İstanbul,188-189.

Armstrong, T. (1999). *Multiple Intelligence In The Classroom*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Aşçı, Z., Demircioğlu, H. (2001). *Çoklu Zeka Teorisi'ne Göre Geliştirilen Ekoloji Ünitesinin 9.Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji Başarısına ve Tutumlarına Olan Etkileri* OTDÜ, OÖF, MAE, Ankara.

Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya Örneği) *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 3, Ağustos 2011, Sayfa 299-313

Aydın, M. (2009). *Sorun çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme.* (Beşinci Baskı). Nobel Yayınları, s. 58-61, Ankara.

Baile, K. ve Ekermans, G., (2006) A'nın Kullanılabilirliğinin Keşfi Öz Bildirim Duygusal Zekace Ölçü. *E-Dergi Başvurusu Psikoloji: Duygusal Zeka*, 2, 3-11.

Baird, L. L. (1983). *Review of Problem Solving Skills.* Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Baran, A. (2000). *Üniversite öğrencilerinin çoklu yetenek-öğrenme stilleri ile benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki.* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Bingham A, (1976). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi.* (Çeviren: A. Ferhat Oğuzkan), İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, s. 2.

Brahier, D. J. (2000). *PERSONAL COPY: Teaching Secondary and Middle School Mathematics.* Pearson Education, Incorporated.

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları. Bümen, TN. (2002). Okulda çoklu zeka kuramı, (2. Baskı), Ankara.

Bulut, İ. (2003). *Çocuklara yabancı dil olarak ingilizce öğretimi ve çoklu zekâ teorisi.* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü, İstanbul.

- Bümen, TN. (2004). *Okulda çocuk zeka kuramı*. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, SS., Çivi, C. (1995). *Genel öğretim metodları*. Göksu Matbaası, s. 85-92, Konya.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (10. Baskı) Ankara: Pegem A Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Veri analizi al kitabı* (12. Basım) Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.
- Carnevale, A. P., Gainer, L. J., and Meltzer, A. S. (1990). *Workplace Basics: The Essential Skills Employers Want*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coşkungönüllü, R. (1998) *Çoklu Zekâ kuramının 5. sınıf öğrencilerinin matematik erişisine etkisi*, (yayınlanmamış yüksek lisans tezi), ODTÜ, Ankara.
- Çam, S. (1997). Öğretmenlik formasyonu eğitimi programının öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 15, 52-61.
- Çam, S., Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası problem çözme envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, cilt 3 sayı:28.
- Çamurcu Nuhoğlu, S. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarına yönelik dağılım düzeylerinin tespit edilmesi*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Çeşit, C., Ece, S.A. ve Kafadar, H. (2012). Sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve benlik saygı düzeylerinin incelenmesi (Bolu İli Örneği), *International Online Journal of Educational Sciences*,4 (3), 706-726.
- Çetinkaya, Ş. (2013) *Lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerine etkisi*, (yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

- Çilingir A. (2006), *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*, (yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çilingir, A. (2006) *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Erzurum, Atatürk Üniversitesi.
- Çinkılıç, İ. ve Soyer, F.(2013). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekâ Alanları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi* ISSN: 1306-4371 Cilt:8, Sayı:1, 2013
- Çoban, B. ve Ünveren, A. (2007). *Beden eğitimi ve spor öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dağlı, A. (2004). Problem çözme ve karar verme, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* C.3 S.7 ss. 41-49.
- Danışık, N. D., (2005). *Ergenlerin süreklili öfke, öfke ifade ediş tarzları ile problem çözme becerileri arasında-ki ilişki*. (yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendir-meye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2000). *Kurumdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (3. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Başbay, A., ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ: Kuram ve uygulama*. Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, M. E., ve Erözkan, A. (2018). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Pegem Atıf İndeksi, 001-410.
- Deniz, ME. (2012). *Eğitim psikolojisi*. (Altıncı basım). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Dikici, H., Yavuzer, Y. ve Demir, Z. (2001). *Üniversite öğrencilerinin uyum düzeyleri ile problem çözme yeteneklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, A.İ.Baysal Üniversitesi. 7-9 Haziran, Bolu.

