

**T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENCİ SEÇME
VE YERLEŞTİRME SINAVINA AİT VERİLERİ İLE
BASKIN ZEKA ALANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Sait ATAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN**

Konya-2011

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
Bilimsel Etik Sayfası.....	iv
Tez Kabul Formu.....	v
Teşekkür.....	vi
Özet.....	vii
Summary.....	ix
Tablolar Listesi.....	xi
Şekiller Listesi.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM-Giriş	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.1.1 Sözel-Dilsel Zeka.....	13
1.1.2 Mantıksal-Matematiksel Zeka.....	14
1.1.3 Görsel-Uzamsal Zeka.....	14
1.1.4 Bedensel-Kinestetik Zeka.....	14
1.1.5 Müziksel-Ritmik Zeka.....	15
1.1.6 Sosyal Zeka.....	15
1.1.7 Özedönük (İçsel) Zeka.....	15
1.1.8 Doğa Zekası.....	16
1.2 Araştırmanın Amacı.....	27
1.3 Araştırmanın Alt Amaçları.....	27
1.4 Araştırmanın Önemi.....	28
1.5 Araştırmanın Kapsam ve Sınırlıkları.....	29
İKİNCİ BÖLÜM-Yöntem	30
2.1 Araştırmanın Modeli.....	30
2.2 Çalışma Evreni ve Örneklem.....	30
2.3 Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi.....	31
2.4 Verilerin Toplanması.....	36
2.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM-Bulgular ve Yorum	38
3.1 Üniversite Öğrencilerinin Baskın Zeka Alanları Açısından Dağılımları.....	38
3.2 Cinsiyetlerine Göre Üniversite Öğrencilerin Baskın Zeka Alanları	41
3.3 Öğrencilerin, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavından Aldıkları Puanlar İle Baskın Zeka Alanları Arasındaki İlişki.....	44
3.4 Öğrencilerin, Üniversiteye Yerleştirildikleri Puan Türlerine Göre Baskın Zeka Alanları.....	47
3.5 Öğrencilerin Yerleştirildikleri Bölümü Tercih Sırasına Göre Baskın Zeka Alanları.....	50
3.6 Öğrencilerin Mezun Oldukları Liseye Göre Baskın Zeka Alanları	56
3.7 Öğrencilerin, Ortaöğretim Başarı Puanlarına Göre Baskın Zeka Alanları.....	58
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM-Sonuç ve Öneriler	63
4.1 Sonuçlar.....	63
4.2 Öneriler.....	64
Kaynakça.....	66
Ekler.....	72
Ek 1. Özgeçmiş.....	72



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

	Adı Soyadı	Sait ATAŞ
	Numarası	085216021005
Öğrencinin	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programı ve Öğretimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tezin Adı	Üniversite Öğrencilerinin Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavına Ait Verileri ile Baskın Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Sait ATAŞ



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Sait ATAŞ
	Numarası	085216021005
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programı ve Öğretimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN
Tezin Adı	Üniversite Öğrencilerinin Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavına Ait Verileri ile Baskın Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan **Üniversite Öğrencilerinin Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavına Ait Verileri ile Baskın Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** başlıklı bu çalışma/...../..... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Yrd. Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN	Danışman	
Yrd. Doç. Dr. Nadir ÇELİKÖZ	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Mustafa USLU	Üye	

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans tez çalışmamın başlangıcından bitimine kadar paylaşmış olduğu fikirlerle ve vermiş olduğu bilgilerle günümüzde öğretmen yetiştirme ve buna bağlı olarak eğitim bilimlerinde yeni yaklaşımlar ile ilgili temelleri edinmemi sağlayan ve ayrıca bir ağabey yakınlığındaki ilişkisi, özverili tutumu ve yapıcı desteğiyle beni hiç yalnız bırakmayan tez danışmanım kıymetli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN' e teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin uygulanması, istatistiklerin yorumlanması ve düzenlenmesi aşamasında yardımını esirgemeyen ve fikirleri ile rehberlik eden değerli Hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Nadir Çeliköz'e, akademik hayatımda bana önerileriyle destek olan Yrd. Doç. Dr. Mustafa Uslu'ya, araştırmanın başlangıcından itibaren her aşamasında yanımda olan, yardımlarını esirgemeyen oda arkadaşım ve meslektaşım Sayın Cemal AKYOL' a teşekkür ederim. Ayrıca, bütün eğitim hayatım boyunca bana güvenen, destek olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sait ATAŞ



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Sait ATAŞ
	Numarası	085216021005
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programı ve Öğretimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN
Tezin Adı	Üniversite Öğrencilerinin Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavına Ait Verileri ile Baskın Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	

ÖZET

Bu araştırma, fakültelerin lisans eğitimine devam eden birinci sınıf öğrencilerinin, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınav sistemi verileri ile Çoklu Zekâ Teorisine göre baskın zeka alanları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bazı kişisel özelliklerine göre (değişkenlere göre) baskın zekâ alanlarının farklılaşp, farklılaşmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma evrenini; 2009-2010 yılı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Kurulu tarafından merkezi sınav ile Selçuk Üniversitesi Lisans programlarına yerleşen 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise; 2009-2010 yılında Selçuk Üniversitesi Lisans programlarına yerleştirilen baskın zekâ alanlarını temsil edebilecek bölümlerden, random yoluyla seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 245 öğrenci oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın yürütülmesinde *genel tarama modeli* kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin çoklu zekâ kuramına göre baskın zekâ alanlarını belirlemek amacıyla Çeliköz ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve 11 farklı durumu içeren İlköğretim II. Kademe ve Üzeri için Baskın Zekâ Alanı ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen verilerle istatistiksel çözümlerinin yapılabilmesi için SPSS (The Statistical Packet for Social Sciences)

paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin kişisel özelliklerinin belirlenmesinde frekans (f), yüzde (%), tutumlarının belirlenmesinde ise aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır.

Bu çalışmanın sonunda, öğrencilerin ÖSYS puanları ile baskın zekâ alanları arasında anlamlı ilişkinin olduğu ve üniversite öğrencilerinin çoklu zeka dağılımlarının “orta” düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, kız ve erkek öğrenciler arasında; sözel, görsel, matematiksel-mantıksal ve bedensel zekâ alanlarının baskınlık düzeylerinde farklılıklar bulunduğu, farklı puan türlerine göre üniversiteye yerleşen öğrencilerin baskın zeka düzey ve dağılımlarının da farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin, öğrenim gördükleri bölümleri tercih sıraları, baskın olan zeka alan ve dağılımlarını etkilediği farklı liselerden mezun olan üniversite öğrencilerinin baskın zekâ düzey ve dağılımları arasında farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bunların yanı sıra, üniversite öğrencilerinin ortaöğretim başarı puanları ile baskın zekâ alanları arasında önemli bir ilişkisi bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çoklu zeka kuramı, ÖSYS, yönlendirme, mesleki rehberlik.



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Sait ATAŞ
	Numarası	085216021005
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programı ve Öğretimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN
Tezin İngilizce Adı	Analyses Of The Relationship Between The Data Obtained From University Entrance Examination System And The Most Dominant Intelligence Area Of The University Students	

SUMMARY

This study was conducted to investigate the relationship between the data obtained from University Entrance Examination System and the most dominant intelligence area according to the Multiple Intelligence Theory, and to expose whether the most dominant intelligence area differentiates or not regarding to personal characteristics.

Research population is composed of the first-year undergraduate students from Selçuk University in 2009-2010 school-years. For the study sample, 245 students from faculties that can represent the most dominant intelligence areas and who want to participate the research voluntarily were randomly selected.

General Survey Model has been used to conduct this study. In addition, the scale that was developed by Celikoz and his colloquies for determining the most dominant intelligent area of the elementary II level and above students is divided 11 sub-dimensions, and is used as data collection tool in this research. The Statistical Packet for Social Sciences is used to analyze the data. Frequency (f) and percentage (%) are used to describe personal characteristics, and arithmetic mean (\bar{x}) and standard deviation (ss) are used to explore attitudes.

At the end of this study, a respectively meaningful relationship is determined between the data obtained from University Entrance Examination System and the most dominant intelligence area, and distribution of dominant intelligence profiles of the university students is located at the “medium level”. In addition there are differences between female and male students’ levels of verbal, visual, mathematical-logical and physical intelligence areas. Also, there are differences between levels and distributions of dominant intelligence areas of the university students in terms of different type of scores. It can be referred that the order of the preferred majors affects the most dominant intelligence area and its distribution, and it is observed that the level and distribution of the dominant intelligence area differentiates according to type of the graduated high school. Moreover, there is no meaningful relationship between secondary school achievement scores and the dominant intelligence area of the students.

Key Words: Multiple Intelligence Theory, University Entrance Examination System, Guidance and Vocational Guidance.

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1 Araştırmanın Örnekleminde Yer Alan Öğrenci Sayıları ve Bölümleri.....	31
Tablo 3.1 Üniversite Öğrencilerinin Baskın Zeka Dağılımlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	39
Tablo 3.2 Cinsiyetlerine Göre, Üniversite Öğrencilerinin Baskın Zeka Alanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	42
Tablo 3.3 Üniversite Öğrencilerinin ÖSYS’den Aldıkları Puanlar ile Baskın Zeka Alanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Sonuçları.....	45
Tablo 3.4 Puan Türlerine Göre, Üniversite Öğrencilerinin Baskın Zeka Alanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek-Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	48
Tablo 3.5 Tercih Sıralarına Göre, Üniversite Öğrencilerinin Baskın Zeka Alanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	51
Tablo 3.6 Mezun Oldukları Liseye Göre, Üniversite Öğrencilerinin Baskın Zeka Alanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 3.7 Üniversite Öğrencilerinin Ortaöğretim Başarı Puanları ile Baskın Zeka Alanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Sonuçları.....	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 3.1. Üniversite Öğrencilerinin Baskın Zeka Alanlarına Göre Dağılımları.....	41
Şekil 3.2 Cinsiyetlerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Baskın Zeka Alanlarının Karşılaştırılması.....	44
Şekil 3.3 Üniversite Öğrencilerinin ÖSYS' den aldıkları Puanlar ile Baskın Zeka Alanları Arasındaki İlişki.....	46
Şekil 3.4 ÖSYS Puan Türlerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Baskın Zeka Alanlarının Karşılaştırılması.....	50
Şekil 3.5 Tercih Sıralarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Baskın Zeka Alanlarının Karşılaştırılması.....	54
Şekil 3.6 Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Baskın Zeka Alanlarının Karşılaştırılması.....	58
Şekil 3.7 Üniversite Öğrencilerinin Ortaöğretim Başarı Puanlar ile Baskın Zeka Alanları Arasındaki İlişki.....	62

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu; nitelikli insan gücüne olan ihtiyaç ve bu ihtiyacın karşılanmasında eğitimin rolü, meslek seçimi, mesleki yönlendirme süreci, mesleki yönlendirmenin önemli dayanaklarından olan çoklu zeka teorisi konuları yer almaktadır.

PROBLEM DURUMU

Ulusal ve uluslararası rekabetin artmasıyla tüm kurum ve kuruluşlar kaliteli ürün ve hizmet sunabilme yarışı içerisine girmişlerdir. Kaliteli ürün ve hizmetlerin odağında ise “nitelikli insan” yer almaktadır (Erişen ve ark., 2008). İnsan kaynaklarının niteliği ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin tespitinde kullanılan en önemli ölçütlerden birisidir. (D.P.T., 2001) Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye ’de de nitelikli insan gücüne olan ihtiyaç gün geçtikçe daha da önemli bir hale gelmiştir. Çünkü gelişen dünyada toplumsal koşullar, özellikle ülkeler arası rekabet “nitelikli insana” ihtiyacı arttırmış ve “nitelikli insan gücü” kavramı giderek önemli hale gelmiştir. Nitelikli insan gücünün özellikleri sıralanırken; teknolojiyi anlayan, uygulayabilen, verimli ve kaliteli hizmet üretebilen, yüksek organizasyon düzeyine sahip, en az bir yabancı dili etkili bir şekilde kullanan, çağını iyi okuyabilen ve insanlarla barışık gibi özellikler önemli görülmektedir (Erdoğan, 2009; D.P.T., 2001). Eğitimin genel anlamda istenen yönde davranış değiştirme süreci olduğu düşünüldüğünde (Sönmez, 2001), nitelikli insan gücünde gerekli bilgi, beceri ve davranışların, ancak eğitim sürecinde kazanılabileceği bilinmektedir. Taşpınar (2009)’a göre, eğitim sisteminin önemli unsurlarından eğitim programlarının genel amacı da bir ülkenin ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü yetiştirmektir.

Erişen (2001)'e göre de eğitim sistemleri ve tüm değişkenleri istenilen bireyi yetiştirmek amacıyla planlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu bağlamda ihtiyaca yönelik gerekli insan gücünü yetiştirmekte eğitim sistemleri önemli bir paya sahiptir. Türk eğitim sisteminde önemli bir yeri olan Yüksek Öğretim Kurumlarına; Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası , “Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek”, “ülkeye ve insanlığa hizmet etmek” gibi görevler yüklemiştir (Kaya, 1984, 248). Bunun yanı sıra Türkiye’ de eğitim sisteminin iskeletini oluşturan Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) 2010-2014 yılları için hazırladığı stratejik planında, yüksek karakterli ve nitelikli insanlar yetiştirmek için politikalar geliştirmek, eğitim öğretim programları hazırlamak ve ilgili standartları belirlemek MEB’nin asıl misyonu olarak belirlenmiştir (M.E.B., 2009).

Nitelikli birey yetiştirebilmenin yolları, her dönemde bilim adamları tarafından tartışılmıştır (Koroğlu ve Yeşildere, 2004). Bilim adamları sürekli bu konularda araştırmalar yapmış ve araştırmalar önderliğinde eğitim ve öğretime yüklenen anlamda sürekli değişiklikler meydana gelmiştir. Son çeyrek yüzyılda dünyada yaşanan hızlı değişim ve bazı yenilik hareketleri, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da, kendisi ve dünya ile barışık nitelikli birey tanımlamasına uygun kişilerin yetiştirilmesi adına, değişim, gelişim ve bir takım yenilikleri zorunlu hale getirmiştir (Ersoy, 2006).

Son yıllarda, Türk eğitim sisteminde dünyadaki gelişmelerden etkilenecek yapılan en büyük değişikliklerden bir tanesi de hiç kuşkusuz sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçiş olmuştur. Kesintisiz eğitime geçiş beraberinde birçok alanda yenilikler getirmiştir. Örneğin, MEB (1997)’ de ilköğretimi sekiz yıl kesintisiz ve zorunlu hale getiren 4306 sayılı kanunda “İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere ortaöğretimde devam edebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayabileceği yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgi vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır” ifadesi yer almıştır. Bu hükümde bireylerin meslek seçimi ile ilgili bilgilendirilmeleri gerektiği hususuna vurgu yapılmaktadır.

Bunun dışında, Türk eğitim sisteminde, bireylerin meslek seçimi gelişim görevlerini olumlu bir şekilde yerine getirmeleri için bir dizi önlemler alınmıştır. Bu önlemlerin başında Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan Türk Milli Eğitim Sistemini düzenleyen genel esaslar kısmında Türk Milli Eğitiminin genel amaçları sıralanırken 3. maddede “Türk Milletinin bütün fertlerini ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak ve böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak” amaç olarak belirtilmektedir (MEB 1973).

Bu konudaki önemli dayanaklardan bir tanesi de Türk eğitim sisteminin özünü teşkil eden 1973 yılı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu; Türk milli eğitiminde yer alan ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsamaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan önemli ilkelerinden ‘yönelme’ ilkesinde fertlerin, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilecekleri ifade edilmektedir. Ayrıca Milli eğitim sisteminin, her bakımdan, bu yönelmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenleneceğini ve yönelmede ve başarının ölçülmesinde objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılacağı vurgulanmaktadır (MEB, 1997).

Türk Milli Eğitim Sisteminde, bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yönlendirme yapacak şekilde düzenleme yaparken kullanılan en önemli araçlarından bir tanesi de eğitim programlarıdır. Doğan (1997)’a göre program geliştiricilerin programları geliştirirken, programdan etkilenen tüm grupların ihtiyaçlarını dikkate almaları gerekmekte ve ilgili gruplarla iletişim sağlayacak şekilde geliştirmeleri

gerekmektedir. Buna göre program geliştirme süreci ise; genel olarak bir ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek amacıyla, eğitimin çeşitli kademelerindeki özel amaçları da gerçekleştirmeyi esas alan, bu amaçlara ulaşılabilmesi için gerekli olan içerik ile ortam tasarımının planlandığı ve sonuçta hedeflere ulaşma düzeyinin ölçme-değerlendirme yöntemleriyle belirlendiği bir araştırma geliştirme sürecidir (Taşpınar, 2009: 23).

Bu bağlamda eğitim programları geliştirilirken farklı program geliştirme yaklaşımlarından faydalandığı görülmektedir. Bunlar; konu merkezli programlar, sorun merkezli tasarımlar ve öğrenen merkezli tasarımlardır (Demirel, 1999). Bunlardan konu merkezli tasarımlar, isminden de anlaşılacağı gibi program geliştirme sürecinde daha çok, konuların merkeze alındığı, en çok bilinen tasarım modelidir. Sorun merkezli tasarımlarda ise, öğrencilerin toplumsal sorunları, ihtiyaçları, ilgi ve yetenekleri üzerinde durulur ve bu tasarımda konular kadar öğrencilerin gelişmesi noktası üzerinde de önemle durulur. Öğrenen merkezli programlarda ise, program tasarımcıları öğreneni ön planda tutar ve bu nedenle 20. yüzyılın başından itibaren öğrencinin programın merkezinde olduğu ve her konunun ona göre düzenlenmesi gerektiği görüşüne dayanan bu model ön plana çıkmıştır. Bu yaklaşımda özellikle, öğrenci sürece girdikten sonra ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiğinin altı çizilmektedir (Demirel, 1999: 48-53). Görüldüğü gibi eğitim programları tasarımı yaklaşımlarından iki tanesi öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının dikkate alınması ve buna yönlendirmelerin yapılması gerektiğini daha çok vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, son yıllarda program geliştirme alanındaki çalışmalar öğretmen merkezli ve öğrenenin pasif olduğu yaklaşımlar yerine öğreneni merkeze alan ve öğretmenin rehber olduğu yaklaşımları ön plana çıkarmaya başlamıştır (Erdoğan, 2008).

Ayrıca, 2003 yılında yayımlanan 2552 sayılı Tebliğler Dergisi incelendiğinde İlköğretimin temel amaçları içerisinde, öğrencilerin ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkarılması ve öğrencilerin meslekleri tanıyarak, seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yöneltilmesi gerekliliği üzerinde önemle durulmaktadır (MEB, 2003).

Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında tanıtım, mezunları izleme, istihdam, mesleki rehberlik ve danışma hizmetleri yönergesinin 5. maddesinde istihdam ve mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetleri etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, istek, yetenek ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkarılması, başarılı ve mutlu olabileceği bir programa girmesi için rehberlik faaliyetlerinin etkin olarak yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2009).

Bir üst öğrenim kurumunun seçimi, meslek seçimi ve eş seçimi, hayatta verilecek önemli kararlar arasındadır. Bu üç karar, bireyin hayat tarzını ve bütün hayatının akışını temelden etkileyen kararlardır (Tan, 2000). Özellikle de meslek seçimi bireyin ileriki yaşamını olumlu ya da olumsuz etkilemesi açısından insan yaşamında önemli süreçlerden bir tanesidir (Çakır, 2004).

Meslek, bireyin geçimini nasıl sağladığını, ne iş yaptığını, ne kadar kazandığını, nasıl bir çevrede oturduğunu ve kimlerle ilişki kurduğunu, kişisel bazı özelliklerinin ve kültürünün düzeyini gösteren, nispeten kişilik özelliklerine uygun iş, uğraş ve faaliyetlerden oluşan, resmen tanınmış grup ve üyelikle aidiyet özelliği sağlayan bir kavramdır (Deniz ve Erözkan, 2008:215). Bireyin gelecekteki hayatını etkilemesi açısından meslek seçimine ilişkin doğru kararlar alması onun huzurlu bir yaşam geçirmesi için önemlidir.

Kuzgun (2004)'a göre, bireylerin ilköğretimden sonraki okullara ve meslek alanlarına yönelmede sağlıklı karar verebilmeleri için çok erken yaşlarda bu konuda eğitim almaları gerekmektedir. Bu da ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğretim ve rehberlik etkinliklerinin birbirlerini bütünleyici şekilde gerçekleşmesiyle sağlanmalıdır.

Eğitim sistemlerinde yönlendirme veya yöneltme faaliyetleri okulöncesi eğitim döneminden başlayarak yükseköğretim kademesine kadar eğitimin her bir kademesinde birbirini takip ederek devam etmektedir. Arslan ve Kılıç (2000)'a göre; bu yönlendirmenin kişilik, zeka ve yetenek açısından birbirinden farklı olan

öğrencilerin, bu özelliklerini göz ardı eden standart bir eğitim sürecine dahil edilmeleri durumunda beklenen başarıyı elde edemeyecekleri vurgulanmaktadır.

Aydın (2008) 'a göre, yönlendirme faaliyetleri için; öğrencinin okul yaşamının erken yıllarında çalışmaların başlatılması gerektiği, yöneltme çalışmaları için sürekli bir yönlendirmede programının olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak Türk Eğitim sisteminde öğrencinin okul yaşamının erken yılları sayılan okulöncesi veya ilköğretim kademelerine bakıldığında böyle çalışmaların çok nadiren yapıldığı veya yapılanların ise sistemli olmadığı görülmektedir. Bütün öğrenciler aynı standartlara tabi tutulmakta ve yöneltme çalışmaları bu şekilde yürütülmektedir. Türkiye' de iş ve meslek seçimi ve mesleki eğitim kurumlarının tercihi, büyük ölçüde rastlantılara ya da bazı zorunluluklara bağlı olarak yapılmaktadır (Akkök, 2003).

Türk Milli Eğitim Sisteminde yönlendirmenin ne zaman yapılması gerektiği sürekli gündemde olmuş ve sekiz yıllık kesintisiz ilköğretimin kabul edildiği 16.8.1997 tarihli ve 4306 sayılı kanunda, yönlendirmenin ilköğretimin son ders yılının (8. sınıf) ikinci yarısında yapılması, öğrencilerin devam edebilecekleri üst öğrenim alanlarının hangi mesleklerin yolunu açacağı konusunda bilgilendirilmelerinin faydalı olacağı düşünülmüştür (MEB, 1997).

MEB, (1997) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Okul Rehberlik Hizmetleri ve Yönlendirme Raporu incelendiğinde; Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden biri olan “Yöneltme” ilkesinden hareketle “mesleğe yöneltme” adı altında değişik dönemlerde bazı çabalar gösterilmesine rağmen öğrenciyi merkeze alan sistemli ve tutarlı bir yöneltme ve yönlendirme yaklaşımına pek rastlanmamaktadır veya yöneltme çoğu zaman rastlantılara dayalı olarak yürütülmektedir (Çevik, 2006; Akkök, 2003). Tümüyle rastlantı sonucu meslek seçen kişiler, çoğu zaman sevmedikleri veya benimsemedikleri bir eğitim kurumunda eğitimde, kimi zaman yeteneklerinin altında, kimi zaman çok üzerinde olan meslekleri icra etmek durumunda kalmaktadır (DPT, 2001).

Türkiye’de 15 ve 16. Milli Eğitim Şuralarında “yönlendirme” konusu üzerinde önemle durulmuş ve 16. Milli eğitim şurasının uygulanmasına ilişkin icra planında “yönlendirme” faaliyetleri ile ilgili şu hükümlere yer verilmiştir (MEB, 1999);

1.Öğrencileri ilgi ve yetenekleri iş hayatının ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli programlara yönlendirecek rehberlik hizmetleri sunulmalıdır.

2.İş hayatında geçerli mesleklerin güncel tanımları ve sınıflandırılması yapılarak standartları belirlenmeli; hangi eğitim kurumlarının hangi düzeyde meslek eğitimi programlarını uygulayacağı tespit edilmelidir.

3.Sekizinci sınıflarda meslekleri tanıma ve yönelmeye ağırlık verilmeli, öğrenciye en uygun olduğu düşünülen alan konusunda; öğrencinin kişisel dosyasındaki bilgiler, öğretmen değerlendirmesi, başarı notları dikkate alınarak, oluşturulacak tavsiye kararı ilköğretim dönemi sonunda öğrenci ve velisine bildirilmelidir.

4.İlköğretimin bütün sınıflarında meslek alanlarını tanıtıcı etkinliklere yer verilmelidir.

5. Meslekî eğitim gören öğrencilerin ilgi ve yetenekleri ile iş hayatının ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli meslekî eğitim programlarına yönlendirilmeleri için illerde meslek danışma birimleri kurulmalıdır.

Türkiye’deki yöneltme ile ilgili son durum ise şöyle açıklanabilir; Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan ‘yöneltme’ ilkesinin etkin bir şekilde yürütülebilmesi için Avrupa Birliği ülkelerini inceleme çalışmalarının ardından, Eylül 2003 tarihinde, 2552 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanarak yürürlüğe giren ilköğretimde Yöneltme Yönergesi’ne göre anasınıfından başlamak üzere öğrencinin her kademedeki dersine giren öğretmenleri tarafından çoklu zeka alanlarına ait yeteneklerin, ilgilerin ve kişilik özelliklerinin gözlemlendiği gözlem formları doldurulmaktadır. Bu formlar okul rehber öğretmenleri tarafından toplanarak her öğrenciye ait zeka alanlarına yönelik toplam puanlar elde edilmektedir. Böylece öğrenci, sekizinci sınıfın ikinci yarısında akademik, meslekî ve teknik veya güzel sanatlar eğitim programlarından birine yönlendirilmektedir. Ancak, Yıldız, (2005)’ın aktardığına göre bu yönlendirme şeklinde de bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Bunlar; (1) İlköğretimde Yöneltme

Yönergesi gereği doldurulması istenen sınıf gözlem formunun, yapısı itibariyle doldurulma zorluğu, (2) form sonuçlarının okul rehber öğretmeni tarafından hesaplanma zorunluluğu, (3) öğrenci sayısının fazla olduğu bir ilköğretim kurumunda hesaplanmanın çok zaman alması, (4) hesaplanan sonuçların yorumlanma aşamasında karşılaşılan problemler, (5) ilköğretim kurumunda rehber öğretmenin bulunmadığı durumlarda mesleki yönlendirme yapılamaz duruma gelmesi ve (6) öğrenci ve velinin mesleki yönlendirmeye doğrudan dahil edilmemesi, yöneltme öneri formundaki tavsiyelerin kabul edilebilirliğini zayıflatmaktadır. Yönlendirme sisteminde geçmişten günümüze gelişmeler olmakla birlikte devam eden problemler, nitelikli insan gücü ihtiyacının karşılanmasında önemli bir yeri olan meslek seçiminde ve mesleğin sürdürülmesinde ciddi problemlerin devam etmesine yol açmaktadır.

Türkiye’de üretimde verim düşüklülüğü, sık sık iş değiştirme, işinden memnun olmama gibi durumlarla çoğu kez karşılaşıldığı için, eğitim sisteminde bazı sorunlar yaşandığı düşünülmektedir (MEB 1997). Bu bağlamda Devlet Planlama Teşkilatının sekizinci beş yıllık kalkınma planında vurguladığı gibi, Türkiye’de işsiz kesimin büyük bölümünü mesleksiz veya mesleğini sevmeyen bireyler oluşturmaktadır (DPT, 2001). Bu sorunlara çözüm bulma eğilimi son yıllarda daha da artmakta ve gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelenmeye çalışılmaktadır.

Gelişmiş ülkelerin bir mesleğe yönlendirme anlamında üniversite giriş sistemleri incelendiğinde çok çeşitli giriş yollarının olduğunu görülmektedir. Bu sistemlerin ortaya çıkmasında devletlerin yönetim biçimi, üniversite kontenjanları, üniversitelerin özerklikleri, ülkenin öncelikleri ve kültür gibi faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir (Günay ve Gür, 2009). Örneğin; İngiltere’de programlara kabul için ileri-düzy (A-level) veya eşdeğeri lise bitirme sınavlarında en az iki dersten başarılı sayılmak ve üniversitelerin belirlemiş olduğu, giriş şartlarını sağlamış olmak gerekmektedir. İleri-düzy sınavlar üniversitelere girişte en belirleyici faktördür. Bunların dışında, bireylerin sahip olduğu iş tecrübesi, niyet mektubu ve referans mektubu gibi faktörler de etkili olmaktadır. Nihayetinde ise öğrencileri seçme kararının verilmesi üniversitelere bırakılmaktadır. Dünyanın en gelişmiş ülkelerinden

Amerika Birleşik Devletleri'nde ise, merkezi bir yükseköğretim seçme ve yerleştirme sistemi bulunmamakta ve İngiltere' de olduğu gibi üniversiteler kendi kabul şartlarını belirlemekte ve uygulamakta serbesttirler. Öğrencilerin üniversiteye girebilmeleri için bir tür yetenek testi olan SAT veya daha çok bir başarı testi olan ACT sonuç belgesi, lise notları, okul ve sınıf sıralaması (derecesi), müfredat dışı etkinlikleri, niyet mektubu ve tavsiye mektuplarını içeren belgeleri vermeleri gerekmektedir. Öğrencilerin üniversiteye girme şansları yüksektir ve genellikle fakülteye kabul edilirler. Başka bir ülke, İspanya' da ise Türkiye' ye benzer bir giriş sistemi bulunmaktadır. Bu ülkede üniversiteye girmek isteyen bireyler merkezi bir giriş sınavına girmektedirler ve öğrencinin bu sınavda aldığı notlar ile öğrencinin lise notlarının ortalaması belirli oranlarda hesaplanarak (sınav % 60, notlar % 40) öğrencilere bir puan verilmektedir. Üniversiteler minimum puanlarını açıklamakta ve öğrenciler puanı tutan yerlere başvurduğunda kabul edilmektedirler.

Son olarak Almanya' da yürütülen yönlendirme sistemi incelendiğinde ise; Almanya'da altı yaşını tamamlayan her çocuk için okula gitme zorunluluğu vardır. Bu süre oniki yıldır. Dokuz yılı tam zamanlı, geriye kalan üç yıl ise yarı okul, yarı meslekî eğitim şeklinde devam etmektedir. İlkokul 1. ve 2. sınıfta öğrencilerin başarıları, öğrenme çabaları ve gelişimlerine göre belirlenir, fakat öğrencilere not verilmez. Öğrenciler 1. sınıftan 2. sınıfa doğrudan geçerler. 3. ve 4. sınıflarda ise öğrencinin başarısı gözleme dayalı değerlendirmenin yanında, derslerde yapılan çalışmaların sonucuna dayalı değerlendirmelerle belirlenir. Alman eğitim sisteminde dördüncü yılın sonunda, yani 10-11 yaşlarında çocukların önüne, üç ana tercih yolu açılır. Dördüncü sınıfa kadar öğretmenler, öğrencilerin ders notlarını kayda geçirmenin yanında, onların her dersteki başarı veya başarısızlıkları konusundaki görüşlerini detaylı şekilde açıklarlar. Öğrenci ilkokuldan ayrılırken, okul idaresi öğrencinin ailesiyle onun gelecekteki kariyeri hakkında görüşmeler yaparak bazı tavsiyelerde bulunur. Son karar aile, okul veya okuldaki denetleyici tarafından verilir. Bu kararda öğrencinin genel yetenek, ilgi ve başarı durumu ile Almanca, Matematik ve Hayat Bilgisi derslerindeki başarısı önemli rol oynar (MEB, 1996). Anlatılanlara göre bu ülkelerin bazılarında öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının

göz önüne alınarak sistemli yönlendirme çalışmalarının yürütülmeye çalışıldığını göstermektedir.

Türkiye’de mesleğe yönlendirme veya üniversiteye giriş faaliyetleri incelendiğinde, üniversiteye yerleştirme faaliyetleri 1974 yılından bu yana Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan merkezi sınavlar ile yürütülmektedir. Bu merkezi sınav zaman zaman tek basamaklı, bazı dönemlerde ise iki basamak şeklinde gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de üniversiteye girişte, Öğrenci Seçme Sınavında (ÖSS) elde edilen puanlar ve lise notları belirleyicidir (ÖSYM, 2009). ÖSYM’ nin yapmış olduğu son değişiklikler ile birlikte merkezi sınavın iki basamakta yapılması kararlaştırılmış ve sınavın birinci basamağı; Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve ikinci basamağı ise Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) olarak isimlendirilmiştir. Sınavın birinci basamağında ortak müfredata dayalı Türkçe Testi, Sosyal Bilgiler Testi, Temel Matematik Testi ve Fen Bilimleri Testi yer almakta ve bu testlerden yeterli puanı alan adaylar sınavın ikinci basamağına girmeye hak kazanmaktadır. Sınavın ikinci basamağında ise adaylara; Matematik Sınavı (LYS-1), Fen Bilimleri Sınavı (LYS-2), Edebiyat-Coğrafya Sınavı (LYS-3), Sosyal Bilimler Sınavı (LYS-4) ve Yabancı Dil Sınavı (LYS-5) olmak üzere toplam beş adet test türü uygulanmaktadır. Sınav sonucunda LYS’ den 140 ile 180 puan arası alan adaylar LYS puan türü ile öğrenci alan meslek yüksek okullarını, 180 ve üzeri puan alanlar ise LYS puan türü ile öğrenci alan lisans programlarını tercih edebileceklerdir (ÖSYM, 2010).

Görüldüğü gibi bu yerleştirme sisteminde öğrencinin ilgisi, ihtiyacı veya en genel manasıyla bireysel farklılıkları göz önüne alan bir çalışma bulunmamakta ve yönlendirme standart testlerle yürütülmektedir (Çevik, 2006; Akkök, 2003). Bu nedenle ÖSS’yi kendi yetenek alanına uygun olarak geçen birey sayısı azdır (Azar ve ark. 2006). Çeliköz (2010)’ ün de belirttiği gibi birçok ülkede etkili bir yönlendirme sistemiyle yükseköğretime geçiş sağlanırken, Türk Eğitim sisteminde YGS ve LYS gibi en fazla iki yetenek alanını ölçen ve elemeye yönelik sınavlar bulunmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörleri inceleyen Sarıkaya ve Khorshid (2009)'in, Ege Üniversitesine yeni kayıt yaptıran ve rastgele tabakalama örnekleme tekniği ile seçilen 1000 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin %41,6'sının meslekle ilgili olumlu görüşleri nedeniyle, %34,4'ü çeşitli nedenlerle, çaresizlik yaşadığı ve açıkta kalmamak için, %39,6'sı meslekle ilgili avantajları olduğunu düşündüğü için, %33,5'i ise başkalarının önerileri ile bu mesleği seçtiği bulunmuştur. Aldığı puanın, puan türünün, tercih sırasının, anne eğitim düzeyinin ve mesleğinin, öğrencilerin meslek seçimini etkilediği bulunmuştur.

Türk eğitim sisteminde, yönlendirmede yaşanan bu sorunların aşılabilmesi için yeni metotlar geliştirilmeye, yeni yaklaşımlar temele alınmaya başlanmıştır. Bu yaklaşımlardan bir tanesi de bireysel farklılıkları daha çok dikkate alan ve buna göre eğitim-öğretim ortamlarını düzenleyen çoklu zeka teorisidir. Milli Eğitim Bakanlığı bireysel farklılıkları daha çok dikkate almak ve buna göre eğitim-öğretim faaliyetleri etkin bir şekilde yürütebilmek için bu yaklaşımı temele almıştır. Buna göre 2005 yılından itibaren bakanlık tarafından çoklu zeka anlayışı, ilköğretimlerde uygulanmaya başlanmış, bu doğrultuda eğitim programları değiştirilmiş, ders kitapları yeniden yazılmıştır. Kitaplar; öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci etkinlik kitabı olmak üzere üç farklı kaynak şeklinde yeniden düzenlenmiştir.

Son yıllarda, eğitim ve öğretimin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi için birçok değişiklik ve düzenleme yapılırken çok çeşitli öğretme-öğrenme kuram ve yaklaşımları dikkate alınmıştır. Yirminci yüzyılın sonlarına doğru ortaya konan bu öğrenme kuramlarında, bireylerin birbirinden farklılıkları bulunduğu ve öğrenme ortamlarının bu farklılıklara göre düzenlenmesi gerektiği noktasına vurgu yapılmaktadır. Buna bağlı olarak, Türkiye'de, eğitim-öğretim programları yeni yaklaşımlar temele alınarak yeniden ele alınmaya çalışılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın son zamanlarda yaptığı açıklamalar dikkate alındığı zaman yeni programın uzak görüşü "her çocuk öğrenebilir" ilkesine dayanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bu ilkeyi açıklarken; her çocuğun farklı hazır bulunuşluk düzeyi, farklı kültürel yapısı ve özgeçmişi, farklı öğrenme stili gibi

değişkenlere sahip olduğunun altını çizmektedir. Bu nedenle hazırlanan programların, tüm bu bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaya çalıştığı ve buna yönelik bir eğitim sürecini ön görmeye çalıştığı ifade edilmektedir. Bu nedenle, bu farklılıklara vurgu yapan ve eğitim sisteminde öğrenciyi merkeze alan dünyada kabul görmüş yeni yaklaşımlar incelenmiş ve programların iskeletini oluşturmuştur. Temele alınan farklı yaklaşımların arasında çoklu zeka teorisi ve yapılandırmacılık gibi yaklaşımların bulguları önder olmuşlardır. Yeni programlara yön veren önemli yaklaşımlardan “Çoklu Zeka Teorisi” öğrencilerdeki bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğretimin bu bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi ve sürdürülmesini savunan bir kuramdır.

Çoklu Zeka Teorisi ilk olarak Howard Gardner tarafından 1983 yılında kendi kitabı olan “Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences” te sunulmuştur. Gardner’a (1983) göre her insanda sözel/dilbilimsel, mantıksal/matematiksel, müzikal/ritmik, bedensel/duyusal, uzamsal/görsel zeka, kişiler arası/sosyal ve kişisel/öze dönük ve doğacı zeka olmak üzere sekiz zeka türü vardır. Bu tür, Çoklu Zeka Teorisi gibi eğilimler, eğitim sistemimiz içerisinde öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyacına uygun olarak onun bireysel farklılıklarını da temelde göz önünde bulundurup onu bir üst öğrenime daha etkili bir şekilde hazırlamak için ele alınmışlardır. Genel anlamda eğitim sistemleri; insanları geleceğe daha etkin hazırlayabilmek adına bu tür teorilerden yararlanırlar ve eğitim-öğretim sistemleri buna göre düzenlenir. Bu bağlamda her bireyin kendini mutlu hissedebileceği ve Türkiye’ ye en büyük katkıyı sağlayabileceği; kendi ilgi, istek ve ihtiyacına göre bir geleceğe ya da mesleğe yönlendirilmesi konusu çok önemli görülmektedir. Bunun içindir ki, eğitim sisteminin önemli değişkenlerinden olan yönlendirme sürecinin birey ve toplum yaşamındaki önemi yadsınamaz (Arslan ve Kılıç, 2000).

Gardner zekayı bir kişinin, bir ya da birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme, günlük ya da mesleki yaşamında karşılaştığı bir sorunu, etkin ve verimli bir biçimde çözebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Nöro-Psikolog olan Prof. Howard Gardner kaza ya da hastalık sonucu hasar görmüş beyinleri incelemiş ve beynin bir bölümü hasar gördüğünde çoğu kez tümüyle sağlıklı kalacak ölçüde birbirinden bağımsız çalışan ayrı yetenekler gözlemlemiştir. Buradan yola çıkan Gardner'e göre zekanın klasik IQ testleri ile açıklanamayacak kadar çok boyutları vardır. Zeka alanları olarak adlandırılmış olan bu boyutlar Sözel-Dilsel zeka, Mantıksal-Matematiksel zeka, Görsel-Uzamsal zeka, Sosyal zeka, Öze Dönük zeka, Müziksel-Ritmik zeka, Bedensel-Kinestetik zeka ve Doğacı zekadır. Bu çalışmanın yapıldığı sıralarda Gardner dokuzuncu zeka türü diyebileceğimiz Varoluşçu zeka ile ilgili çalışmalar yapmaktadır. Çoklu Zeka Teorisinin dört temel dayanağı vardır (Armstrong, 1994). Bunlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir;

1. Her insan, çeşitli zeka alanlarının tümüne sahiptir ve bu zeka alanları her insanda değişik düzeylerde bulunabilirler.
2. Her insan, çeşitli zeka alanlarından her birini yeterli bir düzeyde geliştirebilir.
3. Çeşitli zeka alanları genellikle bir arada ve karmaşık bir yapıda çalışırlar.
4. Bir kişinin her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu vardır.

Gardner'ın tanımladığı sekiz zeka alanının özellikleri ve hitap eden etkinlikler çeşitli kaynaklardan yararlanılarak aşağıda tanımlanmaya çalışılmıştır.

Sözel-Dilsel Zeka: Anadili ya da başka bir dili kullanma ve düşüncelerini hem sözlü, hem de yazılı olarak etkili biçimde kullanma becerisidir. Soyut ve simgesel düşünme, kavram, dilbilgisi, şiir, hikaye anlatma, okuma, yazma, konuşma, esri yapma, tartışma ve edebi ürünler yaratma gibi özellikleri gelişmiş kişiler; sunucu, politikacı, şair, oyun yazarı, editör, gazeteci, yazar, hatip, avukat olanlar, sözel-dilsel zeka alanı baskın insanlardır (Armstrong, 1994; Demirel, 1999; Gardner, 1999; Saban, 2001; Ülgen, 1997). Bu zeka alanı gelişmiş öğrencilere hitap eden etkinlikler örnekleri şunlardır (Armstrong, 1994; Demirel, 1999; Saban, 2001); not alma, öykü, efsane anlatma, oyun, makale, mektup yazma, bir hikayeyi ya da romanı diğer konularla ilişkilendirme, sunu yapma, radyo programı yapma, bant kaydetme, slogan oluşturma, görüşme, tartışma, bir şeyi yazmak için teknolojiyi kullanma, şeker, diş macunu ve deterjan kutularının üstündeki harflerle yazılar yazma.