- Dincer ve Güneysu, (1997). *Türkiye'de 5 yaşındaki çocukların problem çözme eğitiminin kişilerarası problem çözme becerilerinin kazanılmasındaki etkilerinin incelenmesi.*
- Duran, E. (2003). Zekanın çok boyutluluğu çoklu zeka kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. İstanbul.
- Efe, M, Öztürk, F, Koparan, Ş. (2008). Boks antrenör adaylarının problem çözme becerisi ve atılganlık düzeylerinin tespiti. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 447-459.
- Ekici, G. (2002). çoklu zeka kuramına dayalı biyoloji öğretim. Gazi Üniversitesi T.E.F. Ankara.
- Eriş, B. (2008). Zekâ: Amerikan deneyiminin kritik kuram perspektifinden analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 59-87.
- Erkuş, A. (1998). Goleman'ın "duygusal zekâ" görüşünün psikometrik açıdan eleştirisi ve dinamik etkileşimsel model önerisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(1), 31-40.
- Erman, A. (2003). *İlköğretim IV. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ türlerindeki dağılım ve düzey ölçümlerinin müziksel zekâ düzeyleriyle karşılaştırmalı incelenmesi.* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eskicumalı. A. Eroğlu, E. (2001). Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişki *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1:165-189.
- Ferah, D. (2000). *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algulamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma değişkenleri açısından incelenmesi.* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gallagher, M.A., De Lisi, R., Holst, C. P., McGillicuddy-De Lisi, M.V.A, Morely, M. Ve Cahalan, C. (2000). Gender differences in advanced mathematical problem solving, *Journal of Experimental Child Psychology*, 75, 165-190.

- Gardner H. (1999). *İntelligence reframed: multiple intelligence for the 21st century*. New York, Basic Books, p. 48.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory in practice*. New York: Basic.
- Gardner, H. (2003). <http://pzweb.harvard.edu/sumit/MISUMIT.htm>.
- Gardner, H. (2004); *Zihin Çerçeveleri çoklu zeka kuramı*, Çev: Ebru Kılıç, Alfa Yayıncılık, İstanbul.
- Genç, S. Z., Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 10-22.
- Göde, O. Ve Erturan, G.A. (2008). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bedensel-kinestetik zekâ erişilerinin cinsiyet ve spor yapma durumlarına göre karşılaştırılması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 19 (1), 23-34.
- Göde, O., Mavioğlu, Ç. Ve Erturan, G., (2007). *Futbol Oynayan Çocukların Asist Pas Tercihleri İle Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişki*, 09-11 Kasım, Antalya: IV. Uluslararası Akdeniz Spor Bilimleri Kongresi.
- Gök-Altun, D. (2006). *Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanmış ses ve ışık ünitesinin öğrenci başarısına, hatırlama düzeylerine, fen bilgisine karşı tutumlarına ve öğretmen ve öğrenci görüşlerine etkisi*. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Muğla.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Gönüllü, C., *The Effects of Multiple Intelligence Theory On Fifth Graders Mathematics Achievement*, (yüksek lisans tezi), ODTÜ, Ankara, (1998).
- Görücü, A. (2008). *Beden eğitiminde yeni bir yaklaşım çoklu zeka kuramı*. Me-Sa Kitabevi, s. 1. Konya.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü, İzmir.