Mantıksal-Matematiksel Zeka: Matematiği ve mantığı etkili biçimde kullanma becerisidir. Sınıflama, genelleme, hesaplama, problem ve bulmaca çözüme, bilimsel düşünme, objektif gözlem yapma, sorgulama, sayılarla, geometrik şekillerle çalışma, neden-sonuç ilişkisi kurma, çalışma ilkelerini ortaya koyma, mantık oyunları oynama, sorunlara analitik yaklaşma gibi özellikleri gelişmiş kişiler; matematikçi, istatistikçi, muhasebeci, bankacı, mühendis, bilgisayar programcısı, bilim insanı olanlar, mantıksal-matematiksel zeka alanı baskın insanlardır (Demirel, 1999; Gardner, 1999; Saban, 2001; Ülgen, 1997). Bu zeka alanı gelişmiş öğrencilere hitap eden etkinliklerden bazıları şunlardır (Armstrong, 1994; Demirel, 1999; Saban, 2001); bulmaca ve matematik oyunları, problem oluşturma, çözüme ve denkleme dönüştürme, zaman şeridi oluşturma, deney yapma, strateji oyunu kurma, karşılaştırma, şifre tasarlama, olguları sınıflama, simetri ya da örüntüleri betimleme ve düşünme becerilerini kullanma.

Görsel-Uzamsal Zeka: Görme duyusu ve buna bağlı özellikleri etkili biçimde kullanma becerisidir. Kelimelerden çok resimlerden öğrenme, yüzey ve buna bağlı bilgileri kullanma, çizme, boyama, şekil verme, iyi harita okuma, görsel sanatlardan zevk alma, üç boyutlu düşünme gibi özellikleri gelişmiş kişiler; denizci, heykeltıraş, ressam, pilot, mimar, dekoratör ve tasarımcı olanlar, görsel uzamsal zeka alanı baskın insanlardır (Armstrong, 1994; Demirel, 1999; Gardner, 1999; Saban, 2001; Ülgen, 1997). Bu zeka alanı gelişmiş öğrencilere hitap eden etkinliklerden bazıları (Armstrong, 1994; Demirel, 1999; Saban, 2001); harita, kart, grafik, fotoğraf, bulmaca, üç boyutlu deney, karikatür, poster, duvar resmi tasarlama, resimlerle örnekleme, reklam ya da ilan düzenleme, sanat yapıtı yaratma, slayt gösterisi, video ya da fotoğraf albümü yaratma ve hikaye haritası yapma şeklinde ifade edilmiştir.

Bedensel-Kinestetik Zeka: Bedeni duyarlı ve etkili kullanarak, örneğin, oyun oynayarak, spor yaparak duygularını ifade etme becerisidir. Spor yapma, dans etme, elleri ve bedeni koordine etme, zihin ve beden bağlantısı kurma, parçalayıp birleştirme, yeni şeylere dokunma gibi özellikleri gelişmiş kişiler; aktör, balerin, tiyatro oyuncusu, marangoz ve sporcu olanlar, bedensel-kinestetik zeka alanı baskın insanlardır (Armstrong, 1994; Demirel, 1999; Gardner, 1999; Saban, 2001; Ülgen,

1997). Bu zeka alanı gelişmiş öğrencilere hitap eden etkinlik örnekleri şunlardır (Armstrong, 1994; Demirel, 1999; Saban, 2001); drama, rol yapma, tahta ve yer oyunları, görev kartları, model, dans, gösteri, ürün tasarlama, gezi planlama ve katılma, vücut dili kullanma, beden eğitimi etkinliklerine katılma, el becerisi gerektiren etkinlikler, rahatlama egzersizleri yapma.

Müziksel-Ritmik Zeka: Ritmik kavramları tanıma ve kullanma, tüm seslere duyarlı olma becerisidir. Yeni öğrenilen dilin telaffuzunu kullanma, ritmik şekilde konuşma ve hareket etme, seslere duyarlı olma, müzik aleti çalma, beste yapma, şarkı söyleme gibi özellikleri gelişmiş kişiler; müzisyen, orkestra şefi, şarkıcı ve besteci olanlar, müziksel- ritmik zeka alanı baskın insanlardır (Armstrong, 1994; Demirel, 1999; Gardner, 1999; Saban, 2001; Ülgen, 1997). Bu zeka alanı gelişmiş öğrencilere hitap eden etkinlik örnekleri şunlardır (Armstrong, 1994; Demirel, 1999, Saban, 2001); fondaki müziği mırıldanma, tempo tutma, müzik eşliğinde sunu yapma, şarkı sözü yazma, söyleme, ritmik örüntüleri belirleme, dersi müzikle sunma, müzik bestesinin sonuna yeni bir bölüm ekleme, çalgı aleti çalma.

Sosyal Zeka: Diğer insanlarla sözlü ve sözsüz iletişim kurma, grup içinde işbirliği ile çalışma, düşünme ve akıl yürütme becerisidir. Bireylerin davranışlarını yorumlama ve düşünce ve inançları ile özdeşleşme, birden fazla yakın arkadaşı olma, sorunları olan arkadaşlarına öneride bulunma, organizasyonlara katılma, pratik yaşam tecrübesi olma gibi özellikleri gelişmiş kişiler; öğretmen, danışman, politikacı, turizmci, psikiyatr ve iletişimci olanlar, bireylerarası zeka alanı baskın insanlardır (Armstrong, 1994; Demirel, 1999; Gardner, 1999; Saban, 2001; Ülgen, 1997). Bu zeka alanı gelişmiş öğrencilere hitap eden etkinlik örnekleri şunlardır (Armstrong, 1994; Demirel, 1999; Saban, 2001); dönüt verme ve alma, sosyal becerileri kullanma, toplantı düzenleme, sorunun çözümüne yardım etme, hizmet projesinde yer alma, kulüp kurma, rol yapma, grup etkinlikleri, işbirliğine dayalı öğrenme, beyin fırtınası ve telekomünikasyon programı kullanma.

Özedönük(İçsel) Zeka: Bağımsız olma, kendi duygularının ve tepkilerinin derecesini anlama ve başkalarına ifade etme becerisidir. Nesne ötesi konulara uyum sağlama, kendi duygu ve düşünceleriyle baş etme, sınırlılıklarının ve isteklerinin

farkında olma, özgüveni yüksek olma, yalnız çalışmayı yeğleme, kişisel problemlerini çözme, yaşamını planlama ve yönlendirme gibi özellikleri gelişmiş kişiler; din adamı, terapist, filozof olanlar, özedönük zeka alanı baskın insanlardır (Armstrong, 1994; Demirel, 1999; Gardner, 1999; Saban, 2001; Ülgen, 1997). Gardner (1999), bu zeka alanının çok özel olduğunu ve diğer zeka alanlarının tümünü kapsadığını savunur. Bu zeka alanı gelişmiş öğrencilere hitap eden etkinlikler örnekleri şunlardır (Armstrong, 1994; Demirel, 1999; Saban2001); kişisel değer yargılarını, felsefeyi açıklama, hedef ortaya koyma, bu hedefi takip etme, bireysel sorumluluk alma, kendi kendini yönlendirme, çabalarına ilişkin dönüt alma, kendi kendini değerlendirme ve günlük tutma.

Doğa Zekası: İlişkileri, örüntüleri ve arka planları düşünebilme, doğal dünyayı algılayabilme becerisidir. Yaşayan canlılara, bitkilere duyarlık, bitki, hayvan türlerini tanıma, bir şeyler yetiştirme ya da besleme, araştırma yapma, seyahat etme, doğruyu yanlıştan ayırma, doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye ilgi duyma gibi özellikleri gelişmiş kişiler; zoolog, botanikçi, jeolog, çiftçi, arkeolog, çiçekçi, fotoğrafçı ve dağcı olanlar, doğa zeka alanı baskın insanlardır (Demirel, 1999; Saban, 2001). Doğa zekası alanı gelişmiş öğrencilere hitap eden etkinliklerden bazıları şunlardır: Doğayı ve doğa olaylarını gözlemleme, yaşayarak öğrenme.

Gardner'a göre tüm çocuklar, yukarıda sayılan zeka alanlarına çeşitli düzeylerde sahip olarak doğarlar ve yaşamları boyunca bütün zeka alanları geliştirilebilir. Her insanın bir ya da birkaç zeka alanı, diğerlerinden daha gelişmiş olabilir. İnsanın zayıf olan zekası, onu geliştirme fırsatı tanınırsa, belli bir süre sonra o kişinin baskın zekası haline gelebilir. Bu noktada eğitimcilerle düşen görev, etkinlikleri tasarlarırken bütün zeka alanlarını kapsayacak şekilde hazırlamak ve öğrencilerin okulöncesinden başlayarak ilköğretim ve ortaöğretimde de devam ettikleri çoklu zeka anlayışını yaşamın her alanına taşımalarını sağlamaktır.

Çoklu zeka konusunda yapılan ulusal ve uluslar arası bazı araştırmaların incelenmesi, nitelikli insangücü yetiştirmede eğitim sisteminin yapılandırılmasında

bir faktör olarak dikkate alınması, özellikle yönlendirme ve meslek seçiminde bu kuramın etkisinin anlaşılabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Fumham, Clark and Bailey (1999), İngiltere’ de yapmış oldukları cinsiyet farklılıklarına göre çoklu zeka alanları isimli çalışmalarında, öğrencilerden Garder’ in çoklu zeka alanlarına göre kendi zeka alanlarını belirlemeleri istenmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla mantıksal-matematiksel ve uzamsal zeka alanlarında daha baskın olduklarına inandıkları ortaya çıkmıştır.

Oral (2001); yapmış olduğu araştırma makalesinde üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri disiplinlere göre çoklu zeka alanlarının dağılımını incelemiştir. Makalede belirtildiğine göre, yazar araştırma verilerini, internetten bulduğu ve Türkçeye çevirdiği “Çoklu Zeka Envanteri 2000” isimli ölçek ile 1999-2000 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesinde (311 öğrenci), Fen-Edebiyat Fakültesinde (250 öğrenci) ve Beden Eğitimi-Spor Yüksekokulunda (54 öğrenci) öğrenim gören toplam 615 öğrenci ile elde etmiştir. Araştırmanın bulgular kısmında; bedensel zeka alanında Coğrafya ile Beden Eğitimi/Spor, sosyal zeka alanında Biyoloji, özedönük zeka alanında Yabancı Dil/Tarih, sayısal zeka alanında Matematik/Fen Bilimleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji), müziksel zeka alanında Coğrafya, sözel zeka alanında Türk Dili/Edebiyatı, görsel zeka alanında Resim-iş ve doğacı zeka alanında Biyoloji/Fizik eğitimi öğrencilerinin diğer gruptaki öğrencilere oranla daha gelişmiş oldukları belirtilmektedir. Sonuçta, Beden Eğitimi-Spor (bedensel zeka), Fen Bilimleri ve Matematik (sayısal zeka), Yabancı Dil, Türk Dili/Edebiyatı ve Tarih (sözel zeka), Resim-iş (görsel zeka) ve Biyoloji (doğacı zeka) eğitimi alanlarındaki öğrencilerin kendi yetenek/zeka alanları ile paralellik gösteren disiplin alanlarını seçtikleri görülmüştür.

Shearer (2001), Amerika’da yapmış olduğu çalışmada 8. sınıf öğrencilerin çoklu zekalarını belirleyerek onlara yönelik kariyer programı geliştirmiştir. Shearer, kent merkezinde herhangi bir okuldaki 160 adet 8. sınıf öğrenciden üç tür etkinliği tamamlamalarını istemiştir. Bunlar; 1.Çoklu zeka gelişimsel değerlendirme ölçeğini (MIDAS) doldurmaları, 2.İlgi ölçeğini doldurmaları ve 3. sü de 8 saatlik bir kariyer

programına devam etmek. Tüm bunların ardından öğrencilere 5 adet açık uçlu sorunun yöneltildiği bir görüşme yapılmıştır. Sorular; (1).En baskın 2 tane çoklu zeka alanınız nedir? (2).Bu sizin güçlü yanlarınızı tanımlamada iyi bir tanımlama mıdır? (3). Gelecekte baskın zeka alanlarına göre bir seçim yapacak mısınız? (4). Baskın zeka alanlarınız sizin katıldığınız kariyer programı için bilgi verdi mi? (5). Katıldığınız programı değerli buldunuz mu? Neler yaptınız? Araştırma sonuçlarına göre; Öğrenciler çoklu zeka ölçeğinin kendi yeteneklerini yeterince tanımladığını, öğrencilerin birçoğunun çoklu zeka testi ile belirlenen yetenek alanlarını lise eğitimlerini seçerken kullanacakları ve çoklu zekaya dayalı kariyer planlamasının çok iyi olduğu ortaya çıkmıştır.

Güngör (2005), sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka teorisine dayalı ne tür etkinliklere yer verdiklerini ve çoklu zeka profilleriyle çoklu zeka teorisi hakkındaki görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma Zonguldak Ereğli ilçe merkezinde ve köylerinde görev yapan 89 erkek ve 129 bayan toplam 218 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Çalışma betimsel modelde tamamlamış ve verileri anket, görüşme ve gözlem yöntemleriyle toplamıştır. Öğretmenlerin tamamına anket uygulanırken, gözlem ve görüşmeler 20 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin kendi zeka alanlarına uygun öğretim etkinliklerine yer verdiği, erkek öğretmenlerin mantıksal ve doğacı zeka alanlarında bayan öğretmenlere kıyasla daha gelişmiş olduğu ve Eğitim Fakültesi mezunlarının diğer fakülte veya program mezunlarına kıyasla müziksel zeka alanında daha gelişmiş olduğu görülmüştür.

Loori (2005), Amerika Birleşik Devletlerinde yükseköğretim kurumlarının hazırlık sınıfına devam eden öğrencilerin çoklu zeka alanlarının ve tercih ettikleri etkinliklerin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Çalışma, 90 adet hazırlık sınıfına devam eden uluslararası öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda cinsiyetlere göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Buna göre; erkek öğrenciler daha çok mantıksal matematiksel zeka alanını ve bunu içeren etkinlikleri, bayan öğrenciler ise daha çok kişiler arası(sosyal) zeka alanının ve bunu içeren etkinlikleri tercih etmektedirler.

Ocak, Ocak ve Leblebiciler (2005), Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çoklu Zeka Çeşitleri ve Bölüm Puan Türleri adlı çalışmalarında, eğitim fakültesinin sayısal ve sözel türlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının zeka türleri ve tercih ettikleri bölümlerin puan türleri arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Çalışmada Matematik öğretmenliği anabilim dalındaki öğrencilerin doğa ve mantık-matematik; Fizik öğretmenliği öğrencilerinin mantık-matematik; Kimya, Biyoloji ve Okul Öncesi öğretmenliği öğrencilerinin doğa zekası; Sınıf öğretmenliğinin doğa zekası, mantık-matematik ve kişilerarası-sosyal zeka; Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin ise doğa zekası ve bedensel-kinestetik zekaya daha fazla sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2005)'ın ilköğretimde mesleki yönlendirme faaliyetlerinin istenilen biçimde yürütülememesinin nedenlerini belirlemeye çalıştığı ve bu nedenleri ortadan kaldırmaya yönelik bir yazılım programı geliştirildi çalışmada, geliştirilen yazılımla öğrencilerin çoklu zeka kuramına göre baskın zeka alanlarının tespiti hedeflenmiş ve onlara başarılı olabilecekleri meslek alanları hakkında öneriler aktarılmaya çalışılmıştır. Yazar, geliştirdiği yazılımda öncelikle MEB Tebliğler Dergisinin Eylül-2003 tarih ve 2552 sayılı “İlköğretim Yönelme Yönergesi” ni dikkate alarak her öğrenci için 40 sorudan oluşan kılavuzu dikkate almış ve zeka alanını tespit etmeye yönelik bölüm ile kişilik özelliklerini tespit etmeye yönelik 12 farklı kişilik ögesinden oluşan bölümü içeren “Sınıf Gözlem Formu” ele almıştır. Yazılım, öğretmen, veli ve öğrenci girişine imkan veren üç modül ile temellendirilmiştir. Sonuç kısmında ise öğrenci için tespit edilen zeka alanının özellikleri ve zeka alanının hangi meslekleri kapsadığı yazılı ve görsel olarak açıklanmaktadır. Öğretmenlerin bu ergonomik olarak hazırlanan yazılım aracılığı ile daha kolay ve etkin yönlendirmeler yaptığı ve aileyi ve öğrenciyi de sürece dahil etmesi nedeniyle yapılan tavsiyelerin geçerliliğinin daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır.

Azar (2006) yayınlamış olduğu araştırma makalesinde, öğrencilerin çoklu zeka profilleri ile lisede seçtikleri alan türü ve ÖSS’de aldıkları puan türleri arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmıştır. Makalede çalışmanın, Kayseri il merkezi ile Zonguldak ili Ereğli ilçe merkezindeki özel dersanelerde 2004 yılında ÖSS’ye

hazırlanan 170'i lise son sınıf ve 30'u da daha önceki yıllarda liseden mezun olmuş olan öğrenciler olmak üzere toplam 200 katılımcı ile gerçekleştirildiği kayda geçirilmiştir. Araştırmacı, araştırmanın verilerini, "Çoklu Zeka Envanteri" ile elde ettiğini belirterek araştırmanın bulguları kısmında ise; liseden Türkçe-Matematik alanından mezun olan öğrencilerin sözel-dil ve mantıksal-matematiksel zeka alanlarında daha gelişmiş olduğu, diğer zeka alanlarında ise liseden mezun olunan veya olunacak alan açısından farklılık olmadığına değinmektedir. Ayrıca, ÖSS'den alınan sözel puan ile sözel zeka arasında orta düzeyde, bedensel, sosyal ve doğacı zeka alanları arasında düşük düzeyde; sayısal puan ile sözel zeka arasında düşük düzeyde; eşit ağırlıklı puan ile bedensel zeka arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu da eklemiştir. Bu sonuç, öğrencilerin ÖSS'de almış oldukları puan türünün onların zeka profillerini ortaya koymada belirleyici olarak kullanılamayacağını göstermektedir.

Çevik (2006), mesleki yönlendirme ve rehberlik ile ilgili yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında ilköğretim ikinci kademedeki çoklu zeka kuramına dayalı rehberlik ve yönlendirme etkinliklerinin uygulamasında karşılaşılan sorunları incelemiştir. Çevik çalışmasını, Balıkesir ilinde rehber öğretmeni bulunan 22 ilköğretim okulundaki 75 okul yöneticisi, 439 alan öğretmeni ve 23 rehber öğretmeni olmak üzere toplam 537 kişilik bir eğitim kadrosuyla tamamlamıştır. Çalışmada 19 maddeden ve üç boyuttan (yönlendirme etkinliklerinde "işbirliği ve koordinasyon", "yöneltilme yönergesine uyum sağlama" ve "öğrenciyi çok yönlü tanıma" boyutlarından) oluşan bir ölçek kullanılarak yönetici, rehber öğretmen ve alan öğretmenlerinin düşüncelerinin toplanmaya çalışıldığı vurgulanmıştır. Çalışmada yer alan önemli sonuçlar arasında ise; İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin gelişmiş oldukları zeka alanlarına hitap eden seçmeli derslerin eksik olduğu, rehber öğretmenlerin, öğrencileri tüm yönleriyle tanıyabilmek için yeterli zamanlarının olmadığı ve bu konuda yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliği yeterli olmadığıdır.

Neto ve Furnham (2006), Portekiz öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre, Gardner'ın teorisinde belirlemiş olduğu çoklu zeka alanlarını arasında anlamlı bir

farklılık olup olmadığını belirlemek için yapmış oldukları çalışmayı 190 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Araştırmada, Furnham (2001) tarafından geliştirilen çoklu zeka ölçeğini önce öğrencilerin doldurması, daha sonra ailelerin doldurması istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre çoklu zeka alanlarından üç tanesinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca yazarlara göre araştırmanın bulguları 6 adet sonuca işaret etmektedir. Buna göre;

1. Öğrencilerden çoklu zeka alanlarını belirlemeleri için ölçeği tamamlamaları istendiğinde, erkek öğrencilerin bayan öğrencilerden daha zeki olduklarına inandıkları,

2. İnsanların zeka açısından kuşaklar arasında farklılıklar olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır. Şöyle ki; Her bir kuşağın bir öncekinden daha zeki, bir sonrakinden daha az zeki olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır. Yani, insanların anne ve babalarından daha zeki, çocuklarından ise daha az zeki olduklarına inandıkları,

3. Erkeklerin; matematiksel, uzamsal ve doğacı zeka alanlarında bayanlara göre daha baskın oldukları,

4. İnsanların, matematiksel, uzamsal ve görsel zeka alanları için tüm zekanın en iyi belirleyicileri olarak düşündüklerini,

5. Erkeklerin bayanlara göre herhangi bir ölçümden önce Zeka alanlarını daha iyi tahmin ettikleri,

6. İnsanların başkalarının zeka alanlarını da kendilerinininkine yakın olarak tahmin ettikleri ortaya çıkmıştır.

Shearer (2006), Üniversite öğrencilerinin kişilerarası zeka alanı ile kariyerleri ile ilgili karar verme durumu, akılda tutma ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmasında, veri toplama araçları olarak, Çoklu Zeka Gelişim Ölçeği, Öğrenci Kişisel Bilgi Formu ve Benim Mesleki Durumum isimli ölçekler kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilere bir dönem boyunca kariyer planlaması kursu verilmiştir. Araştırma bulguları; İçsel zeka alanı ile kariyer planı yapabilme arasında diğer zeka alanlarına göre daha yakın bir bağ olduğunu, kariyer planlama dersini tamamlayanların kendilerini daha iyi tanıdıkları (güçlü ve zayıf

yönleri) ve gelecekleri hakkında daha net bilgiler verdiklerini ve kariyer planlaması kursununun bir mesleğe karar verememiş gruplarda çok faydalı olacağını göstermiştir.

Abacı ve Baran (2007) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin çoklu zeka düzeyleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Buna göre; insanların çoklu zekalarının belirlenmesi ve kişilerin baskın yetenek alanlarına göre eğitim ve günlük yaşamda strateji izlemeleri, bunun yanında çoklu zeka ile ilişkili etmenleri araştırarak eğitim alanında bireylerin yararlanabileceği bir kaynak ve bilgi aracı olarak sunmayı hedeflemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 1999-2000 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde okuyan toplam 233 öğrenci oluşturmuş ve öğrenciler hakkında bilgi edinmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, çoklu zekaları hakkında bilgi toplamak amacıyla ise “Çoklu Zeka Testi” uygulanmıştır. Öğrencilerin çoklu zeka düzeyleri ile öğrenim gördükleri bölüm, aylık gelir düzeyi, cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve anne çalışma durumu arasında farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla “t test,” ve “varyans analizi” uygulanmıştır. Bulgular üniversite öğrencilerinin çoklu zekalarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı biçimde farklılaştığını göstermiştir.

Doğan ve Alkış (2007) öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının hangi zeka alanlarının daha baskın olduğunu belirlemeye çalışmış ve daha sonra öğretmen adaylarının sosyal bilgiler derslerindeki etkinlikleri öğretirken hangi zeka alanlarında zorlanıp zorlanmayacaklarına ilişkin görüşlerini tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışmanın verileri, katılımcıların kendi çoklu zeka alanlarını ve onların zorluk yaşayacaklarını düşündükleri zeka alanlarını belirlemeye yönelik bir anket kullanılarak, 2005-2006 öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 212 son sınıf öğrencisi ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulgular kısmında yer verilen bilgilere göre ise, sınıf öğretmeni adaylarının doğacı, sözel ve müziksel zekalarının “orta düzeyde gelişmiş” olduğu, diğer zeka alanlarının ise “gelişmiş” olduğunu sonucuna yer verilmiştir.

Öğrencilerin çoklu zeka profilleri ile ÖSS'de yerleştirildikleri puan türleri ve sınava girdikleri alanlar ile çoklu zeka profilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen

Pehlivan (2008); çalışmasının örneklemini, 2005–2006 Eğitim Öğretim Yılı, Güz Döneminde Karabük ili ve ilçelerindeki örgün eğitim kurumları ve özel dersanelerde öğrenim görmekte olan lise son sınıf öğrencileri ile mezun durumda olan öğrenciler arasından rastgele belirlenen 934 öğrenci ile oluşturmuştur. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış ve öğrencilerin çoklu zeka alanlarını belirlemek amacıyla, Çoklu Zeka Envanteri kullanılmıştır. Çoklu zeka envanterinden elde edilen puanların cinsiyete göre farklılığını belirlemek amacıyla t-testi, yine çoklu zeka envanterinden elde edilen puanların öğrencilerin seçtikleri ÖSS alanları, öğrenim gördükleri okul türü ve yerleştirildiği puan türleri arasındaki farklılıkların belirlenmesi için ise, ANOVA tekniği kullanılmıştır. Pehlivan (2008)'ın belirttiğine göre; çalışmanın sonucunda; cinsiyet farklılığına, yerleştirildiği puan türlerine, sınava girdikleri alanlara göre, çoklu zeka envanterinden elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin mezun oldukları okul türleri açısından ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Farnan (2009), Penn State Altoona üniversitesinde yapmış olduğu işletme sınıflarında çoklu zeka isimli kuramsal çalışmada, öğrencilerin farklı Zeka alanlarını uyarmanın yollarını araştırmış ve zeka alanları ile aktif öğrenme ve öğrenme stratejileri arasında bağlantılar kurmaya çalışmıştır. Sonuç kısmında Farnan, düz anlatımın öğretimde en kolay yol olduğunu ancak öğretmenlerin öğretim yaparken öğretim sürecini zenginleştirmeleri gerektiğinin altını çizmiştir.

Kırıcı (2009), yapmış olduğu çalışmada Biyoloji dersi alan ortaöğretim fen bölümü öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili merkezinde bulunan beş Genel Lise ile iki Anadolu Lisesi ve bir Fen Lisesi oluşturmuştur. Araştırmaya toplam sekiz lisede fen bölümünde okuyan 454 öğrencinin katıldığı belirtilmiştir. Veri toplama amacıyla Çoklu Zeka Ölçeğini ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğini kullanmıştır. Araştırmanın sonuç kısmında ise; öğrencilerinin zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin zeka alanlarını ve öğrenme stratejilerini erkek

öğrencilere göre daha çok kullandıkları belirtilmiştir. En önemlisi öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre çoklu zeka ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sözen, Sözen ve Tekat (2009), farklı branşlardaki öğretmenlerin çoklu zeka profillerinin karşılaştırılması isimli çalışmalarını fen bilgisi, sosyal bilimler, matematik, müzik, resim ve beden eğitimi alanlarındaki 908 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Araştırma Saban tarafından geliştirilen Çoklu Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin öğretmenlik yaptığı alanlar ve liseden mezun oldukları okul türü ile çoklu zeka alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuş ancak cinsiyet ve çoklu zeka alanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Sulochana, Kumar ve Jayasimha (2009), Hindistan'ın Osmania şehrinde üniversite öğrencileri arasında çoklu zeka adlı bir çalışma yapmışlardır. Çalışmalarının amacını ise, öğrencilerin cinsiyet, ailevi gelir, ırkı gibi kişisel değişkenlerle çoklu zeka alanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak olarak belirlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetleri, ırkları ve ailevi gelirleri ile çoklu zeka alanları arasında bir ilişki tespit edilememiş ancak, öğrencilerin dini geçmişi, coğrafik geçmişi ve kardeş sayısı ile çoklu zekaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Hamurcu, Günay ve Özyılmaz (2002) yapmış oldukları Buca Eğitim Fakültesi fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çoklu zeka kuramına dayalı profilleri isimli çalışmalarının amacını, 2001-2002 öğretim yılında Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Çoklu zeka Kuramına dayalı profillerini ortaya koymak olarak belirlemişlerdir. Araştırmanın örneklemini her iki anabilim dalının son sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; araştırmacılar, öğrencilerin okudukları anabilim dalı ile sözel-dilsel, mantık-matematik zeka ve görsel-uzamsal zeka türleri arasında anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Sözel-dilsel zeka türü açısından bakıldığında Sınıf

Öğretmenliği öğrencileri; mantık-matematik ve görsel-uzamsal zeka türü için de Fen Bilgisi öğretmen adayları lehine bir durum olduğu görülmüştür.

Lisansüstü öğrencilerin çoklu zeka türleri üzerine özel durum çalışması yapan Güneş ve Gökçek (2010), araştırmalarında, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitülerine bağlı olarak Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları (OFMA) Eğitimi ile Ortaöğretim Sosyal Alanlar (OSA) Eğitimi Anabilim Dallarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin çoklu zeka türlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla Seber (2001), tarafından geliştirilen “Çoklu Zeka Kendini Değerlendirme Ölçeği”nin yeniden düzenlenmesi ile oluşturulan ölçek, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlarında Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik Öğretmenliği; Ortaöğretim Sosyal Alanlarında Tarih, Coğrafya ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği programlarında lisansüstü eğitim yapan toplam 290 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçlara göre, öğrencilerin sekiz farklı zeka türünde orta ve ileri seviyede gelişmiş oldukları açığa çıkmıştır. Ayrıca lisansüstü öğrencilerin zeka türlerinin dağılımı alanlarına göre de değişiklikler göstermiştir.

Sonuç olarak, Yükseköğretim düzeyinde çoklu zeka teorisi ve yönlendirme sistemi ile ilgili yurt içi literatür incelendiğinde daha çok öğretmen adaylarının veya üniversite öğrencilerinin bazı değişkenler açısından çoklu zeka alanlarını belirlemeye yönelik çalışmaların yapıldığı ve bunların eğitim öğretim sürecine yansımaları üzerinde durulduğu görülmektedir. Ancak yurt dışı literatür incelendiğinde, çoklu Zeka kuramının mesleki yönlendirme ve kariyer planlaması ile ilişkilendirildiği bazı çalışmaları görmek mümkündür. Bireylerin hayatlarındaki en önemli seçimlerden bir tanesi olan meslek seçimi ile bireysel farklılıklarını, yetenek alanlarını göz önüne alan çalışmalar nitelikli insangücü yetiştirmek açısından çok önemli görülmektedir. Shearer (2006), bu tür çalışmalara çok önem verilmemesinin sonucunu çok çarpıcı rakamlarla gözler önüne sermektedir. Ona göre Amerikan üniversitelerine kabul edilen öğrencilerin %32’si yeteneklerine uygun olarak yönlendirilmedikleri için 2. sınıfa devam etmemekte ve devam edenlerinde ancak yarısı 6 yılda bir diplomaya sahip olmaktadır. Aynı şekilde, Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen

etmenleri inceleyen Sarıkaya ve Khorshid (2009) çalışmalarında, öğrencilerden %34.4' ünün çeşitli nedenlerle çaresizlik yaşadığı ve açıkta kalmamak için üniversiteye geldiklerini belirtmişlerdir. Amerika' nın Boston eyaletinde ilk mesleki yönlendirme bürosunu (Boston Meslek Bürosu) kuran ve rehberliğin önderlerinden sayılan Parson' a göre bir mesleğin seçiminde 3 ana faktör vardır;

1. Bireylerin kendilerini yetenekleri, tutumları, ilgileri, sınırlıkları ve güçlü yönleri açısından çok iyi tanımaları gerekmektedir.

2. Farklı iş alanlarının başarı şartları, avantajları, fırsatları ve sınırlıkları açısından iyi bilinmesi gerekmektedir.

3. Önceki sayılan iki faktör arasındaki ilişki açısından bireyler için doğru eşleşmeleri yapmaktır.

Görüldüğü gibi Parson' un da ilk olarak vurguladığı nokta bireylerin iyi bir şekilde tanınması ve sonra mesleğe yönlendirilmesidir. Sulochana, Kumar ve Jayasimha (2009)'a göre çoklu zeka bireylerin kariyer planlama sürecinde onları tanıma ve yönlendirme açısından çok iyi bir şekilde kullanılabilir. Aynı zamanda Shearer ve Luzzo (2009)' a göre mesleki yönlendirmede çoklu zeka teorisi dili ile konuşmak, ailelerin de çocuklarının güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmalarını ve gelişimsel süreçlerinde çocuklarını anlamalarını kolaylaştıracaktır.

Çoklu Zeka teorisinin yönlendirme sürecine uygulanması ile Amerika Birleşik Devletlerinde yürütülen güzel bir çalışmada Tera isimli 9. sınıfta lise eğitimine devam eden bir öğrenci, bütün 9. sınıf öğrencilerin katıldığı 9 haftalık bir kariyer planlama kursuna katılır. 3 haftalık bir süre sonunda öğretmen “gelecek kariyer” isimli tartışmalarda Tera' nın sürekli yüksek kaygı düzeyi gösterdiğini gözlemler. Yaklaşık kursun yarısına gelindiğinde tüm öğrencilere, “Gelişimsel Çoklu Zeka Ölçeği” uygulanır ve çoklu Zeka teorisi, baskın oldukları Zeka alanları ve güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili bilgiler verilir. Bu sürecin sonunda Tera; “ *En başlarda kariyer anlamında her şeyi kaybettiğimi düşünüyordum. Çünkü matematik notlarım çok düşüktü. Fakat şimdi başka yönlerden çok zeki olduğumu düşünüyorum. Kurstan sonra çoklu zeka profilimi anneme gösterdiğimde annem, bana hayvanlar ile*

çalışabileceğimi söyledi. Ayrıca kariyer danışmanımda çoklu zeka alanlarıma bakarak benim hem hayvanlar ile hem de insanlar ile çok iyi çalışabileceğimi vurguladı ve üniversitede bir hayvan bilimleri bölümümüz var. Bu bölümde okumayı düşünmez misin? Bu bölümden mezun olan insanlar hayvanat bahçeleri ve çiftliklerde çalışırlar dedi. Bu bölümden mezun birkaç kişi ile görüştüğümde sonra bölüme girmeye karar verdim” Yazarların aktardığına göre; geçen yıl Tera bölümün 3. sınıfında idi ve bir hayvanat bahçesinde gönüllü olarak çalıştı. Şimdilerde ise 4. sınıfta ona gelen bir çok teklifi değerlendirmekte ve mutlu olacağını düşündüğü işini yapmak için sabırsızlıkta beklemektedir (Shearer ve Luzzo 2009).

Özellikle bu örnek nitelikli insan gücü ihtiyacının karşılanmasında bireylerin zeka alanlarının belirlenmesi ve yönlendirmede önemli bir faktör olarak dikkate alınması ihtiyacını açık bir şekilde vurgulamaktadır. Bu ilişkinin belirlenmesi konusunda Türkiye’de yeterli çalışmaların olmadığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle bu araştırmada; üniversite birinci sınıf öğrencilerinin baskın zeka alanları ile okudukları bölüm arasındaki ilişkinin belirlenmesi temel problem olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; fakültelerin lisans eğitimine devam eden birinci sınıf öğrencilerinin, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınav Sistemi verileri ile Çoklu Zeka Teorisine göre baskın zeka alanları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bazı kişisel özelliklerine göre (değişkenlere göre) baskın zeka alanlarının farklılaşp, farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

Araştırmanın Alt Amaçları

1. Üniversite öğrencilerinin baskın zeka alanları dağılımları nasıldır?
2. Öğrencilerin, cinsiyetlerine göre baskın zeka alanları farklılık göstermekte midir?

3. Öğrencilerin, öğrenci seçme ve yerleştirme sınavından aldıkları puanlar ile baskın zeka alanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin, üniversiteye yerleştirildikleri puan türlerine göre baskın zeka alanları farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin yerleştirildikleri bölümü tercih sırasına göre baskın zeka alanları farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin yerleştirildikleri bölümlere göre baskın zeka alanları farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerin mezun olduğu okul türüne göre baskın zeka alanları farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, 2009 yılında yapılan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme sınavına (ÖSYS) girmiş ortaöğretim kurumlarından mezun olmuş olan öğrencilerin Çoklu Zeka Teorisine dayalı profillerinin; cinsiyetleri, üniversitede seçmiş oldukları alanlar ile Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi(ÖSYM) tarafından yerleştiği puan türleri açısından bir farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Günümüzde yapılan öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı daha çok mantıksal ve sözel zeka alanına yönelik kapasiteyi ölçtüğü düşünülmektedir (Pehlivan, 2008). Bu nedenle farklı alanlarda yetenekli olduğunu düşündüğümüz öğrencilerin bu yetenekleri ortaya çıkarılamamakta ve öğrenciler yetenekli olduğu alanlara yönlendirilememektedir. Çoklu zeka kuramına göre mantıksal ve sözel zeka alanının dışında altı zeka alanı daha bulunmaktadır. Bu anlamda mantıksal ve sözel zeka alanı dışında kalan zeka alanlarına sahip olan öğrencilerin, ÖSS gibi standart bir teste diğer zeka alanlarının ne kadar başarılı bir şekilde ölçülebileceği önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sistemimizde ilköğretimden mezun olan bir öğrenci belli ölçütlerde kendisinin başarılı olacağını düşündüğü bir orta öğretim kurumuna geçiş yapmaktadır. Ancak yükseköğretime geçiş ise aynı kolaylıkta olmuyor ve tüm öğrenciler istedikleri, yetenekli oldukları ve başarılı olacaklarını düşündükleri bir yükseköğretim kurumuna yerleşememektedirler.

Eylül 2003 tarihinde, 2552 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak yürürlüğe giren ilköğretimde Yönelme Yönergesi'ne göre anasınıfından başlamak üzere öğrencinin her kademedeki dersine giren öğretmenleri tarafından çoklu zeka alanlarına ait yeteneklerin, ilgilerin ve kişilik özelliklerinin gözlemlendiği gözlem formları doldurulmalı ve öğrencinin bu anlayışa uygun olarak sekizinci sınıfın ikinci yarısında akademik, meslekî ve teknik veya güzel sanatlar eğitim programlarından birine yönlendirilmesi gerekmektedir.

Bu açıdan öğrencilerin çoklu zeka teorisine göre baskın zeka alanları ile seçtikleri lisans programları arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların ortaya çıkarılması, öğrencilerin üniversiteye yerleştirildikleri puan türleri ile baskın zeka alanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı, öğrencilerin cinsiyetleri ile baskın zeka alanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve yerleştirildikleri bölüme ait tercih sırası ile yine zeka alanları arasındaki ilişki ve yapmış oldukları alan seçiminin ne derece olumlu veya doğru olduğunu göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir eğitim sistemi oluşturmak isteyen ilgililere yardımcı olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlıkları

1. Bu araştırma, öğrencilerin çoklu zeka kuramına göre baskın zeka alanlarını belirlemek amacıyla Çeliköz ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve 11 farklı durumu içeren İlköğretim II. Kademe ve Üzeri için Baskın Zeka Alanı ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırmaya katılan bireylerin kimlikleri gizli tutulmuştur.

3. Araştırma, 2009-2010 yılında Selçuk Üniversitesi Lisans programlarına yerleştirilen baskın zeka alanlarını temsil eden bölümlerden seçilen öğrenciler ile sınırlıdır.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacına ulaşabilmesi, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilmesi için alınan önlemler ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış; araştırma modeli, araştırmanın çalışma evreni ve örnekleme, veri toplama aracı ve geliştirilmesi, verilerin toplanması ve yorumlanması konularına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın yürütülmesinde *genel tarama modeli* kullanılmıştır. Bilindiği gibi tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde etkileme ya da değiştirme çabası yoktur. Önemli olan var olan şeyi uygun bir şekilde betimleyebilmektir (Karasar, 1999; Büyüköztürk, 2004). Bu araştırma ile Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin baskın zeka alanları incelenmekte ve öğrencilerin bazı kişisel özellikleri ile baskın zeka alanları arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmaktadır. Yani, üniversite öğrencilerinin baskın olan zeka alanları ve dağılımları mevcut tutumları durumları açısından bir etkiye maruz bırakılmadan var olduğu şekliyle betimlenmektedir. Bu betimlemeler, öğrencilerin görüşlerine dayalı olması nedeniyle araştırma betimsel ve durum saptayıcı niteliktedir.

Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini; 2009-2010 yılı Öğrenci seçme ve yerleştirme kurulu tarafından merkezi sınav ile Selçuk Üniversitesi Lisans programlarına yerleşen 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise; 2009-2010 yılında Selçuk Üniversitesi Lisans programlarına yerleştirilen baskın zeka alanlarını

temsil edebilecek bölümlerden, random yoluyla seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 245 öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 2.1’de Örneklemde yer alan bölümler ve öğrenci sayıları verilmektedir.

Tablo 2.1
Araştırmanın Örnekleminde Yer Alan Öğrenci Sayıları ve Bölümleri

Kategoriler	f	%
İletişim Fakültesi	32	13,1
Fen Fakültesi	36	14,7
Edebiyat Fakültesi	30	12,2
Ziraat Fakültesi	28	11,4
Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu	31	12,7
Güzel Sanatlar Fakültesi	29	11,8
Konservatuar	30	12,2
İlahiyat Fakültesi	29	11,8
<i>Toplam</i>	245	100,0

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

İnsanlarda zekanın ne ölçüde var olduğu sorusu yıllarca bilim adamlarının ilgisini çekmiştir. Bazı eğitimciler, insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını temel alarak insan zekasını ölçtüğünü varsayan, çeşitli IQ (Intelligence Quotient) testleri geliştirerek zekayı kendilerinin hazırladıkları zeka düzeyi, zeka seviyesi veya zeka katsayısı olarak tanımlarken, bazıları da zekayı öğrenme gücü olarak tanımlamışlardır (Saban, 2004:39).

Zekanın doğrudan ölçülememesi araştırmacıları, zekayı ölçme konusunda ölçek geliştirme çalışmalarına yönlendirmiştir. Bu anlamda çeşitli zeka ölçekleri geliştirilmiştir. Stanford-Binet Zeka ölçeği ve Weschler Zeka ölçeği en yaygın olarak kullanılan ölçekler arasındadır.