- Gültekin, A. (2006) *Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (yüksek lisans tezi). Erzurum Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Erzurum.
- Günce, G. (1973). *Piaget Kuramına Toplu Bakış, Çocukta Zihinsel Gelişim*, Ankara Eğitim Fakültesi, Baylan Matbaası, Ankara.
- Güneş, F. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (1. Baskı). Pegem Akademi, s. 167. Ankara.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürçay, D., Eryılmaz A. (2003). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin çoklu zeka alanlarının tespiti ve fizik eğitimi üzerine etkileri*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMAE, İstanbul, ODTÜ, Eğitim Fakültesi, OFMAE, Ankara.
- Gürses, B. A. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ gelişim düzeylerine ilişkin algıları ve ingilizce öğretmenlerinin çoklu zekâyâ yönelik uygulamaları*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Güven, B., ve Karataş, İ. (2004). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sınıf ortamı tasarımları*. İlköğretim Online, 3(1).
- Hamurcu, H., Günay, Y. & Özyılmaz, G. (2002). *Buca eğitim fakültesi fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çoklu zeka kuramına dayalı profilleri*. (<http://www.fedu.metu.tr/ufbmek-5/özetler/d113.pdf>)
- Heppner, P.P. and Petersen, C. (1982). The development and implications of personal problem solving- inventory. *Journal of Counseling Psychology* 29(1):66-75.
- Hoşgörür, V., Katrancı, M., (2007). Sınıf ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin baskın zeka alanları (Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24-33.
- İlhan, A., (2005). Çoklu zeka uygulamaları doğrultusunda işlenen jimnastik ve voleybol ünitelerinin öğrencilerin bilişsel ve devinışsel yönden gelişimlerine olan etkisi,

Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, I (1) 5-10.

- İpekli, N. (2013). *10. Sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi ve matematiğe karşı tutumlarının incelenmesi*. (yayımlanmamış yüksek lisans) Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- İzci, E., Kara, A., ve Dalaman, F. (2007). Dershane öğrencilerinin çoklu zeka kuramı açısından. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-14.
- Kabataş, E. (2006). *10. sınıf öğrencilerinin zekâ alanları ile fizik, kimya, biyoloji ve matematik başarıları arasındaki ilişki*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kanbay Y, Aslan Ö, Işık E, Kılıç N. (2013). Hemşirelik lisans öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3: 244-51.
- Kaptan, F., ve Korkmaz, H. (2001). *Çoklu zeka kuramı tabanlı fen öğretiminin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Hacettepe Üniversitesi IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, 169-174.
- Kaya, O. N. (2002). *Çoklu zeka kuramı'nın ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin atom ve atomik yapı konusundaki başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına tutum ve algılamalarına olan etkisi*, (yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Öğretmenliği ABD, Ankara.
- Konter, E. (1997). *Futbolda süratin teori ve pratiği*: (antrenman planlaması ve test örnekleriyle). Bağırhan Yayınları.
- Koray, Ö., Azar, A. (2008) Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1):125-136.
- Korkut, F. (2002) Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22:177-184.
- Kozağaç, B. Z. (2015). *Matematik bölümü öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanlarının*

belirlenmesi ve sosyal becerileri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Koroğlu, H., Yeşildere, S., Cantürk, B. (2001). *İlköğretim 6. Sınıfta Ölçüler Konunun Öğretiminde Çoklu Zeka Kullanımına Göre Matematik Öğretimi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir

Kuru, E. (2001). Kinestetik zekâ ve beden eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 217-229.

Kuzgun, Y. (2004). *Meslek rehberliği ve danışmanlığa giriş*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (12. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Küçükkaragöz H., Deniz H., Ersoy E. ve Karataş E. (2009). İlköğretim matematik, fen bilgisi ve türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi., *The First International Congress of Educational Research*, Çanakkale

Lester, F. K. (1994). Musings about mathematical problem-solving research: 1970-1994. *Journal for research in mathematics education*, 25(6), 660-675.

Loori, A. A. (2005). *Multiple intelligences: a comparative study between the preferences of males and females*. *Social Behavior and Personality*, 33(1), 77-88.

McClellan, J. A., and Conti, G. J. (2008). Identifying the multiple intelligences of your students. *Journal of Adult Education*, 37(1), 13-32.

Nacakcı, Z. (2006). *Çoklu zeka kuramı dayanaklı ders işleme modelinin ilköğretim 7. sınıf müzik dersinde öğrencilerin müziksel öğrenme düzeylerine etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Turkey.

Nacar, F. S. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (yayımlanmış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Nacar, F. S., ve Tümkaya, S. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası*

Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi, Elementary Education Online, 10(2), 493-511.

Nasser, R., Singhal, S. and Abouchdid, K. (2008). Gender differences on self-estimates of multiple intelligences: a comparison between indian and lebanese youth. *Journal of Social Sciences*, 16(3), 235-243.