Bu çalışmada Çeliköz (2008) ve arkadaşları tarafından hazırlanan “İlköğretim II. Kademe ve Üzeri için Çoklu Zeka Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek hazırlanırken, hem çoklu zeka teorisi ayrıntılı bir şekilde incelenmiş, hem de yerli ve yabancı çoklu zeka ölçekleri kapsam alanı içerisindeki tüm davranışlar açısından analiz edilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde mevcut ölçeklerin olumlu katkılarıyla birlikte, eksik, aksak yönlerinden de büyük ölçüde yararlanılmış, mevcut ölçeklerin düştükleri hatalardan arındırılarak, geçerliliği-güvenirliği "çok yüksek" düzeyde bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Ölçek mevcut birçok ölçekten farklı olarak 11 temel durum üzerinde odaklanmaktadır. Bu durumlar, hangi baskın zeka alanına sahip olursa olsun tüm insanların hayatlarının büyük bir bölümünü kapsayan ve ortak yaşantı alanlarını içeren, çoklu zekanın kesin göstergesi olan genel ve yaygın davranışlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bunlar; (1) Boş zaman etkinlikleri, (2) eğitim hayatları boyunca aldıkları dersler, (3) Öğrenme yöntemleri, (4) becerileri, (5) günlük hayatta en çok kullandıkları araç ve materyaller, (6) Oyun tercihleri, (7) meslek alanları, (8) yaşamda kendilerini en fazla rahatsız eden problem alanları, (9) Gezdikleri ya da ziyaret ettikleri yerler, (10) En kolay yapabildikleri beceriler ve (11) nefret ettikleri ya da en fazla hoşlanmadıkları ortam ya da durumlar olarak belirlenmiştir. Bu durumlar herhangi bir bireyin günlük hayatını ve hemen hemen tüm yaşam alanını büyük ölçüde kapsayan davranışlardan oluşmaktadır. Bu yüzden bireyin baskın zeka ya da yetenek alanlarının kestirilmesinde oldukça önemli temel taşlar olarak değerlendirilmelidir. Birey hangi baskın zeka alanına sahip olursa olsun az ya da çok mutlaka boş zamanı vardır ve boş zamanını geçirmek için zorunlu olmadan yaptığı etkinlikler onun yetenek alanıyla ilgili bilgi vermektedir. Doğacı zekaya sahip birey, kendine göre etkinlikler yaparken sosyal zekaya sahip olanlar kendisine göre bir etkinlik uğraşır. Aynı şekilde bireyin sevdiği dersler basit bir davranış göstergesi değil, o ana kadar yıllar boyunca aldığı tüm dersleri ve binlerce ilişkili davranışı birlikte değerlendirmeyi gerektirir ve baskın yetenek alanı için önemli bir veri kaynağını oluşturur. Ayrıca baskın zeka alanları farklı olan bireylerin hoşlandıkları ve başarılı oldukları dersler değişmektedir. Bu durum yetenek alanlarının belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte her bir durum tek başına yetenek alanını belirlemekte kafi gelmemektedir. Birey hem derslerde başarılı olursa, hem boş zaman etkinliklerinde o yetenek alanıyla uğraşırsa, günlük hayatında o

yetenek alanının gerektirdiği araç-gereç ve materyalleri sık kullanırsa, o yetenek alanı birikimli olarak artmaktadır ve 1. sıraya, 2. sıraya yükselmektedir.

Ölçekle ilgili diğer önemli bir nokta ise her bir sorunun tüm yetenekler açısından birbirlerini sürekli olarak kontrol etmesidir. Ölçek bireyin zekasını, başka bir bireyle karşılaştırmamaktadır. Bireyi kendi yetenek alanları açısından incelemekte ve kendi yetenek alanlarını kıyaslamaktadır. Yani, bir bütün içerisindeki ağırlığını tespit etmektedir. Bunu da 8 yetenek alanının birbiriyle toplam 288 defa karşılaştırılması ve kontrol edilmesi yoluyla yapmaktadır. Bu durum 288 kez tesadüfen seçim yapmayı olanaksız kılmaktadır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında da ölçeğin, duyarlı, tutarlı, kararlı ve kapsamlı ölçümler yaptığı, geliştirilme amacına hizmet ettiği kesin bir şekilde belirlenmiştir.

Ölçeğin geçerlilik güvenirlik çalışmaları farklı illerde, farklı gruplar üzerinde ve farklı aralıklarla yapılan uygulamalardan elde edilmiştir. Bu uygulamalar Konya, İstanbul ve Ankara illerinde ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında yapılan ön denemeleri içermektedir.

Ölçeğin geçerlilik çalışmaları doğrultusunda; kapsam, görünüş, yapı ve yordama geçerlilikleri incelenmiştir. Kapsam ve görünüş geçerliliği uzman görüşlerine dayalı olarak yapılırken, yapı ve yordama geçerlilikleri için istatistikî analizler yapılmıştır.

Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliğini belirlemek amacıyla 42 uzmanın görüşü alınmıştır. Bu uzmanlar çocuk gelişimi, eğitim psikolojisi, program geliştirme, ölçme - değerlendirme ve araştırma yöntem bilim uzmanlarından oluşmaktadır. Uzmanların tümü ölçekte yer alan davranışların 8 baskın zeka alanını kapsadığını, eksik boyut dışarıda bırakılmadığını, ölçeğin tüm zeka alanlarından eşit oranda davranış içerdiğini, davranışların kapsam ve düzey olarak birbirlerine denk olduğunu, bireylerin baskın yetenek alanlarının belirlenmesi için bu davranışların kesin bir gösterge olduğunu ve 6. sınıf-üzeri için açık ve anlaşılır bir ifade tarzı kullanıldığını vurgulamışlardır.

Ölçeğin yapı geçerliliği için Çeliköz ve arkadaşları (2008) tarafından 965 öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. Bu öğrenciler farklı eğitim kurum ve kademelerinde yer almaktadır. Öğrencilerden elde edilen verilere faktör analizi yapılmıştır. Ölçeği oluşturan faktörleri ve faktör yük değerlerini belirlemek amacıyla Temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) kullanılmıştır. Uygulanan örneklemin yeterliliğini belirlemek için ise KMO ve Bartlett's Testi uygulanmıştır. Alınan sonuçlara göre, KMO ve Bartlett's Testi sonuçları; örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu, uygulanan örneklemin evreni temsil ettiğini ve evrene genellenebileceğini göstermiştir Ölçeğin 8 faktörü (zeka alanını) ölçmeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı % 100'dür. Bu durum, baskın zeka alanlarıyla ilgili literatürde yer alan 8 baskın zeka alanının oluşturduğu kuramsal yapının doğruluğunu, herkes tarafından anlaşıldığını ve 8 faktörden oluşan baskın zeka alanlarını belirleme amacıyla geliştirilen baskın zeka ölçeğinin, bu yapıyı tam olarak ölçtüğünü ve bu amacı gerçekleştirebildiğini göstermektedir.

Ölçeğin geçerliliğiyle ilgili yapılan bir diğer çalışma yordama geçerliliğine yöneliktir. Yordama geçerliliği için üniversitelerin farklı fakültelerinde görev yapan 228 araştırma görevlisi, öğretim görevlisi ve öğretim üyesine ölçek uygulanmıştır. Bu öğretim elemanları veterinerlik - ziraat (doğacı zeka), ilahiyat ve PDR (içsel), Türk Dili- Yabancı Diller (sözel), Beden Eğitimi ve Spor MYO (bedensel), Mühendislikler (matematik-mantık), iletişim ve Üniversitede topluluk başkanları (sosyal), Resim ve Güzel Sanatlar (Görsel), Konservatuvar ve Müzik Öğretmenliği (müziksel) alanlarında çalışmaktadır. Katılımcıların akademik personel içerisinde seçilmesinin nedeni, hem üniversite, hem de üniversite eğitimi sonrasında seçime tabi tutulmaları, bu seçimlerden sonra buldukları alana tesadüfi olarak gelme olanaklarının son derece sınırlı olmasıdır. Yaptıkları görev, aldıkları eğitim, alanları ve yetenekleri dikkate alındığında çevresi tarafından baskın zeka alanları bilinen ya da açık olarak gözlenebilen bireyleri, geçerliliği kanıtlanmış bir ölçeğin tahmin etmesi, belirlemesi ya da yordaması gerekmektedir. Bu nedenle birincil özellikleri açık ve net olarak belirlenme ihtimali olan üniversite öğretim elemanları üzerinde çalışılmış ve ölçekten aldıkları puanlarla baskın zeka alanlarının ilişkisi

araştırılmıştır. Bir diğer ifadeyle birincil özellikleri ve yetenekleri belirli olan bireylerin bu özelliklerini baskın zeka ölçeğinin bulup bulamayacağı ya da yordayıp, yordamayacağı ortaya konmaya çalışılmıştır. Varyans analizi sonuçları; ölçeğin, birincil yetenek alanları belirli ya da bilinen öğretim elemanlarının bu özelliklerini tahmin edebildiğini, tespit edebildiğini ortaya koymaktadır. Tüm baskın zeka alanlarında da beklenen öğretim elemanları birinci sırada yer almıştır. Bu durum ölçeğin çok yüksek düzeyde yordama geçerliliği bulunduğunu ortaya koyduğu gibi, istenildiği takdirde bireyleri baskın zeka alanlarına göre üniversite ya da mesleki tercihlere yönlendirebileceğini de kanıtlamaktadır.

Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili yapılan çalışmalar ise şu şekilde sıralanabilir:

Güvenirlilik çalışmaları için ölçek, ilköğretim ve ortaöğretim okullarının farklı eğitim kademelerinde öğrenim görmekte olan 737 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin tutarlı sonuçlar verip vermediğinin belirlenmesi amacıyla test-tekrar test yöntemi ile güvenilirliği incelenirken, toplam ve kendi içerisindeki tutarlılığının belirlenmesi için de Cronbach Alpha ile testi yarılama yöntemlerine dayalı olarak içtutarlılık katsayıları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin iki farklı zamanda diliminde aynı öğrenciler üzerinde 2 kez uygulanmasıyla elde edilen uygulama sonuçları; sözel zeka puanları arasında 0.98 korelasyon, matematik-mantık zeka puanları arasında 0.95 korelasyon, müziksel zeka puanları arasında 0.98 korelasyon, görsel zeka puanları arasında 0.95 korelasyon, sosyal zeka puanları arasında 0.90 korelasyon, bedensel zeka puanları arasında 0.97 korelasyon, içsel zeka puanları arasında 0.95 korelasyon ve doğacı zeka puanları arasında 0.97 korelasyon bulunmuştur. Bu durum iki farklı zaman diliminde uygulanmasına rağmen, ölçeğin tutarlı sonuçlar ortaya koyduğunu ve 0.001 manidarlık seviyesinde dahi çok yüksek düzeyde anlamlı sonuçlar verdiği görülmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan çalışmalardan birisi de, ön deneme yapılan öğrencilerin baskın zeka alanlarını kendi aralarında karşılaştırmaya yöneliktir. Bu yönüyle her bir baskın zeka alanında yüksek ve düşük düzeyde öğrencilerin var olup olmadığı, varsa aralarında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bir diğer ifadeyle; örneğin, sözel zeka alanı

yüksek olan öğrencilerle, sözel zeka alanı düşük olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun amacı ölçeğin ayırt ediciliğini tespit etmektir. Güvenilir bir ölçme aracının uygulanması sonucunda tüm bireyler düşük ya da tüm bireyler yüksek puan almamalıdır. Hem düşük ve yüksek puan alanlar bulunmalı hem de başarısız olanlar düşük, başarılı olanlar ise yüksek puan almalıdır. Aksi takdirde ölçek başarılı-başarısız ya da yüksek-düşük bireyleri ayırt edemez. Bu ise güvenilir olmadığını gösterir. Bu yüzden ölçekten her bir zeka alanında en düşük puan alan % 27'lik kesim ile en yüksek puan alan % 27'lik kesimler incelenmiş, aralarında anlamlı bir fark oluşup oluşmadığı belirlenmiştir. T-testi sonuçları incelendiğinde 8 zeka alanında alt (düşük) ve üst (yüksek) gruplar arasında 0.001 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin oldukça ayırt edici bir özelliğe sahip olduğunu, örneğin sözel zekası düşük olan öğrencileri düşük, yüksek olanları ise yüksek olarak tespit ettiğini göstermektedir.

Yapılan çalışmalar bilimsel bir makale olarak hazırlanmış ve "*10. International Conference on Further Education in the Balcan Countries*" Konya-Turkey, October 23rd – 26th, 2008 tarihinde sunulmuş ve hem kongrenin bildiri kitapçığında hem de "Further Education" adlı uluslar arası kitabın bir bölümü olarak yayımlanmıştır. Bu durum ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunun, bir diğer ifadeyle yetişkinler ve ilköğretim II. kademe ile üzeri eğitim kademeleri için hazırlanan çoklu zeka ölçeğinin duyarlı, tutarlı, kararlı ve kapsamlı ölçümler yaptığının, geliştirilme amacına hizmet ettiğini göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı, 2009-2010 öğretim yılında Selçuk Üniversitesinin iletişim, fen, edebiyat, ziraat mühendisliği, ilahiyat ve güzel sanatlar fakülteleri ile konservatuar ve beden eğitimi spor yüksek okullarında öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmeler yoluyla, araştırmacının amacı ve anket formunun doldurulma biçimi açıklanarak uygulanmıştır. Uygulamalarda okulda bulunan ve araştırmaya katılmaya istekli olan öğrenciler tercih edilmiştir. Ölçeğin uygulanması yaklaşık 15–20 dakika

sürmüş ve herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Verilerin, araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmeler neticesinde toplanmış olması sebebiyle anketlerin geri dönüşüm oranları % 97'dir. Analizler sırasında cevap kağıtları incelenmiş ve açıklamalara aykırı cevaplama da bulunan 3 cevap kağıdı araştırma kapsamında çıkartılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen verilerle istatistiksel çözümlemelerin yapılabilmesi için SPSS (The Statistical Packet for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Bu program kullanılarak araştırmanın alt amaçları doğrultusunda değişkenlerin yapısına uygun istatistikler kullanılmıştır.

Anılan paket programdan yararlanarak;

1. Öğrencilerin kişisel özelliklerinin belirlenmesinde frekans (f), yüzde (%), tutumlarının belirlenmesinde ise aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır.
2. Öğrencilerin bazı kişisel özelliklerine göre görüşleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde, değişkenlerin özelliklerine bağlı olarak; t testi, tek yönlü varyans analizi ve farkın kaynağını belirlemek için de scheffe testinden yararlanılmıştır. Farklılıkların test edilmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda verilmiştir.

3.1.Üniversite Öğrencilerinin Baskın Zeka Alanları Açısından Dağılımları

Araştırmanın birinci alt probleminde üniversite öğrencilerinin baskın zeka profilleri incelenmiştir. Öğrencilerin baskın zeka düzey ve dağılımları, düşük ve yüksek zeka alanlarının neler olduğu betimlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin baskın zeka alanlarının belirlenebilmesi için 8 zeka alanına yönelik 11 duruma ilişkin 88 soru sorulmuştur. Tablo 3.1’de üniversite öğrencilerinin baskın zeka alanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları, Şekil 3.1’de ise aritmetik ortalamalara ilişkin dağılım grafiği verilmektedir.

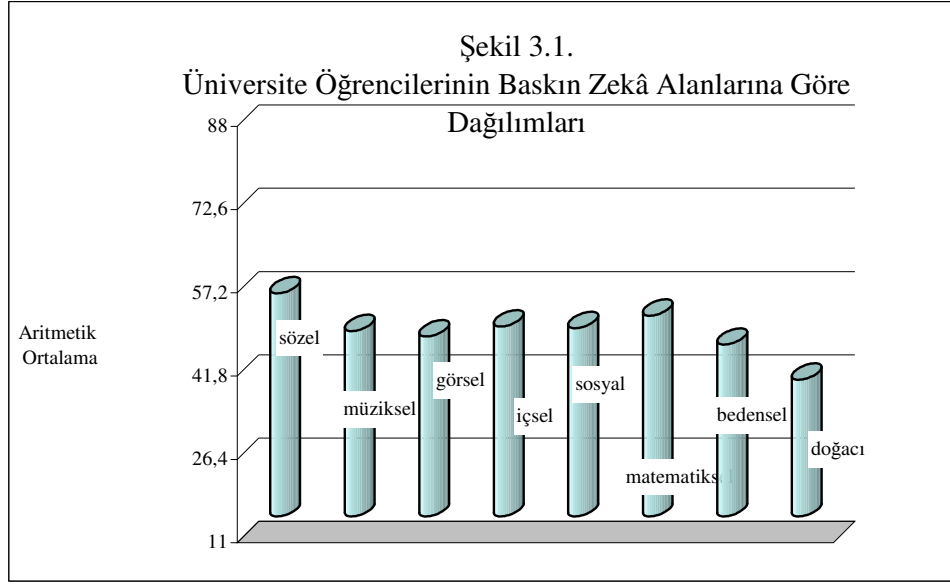
Tablo 3.1.
Üniversite Öğrencilerinin Baskın Zeka Dağılımlarına İlişkin Betimsel İstatistik
Sonuçları

Zeka Alanları	N	\bar{X}	ss	Min.	Max.	Toplam Puan	Sıra Numarası
Sözel	245	56,66	12,82	20,00	82,00	13882,00	1
Müziksel	245	49,68	15,87	20,00	88,00	12172,00	5
Görsel	245	48,68	12,53	16,00	80,00	11927,00	6
İçsel	245	50,54	11,54	18,00	80,00	12382,00	3
Sosyal	245	50,20	9,80	16,00	78,00	12299,00	4
Matematiksel	245	52,55	12,52	22,00	80,00	12874,00	2
Bedensel	245	47,16	14,30	12,00	84,00	11554,00	7
Doğacı	245	40,67	10,22	15,00	65,00	9965,00	8

Çok Düşük (1) 11.00 - 26.40
Düşük (2) 26.41 - 41.80
Orta (3) 41.81 - 57.20
Yüksek (4) 57.21 - 72.60
Çok Yüksek (5) 72.61 - 88.00

Tablo 3.1'in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi araştırma kapsamında yer alan üniversite öğrencilerinin en baskın zeka alanı *sözel*, en düşük zeka alanı ise *doğacı* zekadır. Bununla birlikte genellikle üniversite öğrencileri arasında tüm zeka alanlarının “orta” düzey olarak dağılım gösterdiği, yalnızca doğacı zeka alanının “düşük” kategorisinde yer aldığı ancak bu zeka alanının da yine de “orta” düzeye yakın olduğu söylenebilir. Tüm öğrenciler toplam puanlar açısından değerlendirildiğinde, sözel zeka alanına yönelik toplam puanın ($\sum p=13882.00$) en yüksek puan olarak yer aldığı, doğacı zeka alanının ise en düşük ($\sum p=9965.00$) toplam puanı oluşturduğu görülmektedir. Baskın zeka alanları en düşük (minimum) ve en yüksek (maksimum) puanları alan öğrenciler açısından kendi içerisinde incelendiğinde ise, en düşük puanın “bedensel zeka” (min=12.00), en yüksek puanın da “matematiksel zeka” alanına ilişkin olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin baskın

zeka alanlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, sözel zeka alanının ($\bar{x}=56,66$) birinci sırada yer aldığı, matematiksel zeka alanının ($\bar{x}=52,55$) ikinci ve içsel zeka alanının ise ($\bar{x}=50,54$) üçüncü sırada olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencileri arasında sözel ve matematiksel zeka alanının diğerlerine göre daha baskın olmasının nedeni, bu zeka alanlarının Türk Eğitim Sistemi içerisinde en temel zeka alanlarını oluşturması olabilir. Üniversite sınavlarında bu iki alanda yer alan sorular önem taşımaktadır. Hangi meslek alanını tercih ederse etsin öğrencilerin bu iki alanla ilgili yeteneklerini okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde geliştirmeleri gerekmektedir. Üniversiteye girene kadar bu iki temel zeka alanı baskın hale gelen öğrencilerin sınavları kazanma olasılığı artmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan öğrenci kitlesinin üniversite öğrencileri olmaları nedeniyle de sözel ve matematiksel zeka alanlarının üniversite öğrencileri arasında baskın alanlar olarak yer aldığı söylenebilir. Araştırmanın çalışma evreni ilkökul mezunu olanlara ya da gece kondu bölgesi gibi sosyo-ekonomik düzeyi farklılık gösteren bir kitleye yönelik olsaydı, baskın zeka alanlarının farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Ayrıca tüm zeka alanlarının üniversite öğrencileri arasında “orta” düzeyde dağılım göstermesi, bir diğer ifadeyle çok yüksek ya da çok düşük zeka alanları bulunmamasının, çalışma evreni içerisinde yer alan öğrencilerin tüm zeka alanlarını temsil edecek şekilde; ziraat mühendisliği, veterinerlik, resim, müzik-konservatuar, beden eğitimi, edebiyat gibi farklı alanlardan seçilmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular, yapılan diğer çalışmalarla ilişkilendirildiğinde; Çeliköz (2009)’ün Türkiye’de ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma ile Hamurcu ve arkadaşları (2011)’nin üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı profil araştırmalarında öğrencilerin baskın zeka alanlarının orta düzeyde bir dağılım gösterdiği ifade edilmektedir. Bu araştırmayla Çeliköz (2009) ile Hamurcu ve arkadaşları (2011)’nin yaptıkları araştırma sonuçları tutarlılık göstermektedir.



3.2. Cinsiyetlerine Göre Üniversite Öğrencilerin Baskın Zeka Alanları

Araştırmanın ikinci alt probleminde üniversite öğrencilerinin baskın zeka alanları cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. Öğrenciler (1) kız ve (2) erkek olmak üzere iki gruba ayrılmış ve baskın zeka düzey ve dağılımları arasında fark var olup olmadığı araştırılmıştır. Tablo 3.2’de üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre baskın zeka alanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları, Şekil 3.2’de ise karşılaştırmalara yönelik dağılım grafiği verilmektedir.

Tablo 3.2 Cinsiyetlerine Göre, Üniversite Öğrencilerinin Baskın Zeka Alanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Zeka Alanları	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	P
Sözel	Erkek	109	54,28	13,06	2,629	0,009*
	Kız	136	58,57	12,35		
Müziksel	Erkek	109	48,35	16,38	1,178	0,240
	Kız	136	50,75	15,43		
Görsel	Erkek	109	46,42	11,79	2,556	0,011*
	Kız	136	50,49	12,85		
İçsel	Erkek	109	49,98	10,94	0,676	0,500
	Kız	136	50,99	12,02		
Sosyal	Erkek	109	49,46	10,30	1,060	0,290
	Kız	136	50,79	9,38		
Matematiksel	Erkek	109	54,65	12,24	2,377	0,018
	Kız	136	50,86	12,53		
Bedensel	Erkek	109	51,70	14,48	4,629	0,001
	Kız	136	43,52	13,11		
Doğacı	Erkek	109	41,17	10,31	0,673	0,502
	Kız	136	40,28	10,18		

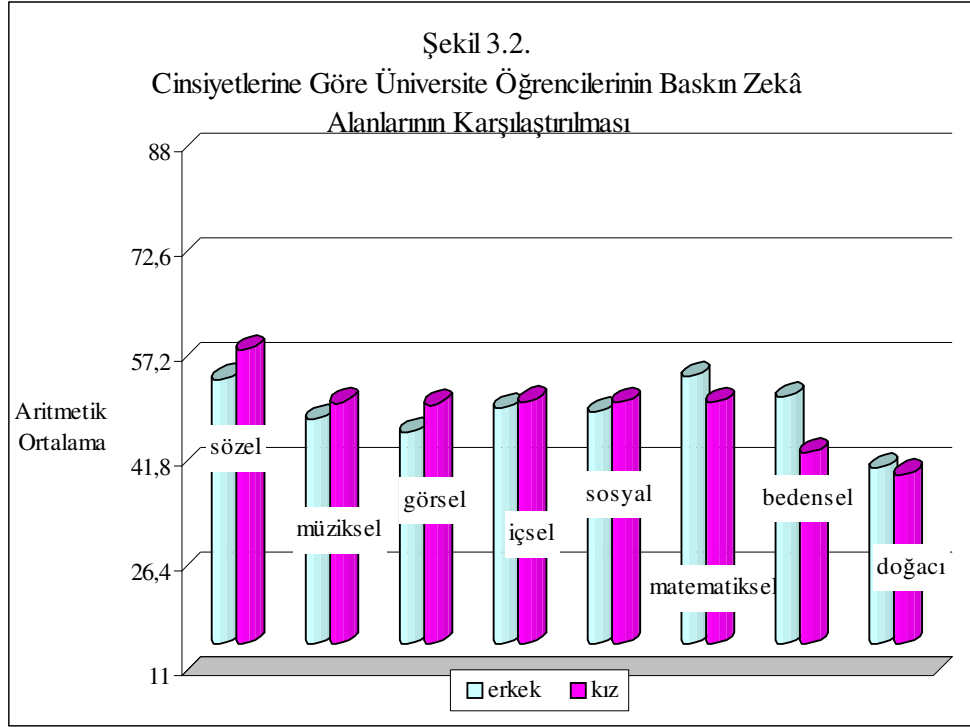
P<0.05

(*) işareti görüşler arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.2'nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, kız ve erkek öğrencilerin baskın zeka düzey ve dağılımları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre, *sözel* (t=2.629; p<0.05), *görsel* (t=2.556; p<0.05), *matematik-mantık* (t=2.377; p<0.05) ve *bedensel zeka* (t=4.629; p<0.05) alanlarında, kız ve erkek öğrencilerin aralarında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Sözel ve görsel zeka alanlarında kızların puan ortalamaları, erkeklerden daha yüksek iken, matematik-mantık ile bedensel zeka alanlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek

puanlara sahip oldukları gözlenmektedir. Bu sonuçların Türk toplumunda oluşan kız ve erkeklere yönelik beklenti ve rollerle tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Erkeklerin toplumda güç ve kas hareketlerini kullanabilecekleri iş, görev ve sorumlulukları üstlenmeleri nedeniyle kızlara oranla bedensel zeka alanlarının daha baskın olduğu ve üniversite öğrencileri içerisinde de bu dağılımın yansıdığı düşünülmektedir. Benzer şekilde erkeklerin toplumda bir işte çalışma ve evini geçindirme sorumluluğunu yükledikleri bu yüzden de hesap işleriyle daha çok uğraştıkları, ev ve aile ile ilgili karar mekanizmasında merkezi rolü üstlendikleri bilinmektedir. Yani matematik-mantık zekasının erkeklerde daha baskın olması beklenir bir durumdur. Üniversite öğrencileri, arasında da erkek öğrencilerin matematik-mantık zeka alanlarının kızlara göre daha baskın olmasının toplumsal rol, beklenti ve yaşamla tutarlılık gösterdiği düşünülmektedir. Bunun dışında araştırmada elde edilen bulgular arasında kız öğrencilerin, sözel ve görsel zeka alanlarının erkeklerden daha baskın olması da yine toplumsal rol, beklenti, sorumluluk ve yaşamla ilişkilendirilerek anlamlandırılabilir. Kızların ifade gücünün daha yüksek olduğu “kadınlar hamamına döndürdünüz” tarzında bayanların fazla konuştuğunu yani dolaylı olarak dil zekasının daha gelişmiş olduğunu ortaya koyan “toplumsal yargılar” Türk toplumunda kullanılmaktadır. Yine ev işlerinde bayanların daha çok sorumluluk sahibi olması, eşyaların düzenlenmesi, yerleştirilmesi gibi görsel unsurların bayanlarda günlük yaşamın bir parçası haline gelmesi, bayanların ayrıntılarla daha çok uğraştığını göstermektedir. Türk toplumunda “evi dışı kuş yapar” atasözü evin ayrıntılarıyla daha çok bayanların uğraştığını vurgular niteliktedir. Bu nedenle üniversite öğrencileri arasında sözel ve görsel zekanın kız öğrencilerde, bedensel ve matematik-mantık zekasının ise erkek öğrencilerde daha baskın olarak gözlemlendiği düşünülmektedir. Yıldız ve Aksu (2009) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada erkek öğrencilerin matematik-mantık zeka alanlarının kızlardan daha baskın olduğunu ortaya koymuştur. Yazıcı ve Acar (2010)’ın yapım yöneticileri üzerinde yaptıkları araştırmada ise erkeklerin daha kinestetik (bedensel), kızların daha sözel oldukları vurgulamaktadır. Tunç (2008)’un 11. Sınıf ve Çeliköz (2009)’ün ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarda da kız öğrencilerin sözel ve görsel, erkeklerin ise bedensel ve matematik-mantık zekalarının daha baskın

olduğu ifade edilmektedir. Bu durum, bu araştırmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir.



3.3. Öğrencilerin, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavından Aldıkları Puanlar İle Baskın Zeka Alanları Arasındaki İlişki

Araştırmanın üçüncü alt probleminde üniversite öğrencilerinin baskın zeka alanları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavından aldıkları puan değişkeni açısından incelenmiştir. Öğrencilerin sınavdan aldıkları puan türü ile baskın zeka alanları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Tablo 3.3'te üniversite öğrencilerinin ÖSYM sınav puanları ile baskın zeka alanları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Sonuçları, Şekil 3.3'te ise ilişkiye yönelik grafik verilmektedir.

Tablo 3.3.
Üniversite Öğrencilerinin ÖSYS'den Aldıkları Puanlar ile Baskın Zeka Alanları
Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu
Sonuçları

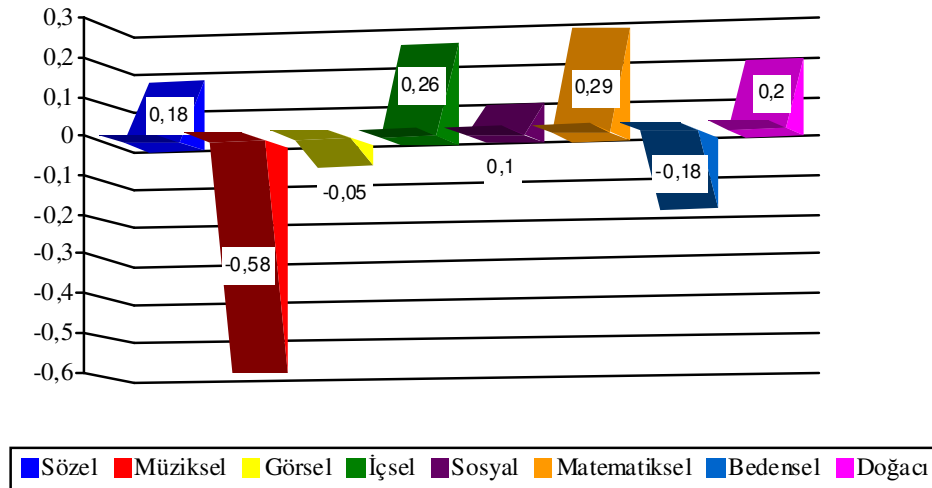
Zeka Alanları	N	\bar{x}	ss	r	p
Sözel	245	56,66	12,82	0,18*	0,005 P<0.05
Müziksel	245	49,68	15,87	-0,58*	0,001 P<0.05
Görsel	245	48,68	12,53	-0,05	0,940 P>0.05
İçsel	245	50,54	11,54	0,26*	0,001 P<0.05
Sosyal	245	50,20	9,80	0,10	0,104 P>0.05
Matematiksel	245	52,55	12,52	0,29*	0,001 P<0.05
Bedensel	245	47,16	14,30	-0,18*	0,004 P<0.05
Doğacı	245	40,67	10,22	0,20*	0,002 P<0.05
n=245; \bar{x} = 275,27 ; ss= 54,68					

(*) işaretli görüşler arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.3'ten de anlaşılacağı gibi, üniversite öğrencilerin baskın zeka alanları ile ÖSYS'den aldıkları puanlar arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Sonuçlarına göre *görsel* ($r=0.05; >0.05$) ve *sosyal zeka* ($r=0.10; p>0.05$) alanı dışında tüm zeka alanlarında anlamlı ilişki vardır. ÖSYS puanları ile *müziksel* ($r=-0.58$), *görsel* ($r=-0.05$) ve *bedensel* ($r=0.18$;) zeka alanları arasında negatif, *sözel* ($r=-0.18$), *matematik-mantık* ($r=-0.29$), *içsel* ($r=-0.26$), *sosyal* ($r=-0.10$) ve *doğacı* ($r=-0.20$) zeka alanları arasında ise pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Yani ÖSYS'den alınan puan artarken sözel, matematik-mantık, içsel, sosyal ve doğacı zeka alanlarının baskın olduğu görülmekte, ÖSYS'den alınan puanlar azaldığında ise görsel, müziksel ve bedensel zeka alanlarının baskın olduğu görülmektedir. Bunun nedeni resim, müzik ve beden eğitimi alanlarına ÖSYS puanından daha çok özel yetenek sınavlarıyla öğrencilerin alınması, iletişim, ziraat mühendisliği, psikoloji, veterinerlik, edebiyat,

hukuk vb. diğer alanlara ise ÖSYS’den alınan yüksek puanlarla öğrencilerin yerleştiriliyor olmaları olabilir. Korelasyon değerleri incelendiğinde ÖSYS puanları ile en yüksek ilişki *müziksel* ($r=0.58$; $p<0.05$) ve *matematik-mantık* ($r=0.29$; $p<0.05$) zeka alanları arasındadır. Müziksel zeka alanı baskın olan öğrenciler bu alandaki özel yeteneklerine göre üniversiteye yerleştirildikleri için ÖSYS puanı ile ters yönde azaltıcı bir etki içerisinde yer almakta, ÖSYS puanını azaltıcı bir ilişki ortaya koymaktadır. Matematik-mantık zeka alanının baskınlık oranı arttıkça, öğrencilerin ÖSYS puanları artmaktadır. Yani öğrencilerin ÖSYS puanları arttıkça, matematik-mantık zeka alanı daha baskın hale gelmektedir. Bunun nedeni ÖSYS’de sayısal alanlardaki soruların ağırlık taşıması ve öğrencilerin girdikleri alanlarda; örneğin mühendislik alanlarında sayısal sorulara verdikleri doğru yanıtlar, üniversiteyi kazanma oranını artırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin matematik-mantık zeka alanlarıyla ÖSYS puanları arasında pozitif yönde ve önemli ölçüde bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir.

Şekil 3.3. Üniversite Öğrencilerinin ÖSYS’den Aldıkları Puanlar ile Baskın Zekâ Alanları Arasındaki İlişki



3.4.Öğrencilerin, Üniversiteye Yerleştirildikleri Puan Türlerine Göre Baskın Zeka Alanları

Araştırmanın dördüncü alt probleminde üniversite öğrencilerinin baskın zeka alanlarıyla üniversiteye yerleştikleri puan türleri birlikte ele alınmış, sınavdan aldıkları puan türü ile baskın zeka alanları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Tablo 3.4'te puan türlerine göre üniversite öğrencilerinin baskın zeka alanlarına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları, Şekil 3.4'te ise ortalamaların karşılaştırılmasına yönelik grafik verilmektedir.

Tablo 3.4 Puan Türlerine Göre, Üniversite Öğrencilerinin Baskın Zeka Alanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek-Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

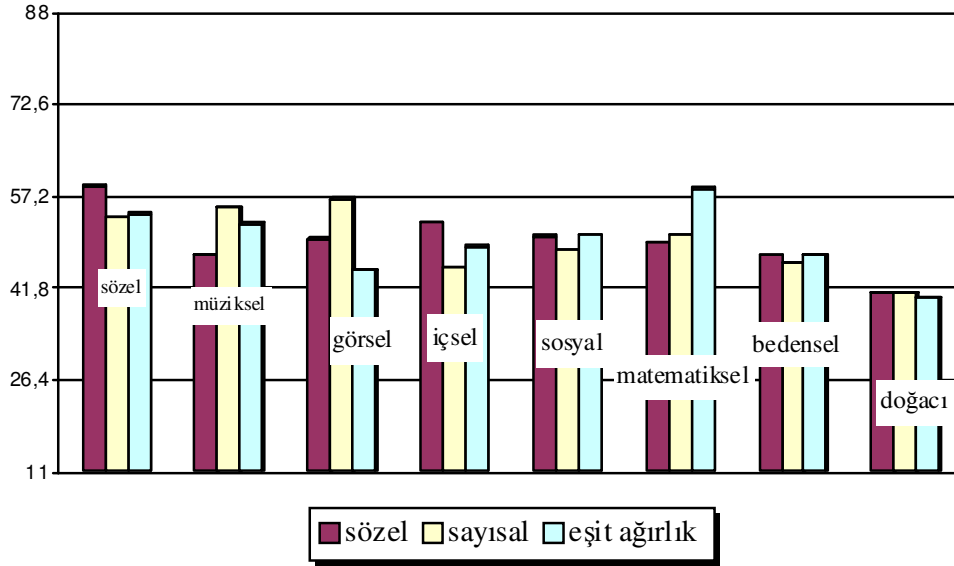
Zeka Alanları	Puan Türü	N	\bar{x}	ss	F	P	Fark
Sözel	Sözel	138	58,70	12,64	4,099	0,018*	1-2 1-3
	Eşit Ağırlık	22	53,55	14,78			
	Sayısal	85	54,16	12,11			
Müziksel	Sözel	138	47,12	12,46	4,508	0,012*	2-1 2-3
	Eşit Ağırlık	22	55,23	19,00			
	Sayısal	85	52,40	19,03			
Görsel	Sözel	138	49,90	11,79	10,215	0,001*	2-1 2-3
	Eşit Ağırlık	22	56,64	13,32			
	Sayısal	85	44,65	12,22			
İçsel	Sözel	138	52,58	10,24	6,060	0,003*	1-2 1-3
	Eşit Ağırlık	22	45,00	13,47			
	Sayısal	85	48,66	12,33			
Sosyal	Sözel	138	50,34	8,66	0,618	0,540	-
	Eşit Ağırlık	22	48,00	11,93			
	Sayısal	85	50,54	10,94			
Matematiksel	Sözel	138	49,27	11,63	15,824	0,001*	3-1 3-2
	Eşit Ağırlık	22	50,68	14,39			
	Sayısal	85	58,35	11,43			
Bedensel	Sözel	138	47,33	15,20	0,076	0,927	-
	Eşit Ağırlık	22	46,05	12,32			
	Sayısal	85	47,18	13,38			
Doğacı	Sözel	138	40,96	9,35	0,161	0,852	-
	Eşit Ağırlık	22	40,86	11,31			
	Sayısal	85	40,16	11,34			

(*) İşareti görüşler arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.4'nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, farklı puan türlerine göre üniversiteye yerleşen öğrencilerin baskın zeka düzey ve dağılımları arasında farklılıklar gözlenmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek-yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, *sözel* (F=4.099; $p<0.05$), *müziksel* (F=4.588; $p<0.05$), *görsel* (F=10.215; $p<0.05$), *içsel* (F=6.060; $p<0.05$) ve *matematiksel-mantıksal* zeka (F=15.824; $p<0.05$) alanlarında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Sözel puanla üniversiteye yerleşen öğrencilerin

sözel zeka alanı, sayısal puanla yerleşen öğrencilerin *matematik-mantık* zeka alanı, eşit ağırlık puanına göre yerleşen öğrencilerin ise *görsel* ve *müziksel* zeka alanları anlamlı düzeyde daha baskın bulunmuştur. Ayrıca sözel puanla üniversiteye giren öğrencilerin *içsel* zeka alanı sayısal ve eşit ağırlık puanına göre girenlerden daha yüksektir. Bu bulgular puan türleri ve baskın zeka alanları arasındaki ilişki açısından yorumlandığında; ÖSYM'nin sınav sistemiyle, sözel zeka alanı baskın olan öğrencilerin sözel alanlara, matematik-mantık zeka alanı baskın olan öğrencilerin ise sayısal alanlara yönlendirilebildiği, buna karşılık sosyal, bedensel, görsel, içsel, müziksel ve doğacı zeka alanlarına sahip öğrencilerin uygun alanlara yönlendirilemediği söylenebilir. Bunun nedeni ÖSYM'de sözel ve sayısalın dışında soru sorulamamasıdır. Ancak beden eğitimi, müzik, resim, heykel ve sahne sanatları gibi alanlarda ÖSS yalnızca temel alınmakta, önkoşul niteliği taşımakta ve esas seçim kriterini özel yetenek sınavları oluşturmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde anlamlı farklılık çıkmayan doğacı, bedensel ve sosyal alanlarda baskın zekaya sahip olan öğrencilerin sözel, sayısal ve eşit ağırlık puanlarında anlamlı farklılığın oluşmaması, anlamlı farklılık çıkan görsel ve müziksel zeka alanlarında ise sözel ve sayısal puan türünün dışında eşit ağırlık puanın ön planda yer alması doğaldır. Çünkü bunların baskın olan zeka alanlarının; ne sözel ne de sayısal puanlarla açıklanması mümkün değildir. Görsel ve müziksel zeka alanlarında öğrencilerin seçiminde eşit ağırlık puanları temel alındığı için bu öğrencilerin eşit ağırlık puanları sözel ve sayısal puanlara oranla daha yüksek çıkmış olabilir. Aslında sözel ve sayısal soruların dışında ÖSS'de diğer zeka alanlarıyla ilgili soru sorulmadığı için puan türü değişkeni diğer zeka alanlarıyla ilgili yeterli bir açıklığı ortaya koyamamaktadır. Baskın olan zeka alanının dışında her bireyin ikinci, üçüncü baskın zeka alanları da vardır. Yani görsel zekası baskın olan bir öğrencinin ikinci baskın zeka alanı müziksel, üçüncü matematiksel, dördüncü doğacı olabilir. Bir başka öğrenci de ise birinci görsel iken, ikinci sözel, üçüncü sosyal, dördüncü de içsel olabilir. Bu durumda tüm öğrenciler birlikte değerlendirildiğinde baskın zeka alanı görsel olan öğrencilerin ikinci baskın zeka alanının sözel, sayısal ya da eşit ağırlık puanıyla açıklanması güçlük taşımaktadır. Konuyla ilgili yeterli düzeyde araştırma bulunmaması ise bu ilişkinin net bir şekilde açıklığa kavuşturulmasını engellemektedir.