Obuz, C. (2001). *Çoklu zekâ kuramının hayat bilgisi dersinde öğrenme sürecine etkisi*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Oktaylar, HC. (2012). *KPSS eğitim bilimleri altın kitap*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Oral B. ve Öner M. (2005). *Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zeka Kuramının Fen Bilgisi Öğretiminde Uygulanması*, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı, Cilt 1.968-972. Denizli.

Oral, B. (2001). *Branşlarına göre üniversite öğrencilerinin zeka alanlarının incelenmesi*. (<http://www.fedu.metu.tr/ufbmek-5/özetler/d118.pdf>.)

Özcan, F., (2007). *Oryantiring sporunun ilköğretim öğrencilerinin sosyal bireysel davranışları ile matematik-mantıksal zeka gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*, (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi, SBS, Kütahya.

Özdemir, M. Ç. ve Arslangilay, A. S. (2017). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Atıf İndeksi, 1-355.

Özdemir, P., Korkmaz, H., Kaptan, F. (2002). *İlköğretim okullarında çoklu zeka kuramı temelli fen eğitimi yoluyla üs düzey düşünme becerilerini geliştirme üzerine bir inceleme*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlk öğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D. İstanbul.

Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*, Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Özgüven, İE. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara, Yeni Doğu Matbaası.

- Özkütük, N., Silkü, A., Orgun, F., Yalçınkaya M. (2003) Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. *Ege Eğitim Dergisi*, (3)2: 1-9.
- Özyılmaz Akamca, G. (2003). *İlköğretim beşinci sınıf fen bilgisi dersi ısı ve ısıнын maddedeki yolculuğu ünitesinde çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrenci başarısı, tutumu ve hatırdada tutma üzerindeki etkileri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Saban, A. (2001). *Çoklu zeka teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Evi.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O., Bozkurt, N. (2001) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14:121-134.
- Sarı, B. (2016). *Lise öğrencisi ergenlerde (15-19 yaş) problem çözme becerileri ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Savaşır, I., ve Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Saygılı, H. (2000), *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Selçuk, Z. (2000). *Okul deneyimi ve uygulama*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Selçuk, Z. Ve Kayılı, H. (2002). *Çoklu Zeka Uygulamaları*. (1. Baskı), Ankara: Nobel Yayınları.
- Serin, N. B., Derin, R. (2008) İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1): 1-18.
- Söylemez, S. (2002). *Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi*. (yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Şahin, N., Sahin, N. H., ve Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the

- problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Şerefhanoğlu, H. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumları ile çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması*, (yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Balıkesir.
- Talu, N. (1999). Çoklu zeka kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15).
- Tarman, S. (1999). *Program geliştirme sürecinde çoklu zeka kuramının yeri*, (yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 1-387.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlaması, güvenirlik ve geçerlik çalışması*, (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tekin, M. ve Güllü, M. (2009). Spor lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 247-258.
- Tekin, M. Ve Taşgın, Ö., (2008). Orta öğretimde öğrenim gören spor yapan ve yapmayan öğrencilerin yaratıcılık ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (3).
- Temiz, N. (2007). *Çoklu zekâ kuramı okulda ve sınıfta*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temur, Ö. D. (2001). *Çoklu zeka kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin matematik erişilerine öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi*, Gazi Üniversitesi EBE., Sınıf Öğretmenliği ABD, Ankara.
- Tiryaki, Ş., ve Gödelek, E. (1997). *Spora özgü başarı motivasyonu ölçeğinin Türk sporcuları için uyarlama çalışması*. 1. Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu Bildirileri, 1.
- Tunca, M. M., (2004). *Meslek Lise-ve Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Problem Çözme Becerile-ri Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. (yayımlanmamış yüksek

- lisans tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Tural, M. (2009). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu bölümlerinde okuyan öğrencilerin çoklu zekâ kuramına göre karşılaştırılması* (Doctoral dissertation, Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Türkçapar Ü, (2009). Beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin farklı değişkenler açısından problem çözme becerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 129-139.
- Tümkaya, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Ç.Ü. sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 143-158.
- Tümkaya, S., İflazoğlu, A., (1999) Ç. Ü. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve Problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 6(6): 143-158.
- Ülgen, G. (1989). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ürgüp, S. (2015). *Beden eğitimi ve spor yüksek okulunun üç farklı bölümünde eğitim gören öğrencilerin çoklu zeka alanlarının incelenmesi*, (yüksek lisans tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Vural, B, (2003). *Eğitim öğretimde çoklu zeka teorisi ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları, s. 12.
- Wei-ting, H., Hong-shih, H., and Wen-chang, C. (2011). Multiple Intelligences Development of Athletes: Examination on Dominant Intelligences. *International Journal of Psychological and Behavioral Sciences*, 5(5), 614-617.
- Woods, D. R. (1987). *How might I teach problem solving?* In J. Stice (ed.), *Developing Critical Thinking And Problem Solving Abilities: New Directions for Teaching and Learning*, 30, 55-72. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yalçınkaya, M., Altunay, E., Arlı,D., (2011). Öğretmen Adaylarında Duygusal Zeka, Problem Çözme ve Akademik Başarı İlişkisi, *Akademik Bakış Dergisi*,25, İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Kırız-Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Kırgızistan.

- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yardımcı S, (2006). *İnsan-doğa ilişkisi ekseninde derin ekoloji ve toplumsal ekoloji*. (yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Yavuz, K. (2005). *Öğrenen ve gelişen eğitimciler için çoklu zekâ teorisi uygulamaları*. Ankara: Ceceli Okulları Yayınları.
- Yavuz, K. E. (2001). *Eğitim ve öğretimde çoklu zeka teorisi ve uygulamaları*. Ankara: Özel Ceceli Okulları yayınları.
- Yaz, İ. (2013). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile holland kişilik tipleri arasındaki ilişkinin araştırılması*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yenilmez, K. ve Çalışkan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 48-63.
- Yıldırım, A., Karakurt, P., Hacıhasanoğlu, R. (2009) Comparison of the problem solving skills with feeling and expression of anger in nursing students. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1):57-65.
- Yıldırım, B., ve Özkahraman, Ş. (2011). Hemşirelikte Problem Çözme. *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3).
- Yurttaş, A., Yetkin, A. (2003) Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin empatik beceri ile problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6(1):1-13.
- Zaman, S. (2013). *Çoklu zeka kuramının dilbilgisi becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans, Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bölümü (Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Zeitz, P. (1999). *The art and craft of problem solving*. New York: John Wiley.

9. EKLER

EK 1. Etik Kurul Raporu



T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU
BAŞVURU DEĞERLENDİRME FORMU

BAŞVURU BİLGİLERİ	ARAŞTIRMANIN ADI	Spor Lisans ve Genel Sanatlar Lisans Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanları ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi	
	ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	<input checked="" type="checkbox"/> Anket/Çapık/Sevki Çalışması <input type="checkbox"/> Gözlemsel Çalışma <input type="checkbox"/> Niteliksel Çalışma <input type="checkbox"/> Diğer	
	GELİR ENTRAK SAYISI ve TARİHİ	97063099-770-E.12183 – 08.06.2020	
	YÜRÜTÜCÜ/DANIŞMAN (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, BİBlm)	Doç. Öğr. Üyesi Yegül KARAC ÖCAL Yozgat Bozok Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Mühürüğü) Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı	
YARSA	ARAŞTIRMACILAR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, BİBlm)	Yüksek Lisans Öğrencisi Öğuşhan CEYLAN Sarıhalkı Harman Şehirince O.O.	
	RAPORÖR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, BİBlm, Telefon, E-Posta)		Tarih/İmza
	DİŞ UZMAN (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, BİBlm, Telefon, E-Posta)		Tarih/İmza

KARAR BİLGİLERİ	KARAR NO:1104	TARİH: 17.06.2020
	Yukarıda bilgileri verilen Etik Komisyonu başvuru dosyası ile ilgili bilgiler araştırmanın gereğiçe, amaç, paklayıcı ve yöntemleri dikkate alınarak incelenen çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen mevzuatlarla gereğiçleştirilmesinde etik sakınca bulunmadığına karar verilmiştir.	
	Değerlendirme Sonuçları	
	<input checked="" type="checkbox"/> Uygundur <input type="checkbox"/> Değerlendirme gerektirir (Açıklayınız) <input type="checkbox"/> Değerlendirmeleri gerekmezken istisnalar <input type="checkbox"/> Değerlendirmeleri gerekmezken gerek yok	<input type="checkbox"/> Uygun değildir (Açıklayınız)
Açıklama		

ÇALIŞMA ESASI Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu Yönetmeliği

ETİK KOMİSYONU ÜYELERİ

Prof. Dr. Yavuz ÖZCELİK Etik Komisyonu Başkanı Fen Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi	
Doç. Dr. Saad ERDEM İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi	Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM Eğilim Fakültesi Öğretim Üyesi
Doç. Dr. İbrahim DOĞAN İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğretim Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Arzuhaner TAFLAK Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi
Dr. Öğr. Üyesi Alper MÜNŞERKMAZ Fen Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi	Doç. Öğr. Üyesi Gökül DOĞU Sorgun Meslek Yüksekokulu Öğretim Elemanı

KYT-FRM/160/00

EK 2. Kişisel Bilgi Formu**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Değerli öğrenciler

Bu çalışma Spor Lisesi ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin çoklu zeka alanları ile problem çözme becerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi herhangi bir kişi ve kuruluşa da verilmeyecektir. Lütfen her bir maddeyi cevaplandırınız. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Oğuzhan CEYLAN
Bozok Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz ? () Erkek () Kadın
2. Yaşınız?
3. Öğrenim Gördüğünüz Lise ? () Spor Lisesi () Güzel Sanatlar Lisesi
4. Kardeş sayısı ? () Kardeşim yok () 1 () 2 () 3 () 4+
5. Ailenizin sosyo-ekonomik durumu?
() 0-1000 TL () 1000-1500 TL () 1500-2000 () 2000-2500 () 2500+
6. Yaşamınızı en uzun süre idame ettirdiğiniz yer? () Şehir () İlçe () Köy-Kasa
7. Bölümünüz? () Resim () Müzik
8. Anne Yaş :
9. Baba Yaş :
10. Lise seçme sebebi () İsteyerek () Aile Zoru ile
11. Nerde Kalıyorsunuz ? () Ailele Birlikte () Yurttan
12. Anne () Anne sağ () Ölü () Öz () Üvey
13. Baba () Anne sağ () Ölü () Öz () Üvey

TEŞEKKÜRLER

EK 3. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorularınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerindeki alışmış olduğumuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun:

— Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım? 1

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Her zaman böyle davranırım. | 4. Arada sırada böyle davranırım. |
| 2. Çoğunlukla böyle davranırım. | 5. Ender olarak böyle davranırım. |
| 3. Sık sık böyle davranırım. | 6. Hiç bir zaman böyle davranmam. |

Her zaman böyle davranırım

Çoğunlukla böyle davranırım

Sık sık böyle davranırım

Arada sırada böyle davranırım

Ender olarak böyle davranırım

Hiç bir zaman böyle davranmam

1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.

2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.

3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.

4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.

5. Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.

6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.

7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.

8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.

9. Bir sorun kafamı karıştırdığımda duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.

10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.

11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.

12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.

13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.

14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.

15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.

16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.

17. Genellikle aklıma il gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.

18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.

19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.

20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.

21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.

22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.

23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.

24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.

25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.

26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.

27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.

28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.

29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.

30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.

31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.

32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.

33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.

34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.

35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.

EK 4. Çoklu Zeka Ölçeği

ÇOKLU ZEKA ÖLÇEĞİ

Açıklamalar: İnsanlar bilme ve öğrenme biçimleri bakımından farklılık gösterirler. Bu farklılıklar “Çoklu Zeka” olarak adlandırılır. Aşağıda çoklu zekanın her bir alanı ile ilgili olan üç grup içerisinde 27 maddelik bir anket bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, hangi yolla öğrenmenin size uygun olduğunu ortaya çıkaracaktır. Her grupta 9 madde bulunmaktadır.

Her üç grup içinde maddeleri size uygunluğuna göre derecelendiriniz. **Size en yakın madde için 1, size en yakın ikinci madde için 2 yazınız.** Bu işlem bütün maddeleri 1’den 9’a kadar sıralayarak devam ediniz. **Size en uzak madde 9 olmalıdır. Her madde için bir tek sayı yazınız!**

Aşağıdaki 9 maddelik ifadeleri, size uygun olacak şekilde, 1’den 9’a kadar sıralayınız

MADDELER	SIRALAMA
1. Hareketli bir yaşam tarzım var.	
2. Düşünme egzersizleri faydalıdır.	
3. Grupla beraber hareket ederim.	
4. Adil olmak benim için önemlidir.	
5. Sistemli olmak, başarılı olmama yardımcı olur.	
6. Farklı müzik türlerinden hoşlanırım.	
7. Yaşadığım yerde geri dönüşümü sağlamak için çaba gösteririm.	
8. Günlük tutarım.	
9. Üç boyutlu yap-boz yapmaktan hoşlanırım.	

Aşağıdaki 9 maddelik ifadeleri, size uygun olacak şekilde, 1’den 9’a kadar sıralayınız.

MADDELER	SIRALAMA
10. Dışarıda oynanan oyunları severim.	
11. Hayatın anlamı ile ilgili sorular benim için önemlidir.	
12. Başkaları ile etkileşim içinde olduğumda en iyi şekilde öğrenirim.	
13. Sosyal adalete ilişkin sorunlarla ilgilenirim.	
14. Düzeni bozan insanlar beni kolaylıkla sinirlendirir.	
15. Bir müzik aleti çalmakla her zaman ilgilenmişimdir.	
16. Hayatımda hayvanların önemli bir yeri vardır.	
17. Yazmaktan hoşlanırım.	
18. Nesneleri, zihnimdeki resimleriyle canlandırabilirim.	

Aşağıdaki 9 maddelik ifadeleri, size uygun olacak şekilde, 1’den 9’a kadar sıralayınız.

MADDELER	SIRALAMA
19. Aletlerle çalışmayı severim.	
20. Hayatla ilgili soruları tartışmayı severim.	
21. Ders dışı etkinlikler ve kulüp etkinlikleri eğlencelidir.	
22. Konuyu seversem en iyi şekilde öğrenirim.	
23. Adım adım yönlendirmeler bana çok katkı sağlar.	
24. Şarkı sözlerini kolaylıkla hatırlarım.	
25. Doğa gezintilerini eğlenceli bulurum.	
26. Yabancı diller ilgimi çeker.	
27. Düşünceleri zihnimde canlandırabilirim.	

EK 5. Anket İzni



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 26292541-44-E.5974200
Konu : Anket Çalışması
(Oğuzhan CEYLAN)

22.03.2019

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :14.03.2019 tarih ve 1201 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Oğuzhan CEYLAN'ın "Spor Lisesi İle Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanları İle Problem Çözme Becerilerinin Belirlenmesi" konulu tez ve anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Karaköprü İlçesinde bulunan Spor Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesinde uygulanmasına ilişkin ilgi yazı ve ekleri değerlendirilmiş olup;

Söz konusu uygulamanın sonuçlarının Müdürlüğümüze paylaşılması ve uygulamanın eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, gönüllü katılımcı formu alınarak gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Şerafettin TURAN
İl Millî Eğitim Müdürü

10. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı : CEYLAN Oğuzhan

Uyruk : Türkiye (T.C.)

Doğum tarihi ve yeri: ----

Medeni hali: ---

Email : ---

Yazışma Adresi : --

Yabancı Dil

İngilizce

DERECE	KURUM	MEZUNİYET TARİHİ
Yüksek Lisans	Yozgat Bozok Üniversitesi	Halen
Lisans	Amasya Üniversitesi	2013-2017
Lise	Talas Lisesi	2009-2013

İş Deneyimleri

Yıl	Yer	Görev
2017-	Harran/Şanlıurfa	Öğretmen