Şekil 3.4.
ÖSYS Puan Türlerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Baskın
Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması



3.5. Öğrencilerin Yerleştirdikleri Bölümü Tercih Sırasına Göre Baskın Zeka Alanları

Araştırmanın beşinci alt probleminde üniversite öğrencilerinin baskın zeka alanları öğrenim gördükleri bölümleri tercih sıraları açısından incelenmiştir. Öğrenim gördükleri bölümlere ilk dört tercih içerisinde yer veren öğrenciler ile 5 ve daha yukarı sıralarda tercih eden öğrencilerin baskın zeka alanları arasında bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Tablo 3.5'te üniversite öğrencilerinin tercih sıralarına göre baskın zeka alanlarının karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları, Şekil 3.5'te ise karşılaştırmalara ilişkin grafik verilmektedir.

Tablo 3.5
Tercih Sıralarına Göre, Üniversite Öğrencilerinin Baskın Zeka Alanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

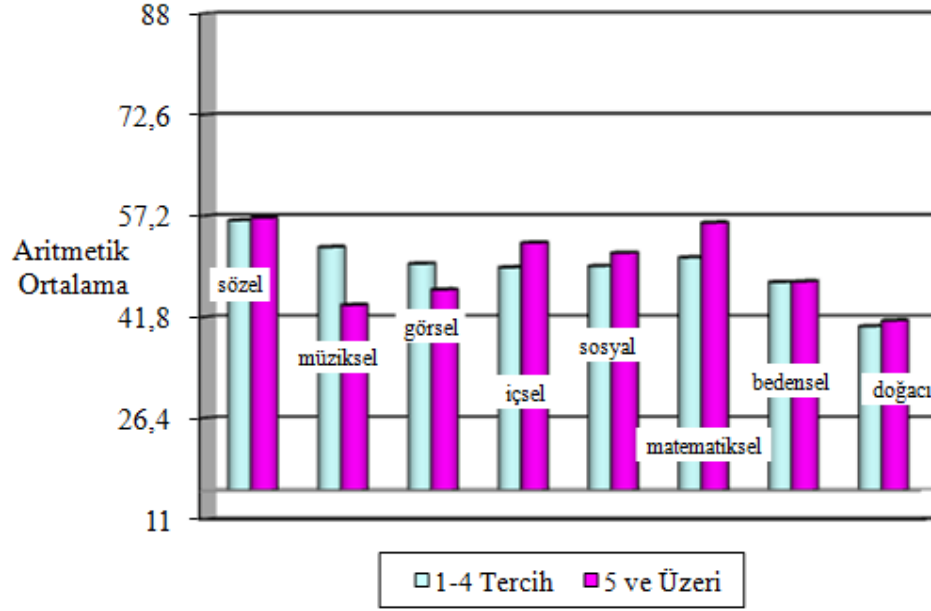
Zeka Alanları	Tercih	N	\bar{x}	ss	t	P
Sözel	1-4 Tercih	168	56,54	12,71	0,215	0,830
	5 ve Üzeri	77	56,92	13,15		
Müziksel	1-4 Tercih	168	52,45	16,91	4,808	0,001*
	5 ve Üzeri	77	43,65	11,26		
Görsel	1-4 Tercih	168	49,92	13,96	2,776	0,006*
	5 ve Üzeri	77	45,99	8,06		
İçsel	1-4 Tercih	168	49,36	11,91	2,390	0,018*
	5 ve Üzeri	77	53,12	10,31		
Sosyal	1-4 Tercih	168	49,57	10,42	1,623	0,106
	5 ve Üzeri	77	51,57	8,20		
Matematiksel	1-4 Tercih	168	50,89	12,46	3,119	0,002*
	5 ve Üzeri	77	56,17	11,96		
Bedensel	1-4 Tercih	168	47,13	15,35	0,050	0,960
	5 ve Üzeri	77	47,22	11,78		
Doğacı	1-4 Tercih	168	40,40	10,87	0,673	0,572
	5 ve Üzeri	77	41,27	8,70		

Tablo 3.5'in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, bölümlerini ilk dört sırada tercih eden öğrencilerle beş ve daha yukarı sırada tercih eden öğrencilerin baskın zeka düzey ve dağılımları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre, *müziksel* ($t=4.808$; $p<0.05$), *görsel* ($t=2.776$; $p<0.05$), *içsel* ($t=2.390$; $p<0.05$) ve *matematiksel-mantıksal* ($t=3.119$; $p<0.05$) zeka alanlarında, tercih sırası farklılığının anlamlı olduğu bulunmuştur. Öğrenim gördükleri bölümleri ilk dört

sırada tercih eden üniversite öğrencilerinin müziksel ve görsel zeka alanları, beş ve daha yukarı sırada tercih edenlerden daha baskındır. Buldukları bölümleri beş ve daha yukarı sırada tercih edenlerin ise ilk dört tercih içerisinde yer verenlere oranla içsel ve matematik-mantık zeka alanları daha baskın görünmektedir. Bu durumun, öğrenim gördüğü bölüme ilk dört tercihi içerisinde yer veren öğrencilerin *genel yetenek* sınavından daha çok *özel yetenek* sınavlarıyla yerleştirilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Resim ve müzik yeteneği bulunan öğrencilerin yetenekleri hem kendileri tarafından hem de çevresi tarafından bilinmekte, teşhis edilmekte, hatta bu alanda gerçekten yetenekli olan diğer öğrenciler arasından seçilmektedir. Yani müzik bölümüne giren öğrencilerin müziksel zeka alanının gerektirdiği baskın özellikleri taşıdıkları, örneğin müzik aleti çalabildikleri, şarkı-türkü vb. söyleyebildikleri, ritmik hareket edebildikleri, müzikten hoşlandıkları, müziğe hayatlarında yer verdikleri aşıkardır. Bu yüzden bu öğrenciler önceden bu alanlara girmeyi hedeflemekte, çalışmalarını bu yöne kanalize etmekte ve dolayısıyla da ilk tercihleri arasında öğrenim gördükleri müzik, resim vb. alanlara yer vermektedirler. Öğrenim gördükleri alanlara ilk dört tercihi içerisinde yer vermeyen öğrencilerin baskın zeka alanlarının daha çok matematik-mantık ve içsel zeka alanlarında yer aldığı gözlenmektedir. Matematik-Mantık zekası baskın olan öğrencilerin tercih alternatiflerinin fazla olması (örneğin veterinerlikten, ziraat mühendisliğine, tıp fakültelerinden, teknik yüksekokullara kadar bir çok alanı tercih edebilmeleri) ve ÖSYS’de yer alan sayısal soruların üniversiteye yerleşmelerinde belirleyici rol oynaması bu öğrencilerin ilk dört dışındaki tercihlerine yerleşmelerinde etkili bir faktördür. Bu öğrenciler genellikle büyük ihtimalle kazanamayacaklarını bilseler de yüksek puanlı bölümleri ilk dört tercihe yazmaktadırlar. Ancak beş ve daha yukarı tercihlere yerleşmektedirler. Bu nedenle matematik-mantık zekası baskın olan üniversite öğrencilerinin daha çok beş ve üzeri tercihlerine yerleştikleri söylenebilir. Öte yandan tablo 3.5’te yer alan bulgular, içsel zekası baskın olan öğrencilerin de buldukları bölümlere ilk dört tercihin dışında geldiklerini göstermektedir. İçsel zeka; bireyin kendi duygularını, duygusal tepki derecelerini ve düşünme sürecini tanıma, kendini değerlendirebilme ve kendisiyle ilgili hedefler oluşturabilme becerisidir. Bu zeka alanı baskın olan bireyler kendi ilgi ve becerilerinin farkındadır. Hedefler oluşturmaktan ve hayaller kurmaktan zevk

alırlar. Yaşamlarında motivasyon kaynakları, hedefleridir. Bu yüzden bu zeka alanı baskın olan öğrencilerin alternatifleri-tercih seçenekleri fazladır. Hangi alanlarda başarılı olabilecekleri konusunda kendilerini tanıdıkları için birçok alanda bilinçli tercihler yapabilmektedirler ve genellikle hedef oluşturabilme yeteneklerinin de etkisiyle ilk tercihlerine yüksek puanla girebilecekleri yerleri, beş ve üzeri tercihlere ise gerçekte girebilecekleri yerleri yazdıkları söylenebilir. Sonuç olarak, yöneltme ya da yönlendirme eğitim sistemi açısından önemli bir konudur. Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri içerisinde 6. madde “yöneltme” ilkesini ifade eder ve “fartların, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilmesi” gerektiğini vurgular. Ancak bu ilkenin Türk Eğitim Sistemi’nde tam olarak gerçekleştirilebildiği söylenemez. Eğitim sisteminde hala bir çok öğrencinin baskın zeka alanları belirlenmeden, buna göre yönlendirilmeden üniversitelere yerleştirildiği, hatta ilgisi, yeteneği olmadığı mesleklerde görev yaptıkları bilinen bir gerçektir. Bu yüzden, üniversite öğrencilerinin bilinçli ve bilinçsiz olarak buldukları bölümlere yerleştikleri, ÖSYS’nin öğrencilerin baskın zeka alanlarını dikkate alan sorulardan oluşmadığı, bu doğrultuda da yönlendirmenin gerçekleşmediği düşünülmektedir. Özetle özel yetenek sınavlarının öğrencilerin baskın zeka alanlarına göre seçilip, yerleştirilmesinde etkili olduğu, daha çok genel yeteneğin ölçüldüğü ÖSYS’de ise içsel zeka ve matematik-mantık zekası baskın olan öğrencilerin daha avantajlı tercihler yapabildikleri söylenebilir.

Şekil 3.5.Tercih Sıralarına Göre Üniversite Öğrencilerinin
Baskın Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması



Tablo 3.6
Mezun Oldukları Liseye Göre, Üniversite Öğrencilerinin Baskın Zeka Alanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Zeka Alanları	M.O. Lise Türü	N	\bar{x}	ss	F	P	Fark
Sözel	Anadolu Lisesi	21	59,10	12,27	0,502	0,681	-
	Genel Lise	137	56,98	13,13			
	Mesleki-Teknik	33	55,18	14,77			
	Diğer	54	55,81	11,03			
Müziksel	Anadolu Lisesi	21	50,29	10,35	12,125	0,001*	AL-MTL GL-MTL
	Genel Lise	137	47,66	15,17			
	Mesleki-Teknik	33	63,94	19,74			
	Diğer	54	45,87	11,91			
Görsel	Anadolu Lisesi	21	47,33	13,27	1,337	0,263	-
	Genel Lise	137	48,01	11,87			
	Mesleki-Teknik	33	52,67	17,64			
	Diğer	54	48,48	9,71			
İçsel	Anadolu Lisesi	21	52,48	10,16	3,422	0,018*	MTL-AL MTL-GL
	Genel Lise	137	51,39	10,72			
	Mesleki-Teknik	33	44,70	15,41			
	Diğer	54	51,19	10,54			
Sosyal	Anadolu Lisesi	21	48,71	9,50	1,262	0,288	-
	Genel Lise	137	50,68	9,59			
	Mesleki-Teknik	33	47,55	12,03			
	Diğer	54	51,19	8,85			
Matematiksel	Anadolu Lisesi	21	55,76	10,27	1,372	0,252	-
	Genel Lise	137	52,31	12,90			
	Mesleki-Teknik	33	49,39	12,54			
	Diğer	54	53,83	12,15			
Bedensel	Anadolu Lisesi	21	43,38	9,36	0,799	0,495	-
	Genel Lise	137	48,17	14,68			
	Mesleki-Teknik	33	46,97	18,42			
	Diğer	54	46,19	11,87			
Doğacı	Anadolu Lisesi	21	38,95	9,40	4,445	0,005*	Diğer-MTL
	Genel Lise	137	40,94	9,36			
	Mesleki-Teknik	33	35,79	12,47			
	Diğer	54	43,65	10,19			

P<0.05

(*) işareti görüşler arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

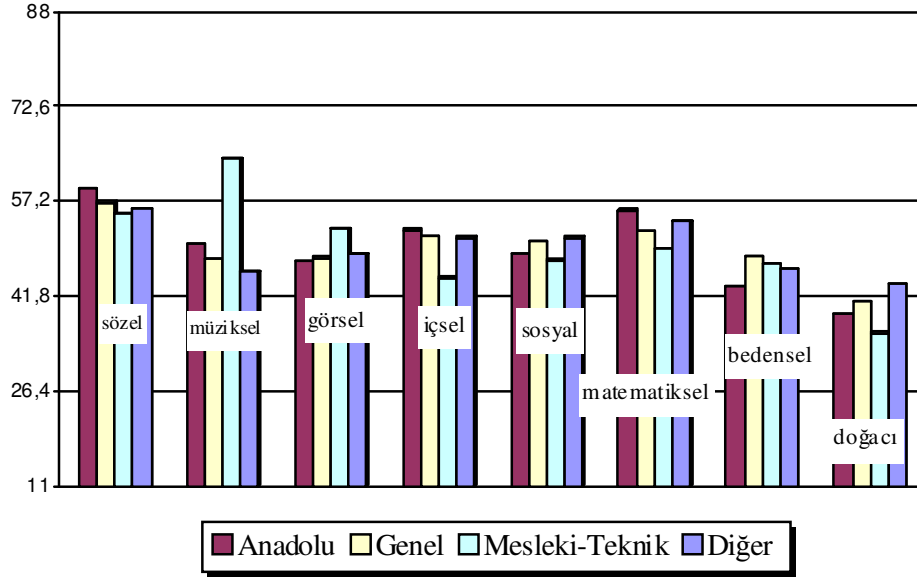
3.6. Öğrencilerin Mezun Oldukları Liseye Göre Baskın Zeka Alanları

Araştırmanın altıncı alt probleminde üniversite öğrencilerinin baskın zeka alanlarının mezun oldukları lise türüne göre farklılaşıp, farklılaşmadığı araştırılmıştır. Tablo 3.6’da puan türlerine göre üniversite öğrencilerinin baskın zeka alanlarına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları, Şekil 3.6’da ise ortalamaların karşılaştırılmasına yönelik grafik verilmektedir.

Tablo 3.6’nın incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, farklı liselerden mezun olan üniversite öğrencilerinin baskın zeka düzey ve dağılımları arasında farklılıklar gözlenmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek-yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, *müziksel* ($F=12.125$; $p<0.05$), *içsel* ($F=3.422$; $p<0.05$) ve *doğacı* zeka ($F=4.445$; $p<0.05$) alanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Mesleki teknik liselerden mezun olan öğrencilerin diğer lise mezunlarından müziksel zekalarının yüksek, içsel ve doğacı zekalarının ise daha düşük olması farkın kaynağını oluşturmaktadır. Mesleki-Teknik Liselerde akademik derslerin ağırlığının diğer liselere göre daha az olması, mesleki teknik lise öğrencilerinin daha fazla boş vakit bulmalarına ve hobi olarak müzik alanına daha fazla yönelmelerine neden olmuş olabilir. Ayrıca bir diğer neden ise YÖK’ün ya da bağlı kuruluş olarak ÖSYM’nin 1998 yılından itibaren mesleki-teknik liseler için uyguladığı katsayı problemi, bu liselerden mezun olan öğrencilerin üniversiteye girişlerini oldukça güçleştirmiştir. Akademik programlardaki eksikliklerle birlikte düşünüldüğünde mesleki-teknik liselerden mezun olan öğrencilerin genel yetenek yerine özel yetenek sınavlarıyla ÖSYM’den elde ettikleri daha düşük puanlarla müzikle ilgili alanlara yönelmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca müzik alanına yönelmemiş olsalar bile daha düşük puanlarla eğitim programı ağır olmayan bölümlere yerleşmiş olma ihtimalleri yüksektir ve müzikle ilgili etkinliklere diğerlerine oranla daha fazla zaman ayırabilecek konumda olabilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle de mesleki-teknik lise mezunu durumundaki üniversite öğrencilerinin müziksel zeka alanlarının daha baskın görüldüğü söylenebilir. Mezun olunan lise türünün üniversite öğrencilerinin baskın zeka alanlarını farklılaştırdığı diğer iki alan; (1) içsel ve (2) doğacı zeka alanlarıdır. Mesleki-teknik lise mezunu öğrencilerin içsel ve doğacı zeka alanları diğer lise mezunlarından daha düşük

olduğu için anlamlı farklılık oluşmaktadır. İçsel zekası baskın olan öğrenciler kendini tanır, kendi hakkında düşünmeyi sever ve kendi ilgi ve becerilerinin farkındadır. Bireylere bu özelliklerin kazandırılabilmesi ve bilinçli bireylerin yetiştirilebilmesi, bir diğer ifadeyle içsel zekanın baskın hale getirilebilmesi ancak ve ancak akademik programları güçlü olan eğitim programlarıyla mümkün görünmektedir. Mesleki- teknik liselerin akademik programları diğer liselerle karşılaştırıldığında güçlü görünmemektedir. Bu yüzden mesleki- teknik lise mezunlarının içsel zeka alanlarının daha düşük olabileceği söylenebilir. Mesleki- teknik lise mezunu üniversite öğrencilerinin doğacı zeka alanlarının daha düşük olması ise, yine mezun oldukları lise türünün eğitim programıyla açıklanabilir. Doğacı zekası baskın olan bireyler; doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisine sahiptirler. Doğacı zekası baskın kişiler araştırma yapmayı sever, doğadaki canlıları incelemekten hoşlanır, insanın varoluşunun nedenlerini ve kendi varoluşunu düşünür, doğadaki hemen her canlının yaşamına ilgi duyar, farklı canlı türlerinin isimlerine karşı dikkatlidir, çiçek türleri ve hayvan türleri onlar için çok çekicidir, seyahat etmeyi, belgeseller izlemeyi sever, doğa ve gezi dergilerini incelemekten hoşlanır, kendisine özgü out-door etkinlikler düzenler, doğayla her şeyi paylaşır, doğadaki bitki türlerine karşı duyarlıdır ve doğanın insanlar üzerindeki ya da insanın doğa üzerindeki etkisi ile ilgilenirler. Bu özellikler ve bu özellikleri kazandırabilecek konular ise daha çok fizik, kimya, biyoloji gibi fen bilimlerinin içerdiği konuları içerir. Oysaki mesleki ve teknik programların yoğunlaştığı konular daha çok mesleki nitelikler taşır ve el becerilerini geliştirecek atölye çalışmalarını merkeze almaktadır. Bu yüzden, mesleki- teknik liselerden mezun olan öğrencilerin doğacı zekasının diğerlerine göre daha düşük olabileceği düşünülmektedir. Konuyla ilgili doğrudan araştırma bulunmaması ise bu ilişkinin mantıki açıklamadan öte net bir şekilde açıklığa kavuşturulmasını engellemektedir. Yalnızca Oral (2001) ile Hamurcu ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan araştırmalarda mezun oldukları liselerin eğitim fakültesi öğrencilerinin baskın zeka alanlarını farklılaştırdığı vurgulanmaktadır. Bu iki araştırmadan elde edilen sonuçlar bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Şekil 3.6.
Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Üniversite
Öğrencilerinin Baskın Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması



3.7. Öğrencilerin, Ortaöğretim Başarı Puanlarına Göre Baskın Zeka Alanları

Araştırmanın yedinci ve son alt probleminde ise üniversite öğrencilerinin baskın zeka alanlarının ortaöğretim başarı puanlarıyla ilişkisi incelenmiştir. Tablo 3.7’de üniversite öğrencilerinin ortaöğretim başarı puanları ile baskın zeka alanları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Sonuçları, Şekil 3.7’de ise ilişkiye yönelik grafik verilmektedir.

Tablo 3.7.
Üniversite Öğrencilerinin Ortaöğretim Başarı Puanları ile Baskın Zeka Alanları
Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu
Sonuçları

Zeka Alanları	N	\bar{X}	ss	r	p
Sözel	245	56,66	12,82	0.13*	0,046 P<0.05
Müziksel	245	49,68	15,87	-0,12	0,060 P>0.05
Görsel	245	48,68	12,53	-0,03	0,680 P>0.05
İçsel	245	50,54	11,54	0,06	0,354 P>0.05
Sosyal	245	50,20	9,80	0,05	0,411 P>0.05
Matematiksel	245	52,55	12,52	0,03	0,681 P>0.05
Bedensel	245	47,16	14,30	-0,10	0,138 P>0.05
Doğacı	245	40,67	10,22	0,04	0,575 P>0.05
n=245; \bar{X} = 74,76 ; ss= 9,64					

P<0.05

(*) işareti görüşler arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

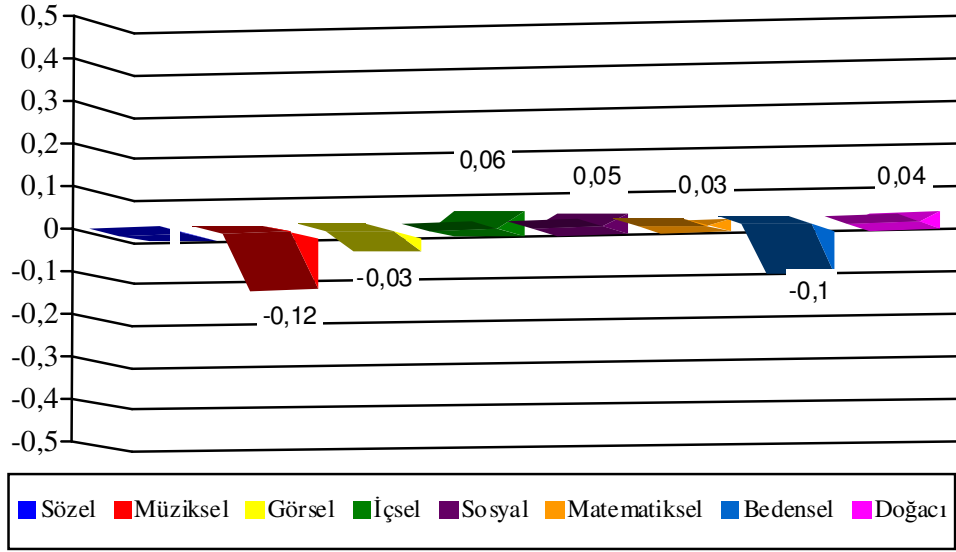
Tablo 3.7’de de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerin ortaöğretim başarı puanları ile baskın zeka alanları arasında düşük düzeyli ilişkiler söz konusudur. Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Sonuçlarına göre yalnızca *sözel* ($r=0.13$; $p<0.05$) zeka alanıyla öğrencilerin ortaöğretim başarı puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte bu ilişkinin de çok düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 3.7 genel olarak incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, *müziksel* ($r= -0.12$; $p>0.05$)), *görsel* ($r= -0.03$; $p>0.05$) ve *bedensel zeka* ($r= -0.10$; $p>0.05$) alanlarıyla öğrencilerin ortaöğretim başarı puanları arasında negatif bir ilişki gözlenmektedir. Yani ortaöğretim başarı puanı artarken görsel, müziksel ve bedensel zeka alanlarının baskınlığı azalmaktadır. Bir diğer ifadeyle ortaöğretim başarı puanı yüksek olan öğrencilerin görsel, müziksel ve bedensel zeka alanları azalmaktadır. Öte yandan tablo 3.7’de öğrencilerin başarı puanlarıyla *sözel* ($r=0.13$; $p<0.05$) *matematiksel-mantıksal* ($r=-0.03$), *içsel* ($r=0,06$), *sosyal* ($r=0.05$) ve *doğacı*

($r=0.04$) zeka alanları arasında pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir. Yani öğrencilerin ortaöğretim başarı puanı arttıkça *sözel*, *matematikselse-mantıksal*, *içsel*, *sosyal* ve *doğacı* zeka alanlarının baskın hale dönüştüğü söylenebilir. Bununla birlikte bu ilişki düzeyi içerisinde yalnızca sözel zekanın anlamlı bir ilişki ortaya koyduğu, diğerlerinin çok küçük düzeylerde anlamlı olmayan etkilerde bulunduğu göz ardı edilmemelidir. Ortaöğretim başarı puanının yüksek olmasının anlamlı olmamakla birlikte, müziksel, görsel, bedensel zekayı azaltıcı bir ilişki ortaya koymasının nedeni, eğitim sisteminde önemli görülen, eğitim programı içerisinde ağırlık taşıyan matematik, fizik, kimya, biyoloji, Türk dili, yabancı dil gibi derslerde başarılı olabilmek için daha sosyal ve kişisel başarıyla ilgili olan beden, müzik, resim gibi alanlardan feragat (vazgeçme) etmeyi gerektirmektedir. Aslında programda ağırlık taşıyan ve önem verilen derslerde başarılı olan öğrencilere genellikle öğretmenler başarılı olmadığı halde üniversiteye girişte ortaöğretim başarı puanını yüksek tutmak için resim, müzik ve beden eğitimi derslerinde de yüksek puanlar verebilmektedirler. Bu yüzden öğrencilerin hem ortaöğretim başarı puanı yüksek hem de az zaman ayırması ya da bu derslere yeterince ilgi gösterememesi gibi nedenlerden dolayı resim, müzik ve beden eğitimi gibi dersleri içeren zeka alanlarının düşük olabileceği düşünülmektedir. Bu derslerin dışında kalan *sözel*, *matematikselse-mantıksal*, *içsel*, *sosyal* ve *doğacı* zeka alanlarıyla ortaöğretim başarı puanları arasında düşük ancak pozitif bir korelasyonun bulunmasının nedeni bu zeka alanlarıyla ilgili olan matematik, fizik, kimya, biyoloji, Türk dili, yabancı dil, tarih ve coğrafya gibi derslerin eğitim programında ağırlığı ve önemidir. Bu dersler zaten ortaöğretim başarı puanının esasını oluşturmaktadır. Bu derslere yönelik ilgi, beceri ve başarı varsa bu alanlardaki zeka alanı artacaktır. Bu yüzden bu zeka alanlarıyla ortaöğretim başarısı arasında doğrudan pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir. Ancak, gerek *matematikselse-mantıksal*, *içsel*, *sosyal* ve *doğacı* zeka alanları ve gerekse görsel, müziksel ve bedensel zeka alanları ortaöğretim başarı puanları ile çok önemli bir ilişki ortaya koymamaktadır. Azaltıcı ya da artırıcı küçük etkiler söz konusudur. Yalnızca sözel zeka alanı ile ortaöğretim başarı puanı arasında yine düşük olmak kaydıyla anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bunun nedeni ise dil alanının bütün zeka alanlarını etkileyici bir konumda bulunmasıdır. Yani yeterince kelime bilgisine sahip, ifade ve konuşma becerisi gelişmiş bir bireyin bu özellikleri,

örneğin doğacı zekasını hem etkiler hem de etkilenir. Çünkü doğa ile ilgili diğer kişilerin bilmediği kelime hazinesine sahiptir, doğayla ilgili konuşmalarını etkili bir şekilde karşısındaki kişilere sıklıkla, örneklerle aktarabilir, doğayla ilgili dergileri okuyabilir ve hatta bu dergilere yazılar yazabilir vb. Bu yüzden sözel zekanın her alanla ve bu alanların ortaöğretim de temsilcisi konumundaki derslerden oluşan ortaöğretim başarı puanlarıyla ilişkili olması doğal kabul edilebilir.

Sonuç olarak, küçük etkiler göz ardı edilecek olursa, üniversite öğrencilerin ortaöğretim başarı puanları ile baskın zeka alanları arasında önemli bir ilişkinin bulunmadığı söylenebilir. Bunun nedeni akademik başarının daha çok bilgi ve ezber ağırlıklı olması, geleneksel eğitim sistemi içerisinde ölçme ve değerlendirmenin objektif yapılamaması, fiziki imkanlarda gözlenen yetersizlikler, eğitim programlarının ilgi ve öğrenci merkezli olmaması gibi nedenler sayılabilir. Harun ve Çakar (2010) tarafından eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada da öğrencilerin akademik başarı puanları ile çoklu zeka düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı vurgulanmaktadır. Bu sonuç, sözel zeka ile ortaöğretim başarı puanı arasındaki düşük düzeydeki ilişki göz ardı edildiğinde büyük ölçüde bu araştırmadan elde edilen sonuçla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Şekil 3.7. Üniversite Öğrencilerinin Ortaöğretim Başarı Puanları ile Baskın Zekâ Alanları Arasındaki İlişki



BÖLÜM 4

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

SONUÇLAR

Bu araştırmada, genel amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara varılmıştır.

1. *Üniversite öğrencilerinin çoklu zeka dağılımları “orta” düzeydedir. Sekiz zeka alanı da öğrencilerde orta düzeyde bulunmaktadır. Bununla birlikte sözel zeka alanı en baskın zeka alanı olarak yer almakta, matematik-mantıksal zeka ikinci sırada, içsel zeka üçüncü sırada baskın olarak görülmektedir. Doğacı zeka ise en düşük zeka alanı olarak yer almaktadır.*

2. *Kız ve erkek öğrenciler arasında; sözel, görsel, matematiksel-mantıksal ve bedensel zeka alanlarının baskınlık düzeylerinde farklılıklar bulunmaktadır. Kızların sözel ve görsel zeka alanları erkeklere göre daha baskın iken, erkeklerin daha matematiksel-mantıksal ve daha bedensel zekaya sahip oldukları gözlenmiştir.*

3. *Öğrencilerin ÖSYS puanları ile baskın zeka alanları ilişkilidir. Sekiz zeka alanından görsel ve sosyal zeka dışında diğer alanlarla ÖSYS puanı arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki sözel, içsel, matematiksel-mantıksal ve doğacı zeka alanlarında pozitif, müziksel ve bedensel zeka alanlarında ise negatif yönlüdür.*

Yani öğrencilerin ÖSYS puanları arttıkça müziksel ve bedensel zeka alanların baskınlık düzeyi azalmaktadır. Öte yandan ÖSYS puanları arttıkça da öğrencilerin sözel, içsel, matematiksel-mantıksal ve doğacı zeka alanları baskın hale dönüşmektedir.

4. *Farklı puan türlerine göre üniversiteye yerleşen öğrencilerin baskın zeka düzey ve dağılımları da farklılık göstermektedir.* Bununla birlikte bu farklılık sözel, müziksel, görsel, içsel ve matematiksel-mantıksal zeka alanlarında anlamlı etki yapmaktadır. Sözel puanla üniversiteye yerleşen öğrencilerin *sözel zeka* alanı, sayısal puanla yerleşen öğrencilerin *matematik-mantık* zeka alanı, eşit ağırlık puanına göre yerleşen öğrencilerin ise *görsel* ve *müziksel* zeka alanları anlamlı düzeyde daha baskındır.

5. *Öğrencilerin, öğrenim gördükleri bölümleri tercih sıraları, baskın olan zeka alan ve dağılımlarını etkilemektedir.* Öğrenim gördükleri bölümleri ilk dört sırada tercih eden üniversite öğrencilerinin müziksel ve görsel zeka alanları, beş ve daha yukarı sırada tercih edenlerden daha baskın iken, buldukları bölümleri beş ve daha yukarı sırada tercih edenlerin ise ilk dört tercih içerisinde yer verenlere oranla içsel ve matematiksel-mantıksal zeka alanları daha baskındır.

6. *Farklı liselerden mezun olan üniversite öğrencilerinin baskın zeka düzey ve dağılımları arasında farklılıklar gözlenmektedir.* Bu farklılıklar, mesleki teknik liselerden mezun olan öğrencilerin diğer lise mezunlarından *müziksel* zekalarının yüksek, *içsel* ve *doğacı* zekalarının ise daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

7. *Üniversite öğrencilerinin ortaöğretim başarı puanları ile baskın zeka alanları arasında önemli bir ilişkisi bulunmamaktadır.* Yalnızca *sözel* zeka alanıyla öğrencilerin ortaöğretim başarı puanları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki söz konusudur. Yani öğrencilerin ortaöğretim başarı puanları arttıkça, sözel zeka alanları daha baskın hale dönüşmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulardan varılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

*Öğrencilerin üniversite tercihlerinde, baskın zeka alanları dikkate alınmalı ve milli eğitim sisteminin “yöneltme” ilkesi, öğrencilerin baskın zeka alanlarına göre yapılmalıdır.

*Yönlendirmenin sağlıklı yapılabilmesi için öğrencilerin her yönü ile çok iyi tanınması gerekmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin baskın zeka alanlarını çok iyi bilen ve yükseköğretim programları hakkında yeterli bilgiye sahip etkin yönlendirmeler yapabilecek rehber öğretmenlere ihtiyaç vardır.

*Bir öğrencinin eğitim-öğretim sürecinde, ailelerin çocukların ileriki yaşamlarına etkisi düşünüldüğünde, ailelerin de önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Bu nedenle çocuklarının farklı zeka alanları ile ilgili gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla, anne-babanın bilgilendirilmesine önemle ihtiyaç vardır.

*Öğrencilerin kişisel özellikleriyle baskın zeka alanları arasındaki ilişkileri- ve özellikle de puan türlerine göre üniversiteye yerleşen öğrencilerin baskın zeka düzey ve dağılımları arasındaki ilişkileri - ortaya koyacak hem nitel hem nicel araştırmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- Abacı, R., Baran, A. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Zeka Düzeyleri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki*, İnsan Bilimleri Dergisi, 4(1).
- Akkök, F. (2003). *Türkiye’ de kariyer danışmanlığına duyulan ihtiyaç*. 17.11.2009 tarihinde <http://gcdf.bahcesehir.edu.tr/doc/turkiye.pdf> adresinden alınmıştır.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arslan, M., Kılıç, Ç. (2000) Bazı Avrupa ülkelerinde ve Türkiye’ de zorunlu eğitime yönlendirme çalışmalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148.
- Aydın, S. (2008). Orta ve Yükseköğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme Sistemi: Bir Öneri. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 2.
- Azar, A. (2006). Lisede seçilen alan ve ÖSS alan puanları ile çoklu zeka profilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 157-174.
- Azar, Ali; Presley, Arzu İrfan; Baklaya, Ömer (2006); Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Başarı, Tutum, Hatırlama ve Bilişsel Süreç Becerilerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S.30: 45-54.
- Büyüköztürk, Şener (2004); *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, PegemA Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara.
- Çakır, M., A. (2004). Mesleki Karar Envanterinin Geliştirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim bilimleri Dergisi*, 37 (2), 1-14.
- Çeliköz, N ve ark. (2008). The Study of the Preparing a Valid and Reliable Scale to Determine II Stage Primary Education Student’s and Adult’s Multiple Intelligence. *10. International Conference on Further Education in the Balcan Countries Hand Book. Konya, Turkey*
- Çeliköz, M. (2010). *Giyim Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.

- Çeliköz, N. (2009), "Kızlar Sözel Erkekler Sayısal Zekalı", 11 Kasım 2009 tarihinde <http://www.haberciniz.biz/kizlar-sozel-erkekler-sayisal-zekali-721961h.htm> internet adresinden alınmıştır.
- Çevik, K. (2006). İlköğretim ikinci kademedeki çoklu zeka kuramına dayalı yönlendirme etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar. *Yüksek Lisans Tezi*, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Demircioğlu, H.; Güneysu, S.,(2000). Eğitimde yeni hedefler ve çoklu zeka yaklaşımı. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 47-50.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Deniz, M., E., Erözkan A. (2008). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Maya Akademi
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Önder Matbaacılık; Ankara.
- Doğan, Y., & Alkış, S. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler derslerinde çoklu zeka alanlarını kullanabilmelerine yönelik görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 327-339.
- Erdoğan, T. (2008) *İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğu*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 163-179.
- Erişen, Y. (2001) *Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Belirlenmesi*. A.Ü.S.B.E (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Erdoğmuş, Nihat (2004) "Career orientations of salaried professionals: the case of Turkey", *Career Development International*, 9 (2), 153 – 175
- Ersoy, Y.(2006). *İlköğretim Matematik Öğretim Programındaki Yenilikler-I: Amaç, İçerik ve Kazanımlar*, İlköğretim Online Dergisi. 5(1) 30-44.
- Farnan, K., (2009). Multiple Intelligence in the Economics Classroom. *Journal of International Business Research*, Volume 8, Special Issue 1

- Fumham, A., Clark, K., ve Bailey, K. (1999). Sex Differences in Estimates of Multiple Intelligences. *European Journal of Personality*, 13, 247-259.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Günay, D., Gür, S. B., (2009). *Dünyada Üniversiteye Giriş Sistemleri ve ÖSS*, Türkiye'nin 2023 Vizyonunda Üniversiteye Giriş Sistemi Kongresinde sunulan bildiri, Atılım Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, G., Gökçek T., (2010). *Lisansüstü Öğrencilerin Çoklu Zeka Profilleri Üzerine Özel Durum Çalışması*. İlköğretim Online, 9(2), 459-473.
- Güngör, F. (2005). Sınıf öğretmenlerinin zeka alanlarına göre çoklu zeka etkinliklerini uygulama durumlarının belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Hamurcu, H., Günay, Y. ve Özyılmaz, G. (2002). Buca Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Profilleri, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara.
- Karasar, Niyazi (1999); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Senem Matbaacılık, Ankara.
- Kaya, Yahya Kemal(1984). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika. Eğitim, Kalkınma*. Nüve Matbaası, Ankara.
- Kırıcı, M. (2009). *Ortaöğretim Fen Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzurum
- Koroğlu, H., Yeşildere, S. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zeka teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 25-41.
- Loori, A., A., (2005) Multiple Intelligences: A Comparative Study Between the Preferences of Males and Females, *Social Behavior and Personality*. 2005. 33(1). 77-88
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). *MEB Mevzuat Bankası. Türk Milli Eğitim Temel Kanunu*. www.mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html, Erişim Tarihi: 16.04.2010.

- MEB. (1997) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Okul Rehberlik Hizmetleri ve Yönlendirme Raporu,. s. 15 Erişim tarihi: 16 Aralık 2009, <http://www.meb.gov.tr>.
- MEB. (1999), 2504 Sayılı Tebliğler Dergisi, MEB tebliğler dergisi, Ankara
- MEB. (2003), 2552 Sayılı Tebliğler Dergisi, MEB tebliğler dergisi, Ankara
- MEB (2005). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. 25.10.2009 tarihinde, Milli Eğitim Bakanlığı Web sitesinden: <http://www.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- M.E.B. (2009) *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Tanıtım, Mezunları İzleme, İstihdam, Mesleki Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Yönergesi*, Ankara.
- Neto, F., Furnham, A., (2006). Gender Differences in Self-Rated and Partner-Rated Multiple Intelligences: A Portuguese Replication, *The Journal of Psychology*, 2006, 140(6), 591-602
- Ocak, G., Ocak, İ. ve Leblebiciler, N. (2005). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çoklu Zeka Çeşitleri ve Bölüm Puan Türleri, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, 989-994.
- Oral, B. (2001). Branşlarına göre üniversite öğrencilerinin zeka alanlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 26(122), 19-31.
- ÖSYM. (2009). *2009 ÖSYS Başvuru Kılavuzu*. Ankara: ÖSYM
- ÖSYM. (2010). *2010 ÖSYS Başvuru Kılavuzu*. Ankara: ÖSYM
- Pehlivan, M. (2008) Öğrencilerin Öss'de Yerleştirildikleri Puan Türleri ve Sınava Girdikleri Alanlar ile Çoklu Zeka Profilleri Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Saban, A. (2001). *Çoklu zeka teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2004); *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım, 3. Baskı, Ankara.
- Sarıkaya, T., Khorshid, L., (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi*, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 7(2), 393-423.

- Shearer, B., C., (2001). *Enhancing A Career Exploration Program for 8th Grade Students with an Assessment for the Multiple Intelligence*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association Seattle, USA.
- Shearer, B., C., (2006). *Exploring the Relationship between Intrapersonal Intelligence and University Students' Career Decision Making, Retention and Academic Success*. Multiple Intelligences Research and Consulting, Inc. Ohio, USA.
- Shearer, B., C., ve Luzzo, D., A., (2009). *Exploring the Application of Multiple Intelligence Theory to Career Counseling*. The Career Development Quarterly, 58 (3-13).
- Sözen, H., Sözen, M., ve Tekat, A., (2009). *Comparison of the Profiles of the Potential Teachers in Different Disciplines Based on Multiple Intelligences Theory*. Procedia Social and Behavioral Sciences 1, 943–948.
- Sulochana, M., Kumar, K., T., ve Jayasimha (2009) *Multiple Intelligence Among University Students - A Study*. International Journal of Business Research, 9,(5)
- Şahin H., ve Çakar E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/387.pdf>
- Taşpınar, M. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Data Yayınları; Ankara.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Tunç, E. (2008). “11. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Çoklu Zeka Alanlarıyla Devam Ettikleri Lise Türü, Alan Ve Cinsiyet Arasındaki İlişki” , *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 17.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Watts, A. G.(1986). *Educational and Vocational Guidance Services for the 14-15 Age Group*. The United Kingdom, The Republic of Ireland, Greece. European Communities. Brussels-Luxembourg.

- Yazıcı, Önay, E. ve E. Acar. (2010). “Yapım Yöneticilerinin Baskın Zeka Profillerinin İncelenmesi”, *1. Proje ve Yapım Yönetimi Kongresi*, 29 Eylül-1 Ekim 2010, ODTÜ, Ankara.
- Yıldız, D. G., Aksu, M., (2009). Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Faktörleri Açısından Öğrencilerin Çoklu Zeka Alanları. "*18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*", s.1.
- Yıldız, T. T. (2005). Web destekli çoklu zeka kuramına dayalı mesleki yönlendirme. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Özgeçmiş



Adı Soyadı:	SAİT ATAŞ	İmza:	
Doğum Yeri:	GAZİANTEP		
Doğum Tarihi:	08.06.1985		
Medeni Durumu:	BEKAR		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Yüzüncü Yıl İlköğretim Okulu		Gaziantep	1992-1999
Ortaöğretim	Yüzüncü Yıl İlköğretim Okulu		Gaziantep	1992-1999
Lise	Fatih Anadolu Lisesi		Gaziantep	1999-2003
Lisans	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği (A.B.D)	Bolu	2003-2007
Yüksek Lisans				
Becerileri:				

İlgi Alanları:	Araştırma Yöntemleri İstatistik Eğitim Bilimlerinde Yeni Yaklaşımlar
İş Deneyimi:	Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Araştırma Görevliliği (2008-2011)
Aldığı Ödüller:	
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Yrd. Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN Yrd. Doç. Dr. Nadir ÇELİKÖZ
Tel:	
Adres	Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı