



**T.C.  
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL  
OKUMA STRATEJİLERİ İLE ÇOKLU ZEKA  
ALANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Tuğba BABACAN**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Tuncay DİLCİ**

**SİVAS  
2012**





**T.C.  
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL  
OKUMA STRATEJİLERİ İLE ÇOKLU ZEKA  
ALANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Tuğba BABACAN**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Tuncay DİLCİ**

**SİVAS  
2012**

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

08/06/2012

Tuğba BABACAN



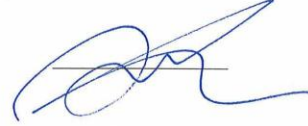
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Tuğba BABACAN tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 07/06/ 2012 tarihinde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan Tez Savunma Sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Doç.Dr.Burhan AKPINAR



Danışman: Yrd.Doç.Dr.Tuncay DİLCİ



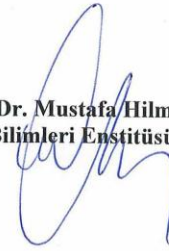
Üye: Yrd.Doç.Dr.Hakkı KIZILOLUK



Üye: Adı Soyadı \_\_\_\_\_

Üye: Adı Soyadı \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



# TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Sayfa 1 / 2

T.C.  
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
ULUSAL TEZ MERKEZİ

## TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYINLAMA İZİN FORMU

Referans No	431604
Yazar Adı / Soyadı	Tuğba BABACAN
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 42544410228
Telefon / Cep Telefonu	05063017886
e-Posta	tugbabacan@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi
Tezin Tercümesi	Searching the correlation between metacognitive reading strategies and multiple intelligences of primary school teachers candidates
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Cumhuriyet Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2012
Sayfa	190
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. Tuncay DİLCİ
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	üstbilişsel okuma stratejileri: metacognitive reading strategies okuduğunu anlama: reading comprehension çoklu zeka: multiple intelligence sınıf öğretmeni adayları: primary school teacher candidates varoluşçu zeka: existential intelligence
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Ertelemesini istiyorum

a.Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgililerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

10.06.2012

İmza: 

## TEŞEKKÜR

Çalışmanın şekillenmesi aşamasında tez danışmanım olarak bana her konuda yol gösteren ve hiç çekinmeden değerli vakitlerini ayıran hocam Yrd. Doç. Dr. Tuncay DİLCİ' YE teşekkürlerimi ifade etmekten büyük mutluluk duyarım.

Dünyanın bir ucundan da olsa gerek yazışmalarımızda, gerek telefonlaşmalarımızda bana hem akademik anlamda hem de çalışmaya yönelik güdülenme düzeyimi artırmada destek oldukları için Gary J. CONTI ve Joyce A. MCCLELLAN, Roman TARABAN'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Yüksek Lisans ders ve tez döneminde fikirleriyle çalışmama katkı sağlayan, yeni bakış açıları kazanmama yardım eden tüm bölüm hocalarıma ve uygulama esnasında hoşgörüsü yardımlarını esirgemeyen Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi ve İngiliz Dil ve Edebiyat Ana Bilim Dalı hocalarına müteşekkir olduğumu belirtmek isterim.

Ölçek uyarılama sürecinin dil geçerliliği aşamasında Yrd. Doç. Dr. Hakan Demiröz, Yrd. Doç. Dr. Ertuğ Yavuz, Öğ. Gör. Hüseyin Erdin, Yrd. Doç. Dr. Faruk Türker, Okt. Ajda Güney, Okt. Ozan Varlı, Arş. Gör. Pelin İrgi, Okt. Ezgi Aydemir, Okt. İhsan Topçu'ya; uzman görüşü almada bana yardımcı olan Doç. Dr. Erdal Toprakçı, Yrd. Doç. Dr. Celal Teyyar Uğurlu, Yrd. Doç. Dr. Meral Uras, Arş. Gör. Hatice Yıldız, Arş. Gör. Serkan Buldur, Yrd. Doç. Dr. Hikmet Yılmaz, Yrd. Doç. Dr. Elif Küçük Balta'ya ve istatistikî analizlerinde önerilerde bulunan Yrd. Doç. Dr. Ziyet ÇINAR, Öğrt. Gör. Hatice Gonca USTA'ya çok teşekkür ederim.

Son olarak çalışmalarımı yürütebilmem için bana her türlü huzurlu ortamı sağlayan ve çalışma sürecinde yaşanan pek çok zorluğa hiç şikâyet etmeden göğüs geren annem Hatice TAŞLI'ya ve eşim Hasan BABACAN'a en derin teşekkürlerimi bir borç bilirim. Teşekkür etmem gereken ve belki de teşekkürü en fazla hak eden biricik kızım sevgili Elif, bu tez büyük oranda sana ayırmam gereken zamanlardan çalınarak yapılmış bir çalışmadır. Bu süreçte gösterdiğin anlayış ve fedakârlığa ne kadar teşekkür etsem azdır.

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER .....	ii
TABLolar LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	vii
EKLER LİSTESİ .....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM .....	1
1. GİRİŞ .....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA .....	4
1.2.1.Okuma Stratejileri .....	6
1.3. ÜSTBİLİŞ.....	10
1.3.1. Üstbiliş ve Okuma.....	14
1.3.1.1. Üstbilişsel Okuma Stratejileri.....	16
1.3.1.1.1. Kavram Haritası .....	19
1.3.1.1.2. Sesli Düşünme Tekniği .....	20
1.3.1.1.3. Kendini Sorgulama.....	21
1.3.1.1.4. Özetleme .....	21
1.3.1.1.5. Tahmin Etme.....	22
1.3.1.1.6. Bilgi İstek Kartı (KWL).....	22
1.3.1.1.7. Şema, Soru Sor, Kazanılan Bilgi (SQUNK) .....	23
1.3.1.1.8. Gözden Geçir, Ön Bilgiyle İlişkilendir .....	23
1.3.1.1.9. Amacı Belirleme .....	24
1.3.2. Güçlü ve Zayıf Okuyucular.....	24
1.4. ÇOKLU ZEKA KURAMI.....	26
1.4.1. Çoklu Zekayı Etkileyen Etmenler .....	28
1.4.2. Çoklu Zeka Alanları.....	29
1.4.2.1. Dilsel/Sözel Zeka.....	29
1.4.2.2. Bedensel Zeka.....	29
1.4.2.3. Görsel Zeka.....	30
1.4.2.4. Müziksel Zeka.....	30
1.4.2.5. Mantıksal Zeka .....	30
1.4.2.6. İçsel Zeka.....	31
1.4.2.7. Kişilerarası Zeka.....	31
1.4.2.8. Doğacı Zeka.....	31
1.4.2.9. Varoluşçu Zeka.....	32
1.4.2.9.1. Varoluşçu Zekayı Belirleyen Kıstaslar .....	33
1.5. ÇOKLU ZEKANIN EĞİTİM ORTAMINA YANSIMASI.....	34
1.6.OKUMA VE ÇOKLU ZEKA.....	36
1.7.PROBLEM CÜMLESİ.....	38
1.7. 1. Alt Problemler:.....	39
1.8.ARAŞTIRMANIN AMACI .....	39
1.9.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	40
1.10. SAYILTILAR.....	41



1.11. SINIRLILIKLAR.....	41
1.12. TANIMLAR .....	42
İKİNCİ BÖLÜM.....	43
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR .....	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	56
3. YÖNTEM.....	56
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ .....	56
3.2. ÇALIŞMA EVRENİ VE ÖRNEKLEM .....	56
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	57
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	58
3.3.2. Çoklu Zeka Ölçeği.....	58
3.3.2.1. ÇZÖ'nün Güvenirliği ve Geçerliği .....	59
3.3.2.2. Türkçeye Uyarlama Çalışması .....	61
3.3.2.2.1. Dil Geçerliği .....	61
3.3.2.2.2. Yapı Geçerliği.....	63
3.3.2.2.3. Güvenirlik .....	63
3.3.3. Üstbilişsel Okuma Stratejileri .....	64
3.4. VERİLERİN ANALİZİ .....	65
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	68
4. BULGULAR VE YORUM.....	68
4.1.1. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması .....	68
4.1.2. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarına Dayalı Profillerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması .....	71
4.1.3. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Bulgular ve Yorumlanması.....	74
4.1.4. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Bulgular ve Yorumlanması .....	79
4.1.5. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Bulgular ve Yorumlanması.....	84
4.1.6. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Bulgular ve Yorumlanması.....	90
4.1.7. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Sınıf Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Bulgular ve Yorumlanması.....	96
4.1.8. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Sınıf Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Bulgular ve Yorumlanması.....	105
4.1.9. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Bulgular ve Yorumlanması.....	116
4.1.10. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Bulgular ve Yorumlanması.....	121
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	129

5.1. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN SONUÇ VE ÖNERİLER .....	129
5.1.1. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Öneriler .....	129
5.1.2. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarına Dayalı Profillerine İlişkin Sonuç ve Öneriler .....	130
5.1.3. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Öneriler .....	131
5.1.4. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Öneriler .....	132
5.1.5. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Öneriler .....	132
5.1.6. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Öneriler .....	133
5.1.7. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Sınıf Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Öneriler .....	133
5.1.8. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Sınıf Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Öneriler .....	134
5.1.9. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Öneriler .....	134
5.1.10. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Öneriler .....	135
KAYNAKLAR .....	137
EKLER .....	160

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1 Çalışma Grubuna Dâhil Olan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf ve Yaşadıkları Yere Göre Dağılımları.....	57
Tablo 3. 2 Ölçeğin Madde- Toplam Korelasyon Katsayı Sonuçları.....	60
Tablo 3.3 ÇZÖ'nün Dil Eşdeğerliği Çalışması İngilizce ve Türkçe Formu Uygulamaları Arasındaki Korelasyon Katsayıları .....	62
Tablo 4.1. Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Dağılımları .....	69
Tablo 4.2. Öğrencilerin Baskın Oldukları Zeka Alanlarına Dayalı Profilleri.....	71
Tablo 4. 3. Zeka Alanlarının ile Analitik Okuma Stratejileri Arasındaki Korelasyon Sonuçları .....	75
Tablo 4.4. Zeka Alanlarının Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Regresyon Analiz Sonuçları.....	77
Tablo 4.5. Zeka Alanları ile Pragmatik Okuma Stratejileri Arasındaki Korelasyon Sonuçları .....	80
Tablo 4.6. Zeka Alanlarının Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Regresyon Analiz Sonuçları.....	81
Tablo 4. 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejileri ve Zeka Alanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları .....	86
Tablo 4.8. Zeka Alanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Regresyon Analiz Sonuçları.....	88
Tablo 4.9. Cinsiyet Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejileri ve Zeka Alanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları .....	92
Tablo 4.10. Zeka Alanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Regresyon Analiz Sonuçları.....	94
Tablo 4.11. Sınıf Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejileri ve Zeka Alanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları .....	98
Tablo 4.12. Zeka Alanlarının Sınıf Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Regresyon Analiz Sonuçları.....	102

Tablo 4.13. Sınıf Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejileri ve Zeka Alanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları .....	107
Tablo 4.14. Zeka Alanlarının Sınıf Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Regresyon Analiz Sonuçları.....	111
Tablo 4.15. Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejileri ve Zeka Alanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları .....	117
Tablo 4.16. Zeka Alanlarının Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Regresyon Analiz Sonuçları.....	119
Tablo 4. 17. Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejileri ve Zeka Alanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları .....	123
Tablo 4.18. Zeka Alanlarının Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Regresyon Analiz Sonuçları.....	125

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1 Üstbilişsel Bilginin Alt Boyutları .....	13
Şekil 1.2 Üstbilişsel Stratejilerin Sınıflandırılması.....	17

**EKLER LİSTESİ**

EK- 1:Demografik Bilgiler .....	162
EK- 2: Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği.....	163
EK- 3:Çoklu Zekâ Ölçeği .....	164
EK- 4: Çoklu Zeka Ölçeği Uyarlama İzin Belgesi .....	166
EK- 5: Çoklu Zeka Ölçeği Uyarlama İzin Belgesi .....	167
EK- 6 :Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği Uyarlama İzin Belgesi.....	168
EK- 7: Ölçek Uygulama İzin Belgesi.....	169
EK- 8: Path Diagramı.....	171

## KISALTMALAR LİSTESİ

**ÇZÖ:** Çoklu Zeka Ölçeği

**ÇZK:** Çoklu Zeka Kuramı

**ÜBOS:** Üstbilişsel Okuma Stratejileri

**PISA:** (Program for International Student Assessment): Uluslararası Öğrenci Başarısı Değerlendirme Programı

**EARGED:** Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı

**DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi

**RMSEA:** Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü

**GFI:** Uyum İndeksi

**AGFI:** Düzeltilmiş Uyum İndeksi

**CFI:** Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

**NFI:** Normlaştırılmış Uyum İndeksi

**RMR:** Ortalama Hataların Karekökü

**N:** Veri Sayısı

**$\bar{x}$ :** Aritmetik Ortalama

**Ss:** Standart Sapma

**p:** Anlamlılık Düzeyi

**SKPA:** Seçeneklere Göre Kodlanan Puan Aralığı

## ÖZET

BABACAN, Tuğba., Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri İle Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2012

Bu çalışma, üstbilişsel okuma stratejileri ve Çoklu Zeka Kuramını temele alarak yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri ile baskın olunan zeka alanları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak ve bazı değişkenler açısından ilişkiyi incelemektir.

Çalışma, taramaya dayalı nicel yöntem şeklindedir. Araştırmanın çalışma grubu Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan 609 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada Arş. Gör. Suna ÇÖĞMEN tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği’ ve araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanan ‘Çoklu Zeka Ölçeği’ veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistiğe dayalı analiz edilmiştir. Çalışma grubunun baskın oldukları çoklu zeka alanlarını ortaya çıkarmak için yüzde ve frekans değerleri, üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için ise aritmetik ortalamaları verilmiştir. Üstbilişsel okuma stratejileri ve çoklu zeka alanları arasındaki ilişki Spearman korelasyon ve regresyon analizi ile araştırılmıştır.

Araştırmada, çalışma grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerinin her iki boyutunu (analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler) da sık sık kullandıkları ve baskın oldukları zeka alanının içsel zeka olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişki incelendiğinde, analitik okuma stratejileri ile zeka alanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye ulaşılmazken, pragmatik okuma stratejileri ile mantıksal zeka alanı arasında bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Değişkenlere göre incelendiğinde ise analitik okuma stratejileri ile zeka alanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye ulaşılmamıştır. Pragmatik okuma stratejileri ile değişkenler arasında ise, kız öğrencilerde pragmatik



okuma stratejileri ve zeka alanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye; birinci sınıf öğrencilerinin pragmatik okuma stratejileri ile tüm zeka alanları arasında bir ilişkiye, üçüncü sınıf öğrencilerinde ise sadece mantıksal zeka alanı ile bir ilişkiye; ilde yaşamış olan öğrencilerin pragmatik okuma stratejileri ile mantıksal zeka alanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye ulaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda, eğitim sistemimizde çoklu bir zeka anlayışının ve analitik stratejilerin kazandırıldığı bir yaklaşımın benimsenmesinin gerekli olduğu görülmüştür. Toplumun sunduğu geleneksel kalıpların esnetildiği bir anlayışın yerleştirilmesi ve üst bilişsel okuma stratejilerine ilişkin bir farkındalığın oluşturulması gereklidir.

**Anahtar Sözcükler:** Sınıf Öğretmeni Adayları, Üstbilişsel Okuma Stratejileri, Çoklu Zekâ Kuramı

## ABSTRACT

BABACAN, Tuğba. Searching the correlation between Metacognitive Reading Strategies and Multiple Intelligences of Primary School Teachers Candidates. Master's Thesis, Sivas, 2012

This study was conducted on the basis of metacognitive reading strategies and multiple intelligence theory. The aim of this study is to investigate the relationship between the metacognitive reading strategies that are used by primary school teacher candidates and their dominant intelligence fields and also to investigate the relationship in the terms of certain variables.

This study is in the form of a quantitative method based on the survey type. The study sample consists of the 609 students which are educating at the Department of Primary School Teaching at Cumhuriyet University. 'Multiple Intelligence Scale' that has been adapted to the Turkish within the scope of this research and 'Metacognitive Reading Scale' that was adapted to the Turkish by the research assistant Suna ÇÖĞMEN were used as the data collection tools for his research. The data obtained were analyzed on the descriptive statistics analysis. The frequency and the percent values were given in order to search out the dominant multiple intelligence fields of study group, and the arithmetic means were given to determine the levels of using metacognitive reading strategies. The relationship between Metacognitive Reading Strategies and the fields of Multiple Intelligence were investigated by Spearman correlation and regression analysis.

In the study, it was concluded that the intrapersonal intelligence was the dominant intelligence field of the study group, and the students frequently used both two aspects of metacognitive reading strategies (analytic strategies and pragmatic strategies). In terms of the relation between metacognitive reading strategies and the multiple intelligences, no significant relation between analytic reading strategies and the multiple intelligences was reached and the relation between pragmatic reading strategies and mathematical intelligence was determined. In terms of the all

variables, no significant relation between analytic reading strategies and the intelligence areas was reached. When investigated in terms of the pragmatic and variables, a significant difference between pragmatic reading strategies and multiple intelligences for the girls; a significant difference between pragmatic reading strategies and multiple intelligences for the first-year students, a significant difference only in mathematical intelligence for the third-year students, a significant difference between pragmatic reading strategies and mathematical intelligence areas for the students who lived in cities were found.

In conclusion, it is seen that the understanding of pluralistic intelligence and analytical strategies should be adopted as an approach in our educational system. It is essential to establish a flexible understanding that stretch into traditional patterns of society and to create of an awareness of metacognitive reading strategies.

**Keywords:** Primary School Teacher Candidates, Metacognitive Reading Strategies, Multiple Intelligence Theory

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, amacına, önemine, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

#### 1.1. PROBLEM DURUMU

Okuma, bireyin yaşam kalitesini belirleyen önemli bir unsurdur. Okuma eylemini sadece kitaplarda okutulan metinlerle sınırlandırmak yerine, günlük hayatta karşılaştığımız bir ilan, reklam, gazete vb. gibi pek çok materyalde saklı bir beceri olarak düşünmek mümkündür. Bireyin bu beceriyi tam anlamıyla kazanması günümüz dünyasında önem teşkil etmektedir. Bu çerçevede, okuduğunu anlama, eleştirel düşünebilme, yorumlayabilme, çıkarımlarda bulunabilme gibi üst düzey becerilerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi, modern bir toplum olmanın gereklerinden biri olmaktadır.

Uluslararası standartlarda okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek üzere yapılan PISA, PIRLS gibi sınavlara birçok dünya ülkesinin yanı sıra ülkemiz de katılmaktadır. PISA 2006 ve PIRLS 2001 sınavlarında ülkemiz okuma alanında aldığı puan ile ortalamanın altında bir sonuç ile sıralanmıştır (OECD, 2010: ERGED, 2003). En son yapılan PISA 2009 sınavına da toplam 65 ülke katılmıştır. Sınavda öğrencilerin okumadaki etkinliği, okumaya ve öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıkları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin okuma alanındaki bilgi ve becerilerinin yanı sıra öğrenme stratejileri ve okumaya yönelik tutumları değerlendirilmektedir. 2009 PISA sonuçlarına göre, Türkiye'nin okuma becerileri

alanında ortalama elde ettiği puan 464'tür. Elde edilen puan ile Türkiye'nin OECD (492) ortalamasının altında olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Türkiye %32'lik bir oranla 407-480 puan aralığına tekabül eden ikinci seviyede yer almaktadır. Bu seviyedeki öğrenciler, bir özellik etrafında karşılaştırmalar yapabilir, okuma parçası ile kişisel deneyimleri arasında bağlantı kurabilir, detaylıca açıklanmış bir parçanın ne anlama geldiğini kavrayabilir, basit düzeyde karşılaştırma yapabilir, temel düzeyde çıkarımlarda bulunabilir. Elde edilen sonuçlarla, ülkemizde okuduğunu anlama konusunda ciddi anlamda sorunların yaşandığı ve mevcut sistemde aksaklıkların olduğu anlaşılmaktadır.

Okuduğunu anlamayı etkileyen pek çok gizil etken olsa da genellikle aile, sosyo-ekonomik düzey, zekâ, bireyin kendine dair farkındalığı, güdülenme düzeyi ve kültürel değerler öncül faktörler olarak sayılabilir. Nitekim ERGED (2007) tarafından ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin okuma düzeylerini ve okuma kültürlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, birçok aile için kitap almanın, okumanın, kitaba belirli bir bütçe ayırmanın öncelikli bir ihtiyaç olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Yapılan araştırmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun yeterince kitap sahibi olmadığı, kitap okumaya ayrılan sürenin ve bütçenin oldukça yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, PISA 2009 sonuçlarında, katılan ülkelerin sosyal yapıları, ekonomik düzeyleri gibi demografik özellikleri okuma alanındaki sonuçları etkileyen faktörler olarak düşünülmekte ve Türkiye, Meksika, Şili gibi ülkelerde öğrenci başına ayrılan bütçenin oldukça düşük düzeyde olması sonuçların yorumlanmasında etkili olmaktadır. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan öğrencilere eğitim veren öğretmenler avantajlı kitleye eğitim veren kesimden daha fazla sorun yaşadıklarını dile getirmektedirler. Uluslararası en dezavantajlı grup olarak görülen Türkiye'nin ve Meksika'nın %58 oranla; Şili, Portekiz, İspanya, İtalya ve Polonya gibi %20 oranını aşan ülkeler Norveç, Avustralya, İzlanda, Kanada ve Finlandiya gibi %5 oranından az olan ülkelere daha fazla sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bahsedilen etmenlerin okuduğunu anlamayı etkileme yönünü olumluya çevirebilmek, öğretmenlerin ve öğrenme ortamının uygun biçimde donanımlandırılması ile mümkündür. Bu çerçevede, öğrenenlerin ihtiyaçları ve birey kavramı öncelenerek öğretmen merkezli anlayışın

yerini öğrenen merkezli bir anlayış almıştır. Öğrenen merkezli öğretim, öğrencilerde kendi öğrenmelerine karşı daha büyük bir sorumluluk uyandırarak öğrencilerin yalnız bilgileri alıp depolayan bireyler değil yaratıcı, analitik ve eleştirel düşünen dinamik öğrenciler olmasına yardımcı olur (Mokhtar ve diğerleri, 2008: 94). Bu durumda, daha ilgi çekici ve gerçekçi bir öğrenme ortamı oluşturularak sınıftaki yaratıcılığa ve yeniliğe imkan sağlanmış olur. Bahsedilenler çerçevesinde, üstbiliş kavramının da önemi ortaya çıkmaktadır.

Flavell (1999:22), üstbilişi bireyin özelliklerine, tamamlanması gereken bilişsel işlemlerin doğasına ve bu görevlere çözüm olarak seçilen stratejilerin yapısına ilişkin bilgiye sahip olmayı içermenin yanı sıra bireyin bilişsel sürecini izlemesi ve düzenlemesinde kontrol edici bir role sahip olan bir yeti olarak tanımlamaktadır. Üstbiliş, bir anlamda bireyin kendine yönelik bilgisi, içinde bulunduğu şartların farkında olabilmesi ve imkan dahilinde yapabileceklerini planlamasıdır. Bu noktada, bireyin sahip olduğu güçlü ve zayıf yönlerini tanıması önemli hale gelmektedir. Gardner (1999:166), zekanın temelinde bireylerin her birinin farklı olduğu ve çeşitli yollardan öğrenmeleri gerçeği yattığını öne sürmektedir. Gardner, insanın birkaç alana sıkıştırılmayacak kadar çeşitli becerilerle donatılan bir canlı olduğunu ve bu alanların farkında olunup güçlü olduğu yönler vasıtasıyla zayıf yönlerinin de canlandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenmenin odak noktasının birey olduğu bir anlayışta öğrencinin geçmişinin, güçlü ve zayıf yönlerinin, tercihlerinin, amaçlarının, deneyimlerinin bilinmesi gereklidir. Öğrencilerin değişmez kalıplarda kalmalarına izin vermek yerine eğitimsel kararların öğrencilerin günün şartlarındaki ihtiyaçlarına yönelik olması sağlanmalıdır (Gardner, 1999:151). Bireyin kendine özgü yönlerini keşfetmesi ile içinde bulunduğu aşamadan bir sonrakine geçebilmesi dolayısıyla da ilerlemesine fırsat tanınması sağlanır. McShane (1991:283), okumanın biyolojik temelleri olmasına rağmen daha çok kültürel gelişim sonucunda oluşan bir ürün olduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede okuma alanında gelişmeyi etkileyen önemli faktörlerden biri de bireyin kendini tanıması, güçlü olduğu alanları bilmesi, dolayısıyla üstbilişsel becerilerle ve çoklu zeka alanlarıyla geçirdiği süreci zenginleştirmesidir. Bu çerçevede okumanın

doğası, okuduğunu anlama, üstbiliş, çoklu zeka ve uygulamaları konularında bilgili olmak önemli bir hale gelmektedir.

## 1.2. OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA

Okuma, insanoğlunun yaşam sürecindeki en önemli becerilerden birisi olduğundan eğitim hayatımızda öncelikle kazanılması gereken en temel yetidir. İlkokul yıllarında okuma becerisinin tam olarak kazanılamaması, çocuğun okul hayatının geri kalan kısmını önemli ölçüde engeller. Alanyazında okuma pek çok biçimde tanımlanmaktadır. Karatay (2010: 459) okumayı, görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme, yorumlama ve seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık duyuşal ve zihinsel bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Ruddell (2005: 30) ise, okumanın aslında okuyucunun metinle muhatap iken bir yandan da anlamı yapılandırma çabası olduğunu ifade etmiştir. McShane (1991:283), okumanın biyolojik temelleri olmasına rağmen daha çok kültürel gelişim sonucunda oluşan bir ürün olduğunu belirtmektedir.

Okumayı tam anlamıyla tanımlayabilmek için okuma eyleminin doğasını, işlevselliğini ve özünü kavramak önemlidir. Okumayı oluşturan bileşenler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Grabe, 2009: 14-16):

*Okuma, akıcı, hızlı ve etkin bir süreçtir.* Okuyucular okurken kelimeleri tanıma, çözümlenmede bulunabilme, anlamlandırma, anlamı yapılandırma, çıkarımda bulunma, eleştirel değerlendirme ve ön bilgilerle bağlantı kurabilme gibi pek çok eylemi aynı anda kendiliğinden gerçekleştirirler.

*Okuma, anlamayı merkeze alan bir süreçtir.* Okuyucu yazarın vermek istediği mesajı anlamak için okur ve daha da ötesine erişmeye çalışır. Okumanın doğasındaki bilişsel sürecin temel amacı okuduğunu anlamadır.

*Okuma, karşılıklı etkileşime dayalı olan bir süreçtir.* Okuma, okuyucu ve yazar arasında etkileşimi sağlayan bir köprüdür. Metinde yer alanlar yazarın anlatmak istediklerini okuyucuya sunar ve okuyucu da bu aşamada var olan ön

bilgilerinden yararlanarak yazarın anlatmak istediğini kavramaya ve anladığını yapılandırmaya çalışır. Dolayısıyla aralarında dinamik bir ilişki mevcuttur.

*Okuma, stratejik bir süreçtir.* Okuyucu, amacına uygun olarak tahmin etme, önemli noktayı seçebilme, zihninde özetleme, süreci izleme, düzenleme gibi pek çok stratejiyi bu süreçte kullanır. Aynı zamanda, bu stratejiler okumayı amaçsal ve esnek bir sürece büründürürler.

*Okuma, sürekli olarak bir değerlendirme sistemidir.* Değerlendirme kavramı, okuyucunun metne verdiği tepkileri ölçer ve çıkarımsal bir süreci gerektirir. Ayrıca değerlendirme, okuyucuya okuma sürecini nasıl yürüttüğünü ve neler yapabileceğini gösterir. Yapılan değerlendirmeler, okumanın okuyucular için bir öğrenme süreci görevini üstlenmesini sağlar.

*Okuma, dilsel bir süreçtir.* Okumak için dili oluşturan yapıların bilinmesi gereklidir. Okuma becerisi günden güne öğrendiklerimiz ile sürekli gelişen bir süreçtir. Dilin yapısını tanımak ve gerekli birikimi sağlamak bu noktada önemli bir zorunluluktur.

Okumayı oluşturan bileşenlerin ve tanımlamaların ışığında, okumanın dilsel yapılardan oluştuğu, anlamlandırmayı temele aldığı, okuyucu ile yazar arasında etkileşimsel bir döngünün yer aldığı, okuyucuya değerlendirme yapma fırsatı tanıdığı, okuyucunun kendiliğinden ve gerektiği durumlarda ortaya çıkardığı stratejilerden yararlandığı bir süreç olduğu ifade edilebilir. Buna ek olarak, okumanın doğasını anlayabilmek için, okuduğunu anlamının ne olduğunu, okuyucuların geçirdikleri okuma süreçlerini, stratejilerin kullanımını ve okumayı etkileyen faktörleri bilmek gereklidir.

Okuduğunu anlama, okuyucunun eski bilgilerini metindeki bilgiyle ilişkilendirerek anlamayı yapılandırdığı karmaşık bir bilişsel beceridir (Spiro ve Myers, 1984: 490; Anderson, Pearson, 1984: 255). Diğer bir deyişle, okuduğunu anlama bir kelimenin ya da bir cümlenin anlatmak istediğini kavrayarak metnin



bütününü ele alma çabasıdır. Bu çaba, çıkarımsal bütünleştirmeye dayalı üst düzey bir bilişsel süreci kapsar. Nitelikli okuma, kelimeyi tanıma ve bu tanımlamalardan yola çıkarak metne yönelik çıkarımda bulunma gibi bir dizi bilişsel süreçten geçmektedir. Bu çerçevede, okumanın asıl amacının kelimeleri tanımak değil, metnin vermek istediği mesajı kavrayabilmek olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (McShane, 1991: 285). Bireyler, okuma ve okuduğunu anlama konusunda sahip oldukları çevresel, psikolojik ve bireysel farklılıklardan dolayı çeşitli yansımalar ortaya koyar (Spiro ve Myers, 1984: 471). Her bireyin edindiği yaşantılarından ve kendine özgü olan becerilerinden dolayı, okuma sürecinde çıkarılan anlam birbirinden farklı olabilir (Teele, 2004: 92-93). Ancak bu süreçte bireyler, tıpkı birer bilim adamı gibi merak uyandıran bilgiyi çözümlmeyi hedefleyerek anlamlı bir bilgi bütününe ulaşmayı dolayısıyla da okuduğunu anlamayı gerçekleştirmeye çalışırlar (Armstrong, 2003: 70).

### **1.2.1.Okuma Stratejileri**

Strateji, bireyin dil edinimini gerçekleştirmek için seçtiği  *bilinçli* taktiklerdir (Anderson, 2003:3).

Stratejiler, genellikle etkin okuyucuların yaşadığı başarısızlıklara çözüm getiren, kasıtlı ve planlı etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Garner, 1987: 50; Ay, 2008: 10).

Tanımlardan yola çıkarak, stratejilerin okuma sürecine katkı sağladığı ve bu stratejilerin okuyucu tarafından bilinçli olarak seçildiği anlaşılmaktadır.

Alanyazında beceri ve strateji birbiri yerine kullanıldığı için bu durum, anlamca karmaşaya yol açmaktadır. Ancak, Paris, Wasik ve Turner (1991: 611) becerilerin kendiliğinden gelişip otomatik bir biçimde uygulandığını, stratejilerin ise belirli bir amaca ulaşmak için bilinçli bir şekilde seçilmiş taktikler olduğunu belirterek bu iki kavramı birbirinden ayrı tutmaktadır.

Duffy ve Roehler (1987:415)'e göre, beceri öğrenmenin tam ve hızlı bir şekilde gerçekleşme sürecini sağlarken strateji ise öğrenmenin başarılı bir şekilde

yürütülmesini sağlayan bir plandır. Tanımlamalarda yapılan ayrıma rağmen Grabe (2009:224), özellikle okuma alanında beceri ve stratejileri net bir çizgiyle ayırmanın mümkün olmadığını ve bir strateji sıralaması ya da beceri listesi yapılamayacağını belirtmektedir.

Okuma stratejileri, okumaya ilişkin hedeflere ulaşılmasında okuyucuların kullanmayı seçebilecekleri yardım sağlayan yollardır (Aarnoutse ve Schellings, 2003: 391). Okuma stratejileri, okuyucuların bir metni nasıl algıladığına, metinden ne çıkardığına, anlamadıklarında ne yaptığına işaret eder ki bu stratejiler, okuduğunu anlamayı arttırmak ve anlama zorluklarının üstesinden gelmek için okuyucunun geçirdiği bir süreç olarak da düşünülebilir (Singhal, 2001: 1). Okuma stratejilerinden yararlanmak, okuyucuların anlamı kavramadaki başarısızlıkların farkına varmalarını, o aşamada ne yapılması gerektiğine karar vermelerini ve bu başarısızlığın üstesinden gelmek için gereken düzeltici yollara ulaşmalarını sağlamaktadır (Akkaya, 2011: 70).

Her bir okuyucunun okuma sürecinde yaşadığı zorlukların birbirinden farklı olmasından dolayı (McShane,1991:315) bireylerin seçecekleri stratejiler, okuma aşamalarına ve amaçlarına göre değişmektedir. Okuma, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası şeklinde üç aşamadan oluşmaktadır. İyi okuyucular bu üç aşamayı en verimli biçimde geçirebilmek için stratejilerin farkında olur ve stratejilerden yararlanırlar.

Pressley ve Afflerbach (1995), iyi okuyucuların kullandığı okuma stratejilerini üç temel aşamada (okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası) olmak üzere aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar:

Pressley ve Afflerbach (1995: 32), iyi bir okuyucunun okuma öncesinde metne yönelik amacını belirleyerek başlaması gerektiğini belirtmektedir. İyi bir okuyucu okumaya başlamadan önce metnin uzunluğunu, yapısını ve özellikle bilgilendirilmesini istediği olası olan kısımlar üzerine notlar alarak ne ile karşılaşacağını ölçüp biçer. Planlamayı gerçekleştiren birey nasıl okuyacağı, hangi parçaların dâhil olacağı belki de bir olasılıkla istenen bilgiyi içermediğinden dolayı

okunmaktan vazgeçeceği üzerine süreci şekillendirmeye başlar. Bu anlamda, okuyucu ön izlemeyi gerçekleştirerek metinde ne olacağı konusunda bir fikir edinmiş halde okumaya başlar.

Okuma sırasında, okuyucular metinde ne olabileceğine yönelik ön izlemeye dayanan fikirleri ile metinde karşılaştıklarını güncelleme fırsatı yakalar. Her birey için okuma amacı farklı olabileceği için stratejilerde de çeşitlenme söz konusudur. Okuyucular bazen belirli noktalar üzerine düşünerek, bazen bir bölümü tekrarlayarak ya da içeriğin farklılıklarını anlamaya çalışarak okur. Bazen iyi bir okuyucu, önemli bir noktayı not alır ya da işaretler, bazen de daha sonra hatırlamak için sadece hafızasına not eder. İyi okuyucular, okuma sırasında süreci daha iyi izler ve metnin özelliği ile ilgili yeterince farkındadırlar (Pressley ve Afflerbach, 1995: 34-37).

Okuma sonrasında ise, iyi okuyucular metinden edindikleri fikirleri daha sonra nasıl kullanabilecekleri üzerine düşünürler. Okuyucular metne ilişkin edindikleri doğrultusunda, edindiklerini daha sonra tekrar kullanıp kullanmayacaklarına dair fikir sahibi olurlar (Pressley ve Afflerbach, 1995: 58-59).

Özbay (2009: 50-53) ise, stratejik okuyucuların okuma öncesinde metni oluşturan genel çerçeveye (başlığa, görsellere) bakarak metnin türünü belirlediklerini, kendi yaşantılarını, düşüncelerini kullanarak metne göz attıklarını, konuya yönelik bilgilerini sorguladıklarını, okuma amaçlarını belirlediklerini ve bildikleri kavramları tanımaya çalıştıklarını belirtmektedir.

Okuma sırasında, stratejik okuyucular bir anlamda yazarla konuşmaya başlarlar. Bu aşamada, okuyucu yazarın anlatmak istediğini kavramaya yoğunlaşır, kendini ve süreci sorgular, tahminlerde ve çıkarımlarda bulunur, gerekirse tekrar okur, soru sorar ve süreci sürekli kontrol altında tutar (Özbay, 2009:53-54).

Okuma sonrasında ise, stratejik okuyucular edindikleri düşünceleri, yapıları zihinsel süzgeçlerinden bir kez daha geçirip yorum yapmaya çalışırlar. Metnin anlaşılıp anlaşılmadığı bu aşamada analiz edilir (Özbay, 2009:54).

RAND (2004:724) ise okuma sürecinde anlamayı yapılandırabilmek ve okuma aşamalarını etkin bir biçimde geçirebilmek için okuyucuların anladıklarını gözden geçirmeleri ve stratejik güçlerine başvurmaları gerektiğine değinmektedir. İyi düzeyde okuduğunu anlamayı başaran okuyucular, amaca yönelik okur ve hedefin gerçekleşip gerçekleşmediğini etkin bir biçimde takip eder. Okurken metnin ön bilgileri ile ilişkili olup olmadığına dikkat eder ve bu doğrultuda tekrar okuyarak ya da okumaya devam ederek anlamalarını netleştirirler. Ayrıca, okurken anladıklarını kontrol etmek için özetleme yapabilir, daha ileri düzeyde ise okuduklarını değerlendirip, düzenleyerek muhafaza etmelerine yardımcı olacak stratejileri kullanırlar.

Okuma sürecinde etkin bir sonuç elde etmek isteyen okuyucuların, hedeflerine tam anlamıyla ulaşabilmeleri için okuma stratejilerinden nasıl yararlanacaklarını bilmeleri önemlidir (Ay, 2008: 9). Stratejinin, öğretimsel etkinliğin tamamlanmasında başvurulan planlama ve izlemeye dayalı bir yöntem olduğu dikkate alınır (Mayer, 2010: 164), stratejinin geliştirilmesi için sadece konu ile ilgili bilgili olunması yeterli bir düzey değildir. Aksine, stratejilerin uygulanma aşamalarına dair farkındalık kazanılması gereklidir (Kuhn ve Pease, 2010: 156). Bu noktada, öğretmenlerin pek çok stratejiyi tanıması ve anlaması önemlidir (Teele, 2004: 96). Strateji tanımının ve detaylarının bilinmesi, öğretmene stratejinin ne olduğunun, nasıl, ne zaman ve neden kullanıldığının, nasıl geliştirilebileceğinin açıklanması konularında yardımcı olur (Afflerbach ve Cho, 2010: 203). Etkili bir okuma süreci gerçekleştiren öğretmen, okuyucuların bilgilerini yansıtabildikleri uygulamalar düzenler, okuma sürecinde düşünmelerini, güdülenmelerini ve yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar (RAND, 2004:721).

Okuyucuların kendilerini tanımaları ve stratejiler konusunda bilgilenmeleri problem çözme sürecindeki yansıtma ve izlemeyi destekler. Aksi halde okuyucu, strateji konusunda bilmesi gerekenlerden eksik kalırsa ya da ne zaman hangi stratejiyi kullanması gerektiği konusunda bilgiyi edinmezse, stratejinin işe yarayıp yaramayacağını kestiremez (Carr, 2010: 189). Okuyucu, amacına uygun olan strateji

ile ilgili bilgi sahibi olduğunda, okuma sürecinde ihtiyaç duyduğu gereksinimleri etkili bir şekilde sağlayacak düzeye gelir (Carrell ve diğerleri, 1998:100).

Okuduğunu anlama, kişinin kendi anladığının farkında olmasıyla edindiği etkin okuma sürecinin kayda değer sonuçlarından biridir. Bu farkındalık süreci bir anlamda, okuyucunun okuma ile ilgili biliş bilgisine sahip olması ve metinde geçenleri anlama sürecinde kendini düzenlemesinden dolayı öz-düzenleme diye tanımlanan *üstbiliş* olarak bilinmektedir (Mokhtari, Reichard, 2002: 249; Razi, 2008:121; Bang ve Zhao, 2007: 41). Dolayısıyla üstbiliş, okuduğunu anlama sürecini tamamlayan bir unsur olarak görülmektedir.

### 1.3. ÜSTBİLİŞ

Flavell, 1976 yılında çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yaptığı bir araştırmada ilk kez üstbellek (metamemory) terimini kullanmış ve bu kavramı alanyazına kazandırmıştır. 1979 yılında çalışmalarını geliştiren Flavell, üstbilişi (metacognition) de içerecek biçimde, kuramını yeniden yapılandırmıştır (Özsoy, 2008: 715). Alanyazında üstbiliş kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalara ulaşılmaktadır.

Flavell (1985), üstbiliş kavramını, bireyi amaçlarına ulaştıran herhangi bir bilgi birikimi ya da zihinsel bir işleme süreci ya da bilişsel girişimlerin her açıdan düzenlenmesi ve en temel anlamda ise biliş üzerine biliş, düşünmenin de üzerinde düşünme olarak tanımlamıştır (Schunk, 2008: 465).

Baker ve Brown (1984: 354)'a göre üstbiliş, bireyin düşünme ve öğrenme sürecine ilişkin sahip olduğu bilgisi ve izleme yetisi olarak tanımlanmıştır.

Saint- Laurent, Hebert, Royer, and Desbiens (1997: 29) üstbilişin, bireylerin kendi bilişsel sürecine yönelik üzerinde düşündüğü ve bu bilgiyi problem çözme aşamasını yönlendirmek için kullandığı bir süreç olduğunu belirtmektedir.

Flavell (1999: 22) üstbilişi, bireyin özelliklerine, tamamlanması gereken bilişsel işlemlerin doğasına ve bu görevlere çözüm olarak seçilen stratejilerin yapısına ilişkin bilgiye sahip olmayı içermenin yanı sıra bireyin bilişsel sürecini izlemesi ve düzenlemesinde kontrol edici bir role sahip olan bir yeti olarak tanımlamaktadır.

Kuhn (2000: 178) ise üstbilişi, bireyin inandığı ve bildiğine dair olan bilişsel farkındalığın zenginleştirilmesi ve edinilen bilgide kullanılan stratejiye yönelik bir üst düzey denetim süreci olarak tanımlamaktadır.

Üstbiliş kavramı genel çerçevede, düşünme üzerine düşünme süreci olarak tanımlanmasına rağmen bu tanım daha da zenginleştirilerek yapılırsa, bireyin sahip olduğu fikri nasıl yansıtacağını ve nasıl analiz edeceğini kestirebilmesini, analizlerden nasıl bir sonuç çıkaracağını ve öğrenilenleri uygulamaya nasıl döküleceğini bilmesini gerektiren bir süreç olarak tanımlanabilir.

Tanımlardan da görüldüğü üzere üstbiliş, bireyin kendini planlama, izleme, düzenleme, sorgulama yansıtma ya da yeniden gözden geçirme yoluyla problem çözümede derinlemesine düşündüğü bir süreci içermektedir (Hyde ve Bizar, 1989: 51). Bu çerçevede üstbiliş, bilişsel süreç üzerinde aktif bir kontrole sahip olan bir biliş çeşidi olarak düşünülebilir (Hamdan Gaffar, 2010: 135; Wilson, 2011: 33). Üstbilişin kontrolü ve denetimi bilişsel sürecin amacıdır ve bilişsel süreci biçimlendiren öğelerindedir. Kontrolsüz ve denetimsiz bir bilişsel süreç kör ve anlamsızdır (Chongde ve Tsingan, 2003: 847). Üstbiliş, bir şeyin üzerine salt düşünmekten de öte, bireyin düşünme ve yansıtma sürecini birleştirmeyi sağlayan bir süreçtir. Bu anlamda üstbiliş, a)öğrenmeye hazırlanma ve planlama; b)öğrenme stratejilerini seçme ve kullanma; c)stratejinin kullanımını izleme; d)farklı stratejileri aynı anda kullanma; e)öğrenmeyi ve kullanılan stratejiyi değerlendirme şeklinde beş ana başlıkta toplanan bir süreci içermektedir (Anderson, 2003: 10).

Anderson (2002)'a göre, hazırlık ve planlama, başarılması hedeflenen amaca karar verme ile ilgilirken belli stratejileri seçme ve kullanma da hangi stratejilerin

kullanıldığı sorusuyla ilgilidir. Bireyin strateji kullanım sürecini izlemesi, kullanılan stratejiler arasındaki uyumu sağlaması ve değerlendirmesi bu aşamayı takip eder. Bütün bu döngü, üstbilişsel evre boyunca değerlendirilir.

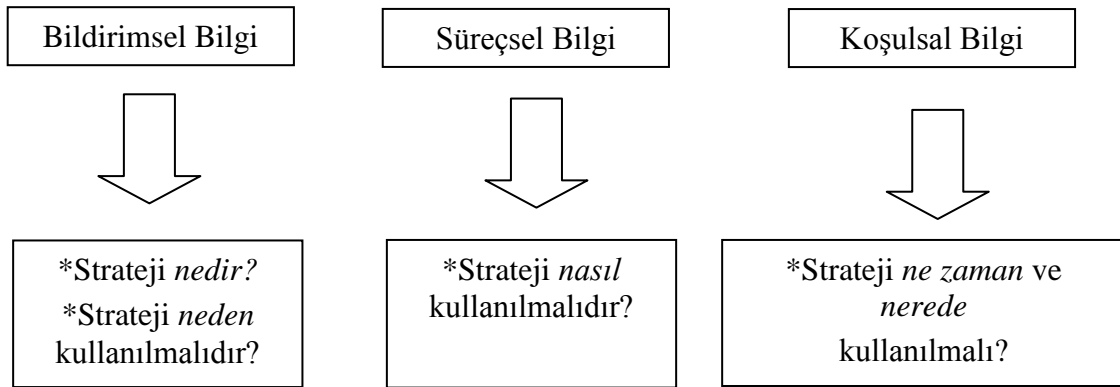
Flavell 1978'de üstbilişi bireyi amaca taşıyan bilgi ve bireyin herhangi bir bilişsel girişimini düzenlemesi olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamadan *bilişin bilgisi* ve *bilişin düzenlenmesi* olmak üzere iki aşamadan bahsedilmektedir (Baker ve Brown, 1984: 353). Üstbilişin ilk aşaması olarak ele alınan *üstbilişsel bilgi*, bireyin öğrenme koşullarını, yeterliğini ve bilişsel kaynaklarını tanımasını içermektedir. Bireyin kendi bilişine ilişkin kazandığı farkındalık, öğrenme sürecinde yaşadığı ihtiyaçları etkin bir biçimde karşılayabilmesini ve yaşanan problemleri çözümleyebilmesini sağlar (Baker ve Brown, 1984: 353). Üstbilişin diğer aşaması ise, *yönetici* ya da *düzenleyici* işlevinden oluşmaktadır. Üstbilişin bu fonksiyonu üst düzey süreci düzenlemesi ve diğer bilişsel becerileri yönlendirmesi anlamına gelmektedir (Paris, Cross Lipson, 1984: 1241). Diğer bir deyişle, etkin bir öğrenen olan bireyin problem çözme sürecinde kendini düzenlemesine zemin hazırlayan bir mekanizma görevini üstlenmektedir. Üstbilişin bu aşamasında, bireyin problem çözme sürecinde edindiklerini *kontrol etmesi*, yürüttüğü eylemin etkililiğini *izlemesi*, kullandığı stratejileri *test etmesi*, *gözden geçirmesi* ve *değerlendirmesi* üstbilişsel düzenlemenin gerçekleştiğinin bir göstergesidir (Baker ve Brown, 1984: 353). Ayrıca üstbilişsel süreçte temel olan bilişsel işlemlerden oluşmasının yanında, üstbilişsel bilgiyi amacına ulaştırabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği olarak da açıklanmaktadır (Özsoy, 2008:720).

Flavell (1979), üstbilişi oluşturan dört temel unsurdan bahsetmektedir. Bunlar, üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler, hedefler ve stratejilerdir. Bu model, bireyin biliş ve strateji kullanımını hakkında bilgi sahibi olmasını vurgulamaktadır (Li, 2008: 30; Dinner, 2009: 24). Üstbilişin ilk aşaması olarak bilinen "*üstbilişsel bilgi*", *bildirimsel*, *süreçsel* ve *koşulsal bilgi* olmak üzere üç kısma ayrılır. *Bildirimsel bilgi*, bir şey "hakkında" bilgi sahibi olmayı; *süreçsel bilgi* bir şeyin "nasıl" yapılacağını bilmeyi; *koşulsal bilgi* ise üstbilişin "niçin" ve "neden"ini kapsar (Schraw ve Moschman, 1995: 352). Flavell (1979)'ın oluşturduğu üstbilişsel modellenmeye

dayalı olarak, bildirimsel üstbilgi bilgisi, bireyin kendine dair, kullandığı stratejinin ne olduğuna ve işlevine yönelik sahip olduğu bilgi, farkındalık anlamına gelmektedir (Black, 2004: 82-83). Öğrenci bildirimsel bilgi aşamasında, neler olup bittiğini bilmeye dair önermeler oluşturur. Öğrenci, verilen bir okuma stratejisini (örneğin özetlemenin ne olduğunu, çeşitlerini) bilebilir. Süreçsel bilgi de, sürecin nasıl yürütüleceğini gösteren bir bilgi bütünüdür. Örneğin, öğrencinin özeti nasıl yazacağını, nasıl çalışacağını planlaması gibi (Winograd ve Hare, 1988:134; Black, 2004: 76). Koşulsal bilgi aşamasında ise, öğrencinin bir stratejiyi kullanmasına ve zamanını bilmesine dair oluşturduğu bir farkındalıktır. Koşulsal bilgi, okuyucunun belli bir stratejinin uygunluğunu ve kendi için faydalı olup olmadığını analiz etmesi açısından gereklidir. Üstbilgi bilgisi, *birey*, *görev* ve *strateji* değişkenleri tarafından etkilenmektedir (Pookcharoen, 2009: 16; ). Aşağıda verilen şekilde öğrencinin üstbilgi bilgisi aşamalarında sorguladığı sorulara yer verilmektedir:

### Şekil 1.1

#### Üstbilgi Bilginin Alt Boyutları (Carrell ve diğerleri, 1998:104)



Flavell ve Welmann (1977) da, üstbilgiyi *duyarlılık* ve *değişkenlik* olmak üzere iki ana kategoriye ayırmıştır. Duyarlılık kategorisi daha çok örtük, bilinçaltında yer alan davranışsal bilgilerle ilgili olduğu için ‘*süreçsel üstbilgi bilgisi*’ tanımlamasına oldukça yakın olduğu görülmektedir. Değişkenlik kategorisi ise, daha belirgin, bilinçli bir biçimde strateji, öğretimsel iş ve bireyin gerekliliğine dair sahip olunan bilgi ile ilişkilendirilmesinden dolayı ‘*bildirimsel üstbilgi bilgisi*’ olarak da ele alınmaktadır (Schneider, 2010: 55).



Üstbilişsel hedefler, her türlü bilişsel girişimlerin gerçekleşme sebebi iken stratejiler ise bu amaçları gerçekleştirme yükümlülüğünde olan taktiklerdir (Li, 2008: 30; Dinner, 2009: 24-27).

Üstbilişsel deneyimler, bir problem çözme durumunda bireyde oluşan duygular ya da farkındalık olarak tanımlanmaktadır. Üstbilişsel becerilerin ise, hafıza, dikkat, okuduğunu anlama, bilginin ifade edilmesi gibi bilişin birçok çeşidi üzerinde rol oynadığı bilinmektedir (Schneider, 2010: 56). Üstbilişsel deneyimler, yaşanan bilişsel girişimlerin bilişsel ve tecrübe evrelerini içermektedir (Li, 2008: 30; Dinner, 2009: 24-27).

Wilson (2001)'a göre üstbiliş ise, bireyin kendi düşüncesine dair farkındalığı, değerlendirmesini ve düzenlemesini kapsamaktadır. Üstbilişsel farkındalık, bireyin öğrenme ya da problem çözme sürecindeki farkındalığı, içeriğe özgü bilgisi ve kendi öğrenme stratejilerine yönelik bilgisini içermektedir. Ayrıca, öğrenme durumlarında ne yapılması gerektiğine, ne yapıldığına ve ne yapılabileceğine yönelik bilgisini kapsamaktadır. Üstbilişsel değerlendirme, bireyin düşünme sürecine, sınırlılıklarına, kapasitesine ilişkin ulaştığı yargılarını içermektedir. Üstbilişsel düzenleme ise, bireyin düşünme ve bilgisini yönetmesi için üstbilişsel becerilerden yararlanmasıyla ortaya çıkmaktadır (Noushad, 2008: 14–15).

Alanyazında yer verilen üstbiliş tanımlamalarından ve aşamalarından bireyin üstbilişsel süreçte kendine dair bir bilgiye sahip olduğu, bu bilgiyi amaçlarına ulaşmada stratejik bir güç olarak kullandığı ve geçirdiği süreç üzerinde sürekli bir kontrol gücüne sahip olduğu anlaşılmaktadır.

### **1.3.1. Üstbiliş ve Okuma**

Okuma, bireyin edindiği ve geliştirdiği bir beceridir. Okuyucu, okuma amacına ulaşmak için yararlanması gereken stratejilerin farkında olur ve hangi aşamada nasıl kullanacağına dair bilgiye sahiptir. Okuyucu sahip olduğu bu farkındalıkla, stratejilerin yapısını anlamasıyla ve sürece ilişkin bilinçli bir kontrole sahip olması ile üstbilişsel çerçeveye dahil olmaktadır (Stewart ve Tei, 1983:37).

Üstbilişsel becerilerle desteklenen bir okuduğunu anlama süreci, bireyin sahip olduğu metinsel donanımına ilişkin algısını üstbilişsel seviyeye ileten bir sistem olarak düşünülmektedir (Hacker, 2004:761). Bireylerin ana dil ya da ikinci dil ediniminde üstbilişin okuduğunu anlama sürecini olumlu yönden geliştirdiği alanyazında yapılan bazı çalışmalarla gösterilmektedir (Baker ve Brown, 1984; Mokhtari ve Reichard, 2002; Razi, 2010).

Okuma bağlamında üstbiliş, okuyucunun ön bilgilerinden yararlanmasını, okuduğunu anlamayı gerçekleştirebilmek için gereken amaçlarını belirleyebilmesini, yazarın metinde anlatmak istediğini yakalayabilmesini, metindeki ifadelerin anlamlarını tahmin edebilmesini ve kendi yaşantısı ile metinde yer alanlar arasında nasıl bir bağ olduğunu kestirebilmesini kapsamaktadır (Hacker, 2004:761). Okuyucuların bu stratejileri kullanması ve stratejilere ilişkin bilgiye sahip olması okuduğunu anlama sürecinde etkin bir biçimde üstbilişten yararlandığının bir kanıtıdır (Stewart ve Tei, 1983: 38).

Okuma süreci üstbiliş ile bütünleştirildiğinde üç temel strateji ortaya çıkar. Bunlar; planlama (okuma öncesi), izleme (okuma sırası) ve değerlendirme (okuma sonrası) stratejileridir.

*Planlama stratejileri*, okuyucuların okuma öncesinde ihtiyaç duydukları noktaların ne olduğunu belirlemesi, süreçte olması gerekenlerin nasıl ve ne zaman olacağına yönelik bir gözden geçirmesidir (Phakiti, 2003: 651). Diğer yandan okuyucular, okuma hedeflerini belirler ve bu hedefleri gerçekleştirmek için hangi stratejilerin kullanılacağına karar verir, metnin başlığına, şekline bakarak okuma sürecini nasıl planlayacaklarını tasarlar (Bimmel ve diğerleri, 2001: 511; Paris, Wasik, Turner, 1991:7; Iwai, 2009: 41–42; Pookchoraen, 2009: 16–17).

*İzleme stratejileri*, okuyucunun düşünme ve okuma sürecine ilişkin kontrol ve değerlendirme yapması olarak tanımlanmaktadır (Phakiti, 2003: 651). Diğer bir deyişle okuyucular, sürecin sağlıklı ilerleyip ilerlemediğini kontrol eder ve gerekiyorsa farklı okuma stratejilerini kullanmayı tasarlar ya da metne dair sorular sorarak okuma sürecini nasıl gözlemleyeceklerinin rotasını çizmiş olurlar (Bimmel

ve diğlerleri, 2001: 511; Paris, Wasik, Turner, 1991:7; Iwai, 2009: 41–42; Pookchoraen, 2009: 16–17).

*Değerlendirme stratejilerinde* ise, okuyucular okuma sürecini değerlendirirken, okuma sonunda edindikleri bilgiyi farklı durumlarda nasıl kullanacaklarını tasarlar. Stratejileri uygun biçimde kullanıp kullanmadıklarına ve okuduğunu anlamayı gerçekleştirebilmek için daha neler yapılabilineceğine ilişkin incelemelerde bulunarak bir değerlendirme yapar ve yapılan değerlendirmeler sonucunda kendilerine bir yol çizerler (Bimmel ve diğlerleri, 2001: 511; Paris, Wasik, Turner, 1991:7; Iwai, 2009: 41-42; Pookchoraen, 2009: 16-17).

Okuma sürecinin her aşamasında üstbilişsel becerilerden yararlanan okuyucular, metinden anladıklarını gözlemler, okuma sürecini denetler ve kullandıkları stratejilerin etkinliğini değerlendirirler (Wilson ve Bai, 2010:270). Aksi halde, okuyucular üstbilişsel becerilerini geliştirip kullanmadıkları takdirde, öğrenmelerini planlama, gelişmelerini gözlemleme, edindiklerini gözden geçirme ve yeni öğrenilecek bilgiye ilişkin yönelme fırsatı yakalayamazlar (O'Malley ve Chamot, 1990: 8).

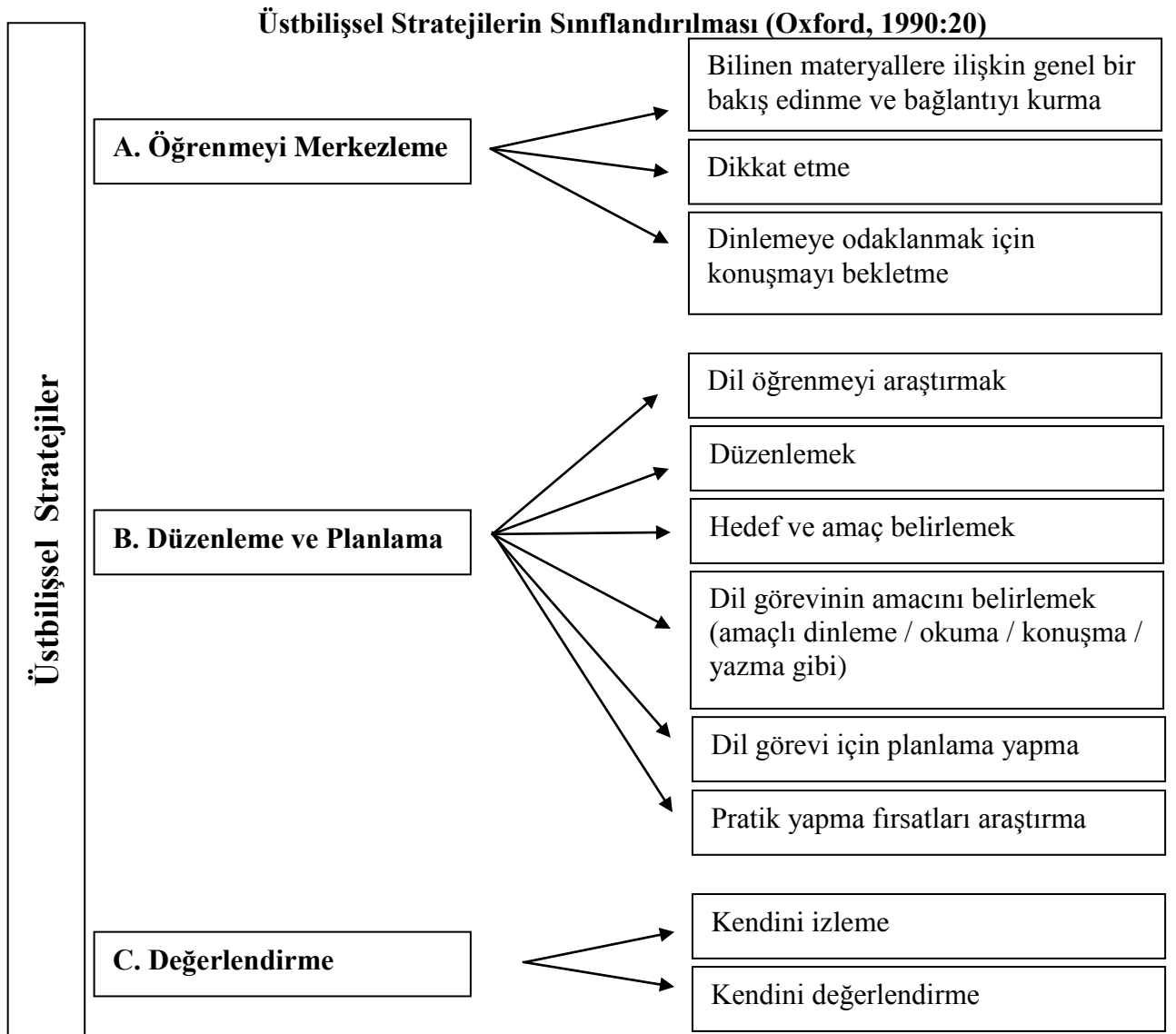
### **1.3.1.1. Üstbilişsel Okuma Stratejileri**

Stratejiler işleyen belleğin gereksinimlerini gideren ve bilgiyi işlemede yardımcı olan yollardır. Bu bağlamda stratejiler, anlama sürecine katkıda bulunmuş olurlar. Stratejiler zor bir metni tekrar okuma, ön bilgilerini kullanma, bir sonrakini tahmin etme, iki veya daha fazla ifadeyi karşılaştırma, özetleme, metni açıklama, metinde geçen yanlış ifadeleri düzeltme gibi taktikleri içerebilir (Hacker, 2004:760-761). Üstbilişsel stratejiler ise, bireyin okuma sürecini düzenlemesine ya da yönlendirmesine fırsat tanıyan uygulamalardır (Phakiti, 2003:651). Öğretmenler üstbilişsel bilgiyi, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek, metne yönelik tahminlerde bulunmalarını, okuma amaçlarını saptamalarını, çıkarımlarda bulunarak ön bilgileri ile yeni öğrenilen bilgiyi bağdaştırabilmelerini, metne yönelik düşüncüklerini izleyerek ve yaşanan süreci kontrol etmelerini sağlayarak kazandırabilirler (Houtveen ve diğlerleri, 2007:187). Bu anlamda eğitimciler,

öğrencilerinin üstbilişsel stratejileri kullanmalarını sağlayarak onların okuduklarını anlamalarına, okuma becerisinde ilerlemelerine, öğrendiklerini sınıf ortamının dışına aktarabilmelerine ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarına fırsat tanımış olurlar (Barbe-Clevett, Hanley ve Sullivan, 2002: 13).

İlgili alanyazın incelendiğinde, üstbilişsel okuma stratejilerinin çeşitli sınıflandırılmalarına değinildiği görülmektedir. Oxford (1990: 20) üstbilişsel stratejileri dil öğrenme stratejilerinin altı boyutundan bir alt boyutu olarak ele almaktadır. Oxford (1990)'a göre, üstbilişsel stratejiler dolaysız (indirekt) strateji grubunda yer almaktadır. Üstbilişsel stratejiler, öğrenmeyi merkeze alma, düzenleme/planlama ve değerlendirme boyutlarını ve alt stratejilerini kapsamaktadır. Oxford'un sınıflandırması aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.

Şekil 1.2



Brown (1980) ise, okuduğunu anlama stratejilerini üstbilişsel boyutta (a)okuma amacını belirleme; (b)metnin önemli kısımlarını belirleme; (c)okuduğunu anlamının sağlıklı bir şekilde yürütüldüğüne dair süreci izleme; (d)hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğine dair kendini sorgulama ve (e)okuduğunu anlamada yaşanan sorunlara ilişkin çözümler üretme olmak üzere beş ana başlıkta sıralamaktadır (Vianty, 2007: 450).

Block (1986: 472–474) okuduğunu anlama stratejilerini, genel ve bölgesel okuma stratejileri olmak üzere iki kısma ayırmaktadır. *Genel stratejiler*, okuyucunun okuduğunu anlama sürecinde ön bilgisini kullanması, ana fikre odaklanması ve metinsel yapıları tanınması gibi stratejiler olarak ele alınmaktadır. *Bölgesel stratejiler* ise, okuma becerisinin sözcük dağarcığı, ifadelerin anlamı, cümle yapısı gibi dilsel yapılarını içermektedir.

Taraban, Rynearson ve Kerr (2004: 75) ise, geliştirmiş oldukları Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nde 22 üstbilişsel okuma stratejisine yer vermektedirler. Bu stratejiler değerlendirme, metinden edindiklerini daha sonra nasıl kullanabileceğini düşünme, konunun başlığından ne okuduğunu anlayabilme, ön bilgilerinden yararlanma, gözden geçirme, üzerinde düşünme, ayırt etme, çıkarımda bulunma, amaçları gözden geçirme, amacına uygun bilgiyi ayıklama, tahmin etme, anlamlandırma, tahmin edilen bilginin doğruluğunu kontrol etme, okuma sırasında kendini güçlendiren yönlerini ortaya çıkarma, görselleştirme ve metnin zorluk derecesini belirleme gibi okuyucunun metinden okuduğunu anlamasına yardımcı olan *analitik okuma stratejileri* ve not alma, önemli noktaları renklendirerek çizme, kenara not alma, altını çizme, birden fazla okuma ve tekrar okuma stratejileri gibi okuyucuların okuduklarından daha çok hatırlamalarına yardım eden *pragmatik okuma stratejileri* başlığı altında toplayarak iki ana faktörde oluşturmaktadır.

Mokhtari ve Reichard (2002: 259) ise üstbilişsel okuma stratejilerini bütünsel okuma stratejileri (global reading strategy), problem çözme stratejileri (problem-solving strategy) ve destekleyici okuma stratejileri (support reading strategy) olarak üç temel çeşidinden bahsetmektedir. *Bütünsel okuma stratejileri*, okuyucuların

okuma amacını oluşturmasını, ön bilgilerini harekete geçirmesini, metne yönelik tahminlerde bulunmasını, tahminlerini doğrulamasını, metni gözden geçirmesini, metnin türünü belirlemek için taramasını, metinsel ipuçlarından, yapısından yararlanmasını ve okuduğunu anlamayı zenginleştirmek için diğer metinsel özellikleri kullanmasını içerir. *Problem çözüme stratejileri*, okuyucunun yavaş ve dikkatli bir şekilde okumasını, okuma hızını ayarlamasını, tekrar okumasını, okuduğu bilgiyi görselleştirmesini, sesli okumasını ve kelimelerin anlamlarına dair çıkarımda bulunmasını kapsar. *Destekleyici okuma stratejileri* ise, okuyucunun okurken not alma, başka sözcüklerle ifadeleştirmesini, altını çizmesini, kendine sorular sormasını, başkalarıyla konu üzerine tartışmasını ve özetlemesini içermektedir.

Grabe (2009: 224) üstbilişsel okuma stratejilerini sekiz aşamada ele almaktadır. Bunlar;

- Okuma amacını belirleme
- Metne ilişkin tahminde bulunma ve ana fikri oluşturabilme
- Okuma amacı doğrultusunda çıkarımlarda bulunabilme
- Okuduğunu anlama sürecini izleme
- Metnin yorumlanmasında yaşanan aksaklıkları ya da okuma amacına uygun olmayan durumları fark edebilme
- Metnin ana fikrini özetleyebilme
- Uygun bir biçimde yapılmayan yorumlara ilişkin iyileştirici stratejilerden yararlanma
- Okuma sürecinde kazanılanları değerlendirme olarak sıralanmaktadır.

Bahsedilen sınıflandırmaların dışında ilgili alanyazında belirtilen ve kullanılan üstbilişsel okuma stratejilerinin bazıları aşağıdaki şekilde örneklendirilmektedir:

#### **1.3.1.1.1. Kavram Haritası**

Kavram haritası tekniği, öğretmenin hedeflerine göre değişse de genellikle tahtaya yazılan bir konu veya anahtar kelime hakkındaki çağrışımları öğrencilerin dile getirdikleri beyin fırtınasını içerir. Öğretmenin görevi, öğrencilerin

oluşturdukları çağrışımların bir harita şeklinde düzenlenmesine veya sınıflandırılmasına yardımcı olmaktadır. Geçirilen bu aşama, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini harekete geçirmeye ve onların konuyla ilgili oluşturdukları şemaya odaklanmalarına ve bu sebeple de okunacak materyali daha iyi anlamalarına, benimsemelerine, değerlendirmelerine ve hazırlanmalarına yardımcı olur. Öğrenciler, okumadan önce hem anlama için gerekli olan anahtar kelimeleri öğrenmek, hem de konunun temeline dair ön bilgilerini harekete geçirmek için, yazının konusuna yönelik bir “harita” oluştururlar. Kavram haritası, öğretmene bir değerlendirme ölçütü sağlamanın yanında, öğrenciyi de okumaya motive eder. Öğrenciler okumayı bitirdikten sonra, yazılı materyaldeki ana fikri vurgulamak için kavram haritası üzerine tekrar değinilebilirler. Yine öğrenciler sınıfta tartışarak haritaları genişletebilir, ön ve yeni bilgi arasında köprü kurmayı öğrenebilirler (Carrell, Pharis ve Liberto, 1989: 651).

#### **1.3.1.1.2. Sesli Düşünme Tekniği**

Sesli düşünme, bireyin okuma esnasında kendi düşüncelerini dile getirdiği bir tekniktir. Bu esnada, kişinin okuma ve problem çözme sırasında geçirdiği bilişsel süreç hakkında bilgi verir. Sesli düşünmedeki amaç, öğrencilerin düşüncelerine rehber olacak yöntemleri kullanmalarına ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine yardım etmektir. Bu noktada, çıkarımda bulunma, ana fikri yakalayabilme, değerlendirme yapabilme, tahminde bulunma gibi okuduğunu anlama sürecini verimli kılan stratejilerin kullanılmasına yardım eden bir tekniktir (Baumann ve diğerleri, 1993: 191-192). Kucan ve Beck (1997: 272) sesli düşünme tekniğinin bireyin okuma sürecinde geçirdiği bilişsel sürecinin anlaşılmasını, öğretimsel bir işlev üstlenmeyi ve bireylerin sosyalleşmelerini sağlayan bir parça olmayı amaçladığını belirtmektedirler. Sesli düşünme, okuduğunu anlama esnasında başvurulan çeşitli stratejilerin raporlaştırılması gibi sürece dair çıkarımlarda bulunmaya katkı sağlayan bilgilendirmeleri içermesi bakımından oldukça zengindir (Pressley ve Afflerbach, 1995: 95). Öğretmen, bu strateji ile öğrenciyi bir düşünme sürecinin penceresini açmış olur (Wilson, 2011: 36). Açılan bu pencere ile okuyucunun bilişine ilişkin direkt bir görüş sağlanarak zihninde saklı olan noktalara ulaşılabilir. Ancak bu tekniği kullanmanın bazı sınırlamaları mevcuttur.

Okuyucuların okuma sürecinde yaşadıkları problemlerin kendiliğinden gelişmesi ve bazen de okuyucu tarafından kelimelere dökülememesi bu sürece ilişkin sağlanan bilgilendirmelerin analize edilmesini olumsuzlaştırabilir (Block, 1986: 464). Yine de, sesli düşünme tekniği bireylerin iç dünyalarında yaşadıkları görünmez süreçlerine dair zengin veri sağlamasından dolayı diğer uygulamalara oranla daha öncelikli olarak tercih edilir (Garner, 1987: 69).

#### **1.3.1.1.3. Kendini Sorgulama**

Bireyin kendini sorgulaması, metnin vermek istediği anlam ve içeriğine ilişkin bireyin kendine sorduğu sorularla geçirdiği bilişsel bir süreçtir. Bu strateji, okuma sürecinde okuyucunun aktif katılımını sağlar. Bireyin süreçte kendini sorgulamasındaki temel amaç, yanlış anlamalara meydan vermeden metnin iletmek istediği anlamı çıkarabilmesi ve derinlemesine anlamayı başarabilmesidir (Philbrick, 2002: 57; Stewart ve Tei, 1983: 39). Ayrıca, okuyucuların okuma sürecindeki yeterliklerini çeşitli açılardan değerlendirmelerine yardımcı olur. Örneğin, okuyucular okuma hızlarının ya da metinden anladıklarının kabul edilir düzeyde olup olmadığını göz önünde bulundurabilir, okudukları parçanın ne kadarlık bir kısmını anladıklarını gözden geçirebilir ve buldukları noktanın süreçte bir ilerleme işareti olup olmadığına karar verebilirler (Oxford, 1990: 162).

#### **1.3.1.1.4. Özetleme**

Okuyucunun anladığını kendine özgü kelimelerle ifade etmesini de içeren özetleme, okuduğunu anlamayı gerçekleştiren, süreci gözlemlemeye yardım eden ve öz değerlendirmeyi geliştiren bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır (Galloway, 2005: 38). Diğer bir deyişle, okuyuculara metinden yeni edindiği bilgileri yapılandırmalarına yardım eden ve anladıklarını gösteren bir stratejidir. Özetlemek, okuyucunun daha yoğun düşünme süreci geçirmesinden dolayı sadece not almaktan daha ilgi çekici ve bazen daha faydalı olabilmektedir (Oxford, 1990: 88). Bu çerçevede, okuyucunun metinden ne anladığıyla metnin vermek istediği fikrin uyumlu olup olmadığını görmek için özetlemesi, okuduğunu anlamının gerçekleşmesine yarayacak bir üstbilişsel strateji olarak görülmektedir (Alderson,



2000: 309). Ayrıca, metindeki hangi düşüncelerin önemli olduğu hakkında yargıda bulunmayı, metin içinde kuralların uygulanmasını ve sözlü ya da yazılı formda kısaltılmış metnin ortaya çıkarılmasını sağlar (Garner, 1987: 56; Teele, 2004: 99).

#### **1.3.1.1.5. Tahmin Etme**

Tahmin etme, okuyucunun var olan ön bilgisi ile kazanılması amaçlanan yeni bilgiyi harmanlayarak metne yönelik tahminlerde bulunması olarak tanımlanabilir (Philbrick, 2002: 63). Bu strateji, okuyucunun sahip olduğu ön bilginin çağrıştırdıklarıyla okuma parçasının konusu hakkında fikir yürütmeyi içermektedir ve okuyucuyu okuma sürecine aktif bir şekilde katılması için cesaretlendirmektedir (Galloway, 2005: 39; Teele, 2004: 97). Tahmin etme stratejisi, üstbilişsel süreçte okuyucunun aktif katılımını sağlaması açısından önemli bir rol oynar (Philbrick, 2002: 63-64).

#### **1.3.1.1.6. Bilgi İstek Kartı (KWL)**

Bu teknikte öğretmen ve öğrenciler ilk olarak konu hakkında ne biliyor olduklarına (what we know) yönelik beyin fırtınası yaparlar. Tartışma sırasında öğretmen öğrencilerin bildiklerini tablodaki bölüme yazar. Sonrasında konu hakkında öğrencilerin ne bilmek istedikleri (what we want to know) belirlenir. Öğretmen bu noktada öğrencilerin sorularından oluşan bir bölüm oluşturur. Son olarak, yeni bilgiyle etkileşime geçtikten sonra konu hakkında öğrendiklerini (What we learnt) yazarak okuma öncesinde oluşturdukları soruların cevaplarını almış olurlar (Blachowicz ve Ogle, 2008: 114-117). Bu stratejide birbirini takip eden aşamaların birincisi öğrenenlerin ön bilgilerini harekete geçirmesini, sonrasında öğrenmek istediğine göre belli bir içeriğe seçici yaklaşmasını ve son olarak da öğrendiklerinin ana noktalarını özetlemesini gerektirir. Son aşama, aynı zamanda öğrencinin metinden ne anladığını gösterir ve kendi kendini değerlendirmesine fırsat tanır (O'Malley ve Chamot, 1990:170).

### **1.3.1.1.7. Şema, Soru Sor, Kazanılan Bilgi (SQUNK)**

Öncelikle okuyucular, metinle ilgili sahip oldukları ön bilgileri tabloya yazarlar. Ardından, zihinlerinde oluşturdukları, merak ettikleri, anlamadıkları noktaları, soruları not alırlar. Sorulara cevap bulduklarında onlara nasıl buldukları sorulur ve bu cevaplanan sorular kazanılan yeni bilgi olarak kaydedilir. Kazanılan yeni şemalar okuyucuları gelecekte daha karmaşık metinlerle uğraşmaya hazır hale getirir (Caprora, 2011: 17). Ayrıca, çocukların okurken zihinlerinde okuduklarına ilişkin canlandırdıkları bilişsel resimler, kurguladıkları hayaller ile derinlemesine ve daha zengin bir anlamayı yakalamaları sağlanır (Caprora, 2011: 15). Bu stratejiden okuma öncesinde, okuma süresince ve sonrasında okuyucuların kendilerine sorular sormaları sağlanarak yararlanılabilir. Bu strateji, KWL tekniğine benzese de okuma sürecinin her aşamasında kullanılabilme özelliği ile farklıdır (Caprora, 2011: 17).

### **1.3.1.1.8. Gözden Geçir, Ön Bilgiyle İlişkilendir**

Bu stratejide, okuyucular metni gözden geçirdikten sonra, var olan ön bilgileri ile bütünleştirmeye çalışırlar (Oxford, 1990: 152). Başka bir deyişle bu strateji, okuyucunun çıkarımsal düşünmede bulunmasını, metinde yazılı olarak görünenin ardındaki anlamı kavramasını, sahip olunan ön bilginin, şemanın, yaşanan deneyimlerin metinle arasındaki bağlantıyı keşfedebilmesini kapsamaktadır (Mills, 2009: 325). Şema, okuyucuların bilgi haznesini yansıtan zihinsel yapıları olarak görülmektedir. Okuyucular metni zihninde işlemeye başladığında metinden elde ettikleri yeni bilgiyi var olan ön bilgileriyle bağdaştırmaktadırlar (Alderson, 2000: 33). Okuyucuların her biri farklı sosyal ve kültürel çevrelerden geldikleri için sahip oldukları şemalarda çeşitlilik olmasıyla beraber, her birinin metinle kurduğu bağıntı da farklılaşacaktır. Bu noktada öğrencinin ön bilgilerinin farkında olmak ve şemalarından yararlanmak önemli bir stratejidir (O'Malley ve Chamot, 1990: 37). Stratejinin uygulama aşamasında yapılan açıklamalar için yaş önemli bir faktör olsa da öğretmenler, okuyucuların tüm bağlantıları kendi çabalarıyla ilişkilendirmelerine fırsat tanınmalıdır (Oxford, 1990: 152).

### 1.3.1.1.9. Amacı Belirleme

Bireylerin amaçlarını belirlemeleri önemli bir stratejidir; çünkü bir şeyler yaparken amacı bilmek öğrenenlerin enerjilerini doğru yöne kanalize etmelerini sağlar. Öğretmen, okuyucuların okuma öncesinde amaçlarını tespit edebilmeleri için tartışmalarına izin vererek onlara yardımcı olabilir (Oxford, 1990: 158). Okuma amacını belirlerken okuyucular zihinlerinde beliren sorular ve ulaştıkları cevaplarıyla oluşturdukları mantıksal karar ağacı süreci sonucunda kelime kelime mi, ayrıntılı mı ya da genel bir çerçeve edinmek için mi okuyacaklarını belirler ve bu doğrultuda stratejilerden yararlanırlar (Armstrong, 2003: 76-77).

### 1.3.2. Güçlü ve Zayıf Okuyucular

Bireyin okuma sürecinin farkında olması ve izlemesi, stratejik bir yaklaşımı içeren kasıtlı bir süreçtir. Bu süreç de *üstbiliş* olarak adlandırılır (Taraban, 2011:3; Ay, 2009:1). Bir okuyucu tam olarak ne yapması gerektiğinin farkında olursa, o zaman okumanın gerektirdiği adımları daha etkili atabilir (Carrell, 1989: 122). Alanda yapılan bazı çalışmalar, üstbilişsel farkındalığı kazanmış olan bireylerin daha başarılı ve güçlü okuyucular olduklarını, stratejilere ne zaman ve nasıl başvurmaları gerektiği bilgisine sahip olduklarını ortaya çıkarmaktadır (Carrell ve diğerleri 1998; Sheorey ve Mokhtari, 2002; Zhang ve diğerleri, 2008; Hosenfeld, 1977; Van Kraayenoord ve Schneider, 1999). Üstbilişsel stratejilerden yararlanan okuyucular genel itibarıyla, okuma sürecini planlar, metnin içeriğinin mantıki bir çerçevede kurgulanıp kurgulanmadığını izler, okunan metnin amacına ve sonucuna uygun farklı stratejileri seçip kullanırlar (Taraban, 2004: 68).

Güçlü okuyucular, okuma süreçlerini denetlemek ve okuma problemlerini çözmek için bir dizi plan ve strateji kullanmak gerektiğinin farkında olan bireylerdir (Law, 2009: 81). Güçlü bir okuyucu okuma amacını belirler, bulunduğu aşamaya ilişkin sorular sorar ve çıkarımlarda bulunur (Taraban, 2011:3; Ay, 2009:1). Bu çerçevede okuyucu, okuma amaçlarına dayanarak metne göz mü gezdireceğine, metnin bir kısmı üzerinde mi yoğunlaşacağına ya da metni baştan sona mı okuyacağına karar vermiş olur (Afflerbach ve Cho, 2010: 210). Güçlü okuyucular, amaçlarına uygun okuma hedefleri belirlemek, metnin amaçlarına yönelik stratejileri

değiştirmek, metne ilişkin tahminde bulunmak, başka kelimelerle yeniden yazmak, açıklamak, özetlemek, sonuçlara varmak gibi farklı stratejilere başvurur ve bu stratejileri ne zaman uygulayacaklarını bilirler (Garner, 1987: 18-19). Aynı zamanda, ön bilgilerini harekete geçirme, metnin yapısına dair bilgilerden yararlanma, görselleştirme, soru sorma ve cevaplandırma, tekrar anlatma ve özetleme gibi stratejilerden de yararlanırlar (Mills, 2009:325). Güçlü okuyucular seçici yaklaşmayı benimser, okuduklarını anlamaya ve metinde hissedilen boşlukları doldurmaya yönelik çıkarımlarda bulunmaya çalışırlar. Bununla beraber, metne dâhil olabilmek için istekli bir biçimde hareket ederler. Edebi anlamlar üzerine değil okuduklarını yorumlama üzerine yoğunlaşırlar, kimi zaman imgelemeler oluşturur kimi zaman da metindeki bilgileri gruplara ayırırlar. Metinle bir bağ kurduktan sonra, metinde verilmek istenen noktayı kavramak için özetleme yapmaktan metin hakkında kendine soru sormaya, tekrar okumaya ve yansıtmaya kadar çeşit stratejileri denerler (Pressley ve Afflerbach, 1995: 79). Güçlü okuyucular, metindeki önemli bilgiyi fark eder, okuma hızını ayarlar, okuma sürecini sorgular ve amacına uygun stratejiyi kullanırlar (Alderson, 2000: 60). Böylelikle, okuma amacı ile metin arasında bir paralellik olup olmadığını tespit etmeye çalışarak okuma sürecini izlemiş ve gözden geçirmiş olur (Afflerbach ve Cho, 2010: 212-213).

Tam tersine, zayıf okuyucular okumaya ilişkin oldukça az düzeyde üstbilişsel bilgiye sahip oldukları için, okuma süreçlerini izlemenin ve okuma stratejilerini nasıl kullanmaları gerektiğinin çok farkında değildirler (Law, 2009: 81). Diğer bir deyişle zayıf okuyucular, strateji bilgisine sahip olmadıkları gibi sahip oldukları bilgiyi de ne zaman ve nasıl kullanacaklarını kestiremezler (Alderson, 2000: 41). Bu noktada, zayıf bir okuyucu okuma sürecinde işe yarar stratejilerin sağladığı faydalardan ve amaca uygun olmayan stratejilerin doğuracağı sorunlardan bihaberdirler (Çubukçu, 2008: 85-86). Dolayısıyla okuma sisteminin nasıl işlediğine dair çok az bilgileri vardır ve metnin açıklığını, tutarlılığını, uygunluğunu değerlendirmek onlar için tam anlamıyla bir problemdir (Alderson, 2000: 41).

Bireylerin farklı düzeyde performans gösterebilmeleri, yaşadıkları deneyimlerden ve üstbilişe olan algılarından kaynaklanmaktadır. Edinilen deneyim,

zekânın ve temel düzeydeki becerilerin gelişiminde önemli bir rol oynar. Üstbiliş ise, bireyin bilişsel yetilerinden stratejik ve etkili bir biçimde yararlanmasına yol gösterici bir rol üstlenmektedir. Vurgulanan deneyimsel faktör ve üstbilişin etkisi gibi değişkenlerin farkında olmak eğitimsel süreçte zekânın nasıl zenginleştirilebileceğine dair yol göstermektedir (Cornoldi, 2010: 262).

#### **1.4. ÇOKLU ZEKA KURAMI**

Çoklu Zeka teorisi, 1980'lerin başında Harvard'da profesör olan Howard Gardner tarafından geliştirilmiştir (Armstrong, 2003: 12). Gardner, Harvard Üniversitesinde Zero Projesi kapsamında, yetenekli, dahi, zihinsel özürlü, beyin hasarlı ve normal dediğimiz pek çok zihinsel farklılığı bulunan insanları gözlemleyerek araştırmasını yürütmüştür (Gardner, 1999:29). Araştırma kapsamında, zeka ile ilgili geleneksel anlayıştaki fikirlerin yaklaşık olarak 100 yıldır kullanılageldiği ve bu konuda bir yenilenmeye ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır (Armstrong, 2003: 12). Pek çok zeka teorisinde bireylerin aldıkları not, puan ölçütü iken, Çoklu Zeka Kuramında ise bireyin öğrenmesinin nasıl, ne zaman ve hangi ortamlarda gerçekleştiğinin önemine değinilmektedir(Gardner, 2006:210). Bireylerin sadece IQ testine dayalı olarak ölçülüp zekalarının derecelendirilmesinin son derece ciddi bir hata olduğu öne sürülmüştür. Bahsedilen anlayışın aksine, zekanın tek başına bir olgu olmadığına ve tam tersi bir yetenekler bütünü olduğuna dikkat çekilmiştir (Armstrong, 2003: 12). Bu bağlamda zeka, ayrı ayrı modüllerden oluşan beyin yapısının bir yansımasıdır (Gardner, 1999: 3).

Dünyada pek çok toplum benimsedikleri kültürel değerler ile dilsel ve mantıksal zekayı diğer zeka türlerinin üzerinde tutmaktadır. Ancak Çoklu Zeka Kuramı, göz ardı edilen diğer zeka türlerinin de geliştirilmesini önerir ve toplumda yer edinen kültürel değerleri sorgulama imkanı sağlar (Armstrong, 2003: 4). Çocukları, toplumun oranladığı değer ölçüsünde oluşturulan belli kalıplara göre ele alan değil, bireysel farklılıklarını önemseyen ve pek çok yetisini geliştirmeyi benimseyen bir yaklaşımın tercih edilmesini vurgulamaktadır (Costley, 2011: 3). Bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi, özellikle dilsel ve matematiksel alanda ustalaşan ve diğer alanlarda zayıf kalan bireylerin yetişmesine sebep olur. Tam tersi bir anlayışta bireysel farklılıklara göre düzenlenen bir eğitim sistemi sonucunda ise,

eğitimsel açıdan tam anlamıyla gelişmiş bireyler yetişir (Gardner, 1999: 92). Gardner, bireyin bilişsel kapasitesinin, bir dizi yeteneğin ya da zeka diye adlandırılan bilişsel becerilerin dikkate alınmasıyla daha iyi anlaşılacağını belirtmektedir (Gardner, 2006: 6). Çoklu zeka, bireyin bilişsel yeteneğini tek bir alanda sıkıştırmaktansa, nispeten bağımsız ama etkileşim içinde olan zeka alanlarını genişletmenin daha anlamlı olduğunu öne sürmektedir. Lego blokları ile oynayan bir çocuk örnek olarak düşünüldüğünde, eğer oynayacak tek bir tip blok olursa, sadece sınırlı türde yapılar inşa edilebilir. Ancak, değişik şekil ve kalıp yapabilecek bir dizi farklı blok şekli mevcutsa, daha detaylı ve zorlayıcı tasarımlar yapmak mümkündür. Bireyin sahip olduğu farklı zeka alanları bu şekilde işlemektedir (Moran, Kornhaber ve Gardner, 2006: 22).

Gardner (1999: 204)'a göre zeka, elastik bir bant gibi düşünülmelidir. Çoklu Zeka Kuramı, geleneksel zeka anlayışının aksine zihne çoğulcu bir bakışla yaklaşıma dayanmakta (Gardner, 2006: 5) ve zihnin pek çok zeka alanından oluştuğunu öne sürmektedir. Benimsenen çoğulcu yaklaşım, insanların farklı şekilde düşünmesini ve farklı şekilde hareket etmesini gereke göstermektedir. Bu çerçevede kuram, şu ana kadar kabul görmüş olan dilsel ve matematiksel alanların sınırlarını esnetmiş ve müziksel, uzamsal ya da insan ruhunun tabiatından gelen çeşitlenmeye dikkat çekerek zeka alanlarını genişletmiştir. Elastik bant benzetmesinde olduğu gibi, zekayla ilgili olan bu çeşitlemenin hatta daha da ötesinin sarmalanmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır (Gardner, 1999: 204).

Çoklu Zeka Kuramına göre;

- a. Hepimiz, bizi biz yapan bütün zeka alanlarına sahibiz.
- b. Baskın bir zeka alanına sahip olma, bireyin zekice hareket edeceği anlamına gelmez. Örneğin, yüksek düzeyde matematik zekası olan biri yeteneklerini fizikte önemli deneyler gerçekleştirmek ya da geometride ispatlar yapmak için kullanabilir; fakat bu becerilerini bütün gün piyango oynayarak ya da on haneli rakamları kafasında çarparak boşa da harcayabilir.

- c. İki ayrı birey -tıpatıp ikizler bile- aynı zeka profiline sahip değildir; çünkü genetik olarak aynı olsalar da bireylerin farklı yaşantıları vardır (Gardner, 2006: 23).

#### **1.4.1. Çoklu Zekayı Etkileyen Etmenler**

Bireyin zeka alanını güçlendirmesinde ya da köreltmesinde etki eden üç temel faktör sıralanabilir: Bunlar genetik, doğum öncesi ya da sonrasında oluşabilen *biyolojik hasarlar*; aile, öğretmen, arkadaşların vermiş olduğu tepkilerle zekanın şekillenmesine etki eden *bireysel yaşantılar* ve bireyin yaşadığı yer, zamanda gerçekleşen olayların etkisiyle sahip oldukları *kültürel ve tarihi geçmişlerdir* (Armstrong, 2009: 27). Ayrıca, zekanın gelişmesi ya da köreltilmesinde direkt etki eden çevresel faktörler ise şu şekilde sıralanabilir:

##### **✓ Kaynağa Ulaşma İmkani**

Zekanın gelişmesi için gerekli olan araç-gerecin eksik kalması o zeka alanını geriletebilir. Örneğin, fakir bir ailenin keman, piyano ya da başka bir aleti almaya güçleri yetmediğinden dolayı çocuğun müziksel zeka alanı gelişme imkanı bulamayabilir.

##### **✓ Tarihi – Kültürel Faktörler**

Eğitim sisteminin o tarihlerde benimsediği anlayışla gelişen bireylerin zeka alanlarını etkilemesi muhtemeldir. Örneğin, fen ve matematiğin önde tutulduğu ya da yoğun verildiği bir programda yetişen bireyin mantıksal zeka alanı güçlenir.

##### **✓ Coğrafik Faktörler**

Apartman kültürüyle bir şehirde değil de doğal bir ortamda bulunan bir çiftlikte doğup büyüyen çocuğun daha çok doğacı zeka alanı gelişir.

##### **✓ Ailesel Faktörler**

Çocuğun hayalini gerçekleştirmesine fırsat tanımayan ve kendilerince bir hayat planı yapan ebeveynlerin baskısı karşısında çocuğun zeka alanı o yönde

güçlenir. Örneğin, çocuk ressam olmak istiyor; fakat ailesi avukat olmasını istediği için yaşanan baskı ile çocuk görsel yerine sözel zeka alanında güçlenir.

#### ✓ **Koşulsal Faktörler**

Yetişirken kalabalık bir ailenin içinde sorumlulukları olan bir çocuk ilerde de geniş bir ailesi olduğunda yıprandığı için kendini gelişmeye kapatabilir (Armstrong, 2009: 29).

### **1.4.2. Çoklu Zeka Alanları**

Howard Gardner 1983 yılında 'Frames of Mind' (Zihin Çerçevesi) adlı kitabında ilk olarak zeka alanlarını yedi türde toplamaktadır. Bunlar, sözel, müziksel, mantıksal, görsel, bedensel, kişilerarası ve içsel zekadır.

#### **1.4.2.1. Dilsel/Sözel Zeka**

Dilin anlamsal, söz dizimsel ve ses bilimsel boyutları vasıtasıyla birine bir şey hatırlatma, anlatma, açıklama ya da bir konu üzerinde konuşma gibi kullanım alanlarında en iyi olan kişiler bu zeka alanında yer almaktadır. Sözlü ya da yazılı kelimeleri etkili kullanma yeteneğine sahiptirler. Bu kullanımların içinde hitabet, hatırlatma, açıklama yapma ve ötedil fonksiyonları mevcuttur. Bu zeka alanında baskın olan bireyler genellikle avukatlar, spikerler, şairler, editörler, yazarlar ve hikaye anlatıcılarıdır (Armstrong, 2003: 13; Armstrong, 2009: 6; Moran, Kornhaber ve Gardner, 2006: 27; Gardner, 1999: 41).

#### **1.4.2.2. Bedensel Zeka**

Bedensel hareketlerini kontrol eden ve hedeflerini başarılı bir biçimde gerçekleştiren kişiler bu zeka alanına girmektedirler. Bu zeka, denge, güç, esneklik, hız, el becerisi, koordinasyon gibi becerileri de içermektedir. Bu zekanın usta örnekleri arasında aktör, sanatkar, atlet, dansçı ve heykeltıraşlar gelir. Birinin duygularını ya da fikirlerini açıklarken bedenini kullanmadaki becerisi (aktör, taklitçi, atlet, dansçı vb.) ve ellerini kullanmadaki mahareti (heykeltıraş, tamirci,



cerrah vb.) bu zekayı yansıtmaktadır (Armstrong, 2003: 13; Armstrong, 2009: 7; Moran, Kornhaber ve Gardner, 2006: 27; Gardner, 1999: 42; Nolen, 2003: 117).

#### **1.4.2.3. Görsel Zeka**

Görsel unsurları tam olarak algılayabilme ve bir şeyleri farklı biçimlere büründürebilme gibi özelliklere sahip olan bireyler bu zeka alanında yer alır. Slaytlar, fotoğraflar ve grafiksel sembollerin yardımıyla kavramsal çerçevelerini oluşturan ve görsel öğelerle açıklayabilen bireylerdir (Green, Hill, E. Friday, S. Friday, 2005: 354). Bu zeka alanında baskın bireyler renk, çizgi, şekil, yapı, mekan ve bütün bu saydıklarımız arasındaki ilişki konusunda hassastırlar. Mimar, harita mühendisi, cerrah, mucit ve grafik tasarımcıları bu zeka alanındaki meslek gruplarında yer alırlar (Armstrong, 2003: 13; Armstrong, 2009:7; Moran, Kornhaber ve Gardner, 2006: 27; Gardner, 1999: 42).

#### **1.4.2.4. Müziksel Zeka**

Bu zeka alanında baskın olan bireyler, bir müzik parçasındaki ritim, melodi akort, ses tınısı ve ses rengine karşı duyarlıdırlar. Ayrıca, müziksel yapıları seslendirme, değiştirme, ayırma, üretme becerilerine ve bu konularda başarılı olabilme yeteneğine sahiptirler. Bestekar, piyanist, müzik eleştirmeni, orkestra şefi ve şarkıcılar bu zeka alanının meslek gruplarındandır (Armstrong, 2003: 13; Armstrong, 2009: 7; Moran, Kornhaber ve Gardner, 2006: 27; Gardner, 1999: 42; Nolen, 2003: 116).

#### **1.4.2.5. Mantıksal Zeka**

Bu zeka alanında baskın olan bireyler, sayıları çok iyi kullanır ve mantık yürütürler. Sınıflandırma, akıl yürütme, hesaplama ve deneme yoluyla konuları, yapıları ve ilişkileri anlama gibi yetenekleri kapsar. Bilim adamı, matematikçi, bilgisayar programcıları ve istatistikçiler bu zeka alanının meslek grupları arasında yer almaktadır (Armstrong, 2003: 13; Armstrong, 2009: 6; Moran, Kornhaber ve Gardner, 2006: 27; Gardner, 1999: 42).

#### **1.4.2.6. İçsel Zeka**

Bireyin sahip olduğu huyları, potansiyeli, zevkleri, yeteneği, hırsları gibi özelliklerini tanıması, iç dünyasında yaşadığı deneyimlerini sembolleştirebilmesi ve bu alandan kazandıkları ile başkalarına da yardımcı olabilmesini kapsamaktadır (Armstrong, 2003: 13). İçsel zeka alanını güçlendiren bireyler kendi öğrenmelerini planlama ve yönetmelerine yardım edecek, başarı bekledikleri alanları daha iyi anlamalarını sağlar (Moran, Kornhaber ve Gardner, 2006: 27 ). Ressam, terapist, şaman gibi kimseler bu zeka alanında yer alır (Armstrong, 2003:13; Armstrong, 2009: 7; Moran, Kornhaber ve Gardner, 2006: 27).

#### **1.4.2.7. Kişilerarası Zeka**

Bireylerin sahip oldukları özelliklerin farkında olarak aralarındaki ayrımları görebilme ve bu doğrultuda başkalarının yararına rehberlik yapma gibi yeteneklere sahip olan bireyler bu zeka alanında yer alır. Diğer bir ifadeyle, insanların duyguları, hevesleri, niyetleri ve ruh hallerini algılayabilme ve bunlar üzerinde ayırım yapma becerisine sahiptirler. Yüz ifadeleri, ses ve mimik konusunda duyarlıdırlar. Pek çok insanda farklı olan bu özellikleri ayırmada ve bunları kendi çıkarları için kullanmada ustadırlar. Nolen (2003:118), bu zeka alanında baskın olan bireylerin sahip oldukları karakteristik özellikler dolayısıyla işbirlikli öğrenme, gözleme ve yaşantılar yoluyla öğrenmeyi daha sıklıkla tercih ettiklerini belirtmektedir. Öğretmen, dernek kurucuları, idareci, politikacı gibi meslek alanları bu grupta yer alır (Armstrong, 2003: 13; Armstrong, 2009: 7; Moran, Kornhaber ve Gardner, 2006: 27).

Howard Gardner, sekizinci zeka olarak sınıflamaya doğacı zeka alanını da dahil etmiştir.

#### **1.4.2.8. Doğacı Zeka**

Doğacı zeka alanında baskın olan kişiler, doğaya ve çevreye ilişkin bir bilinç oluşturan duyarlı bireylerdir (Green ve diğerleri, 2005: 355). Ayrıca, doğada meydana gelen bulut kümeleri, dağlar gibi başka olaylara karşı da duyarlıdırlar. Bu zeka alanı, bireyin etrafındaki hayvan ve bitki topluluğunu tanıyabilmesi, onlarla ilgilenmesi ya da güzel bir yolla onlarla iletişime geçebilmesini kapsar. Şehir

hayatında yaşayan bireyler ise, yaşadığı koşullar itibariyle nesnelere arasında ayırım yapma kapasitesine sahiptirler (Armstrong, 2003: 13; Armstrong, 2009: 7; Moran, Kornhaber ve Gardner, 2006: 27; Gardner, 1999: 48). Doğacı zeka alanında baskın olan bireyler, çevreyi gözleme, doğadaki türleri belirleme, dürbün ve teleskop gibi araçlarla tabiatı inceleme gibi etkinlikler yoluyla öğrenmeyi tercih ederler (Nolen, 2003:119). Zoolog, biyolog, veteriner, avcı gibi meslek grupları bu zeka alanında yer alır (Armstrong, 2003: 13; Armstrong, 2009: 7; Moran, Kornhaber ve Gardner, 2006: 27; Gardner, 1999: 48).

Howard Gardner sonrasında dokuzuncu zeka alanı olarak varoluşçu zekadan bahsetmektedir. Gardner (2006: 20) aday olarak düşündüğü muhtemel yeni zeka alanları (etik zeka ve mizahi zeka) içinden varoluşçu zeka alanını dokuzuncu zeka olarak ele almaktadır.

#### **1.4.2.9. Varoluşçu Zeka**

Varoluşçu zeka, hayatın sonu hakkında olumlu ya da olumsuz fikirlere sahip olan, ahlaki değerleri oluşturan bireylere has bir zeka alanı değil, bilakis bazı konular üzerine ustaca ve derince düşünebilen her bir birey tarafından geliştirilebilir bir zeka alanıdır (Gardner, 1999:69). Yine de bu zeka alanında baskın bireyler arasında filozoflar, dindar liderler, çok iz bırakmış devlet adamları yer almaktadır (Gardner, 2006: 20). Bu zeka alanı, duygusal bilginin ötesindeki soruların ve olguların üzerinde düşünme becerisini içermektedir (Moran, Kornhaber ve Gardner, 2006: 27). Muazzam bir yapı olan insan bilinci bu varoluşsal olgulara ilgi gösterdiği için diğer canlı türlerinden farklıdır (Gardner, 1999: 62). Buradan hareketle, mitoloji, din ve sanat, hayatın anlamı, gizemi ve sonrasını anlamak için çaba sergilerler ve “Biz kimiz?”, “Nereden geliyoruz?”, “İnsanlığı nasıl bir gelecek bekliyor?”, “Niçin var olduk?”, “Hayatın, aşkın ve ölümün anlamı ne?”, “Doğa ve Tanrıyla aramızdaki bağın anlamı ne?” gibi sorulara cevap bulmaya çalışırlar (Gardner, 1999: 54). Bazı öğretmenler, toplumdan gelecek tepkilere maruz kalmaktan, laikliği kırmaktan ya da öğrencilerin inandıkları sistemi zedelemekten endişe duyduklarından ötürü varoluşçu zekaya isteksiz yaklaşabilirler. Ancak, varoluşçu zeka belli bir inanç sistemi ya da dini öne çıkarmayı amaçlamaz. Aksine, insanların varoluşsal kavramlara ulaşma

yollarını araştırmasını teşvik eder (Armstrong, 2009: 184). McCoog (2010:127) ve bu zeka alanında baskın olan öğrencilerin, sınıfta sunulan konu hakkında düşünüp zihinlerini yorma, kavramsallaştırma ve varsayımlar öne sürme gibi özelliklere sahip olduklarını belirtmektedir. Bu çerçevede, varoluşçu zekanın boyutlarını eğitim programlarına yansıtılabilmek için öğretmenler, öğrencilerden işlenen konuya, konuda geçen boyutlara ve geçirilen sürece dair varoluşsal sorgulamalarda bulunmalarını ve üzerlerinde düşünmelerini sağlamalıdır (Armstrong, 2009: 185).

#### **1.4.2.9.1. Varoluşçu Zekayı Belirleyen Kıstaslar**

Gardner'ın varoluşçu zekayı dokuzuncu zeka olarak dile getirmesinde, zekayı zeka yapan ölçütlerin büyük oranla varoluşçu zeka ile örtüşmesinin büyük rolü vardır. Bu kıstaslar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

##### **a. Kültürel Değer**

Hemen hemen her toplum ölüm sonrası konularla uğraşırken kendilerine ait bir inanç sistemi, gelenek – görenek, dogma, efsane, kurum – kuruluş ya da başka yapılar oluşturmuşlardır.

##### **b. Tarihi Gelişme**

Felsefik, dinsel, manevi, bilimsel ya da sanatsal alanda önde gelenlerin hayatlarına bakıldığında çocukluktan ergenliğe, ergenlikten yetişkinliğe kadar artan bir duyguyla var oluşlarına dair ilgi gösterdikleri anlaşılmaktadır.

##### **c. Sembol Sistemi**

Pek çok toplum, tarih boyunca insanlara varoluşsal temalarını bildirebilmek için çeşitli semboller, imgeler geliştirmişlerdir. Hıristiyanlıkta haç işareti, İslamiyette yıldız ve hilal, Yahudilikte yıldız kullanılması gibi örnekler bu durumu açıklamaktadır.

##### **d. Sıradışı İnsanlar (Alimler)**

Dünyanın pek çok yerinde toplum tarafından derinlemesine bir algıya ve varoluşçu sorgulama kapasitesine sahip olduğu düşünülen ancak diğer zeka

türlerinde oldukça düşük bir kapasiteye sahip olan bireylerdir. En iyi bilinen örneği Forrest Gump filmindeki karakterdir.

#### **e. Psikometrik Çalışmalar**

Nicel verilerin elde edilmesinin tabiatından gelen zorluğa rağmen, bireylerin dini dayanaklarını değerlendirebilen bazı kişisel testlerin yapılması imkân dâhilindedir.

#### **f. Evrimsel Olabilirlik**

Tarih öncesi çağlarda avlanma ve cenaze törenlerindeki uygulamalar ve fillerin yas tuttuklarını gösteren davranışları varoluşsal temalar hakkında insanların farkındalık kazandıklarının bir göstergesidir.

#### **g. Beyinsel Araştırmalar**

Şakak lobu epilepsisi olan bazı insanların “aşı sofu” oldukları ve ikizlerde de kalıtsal olarak dinsel inançları açısından güçlü bir benzerlik gösterdikleri saptanmıştır (Armstrong, 2009: 183-184).

### **1.5. ÇOKLU ZEKANIN EĞİTİM ORTAMINA YANSIMASI**

Çoklu zeka, eğitimde yaşanan sorunları sihirli bir değnekle çözemez; ancak, çoklu zeka alanları hakkında fikir sahibi olmak ve her bireyi anlamaya dayalı bir programı esas almak öğretmene son derece güçlü bir çözüm sağlar (Checkley, 1997, p.11). Zekanın gelişmesinin genetik, biyolojik potansiyelinin, kültürel etkinin, çevresel koşulların, eğitim öğretimin işleyişinin ve bireyin güdülenmesinin ortak bir ürünü olduğu dikkate alınır (Gardner, 2006: 85) çocuklarla fazlasıyla vakit geçiren öğretmenlerin zekayı geliştirme yollarına ilişkin farkındalık kazanmış olmaları oldukça önemlidir.

Geleneksel öğretim metodunu benimseyen bir öğretmen sadece sınıfın ortasında durarak tahtaya bir şeyler yazarken (Stanford, 2003: 81), çoklu zekayı temele alan bir öğretmen sınıf ortamında kullandığı öğretme stilini ihtiyaca yönelik sürekli olarak değiştirir. Öğretmenin çoklu zeka alanlarından faydalanması, farklı

öğrenmeleri olan öğrenenlere çeşitli yöntem ve tekniklerle yaklaşip onlara ulaşmasını sağlar. Bu bağlamda, öğretmen sözelden görsele müzikselden farklı bir zeka alanıyla bağlantı kurarak farklı öğrenen bireylere hitap edebilir. Ayrıca bu durum, öğretmenlerin en iyi oldukları öğretim stilini yansıtabilmelerini ve kullandıkları yöntemin bazı öğrenciler için işe yararken bazıları için neden işe yaramadığını anlamalarını sağlar (Stanford, 2003: 82).

Geleneksel eğitim anlayışıyla okullarda uzun yıllar sözel ve mantıksal zeka alanları öncelenecek çoklu öğrenme yolları göz ardı edilmiştir (Gardner ve Hatch, 1989: 5). Ancak, bireylere sadece bu iki alandan ulaşmaya çalışmak kısır bir çabadır. Nitekim, Nolen (2003:119), bireylerin her zeka alanından belli oranlarda bir potansiyele sahip olduklarını belirtmektedir. Sadece tek bir zeka alanını geliştirmeyi hedefleyen öğretim materyalleri, bireyin ilgili zeka türünde gelişmesini sağlarken diğer zeka alanlarının göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Bu sebeple, öğrencilerin okulda geçirdikleri süre boyunca tek bir zeka alanına hitap eden bir öğrenme süreci geçirmelerinden dolayı öğrenmede güçlük yaşamaları sıkça karşılaşılan bir durumdur (Stanford, 2003: 82). Çoklu zeka ise, doğasındaki çeşitlilikten dolayı bireyleri belli kalıplara sıkıştırmadan renkli ve zengin bir ortam sağlar (Ay, 2008: 9). Buradan hareketle, öğretmenler bireyde baskın olan tek bir zeka türünü geliştirmeyi hedefler nitelikte çalışmaktan çok tüm zeka alanını geliştirecek öğretim yöntemlerini kullanmalıdırlar. Öğretmenin kullandığı stratejileri çeşitlendirerek dengelemesi öğrencilerin öğrenmelerinde fırsat eşitliği sağlamış olur. Bu noktada, tek bir zeka kanalı ile bilgiye ulaşmaya çabalayan öğrencilerin sahip oldukları güçlü yönlerinden faydalanarak onlara en iyi öğrenme yollarını göstermiş olur (Stanford, 2003: 82). Çoklu zekaya dayalı öğretim, öğretmenin dersi sekiz dokuz farklı şekilde düzenlemesini gerektirmez. Bundan ziyade, farklı zeka türlerine sahip öğrencilerin kendi zayıf ve güçlü yanlarının birleşimini kullanarak materyal ve fikirlerle etkileşime geçebileceği zengin yaşantılar oluşturmayı gerektirir (Moran, Kornhaber ve Gardner, 2006: 27).

Öğretmenlerin, tüm öğrencilerin öğrenme şansını yakalayabildikleri ve öğrendiklerini gösterebildikleri bir şekilde öğrenme-öğretim ortamını donatmaya

ihtiyaçları vardır (Gardner ve Hatch, 1989: 9). Genellikle sınıf ortamı öğrencilerin sıralarında düzenli bir şekilde oturduğu ve öğretmenin tahtada öğretmeye çalıştığı bir yer olarak düşünülür. Elbette ki bu sınıfı düzenlemenin yollarından biridir; ancak tek ve en iyi yol değildir. Çoklu zeka alanlarıyla donatılan bir sınıfta çeşitli yollardan öğrenen bireylerin her bir zeka alanından bir parça da olsa bulup ihtiyaçlarını bu doğrultuda karşılayabilecekleri bir ortam sağlanır (Armstrong, 2009: 99). İdeal çoklu zeka öğretimi, zengin yaşantılar ve işbirliği içinde öğrencilere kendi öğrenmelerine daha aktif rol oynayabilecekleri ve öz düzenleme geliştirebilecekleri, kendi zeka türlerinin farkında olabilecekleri ortamlar sunar (Moran, Kornhaber ve Gardner, 2006: 27). Bu çerçevede, Çoklu Zeka Kuramı, ihmal edilmiş zeka alanının gelişmesine yardımcı, gelişmemiş zeka alanının harekete geçmesini sağlayıcı ve gelişmiş zekanın da daha üst düzeyde yeterliliğe ulaşmasını destekleyen pek çok etkinliğin kapısını aralamaktadır.

### **1.6.OKUMA VE ÇOKLU ZEKA**

Eğitimciler, bireysel farklılıkların kapsamı hakkında bilgi sahibi oldukça ve bunların akademik gelişmeye etkisini kavradıkça, iyi okuyamayan pek çok öğrencinin kendisine uygun olan öğrenme stiliyle okuma sürecini geçirmemelerinden kaynaklandığının bilincine varırlar. Bu yüzden, bu öğrencileri destekleyecek ve onların güçlü yönlerini ortaya çıkaracak stratejilerden yararlanmayı hedeflerlemeleri önemlidir (Abdulkader ve diğerleri, 2009: 688; Tahriri, 2011:116). Bireysel farklılıkların öğrenenlerin farklı öğrenmelerini tetiklemeinden dolayı, öğretmenler bu öğrenme stillerinin çeşitliliğine uygun olan stratejileri seçmelidirler. Bu anlamda, bireylerin üstbilişsel okuma stratejileri gibi üst düzey okuduğunu anlamayı gerçekleştirebilmeleri için, çoklu zeka alanlarının sağladığı çeşitliliğin her sınıfta uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Amstrong 2009:161; Uhlir 2003: 19; Reidel ve diğerleri, 2003: 13). Armstrong (2009:166), dilsel zeka alanındaki bireylerin sesli düşünme gibi becerilere, görsel zeka alanındaki bireylerde görselleştirme, kavram haritalarından yararlanma gibi yaklaşımlara eğilimli olmalarına dair bazı örneklemelerden dolayı zeka alanlarının okuduğunu anlamayı destekleyen üstbilişsel okuma stratejileri ile ilişkilendirilebileceğinin açıkça bir göstergesi olduğunu belirtmektedir.

Okuduğunu anlamayı gerçekleştirebilmek için kelimelerin nasıl canlı kılınabileceği, öğretmenin sorgulaması gereken önemli bir noktadır (Armstrong, 2003: 21). Bazı öğrencilerin dil öğrenme için gerekli olan ön bilgileri yetersiz olabilir. Böyle durumlarda bilgiyi ve anlamayı birleştirebilecek özel öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulur. Öğrencilerin anlama becerilerinde yaşadıkları zorlukları aşmaları ve ihtiyaç duydukları kelime bilgisini bilgi kartlarıyla edinmeleri sağlanabilir. Bilgi kartlarından tasarlanan hikâye, öğrenciler tarafından geliştirilebilir, onlara okutulabilir ve hikâyeye dayalı anlama soruları sorulabilir. Bilgi kartlarının kullanımı mantıksal, görsel, bedensel zekaya dayalı etkinlikleri kapsayabilir. Sözel zeka alanında fazlaca baskın olmayan öğrencilere müziksel zeka kanalı ile şarkılardaki ritimsel kelimelerle eksiklik tamamlanabilir (Teele, 2004: 81).

Çoklu zeka alanlarından yararlanan bir öğretmen, öğrencilerin bilişlerini harekete geçirmek için, kara tahta ve metnin ötesine ulaşmayı hedefler (Armstrong, 2009: 56). Öğretimin ve kullanılan stratejilerin her öğrencinin başarmasına imkan verecek şekilde düzenlenmesi önemlidir. Okuma ya da konuşma alanlarında görsel zekası baskın olanlar için kavram haritaları, grafikler hazırlanabilir; müziksel zekası baskın olanlar içinse ritimler, şarkılar kullanılabilir (Teele, 2004:168). Öğrencinin okuduğu metni zihninde canlandırabilmesine fırsat tanımak, öğrencinin metinde kendini bulmasını ve bu yönde bir algı geliştirmesini sağlar (Armstrong, 2003: 49). Bu bağlamda, öğrenciler okuduklarını görselleştirdiklerinde kendi yaşantıları üzerine bir tablo çizerler ve metinle daha yakın bir ilişki kurarlar. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerinde müzik, ritim ve okuma arasında önemli bir bağ olduğu gerçeği bilinmektedir (Armstrong, 2003: 55). Nitekim, çocuklarda dil gelişimi çevresinden duyduğu, algıladığı ses ve ritimlerle gerçekleşir. Çocukların getirdikleri ritmik birikimler, okuma, yazma gibi becerileri kazanmalarında önemli rol üstlenirler (Armstrong, 2003: 57). Bu çerçevede, Bryant, MacLean, Bradley ve Crossland (1990), yapmış oldukları araştırmada kafiye ve ritmik tekrarların okuma becerisinin kazandırılmasında önemli bir etken olduklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin okuma derslerinden müziksel temelli etkinlikler vasıtasıyla keyif almaları ve kalıcı öğrenmelerinin gerçekleşmesi sağlanabilir. Okunan metinde geçen çeşitli seslerden



(yağmurun yağması, rüzgârın uğultusu ya da bir çığın düşmesi gibi) yararlanarak öğretmen öğrencilerin metni zihinlerinde canlandırmalarını, kendilerini olayın içinde bulmalarını sağlayabilir (Armstrong, 2003: 64). Diğer bir deyişle, öğrencilerin sahip olduğu yetilerinin tanınarak bu doğrultuda en iyi öğrenebilecekleri öğrenme kanallarıyla okuma süreci donatılmış olur (Armstrong, 2003: 32-33).

Öğrencilerin okuduğunu anlayan, okurken keyif almayı başarabilen ve bağımsız düşünebilme becerisine sahip olan bireyler olmalarını sağlamak dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Nitekim öğrencilerin eğilimli oldukları beceri alanlarını içeren amaçsal, anlamlı ve etkileşime dayalı etkinliklerle okuma becerileri zenginleştirilmelidir. Bu anlamda, öğrenenlerin ihtiyaçlarını tanıyıp cevap verebilmeye dikkat edilmelidir. Tüm zeka alanlarına hitap edebilecek nitelikteki öğretimsel stratejiler, öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarına cevap vererek onların öğrenme sürecine daha etkin katılmalarını sağlar (Teele, 2004: 156).

Bahsedilenler çerçevesinde, okuduğunu anlama, stratejileri kullanabilme, çoklu zeka uygulamalarını yürütebilme ve üstbilişsel farkındalığın gerçekleştirilme etkinliği genellikle öğretmenlere bağlıdır. Bireyin kendini şekillendirmesinde aileden sonra büyük oranda iz bırakan kişi sınıf öğretmenleridir. Bu ulvi mesleği yürüten öğretmenlerin sınıfında bireysel farklılıkların varlığını kabul etmeleri, okuma sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin kullanılacak stratejileri bilmeleri, öğrenenlerin içindeki gücü tanımaları ve bu doğrultuda öğrenme yollarına ulaşmaları ancak bu konularda farkındalık kazanmaları ile mümkündür. Geleceğin sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine bahsedilen konularda yardımcı olabilmeleri için öncelikle kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımaları, potansiyellerini bilmeleri gerekmektedir. Buradan yola çıkarak araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi verilmiştir.

### **1.7.PROBLEM CÜMLESİ**

Sınıf öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanları, cinsiyet, sınıf ve yaşanan yer değişkenleri üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerini yordamada ne derecede uyumludur?

### **1.7. 1. Alt Problemler:**

1. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çoklu zeka alanlarına dayalı profilleri nasıldır?
3. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini yordaması arasında fark var mıdır?
4. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin zeka alanlarının pragmatik okuma stratejilerini yordaması arasında fark var mıdır?
5. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin zeka alanları ve cinsiyet değişkeninin analitik okuma stratejilerini yordaması arasında fark var mıdır?
6. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin zeka alanları ve cinsiyet değişkeninin pragmatik okuma stratejilerini yordaması arasında fark var mıdır?
7. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin zeka alanları ve sınıf değişkeninin analitik okuma stratejilerini yordaması arasında fark var mıdır?
8. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin zeka alanları ve sınıf değişkeninin pragmatik okuma stratejilerini yordaması arasında fark var mıdır?
9. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin zeka alanları ve yaşadığı yer değişkeninin analitik okuma stratejilerini yordaması arasında fark var mıdır?
10. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin zeka alanları ve yaşadığı yer değişkeninin pragmatik okuma stratejilerini yordaması arasında fark var mıdır?

### **1.8.ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmada, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinin baskın oldukları zeka alanlarını ve üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerini tespit etmek ve belirlenen zeka alanlarıyla birlikte bazı değişkenlerin üstbilişsel okuma stratejilerini hangi düzeyde yordadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde, ileride sınıf öğretmenliği mesleğini sürdürecektir öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini -analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler alt boyutlarında- kullanma düzeylerini ortaya çıkarmak, öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarını belirlemek, saptanan zeka alanları ile

üstbilişsel okuma stratejilerinin –analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler- arasındaki ilişkinin düzeyini araştırmak, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyinin baskın oldukları zeka alanlarına, cinsiyet, sınıf ve yaşanılan yer değişkenlerine ilişkin farklılık gösterip göstermediğini araştırmak amaç edinilmiştir.

### **1.9.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

İlgili alanyazın incelendiğinde çoklu zeka ve üstbilişsel okuma stratejilerinin aralarındaki ilişkiye dair doğrudan bir çalışmanın olmaması, bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu fikrini oluşturmaktadır. Nitekim pek çok araştırma, bu konuda yaşanan eksikliğin giderilmesi doğrultusunda öneride bulunmaktadır (Tahriri ve Divsar, 2011: 117; Razi, 2010: 264; Sarıcaoğlu ve Arıkan, 2009: 11; Susar Kırmızı, 2006: 173). Üstbilişsel okuma stratejileri ile ilgili sınırlı sayıda olan çalışmaların ise, yabancı diller yüksek okul hazırlık sınıfı öğrencileri ya da ingilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileriyle yürütüldüğü görülmektedir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerinde ve farklı öğrenme yollarını keşfetmelerinde önemli bir role sahip olan geleceğin sınıf öğretmenlerinin kendi yetişme şartlarında bu ilişkiye ne düzeyde sahip oldukları merak konusu olmuştur. Bu doğrultuda, çalışmanın sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileriyle yürütülmesine karar verilmiştir. Bahsedilenler çerçevesinde, farklı bir örneklem ile bu konuda araştırma yapılmasının da ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin zeka alanlarındaki profillerinin tespit edilmesi ve bunun bilinmesi, çoklu zeka sınıfında önemli bir etkidir (Aminuddin, 2011: 206). Profillerin belirlenmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermek, öğrenme stiline uygun müfredatı oluşturmak ve bireylerin öğrenme yaşantılarını zenginleştirecek öğretme stillerini keşfetmek ve kullanmak için hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından faydalı bir öğretimsel araçtır (Aminuddin, 2011:207; Temiz ve Kiraz, 2007: 123; Armstrong, 2009: 21). Bu noktada, öğrenenlerin çoklu zeka alanlarını belirlemeye yönelik yeni ölçme araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır (McMahon, Rose ve Parks, 2004: 51). Çalışmada veri toplama aracını belirlemek için ilgili alanda çoklu zeka konusunda belli başlı ölçekler incelenmiş ve var olan ölçeklerin ise en fazla

sekiz zeka alanını kapsadığı fark edilmiştir. Gardner'ın dokuzuncu zeka alanı olarak bahsettiği 'Varoluşçu Zeka' alanını içeren bir ölçeğe gereksinim duyulduğu görülmektedir. McClellan ve Conti (2008) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin gereken ihtiyacı karşılayacak nitelikte olduğu düşünülmüş ve Türkçeye uyarlanmasına karar verilmiştir. Bu noktada, çalışmada uyarlanan ölçeğin, dokuzuncu zeka alanını da dâhil eden yeni bir ölçme aracı olarak sunulmasından dolayı alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bahsedilen nedenlerden yapılan bu araştırma, dokuzuncu zeka alanını da ele almasından dolayı öncü bir çalışma ve alanyazında bu konuda yaşanan eksikliğe destek bir araştırma olduğu düşünülebilir.

## **1.10. SAYILTILAR**

**1.10.1.** Araştırmaya katılan öğrenciler, uygulanan Çoklu Zeka Ölçeği'ndeki soruları, baskın olan zeka alanlarını ortaya çıkaracak biçimde yanıtlamışlardır.

**1.10.2.** Araştırmaya katılan öğrenciler, uygulanan Üstbilişsel Okuma Stratejileri'ndeki soruları kullandıkları stratejilerin düzeylerini yansıtacak biçimde cevaplamışlardır.

## **1.11. SINIRLILIKLAR**

**1.11.1.** Araştırma 2011–2012 eğitim ve öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 609 lisans öğrencisi ile sınırlıdır.

**1.11.2.** Araştırma nicel yöntemle dayalı olup, veri toplama araçları açısından 'Çoklu Zeka Ölçeği' ve 'Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği' kullanımı ile sınırlıdır.

## 1.12. TANIMLAR

**Strateji:** Stratejiler, genellikle etkin okuyucuların yaşadığı başarısızlıklara çözüm getiren, kasıtlı planlı etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Garner, 1987: 50; Ay, 2008: 10).

**Okuma Stratejileri:** Okuma stratejileri, okumaya ilişkin hedeflere ulaşılmasında okuyucuların kullanmayı seçtikleri ya da seçmedikleri yardım sağlayan yollardır (Aarnoutse ve Schellings, 2003: 391).

**Üstbilis:** Üstbilis, bireyin özelliklerine, tamamlanması gereken bilişsel işlemlerin doğasına ve bu görevlere çözüm olarak seçilen stratejilerin yapısına ilişkin bilgiyi içermenin yanı sıra bireyin bilişsel sürecini izlemesi ve düzenlemesinde kontrol edici bir role sahip olan yetidir (Flavell, 1999:22).

**Üstbilişsel Stratejiler:** Üstbilişsel stratejiler, bireyin okuma sürecini düzenlemesine ya da yönlendirmesine fırsat tanıyan uygulamalardır (Phakiti, 2003:651).

**Varoluşçu Zeka:** Varoluşçu zeka, hayatın sonu hakkında olumlu ya da olumsuz fikirleri, ahlaki değerleri oluşturan bireylere has bir zeka alanı değil, bilakis bazı konular üzerine ustaca ve derinlemesine düşünebilen her bir birey tarafından geliştirilebilir bir zeka alanıdır (Gardner, 1999: 69).

**Karma Zeka:** Birden fazla zeka alanında baskın oldukları tespit edilen bireylerin gruplandırıldığı alandır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2.İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma konusu ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar üzerinde durulmuştur.

Demir, Camuzcu ve Yiğit (2011) tarafından hazırlanan “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Profilleri İle Okuma Becerileri Arasındaki İlişki” adlı makalede, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin çoklu zeka profilleri ile ilk okuma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırma nicel yöntemle dayalı desenlemiştir. Araştırmanın sözel zekâsı baskın olan öğrencilerin daha erken okumaya başladığını ortaya çıkarmaktadır. Görsel zeka düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise daha az sayıda yanlış okuduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sözel zekâlarını geliştirici ders etkinliklerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Tahriri ve Divsar (2011) tarafından hazırlanan “EFL Learners’ Self-Perceived Strategy Use Across Various Intelligence Types: A Case Study” adlı makale, yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmekte olan Islamic Azad Üniversitesi öğrencilerinin benimsedikleri dil öğrenme stratejilerini ve sahip oldukları zeka alanları ile olan ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma, taramaya dayalı olarak nicel yöntemle desenlenmektedir. Çalışma katılımcıların kullandıkları stratejilerle zeka alanlarının genel çerçevede anlamlı düzeyde bir ilişkisi olmadığını; ancak, sözel zeka alanının baskın olduğu öğrencilerin bilişsel stratejilerini daha sık kullandıkları; sözel, bedensel, içsel, kişilerarası ve doğacı zeka alanları baskın olan öğrencilerin üstbilişsel stratejileri daha sık kullandıkları; görsel zeka alanının baskın olduğu öğrencilerin ise sosyal stratejileri en az düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Çalışma sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin derslerde öğrenenlerin

var olan çeşitli yetenek ve güçlü yanlarını geliştirecek biçimde strateji kullanımını zenginleştirmeleri önerilmektedir.

Hajhashemi, Ghombavani ve Amirkhiz (2011) tarafından hazırlanan “The Relationship Between Iranian EFL High School Students’ Multiple Intelligence Scores And Their Use Of Learning Strategies” adlı makale İngilizce öğrenmekte olan İranlı lise öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile çoklu zeka profilleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışma, taramaya (survey) dayalı olarak nicel yöntemde desenlenmektedir. Çalışma, öğrencilerin çoklu zeka profilleri ile öğrenme stratejileri arasında düşük pozitif yönde bir ilişki bulmaktadır. Ayrıca, çoklu zeka profilleri ile üstbilişsel strateji kullanımı arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecini planlarken öğrencilerin ihtiyaçlarını giderecek, yeteneklerini keşfedip geliştirecek biçimde çok boyutlu uygulamaları göz önünde bulundurmalarının ve öğrencilerin hangi zeka alanlarına daha eğilimli olduklarını, nasıl daha iyi öğrenebileceklerinin farkında olmalarını önermektedir.

Amiryousefi ve Tavakoli (2011) tarafından hazırlanan “The Relationship Between Test Anxiety, Motivation And MI And The TOEFL İBT Reading, Listening and Writing Scores” adlı makale TOEFL İBT sınavlarına girmiş olan öğrencilerin okuma, dinleme ve yazma aşamalarından aldıkları puan ile sınav kaygısı, güdü ve sahip olunan zeka alanları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, taramaya (survey) dayalı olarak nicel yöntemde desenlenmektedir. Araştırma, öğrencilerin zaman sınırlaması ve kendilerine olan güvenin eksik olması nedeniyle sınav kaygısı yaşadıklarını ve müziksel, bedensel zeka alanları ile yazma ve dinleme becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Araştırma sonucunda, zaman yönetimi ile ilgili strateji eğitiminin verilmesi önerilmektedir.

Fahim, Bagherkazemi ve Alemi (2010) tarafından hazırlanmış olan “The Relationship Between Test Takers’ Multiple Intelligences And Their Performance On The Reading Sections of TOEFL and IELTS” adlı makale TOEFL ve IELTS sınavlarına katılmış olan öğrencilerin okuma kısmında elde ettikleri performans ile

çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, taramaya (survey) dayalı olarak nicel yöntemde desenlenmektedir. Araştırma TOEFL sınavına dair sözel ve mantıksal zeka arasında pozitif yönde bir ilişkiye ulaşırken; IELTS sınavına girenlerin okuma sonuçları ile sözel ve görsel zeka alanları arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırma sonucunda, TOEFL ve IELTS sınavlarına hazırlayan kursların elde edilen sonuçlar ışığında sınava hazırlanma ve materyal seçimi süreçlerinin öğrencilerin çoklu zeka alanlarına göre düzenlenmesini önermektedir.

Çöğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından hazırlanan “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları” adlı makalenin amacı Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Araştırma survey tipinde olup nicel yönetime dayalı desenlenmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenilmektedir. Araştırma sonucunda, ölçeğin farklı üniversitelerde ve farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerine uygulanabileceği önerilmektedir.

Razı (2010)'nın yürütmüş olduğu “Effects Of A Metacognitive Reading Program On The Reading Achievement And Metacognitive Strategies” adlı doktora tezi, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan biliş üstü okuma stratejileri öğretim programının, biliş üstü okuma stratejileri ve okuduğunu anlamaya olan etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma deneysel desenlenmiş olup nicel yönetime dayalı yürütülmektedir. Araştırma, uygulanan programın geleneksel okuma dersine oranla okuduğunu anlamayı önemli bir biçimde artırdığını ortaya koymaktadır. Araştırma üstbilişsel okuma stratejileri konusunda bilgilendirmelerin yapılmasını ve okuyucuların bu konuda eğitilmelerini önermektedir.

Yenice ve Aktamış (2010) tarafından hazırlanan “An Investigation Of Multiple Intelligence Areas Of The Primary Teacher Education Students” adlı makale sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bazı değişkenleri ele alarak çoklu



zeka profillerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma survey tipinde olup nicel yönetime dayalı desenlenmektedir. Araştırma öğretmen adaylarının sahip oldukları zeka alanlarının orta düzeyde homojen bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşmaktadır. Ayrıca cinsiyet, mezun olunan lise ve liseden mezun olunan alan ile zeka alanları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmaktadır. Araştırma öğretmen adaylarının zeka alanlarındaki çeşitlilikten farkında olmalarının sağlanıp zayıf olan alanlarını nasıl geliştirecekleri konusunda bilinçlendirilmelerini önermektedir.

Abdulkader, Gündoğdu ve Eissa (2009) tarafından hazırlanan “The Effectiveness Of A Multiple Intelligences Based Program On Improving Certain Reading Skills In 5th-Year Primary Learning Disabled Students” adlı makale öğrenme güçlüğü yaşayan beşinci sınıf öğrencileri için Çoklu Zeka Kuramına dayalı hazırlanmış bir eğitim programının okuma becerileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma deneysel desenlenmiş olup nicel yönetime dayalı yürütülmektedir. Araştırma, uygulanan programın özellikle okuduğunu anlama, kelimeyi tanıma gibi okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmaktadır. Çalışma sonucunda, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin geleneksel eğitim anlayışı içerisinde ihtiyaç duyulan gereksinimlerinin karşılanamayacağı ve dolayısıyla öğretmenlerin çeşitliliğin var olmasını mümkün kılan Çoklu Zeka Kuramına dayalı eğitim anlayışını benimsemeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Owolabi ve Okebukola (2009) tarafından hazırlanan “Improving The Reading Ability Of Science Students Through Study Groups And Multiple Intelligences” adlı makale işbirlikli ve çoklu zekâya dayalı öğrenmenin Fen Bölümü öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma deneysel desenlenmiş olup nicel yönetime dayalı yürütülmektedir. Araştırma kontrol grubu ve işbirlikli öğrenmeye dayalı eğitim alan gruplara göre çoklu zekâya dayalı eğitim alan çalışma grubunun okuma becerisinde anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmaktadır. Araştırma sonucunda fen alanı öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yönlendirici, düzenleyici bir role sahip olmalarını ve öğrencileri cesaretlendirmelerini önermektedir.

Jallad ve Bani Abdelrahman (2008) tarafından hazırlanan “The Effect Of Multiple Intelligences Strategies On EFL Ninth Graders’ Achievement In Reading Comprehension” adlı makale kişilerarası, içsel, sözel ve mantıksal zeka alanlarını kapsayan çoklu zeka stratejileri kullanımının yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmekte olan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına olan etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma deneysel desenlenmiş olup nicel yöntemle dayalı yürütülmektedir. Araştırmada deneysel gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında artış olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak okuduğunu anlama başarılarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı belirtilmektedir. Araştırma sonucunda, Çoklu Zeka Kuramının hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlere kurslar yoluyla tanıtılması, farklı öğrenme stillerinin farkında olmalarını sağlayarak program ve öğretim sürecinin yapılanmasında yardımcı olunması konusunda önerilerde bulunmaktadır.

Mokhtar, Majid ve Foo (2008) tarafından hazırlanan “Teaching Information Literacy Through Learning Styles: The Application Of Gardner’s Multiple Intelligences” adlı makale Çoklu Zeka Kuramını temele alarak öğrenme stillerini göz önünde bulunduran bir uygulamanın lise öğrencilerinin bilgi okuryazarlığına olan etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma, deneysel desenlenmiş olup nicel yöntemle dayalı yürütülmektedir. Uygulama sonucunda baskın oldukları zeka alanlarına dayalı bilgi okuryazarlığı eğitimini alan deney grubu öğrencilerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırma sonucunda bilgi okuryazarlığı öğretmenlerinin her öğrencinin ihtiyaçlarına, stillerine cevap verebilecek nitelikte yaklaşımlar edinmeleri, hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmeleri önerilmektedir.

Razmjoo (2008)’nun hazırlamış olduğu “On The Relationship Between Multiple Intelligences And Language Proficiency” adlı makale, Shiraz Üniversitesi doktora sınavına girmiş olan 500 lisansüstü öğrencinin İngilizce dil yeterliği ile Gardner’ın dokuz zeka alanı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma tarama (survey) tipine dayalı olup nicel yöntemle dayalı desenlenmektedir. Araştırma, zeka alanları ile İngilizce dil yeterliliği arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmaktadır. Aynı zamanda, zeka alanları ve dil yeterliliği cinsiyet değişkenine dayalı olarak anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir. Araştırma sonucunda, yaş, uzmanlık alanı gibi değişkenlerin de çalışmaya yön verebileceği dolayısıyla bu konularda çalışmalar yapılabileceği önerilmektedir.

Çöğmen (2008) tarafından yapılmış “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri” adlı yüksek lisans tezi eğitim fakültesi öğrencilerinin, ders metinlerini okurken, okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Taraban ve arkadaşlarının (2004) geliştirdiği Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (MRSQ), Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS) adı altında kullanılmıştır. Araştırma survey tipinde olup nicel yöntemle dayalı desenlenmektedir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri, “sık sık kullanım” düzeyinde bulunmuştur. Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma sıklıkları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma öğrencilerin strateji kullanım düzeylerini arttıracak destekleyici bir ders programı hazırlanarak uygulamaya konulabileceğini ve öğrencilerin kendi okuma süreçlerine ilişkin dönütler verilerek okuma ile ilgili farkındalık düzeyleri artırılabilceğini önermektedir.

Buschick, Shipton, Winner ve Wise (2007)’ın yürütmüş oldukları “Increasing Reading Motivation In Elementary And Middle School Students Through The Use Of Multiple Intelligences” adlı araştırma projesi ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okuma güdüsünü çoklu zeka uygulamaları ile artırmayı amaçlamaktadır. Çalışma grubu, 26 ikinci sınıf, 25 dördüncü sınıf, 46 altıncı sınıf ve 33 sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan 133 öğrencidir. Araştırma deneysel desenlenmiş olup nicel yöntemle dayalı yürütülmektedir. Proje, öğrencilerin baskın oldukları zeka alanına yönelik uygun kitap seçmeleri konusunda uzmanlaşmalarıyla kitap okurken karşılaştıkları yeni sözcüklere artık daha rahat ve güven dolu bir hisle

yaklaştıklarını, evde ya da kütüphanede kitap okumalarının sıklaştığı sonucuna ulaşmaktadır. Projede uygulama öncesinde ve sonrasında kullanılan veri toplama araçlarında (öğrenci-öğretmen anketleri ve gözlem formları) yaşanan bazı aksaklıklar nedeniyle birtakım düzenlemelere gidilebileceğine dair bir öneride bulunmaktadır.

Temiz ve Kiraz (2007) tarafından hazırlanan “The Implications Of Multiple Intelligences Theory On Literacy Education At First Grade” adlı makale ve Temiz (2004) tarafından yürütülen “Implications Of Multiple Intelligences Theory On 1st Graders’ Literacy Education” adlı yüksek lisans tezi, Çoklu Zeka Kuramı tabanlı ilk okuma yazma öğretimi sürecinde birinci sınıf öğrencilerinin derse ve öğretmenlerine karşı eğilimine etkisinin ve uygulama süreci ve sonrasında öğrencilerin çoklu zekâları üzerinde bir değişikliğin olup olmadığını araştırmaktadır. Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme ve gözleme dayalı olup nitel yöntemde desenlenmektedir. Araştırma, Çoklu Zeka Kuramının birinci sınıfların ilk okuma yazma öğretimine öğrenci ve öğretmenlerin derse ve birbirlerine karşı eğilimlerine olumlu düzeyde etkisi olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sadece baskın olan zekâlara odaklanmayıp çeşitli zekâlara da seslenen etkinliklere öğrencilerin katılmalarını desteklemelerinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Al-Balhan (2006) tarafından hazırlanan “Multiple Intelligence Styles In Relation To Improved Academic Performance In Kuwaiti Middle School Reading” adlı makale, çoklu zekâyâ dayalı öğretim programının okuma becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma deneysel desenlenmiş olup nicel yöntemle dayalı yürütülmektedir. Araştırma, okuma becerilerinin geliştirilmesinde çoklu zekâyâ dayalı eğitim programının geleneksel verilen eğitim programından daha etkili olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Buna ek olarak, kırsal alanda yaşayan, özel okulda eğitim gören ve kız öğrencilerin okuma becerilerini daha fazla geliştirdiklerine değinilmektedir. Bulgulara dayalı olarak, okuma programlarının çoklu zekâyâ dayalı etkinliklerle zenginleştirilmesi ve öğretmenlerin öncelikle kendilerinin çoklu zeka alanlarını anlamaları ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine dayalı olarak öğrenme ortamını düzenlemeleri önerilmektedir.

McClellan (2006) tarafından yürütülen “Development Of An Indicator To Identify Multiple Intelligences Preferences Of Adult Learners” adlı doktora tezi ve McClellan ve Conti (2008) tarafından hazırlanan “Identifying the Multiple Intelligences of Your Students” adlı makalesinde üniversite öğrencilerinin baskın oldukları zeka alanlarını tespit edebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemi 2004 yılı sömestr boyunca Genel Eğitim dersini alan Tulsa Bölge Üniversitesinde öğrenim gören 874 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma nicel yönteme dayalı desenlenmektedir. Araştırmacı ilgili alan yazını taradıktan ve ilgili kişilerden fikir aldıktan sonra 90 maddelik 5’li likert formunda bir madde havuzu oluşturulmuş ve alan uygulamasında 179 öğrenciden alınan eleştiriler yönünde 45 maddeye düşürülmüş ve derecelendirme olarak düşünülen ölçek sıralamaya (rank) dayalı oluşturulmuştur. Faktör analizi sonucunda maddelerin Howard Gardner’ın sınıflamasına uygun olan dokuz faktör altında toplanmadığı görülmüştür. Analiz sonucuna göre her bir faktörü belirleyen en az 3 madde olduğu tespit edilmiş ve buna dayanarak madde sayısı 45’ten 27’ye düşürülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için test-tekrar test yöntemine başvurulmuş ve 70 öğrenciye iki hafta arayla uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı genel olarak .7; dört faktör katsayısının biraz altında ve bir faktör ise .5 olarak elde edilmektedir. Geliştirilen ölçek uygulandığında Tulsa Bölge Üniversitesi öğrencilerinin çoklu zeka alanlarındaki dağılımı şu şekilde ortaya koymaktadır: Bedensel zeka %19.1 oranında, müziksel zeka %18.8 oranında, mantıksal zeka %13 oranında, kişilerarası zeka %10.9 oranında, içsel zeka %8.2 oranında, varoluşçu zeka %7.7 oranında, sözel zeka %42.9 oranında, görsel zeka %4.6 oranında, doğacı zeka %1.5 oranında ve karma zeka %13.4 oranındadır. Araştırma sonucunda Çoklu Zeka Kuramına göre eğitimcilerin çeşitli beceri ve yeteneklere hitap edecek biçimde eğitim gerçekleştirmeleri önerilmektedir. Bu doğrultuda geliştirilen ölçek bireylerin baskın oldukları zeka alanlarını ortaya çıkarıp öğretmen ve öğrenciye bu yönde ilerleme kaydetmeleri için bir yol açmaktadır.

McMahon, Rose ve Parks (2004) tarafından hazırlanan “Multiple Intelligences And Reading Achievement: An Examination Of The Teele Inventory Of Multiple Intelligences” adlı makale Teele Çoklu Zeka Envanterinin güvenirliğini

test etmeyi ve okuma başarısı ile zeka alanları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma tarama (survey) tipine dayalı olup nicel yöntemle dayalı desenlenmektedir. Araştırma envanterin alt boyutlarının güvenilirlik bağlamında oldukça yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmaktadır. Ayrıca, mantıksal zekâda yüksek puan alan öğrencilerin okuma başarısında daha iyi olduklarına ve diğer zeka alanları ile okuma başarısı arasında bir ilişki bulunmadığına değinilmektedir. Araştırma sonucunda yeni geliştirilecek çoklu zekâyâ dayalı veri toplama araçlarına ihtiyaç duyulduğu ve çoklu zeka uygulamalarının öğrenme ve öğretme süreçlerinde ve değerlendirme aşamalarında ele alınmasının gerekliliğine değinilmektedir.

Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından hazırlanan “Analytic And Pragmatic Factors In College Students’ Metacognitive Reading Strategies” adlı makale üniversite seviyesindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirleyecek bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma nicel yöntemle dayalı desenlenmektedir. Araştırmada analitik ve pragmatik stratejiler adı altında iki alt boyutlu 22 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda ölçeğin güvenilirliği 0.84, birinci boyut 0.85, ikinci boyut ise 0.75 olarak bulunmaktadır. Araştırma, ölçeğin Texas Teknoloji Üniversitesi öğrencilerinin örnekleme alınmasıyla geliştirilmiş olmasından dolayı yapılacak çalışmaların da yaş, etnik köken, yerleşim yeri, coğrafi bölge gibi değişkenleri ele alarak kullanmalarını önermektedir.

Ay (2003)’ın yürütmüş olduğu “Okuma Stratejileri İle Çoklu Zeka Kuramının İlişkilendirilmesi” adlı doktora tezinde ve Ay (2008) “Yabancı Dilde Okuma Stratejileri: Farklı Zekâları Baskın Öğrencilerle Bir Durum Çalışması” adlı makalede farklı zeka alanları baskın olan sekizinci sınıf öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlamada kullandıkları stratejileri belirleme ve zekâlarının özellikleri ile ilişkilendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nitel yöntemle dayalı bir durum çalışması niteliğindedir. Araştırmada, farklı zeka alanlarına sahip okuyucuların zeka özelliklerinden çok etkilenmedikleri, kullandıkları stratejilerin çeşitliliği bağlamında bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırma sonucunda yabancı dilde okurken yaşanan güçlüklerle başa çıkabilmede çeşitli okuma stratejilerinden

yararlanılarak öğrencilere öğretilmesi ve öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Uhlir (2003) tarafından yürütülen “Improving Student Academic Reading Achievement Through The Use Of Multiple Intelligence Teaching Strategies” adlı araştırma projesi beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubunun okuma başarılarını artırmayı ve okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Proje deneysel desenlenmiş olup nicel yöntemeye dayalı yürütülmektedir. Araştırma çoklu zekâya dayalı uygulamaların öğrencilerin okuma becerilerini, okumaya yönelik güdülenmelerini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşmaktadır. Araştırma, öğretmenlerin öğrencilerinin hangi zeka alanlarına eğilimli olduklarını belirleyerek potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmaları için destek olmalarını önermektedir.

Burman and Evans (2003) tarafından yürütülen “Improving Reading Skills Through Multiple Intelligence And Increased Parental Involvement” adlı araştırma projesi birinci sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubunun okuma becerilerini aile desteği ve çoklu zekâya dayalı uygulamalar vasıtasıyla geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, deneysel desenlenmiş olup nicel yöntemeye dayalı yürütülmektedir. Araştırma aile desteği ve çoklu zeka uygulamalarına dayalı olarak ön uygulama ve son uygulama arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okuma eğitiminde çeşitli çoklu zeka etkinliklerinden yararlanmaları ve evde okuma becerilerini geliştirmeye yardımcı olacak okuma stratejileri ile ilgili velilerin bilgilendirilmeleri önerilmektedir.

Reidel, Tomaszewski ve Weaver (2003) tarafından yürütülmüş olan “Improving Student Academic Reading Achievement Through The Use Of Multiple Intelligence Teaching Strategies” adlı araştırma projesi Bolingbrook, Illionis’te yer alan Wood View İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına dayalı uygulama ile okumaya yönelik güdülenmelerini sağlamayı ve okuduğunu anlama düzeylerini artırmayı amaçlamaktadır. Proje deneysel desenlenmiş olup nicel yöntemeye dayalı yürütülmektedir. Proje, uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama, okumaya yönelik güdülenme ve sürece katılma gibi olumlu yönde bir

ilerleme gösterdikleri sonucuna ulaşmaktadır. Proje sonunda, öğretmenlerin araştırmadaki uygulamayı gerçekleştirebilmeleri için çoklu zekâya dayalı etkinliklerin okuma programı içeriğine uygun olmasına ve yeterli zamanın ayrılmasına dikkat etmelerini önermektedir.

Herbe, Thielenhouse ve Wykert (2002) tarafından yürütülmüş olan “Improving Student Motivation In Reading Through The Use Of Multiple Intelligences” adlı araştırma projesi birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubunda çoklu zekâya dayalı hazırlanan okuma programı vasıtasıyla okumaya yönelik güdülenmelerini ve performanslarını artırmayı amaçlamaktadır. Proje deneysel desenlenmiş olup nicel yönteme dayalı yürütülmektedir. Araştırma, çoklu zekâya dayalı öğretimin bireysel olarak öğrenme fırsatını öğrencilerin yakalamasını sağlayarak öz saygılarını kazandıkları ve okumaya yönelik güdülenmelerinin artıp okumayı okul sınırları ötesinde de sevdikleri ve geliştirdikleri sonuçlarına ulaşmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kontrolü ele almalarının sağlanması, bireysel hedefler belirleyerek haftalık değerlendirmenin benimsenmesi önerilmektedir.

Hamurcu, Günay ve Özyılmaz (2002) tarafından hazırlanan “Buca Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Profilleri” adlı makale öğretmen adaylarının Çoklu Zeka Kuramına dayalı profillerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma survey tipinde olup nicel yönteme dayalı desenlenmektedir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının sahip oldukları zeka alanlarında, okudukları ana bilim dalı, cinsiyet ve liseden mezun oldukları alanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmektedir. Araştırma, öğretmen adaylarının üniversite birinci sınıftan itibaren çoklu zeka alanlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi için uygun ortamların sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından hazırlanan “Assessing Students’ Metacognitive Awareness Of Reading Strategies” adlı makale 6.-12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma sırasında kullandıkları stratejilerine ilişkin



algındalıklarını ve farkındalıklarını değerlendirmek için Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) adlı ölçeği geliştirmeye amaçlamaktadır. Ölçek 3 faktör adı altında 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .89 dur. Ölçeğin 1. faktörü (Global Reading Strategies) 13 maddeyi içererek okuma amacını belirlemek, tahminlerde bulunmak gibi genel stratejileri kapsar. 2. faktör (Problem-solving strategies) 8 maddeyi içererek okuma sürecinde yaşanan problemleri çözümlenmeye yarayan stratejileri kapsamaktadır. 3. faktör ise (Support Reading Strategies) 9 maddeyi içererek not alma, altını çizme gibi okuyucuyu destekleyen pratik stratejileri kapsamaktadır. Araştırma nicel yöntemlere dayalı desenlenmektedir. Araştırmada geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim yöntemlerini biçimlendirmeden önce öğrencileri gözlemleyip tercih ettikleri okuma stratejilerini belirlemeleri önerilmektedir.

Kuzniewski, Sanders, Smith, Swanson ve Urich (1998) tarafından yürütülmüş olan “Using Multiple Intelligences To Increase Reading Comprehension In English And Math” adlı araştırma projesi Chicago’nun güney yakasında yer alan Illinois’teki Robinson Lisesinde öğrenim gören dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini çoklu zekâyâ dayalı bir eğitim programı çerçevesinde artırmayı amaç edinmektedir. Proje deneysel desenlenmiş olup nicel yöntemlere dayalı yürütülmektedir. Proje, uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği ve öğrenme süreçlerinde farkındalık kazandıkları sonucuna ulaşmaktadır. Proje sonuçlarına dayalı olarak öğrencilerin öğrenme sürecindeki sorumluluklarını üstlenmelerine fırsat tanınması gerektiği ve öğretmenlerin her öğrencinin farklı alanlarda güçlü ve zayıf yönleri olduğunu bilerek öğrenmelerini desteklemeleri önerilmektedir.

Gens, Provance, VanDuyne ve Zimmerman (1998) tarafından yürütülmüş olan “The Effect Of Integrating A Multiple Intelligence Based Language Arts Curriculum On Reading Comprehension Of First And Second Grade Students” adlı araştırma projesi birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubunda çoklu zekâyâ dayalı hazırlanan okuma programı vasıtasıyla okuduğunu anlama

düzeylerini artırmayı amaçlamaktadır. Proje deneysel desenlenmiş olup nicel yönetime dayalı yürütülmektedir. Uygulama sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama ve kelime alanlarında ilerleme gösterdikleri bulgusuna ulaşılmaktadır. Proje sonucunda, okumayı sevdirmenin önemli bir parçası olarak çoklu zekâya dayalı öğretimin okullarda benimsenmesi ve öğrencilerin bu konuda güdülendirilmeleri önerilmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde üstbilişsel okuma stratejileri ve çoklu zeka alanları arasında doğrudan bir ilişki araştıran ulusal anlamda oldukça yetersiz iken evrensel alanda da desteklenmeye ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ayrıca ulusal ve evrensel alanda yapılan ilgili araştırmaların çalışmayı yürüttükleri örneklem bakımından çeşitliliğin gerektiği görülmektedir. Ulusal alanda yapılan çalışmalar genellikle yabancı dil yüksek okullarındaki öğrenciler ile yürütülmüştür. Survey tipinde yürütülen çalışmalarda okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasında genelde direkt bir ilişkiye ulaşılmasa da deneysel yöne dayalı yürütülen çalışmalarda çoklu zekaya dayalı eğitimin okuma başarısını artırdığını ve öğrencilerin stratejik okuma açısından ilerleme gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmaktadır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

#### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada sınıf öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin baskın oldukları çoklu zeka alanlarının üstbilişsel okuma stratejilerini yordayıp yordamadığı ve cinsiyet, sınıf, yaşadıkları yer değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu çerçevede araştırma, taramaya (survey) dayalı nicel yöntemdedir. Tarama çalışmaları, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2009: 81; Creswell, 2005: 325).

#### 3.2. ÇALIŞMA EVRENİ VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evreni 2011-2012 eğitim öğretim yılı itibariyle Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmemiştir. Çalışmada sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören lisans öğrencilerinden birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 637 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak gönüllülük esasına dayanması ve eksik doldurma sebebiyle Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 609 lisans öğrencisine ulaşılmıştır. Çalışma grubunun dağılımı aşağıdaki tabloda özetlenmektedir:

**Tablo 3.1**  
**Çalışma Grubuna Dâhil Olan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf ve Yaşadıkları Yere Göre Dağılımları**

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Kız	431	71
Erkek	178	29
Toplam	609	100
<b>Sınıf</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1. sınıf	206	34
2. sınıf	202	33
3. sınıf	102	17
4. sınıf	99	16
Toplam	609	100
<b>Yaşanılan Yer</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
İl	380	62
Köy	229	38
Toplam	609	100

\*Çalışmada ilçe ve köy sayısının yetersizliği dolayısıyla veriler köy başlığında birleştirilmiştir.

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada sınıf öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin demografik özelliklerini incelemek için 'Kişisel Bilgi Formu'ndan; öğretmen adaylarının baskın oldukları zeka alanlarını saptamak için 'Çoklu Zeka Ölçeği'nden; öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini hangi düzeyde kullandıklarını belirlemek adına ise 'Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nden yararlanılmıştır.

### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu bilgi formunda, öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve öğrencinin yaşamış olduğu yere ilişkin sorular bulunmaktadır.

### 3.3.2. Çoklu Zeka Ölçeği

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

- 1.-10.-19. madde:** Bedensel zeka
- 2.-11.-20. madde:** Varoluşçu zeka
- 3.-12.-21. madde:** Kişilerarası zeka
- 4.-13.-22. madde:** İçsel zeka
- 5.-14.-23. madde:** Mantıksal zeka
- 6.-15.-24. madde:** Müziksel zeka
- 7.-16.-25. madde:** Doğacı zeka
- 8.-17.-26. madde:** Sözel zeka
- 9.-18.-27. madde:** Görsel zeka

### 3.3.2.1. ÇZÖ'nün Güvenirliği ve Geçerliği

Yetişkin düzeydeki üniversite öğrencilerinin baskın oldukları çoklu zeka alanlarını belirlemek için 'Multiple Intelligence Survey' McClellan ve Conti (2008) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek öğrenenlerin öğrenme yolculuğunda kendilerini yansıtabildikleri üstbilişsel sürece yardım etmeyi baz almıştır. Ölçek geliştirilmeye başlamadan önce ilgili alanyazın taranmış, çoklu zekâyla ilgili toplam 17 ölçek, envanter, kontrol listeleri incelenmiş, ilgili alanyazından elde edilen bilgiler ve Howard Gardner'ın konu ile ilgili tavsiyeleri doğrultusunda 90 maddelik bir taslak ölçek hazırlanmıştır. 90 maddelik bu ölçeğin pilot uygulaması Oklahoma Bölge Üniversite'sinde yetişkin eğitimi bölümündeki sekiz üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür. Öğrenciler ölçeğin okunabilirliği, görünüşü ve kullanılan dil üzerine dönüt sağlamışlardır. Öğrenciler, ölçekteki bazı yapıların karmaşık olduğunu ve cevaplarken neredeyse her maddeyi yüksek aralıkta işaretledikleri için ölçeğin derecelendirme ölçeği olarak kullanılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler madde sayısının düşürülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Gelen dönütlere dayalı olarak ölçekteki bazı ifadeler düzeltilmiş ve 5'li likert olarak tasarlanan ölçek sıralamaya (rank) döndürülmüştür. 90 maddelik ölçekte çoklu zeka alanlarını temsil eden her bir ifade dokuzar maddelik on bölümde toplanmıştır. Cevaplayanlardan her bölümdeki maddeleri sıralamaları istenmektedir. Cevaplayanlara en yakın gelen ifadelerin yanına 1; en uzak gelen ifadelerin yanına ise 9 yazmaları söylenmiştir. Her bir zeka alanındaki soruların sıralamaları toplanmış ve en düşük puana sahip olan zeka alanı cevaplayanın baskın olduğu zeka alanı olduğu tespit edilmiştir. Bu haliyle ölçek Oklahoma Bölge Üniversitesindeki yetişkin eğitimi bölümünde öğrenim gören 11 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden gelen öneri doğrultusunda 45 maddeye düşürülmesine karar verilmiştir. Her bir maddenin toplam puana olan katkısını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. En yüksek korelasyona sahip beş madde her bir zeka alanı için seçilerek ölçek 45 maddelik hale getirilmiştir. Ölçeğin 45 maddelik hali Northeastern State Üniversitesinin özel eğitim programında öğrenim gören 149 öğrenci ile ön uygulama yürütülmüştür. Madde toplam puan; %57.7' si .5 ve üzerinde, %26.7' si .6 ve üzerindedir. Ölçeğin korelasyon sonuçları çoklu zeka alanlarını belirleyici düzeyde olduğunu göstermiş ve ölçek alan testi için Tulsa Community College'da daha geniş bir kitleye uygulanmıştır. Verilerin

toplanması seçkisiz örneklem yöntemine dayalı olarak 24 sınıftan 355; 27 sınıftan 432 olmak üzere toplam 787 öğrenciden toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için çalışma grubundaki 787 öğrenciye ek olarak 87 öğrenci katılımı sağlanarak toplamda 874 katılımcının cevapları işleme alınmıştır. Açımlayıcı faktör analiz sonuçlarına bakıldığında ölçeğin öz değeri 1'den büyük 16 faktörde toplandığı görülmüştür. Birinci ve en güçlü faktörün %7.61; 16. faktörün ise %2.22 açıkladığı toplam varyans olmuştur. ÇZK ölçüt alınarak 9 faktörü oluşturabilmek için faktör sayılarının 2 ile 9 arasında sabitlendiği 8 tane daha faktör analiz işlemi gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda toplam varyansı %40.74 oranında açıklayan ve öz değeri 1'den büyük 8 faktörde toplandığı görülmektedir. Analiz sonucunda maddelerin birden fazla kavramı ölçtüğü ortaya çıkmıştır. Uygulanan 8 analizin 7'sinde maddelerin 2 faktör altında; birinde ise 3 faktör altında olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda Çoklu Zeka Kuramına dayanan 9 faktörü oluşturmak için madde sayısı 27'ye düşürülmüştür. Ölçeğin son halinde her bir zeka alanını temsil eden yük değeri yüksek olan üçer maddeden 27 madde olarak belirlenmiştir. Ayrıca madde toplam puan arasındaki korelasyonun yeterince yüksek olduğu belirlenmiştir. Korelasyon değerleri .80 üzerinde 1 tane; .70-.79.9 arasında 12 madde; .60-.69.9 arasında 9 madde ve .50-.59.9 arasında 5 madde olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin son hali aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

**Tablo 3. 2**  
**Ölçeğin Madde- Toplam Korelasyon Katsayı Sonuçları**

Bedensel Zekâ			
Madde	1	10	19
Korelasyon	0.701	0.749	0.68
Varoluşçu Zekâ			
Madde	2	11	20
Korelasyon	0.576	0.82	0.747
Kişilerarası Zekâ			
Madde	3	12	21
Korelasyon	0.731	0.698	0.725
İçsel Zekâ			
Madde	4	13	22
Korelasyon	0.589	0.657	0.652
Mantıksal Zekâ			

**Tablo 3.2.nin Devamı**

Madde	5	14	23
Korelasyon	0.666	0.726	0.637
Müziksel Zekâ			
Madde	6	15	24
Korelasyon	0.65	0.733	0.704
Doğacı Zekâ			
Madde	7	16	25
Korelasyon	0.507	0.733	0.704
Sözel Zekâ			
Madde	8	17	26
Korelasyon	0.724	0.738	0.522
Görsel Zekâ			
Madde	9	18	27
Korelasyon	0.554	0.701	0.679

Çoklu zeka ölçeğinin güvenilirliği test tekrar test yöntemi sonucunda elde edilmiştir. Ölçek iki hafta arayla Tulsa Community College Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır. Analiz sonucunda 9 zeka alanından 4'ü .7 ve üzeri; kalan 4'ü bu düzeyden biraz az ve bir tanesi de .5 düzeyinde olduğu saptanmıştır. McClellan ve Conti (2008) tarafından ölçeğin güvenilir olduğu söylenmektedir.

### 3.3.2.2. Türkçeye Uyarlama Çalışması

McClellan ve Conti (2008) tarafından geliştirilen MIS (Multiple Intelligence Survey) adlı ölçeğin Türkçeye uyarlanma aşamaları aşağıda detaylarıyla açıklanmaktadır.

#### 3.3.2.2.1. Dil Geçerliği

Ölçek, yabancı dil alanında 5 uzman (Yrd. Doç. Dr. Hakan Demiröz, Yrd. Doç. Dr. Ertuğ Yavuz, Öğrt. Gör. Hüseyin Erdin, Okt. Ozan Varlı, Arş. Gör. Pelin İrgi) tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. İlgili alanda 5 uzmanın (Doç. Dr. Erdal Toprakçı, Yrd. Doç. Dr. Celal Teyyar Uğurlu, Yrd. Doç. Dr. Meral Uras, Arş. Gör. Hatice Yıldız, Arş. Gör. Serkan Buldur) görüşü alınmış ve Türkçe alanında 2 uzmanın (Yrd. Doç. Dr. Hikmet Yılmaz, Yrd. Doç. Dr. Elif Küçük Balta) görüşü de alındıktan sonra ölçeğin Türkçe hali oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra yabancı dil



alanında 4 uzman (Yrd. Doç. Dr. Faruk Türker, Okt. Ajda Güney, Okt. İhsan Topçu, Okt. Ezgi Aydemir) tarafından Türkçeden İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin orijinal hali ile oluşturulan Türkçe formun çevirisi arasında anlamca bir fark olmadığı kanısına varılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliği için İngiliz Dil Edebiyatı Bölümünde öğrenim görmekte olan 130 lisans öğrencisine önce İngilizce orijinal hali ve iki hafta sonra uyarlanmış olan Türkçe hali uygulanmıştır. Uygulamalardan sonra elde edilen verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliğini test etmede Pearson Momentler Korelasyonu tekniği kullanılmıştır. Tablo 3.3.'te söz konusu bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 3.3**

**ÇZÖ'nün Dil Eşdeğerliği Çalışması İngilizce ve Türkçe Formu Uygulamaları Arasındaki Korelasyon Katsayıları**

Zeka Alanı	r
Bedensel Zeka	0.70
Varoluşçu Zeka	0.71
Kişilerarası Zeka	0.78
İçsel Zeka	0.68
Mantıksal Zeka	0.71
Müziksel Zeka	0.80
Doğacı Zeka	0.75
Sözel Zeka	0.78
Görsel Zeka	0.72

( $p < 0.05$ )

İki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı toplam puanda 0.68-0.80 aralığında ( $p < .05$ ) olarak bulunmuştur. Korelasyon katsayısının 0.70- 1.00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2010: 32; Çokluk ve diğerleri, 2010: 52; Köklü ve diğerleri, 2006: 94). Literatür dikkate alındığında, ÇZÖ'nün İngilizce formu ile ÇZÖ'nün Türkçe formundan elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüş ve Türkçeye uyarlanan ölçek orijinaline eşdeğer kabul edilmiştir.

### 3.3.2.2.2. Yapı Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliği için ölçek, çalışma grubu dışından seçilmiş benzer nitelikteki Cumhuriyet Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan 300 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Daha önce açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen sonuçlar doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulur (Şimşek, 2007: 4). Başka bir deyişle, faktör yapılarının geçerliliği için farklı kültürlere ilişkin uyarlama çalışmalarında sıklıkla doğrulayıcı faktör analizine başvurulur (Çokluk ve diğerleri, 2010: 188). Araştırmada uyarlanmakta olan Çoklu Zeka Ölçeğinin, LISRELL 8.7 paket programında yapılan analiz sonucunda ÇZÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum indeksleri şöyledir: ( $\chi^2/sd$ )= 1.47 GFI= 0.72, RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama kare kökü) = 0.12, AGFI= 0.64 CFI = 0.75 NFI= 0.74, RMR= 0.020 (EK-8). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre modelin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Bir modelin uyumu için  $\chi^2$  ve serbestlik derecesinin oranının 5'in altında, GFI>.85 ve AGFI>.80, RMR<.10 RMSEA<.10 değerlerinde kabul edilebilir düzeyde ele alınır (Şimşek, 2007: 400). GFI, AGFI, CFI ve NFI değerlerinin 0.90'a yaklaşmasının mükemmel uyumu gösterdiği dikkate alındığında (Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998) elde edilen sonuçlar, uyarlanmakta olan ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir.

### 3.3.2.2.3. Güvenirlilik

Ölçeğin iç güvenirlilik katsayısı Cronbach Alpha değeriyle hesaplanmıştır. Ölçeğin dokuz alt boyutunun tek tek iç tutarlılık (Cronbach Alpha) analizleri incelendiğinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları bedensel zeka alt boyutu için .85; varoluşçu zeka alt boyutu için .85; kişilerarası zeka alt boyutu için .78; içsel zeka alt boyutu için .84; mantıksal zeka alt boyutu için .75; müziksel zeka alt boyutu için .74; doğacı zeka alt boyutu için .73; sözel zeka alt boyutu için .84; görsel zeka alt boyutu için ise .86 olarak bulunmuştur. Alfa değerinin .7 olması güvenilir düzeyde olduğunu gösterir (Altunışık ve diğerleri, 2010:124; Nakip, 2006: 146). İlgili literatür dikkate alındığında, ÇZÖ'nün Alfa değerlerine dayalı olarak güvenilir olduğu söylenebilir.

### 3.3.3. Üstbilişsel Okuma Stratejileri

Araştırmada, Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen; Çöğmen (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (Metacognitive Reading Strategies Questionnaire) kullanılmıştır. Ölçek iki boyutlu olup ders metinlerini okurken kullanılan stratejileri ifade eden toplam 22 maddeden oluşan 5'li derecelmeli likert tipi bir ölçektir. Söz konusu ölçekte öğrencilerden kendilerini her madde için 1 ile 5 puan aralığında 1- 'Hiç kullanmam', 5- 'Her zaman kullanırım' şeklinde derecelendirmeleri istenmektedir. Seçeneklere göre kodlanan puan aralığı  $n-1$  formülüne dayalı olarak 0.8 olarak bulunmuş ve bulunan aritmetik ortalama 4.20-5.00 arasında yer almışsa, öğrencilerin stratejiyi kullanma düzeyi 'Her zaman kullanırım', 3.40-4.19 arasında yer almışsa 'Sık sık kullanırım', 2.60-3.39 arasında yer almışsa 'Bazen kullanırım', 1.80-2.59 arasında yer almışsa 'Nadiren kullanırım', 1.00-1.79 arasında yer almışsa 'Hiç kullanmam' aralığında olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin ilk 16 maddesi analitik stratejiler, son 6 maddesi ise pragmatik stratejiler boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 220, en düşük puan 22'dir. Ölçeğin analitik stratejiler alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan 16; pragmatik stratejiler alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan 6'dır. Çöğmen (2008) tarafından, ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formu arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye  $r=.85$  ( $p<.001$ ) ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında ise; birinci alt boyut için  $r=.82$  ( $p<.001$ ); ikinci alt boyut için  $r=.77$  ( $p<.001$ ) bulunmuştur. Yapı geçerliği için ölçek örneklem grubu dışından seçilen ve örneklem grubuna benzer nitelikte toplam 726 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek analiz sonucunda orijinalinde olduğu gibi iki faktör altında toplanmıştır. Birinci faktör, okuduğunu anlama sırasında öğrencilerin yararlandığı bilişsel süreçleri içeren analitik stratejiler; ikinci faktör ise akademik çalışma ve başarı sürecinde yararlanılan pratik taktikleri içeren pragmatik stratejilerdir. Analitik stratejiler faktörü adı altında olan 4., 5., 13., 7., 3., 6., 2., 9., 12., 11., 15., 10., 1., 14., 8., 16. sorular birinci faktör; 20., 18., 19., 17., 21. ve 22. sorular ise ikinci faktör altında toplanmışlardır. Her iki faktör toplam varyansın % 32.96 oranını açıklamaktadır. Ölçeğin iki alt boyutunun iç tutarlılık (Cronbach Alpha) analizleri incelendiğinde ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .81; analitik stratejiler alt boyutu için .78 ve pragmatik stratejiler

alt boyutu için ise .82 olarak bulunmuştur. Maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarına bakıldığında ise .20 ile .47 arasında değiştiği görülmektedir.

Bu araştırma için kullanılan ÜBOS ölçeği araştırmacı tarafından (Cronbach Alpha) güvenilirlik analizleri yapıldığında ölçeğin bütünü için .85; analitik stratejiler alt boyutu için .83 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için ise .80 olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeğin bir kez daha güvenilir olduğu görülmektedir.

### 3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programından yararlanılmıştır. Öğrencilere ait demografik bilgilerin tanımlanması, yüzdelik ve frekans yardımıyla hesaplanmıştır. Uyarlanan ÇZÖ ve kullanılan ÜBOS ölçeğinin iç güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değeriyle hesaplanmış, ÇZÖ'nün dil geçerliliği test-tekrar test yöntemi uygulanarak Pearson Momentler Korelasyon tekniği ile analiz edilmiştir. Uyarlanan ölçeğin madde faktör ilişkilerinin belirlenmesini sağlayan LISREL 8.7 paket programından yararlanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde, araştırmacı tarafından daha önceden belirlenen bir ilişkinin doğruluğunu test etmek amaçlanır (Altunışık ve diğerleri, 2010: 264). DFA'da modelin geçerliliğini değerlendirmek için Ki-Kare Uyumu, GFI (Uyum indeksi), AGFI (Düzenlenmiş Uyum indeksi), RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama karekökü), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi), RMR (Ortalama hataların karekökü) uyum indeksleri kullanılmıştır.

Öğrencilerin analitik ve pragmatik okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için ölçeğin ve alt boyutların genel aritmetik ortalaması ve standart sapması verilmiştir. Elde edilen aritmetik ortalamanın hangi aralığa tekabül ettiğini belirtmek için seçeneklere göre kodlanan puan aralığına dayalı aşağıda belirtilen puan aralıkları temel alınmıştır.

Hiç Kullanmam 1.00 – 1.79

Nadiren Kullanırım 1.80 – 2.59

Bazen Kullanırım 2.60 – 3.39

Sık Sık Kullanırım 3.40 – 4.19

#### Her Zaman Kullanırım 4.20 – 5.00

Çalışma grubundaki öğrencilerin zeka alanlarından aldıkları puanlar 1-9 sıra aralığında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin zeka alanlarına ilişkin sorulara verdikleri puanlar, EXCEL programında toplandıktan sonra, öğrencilerin ilgili sorulara verdikleri en düşük puan belirlenerek baskın oldukları zeka alanı saptanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarının dağılımını göstermek için SPSS 16.0 paket programında yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır.

Çalışmadaki her bir alt problem için korelasyon ve regresyon analiz sonuçları verilmiştir. Çoklu regresyon analizi yapılabilmesi için bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler ile arasındaki ilişki düzeylerine bakılmıştır. Korelasyon analizine alınan ölçeklerden birinin sıralı (rank) olduğunda Spearman's rho değerleriyle hesaplanmasından dolayı (Büyüköztürk, 2010: 31; Çokluk ve diğerleri, 2010: 51; Altunışık ve diğerleri, 2010: 109; Köklü ve diğerleri, 2006: 97) bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken ile arasındaki ilişki düzeylerine Spearman's rho ile bakılmıştır. Veri deseninde çoklu bağlantının olup olmadığını incelemek için bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin .80 ve üzerinde olması çoklu bağlantı olabileceği; .90 ve üzerinde olması ise ciddi bir çoklu bağlantı sorunu olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2010: 100; Çokluk ve diğerleri, 2010: 35; Tabachnick ve Fidell, 2001: 84). Çalışmada yapılan korelasyon analiz sonuçlarının hiçbirinin .80 ve üzerinde olmadığı görülmüş ve bağımsız değişkenlerin regresyon analizine alınabileceği belirlenmiştir. Regresyon analizi, bir bağımlı değişken ile bir ya da birden fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkinin açıklanmasına ilişkin istatistiksel bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2010: 91; Çokluk ve diğerleri, 2010: 54; Altunışık ve diğerleri, 2010: 160-161; Köklü ve diğerleri, 2006: 136; Nakip, 2006: 330; Tabachnick ve Fidell, 2001: 111). Çoklu regresyon analizi, birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini tahmin etmek için kullanılan iki değişkenli regresyonun bir uzantısıdır (Büyüköztürk, 2010: 98; Altunışık ve diğerleri, 2010: 231; Creswell, 2005: 336; Tabachnick ve Fidell, 2001: 111). Bu araştırmada, bağımlı değişkeni yordayan birden fazla bağımsız değişken olduğundan dolayı çoklu regresyon analizine başvurulmuştur. Regresyon analizinde standart,

aşamalı ve hiyerarşik olmak üzere üç yöntem mevcuttur (Tabachnick ve Fidell, 2001: 112; Çokluk ve diğerleri, 2010: 56). Araştırmada her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordama düzeyini inceleyebilmek için standart yaklaşıma dayalı regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları tablolarda gösterilirken değişken isimlerine, standardize edilmiş regresyon katsayısı( $\beta$ ), standart hataya, regresyon katsayılarının anlamlı olup olmadığını test etmede kullanılan t test sonuçlarına, t'nin önemlilik düzeylerini gösteren p değerlerine, regresyon denkleminin sabit değerlerine, çoklu korelasyon katsayılarına(R), açıklanan varyansa( $R^2$ ), regresyon denkleminin genel olarak anlamlı olup olmadığını gösteren p ve F değerlerine yer verilmiştir. Çalışmada p değerleri  $<.05$  düzeyinde değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, araştırma alt problemlerine uygun olarak tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **4.BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmelerine dayalı olarak elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar alt problemlerdeki sıraya göre verilmiştir.

#### **4.1. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLANMASI**

Bu bölümde öğretmen adaylarından ÇZÖ ve ÜBOS ölçekleri ile elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmektedir. Çalışma grubunun zeka alanları ve üstbilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişki Spearman korelasyon ve çoklu regresyon analizleri ile belirlenmektedir.

##### **4.1.1. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması**

Tablo 4.1.'de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerinden analitik ve pragmatik okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular görülmektedir. Buna göre, analitik okuma stratejilerin aritmetik ortalaması 3.79; pragmatik okuma stratejilerin aritmetik ortalaması 3.89 ve ölçeğe verilen cevapların toplam aritmetik ortalaması ise 3.82 olarak elde edilmektedir.

**Tablo 4.1**

**Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Dağılımları**

	N	$\bar{x}$	Ss	Düzy
Analitik Stratejiler	609	3.79	0.49	Sık sık kullanım
Pragmatik Stratejiler	609	3.89	0.77	Sık sık kullanım
Toplam	609	3.82	0.48	Sık sık kullanım

Tablo 4.1. sonuçlarına dayanarak ölçeğin ve alt boyutlarının aritmetik ortalamaları seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin analitik ve pragmatik okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ‘sık sık kullanım’ aralığına tekabül ettiği görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplam aritmetik ortalamasının da ‘sık sık kullanım’ aralığında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu dağılımdan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerinden sıklıkla yararlandıkları sonucu anlaşılabilir. Araştırma sonuçlarıyla ilgili alanyazın arasında bir paralellik tespit edilmiştir. Nitekim Çöğmen (2008) tarafından yapılan çalışma, üstbilişsel okuma stratejilerinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler tarafından kullanılma düzeyini ‘sık sık kullanım’ aralığında olarak alanyazına yansımaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise, pragmatik stratejilerin kullanım düzeyinin analitik strateji kullanım düzeyinden daha yüksek olduğu anlaşılabilir. Öğrenciler analitik stratejileri sıklıkla kullanmalarına rağmen başarıya ulaşmada daha etkin bir yol olarak gördükleri pragmatik stratejileri daha fazla kullanmaktadırlar. Pragmatik stratejiler, öğrencilerin akademik hedeflerini gerçekleştirebilmek için çalışma sırasında kullandıkları taktikleri içermektedir (Taraban ve ark., 2004). Buradan hareketle, öğrencilerin eğitim hayatları süresince ürün odaklı bir sistemin içerisinden gelmeleri ile sistemde başarılı olabilmek adına bu stratejileri daha çok benimsedikleri anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle, söz konusu durum mevcut eğitim sisteminin benimsediği anlayış çerçevesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber Ay (2009) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin en fazla kullandıkları stratejilerin genel bir çerçeve edinmeye yarayan stratejiler; en az kullandıkları stratejilerin ise derinlemesine anlamaya dayalı stratejiler olduğu belirtilmektedir.



Diğer taraftan, yurt dışında yapılan bazı çalışmalar incelendiğinde, çalışma bulgusunun aksine konunun özüm senerek değerlendirildiği analitik stratejilerin pragmatik stratejilerinden daha sık kullanıldığı görülmektedir. Taraban ve diğerleri (2004) analitik okuma stratejilerinin (okuduğunu anlama ve değerlendirme gibi) öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olmasına rağmen pragmatik stratejilerin (altını çizme, renkli kalemle işaretleme gibi) akademik başarıları ile ilişkili olmadığını belirtmektedir. Taraban ve diğerleri Nist ve Holschuh (2000)'un ifadelerine dayanarak pragmatik stratejilerin daha zorlayıcı, derinlemesine çıkarımlarda bulunma gibi aşamalarda başlangıç seviyesindeki bir nokta olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden bu stratejilerin daha çok basit düzeyde okuyan bireylere uygun olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, Vianty (2007) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencileri tarafından ana dillerinde ve öğrendikleri yabancı dilde kullandıkları stratejileri incelemiş ve analitik stratejilerin ana dilde daha fazla kullanıldığını, yabancı dilde ise pragmatik stratejilerin daha sık tercih edildiğini belirtmektedir. Vianty (2007), öğrencilerin yabancı dildeki yetilerinin daha yüzeysel olması dolayısıyla basit düzeyde olan pragmatik stratejileri daha sık kullandıklarından söz etmektedir. Bununla beraber, bazı araştırmacılar, üstbilişsel okuma stratejilerinden problem çözmeye dayalı stratejilerin öğrenciler tarafından üst düzeyde kullanıldığı sonucuna varmaktadır (Alsheikh ve Mokhtari, 2010; Zhang ve Wu, 2009; Temur ve Bahar, 2011; Wu, 2005). Bu çalışmaların sonucunda analitik stratejilerin daha derinlemesine anlamayı, değerlendirme yapmayı, çıkarımda bulunmayı gerektiren stratejileri kullanan bireylerce tercih edildiği, pragmatik stratejilerin ise daha basit düzeydeki okuyucuların yararlandıkları stratejiler olduğu söylenebilir. Çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamada üst düzey beceri gerektiren analitik stratejilerinden çok temel becerileri gerektiren pragmatik stratejilere daha fazla başvurdukları görülmektedir. Bu durumun öğretmen adaylarının geçirdikleri eğitim hayatı süresince okuduklarını irdeleyerek anlamak yerine, kendilerinden beklenen başarıyı elde etmeye yönelik daha yüzeysel düzeyde sayılabilecek temel okuma stratejilerini benimsemiş olmaları ile ilgili olduğu düşünülebilir.

#### 4.1.2. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarına Dayalı Profillerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 4.2. çalışma grubunda yer alan öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarına dayalı dağılımını yüzde ve frekans değerlerini vererek açıklamaktadır. Tablo 4.2.'ye dayalı olarak çalışma grubundaki öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarına göre dağılımı sıralandığında; içsel zeka %34 oranında birinci sırada; varoluşçu zeka %15.1 oranında ikinci sırada; birden fazla zeka alanında yüksek puan aldıkları için karma zeka alanı diye sınıflandırılanların dağılımı %12.3 oranında üçüncü sırada; mantıksal zeka %9.7 oranıyla dördüncü sırada; kişilerarası zeka %8.5 oranıyla beşinci sırada; bedensel zeka %6.6 oranıyla altıncı sırada; müziksel zeka %4.8 oranıyla yedinci sırada; sözel zeka %4.1 oranıyla sekizinci sırada; görsel zeka %3.4 oranıyla dokuzuncu sırada ve doğacı zeka %1.5 oranıyla onuncu sırada yer almaktadır.

**Tablo 4.2**

#### Öğrencilerin Baskın Oldukları Zeka Alanlarına Dayalı Profilleri

Baskın Olunan Zeka Alanı	N	%
Bedensel Zeka	40	6.6
Varoluşçu Zeka	92	15.1
Kişilerarası Zeka	52	8.5
İçsel Zeka	207	34
Mantıksal Zeka	59	9.7
Müziksel Zeka	29	4.8
Doğacı Zeka	9	1.5
Sözel Zeka	25	4.1
Görsel Zeka	21	3.4
Karma Zeka Alanı	75	12.3
Toplam	609	100

Tablo 4.2.'de belirtildiği gibi çalışma grubunun zeka alanlarındaki dağılımının homojen olmadığı görülmektedir. Ancak en baskın olunan zeka alanı ile

en az tercih edilen zeka alanı arasında dikkate değer bir fark bulunmaktadır. Bu durum Çoklu Zeka Kuramının temele aldığı felsefeye ters düşmektedir. Nitekim Gardner (2006)'a göre öğrencilerin çoklu zeka alanlarından sadece birinin baskın düzeyde gelişmiş olması, farklı zeka alanlarının dengeli bir düzeyde tercih edilmemesi, bireyin tek bir alanda gelişmesine neden olur, çoklu düşünebilen, olayları farklı yorumlayabilen bir bakış açısı geliştirmelerine engel teşkil eder. ÇZK'nda esas amaçlanan, öğrencinin her zeka alanında bir parça da olsa ilerleme kaydetmesidir. Bu çerçevede, öğretmen adaylarının çoklu zeka profillerinin homojen bir dağılım göstermemesi düşündürücü bir sonuçtur. Zeka alanları birebir incelendiğinde ise öğretmen adaylarının baskın oldukları zeka alanlarının %34 oranında içsel zeka olduğu görülmektedir. İçsel zeka alanının bireyin kendi benliğini tanıması, korkularını, güdülenme noktalarını bilmesi ve bu tarz bir içsel modele dayalı hayatını düzenleyebilmesi gibi özellikleri kapsadığı düşünülürse, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının kendilerine dair bir farkındalık sahibi oldukları, güçlü ya da zayıf yönlerini bilip hayatlarını bu doğrultuda planladıkları düşünülebilir. İlgili alanyazında benzer nitelikte çalışmalar elde edilen bulguyu desteklemektedir. Hamurcu, Günay ve Özyılmaz (2002), çalışma sonuçlarına paralel olarak sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin en çok tercih ettikleri zeka alanının içsel zeka olduğu sonucuna ulaşmaktadırlar. Aynı zamanda üniversite öğrencilerinin içsel zeka alanında baskın oldukları ve içsel zeka ile otonomi arasında olumlu bir ilişki olduğu Keskin ve Yıldırım (2008) tarafından belirtilmektedir. Chan (2007), 4.-10. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada en çok tercih edilen zeka alanının içsel zeka olduğunu ve içsel zekanın liderlik vasıfları güçlü birinde olması gereken ifade gücünü iyi kullanabilme, öz-denetim becerileri ve kendini yansıtma gibi değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğunu vurgulamaktadır. Benzer biçimde, Tunç (2008) 11. sınıf öğrencilerinin baskın oldukları zeka alanının içsel zeka olduğunu bulgulamaktadır. Serin (2008) çalışmasında içsel zeka alanı ile cesaretlendirme, model olma ve planlama alt boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. İçsel zekaya dair bahsedilenler ışığında, bu zeka alanının geliştiği bireylerde kendilerine dair net algıların oluştuğu, yaşantılarını düzenleme, denetleme ve planlama yetilerinin daha güçlü hissedildiği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerin, bireyin eğitim hayatında rol model olmaları

nedeniyle öğrencilerine rehber olabilmek için öncelikle kendilerine yönelik bir farkındalık geliştirmeleri gerektiği dikkate alınır, çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının bu kutsal mesleğin kendilerine uygun olduğu düşünülmektedir.

Varoluşçu zekanın %15.1 ile ikinci sırada tercih edilen zeka alanı olması, öğretmen adaylarının aynı zamanda sorgulayıcı, nedenini araştıran ve derinlemesine anlamayı temel alan bireyler olduklarını göstermektedir. Diğer zeka alanlarındaki (Bedensel Zeka, Kişilerarası Zeka, Mantıksal Zeka, Müziksel Zeka, Doğacı Zeka, Sözel Zeka, Görsel Zeka, Karma Zeka) dağılım daha düşük yüzde oranları ile belirtilen tabloda yerini almaktadır.

Doğacı zeka alanı sınıf öğretmen adayları tarafından %1.5 oranında en son sırada tercih edilmektedir. Öğretmen adayları tarafından en az tercih edilen zeka türü olduğu, alanda yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. McClellan ve Conti (2008) eğitim alanındaki üniversite öğrencilerinin en az düzeyde baskın oldukları zeka alanının doğacı zeka alanı olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda Gürbüzöğlü Yalmanlı (2011) eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışma sonucunda sınıf ve Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin doğacı zeka alanındaki ortalamalarının en düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir. Chan (2007) 4.-10. sınıf öğrencileri tarafından en az tercih edilen zeka alanının doğacı zeka olduğunu bulgulamaktadır. Wu ve Alrabah (2009) ise, doğacı zeka alanının Tayvan'daki öğrencilerde en az; Kuveyt'te ise beşinci sırada yer aldığı sonucuna ulaşmaktadırlar. Elde edilen bulgular çerçevesinde, içinde bulunduğumuz kültürde yerleşik bir doğa bilincinin olmadığını, bireylerde doğa sevgisinin tam anlamıyla gelişmediğini ve doğacı zeka alanının geliştirilmesi için bir çaba gösterilmediğini ifade edilebilir. Diğer yandan, sanayileşme ve kentleşmenin gereği bu durumun öncülü olabilir. Zeka alanının geliştirilmesinde yaşanan toplum kültürünün önemli bir rolü olduğu bilinmektedir (Gardner, 2006; Armstrong, 2009; Brualdi, 1996; Chongde ve Tsingan 2003; Demirel, 2009). Bu bağlamda doğaya ilişkin geliştirdiğimiz yaklaşımlarımız, kültürün doğa olgusuna hangi boyutta yer verdiğine ve toplumda doğaya yönelik hangi düzeyde bir kültürlenme olduğuna bağlıdır. Bu kültürlenmenin yeterince gelişmediğine dair en belirgin gösterge, boyutları günden güne artan çevre sorunları

ve sorunlara ilişkin olan duyarsızlaşmadır. Nitekim, ilgili alanyazında bu durumu destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Yücel ve Morgil (1998) üniversite öğrencilerinde tam olarak bir çevre olgusunun, çevreyi koruma bilincinin oluşmadığı sonucuna ulaşmaktadır. Ayrıca, Erol ve Gezer (2006) sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin çevreye ve çevre sorunlarına karşı tutumlarının genel olarak zayıf olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, toplumun çekirdeğini oluşturan ailenin çocuğa çevre bilincini aşılamaması, asıl gelişiminin yaşandığı okullarda iyi bir çevre algısının oluşturulmaması, gittikçe genişleyen bir çerçevede bu algının yetişkin düzeyine taşındığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda doğacı zeka alanının çalışma grubundaki öğretmen adaylarında en az düzeyde baskın olması doğa bilincinin gençlerde tam olarak geliştirilemediğinin bir göstergesidir.

#### **4.1.3. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Bulgular ve Yorumlanması**

Tablo 4.3.'te analitik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman korelasyon analiz sonucunda elde edilen değerler verilmektedir. Öğrencilerin analitik okuma stratejileri ile bedensel zeka arasında ( $r = -0.094$   $p < 0.05$ ), varoluşçu zeka arasında ( $r = 0.058$   $p > 0.05$ ), kişilerarası zeka arasında ( $r = -0.059$   $p > 0.05$ ), içsel zeka arasında ( $r = 0.045$   $p > 0.05$ ), mantıksal zeka arasında ( $r = 0.104$   $p < 0.05$ ), müziksel zeka arasında ( $r = -0.016$   $p < 0.05$ ), doğacı zeka arasında ( $r = -0.016$   $p > 0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r = 0.019$   $p > 0.05$ ) ve görsel zeka arasında ( $r = 0.087$   $p < 0.05$ ) düzeyinde ilişki tespit edilmektedir.

**Tablo 4.3****Zeka Alanları ile Analitik Okuma Stratejileri Arasındaki Korelasyon Sonuçları**

	Analitik	Bedensel	Varoluşçu	Kişilerarası	İçsel	Mantıksal	Müziksel	Doğacı	Sözel	Görsel
Analitik	1.000	-0.094*	0.058	-0.059	0.045	0.104*	-0.116*	-0.016	0.019	0.087*
Bedensel	-0.094*	1.000	-0.069	0.142*	-0.248*	-0.279*	-0.064	-0.016	-0.256*	-0.270*
Varoluşçu	0.058	-0.069	1.000	-0.073	0.163*	-0.065	-0.365*	-0.180*	-0.213*	-0.149*
Kişilerarası	-0.059	0.142*	-0.073	1.000	0.025	-0.033	-0.152*	-0.215*	-0.324*	-0.326*
İçsel	0.045	-0.248*	0.163*	0.025	1.000	0.215*	-0.280*	-0.138*	-0.294*	-0.156*
Mantıksal	0.104*	-0.279*	-0.065	-0.033	0.215*	1.000	-0.227*	-0.116*	-0.215*	-0.058
Müziksel	-0.116*	-0.064	-0.365*	-0.152*	-0.280*	-0.227*	1.000	-0.009	0.099*	-0.135*
Doğacı	-0.016	-0.016	-0.180*	-0.215*	-0.138*	-0.116*	-0.009	1.000	-0.031	-0.113*
Sözel	0.019	-0.256*	-0.213*	-0.324*	-0.294*	-0.215*	0.099*	-0.031	1.000	0.186*
Görsel	0.087*	-0.270*	-0.149*	-0.326*	-0.156*	-0.058	-0.135*	-0.113*	0.186*	1.000

\*p&lt;0.05

Tablo 4.3. sonuçları incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmen adaylarının analitik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasında oldukça düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Analitik okuma stratejileri ile bedensel, mantıksal ve görsel zeka alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Ancak söz konusu ilişkiler oldukça düşük düzeydedir. Bedensel zeka ile negatif yönde düşük düzeyde, mantıksal ve görsel zeka alanları ile de pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Zeka alanları arasında korelasyon değerlerinin de düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Çoklu doğrusal regresyon analizine alınan bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin hiçbirinin 0.80 üzerine çıkmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, bağımsız değişkenlerin regresyon analizine alınabileceği belirlenmiştir.

Tablo 4.4.'te çalışma grubunda yer alan öğrencilerin zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi ile standardize edilmiş regresyon katsayısı, katsayıların anlamlılığına göre t ve p değerleri ve açıklanan varyansa ilişkin sonuçlar belirtilmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına dayalı olarak zeka alanlarının analitik okuma stratejileri üzerinde anlamlı düzeyde bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Analitik okuma stratejileri ve zeka alanları arasında genel çerçevede  $R= 0.169$  olarak düşük düzeyde olumlu yönde bir ilişki elde edilmektedir. Toplam varyansın ise yaklaşık %3'ünü açıkladığı görülmektedir. Dolayısıyla zeka alanlarının öğrencilerin analitik okuma stratejilerini yordamada katkısı düşük düzeydedir.

Tablo 4.4

**Zeka Alanlarının Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Regresyon  
Analiz Sonuçları**

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	47.115	48.000		0.982	.327
Bedensel	-0.017	0.362	-0.011	-0.047	.963
Varoluşçu	0.143	0.360	0.087	0.398	.691
Kişilerarası	0.066	0.363	0.039	0.182	.856
İçsel	0.068	0.361	0.037	0.189	.850
Mantıksal	0.253	0.364	0.134	0.694	.488
Müziksel	0.007	0.359	0.004	0.018	.986
Doğacı	0.068	0.366	0.036	0.186	.853
Sözel	0.090	0.368	0.060	0.244	.807
Görsel	0.191	0.352	0.115	0.542	.588

R: 0.169    R<sup>2</sup>: 0.028

F: 1.950    p: 0.052

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin analitik okuma stratejileri üzerindeki görece önem sırası; mantıksal zeka, görsel zeka, varoluşçu zeka, sözel zeka, kişilerarası zeka, içsel zeka, doğacı zeka, bedensel zeka ve müziksel zekadır. Kurulan regresyon modeli genel çerçevede incelendiğinde anlamlı bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Regresyon analiz sonuçlarına göre analitik okuma stratejilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği ise aşağıdaki şekildedir:

$$\text{ANALİTİK OKUMA} = 47.115 - 0.017_{\text{BEDENSEL}} + 0.143_{\text{VAROLUŞÇU}} + 0.066_{\text{KİŞİLERARASI}} + 0.068_{\text{İÇSEL}} + 0.253_{\text{MANTIKSAL}} + 0.007_{\text{MÜZİKSEL}} + 0.068_{\text{DOĞACI}} + 0.090_{\text{SÖZEL}} + 0.191_{\text{GÖRSEL}}$$

Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi, analitik okuma stratejileri zeka alanları ile birebir incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde taramaya dayalı yürütülen çalışmaların genellikle elde edilen bulguya paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Nitekim Ay (2003), farklı zekâlara sahip öğrencilerin zeka alanlarının kullandıkları okuma stratejilerini direkt olarak etkilemediğini bulgulamaktadır. Tahriri ve Divsar (2011),



zeka alanları ile okuma arasında genel çerçevede bir ilişki olmadığını belirtmektedir. Razmjoo'nun (2008) ise, öğrencilerin zeka türleri ve dil başarısı arasındaki ilişki açısından anlamlı düzeyde bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Elde edilen bulguların aksine Hajhashemi ve diğerleri (2011) dil öğrenme stratejilerinden üstbilişsel stratejiler ile zeka alanları arasında bir ilişki olduğunu bulgulamaktadır. Analitik stratejiler, metne analitik yaklaşıma ve okuduğunu anlamayı gerçekleştirmeye yarayan bilişsel stratejilerdir (Taraban, 2004). Analitik okuma stratejilerinin kişilere farklı bakış açıları kazandırarak çoklu düşünebilmeyi, dolayısıyla farklı zeka alanları ile ilişkili olması beklenirken, bu konu ile ilgili yukarıda bahsedilen tarama şeklindeki çalışmalarda genellikle ilişki bulunmamaktadır. Diğer taraftan, deneysel yaklaşıma dayalı incelenen çalışmalar çoklu zeka alanları ve okuma arasında ilişki olduğunu belirtmektedir. Susar Kırmızı (2006) ÇZK'na dayalı işbirlikli öğrenme grubunun, okuduğunu anlama stratejilerini daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmaktadır. Baumgartner, Lipowski, and Rush (2003) her öğrenciye uygun olan bireyselleştirilmiş öğretim yöntemi ile öğrencilerin başlangıca oranla daha fazla okuma stratejilerinden yararlanıp okuma becerilerinin geliştiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, bazı deneysel çalışmalar öğrencilerin çoklu zekâya dayalı öğretim yoluyla okuma alanında başarılarının arttığı ve olumlu yönde tutum geliştirdikleri bulgulanmaktadır (Al-Balhan, 2006; Jallad ve Bani Abdelrahman, 2008; Uhlir, 2003; Gens, Provance, Van Duyne 1998; Burman and Evans 2003; Reidel ve diğerleri, 2003; Kuzniewski ve diğerleri, 1998; Abdulkader ve diğerleri, 2009; Owolabi ve Okebukola, 2009; Temiz ve Kiraz, 2007; Buschick ve diğerleri, 2007; Herbe ve diğerleri, 2002; Mokhtar ve diğerleri, 2008; Kayıran Kuşdemir ve İflazoğlu, 2007). ÇZK'na dayalı eğitim verilen deneysel çalışmalarda okuduğunu anlama ve okuma stratejilerinin kullanımında artış olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular ışığında analitik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasında ilişki bulunmaması, eğitim sisteminin bireysel farklılıkları dikkate alarak farklı zeka alanlarından tam anlamıyla yararlanmadığı ve okuma becerisini derinlemesine anlamaya, öğrenenlerin üst düzeyde düşünmelerine fırsat vererek analitik okumaya dayalı ele alınmadığından kaynaklandığı kanısını kuvvetle oluşturmaktadır.

#### **4.1.4. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Bulgular ve Yorumlanması**

Tablo 4.5.'te pragmatik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman korelasyon analiz sonucunda elde edilen değerler sunulmaktadır. Öğrencilerin pragmatik okuma stratejileri ile bedensel zeka arasında ( $r = -0.079$   $p > 0.05$ ), varoluşçu zeka arasında ( $r = -0.067$   $p > 0.05$ ), kişilerarası zeka arasında ( $r = -0.019$   $p > 0.05$ ), içsel zeka arasında ( $r = 0.005$   $p > 0.05$ ), mantıksal zeka arasında ( $r = 0.181$   $p < 0.05$ ), müziksel zeka arasında ( $r = 0.002$   $p > 0.05$ ), doğacı zeka arasında ( $r = -0.041$   $p > 0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r = 0.060$   $p > 0.05$ ) ve görsel zeka arasında ( $r = 0.007$   $p > 0.05$ ) olarak ilişki tespit edilmektedir.

**Tablo 4.5****Zeka Alanları ile Pragmatik Okuma Stratejileri Arasındaki Korelasyon Sonuçları**

	Pragmatik	Bedensel	Varoluşçu	Kişilerarası	İçsel	Mantıksal	Müziksel	Doğacı	Sözel	Görsel
Pragmatik	1.000	-0.079	-0.067	-0.019	0.005	0.181*	0.002	-0.041	0.060	0.007
Bedensel	-0.079	1.000	-0.069	0.142*	-0.248*	-0.279*	-0.064	-0.016	-0.256*	-0.270*
Varoluşçu	-0.067	-0.069	1.000	-0.073	0.163*	-0.065	-0.365*	-0.180*	-0.213*	-0.149*
Kişilerarası	-0.019	0.142*	-0.073	1.000	0.025	-0.033	-0.152*	-0.215*	-0.324*	-0.326*
İçsel	0.005	-0.248*	0.163*	0.025	1.000	0.215*	-0.280*	-0.138*	-0.294*	-0.156*
Mantıksal	0.181*	-0.279*	-0.065	-0.033	0.215*	1.000	-0.227*	-0.116*	-0.215*	-0.058
Müziksel	0.002	-0.064	-0.365*	-0.152*	-0.280*	-0.227*	1.000	-0.009	0.099*	-0.135*
Doğacı	-0.041	-0.016	-0.180*	-0.215*	-0.138*	-0.116*	-0.009	1.000	-0.031	-0.113*
Sözel	0.060	-0.256*	-0.213*	-0.324*	-0.294*	-0.215*	0.099*	-0.031	1.000	0.186*
Görsel	0.007	-0.270*	-0.149*	-0.326*	-0.156*	-0.058	-0.135*	-0.113*	0.186*	1,000

\*p&lt;0.05

Tablo 4.5.'e dayalı sonuçlar incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmen adaylarının pragmatik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasında oldukça düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Pragmatik okuma stratejileri ile sadece mantıksal zeka alanı arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p < 0.05$ ) bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Mantıksal zeka alanı ile de pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Zeka alanlarının birbirleri arasında korelasyon değerlerinin de düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Çoklu doğrusal regresyon analizine alınan bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin hiçbirinin 0.80 üzerine çıkmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, bağımsız değişkenlerin regresyon analizine alınabileceği saptanmıştır.

Tablo 4.6.'da çalışma grubunda yer alan öğrencilerin zeka alanlarının pragmatik okuma stratejilerini yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi ile standardize edilmiş regresyon katsayısı, katsayıların anlamlılığına göre t ve p değerleri ve açıklanan varyansa ilişkin sonuçlar sunulmaktadır. Tablo 4.6.'daki p anlamlılık değerleri sonuçlarına dayalı olarak mantıksal zeka alanının pragmatik okuma stratejilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Pragmatik okuma stratejileri ve zeka alanları arasında genel çerçevede  $R = 0.210$  olarak düşük düzeyde olumlu yönde bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Zeka alanları pragmatik okuma stratejilerindeki toplam varyansın % 4'ünü açıklamaktadır. Dolayısıyla zeka alanlarının öğrencilerin pragmatik okuma stratejilerini yordamada katkısı düşük düzeydedir.

**Tablo 4.6**

**Zeka Alanlarının Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı  
Regresyon Analiz Sonuçları**

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	-6.349	28.114	-	-0.226	.821
Bedensel	0.174	0.212	0.190	0.818	.414
Varoluşçu	0.165	0.211	0.170	0.781	.435
Kişilerarası	0.221	0.213	0.218	1.040	.299

**Tablo 4.6.nin Devamı**

İçsel	0.160	0.212	0.146	0.757	.449
Mantıksal	0.415	0.213	0.374	1.946	.050*
Müziksel	0.217	0.210	0.231	1.034	.301
Doğacı	0.198	0.215	0.178	0.925	.355
Sözel	0.268	0.216	0.302	1.242	.215
Görsel	0.163	0.206	0.166	0.790	.430

R: 0.210 R<sup>2</sup>: 0.044

F: 3.062 p: 0.001\*

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin pragmatik okuma stratejileri üzerindeki görelî önem sırası; mantıksal zeka, sözel zeka, müziksel zeka, kişilerarası zeka, bedensel zeka, doğacı zeka, varoluşçu zeka, görsel zeka ve içsel zekadır. Kurulan regresyon modeli genel çerçevede incelendiğinde anlamlı bulunmaktadır ( $p < 0.05$ ). Regresyon analiz sonuçlarına göre pragmatik okuma stratejilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği ise aşağıdaki şekildedir:

$$\text{PRAGMATİK OKUMA} = -6.349 + 0.174_{\text{BEDENSEL}} + 0.165_{\text{VAROLUŞÇU}} + 0.221_{\text{KİŞİLERARASI}} + 0.160_{\text{İÇSEL}} + 0.415_{\text{MANTIKSAL}} + 0.217_{\text{MÜZİKSEL}} + 0.198_{\text{DOĞACI}} + 0.268_{\text{SÖZEL}} + 0.163_{\text{GÖRSEL}}$$

Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi, çalışma grubundaki öğrencilerin pragmatik okuma stratejileri ile sahip oldukları zeka alanları birebir incelendiğinde sadece mantıksal zeka alanının pragmatik stratejilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p < 0.05$ ) yordadığı görülmektedir. Pragmatik stratejilerin belirlenen amaca ulaşmada kullanılan taktikler olduğu, öğrencilerin okuduğunu anlamak yerine temel düzeydeki okuma stratejilerini sıklıkla kullanmalarını gerektiren ürüne dayalı bir sistemden geldikleri ve eğitim sistemimizin temel olarak ele aldığı zeka alanlarından birinin de mantıksal zeka olduğu düşünüldüğünde pragmatik stratejiler ile mantıksal zeka arasında anlamlı düzeyde bir farklılık çıkması açıklanabilir bir sonuçtur. Nitekim, mantıksal zeka alanının sınıflamaya, kategorize etmeye, akıl yürütmeye dayalı becerileri kapsadığından (Armstrong, 2009) ve hedefe ulaşmak amacıyla bireyin kendine olan yeterliklerini anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğundan (Chan, 2007)

bahsedilmesi ile pragmatik stratejilerin (altını çizme, not alma, tekrar okuma gibi) amaca ulaşmada kullanılan pratik stratejiler olarak belirtilmiş olmasından dolayı ortak noktada buluşmaları tabidir.

İlgili alanyazında bazı araştırmacılar bu doğrultuda tespitlerde bulunmuştur. McMohan, Rose ve Parks (2004) çalışmasında okuduğunu anlama becerisi ile mantıksal-matematiksel zeka arasında ilişki olduğunu bulgulamaktadırlar. Araştırmacılar, okuma becerisi ile sözel zeka arasında bir ilişki olması beklenilse de mantıksal zeka ile bir ilişki çıkmasını eğitim sisteminin sözel ve mantıksal zeka alanlarında yoğunlaşmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Okuduğunu anlamada mantıksal zeka alanının da sözel zeka kadar etkili olmasının kabul edilebilir bir durum olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca, Ay (2003), farklı zeka alanlarına sahip öğrencilerden tekrarlama, ipuçlarından yararlanma, aktarım, ilişkilendirme gibi kullandıkları okuma stratejilerini en fazla sözel ve mantıksal zeka alanında baskın olan öğrencilerin kullandıklarını belirtmektedir. Fahim, Bagherkazemi ve Alemi (2010) ise sözel ve mantıksal zeka alanları ile TOEFL sınavından elde edilen okuma başarısı arasında ilişki bulmaktadırlar.

Geleneksel eğitim anlayışında mantıksal ve sözel zeka alanlarına daha çok önem verildiği bilinen bir gerçek olduğu (Armstrong, 2009; Chan, 2006; Chan 2007; McKenzie, 1999; Açıkgöz, 2009) ve Asya toplumlarının matematiksel alanda üstün performans gösterdikleri belirtilmiştir (Furnham, Shahidi ve Baluch, 2011). Benzer biçimde Sarıcaoğlu ve Arıkan (2009), çalışmada öğrencilerin mantıksal-matematiksel zekâlarının diğer zeka türlerine oranla daha baskın çıkmasını, bu zekânın öğretmenler tarafından kullanılan materyal ve etkinlikler yoluyla gelişmesinden kaynaklandığını öne sürmektedirler. Ülkemizdeki eğitim sistemi, çoklu zeka alanlarından bu bilinen iki temel zeka alanını baz almış ve bu doğrultuda öğretim gerçekleştirmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin bu anlayışta bir sistemle yoğun olduğu dikkate alınırsa mantıksal zeka ve pragmatik okuma stratejileri arasında bir ilişkinin olması bahsedilen durumun bir sonucudur. Ayrıca, çalışma grubundaki öğrencilerin mantıksal zeka alanlarındaki oranın sözel zeka alanına göre daha yüksek çıkmasından dolayı aralarında istatistiksel bir ilişki çıkması da kuvvetle beklenen bir

durumdur. Ancak, ÇZK'nın benimsendiği bir sınıfta öğrenenlerin konuyu en baskın oldukları zeka alanına dayalı etkinliklerle öğrenmesi ve diğer zeka alanlarının da güçlendirilmesi amaçlanmalıdır (Temiz ve Kiraz, 2007; Açıköz, 2009; Armstrong, 2009; Aminuddin ve diğerleri, 2011). Bu doğrultuda, pragmatik okuma stratejilerini sadece mantıksal zeka alanının yordaması, düşündürücü bir sonuç olmakla birlikte Çoklu Zeka Kuramının tüm zeka alanlarının gelişmesine fırsat tanımaya dayalı anlayışına zıtlık teşkil etmektedir. Elde edilen bulgular sonucunda, zeka alanları içerisinde sadece mantıksal zeka alanının pragmatik okuma stratejilerini anlamlı düzeyde yordaması eğitim sistemimizde zeka alanları arasından belirli zeka alanına odaklanıp, o zeka türünün öne çıkarıldığı ve dolayısıyla diğer zeka alanlarının göz ardı edilip körelmesine sebebiyet verildiği, çoklu zeka alanlarına tam anlamıyla hitap edilemediği ve gereken çeşitliliğin sağlanamadığına ilişkin yorumlarla değerlendirilebilir.

#### **4.1.5. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Bulgular ve Yorumlanması**

Tablo 4.7.'de çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet değişkenine dayalı olarak analitik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman korelasyon analiz sonucunda elde edilen değerler verilmektedir. Kız öğrencilerin analitik okuma stratejileri ile bedensel zeka arasında ( $r = -0.055$   $p > 0.05$ ), varoluşçu zeka arasında ( $r = 0.109$   $p < 0.05$ ), kişilerarası zeka arasında ( $r = -0.048$   $p > 0.05$ ), içsel zeka arasında ( $r = 0.070$   $p > 0.05$ ), mantıksal zeka arasında ( $r = 0.088$   $p > 0.05$ ), müziksel zeka arasında ( $r = -0.133$   $p < 0.05$ ), doğacı zeka arasında ( $r = -0.086$   $p > 0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r = -0.002$   $p > 0.05$ ), görsel zeka arasında ( $r = 0.084$   $p > 0.05$ ) olarak bir ilişki saptanmaktadır.

Erkek öğrencilerin analitik okuma stratejileri ile bedensel zeka arasında ( $r = -0.139$   $p > 0.05$ ), varoluşçu zeka arasında ( $r = -0.037$   $p > 0.05$ ), kişilerarası zeka arasında ( $r = -0.087$   $p > 0.05$ ), içsel zeka arasında ( $r = -0.020$   $p > 0.05$ ), mantıksal zeka arasında ( $r = 0.134$   $p > 0.05$ ), müziksel zeka arasında ( $r = -0.094$   $p > 0.05$ ), doğacı zeka arasında

( $r= 0.163$   $p<0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r= 0.059$   $p>0.05$ ), görsel zeka arasında ( $r=0.084$   $p>0.05$ ) olarak bir ilişki saptanmaktadır.



**Tablo 4.7**  
**Cinsiyet Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejileri ve Zeka Alanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları**

	Analitik	Bedensel	Varoluşçu	Kişilerarası	İçsel	Mantıksal	Müziksel	Doğacı	Sözel	Görsel	
K I Z	Analitik	1.000	-0.055	0.109*	-0.048	0.070	0.088	-0.133*	-0.086	-0.002	0.084
	Bedensel	-0.055	1.000	-0.109*	0.102*	-0.286*	-0.290*	-0.036	0.013	-0.206*	-0.207*
	Varoluşçu	0.109*	-0.109*	1.000	-0.083	0.177*	-0.051	-0.362*	-0.182*	-0.191*	-0.150*
	Kişilerarası	-0.048	0.102*	-0.083	1.000	0.051	-0.040	-0.147*	-0.211*	-0.342*	-0.306*
	İçsel	0.070	-0.286*	0.177*	0.051	1.000	0.212*	-0.284*	-0.111*	-0.280*	-0.196*
	Mantıksal	0.088	-0.290*	-0.051	-0.040	0.212*	1.000	-0.238*	-0.120*	-0.218*	-0.070
	Müziksel	-0.133*	-0.036	-0.362*	-0.147*	-0.284*	-0.238*	1.000	-0.045	0.102*	-0.113*
	Doğacı	-0.086	0.013	-0.182*	-0.211*	-0.111*	-0.120*	-0.045	1.000	-0.062	-0.103*
	Sözel	-0.002	-0.206*	-0.191*	-0.342*	-0.280*	-0.218*	0.102*	-0.062	1.000	0.147*
Görsel	0.084	-0.207*	-0.150*	-0.306*	-0.196*	-0.070	-0.113*	-0.103*	0.147*	1.000	
E R K E K	Analitik	1.000	-0.139	-0.037	-0.087	-0.020	0.134	-0.094	0.163*	0.059	0.084
	Bedensel	-0.139	1.000	-0.123	0.228*	-0.168*	-0.193*	-0.028	-0.085	-0.328*	-0.365*
	Varoluşçu	-0.037	-0.123	1.000	-0.065	0.183*	-0.066	-0.333*	-0.192*	-0.209*	-0.085
	Kişilerarası	-0.087	0.228*	-0.065	1.000	-0.023	-0.013	-0.155*	-0.230*	-0.281*	-0.388*
	İçsel	-0.020	-0.168*	0.183*	-0.023	1.000	0.184*	-0.314*	-0.196*	-0.338*	-0.099
	Mantıksal	0.134	-0.193*	-0.066	-0.013	0.184*	1.000	-0.249*	-0.102	-0.230*	-0.079
	Müziksel	-0.094	-0.028	-0.333*	-0.155*	-0.314*	-0.249*	1.000	0.090	0.059	-0.222*
	Doğacı	0.163*	-0.085	-0.192*	-0.230*	-0.196*	-0.102	0.090	1.000	0.049	-0.130
Sözel	0.059	-0.328*	-0.209*	-0.281*	-0.338*	-0.230*	0.059	0.049	1.000	0.248*	
Görsel	0.084	-0.365*	-0.085	-0.388*	-0.099	-0.079	-0.222*	-0.130	0.248*	1.000	

\*p<0.05

Tablo 4.7.'deki sonuçlar incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine dayalı olarak analitik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasında her iki grup açısından düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Analitik okuma stratejileri ile kız öğrenciler açısından varoluşçu ve müziksel zeka alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Varoluşçu zeka ile pozitif yönde düşük düzeyde, müziksel zeka alanı ile de negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Erkek öğrenciler için ise, analitik okuma stratejiler ile doğacı zeka alanı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Söz konusu ilişki olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişkidir. Her iki grupta da zeka alanlarının birbirleri arasındaki korelasyon değerlerinin de düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Çoklu doğrusal regresyon analizine alınan bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin hiçbirinin 0.80 üzerine çıkmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, bağımsız değişkenlerin regresyon analizine alınabileceği saptanmıştır.

Tablo 4.8.'de zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini cinsiyet değişkenine göre yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi ile standardize edilmiş regresyon katsayısı, katsayıların anlamlılığına göre t ve p değerleri ve açıklanan varyansa ilişkin sonuçlar gösterilmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına dayalı olarak zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Analitik okuma stratejileri ve zeka alanları arasında kız öğrenciler için  $R= 0.20$ , erkek öğrencilerde ise  $R=0.30$  olarak düşük düzeyde olumlu yönde bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Kız öğrenciler, toplam varyansın % 4'ünü açıklarken; erkek öğrenciler, % 9'unu açıklamaktadır. Dolayısıyla zeka alanlarının öğrencilerin analitik okuma stratejilerini yordamada katkısı her iki grupta da düşüktür.

Tablo 4.8

**Zeka Alanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejilerini  
Yordamasına Dayalı Regresyon Analiz Sonuçları**

Cinsiyet	Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
K I Z	(Sabit)	20.777	56.648		0.367	.714
	Bedensel	0.251	0.430	0.161	0.584	.560
	Varoluşçu	0.396	0.424	0.243	0.933	.352
	Kişilerarası	0.276	0.427	0.168	0.646	.519
	İçsel	0.300	0.425	0.167	0.706	.481
	Mantıksal	0.397	0.431	0.220	0.922	.357
	Müziksel	0.192	0.421	0.121	0.456	.648
	Doğacı	0.121	0.434	0.068	0.280	.780
	Sözel	0.267	0.434	0.184	0.616	.538
	Görsel	0.399	0.417	0.240	0.957	.339
E R K E K	(Sabit)	120.770	89.917		1.343	.181
	Bedensel	-0.654	0.673	-0.404	-0.972	.332
	Varoluşçu	-0.531	0.682	-0.307	-0.778	.437
	Kişilerarası	-0.544	0.686	-0.286	-0.793	.429
	İçsel	-0.558	0.683	-0.277	-0.817	.415
	Mantıksal	-0.179	0.680	-0.085	-0.263	.793
	Müziksel	-0.564	0.677	-0.343	-0.834	.406
	Doğacı	-0.078	0.679	-0.037	-0.114	.909
	Sözel	-0.466	0.696	-0.288	-0.669	.504
	Görsel	-0.380	0.652	-0.227	-0.583	.561
R <sub>k</sub> : 0.200	R <sup>2</sup> <sub>k</sub> :0.040	F <sub>k</sub> : 1.939		F <sub>e</sub> : 1.884	p <sub>k</sub> : 0.045	p <sub>e</sub> :0.06
R <sub>e</sub> : 0.303	R <sup>2</sup> <sub>e</sub> :0.092					

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin analitik okuma stratejileri üzerindeki görece önem sırası kızlarda; varoluşçu zeka, görsel zeka, mantıksal zeka, sözel zeka, kişilerarası zeka, içsel zeka, bedensel zeka, müziksel zeka ve doğacı zekadır. Erkek öğrenciler için ise standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre yordayıcı değişkenlerin analitik okuma stratejileri üzerindeki görece önem sırası; bedensel zeka, müziksel zeka, varoluşçu zeka, sözel zeka, kişilerarası zeka, içsel zekâ, görsel zeka, mantıksal zeka ve doğacı zekadır. Kız ve erkek öğrenciler için kurulan regresyon modelinin genel çerçevede anlamlı

düzeyde olmadığı görülmektedir ( $p_k > 0.05$ ,  $p_e > 0.05$ ). Regresyon analiz sonuçlarına göre analitik okuma stratejilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği kız öğrenciler için aşağıdaki şekildedir:

$$\text{ANALİTİK OKUMA KIZ ÖĞRENCİ} = 20.777 + 0.251_{\text{BEDENSEL}} + 0.396_{\text{VAROLUŞÇU}} + 0.276_{\text{KİŞİLERARASI}} + 0.300_{\text{İÇSEL}} + 0.397_{\text{MANTIKSAL}} + 0.192_{\text{MÜZİKSEL}} + 0.121_{\text{DOĞACI}} + 0.267_{\text{SÖZEL}} + 0.399_{\text{GÖRSEL}}$$

Regresyon analiz sonuçlarına göre analitik okuma stratejilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği erkek öğrenciler için aşağıdaki şekildedir:

$$\text{ANALİTİK OKUMA ERKEK ÖĞRENCİ} = 120.770 - 0.654_{\text{BEDENSEL}} - 0.531_{\text{VAROLUŞÇU}} - 0.544_{\text{KİŞİLERARASI}} - 0.558_{\text{İÇSEL}} - 0.179_{\text{MANTIKSAL}} - 0.564_{\text{MÜZİKSEL}} - 0.078_{\text{DOĞACI}} - 0.466_{\text{SÖZEL}} - 0.380_{\text{GÖRSEL}}$$

Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi, zeka alanları her iki grup için de birebir incelendiğinde analitik okuma stratejilerini anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmaktadır. İlgili alanda yapılan bazı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Jallad ve Bani Abdelrahman (2008), çalışmasında öğrencilerin okuduğunu anlamada edindikleri başarıda cinsiyet değişkeni ile anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını bulgulamaktadır. Razmjoo (2008) ise, öğrencilerin cinsiyetlerine dayalı olarak zeka alanları ve dil yeterlikleri arasında bir farklılık olmadığını belirtmektedir. Elde edilen bulgunun temelinde eğitim anlayışımızda ÇZK ve okuduğunu anlamayı üst düzeyde sağlayan analitik stratejilerin yeterince harmanlanmadığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir toplumda hangi tarzda bir eğitim anlayışı benimsenmişse o paralellikte bir sonuç elde edilir. Nitekim, yaşanan eğitim kültürünün bireylerin hangi yolla öğrenebileceklerini belirleyen güçlü bir etken olduğu belirtilmektedir. Wu ve Alrabah (2009), sınıf ortamında her bireye hitap edebilecek alternatif öğrenme yöntemlerini hayata geçirebilmek için öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı bireysel farklılıkları temele alan bir yaklaşımla öğretim gerçekleştirmelerinin gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, Timpson ve diğerleri (2002) öğrenci merkezli, dinamik yapıda ve etkileşimsel bir öğrenme ortamının benimsenmesinin öğrencilerin derse aktif biçimde katılımını sağlayarak üstbilişsel farkındalığın oluşmasına yardımcı olacağını da belirtmişlerdir. Bu anlamda, eğitim sistemimizin öğrenci merkezli ve çoklu zekaya dayalı bir öğrenme

modeli uygulamadığı için her iki cinsiyette de zeka alanlarının pragmatik okuma stratejilerine göre daha üst düzey okuma stratejilerini içeren analitik stratejilerini yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuç, ülkenin benimsediği eğitim anlayışı ve öğrenciyi eğitim sürecinde nerede gördüğü, öğrenciden ne beklediği ve öğrenciyi nasıl yaklaştığının bir yansımasıdır. Benzer biçimde, Rogoff Amerika'daki öğrencilerin Piaget'nin anlamlı öğrenme yaklaşımını benimserken; Çin'deki öğrencilerin ise geleneksel bir eğitim kültürünü benimseyerek ezberlemeye dayalı bir öğrenmeyi temele aldıklarını belirtmektedir (Wu ve Alrabah, 2009). Bu bağlamda, ülkemizde ÇZK'nın tam anlamıyla özümsemediği ve okuduğumuzu anlamının gerçekleşmediği ve dolayısıyla da zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini yordamadığı bulgusu anlaşılır bir sonuçtur.

#### **4.1.6. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Bulgular ve Yorumlanması**

Tablo 4.9.'da çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet değişkenine dayalı olarak pragmatik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman korelasyon analiz sonucunda elde edilen değerler belirtilmektedir.

Kız öğrencilerin pragmatik okuma stratejileri ile bedensel zeka arasında ( $r = -0.004$   $p > 0.05$ ), varoluşçu zeka arasında ( $r = -0.013$   $p > 0.05$ ), kişilerarası zeka arasında ( $r = -0.026$   $p > 0.05$ ), içsel zeka arasında ( $r = 0.067$   $p > 0.05$ ), mantıksal zeka arasında ( $r = 0.166$   $p < 0.05$ ), müziksel zeka arasında ( $r = -0.024$   $p > 0.05$ ), doğacı zeka arasında ( $r = -0.082$   $p > 0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r = -0.001$   $p > 0.05$ ), görsel zeka arasında ( $r = -0.017$   $p > 0.05$ ) olarak bir ilişki saptanmaktadır.

Erkek öğrencilerin pragmatik okuma stratejileri ile bedensel zeka arasında ( $r = -0.054$   $p > 0.05$ ), varoluşçu zeka arasında ( $r = -0.021$   $p > 0.05$ ), kişilerarası zeka arasında ( $r = -0.021$   $p > 0.05$ ), içsel zeka arasında ( $r = -0.175$   $p < 0.05$ ), mantıksal zeka arasında ( $r = 0.154$   $p < 0.05$ ), müziksel zeka arasında ( $r = -0.073$   $p > 0.05$ ), doğacı zeka

arasında ( $r= 0.116$   $p>0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r= 0.127$   $p>0.05$ ), görsel zeka arasında ( $r= -0.032$   $p>0.05$ ) olarak bir ilişki saptanmaktadır.

Tablo 4.9

## Cinsiyet Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejileri ve Zeka Alanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	Pragmatik	Bedensel	Varoluşçu	Kişilerarası	İçsel	Mantıksal	Müziksel	Doğacı	Sözel	Görsel	
K I Z	Pragmatik	1.000	-0.004	-0.013	-0.026	0.067	0.166*	-0.024	-0.082	-0.001	-0.017
	Bedensel	-0.004	1.000	-0.109*	0.102*	-0.286*	-0.290*	-0.036	0.013	-0.206*	-0.207*
	Varoluşçu	-0.013	-0.109*	1.000	-0.083	0.177*	-0.051	-0.362*	-0.182*	-0.191*	-0.150*
	Kişilerarası	-0.026	0.102*	-0.083	1.000	0.051	-0.040	-0.147*	-0.211*	-0.342*	-0.306*
	İçsel	0.067	-0.286*	0.177*	0.051	1.000	0.212*	-0.284*	-0.111*	-0.280*	-0.196*
	Mantıksal	0.166*	-0.290*	-0.051	-0.040	0.212*	1.000	-0.238*	-0.120*	-0.218*	-0.070
	Müziksel	-0.024	-0.036	-0.362*	-0.147*	-0.284*	-0.238*	1.000	-0.045	0.102*	-0.113*
	Doğacı	-0.082	0.013	-0.182*	-0.211*	-0.111*	-0.120*	-0.045	1.000	-0.062	-0.103*
	Sözel	-0.001	-0.206*	-0.191*	-0.342*	-0.280*	-0.218*	0.102*	-0.062	1.000	0.147*
	Görsel	-0.017	-0.207*	-0.150*	-0.306*	-0.196*	-0.070	-0.113*	-0.103*	0.147*	1.000
E R K E K	Pragmatik	1.000	-0.054	-0.021	-0.021	-0.175*	0.154*	-0.073	0.116	0.127	-0.032
	Bedensel	-0.054	1.000	-0.123	0.228*	-0.168*	-0.193*	-0.028	-0.085	-0.328*	-0.365*
	Varoluşçu	-0.021	-0.123	1.000	-0.065	0.183*	-0.066	-0.333*	-0.192*	-0.209*	-0.085
	Kişilerarası	-0.021	0.228*	-0.065	1.000	-0.023	-0.013	-0.155*	-0.230*	-0.281*	-0.388*
	İçsel	-0.175*	-0.168*	0.183*	-0.023	1.000	0.184*	-0.314*	-0.196*	-0.338*	-0.099
	Mantıksal	0.154*	-0.193*	-0.066	-0.013	0.184*	1.000	-0.249*	-0.102	-0.230*	-0.079
	Müziksel	-0.073	-0.028	-0.333*	-0.155*	-0.314*	-0.249*	1.000	0.090	0.059	-0.222*
	Doğacı	0.116	-0.085	-0.192*	-0.230*	-0.196*	-0.102	0.090	1.000	0.049	-0.130
	Sözel	0.127	-0.328*	-0.209*	-0.281*	-0.338*	-0.230*	0.059	0.049	1.000	0.248*
	Görsel	-0.032	-0.365*	-0.085	-0.388*	-0.099	-0.079	-0.222*	-0.130	0.248*	1.000

\*p&lt;0.05

Tablo 4.9.'daki sonuçlar incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine dayalı olarak pragmatik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasında her iki grup açısından düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Kız öğrenciler açısından pragmatik okuma stratejileri ile sadece mantıksal zeka alanı arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Söz konusu ilişki pozitif yönde düşük düzeyde olarak saptanmıştır. Erkek öğrencilerde ise, pragmatik okuma stratejileri ile içsel ve mantıksal zeka alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) bir ilişkiye ulaşılmaktadır. İçsel zeka alanı ile negatif yönde düşük düzeyde iken, mantıksal zeka alanı ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmaktadır. Her iki grupta da zeka alanlarının birbirleri arasındaki korelasyon değerlerinin de düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Çoklu doğrusal regresyon analizine alınan bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin hiçbirinin 0.80 üzerine çıkmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, bağımsız değişkenlerin regresyon analizine alınabileceği saptanmıştır.

Tablo 4.10.'da zeka alanlarının pragmatik okuma stratejilerini cinsiyet değişkenine göre yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi ile standardize edilmiş regresyon katsayısı, katsayıların anlamlılığına göre t ve p değerleri ve açıklanan varyansa ilişkin sonuçlar sunulmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına dayalı olarak zeka alanları pragmatik okuma stratejilerini cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerde anlamlı düzeyde yordamakta iken; erkek öğrencilerde ise anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Pragmatik okuma stratejileri ve zeka alanları arasında kız öğrenciler için  $R= 0.23$  olarak düşük düzeyde olumlu yönde, erkek öğrencilerde ise  $R=0.34$  olarak orta düzeyde olumlu yönde bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Kız öğrenciler toplam varyansın %5'ini açıklarken; erkek öğrenciler yaklaşık %12'sini açıklamaktadır. Dolayısıyla zeka alanlarının öğrencilerin analitik okuma stratejilerini yordamada katkısı her iki grupta da düşük düzeydedir.



Tablo 4.10

**Zeka Alanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejilerini  
Yordamasına Dayalı Regresyon Analiz Sonuçları**

Cinsiyet	Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
K I Z	Sabit	-54.680	32.552		-1.680	.094
	Bedensel	0.615	0.247	0.682	2.486	.013*
	Varoluşçu	0.553	0.244	0.586	2.267	.024*
	Kişilerarası	0.561	0.246	0.592	2.285	.023*
	İçsel	0.566	0.244	0.546	2.320	.021*
	Mantıksal	0.752	0.247	0.721	3.039	.003*
	Müziksel	0.573	0.242	0.625	2.367	.018*
	Doğacı	0.507	0.249	0.490	2.033	.043*
	Sözel	0.590	0.249	0.703	2.369	.018*
	Görsel	0.505	0.240	0.524	2.105	.036*
E R K E K	Sabit	72.878	48.608		1.499	.136
	Bedensel	-0.412	0.364	-0.464	-1.132	.259
	Varoluşçu	-0.390	0.368	-0.411	-1.058	.292
	Kişilerarası	-0.379	0.371	-0.364	-1.022	.308
	İçsel	-0.577	0.369	-0.522	-1.562	.120
	Mantıksal	-0.185	0.368	-0.159	-0.502	.616
	Müziksel	-0.472	0.366	-0.524	-1.291	.199
	Doğacı	-0.237	0.367	-0.203	-0.646	.519
	Sözel	-0.234	0.377	-0.264	-0.622	.535
	Görsel	-0.449	0.352	-0.491	-1.275	.204
R <sub>k</sub> : 0.227		R <sub>k</sub> <sup>2</sup> :0.051	F <sub>k</sub> :2.539	F <sub>e</sub> : 2.448	p <sub>k</sub> : 0.030*	p <sub>e</sub> :0.052
R <sub>e</sub> : 0.341		R <sub>e</sub> <sup>2</sup> :0.116				

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin pragmatik okuma stratejileri üzerindeki görece önem sırası kız öğrencilerde; mantıksal zeka, sözel zeka, bedensel zeka, müziksel zeka, kişilerarası zeka, varoluşçu zeka, içsel zeka, görsel zeka ve doğacı zekadır. Erkek öğrencilerde ise; müziksel zeka, içsel zeka, görsel zeka, bedensel zeka, varoluşçu zeka, kişilerarası zeka, sözel zeka, doğacı zeka ve mantıksal zekadır. Kurulan regresyon modeli genel çerçevede incelendiğinde kız öğrenciler açısından anlamlı düzeyde iken ( $p < 0.05$ ), erkek öğrenciler açısından anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ). Regresyon analiz sonuçlarına

göre pragmatik okuma stratejilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği ise kız öğrenciler için aşağıdaki şekildedir:

$$\text{PRAGMATİK OKUMA KIZ ÖĞRENCİ} = -54.680 + 0.615_{\text{BEDENSEL}} + 0.553_{\text{VAROLUŞÇU}} + 0.561_{\text{KİŞİLERARASI}} + 0.566_{\text{İÇSEL}} + 0.752_{\text{MANTIKSAL}} + 0.573_{\text{MÜZİKSEL}} + 0.507_{\text{DOĞACI}} + 0.590_{\text{SÖZEL}} + 0.505_{\text{GÖRSEL}}$$

Regresyon analiz sonuçlarına göre pragmatik okuma stratejilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği erkek öğrenciler için ise aşağıdaki şekildedir:

$$\text{PRAGMATİK OKUMA ERKEK ÖĞRENCİ} = 72.878 - 0.412_{\text{BEDENSEL}} - 0.390_{\text{VAROLUŞÇU}} - 0.379_{\text{KİŞİLERARASI}} - 0.577_{\text{İÇSEL}} - 0.185_{\text{MANTIKSAL}} - 0.472_{\text{MÜZİKSEL}} - 0.237_{\text{DOĞACI}} - 0.234_{\text{SÖZEL}} - 0.449_{\text{GÖRSEL}}$$

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi, pragmatik okuma stratejileri ile zeka alanları arasındaki ilişki cinsiyet değişkenine dayalı olarak incelendiğinde, kız öğrencilerde zeka alanları pragmatik stratejilerin anlamlı düzeyde bir yordayıcısı iken; erkek öğrencilerde bahsedilen ilişkiye ulaşılmamaktadır. İlgili alanyazında yapılan bazı çalışmalar cinsiyetin okuma stratejileri üzerinde etkisinin olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla okuma stratejilerini kullandıkları sonucuna varmaktadır (Ertekin, 2010). Wu (2005) ise, kızların okuma alanında erkeklere oranla daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Pragmatik okuma stratejilerinin hedeflenen başarıya ulaşmak için çalışma sırasında kullanılan pratik stratejiler olduğu dikkate alınır, kız öğrencilerin çalışma yöntemlerini erkeklere oranla daha iyi benimsedikleri ve daha sık kullandıkları yargısına ulaşılabılır. Buna bağlı olarak, ilgili alanda yapılan bazı çalışmalar bu yargıyı destekler niteliktedir. Temelli ve Kurt (2010), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini daha çok kullandıklarını belirtmektedirler. Ünal (2009), eğitim fakültelerinde okuyan kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu ders çalışma alışkanlığına sahip oldukları sonucuna ulaşmaktadır. KusumaHarinath (2001) ise erkek öğrencilerin okuma alanında kız öğrencilere göre daha çok güçlük yaşadıklarını belirtmektedir. Ayrıca, Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011), çalışma ve öğrenme stratejilerinin kullanılmasının genel olarak kız öğrenciler lehine olduğunu belirtmektedir. Çoklu zeka alanlarının cinsiyete göre incelendiği

çalışmalarda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok zeka alanında kendilerini güçlü hissettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Uysal ve Eryılmaz (2006) hem yedi hem de onuncu sınıf kız öğrencilerinin, mantıksal-matematiksel zeka alanı dışında diğer tüm zeka alanlarında kendilerini erkek öğrencilerden daha baskın düzeyde olduklarını belirlemektedirler. Loori (2005) ise, erkeklerin kız öğrencilerden mantıksal ve içsel zeka alanlarında az bir farkla daha baskın olduklarını bulgulamaktadır. Çoklu zeka alanlarında ve okuma alanındaki başarıda cinsiyet değişkenine göre kızların lehine bir fark olmasında pek çok faktörün etkisi olduğu düşünülebilir. Bu faktörlerin başında bireyin sahip olduğu cinsel kimliğinin toplumda farklı rollere büründürmesi gelmektedir. Erkek kimliği bireyi daha dışa dönük, evin dışında yer alan sosyal hayata daha fazla yöneltirken, kızlar biraz daha içe dönük ve dar dairede sosyal hayatı yaşamaktadırlar. Buradan hareketle, toplum da bireylere bu çerçevede bir rol belirlemektedir. Erkeklerin hemen hemen her konuda öncellenmesi, kızlara ise geleneksel rollerin biçilmesine neden olmuştur. Bu yaklaşımla kızlar toplumun belirlediği bu rolleri kabullenmek yerine kendilerine biçtikleri değere ulaşmanın gerekliliğini hissetmektedirler. Bu durum, kızların daha sistemli, planlı, disiplinli ve detaya dikkat eden bir biçimde hayatlarını düzenlemelerine ve başarıya ulaşmada bahsedilen karakteristik özelliklerden yararlanmalarına zemin oluşturmaktadır. Nitekim Balkıs ve diğerleri (2006), kızların geleneksel cinsiyet rollerinden farklı olarak, kendilerini farklılaştırabilecekleri yüksek akademik başarı ve güdüleri nedeniyle daha az akademik erteleme davranışları gösterdiklerini vurgulamaktadır.

#### **4.1.7. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Sınıf Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Bulgular ve Yorumlanması**

Tablo 4.11.'de çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf değişkenine dayalı olarak analitik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman korelasyon analiz sonucunda elde edilen değerler belirtilmektedir.

Çalışma grubundaki birinci sınıf öğrencilerinin analitik okuma stratejileri ile bedensel zeka arasında ( $r = -0.072$   $p > 0.05$ ), varoluşçu zeka arasında ( $r = 0.107$   $p > 0.05$ ), kişilerarası zeka arasında ( $r = -0.090$   $p > 0.05$ ), içsel zeka arasında ( $r = -0.038$

$p>0.05$ ), mantıksal zeka arasında ( $r=0.134$   $p>0.05$ ), müziksel zeka arasında ( $r= -0.033$   $p>0.05$ ), doğacı zeka arasında ( $r= -0.005$   $p>0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r= -0.026$   $p>0.05$ ), görsel zeka arasında ( $r=0.103$   $p>0.05$ ) olarak bir ilişki saptanmaktadır.

Çalışma grubundaki ikinci sınıf öğrencilerinin analitik okuma stratejileri ile bedensel zeka arasında ( $r= -0.153$   $p<0.05$ ), varoluşçu zeka arasında ( $r= -0.009$   $p>0.05$ ), kişilerarası zeka arasında ( $r= -0.095$   $p>0.05$ ), içsel zeka arasında ( $r=0.069$   $p>0.05$ ), mantıksal zeka arasında ( $r=0.066$   $p>0.05$ ), müziksel zeka arasında ( $r= -0.149$   $p<0.05$ ), doğacı zeka arasında ( $r=0.019$   $p>0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r=0.095$   $p>0.05$ ), görsel zeka arasında ( $r=0.177$   $p<0.05$ ) olarak bir ilişki saptanmaktadır.

Çalışma grubundaki üçüncü sınıf öğrencilerinin analitik okuma stratejileri ile bedensel zeka arasında ( $r= -0.085$   $p>0.05$ ), varoluşçu zeka arasında ( $r=0.059$   $p>0.05$ ), kişilerarası zeka arasında ( $r= -0.043$   $p>0.05$ ), içsel zeka arasında ( $r=0.218$   $p<0.05$ ), mantıksal zeka arasında ( $r=0.289$   $p<0.05$ ), müziksel zeka arasında ( $r= -0.223$   $p<0.05$ ), doğacı zeka arasında ( $r= -0.015$   $p>0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r= -0.079$   $p>0.05$ ), görsel zeka arasında ( $r= -0.095$   $p>0.05$ ) olarak bir ilişki saptanmaktadır.

Çalışma grubundaki dördüncü sınıf öğrencilerinin analitik okuma stratejileri ile bedensel zeka arasında ( $r= -0.023$   $p>0.05$ ), varoluşçu zeka arasında ( $r=0.063$   $p>0.05$ ), kişilerarası zeka arasında ( $r=0.081$   $p>0.05$ ), içsel zeka arasında ( $r=0.015$   $p>0.05$ ), mantıksal zeka arasında ( $r= -0.091$   $p>0.05$ ), müziksel zeka arasında ( $r= -0.101$   $p>0.05$ ), doğacı zeka arasında ( $r=0.013$   $p>0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r=0.071$   $p>0.05$ ), görsel zeka arasında ( $r= -0.024$   $p>0.05$ ) olarak bir ilişki saptanmaktadır.

**Tablo 4.11****Sınıf Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejileri ve Zeka Alanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları**

		Analitik	Bedensel	Varoluşçu	Kişilerarası	İçsel	Mantıksal	Müziksel	Doğacı	Sözel	Görsel
1. S I N I F	Analitik	1.000	-0.072	0.107	-0.090	-0.038	0.134	-0.033	-0.005	-0.026	0.103
	Bedensel	-0.072	1.000	-0.201*	0.202*	-0.251*	-0.264*	-0.104	-0.062	-0.234*	-0.230*
	Varoluşçu	0.107	-0.201*	1.000	-0.191*	0.237*	-0.082	-0.341*	-0.237*	-0.192*	-0.026
	Kişilerarası	-0.090	0.202*	-0.191*	1.000	0.022	-0.092	-0.175*	-0.327*	-0.259*	-0.228*
	İçsel	-0.038	-0.251*	0.237*	0.022	1.000	0.189*	-0.286*	-0.187*	-0.332*	-0.226*
	Mantıksal	0.134	-0.264*	-0.082	-0.092	0.189*	1.000	-0.183*	-0.024	-0.263*	-0.063
	Müziksel	-0.033	-0.104	-0.341*	-0.175*	-0.286*	-0.183*	1.000	0.095	0.177*	-0.183*
	Doğacı	-0.005	-0.062	-0.237*	-0.327*	-0.187*	-0.024	0.095	1.000	0.041	-0.103
	Sözel	-0.026	-0.234*	-0.192*	-0.259*	-0.332*	-0.263*	0.177*	0.041	1.000	0.087
	Görsel	0.103	-0.230*	-0.026	-0.228*	-0.226*	-0.063	-0.183*	-0.103	0.087	1.000
	Analitik	1.000	-0.153*	-0.009	-0.095	0.069	0.066	-0.149*	0.019	0.095	0.177*
	Bedensel	-0.153*	1.000	-0.039	0.144*	-0.323*	-0.339*	-0.042	0.050	-0.283*	-0.268*
	Varoluşçu	-0.009	-0.039	1.000	0.015	0.032	-0.084	-0.353*	-0.221*	-0.172*	-0.223*
	Kişilerarası	-0.095	0.144*	0.015	1.000	-0.006	-0.008	-0.197*	-0.226*	-0.368*	-0.390*

Tablo 4.11 in Devamı

2. S I N I F	İçsel	0.069	-0.323*	0.032	-0.006	1.000	0.205*	-0.257*	-0.137	-0.116	-0.063
	Mantıksal	0.066	-0.339*	-0.084	-0.008	0.205*	1.000	-0.256*	-0.205*	-0.146*	0.018
	Müziksel	-0.149*	-0.042	-0.353*	-0.197*	-0.257*	-0.256*	1.000	-0.039	0.072	-0.092
	Doğacı	0.019	0.050	-0.221*	-0.226*	-0.137	-0.205*	-0.039	1.000	0.016	-0.041
	Sözel	0.095	-0.283*	-0.172*	-0.368*	-0.116	-0.146*	0.072	0.016	1.000	0.129
	Görsel	0.177*	-0.268*	-0.223*	-0.390*	-0.063	0.018	-0.092	-0.041	0.129	1.000
3. S I N I F	Analitik	1.000	-0.085	0.059	-0.043	0.218*	0.289*	-0.223*	-0.015	-0.079	-0.095
	Bedensel	-0.085	1.000	0.039	0.133	-0.153	-0.211*	-0.133	-0.009	-0.256*	-0.340*
	Varoluşçu	0.059	0.039	1.000	-0.088	0.271*	0.009	-0.404*	-0.079	-0.335*	-0.243*
	Kişilerarası	-0.043	0.133	-0.088	1.000	-0.050	-0.058	-0.072	-0.070	-0.297*	-0.311*
	İçsel	0.218*	-0.153	0.271*	-0.050	1.000	0.247*	-0.220*	-0.208*	-0.426*	-0.159
	Mantıksal	0.289*	-0.211*	0.009	-0.058	0.247*	1.000	-0.215*	-0.150	-0.222*	-0.186
	Müziksel	-0.223*	-0.133	-0.404*	-0.072	-0.220*	-0.215*	1.000	-0.120	0.125	-0.162
	Doğacı	-0.015	-0.009	-0.079	-0.070	-0.208*	-0.150	-0.120	1.000	-0.119	-0.071
	Sözel	-0.079	-0.256*	-0.335*	-0.297*	-0.426*	-0.222*	0.125	-0.119	1.000	0.326*
	Görsel	-0.095	-0.340*	-0.243*	-0.311*	-0.159	-0.186	-0.162	-0.071	0.326*	1.000
	Analitik	1.000	-0.023	0.063	0.081	0.015	-0.091	-0.101	0.013	0.071	-0.024

Tablo 4.11 in Devamı

4. S I N I F	Bedensel	-0.023	1.000	0.021	0.037	-0.224*	-0.308*	0.070	-0.042	-0.221*	-0.298*
	Varoluşçu	0.063	0.021	1.000	-0.014	0.161	-0.051	-0.362*	-0.048	-0.196	-0.190
	Kişilerarası	0.081	0.037	-0.014	1.000	0.093	0.005	-0.110	-0.108	-0.298*	-0.419*
	İçsel	0.015	-0.224*	0.161	0.093	1.000	0.250*	-0.339*	0.006	-0.378*	-0.122
	Mantıksal	-0.091	-0.308*	-0.051	0.005	0.250*	1.000	-0.248*	-0.066	-0.233*	-0.055
	Müziksel	-0.101	0.070	-0.362*	-0.110	-0.339*	-0.248*	1.000	-0.040	-0.060	-0.126
	Doğacı	0.013	-0.042	-0.048	-0.108	0.006	-0.066	-0.040	1.000	-0.204*	-0.308*
	Sözel	0.071	-0.221*	-0.196	-0.298*	-0.378*	-0.233*	-0.060	-0.204*	1.000	0.319*
	Görsel	-0.024	-0.298*	-0.190	-0.419*	-0.122	-0.055	-0.126	-0.308*	0.319*	1.000

\*p&lt;0.05

Tablo 4.11.'deki sonuçlar incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmen adaylarının sınıf değişkenine dayalı olarak analitik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasında tüm sınıflar açısından yüksek düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir. Birinci sınıf öğrencileri açısından analitik okuma stratejileri ile zeka alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) bir ilişkiye ulaşılmamaktadır. İkinci sınıf öğrencilerinde ise, analitik okuma stratejileri ile bedensel, müziksel ve görsel zeka alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Bedensel ve müziksel zeka alanları ile negatif yönde düşük düzeyde iken, görsel zeka alanı ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmaktadır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin analitik okuma stratejileri ile içsel, mantıksal ve müziksel zeka alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) bir ilişkiye ulaşılmaktadır. İçsel ve mantıksal zeka alanları ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki iken, müziksel zeka alanı ile negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Dördüncü sınıf öğrencilerinde ise, analitik okuma stratejileri ile zeka alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) bir ilişkiye ulaşılmamaktadır. Zeka alanlarının birbiri olan ilişkileri incelendiğinde ise genel olarak düşük, bir kısım da orta düzeyde ilişkiye sahiptir. Ancak, çoklu doğrusal regresyon analizine alınan bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin hiçbirinin 0.80 üzerine çıkmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, bağımsız değişkenlerin regresyon analizine alınabileceği saptanmıştır.

Tablo 4.12.'de zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini sınıf değişkenine göre yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi ile standardize edilmiş regresyon katsayısı, katsayıların anlamlılığına göre t ve p değerleri ve açıklanan varyansa ilişkin sonuçlar verilmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına dayalı olarak zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin analitik okuma stratejileri ile zeka alanları arasındaki ilişki genel çerçevede incelendiğinde birinci sınıflar için  $R_1: 0.224$ ; ikinci sınıflar için  $R_2: 0.266$ ; üçüncü sınıflar için  $R_3: 0.377$  ve dördüncü sınıflar için ise  $R_4: 0.238$  olarak elde edilmektedir. Birinci, ikinci ve dördüncü sınıfların ilişkisi düşük düzeyde iken, üçüncü sınıflar için ise orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.



Birinci sınıf % 5; ikinci sınıf % 7; üçüncü sınıf % 14 ve dördüncü sınıf yaklaşık % 6 oranıyla toplam varyansı açıkladıkları görülmektedir. Bu durumda sınıflar içinde en fazla açıklama oranını üçüncü sınıfta görülse de oranlar varyansı düşük düzeyde açıklamaktadırlar.

**Tablo 4.12**

**Zeka Alanlarının Sınıf Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejilerini  
Yordamasına Dayalı Regresyon Analiz Sonuçları**

Sınıf	Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	
1.	(Sabit)	-166.329	145.595		-1.142	.255	
	Bedensel	1.573	1.074	0.968	1.465	.145	
	Varoluşçu	1.793	1.087	0.998	1.650	.101	
	S	Kişilerarası	1.618	1.095	0.871	1.478	.141
	I	İçsel	1.409	1.082	0.671	1.302	.195
	N	Mantıksal	1.947	1.092	0.914	1.783	.076
	I	Müziksel	1.716	1.079	0.927	1.591	.113
	F	Doğacı	1.633	1.091	0.765	1.497	.136
		Sözel	1.610	1.102	0.836	1.461	.146
		Görsel	1.784	1.084	0.935	1.646	.101
2.	(Sabit)	58.983	79.068		0.746	.457	
	Bedensel	-0.244	0.610	-0.149	-0.400	.689	
	Varoluşçu	0.027	0.601	0.016	0.045	.964	
	S	Kişilerarası	0.028	0.589	0.017	0.048	.962
	I	İçsel	0.042	0.587	0.021	0.072	.943
	N	Mantıksal	0.057	0.612	0.030	0.093	.926
	I	Müziksel	-0.150	0.590	-0.095	-0.254	.800
	F	Doğacı	0.085	0.612	0.041	0.139	.890
		Sözel	0.032	0.611	0.019	0.053	.958
		Görsel	0.246	0.572	0.146	0.430	.668
3.	(Sabit)	-1.316	181.945		-0.007	.994	
	Bedensel	0.372	1.351	0.271	0.275	.784	
	Varoluşçu	0.380	1.340	0.284	0.284	.777	
	S	Kişilerarası	0.385	1.359	0.231	0.283	.778
	I	İçsel	0.706	1.371	0.428	0.515	.608
	N	Mantıksal	0.750	1.344	0.471	0.558	.578
	I	Müziksel	0.168	1.355	0.118	0.124	.902
	F	Doğacı	0.406	1.380	0.264	0.294	.769
		Sözel	0.569	1.364	0.501	0.417	.677
		Görsel	0.251	1.336	0.172	0.188	.851

**Tablo 4.12.nin Devamı**

4.	(Sabit)	145.101	62.534		2.320	.023
S	Bedensel	-0.711	0.488	-0.561	-1.455	.149
I	Varoluşçu	-0.550	0.468	-0.375	-1.176	.243
N	Kişilerarası	-0.508	0.496	-0.350	-1.023	.309
I	İçsel	-0.484	0.493	-0.360	-0.981	.329
F	Mantıksal	-0.808	0.489	-0.520	-1.652	.102
	Müziksel	-0.662	0.477	-0.550	-1.388	.169
	Doğacı	-0.579	0.485	-0.379	-1.195	.235
	Sözel	-0.563	0.501	-0.545	-1,125	.264
	Görsel	-0.630	0.458	-0.487	-1,377	.172
R <sub>1</sub> : 0.224	R <sup>2</sup> <sub>1</sub> : 0.050		F <sub>1</sub> : 1.147	F <sub>2</sub> : 1.625		
R <sub>2</sub> : 0.266	R <sup>2</sup> <sub>2</sub> : 0.071		F <sub>3</sub> : 1.696	F <sub>4</sub> : 0.592		
R <sub>3</sub> : 0.377	R <sup>2</sup> <sub>3</sub> : 0.142		p <sub>1</sub> : 0.331	p <sub>2</sub> : 0.110		
R <sub>4</sub> : 0.238	R <sup>2</sup> <sub>4</sub> : 0.057		p <sub>3</sub> : 0.101	p <sub>4</sub> : 0.800		

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin analitik okuma stratejileri üzerindeki görelî önem sırası birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerde; varoluşçu zeka, bedensel zeka, görsel zeka, müziksel zeka, mantıksal zeka, kişilerarası zeka, sözel zeka, doğacı zeka ve içsel zekadır. İkinci sınıf düzeyindeki öğrencilerde görelî önem sırası; bedensel zeka, görsel zeka, müziksel zeka, doğacı zeka, mantıksal zeka, içsel zeka, sözel zeka, kişilerarası zeka ve varoluşçu zekadır. Üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerde görelî önem sırası; sözel zeka, mantıksal zeka, içsel zeka, varoluşçu zeka, bedensel zeka, doğacı zeka, kişilerarası zeka, görsel zeka ve müziksel zekadır. Dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerde görelî önem sırası; bedensel zeka, müziksel zeka, sözel zeka, mantıksal zeka, görsel zeka, doğacı zeka, varoluşçu zeka, içsel zeka ve kişilerarası zekadır.

Regresyon analiz sonuçlarına göre analitik okuma stratejilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği ise birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler için aşağıdaki şekildedir:

$$\text{ANALİTİK OKUMA BİRİNCİ SINIF} = -166.329 + 1.573_{\text{BEDENSEL}} + 1.793_{\text{VAROLUŞÇU}} + 1.618_{\text{KİŞİLERARASI}} + 1.409_{\text{İÇSEL}} + 1.947_{\text{MANTIKSAL}} + 1.716_{\text{MÜZİKSEL}} + 1.633_{\text{DOĞACI}} + 1.610_{\text{SÖZEL}} + 1.784_{\text{GÖRSEL}}$$

ANALİTİK OKUMA İKİNCİ SINIF= 58.983 -0.244<sub>BEDENSEL</sub> +0.027<sub>VAROLUŞÇU</sub> +0.028<sub>KİŞİLERARASI</sub> +0.042<sub>İÇSEL</sub> +0.057<sub>MANTIKSAL</sub> -0.150<sub>MÜZİKSEL</sub> +0.085<sub>DOĞACI</sub> +0.032<sub>SÖZEL</sub> +0.246<sub>GÖRSEL</sub>

ANALİTİK OKUMA ÜÇÜNCÜ SINIF= -1.316 +0.372<sub>BEDENSEL</sub> +0.380<sub>VAROLUŞÇU</sub> +0.385<sub>KİŞİLERARASI</sub> +0.706<sub>İÇSEL</sub> +0.750<sub>MANTIKSAL</sub> +0.168<sub>MÜZİKSEL</sub> +0.406<sub>DOĞACI</sub> +0.569<sub>SÖZEL</sub> +0.251<sub>GÖRSEL</sub>

ANALİTİK OKUMA DÖRDÜNCÜ SINIF= 145.101 -0.711<sub>BEDENSEL</sub> -0.550<sub>VAROLUŞÇU</sub> -0.508<sub>KİŞİLERARASI</sub> -0.484<sub>İÇSEL</sub> -0.808<sub>MANTIKSAL</sub> -0.662<sub>MÜZİKSEL</sub> -0.579<sub>DOĞACI</sub> -0.563<sub>SÖZEL</sub> -0.630<sub>GÖRSEL</sub>

Tablo 4.12.'de görüldüğü gibi, çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine dayalı olarak incelendiğinde, öğrencilerin sahip oldukları zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Öğrencilerin edinmiş oldukları eğitim kültürünün analitik okuma stratejilerini ve çoklu zeka alanlarını geliştirmeye yönelik bir anlayış çerçevesinde olmamasından dolayı, zeka alanları ve analitik okuma stratejileri arasında incelenen değişkene dayalı olarak anlamlı düzeyde bir ilişkiye ulaşılmadığı düşünülmektedir. Ülkemizde bireysel farklılıkların dikkate alınarak bireylerin gelişmelerini önemsemekten çok aynı model içerisine oturtulmuş bireyler yetiştirmeyi benimseyen bir eğitim anlayışı içerisinde, öğrencilerin okuduklarını tam anlamıyla anlamaları ve çok yönlü gelişip farklı açılardan düşünmeleri beklenemez. İlgili alanyazında Üstüner ve Şengül (2004), bu anlayışla öğrencilerin yaratıcılığına ket vurarak kalıplaşmış bireyler haline getirdiğimizi, bu doğrultuda yorumlama gücünü çocuklara kazandırmamızın önemiyetine değinmektedir. Bu bağlamda, öğrencilere sunulan eğitim ortamlarının üst düzey düşünme becerileri, farklı bakış açıları geliştirir nitelikte donatılmaması, çocuklara bu konuda farkındalık kazandırılmaması ve analitik düşünmeyi destekleyen metodların tam olarak yerleştirilememesi gibi eksikliklerin eğitim sistemimizin doldurulması gereken birer boşlukları olduğu anlaşılmaktadır. Bahsedilen anlayış içerisinde, öğretim sistemimizde var olan okuma eğilimleri izlendiğinde, öğrencilerin iç doğrultulu, metin merkezli bir yaklaşım izledikleri ve metinle edilgen bir etkileşim içinde oldukları görülmektedir (Saraç Kuzu, 2004). Bu anlamda, öğrencilerin metinle olan ilişkilerini daha yüzeysel tuttukları ve edilgen kaldıkları, kendi yaşantılarından edindikleri ile metin arasında üst düzeyde bir etkileşim gerçekleştiremedikleri kanısı kuvvetle muhtemeldir. Benzer biçimde, okuma ile ilgili yapılan çalışmalar geleneksel

öğretim metodu yoluyla öğretilen okuma derslerinde öğrencilerin akademik anlamda başarılarının arttığı belirtilmektedir (Brown ve diğerleri, 2003; Grafstein, 2002; Julien and Boon, 2002; Orr ve diğerleri, 2001; Whitehead and Quinlan, 2003). Ancak, bu çalışmalarda öğrencilerin sağlam bir biçimde öğrendiklerine ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğine değinilmemektedir. Bahsedilenler ışığında, geleneksel öğretim metoduyla okuma alanında edinilen başarının akademik boyutta kaldığı ve üst düzeyde düşünmeye geçmeyi sağlayamadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin analitik düşüncelerini geliştirecek, ifadelerin altında ne anlam gizlendiğini anlamalarına fırsat verecek, farklı yönlerden bakabilmelerini sağlayacak nitelikte ve metinle etken bir etkileşim içerisinde oldukları aktif bir öğrenme ortamının oluşturulması gerektiği görülmektedir.

#### **4.1.8. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Sınıf Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Bulgular ve Yorumlanması**

Tablo 4.13.'te çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf değişkenine dayalı olarak pragmatik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman korelasyon analiz sonucunda elde edilen değerler belirtilmektedir.

Çalışma grubundaki birinci sınıf öğrencilerinin pragmatik okuma stratejileri ile bedensel zeka arasında ( $r=0.016$   $p>0.05$ ), varoluşçu zeka arasında ( $r= -0.055$   $p>0.05$ ), kişilerarası zeka arasında ( $r= -0.013$   $p>0.05$ ), içsel zeka arasında ( $r= -0.085$   $p>0.05$ ), mantıksal zeka arasında ( $r=0.123$   $p>0.05$ ), müziksel zeka arasında ( $r= -0.017$   $p>0.05$ ), doğacı zeka arasında ( $r=0.035$   $p>0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r=0.043$   $p>0.05$ ), görsel zeka arasında ( $r=0.043$   $p>0.05$ ) olarak bir ilişki saptanmaktadır.

Çalışma grubundaki ikinci sınıf öğrencilerinin pragmatik okuma stratejileri ile bedensel zeka arasında ( $r= -0.225$   $p<0.05$ ), varoluşçu zeka arasında ( $r= -0.112$   $p>0.05$ ), kişilerarası zeka arasında ( $r= -0.074$   $p>0.05$ ), içsel zeka arasında ( $r=0.056$   $p>0.05$ ), mantıksal zeka arasında ( $r=0.087$   $p>0.05$ ), müziksel zeka arasında ( $r=0.068$   $p>0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r=0.043$   $p>0.05$ ), görsel zeka arasında ( $r=0.043$   $p>0.05$ ) olarak bir ilişki saptanmaktadır.

$p>0.05$ ), doğacı zeka arasında ( $r=0.040$   $p>0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r=0.175$   $p<0.05$ ), görsel zeka arasında ( $r=0.052$   $p>0.05$ ) olarak bir ilişki saptanmaktadır.

Çalışma grubundaki üçüncü sınıf öğrencilerinin pragmatik okuma stratejileri ile bedensel zeka arasında ( $r= -0.034$   $p>0.05$ ), varoluşçu zeka arasında ( $r= -0.139$   $p>0.05$ ), kişilerarası zeka arasında ( $r= -0.093$   $p>0.05$ ), içsel zeka arasında ( $r= 0.039$   $p>0.05$ ), mantıksal zeka arasında ( $r=0.420$   $p<0.05$ ), müziksel zeka arasında ( $r= -0.014$   $p>0.05$ ), doğacı zeka arasında ( $r=0.067$   $p>0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r=0.032$   $p>0.05$ ), görsel zeka arasında ( $r= -0.213$   $p<0.05$ ) olarak bir ilişki saptanmaktadır.

Çalışma grubundaki dördüncü sınıf öğrencilerinin pragmatik okuma stratejileri ile bedensel zeka arasında ( $r= -0.065$   $p>0.05$ ), varoluşçu zeka arasında ( $r=0.009$   $p>0.05$ ), kişilerarası zeka arasında ( $r=0.046$   $p>0.05$ ), içsel zeka arasında ( $r=0.082$   $p>0.05$ ), mantıksal zeka arasında ( $r=0.208$   $p<0.05$ ), müziksel zeka arasında ( $r= -0.011$   $p>0.05$ ), doğacı zeka arasında ( $r= -0.193$   $p>0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r= -0.022$   $p>0.05$ ), görsel zeka arasında ( $r= -0.052$   $p>0.05$ ) olarak bir ilişki saptanmaktadır.

Tablo 4.13

## Sınıf Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejileri ve Zeka Alanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Pragmatik	Bedensel	Varoluşçu	Kişilerarası	İçsel	Mantıksal	Müziksel	Doğacı	Sözel	Görsel
1. S I N I F	Pragmatik	1.000	0.016	-0.055	-0.013	-0.085	0.123	-0.017	0.035	0.043	0.043
	Bedensel	0.016	1.000	-0.201*	0.202*	-0.251*	-0.264*	-0.104	-0.062	-0.234*	-0.230*
	Varoluşçu	-0.055	-0.201*	1.000	-0.191*	0.237*	-0.082	-0.341*	-0.237*	-0.192*	-0.026
	Kişilerarası	-0.013	0.202*	-0.191*	1.000	0.022	-0.092	-0.175*	-0.327*	-0.259*	-0.228*
	İçsel	-0.085	-0.251*	0.237*	0.022	1.000	0.189*	-0.286*	-0.187*	-0.332*	-0.226*
	Mantıksal	0.123	-0.264*	-0.082	-0.092	0.189*	1.000	-0.183*	-0.024	-0.263*	-0.063
	Müziksel	-0.017	-0.104	-0.341*	-0.175*	-0.286*	-0.183*	1.000	0.095	0.177*	-0.183*
	Doğacı	0.035	-0.062	-0.237*	-0.327*	-0.187*	-0.024	0.095	1.000	0.041	-0.103
	Sözel	0.043	-0.234*	-0.192*	-0.259*	-0.332*	-0.263*	0.177*	0.041	1.000	0.087
	Görsel	0.043	-0.230*	-0.026	-0.228*	-0.226*	-0.063	-0.183*	-0.103	0.087	1.000
2. S I N I	Pragmatik	1.000	-0.225*	-0.112	-0.074	0.056	0.087	0.068	0.040	0.175*	0.052
	Bedensel	-0.225*	1.000	-0.039	0.144*	-0.323*	-0.339*	-0.042	0.050	-0.283*	-0.268*
	Varoluşçu	-0.112	-0.039	1.000	0.015	0.032	-0.084	-0.353*	-0.221*	-0.172*	-0.223*
	Kişilerarası	-0.074	0.144*	0.015	1.000	-0.006	-0.008	-0.197*	-0.226*	-0.368*	-0.390*

Tablo 4.13 ün Devamı

F	İçsel	0.056	-0.323*	0.032	-0.006	1.000	0.205*	-0.257*	-0.137	-0.116	-0.063
	Mantıksal	0.087	-0.339*	-0.084	-0.008	0.205*	1.000	-0.256*	-0.205*	-0.146*	0.018
	Müziksel	0.068	-0.042	-0.353*	-0.197*	-0.257*	-0.256*	1.000	-0.039	0.072	-0.092
	Doğacı	0.040	0.050	-0.221*	-0.226*	-0.137	-0.205*	-0.039	1.000	0.016	-0.041
	Sözel	0.175*	-0.283*	-0.172*	-0.368*	-0.116	-0.146*	0.072	0.016	1.000	0.129
	Görsel	0.052	-0.268*	-0.223*	-0.390*	-0.063	0.018	-0.092	-0.041	0.129	1.000
3. S I N I F	Pragmatik	1.000	-0.034	-0.139	-0.093	0.039	0.420*	-0.014	0.067	0.032	-0.213*
	Bedensel	-0.034	1.000	0.039	0.133	-0.153	-0.211*	-0.133	-0.009	-0.256*	-0.340*
	Varoluşçu	-0.139	0.039	1.000	-0.088	0.271*	0.009	-0.404*	-0.079	-0.335*	-0.243*
	Kişilerarası	-0.093	0.133	-0.088	1.000	-0.050	-0.058	-0.072	-0.070	-0.297*	-0.311*
	İçsel	0.039	-0.153	0.271*	-0.050	1.000	0.247*	-0.220*	-0.208*	-0.426*	-0.159
	Mantıksal	0.420*	-0.211*	0.009	-0.058	0.247*	1.000	-0.215*	-0.150	-0.222*	-0.186
	Müziksel	-0.014	-0.133	-0.404*	-0.072	-0.220*	-0.215*	1.000	-0.120	0.125	-0.162
	Doğacı	0.067	-0.009	-0.079	-0.070	-0.208*	-0.150	-0.120	1.000	-0.119	-0.071
	Sözel	0.032	-0.256*	-0.335*	-0.297*	-0.426*	-0.222*	0.125	-0.119	1.000	0.326*
	Görsel	-0.213*	-0.340*	-0.243*	-0.311*	-0.159	-0.186	-0.162	-0.071	0.326*	1.000
	Pragmatik	1.000	-0.065	0.009	0.046	0.082	0.208*	-0.011	-0.193	-0.022	-0.052

Tablo 4.13 ün Devamı

4. S I N I F	Bedensel	-0.065	1000	0.021	0.037	-0.224*	-0.308*	0.070	-0.042	-0.221*	-0.298*
	Varoluşçu	0.009	0.021	1.000	-0.014	0.161	-0.051	-0.362*	-0.048	-0.196	-0.190
	Kişilerarası	0.046	0.037	-0.014	1.000	0.093	0.005	-0.110	-0.108	-0.298*	-0.419*
	İçsel	0.082	-0.224*	0.161	0.093	1.000	0.250*	-0.339*	0.006	-0.378*	-0.122
	Mantıksal	0.208*	-0.308*	-0.051	0.005	0.250*	1.000	-0.248*	-0.066	-0.233*	-0.055
	Müziksel	-0.011	0.070	-0.362*	-0.110	-0.339*	-0.248*	1.000	-0.040	-0.060	-0.126
	Doğacı	-0.193	-0.042	-0.048	-0.108	0.006	-0.066	-0.040	1.000	-0.204*	-0.308*
	Sözel	-0.022	-0.221*	-0.196	-0.298*	-0.378*	-0.233*	-0.060	-0.204*	1.000	0.319*
	Görsel	-0.052	-0.298*	-0.190	-0.419*	-0.122	-0.055	-0.126	-0.308*	0.319*	1.000

\*p&lt;0.05



Tablo 4.13.'teki sonuçlar incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmen adaylarının sınıf değişkenine dayalı olarak pragmatik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasında bütün sınıflar açısından yüksek düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir. Birinci sınıf öğrencileri açısından pragmatik okuma stratejileri ile zeka alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) bir ilişkiye ulaşılmamıştır. İkinci sınıf öğrencilerinde ise, pragmatik okuma stratejileri ile bedensel ve sözel zeka alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) bir ilişkiye ulaşılmıştır. Bedensel zeka alanı ile negatif yönde düşük düzeyde iken, sözel zeka alanı ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmaktadır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin pragmatik okuma stratejileri ile mantıksal ve görsel zeka alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) bir ilişkiye ulaşılmıştır. Mantıksal zeka alanı ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki iken, görsel zeka alanı ile negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkiye ulaşılmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinde ise, pragmatik okuma stratejileri ile sadece mantıksal zeka alanı arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) bir ilişkiye ulaşılmamıştır. Mantıksal zeka ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Zeka alanlarının birbiri olan ilişkileri incelendiğinde ise genel olarak düşük, bir kısım da orta düzeyde ilişkiye sahiptir. Ancak, çoklu doğrusal regresyon analizine alınan bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin hiçbirinin 0.80 üzerine çıkmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, bağımsız değişkenlerin regresyon analizine alınabileceği saptanmıştır.

Tablo 4.14.'te zeka alanlarının pragmatik okuma stratejilerini sınıf değişkenine göre yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi ile standardize edilmiş regresyon katsayısı, katsayıların anlamlılığına göre t ve p değerleri ve açıklanan varyansa ilişkin sonuçlar verilmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına dayalı olarak zeka alanlarının pragmatik okuma stratejilerini birinci sınıf seviyesinde anlamlı düzeyde yordadığı; üçüncü sınıf düzeyinde sadece mantıksal zeka alanının anlamlı düzeyde yordadığı; ikinci ve dördüncü sınıf düzeyinde ise anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin pragmatik okuma stratejileri ile zeka alanları arasındaki ilişki sınıfa dayalı olarak birinci sınıflarda  $R_1$ : 0.275; ikinci sınıflarda  $R_2$ :

0.308; üçüncü sınıflarda  $R_3$ : 0.548; dördüncü sınıflarda  $R_4$ : 0.315 olarak elde edilmektedir. İlişkinin birinci sınıflarda düşük düzeyde iken; ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda orta düzeyde olduğu görülmektedir. Birinci sınıfın yaklaşık % 8; ikinci sınıfın yaklaşık % 10; üçüncü sınıfın % 3 ve dördüncü sınıfın yaklaşık % 10 oranıyla toplam varyansı açıkladıkları görülmektedir. Dolayısıyla sınıf değişkenine dayalı olarak öğrencilerin zeka alanları pragmatik okuma stratejilerini düşük düzeyde açıklamaktadır.

**Tablo 4.14**

**Zeka Alanlarının Sınıf Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Regresyon Analiz Sonuçları**

Sınıf	Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
	(Sabit)	-223.458	79.773		-2.801	.006
1.	Bedensel	1.796	0.589	1.989	3.052	.003*
	Varoluşçu	1.752	0.595	1.755	2.942	.004*
S	Kişilerarası	1.857	0.600	1.800	3.096	.002*
I	İçsel	1.690	0.593	1.449	2.850	.005*
N	Mantıksal	1.949	0.598	1.646	3.258	.001*
I	Müziksel	1.805	0.591	1.756	3.054	.003*
F	Doğacı	1.871	0.598	1.578	3.130	.002*
	Sözel	1.839	0.604	1.720	3.047	.003*
	Görsel	1.847	0.594	1.744	3.111	.002*
	(Sabit)	54.111	39.266		1.378	.170
2.	Bedensel	-0.403	0.303	-0.488	-1.331	.185
	Varoluşçu	-0.249	0.299	-0.293	-0.835	.405
S	Kişilerarası	-0.209	0.293	-0.246	-0.714	.476
I	İçsel	-0.226	0.291	-0.227	-0.775	.439
N	Mantıksal	-0.163	0.304	-0.173	-0.536	.593
I	Müziksel	-0.168	0.293	-0.210	-0.572	.568
F	Doğacı	-0.140	0.304	-0.136	-0.460	.646
	Sözel	-0.125	0.304	-0.147	-0.410	.682
	Görsel	-0.246	0.284	-0.291	-0.866	.388
3.	(Sabit)	-150.494	117.563		-1.280	.204
S	Bedensel	1.295	0.873	1.317	1.483	.142
I	Varoluşçu	1.161	0.866	1.212	1.340	.183
N	Kişilerarası	1.131	0.878	0.947	1.288	.201

Tablo 4.14 ün Devamı

I	İçsel	1.226	0.886	1.040	1.384	.170
F	Mantıksal	1.768	0.869	1.552	2.035	.045*
	Müziksel	1.228	0.876	1.211	1.402	.164
	Doğacı	1.397	0.892	1.272	1.567	.121
	Sözel	1.415	0.881	1.742	1.606	.112
	Görsel	0.962	0.863	0.918	1.114	.268
(Sabit)		62.482	41.135		1.519	.132
4.	Bedensel	-0.351	0.321	-0.412	-1.093	.277
	Varoluşçu	-0.286	0.308	-0.289	-0.928	.356
S	Kişilerarası	-0.268	0.326	-0.274	-0.822	.413
I	İçsel	-0.224	0.325	-0.247	-0.689	.492
N	Mantıksal	-0.125	0.322	-0.120	-0.389	.698
I	Müziksel	-0.272	0.314	-0.336	-0.868	.388
F	Doğacı	-0.489	0.319	-0.476	-1.535	.128
	Sözel	-0.250	0.329	-0.359	-0.759	.450
	Görsel	-0.364	0.301	-0.419	-1.209	.230
R <sub>1</sub> : 0.275		R <sup>2</sup> <sub>1</sub> : 0.076	F <sub>1</sub> : 3.785	F <sub>2</sub> : 2.030	F <sub>3</sub> : 4.382	F <sub>4</sub> : 1.087
R <sub>2</sub> : 0.308		R <sup>2</sup> <sub>2</sub> : 0.095	p <sub>1</sub> : 0.020*	p <sub>2</sub> : 0.053	p <sub>3</sub> : 0.001*	p <sub>4</sub> : 0.058
R <sub>3</sub> : 0.548		R <sup>2</sup> <sub>3</sub> : 0.300				
R <sub>4</sub> : 0.315		R <sup>2</sup> <sub>4</sub> : 0.099				

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin pragmatik okuma stratejileri üzerindeki görelî önem sırası birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerde; bedensel zeka, kişilerarası zeka, müziksel zeka, varoluşçu zeka, görsel zeka, sözel zeka, mantıksal zeka, doğacı zeka ve içsel zekadır. İkinci sınıf düzeyindeki öğrencilerde görelî önem sırası; bedensel zeka, varoluşçu zeka, görsel zeka, kişilerarası zeka, içsel zeka, müziksel zeka, mantıksal zeka, sözel zeka ve doğacı zekadır. Üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerde görelî önem sırası; sözel zeka, mantıksal zeka, bedensel zeka, doğacı zeka, varoluşçu zeka, müziksel zeka, içsel zeka, kişilerarası zeka ve görsel zekadır. Dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerde görelî önem sırası; doğacı zeka, görsel zeka, bedensel zeka, sözel zeka, müziksel zeka, varoluşçu zeka, kişilerarası zeka, içsel zeka ve mantıksal zekadır.

Regresyon analiz sonuçlarına göre pragmatik okuma stratejilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği ise birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler için aşağıdaki şekildedir:

$$\text{PRAGMATİK OKUMA BİRİNCİ SINIF} = -223.458 + 1.796_{\text{BEDENSEL}} + 1.752_{\text{VAROLUŞÇU}} + 1.857_{\text{KİŞİLERARASI}} + 1.690_{\text{İÇSEL}} + 1.949_{\text{MANTIKSAL}} + 1.805_{\text{MÜZİKSEL}} + 1.871_{\text{DOĞACI}} + 1.839_{\text{SÖZEL}} + 1.874_{\text{GÖRSEL}}$$

$$\text{PRAGMATİK OKUMA İKİNCİ SINIF} = 54.111 - 0.403_{\text{BEDENSEL}} - 0.249_{\text{VAROLUŞÇU}} - 0.209_{\text{KİŞİLERARASI}} - 0.226_{\text{İÇSEL}} - 0.163_{\text{MANTIKSAL}} - 0.168_{\text{MÜZİKSEL}} - 0.140_{\text{DOĞACI}} - 0.125_{\text{SÖZEL}} - 0.246_{\text{GÖRSEL}}$$

$$\text{PRAGMATİK OKUMA ÜÇÜNCÜ SINIF} = -150.494 + 1.295_{\text{BEDENSEL}} + 1.161_{\text{VAROLUŞÇU}} + 1.131_{\text{KİŞİLERARASI}} + 1.226_{\text{İÇSEL}} + 1.768_{\text{MANTIKSAL}} + 1.228_{\text{MÜZİKSEL}} + 1.397_{\text{DOĞACI}} + 1.415_{\text{SÖZEL}} + 0.962_{\text{GÖRSEL}}$$

$$\text{PRAGMATİK OKUMA DÖRDÜNCÜ SINIF} = 62.482 - 0.351_{\text{BEDENSEL}} - 0.286_{\text{VAROLUŞÇU}} - 0.268_{\text{KİŞİLERARASI}} - 0.224_{\text{İÇSEL}} - 0.125_{\text{MANTIKSAL}} - 0.272_{\text{MÜZİKSEL}} - 0.489_{\text{DOĞACI}} - 0.250_{\text{SÖZEL}} - 0.364_{\text{GÖRSEL}}$$

Tablo 4.14.'te görüldüğü gibi, kurulan regresyon modeli sınıf düzeyi değişkenine dayalı olarak genel çerçevede incelendiğinde birinci ve üçüncü sınıf düzeyinde anlamlı düzeyde bulunurken, zeka alanları ile birebir olarak analiz edildiğinde ise birinci sınıf düzeyinde tüm zeka alanlarının pragmatik okuma stratejilerini anlamlı düzeyde yordadığı; üçüncü sınıf düzeyinde sadece mantıksal zeka alanının pragmatik okuma stratejilerini anlamlı düzeyde yordadığı; ikinci sınıf ve dördüncü sınıf düzeyinde ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Çalışma grubundaki birinci sınıf öğrencilerinin zeka alanlarının pragmatik okuma stratejilerini anlamlı düzeyde yordamasının, üniversiteye gelinceye kadar geçirdikleri süreçte başarılı olabilmek için pragmatik stratejileri daha sıklıkla kullanmaya yöneldiklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. İlgili alanyazında yapılan bir çalışma, mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları pragmatik stratejilerinin birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar düzenli olarak arttığını belirtmekte ve bu durumu öğrencilerin kendilerinden beklenen akademik başarıyı elde edebilmek için kendilerini bu yönde geliştirdikleri ile açıklamaktadır (Taraban, 2011). Eğitim sistemi öğrenciye nasıl bir sonuç öngörüyor ise birey sürece bu yönde bir strateji ile hazırlanır. Bu anlamda, bireyden beklenen akademik başarı ise, pragmatik stratejileri geliştirmesi doğrultusunda bir sonuç beklenir. Türkiye'de öğrencilerin üniversiteye girebilmesi için hazırlanmaları gereken uzun soluklu bir sınav maratonu mevcuttur. Bu yarış içinden başarılı olabilmeleri için öğrencilerin çalışma stratejilerini farkında olarak ya da farkında

olmadan geliştirmeleri kaçınılmaz bir durumdur. Sezgin ve Duran (2011), bu sınavların öğrencilerin yalnızca ezber gücünü ölçen sınavlar olduğunu ve gerek duyulan problem çözme, sorgulama, yaratıcılık, planlama, gözlem, vb. becerileri ölçmede yetersiz kalan bu tür sınavlara hazırlanarak gençlerin enerjilerini boşa harcadıklarını, özgürleşme ve bireyselleşme imkânlarının kısırlaştırıldığını vurgulamaktadır. Bu anlamda üniversitede birinci sınıfı okumakta olan bir öğrencinin pragmatik stratejilerinin diğeri sınıf düzeylerine oranla üst düzeyde geliştirmiş olması, bahsedilen sürecin bir sonucudur. Ayrıca, şu anda birinci sınıfı okumakta olan öğrencilerin eğitime yeni bir anlayış kazandıran yapılandırıcılık uygulamalarının gerçekleştirildiğı bir eğitim süreci geçirdikleri göz önünde bulundurulursa, birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin tüm zeka alanları ile pragmatik stratejileri arasında anlamlı düzeyde ilişki çıkması söz konusu yaşantının bir yansıması olduğu kanısını kuvvetle muhtemel kılmaktadır. Bahsedilenler ışığında, üniversiteye giriş sınavından önceki sürecin yoğun ders çalışma, stratejik düşünme ve hedefe odaklı olma gibi özelliklere sahip olması üniversite birinci sınıf öğrencilerinin pragmatik stratejilerden üst düzeyde yararlandıkları sonucunu desteklerken, bu düzeydeki öğrencilerin yapılandırıcılık yaklaşımının uygulandığı ilk nesil olmaları ile tüm zeka alanlarındaki çeşitliliğı yakaladıkları görülmektedir. Ara sınıflar incelendiğinde ise; ikinci sınıf düzeyindeki bir öğrenci için artık üniversitede var olan düzene uyum sağlamaya odaklandığı söylenebilir. Bu anlamda öğretimi gerçekleştiren akademisyenin benimsediğı anlayışı kendine yeni bir strateji örüntüsü olarak oluşturduğu için üniversiteye getirdiğı pragmatik stratejiler yerine her bir derse uygun çeşitli stratejilerden yararlanmasından ötürü pragmatik strateji ile zeka alanları arasında bir ilişkiye ulaşılmadığı düşünülmektedir. Üçüncü sınıfa gelen öğrencilerde ise, okul düzenine alışmanın yanı sıra bir sene sonrasındaki sınav bilinci olarak kendilerini daha çok derslerini geçmeye ve gelecek seneki sınavı kazanmaya odaklı hazırlama sürecine girdikleri düşünülürse, toplumca değer verdiğimiz temel zeka alanlarından biri olan mantıksal zeka alanları ile çalışmaya dayalı olarak geliştirilen pragmatik stratejilerin arasında bir ilişkinin ortaya çıkmasının önemli bir sebebi olduğu söylenebilir. Nitekim, öğretmen adaylarının üçüncü sınıftan itibaren KPSS sınavına yönelik çalışmalar içerisine girmeleri okul derslerinin ikinci plana atmalarına ve konuları özümsemek yerine sınavda

çıkabilecek konulara dikkat etmelerine sebep olmuştur (Özkan ve Pektaş, 2011). Dördüncü sınıf düzeyinde ise, pragmatik stratejiler ile zeka alanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamasının sebebinin, teorik derslerin yanı sıra alan çalışması şeklinde olan pratik derslerin ağırlık kazanması dolayısıyla öğrencilerin dikkatinin bu doğrultuda yoğunlaşması olduğu düşünülmektedir. Bu dönemde son sınıf öğrencileri kendilerini meslek hayatlarına hazırlanma süreci içinde yoğun ve farklı alanlarda çalışma temposunda bulmaktadırlar. Öğrencileri bekleyen sınav maratonu bireyler üzerinde bazı olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Sınav sisteminin öğrencilerde oluşturduğu olumsuz etkileri Özkan ve Pektaş (2011); Demir ve Yapıcı (2007), birçok eğitilmiş kişinin dilbilgisi kurallarını hiçbir şey anlamadan ezberlediklerinden dolayı birtakım soruları (kim, ne kimi, neyi, nasıl, niçin) dolayısıyla cümleyi oluşturan öğeleri birbirinden ayıramadıklarını ve teoriden pratiğe doğru geçişin sağlanamadığını belirterek bahsedilen durumu resmetmektedir. Külekçi ve Bulut (2011) ise, sınav sisteminin getirmiş okuduğu anlama becerilerindeki yoksunluğun öğretmen adaylarından her yılın sonunda o yıl içinde almış oldukları tüm dersleri kapsayan bir portfolyo çalışması ile giderilebileceğini önermektedir. Ayrıca, Gardner (2006: 22), bireylerin kağıt- kalem testlerine ilişkin değerlendirilmesi yerine daha insani bir bütün olarak değerlendirilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Sınav sisteminin oluşturduğu diğer bir durum ise bireylerin yoğun bir biçimde hissetmiş oldukları strestir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin bu süreçte farklı sosyal ortamlarda bulunmaları, iş kaygılarının doruk noktaya ulaşması, toplumun beklentilerinin çeşitlenmesi ile stratejik güçlerini yeterince geliştiremedikleri söylenebilir. İlgili alanyazında yapılan bazı çalışmalar bu durumu destekler niteliktedir. Temelli ve Kurt (2010), birinci sınıf öğrencilerinin, dördüncü sınıf öğrencilerinden daha iyi bir ders çalışma becerisine sahip olduklarını bulgulamaktadırlar. Karakuş ve Akbulut (2010) ise, birinci sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algıları daha yüksek iken, öğretmen adayları için hayati bir öneme sahip olan KPSS sınavının onların uğraşlarını farklı alanlara yönlendirmeleri de alanlarına dair öz-yeterlik algılarındaki düşüşüne sebep olduğunu belirtmektedir. Elde edilen bulgular çerçevesinde, sınav sistemine dayalı bir eğitim sürecinin var olmasının üniversite öğrencilerinin pragmatik stratejileri ile zeka alanları arasındaki ilişkiyi düzenleyen önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

#### **4.1.9. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Bulgular ve Yorumlanması**

Tablo 4.15.'te çalışma grubundaki öğrencilerin yaşadıkları yer değişkenine dayalı olarak analitik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman korelasyon analiz sonucunda elde edilen değerler belirtilmektedir.

Çalışma grubundaki ilde yaşamış olan öğrencilerin analitik okuma stratejileri ile bedensel zeka arasında ( $r=0.008$   $p>0.05$ ), varoluşçu zeka arasında ( $r=0.070$   $p>0.05$ ), kişilerarası zeka arasında ( $r= -0.012$   $p<0.05$ ), içsel zeka arasında ( $r= 0.000$   $p>0.05$ ), mantıksal zeka arasında ( $r=0.048$   $p>0.05$ ), müziksel zeka arasında ( $r= -0.132$   $p<0.05$ ), doğacı zeka arasında ( $r= -0.009$   $p>0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r=0.057$   $p>0.05$ ), görsel zeka arasında ( $r=0.079$   $p>0.05$ ) olarak bir ilişki saptanmaktadır.

Çalışma grubundaki köyde yaşamış olan öğrencilerin analitik okuma stratejileri ile bedensel zeka arasında ( $r= -0.241$   $p<0.05$ ), varoluşçu zeka arasında ( $r=0.043$   $p>0.05$ ), kişilerarası zeka arasında ( $r=0.037$   $p>0.05$ ), içsel zeka arasında ( $r=0.101$   $p>0.05$ ), mantıksal zeka arasında ( $r=0.186$   $p<0.05$ ), müziksel zeka arasında ( $r= -0.099$   $p>0.05$ ), doğacı zeka arasında ( $r= -0.024$   $p>0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r= -0.041$   $p<0.05$ ), görsel zeka arasında ( $r=0.073$   $p>0.05$ ) olarak bir ilişki saptanmaktadır.

Tablo 4.15

## Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejileri ve Zeka Alanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Analitik	Bedensel	Varoluşçu	Kişilerarası	İçsel	Mantıksal	Müziksel	Doğacı	Sözel	Görsel
İ L	Analitik	1.000	0.008	0.070	-0.112*	0.000	0.048	-0.132*	-0.009	0.057	0.079
	Bedensel	0.008	1.000	-0.054	0.091	-0.215*	-0.339*	-0.043	-0.007	-0.247*	-0.242*
	Varoluşçu	0.070	-0.054	1.000	-0.044	0.157*	-0.100	-0.403*	-0.145*	-0.217*	-0.146*
	Kişilerarası	-0.112*	0.091	-0.044	1.000	0.022	-0.005	-0.106*	-0.238*	-0.307*	-0.355*
	İçsel	0.000	-0.215*	0.157*	0.022	1.000	0.219*	-0.253*	-0.104*	-0.313*	-0.177*
	Mantıksal	0.048	-0.339*	-0.100	-0.005	0.219*	1.000	-0.215*	-0.089	-0.166*	-0.071
	Müziksel	-0.132*	-0.043	-0.403*	-0.106*	-0.253*	-0.215*	1.000	-0.096	0.107*	-0.134*
	Doğacı	-0.009	-0.007	-0.145*	-0.238*	-0.104*	-0.089	-0.096	1.000	-0.069	-0.065
	Sözel	0.057	-0.247*	-0.217*	-0.307*	-0.313*	-0.166*	0.107*	-0.069	1.000	.155*
	Görsel	0.079	-0.242*	-0.146*	-0.355*	-0.177*	-0.071	-0.134*	-0.065	0.155*	1.000
K Ö Y	Analitik	1.000	-0.241*	0.043	0.037	0.101	0.186*	-0.099	-0.024	-0.041	0.073
	Bedensel	-0.241*	1.000	-0.089	0.194*	-0.290*	-0.179*	-0.082	-0.054	-0.269*	-0.291*
	Varoluşçu	0.043	-0.089	1.000	-0.121	0.163*	-0.011	-0.303*	-0.232*	-0.198*	-0.165*
	Kişilerarası	0.037	0.194*	-0.121	1.000	0.035	-0.074	-0.219*	-0.187*	-0.353*	-0.267*
	İçsel	0.101	-0.290*	0.163*	0.035	1.000	0.199*	-0.326*	-0.184*	-0.262*	-0.141*
	Mantıksal	0.186*	-0.179*	-0.011	-0.074	0.199*	1.000	-0.248*	-0.154*	-0.292*	-0.051
	Müziksel	-0.099	-0.082	-0.303*	-0.219*	-0.326*	-0.248*	1.000	0.138*	0.088	-0.142*
	Doğacı	-0.024	-0.054	-0.232*	-0.187*	-0.184*	-0.154*	0.138*	1.000	0.040	-0.189*
	Sözel	-0.041	-0.269*	-0.198*	-0.353*	-0.262*	-0.292*	0.088	0.040	1.000	0.239*
Görsel	0.073	-0.291*	-0.165*	-0.267*	-0.141*	-0.051	-0.142*	-0.189*	0.239*	1.000	

\*p&lt;0.05



Tablo 4.15.'teki sonuçlar incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmen adaylarının yaşamış oldukları yer değişkenine dayalı olarak analitik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasında her iki grup açısından yüksek düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir. İlde yaşamış olan öğrenciler açısından analitik okuma stratejileri ile zeka alanları arasından sadece kişilerarası ve müziksel zeka alanları ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p < 0.05$ ) bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Her iki zeka alanı ile negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmektedir. Köyde yaşamış olan öğrencilerde ise analitik okuma stratejileri ile bedensel ve mantıksal zeka alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p < 0.05$ ) bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Bedensel zeka alanı ile negatif yönde düşük düzeyde iken, mantıksal zeka alanı ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmaktadır. Zeka alanlarının birbiri olan ilişkileri incelendiğinde ise genel olarak düşük, bir kısım da orta düzeyde ilişkiye sahiptir. Çoklu doğrusal regresyon analizine alınan bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin hiçbirinin 0.80 üzerine çıkmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, bağımsız değişkenlerin regresyon analizine alınabileceği belirlenmiştir.

Tablo 4.16.'da zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini yaşadıkları yer değişkenine göre yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi ile standardize edilmiş regresyon katsayısı, katsayıların anlamlılığına göre t ve p değerleri ve açıklanan varyansa ilişkin sonuçlar gösterilmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına dayalı olarak zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini yaşadıkları yer değişkenine göre anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. İl değişkenine dayalı olarak öğrencilerin analitik okuma stratejileri ve zeka alanları arasındaki ilişki  $R_i:0.164$ ; köy değişkenine dayalı olarak ise  $R_k:0.321$  olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmaktadır. İlde yaşayan öğrenciler toplam varyansın yaklaşık % 3'ünü; köyde yaşayanlar ise % 10'unu açıklamaktadır. Köy değişkeninde söz konusu oran itibarıyla daha çok varyansın açıklandığı görülse de her ikisi de toplam varyansı düşük düzeyde açıklamaktadırlar.

Tablo 4.16

**Zeka Alanlarının Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Analitik Okuma  
Stratejilerini Yordamasına Dayalı Regresyon Analiz Sonuçları**

Yaşanılan Yer	Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
İ L	(Sabit)	21.810	58.441		0.373	.709
	Bedensel	0.364	0.448	0.222	0.812	.417
	Varoluşçu	0.345	0.438	0.208	0.787	.432
	Kişilerarası	0.151	0.443	0.082	0.342	.732
	İçsel	0.227	0.442	0.115	0.513	.608
	Mantıksal	0.437	0.446	0.225	0.979	.328
	Müziksel	0.169	0.437	0.102	0.386	.700
	Doğacı	0.212	0.447	0.110	0.474	.636
	Sözel	0.332	0.452	0.214	0.734	.464
	Görsel	0.389	0.429	0.223	0.907	.365
K Ö Y	(Sabit)	37.580	85.320		0.440	.660
	Bedensel	-0.211	0.631	-0.148	-0.334	.738
	Varoluşçu	0.189	0.641	0.119	0.295	.768
	Kişilerarası	0.300	0.646	0.199	0.464	.643
	İçsel	0.121	0.635	0.073	0.191	.849
	Mantıksal	0.419	0.645	0.238	0.650	.516
	Müziksel	0.087	0.635	0.058	0.137	.891
	Doğacı	0.211	0.651	0.118	0.324	.746
	Sözel	0.109	0.647	0.078	0.169	.866
	Görsel	0.199	0.623	0.130	0.320	.749
R <sub>i</sub> : 0.164	R <sup>2</sup> <sub>i</sub> :0.027	F <sub>i</sub> :1.142	F <sub>k</sub> :1.960	p <sub>i</sub> : 0.332	p <sub>k</sub> : 0.446	
R <sub>k</sub> : 0.321	R <sup>2</sup> <sub>k</sub> :0.103					

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin analitik okuma stratejileri üzerindeki görelî önem sırası ilde yaşamış olan öğrencilerde; mantıksal zeka, görsel zeka, bedensel zeka, sözel zeka, varoluşçu zeka, içsel zeka, doğacı zeka, müziksel zeka ve kişilerarası zekadır. Köyde yaşamış olan öğrencilerde görelî önem sırası ise; mantıksal zeka, kişilerarası zeka, bedensel zeka, görsel zeka, varoluşçu zeka, doğacı zeka, sözel zeka, içsel zeka ve müziksel zekadır.

Regresyon analiz sonuçlarına göre analitik okuma stratejilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği ise il ve köyde yaşamış olan öğrenciler için aşağıdaki şekildedir:

$$\text{ANALİTİK OKUMA İL} = 21.810 + 0.364_{\text{BEDENSEL}} + 0.345_{\text{VAROLUŞÇU}} + 0.151_{\text{KİŞİLERARASI}} + 0.227_{\text{İÇSEL}} + 0.437_{\text{MANTIKSAL}} + 0.169_{\text{MÜZİKSEL}} + 0.212_{\text{DOĞACI}} + 0.332_{\text{SÖZEL}} + 0.389_{\text{GÖRSEL}}$$

$$\text{ANALİTİK OKUMA KÖY} = 37.580 - 0.211_{\text{BEDENSEL}} + 0.189_{\text{VAROLUŞÇU}} + 0.300_{\text{KİŞİLERARASI}} + 0.121_{\text{İÇSEL}} + 0.419_{\text{MANTIKSAL}} + 0.087_{\text{MÜZİKSEL}} + 0.211_{\text{DOĞACI}} + 0.109_{\text{SÖZEL}} + 0.199_{\text{GÖRSEL}}$$

Tablo 4.16.'da görüldüğü gibi, kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Zeka alanları ile birebir incelendiğinde de öğrencilerin sahip oldukları zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bireyin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ve çoklu zeka alanlarını geliştirmesinde yaşanan yerin, edindikleri deneyimlerin ve benimsenen eğitim kültürünün etkisi olduğu bilinmektedir (Wu ve Alrabah, 2009). Alanda yapılan bir çalışmada, Lefkoşe ve İzmir'de çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretme stilleri ve çoklu zeka alanları arasındaki ilişki incelendiğinde farklılığın Lefkoşe lehine olduğunu ve bu durumun Kıbrıs'ta uygulanan eğitim programının çoklu zeka alanlarına uygun olarak hazırlanmasından kaynaklandığı öne sürülmektedir (Bulut Serin ve diğerleri, 2009). Diğer taraftan, analitik stratejiler ile zeka alanları arasındaki ilişki yaşanan yer değişkenine göre incelendiği bu çalışmada istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişkiye ulaşılmamasının sebebi, kültürel etkenlerden çok her iki ortamda da benimsenen eğitim anlayışının aynı doğrultuda gerçekleşmesinden kaynaklanmış olabilir. Bu çerçevede, hem şehirde hem de köyde bulunan öğrencilerin okuduğunu anlamayı tam anlamıyla gerçekleştiremedikleri, bunu başarabilmeleri için okuduklarına analitik yaklaşımlarına fırsat verilmediği ve farklı zeka alanlarına dayalı zenginleştirilmiş bir öğretim gerçekleştirmediği kanısı kuvvetle muhtemeldir. Bu sonuç, öğretmenin öğretim ortamını nasıl düzenlediği ile ilgilidir. Çoklu zekaya dayalı bir sınıf ortamında çeşitli öğretme stratejileri, zenginleştirilmiş bir program, yaratıcılığa ve aktif öğrenmeye fırsat tanıyan ve öğrencilerin öğrenmelerini en iyi gerçekleştirebildikleri bir atmosfer sağlanır (Standford, 2003). Öğrencinin baskın

olduğu zeka alanı ile öğretmenin benimsemiş olduğu öğretme stili arasında bir kopukluk olması öğrenmenin gerçekleşmesine engel teşkil eder (Wu ve Alrabah, 2009). Rushton ve Larkin (2002), üstbilişsel becerilerin öğrencilerin ön bilgilerinden yararlanarak yeni kavramları daha iyi algılayabilmelerine yardımcı olduğunu ve öğretmenlerin bu doğrultuda öğretim gerçekleştirip öğrencilerinin kendi öğrenme yollarında yaşadıkları öğrenme sürecini yansıtma ve gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Elde edilen bulgular ışığında, eğitim sistemimizde çoklu zeka alanlarının ve üstbilişsel becerilerin temele alındığı bir anlayışın tam olarak yerleşmediği, köy ya da şehirde çalışmakta olan öğretmenlerin bu doğrultuda değil kendi anlayışlarına uygun öğrenme ortamı düzenledikleri, öğrencilerin bu atmosferden edindikleri ile analitik düşünemedikleri, stratejik güçlerinden yararlanmadıkları ve dolayısıyla okuduklarını tam anlamıyla anlayamadıkları kanısı oluşmaktadır.

#### **4.1.10. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Bulgular ve Yorumlanması**

Tablo 4.17.'de çalışma grubundaki öğrencilerin yaşadıkları yer değişkenine dayalı olarak pragmatik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman korelasyon analiz sonucunda elde edilen değerler belirtilmektedir.

Çalışma grubundaki ilde yaşamış olan öğrencilerin pragmatik okuma stratejileri ile bedensel zeka arasında ( $r = -0.045$   $p > 0.05$ ), varoluşçu zeka arasında ( $r = -0.043$   $p > 0.05$ ), kişilerarası zeka arasında ( $r = -0.052$   $p < 0.05$ ), içsel zeka arasında ( $r = 0.012$   $p > 0.05$ ), mantıksal zeka arasında ( $r = 0.160$   $p < 0.05$ ), müziksel zeka arasında ( $r = -0.036$   $p > 0.05$ ), doğacı zeka arasında ( $r = -0.053$   $p > 0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r = 0.110$   $p < 0.05$ ), görsel zeka arasında ( $r = 0.011$   $p > 0.05$ ) olarak bir ilişki saptanmaktadır.

Çalışma grubundaki köyde yaşamış olan öğrencilerin pragmatik okuma stratejileri ile bedensel zeka arasında ( $r = -0.110$   $p > 0.05$ ), varoluşçu zeka arasında ( $r = -0.110$   $p > 0.05$ ), kişilerarası zeka arasında ( $r = 0.030$   $p > 0.05$ ), içsel zeka arasında ( $r = -$

0.017  $p>0.05$ ), mantıksal zeka arasında ( $r=0.200$   $p<0.05$ ), müziksel zeka arasında ( $r=0.053$   $p>0.05$ ), doğacı zeka arasında ( $r= -0.017$   $p>0.05$ ), sözel zeka arasında ( $r= -0.014$   $p>0.05$ ), görsel zeka arasında ( $r= -0.006$   $p>0.05$ ) olarak bir ilişki saptanmaktadır.

Tablo 4.17

## Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejileri ve Zeka Alanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Pragmatik	Bedensel	Varoluşçu	Kişilerarası	İçsel	Mantıksal	Müziksel	Doğacı	Sözel	Görsel
İ L	Pragmatik	1.000	-0.045	-0.043	-0.052	0.012	0.160*	-0.036	-0.053	0.110*	0.011
	Bedensel	-0.045	1.000	-0.054	0.091	-0.215*	-0.339*	-0.043	-0.007	-0.247*	-0.242*
	Varoluşçu	-0.043	-0.054	1.000	-0.044	0.157*	-0.100	-0.403*	-0.145*	-0.217*	-0.146*
	Kişilerarası	-0.052	0.091	-0.044	1.000	0.022	-0.005	-0.106*	-0.238*	-0.307*	-0.355*
	İçsel	0.012	-0.215*	0.157*	0.022	1.000	0.219*	-0.253*	-0.104*	-0.313*	-0.177*
	Mantıksal	0.160*	-0.339*	-0.100	-0.005	0.219*	1.000	-0.215*	-0.089	-0.166*	-0.071
	Müziksel	-0.036	-0.043	-0.403*	-0.106*	-0.253*	-0.215*	1.000	-0.096	0.107*	-0.134*
	Doğacı	-0.053	-0.007	-0.145*	-0.238*	-0.104*	-0.089	-0.096	1.000	-0.069	-0.065
	Sözel	0.110*	-0.247*	-0.217*	-0.307*	-0.313*	-0.166*	0.107*	-0.069	1.000	0.155*
	Görsel	0.011	-0.242*	-0.146*	-0.355*	-0.177*	-0.071	-0.134*	-0.065	0.155*	1.000
K Ö Y	Pragmatik	1.000	-0.110	-0.110	0.030	-0.017	0.200*	0.053	-0.017	-0.014	-0.006
	Bedensel	-0.110	1.000	-0.089	0.194*	-0.290*	-0.179*	-0.082	-0.054	-0.269*	-0.291*
	Varoluşçu	-0.110	-0.089	1.000	-0.121	0.163*	-0.011	-0.303*	-0.232*	-0.198*	-0.165*
	Kişilerarası	0.030	0.194*	-0.121	1.000	0.035	-0.074	-0.219*	-0.187*	-0.353*	-0.267*
	İçsel	-0.017	-0.290*	0.163*	0.035	1.000	0.199*	-0.326*	-0.184*	-0.262*	-0.141*
	Mantıksal	0.200*	-0.179*	-0.011	-0.074	0.199*	1.000	-0.248*	-0.154*	-0.292*	-0.051
	Müziksel	0.053	-0.082	-0.303*	-0.219*	-0.326*	-0.248*	1.000	0.138*	0.088	-0.142*
	Doğacı	-0.017	-0.054	-0.232*	-0.187*	-0.184*	-0.154*	0.138*	1.000	0.040	-0.189*
	Sözel	-0.014	-0.269*	-0.198*	-0.353*	-0.262*	-0.292*	0.088	0.040	1.000	0.239*
	Görsel	-0.006	-0.291*	-0.165*	-0.267*	-0.141*	-0.051	-0.142*	-0.189*	0.239*	1.000

\*p&lt;0.05

Tablo 4.17.'deki sonuçlar incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmen adaylarının yaşamış oldukları yer değişkenine dayalı olarak pragmatik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasında her iki grup açısından yüksek düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir. İlde yaşamış olan öğrenciler açısından pragmatik okuma stratejileri ile zeka alanları arasından sadece mantıksal ve sözel zeka alanları ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Her iki zeka alanı ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmektedir. Köyde yaşamış olan öğrencilerde ise pragmatik okuma stratejileri ile sadece mantıksal zeka alanı arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Mantıksal zeka alanı ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmaktadır. Zeka alanlarının birbiri olan ilişkileri incelendiğinde ise genel olarak düşük, bir kısım da orta düzeyde ilişkiye sahiptir. Çoklu doğrusal regresyon analizine alınan bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin hiçbirinin 0.80 üzerine çıkmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, bağımsız değişkenlerin regresyon analizine alınabileceği belirlenmiştir.

Tablo 4.18.'de zeka alanlarının pragmatik okuma stratejilerini yaşadıkları yer değişkenine göre yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi ile standardize edilmiş regresyon katsayısı, katsayıların anlamlılığına göre t ve p değerleri ve açıklanan varyansa ilişkin sonuçlar gösterilmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına dayalı olarak zeka alanlarından sadece mantıksal zeka alanının pragmatik okuma stratejilerini il değişkenine göre anlamlı düzeyde yordadığı; köy değişkenine göre ise zeka alanlarının pragmatik okuma stratejilerini anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin yaşadıkları yer değişkenine dayalı olarak pragmatik okuma stratejileri ile zeka alanları arasında ilde yaşamış öğrencilerde  $R_i:0.210$ ; köyde yaşamış öğrencilerde ise  $R_k: 0.279$  olarak düşük düzeyde olumlu yönde bir ilişki saptanmaktadır. İlde yaşayan öğrenciler toplam varyansın %4'ünü açıklarken; köyde yaşayan öğrenciler yaklaşık %8'ini açıklamaktadır. Dolayısıyla açıklanan varyans her iki grup için de düşük düzeydedir.

Tablo 4.18

**Zeka Alanlarının Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Pragmatik Okuma  
Stratejilerini Yordamasına Dayalı Regresyon Analiz Sonuçları**

Yaşanılan Yer	Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
İ L	(Sabit)	-23.879	32.726		-0.730	.466
	Bedensel	0.379	0.251	0.409	1.510	.132
	Varoluşçu	0.299	0.245	0.319	1.217	.224
	Kişilerarası	0.313	0.248	0.300	1.263	.207
	İçsel	0.319	0.248	0.286	1.289	.198
	Mantıksal	0.535	0.250	0.487	2.143	.033*
	Müziksel	0.306	0.245	0.329	1.251	.212
	Doğacı	0.304	0.250	0.279	1.215	.225
	Sözel	0.431	0.253	0.493	1.703	.089
	Görsel	0.281	0.240	0.285	1.169	.243
K Ö Y	(Sabit)	10.052	55.442		0.181	.856
	Bedensel	-0.042	0.410	-0.046	-0.102	.919
	Varoluşçu	0.025	0.417	0.025	0.060	.952
	Kişilerarası	0.165	0.420	0.171	0.393	.695
	İçsel	-0.017	0.413	-0.016	-0.042	.966
	Mantıksal	0.333	0.419	0.295	0.795	.427
	Müziksel	0.143	0.413	0.150	0.347	.729
	Doğacı	0.111	0.423	0.097	0.262	.794
	Sözel	0.118	0.420	0.132	0.281	.779
	Görsel	0.037	0.405	0.037	0.091	.928
R <sub>i</sub> : 0.210		R <sub>i</sub> <sup>2</sup> :0.044	F <sub>i</sub> : 2.893	F <sub>k</sub> :2.057	p <sub>i</sub> : 0.050*	p <sub>k</sub> : 0.135
R <sub>k</sub> : 0.279		R <sub>k</sub> <sup>2</sup> :0.078				

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin pragmatik okuma stratejileri üzerindeki görelî önem sırası ilde yaşamış olan öğrencilerde; sözel zeka, mantıksal zeka, bedensel zeka, müziksel zeka, varoluşçu zeka, kişilerarası zeka, içsel zeka, görsel zeka ve doğacı zekadır. Köyde yaşamış olan öğrencilerde görelî önem sırası ise; mantıksal zekâ, kişilerarası zeka, müziksel zeka, sözel zeka, doğacı zeka, bedensel zeka, görsel zeka, varoluşçu zeka ve içsel zekadır.



Regresyon analiz sonuçlarına göre pragmatik okuma stratejilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği ise il ve köyde yaşamış olan öğrenciler için aşağıdaki şekildedir:

$$\text{PRAGMATİK OKUMA İL} = -23.879 + 0.379_{\text{BEDENSEL}} + 0.299_{\text{VAROLUŞÇU}} + 0.313_{\text{KİŞİLERARASI}} + 0.319_{\text{İÇSEL}} + 0.535_{\text{MANTIKSAL}} + 0.306_{\text{MÜZİKSEL}} + 0.304_{\text{DOĞACI}} + 0.431_{\text{SÖZEL}} + 0.281_{\text{GÖRSEL}}$$

$$\text{PRAGMATİK OKUMA KÖY} = 10.052 - 0.042_{\text{BEDENSEL}} + 0.025_{\text{VAROLUŞÇU}} + 0.165_{\text{KİŞİLERARASI}} - 0.017_{\text{İÇSEL}} + 0.333_{\text{MANTIKSAL}} + 0.143_{\text{MÜZİKSEL}} + 0.111_{\text{DOĞACI}} + 0.118_{\text{SÖZEL}} + 0.037_{\text{GÖRSEL}}$$

Tablo 4.18.'de görüldüğü gibi, kurulan regresyon modeli öğrencilerin yaşadıkları yer değişkenine dayalı olarak il değişkeni için anlamlı düzeyde bulunurken, köy değişkenine göre anlamlı düzeyde bulunmamaktadır. Öğrencilerin zeka alanları ile birebir incelendiğinde ilde yaşamış öğrencilerde sadece mantıksal zeka alanı pragmatik okuma stratejilerini anlamlı düzeyde yordamakta iken; köyde yaşamış olan öğrencilerde ise zeka alanları pragmatik okuma stratejilerini anlamlı düzeyde yordamamaktadır. Stratejik bir okuyucu olmayı başarmada ve çoklu zeka alanlarının geliştirilmesinde çevresel, kültürel faktörlerin etkili olduğu dikkate alınır, çalışma grubundaki öğrencilerin ilde ya da köyde yetişmiş olmaları bu iki kavramın geliştirilmesi ve ilişkisinin ortaya çıkarılmasında önemli bir boyuttur. Öğretmen, öğrencilerine en iyi kanalla ulaşabilmek için onların sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel alt yapılarını bilmelidir. Nitekim, Bucko (1997) insan beyninin çevresel faktörlerden ve edinilen deneyimlerden etkilendiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeye yardımcı olabilmek için onlara her açıdan hitap edebilecek biçimde öğrenme ortamları düzenlemeleri önemlidir. Tomlinson (2002)'a göre, öğrenme ortamı ve sunulan öğretimsel işlerin niteliği öğrenmenin geliştirilmesine yardım eden unsurlardır. Öğrencilerin yetişme şartlarında edindikleri deneyimler üniversiteye getirdikleri birikimlerin yansımasıdır. Çalışma grubunun % 62 oranında ilde yaşamış olan öğrencilerden oluştuğu düşünüldüğünde, ilde yaşayan öğrencilerin çoklu zeka alanlarından mantıksal zeka alanı temelinde eğitildikleri ve başarılı olabilmek için daha çok pragmatik stratejilerden yararlandıkları sonucuna ulaşılmaktadır. İlgili alanda bu bulguya paralellik gösteren Serin (2008), çalışmasında ilde çalışan öğretmenlerin köyde

çalışanlara göre mantıksal zeka alanlarının daha fazla baskın olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Öğretmenlerin bu zeka alanında baskın olması ile bu doğrultuda öğretim gerçekleştirmeleri ve öğrencilerinin de bu alana doğru yönelmelerini açıklamaktadır. İlgili alanyazında Kusuma Harinath (2001) ise, köyde yaşayan çocukların daha fazla okuma güçlüğü yaşamakta olduklarını bulgulamaktadır. Pragmatik stratejiler, analitik stratejiler kadar üst düzeyde bir çaba gerektirmese de stratejiyi kullanmada öğretmenin öğrencileri bilinçlendirmesi önemlidir. Bu bağlamda, köyde yaşayan öğrencilerin gerek imkansızlıklardan gerekse de orada aldıkları eğitim kültürünün bu doğrultuda gerçekleşmemesinden dolayı bu çevreden gelen öğrencilerde zeka alanları ile pragmatik stratejiler arasında bir ilişki olmadığı düşünülebilir. Nitekim, Wu ve Alrabah (2009), sosyo-kültürel yapıda oluşturulmuş basmakalıp fikirlere ilişkin, öğretmenin öğrencilerine yaklaşımında hassas olmasının çok önemli olduğunu ve öğrencileri belirlenen çerçevede etiketlemek yerine onların her birinin kendine özgü bir öğrenmesi olduğunu bilerek yaklaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Trehan (2005), şehirde çalışmakta olan öğretmenlerin donanımlı binalara, araç-gerece ve daha iyi çalışma koşullarına sahip olduklarını ve bu durumdan dolayı köyde çalışan öğretmenlerin hoşnut olmadıklarını ve bu durumun çalışma performanslarını da olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler. Erarşlan (2009) ise, şehir merkezlerinden kırsala doğru gidildikçe okulun öğretim için gerekli altyapı ve donanım eksikliği, her ders için olması gereken branş öğretmeni eksikliği ve bunlara bağlı öğrenci başarılarının giderek azaldığı ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda belirtilen bilgilerden hareketle, ilde ve köyde gerçekleştirilen öğretimdeki farklılıklar ve öğrencilere yaşadıkları çevre çerçevesinde imkan sağlanmış olunması ilde yaşayan öğrencilerin zeka alanlarından sadece mantıksal zeka alanında geliştikleri ve pragmatik stratejileri sıklıkla kullandıkları, köyde yetişen öğrencilerin ise bu düzeyi bile elde edemedikleri görülmektedir. Benzer biçimde, Schaefer ve McDermott (1999), öğrencilerin yetişme koşullarının öğrenmelerini zenginleştirebilecek nitelikte olanların, bu standarda sahip olmayan öğrencilerden çok daha fazla başarılı olduklarını vurgulamaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin ekonomik düzeyleri, ailelerinin eğitim durumu ve bireysel özelliklerinin de bahsedilen durum için etkili olduğu düşünülebilir. Yapılan bazı çalışmalar bu

kıyıda desteklemektedir. Nitekim, Chandrakanthi (2003), öğrencilerin sosyo ekonomik durumunun, yaşadığı ortamın ve bireysel özelliklerinin dil becerilerini kazanmalarında önemli birer etken olduklarını belirtmektedir. Jayanthi (2004) kurumsal çevrenin, fakülteden edinilen imkanların, kültürün, inanışın, sosyo-ekonomik durumun, öğrenme stillerinin ve kaygı düzeylerinin öğretmen adaylarının alımlayıcı (okuma ve dinleme) dil becerilerini etkilediğini belirtmektedir. Shahzada (2011) çocuğun bilişsel yetilerinin ve zeka alanlarının geliştirilmesinde özellikle annesinin sergilediği davranışlar, sahip olduğu eğitim, kullandığı hitap şekli gibi pek çok faktörün etkisi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Saini (2005) çalışan annelerin çocuklarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre akademik başarı elde etmede daha iyi oldukları sonucuna ulaşmaktadır.

Elde edilen bulgulara dayalı olarak, zeka alanlarının üstbilişsel okuma stratejilerini genel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı ve aralarında düşük düzeyde ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çalışma grubundaki öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarındaki dağılımının dengeli olmaması ve temel düzeyde sayılabilecek olan pragmatik okuma stratejilerinden daha çok yararlanmış olmaları doğrultusunda öğrencilerin çoklu zeka alanlarının her birini geliştirebilecek ve analitik düşünmelerine fırsat verecek nitelikte bir eğitim sürecinden geçmedikleri çıkarımında bulunulmuştur. Cinsiyet, sınıf ve yaşanan yer değişkenine dayalı bulgularda ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha pratik stratejilerle yaklaştıkları, birinci sınıf düzeyinde diğer sınıf düzeylerine oranla pragmatik stratejilerin daha sık kullanıldığı ve ilde yetişmiş olan öğrencilerin mantıksal zeka alanının pragmatik okuma stratejilerini yordadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bahsedilen bulguların ortaya çıkmasında çeşitli etkenlerin olabileceği gibi etkilediği düşünülen en güçlü faktör, ülkemizde benimsenen eğitim anlayışının öğrencilerden bekladıkları ve onlara sunduğu imkanlardır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına göre şekillenen sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin sırada edinilen bulgulara yönelik sonuç ve önerilere yer verilmektedir. Tekrardan kaçınmak amacıyla araştırma sonuçlarının sonrasında ilgili önerilere –italik yazıyla- yer verilmiştir.

##### 5.1.1. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Öneriler

**5.1.1.1.** Çalışma grubundaki öğretmen adayları, analitik ve pragmatik okuma stratejilerini sıklıkla kullandıklarını ifade etmektedirler. Ancak, aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmen adaylarının pragmatik okuma stratejilerine daha çok başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlamayı gerçekleştirebilmeleri için analitik okuma stratejilerinden daha çok yararlanmaları sağlanmalı ve bu doğrultuda bir eğitim ortamı düzenlenmelidir.*

**5.1.1.2.** Öğretmen adaylarının geçirdikleri eğitim hayatı süresince okuduklarını irdeleyerek anlamak yerine, kendilerinden beklenen başarıyı elde etmeye yönelik daha yüzeysel düzeyde sayılabilecek temel okuma stratejilerini benimsemiş oldukları görülmüştür. *Bu çerçevede, eğitim sistemindeki ürün odaklı anlayış yerine süreç odaklı anlayışın getirilmesi önerilmektedir. Bunu sağlamak için*

*de, geleceğin sınıf öğretmenlerinin okunanı anlamayı öğretmeye yönelik becerilerilere donatılmaları gereklidir.*

**5.1.1.3.** Araştırmada, Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğretmen adayları üstbilişsel okuma stratejilerini sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. *Araştırmacılar, çalışma grubunu genişleterek başka üniversiteler ile karşılaştırma yapabilir ya da diğer kademelerde (ilköğretim, lise gibi) çalışma yapabilirler.*

**5.1.1.4.** Araştırmada nicel yöntemeye dayalı olarak ölçek aracılığıyla veri elde edilmiştir. *Araştırmacılar, çalışmayı desteklemek için deneysel ya da nitel yaklaşıma dayalı çalışmalar yürütebilirler.*

## **5.1.2. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarına Dayalı Profillerine İlişkin Sonuç ve Öneriler**

**5.1.2.1.** Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının zeka alanlarının homojen bir dağılım göstermediği ve öğrencilerin en baskın oldukları zeka alanının içsel zeka alanı; en az düzeyde baskın oldukları zeka alanının ise doğacı zeka alanı olduğuna ulaşılmıştır. *Bu bağlamda, öğrencilerin baskın oldukları zeka alanları aracılığıyla öğrenmelerinin sağlanması ve diğer zeka alanlarında da bir artış edinmeyi amaçlanması gereklidir.*

**5.1.2.2.** Çalışma grubunun en baskın düzeyde olduğu zeka alanı içsel zeka olarak belirlenmiştir ve elde edilen bulgunun sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin kendilerine dair bir farkındalık geliştirdiklerinin bir göstergesi olduğu belirtilmektedir. *Araştırmacılar, diğer branşlardaki (resim, matematik vb.) öğretmen adaylarının ya da diğer fakültelerdeki (mühendislik, tıp, işletme vb.) gibi öğrencilerin baskın oldukları zeka alanını araştırıp karşılaştırma yapabilir.*

**5.1.2.3.** Araştırmada, Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının çoklu zeka profillerini ortaya konmaktadır. *Araştırmacılar,*

*özellikle okul öncesi düzeyindeki öğrencilerin ya da diğer kademelerdeki öğrencilerin (ilköğretim, lise, üniversite gibi) çoklu zeka profillerini araştırabilirler.*

**5.1.2.4.** Araştırmada, yetişkin düzeyindeki öğrencilere göre geliştirilmiş bir Çoklu Zeka Ölçeği kullanılmıştır. *Zeka alanlarının erken yaşlarda belirlenmesinin önemli olması dolayısıyla özellikle okul öncesi yaşlarındaki öğrencilerin zeka alanlarını belirlemeye yönelik araştırmacılar ölçek geliştirmelidir.*

**5.1.2.5.** Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Howard Gardner'ın dokuz zeka alanını kapsayan bir ölçektir. *İlgili yurt içi alanyazın incelendiğinde dokuzuncu zeka alanını dahil eden bir ölçek olmamasından dolayı bu zeka alanına da yer veren ve başka yaş düzeylerine uygun ölçekler geliştirilmelidir.*

### **5.1.3. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Öneriler**

**5.1.3.1.** Araştırmada, öğrencilerin sahip oldukları zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini yordaması incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. *DeneySEL yaklaşımla yapılan çalışmalarda öğrencilerin okuduğunu anlamalarında çoklu zekâya dayalı eğitimin etkili olduğu sonucuna dayanarak uygulayıcıların bu eksikliği dikkate almaları gerekmektedir. Bu bilinçle eğitim biçiminin şekillenmesi, öğrencilerin daha çok okuduklarını anlamalarını sağlayacak biçimde öğretim gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.*

**5.1.3.2.** Araştırma sonuçları, öğrencilerden gelen cevaplar ile sağlanmıştır. *Araştırmacılar, analitik okuma stratejilerinin öğrencilerde yeterince gelişmemiş olmasının sebeplerini netleştirmek için uygulayıcıların (öğretmenlerin, müfettişlerin, öğretim üyelerinin gibi) da görüşlerini alabilir.*

#### **5.1.4. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Öneriler**

**5.1.4.1.** Çalışma grubundaki öğrencilerin sahip oldukları zeka alanlarının pragmatik okuma stratejilerini yordaması incelendiğinde, mantıksal zeka alanı ile pragmatik stratejiler arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir. İlişkinin sadece mantıksal zeka ile çıkmış olması eğitim anlayışımızda çoklu zeka alanlarına hitap edemediğimiz düşünülmektedir. *Bu anlamda, eğitim sistemimiz diğer zeka alanlarını da geliştirebilecek nitelikte bir anlayış benimsemeli ve üniversitelerde yetişen öğretmen adaylarını da bu doğrultuda eğitmelidir.*

**5.1.4.2.** Araştırmada, elde edilen veriler doğrultusunda mantıksal zeka alanının pragmatik okuma stratejilerini yordadığı sonucuna ulaşılmaktadır. *Dolayısıyla, araştırmacıların öğrencilerin hangi şartlar sonucunda bu zeka alanında ve pragmatik okuma stratejilerinde kendilerini ifade ettiklerini açıklığa kavuşturmak için nitel yaklaşıma dayalı bir çalışma yürütmeleri önerilir.*

**5.1.4.3.** Araştırmada öğrencilerin çoklu zeka alanlarının üstbilişsel okuma stratejilerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. *Araştırmacılar, çoklu zeka alanlarının dinleme, yazma ve konuşma gibi diğer dil becerilerini yordayıp yordamadığını araştırabilirler.*

#### **5.1.5. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Öneriler**

**5.1.5.1.** Zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini cinsiyet değişkenine dayalı olarak anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Eğitim sistemimizin öğrenci merkezli ve çoklu zekâya dayalı bir öğrenme modelini tam olarak uygulayamadığı için bu sonuca ulaşıldığı düşünülmektedir. *Bu anlamda, uygulayıcılar hem kız hem de erkek öğrencilerin bu noktada eksik kaldıklarının farkına vararak analitik düşünmeyi geliştirmeye yönelik bir öğretim gerçekleştirmelidir.*

### **5.1.6. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Öneriler**

**5.1.6.1.** Bu çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre pragmatik okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bu sonucun kültürümüzün kız ve erkeklere verdiği roller sonucu ve yaradılıştan gelen farklılıktan ötürü olduğu düşünülmektedir. *Araştırmacılar, bahsedilen sonucun altında yatan nedenlerini açığa çıkarabilmek için aile ve öğretmenlerin cinsiyete dayalı bakış açısının etkili olup olmadığı konusunda araştırma yapabilirler.*

### **5.1.7. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Sınıf Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Öneriler**

**5.1.7.1.** Araştırmada, zeka alanları ile analitik okuma stratejileri arasındaki ilişki öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine dayalı olarak incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir. Zeka alanları ile analitik okuma stratejileri arasında sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark çıkmaması ile eğitim hayatı süresince öğrencilerin analitik okuma stratejilerinin ne olduğunu bilmedikleri ve kullanmadıklarının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. *Bu sonuca dayanarak sınıf öğretmenliği programındaki öğrencilerin analitik okuma stratejilerine dair bir farkındalık geliştirmeleri için ayrı bir ders olarak almaları önerilmektedir.*

**5.1.7.2.** Bahsedilen sonucu etkileyen çeşitli faktörler olabileceği için *araştırmacılar, öğrencilerin sahip oldukları fiziksel şartlar ya da kendilerinin getirmiş olduğu eğitim kültürü gibi sebeplerden dolayı okuduklarını anlamalarının etkilenip etkilenmediğini nitel yaklaşıma dayalı çalışmalar ile araştırmalıdır.*



### **5.1.8. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Sınıf Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Öneriler**

**5.1.8.1.** Araştırmada birinci sınıf düzeyinde tüm zeka alanları ile pragmatik okuma stratejileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya ulaşılmıştır. Elde edilen bulgunun öğrencilerin hazırlandığı sınav yolculuğundan ve yaşanan eğitim kültürünün bir sonucundan dolayı olduğu düşünülmüştür. *Bu çerçevede, öğrencilerin sınav başarısının ölçüt sayılmadığı süreç başarısının dikkate alındığı bir sistemin oluşturulması gereklidir. Ayrıca üniversitelerde de öğrencileri çok boyutlu düşünen, okuduğunu anlayan ve stratejik okumayı başarabilen bireyler olarak yetiştirilmeleri önerilmektedir.*

**5.1.8.2.** Çalışmada, ikinci sınıf ve dördüncü sınıf düzeyinde ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumun ikinci sınıflarda üniversitedeki sisteme alışmalarının ve dördüncü sınıflarda ise okuma becerilerinden çok sınav kaygısı ve ders çalışma ile ilgili olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. *Dolayısıyla, dördüncü sınıftaki öğrencilerin sınav kaygısının azaltılması, okumayı daha çok bir ihtiyaç olarak görmelerinin sağlanması ve ikinci sınıflarda da zenginleştirilmiş bir öğretim ortamında okuma becerileri geliştirilmelidir.*

### **5.1.9. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Öneriler**

**5.1.9.1.** Çalışma grubundaki öğrencilerin zeka alanlarının yaşadığı yer değişkenine göre analitik okuma stratejilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Eğitim sistemimizde çoklu zeka alanlarının ve üstbilişsel becerilerin temele alındığı bir anlayışın yerleşmediği, köy veya şehirde çalışmakta olan öğretmenlerin bu doğrultuda değil kendi anlayışlarına uygun öğretim ortamları düzenledikleri, öğrencilerin bu atmosferden edindikleri ile analitik düşünemedikleri, stratejik güçlerinden yeterince yararlanmadıkları ve dolayısıyla

okuduklarını tam anlamıyla anlayamadıkları düşünülmektedir. *Bu yaklaşımların etkili kullanılması ancak bu konu hakkında yeterli ve doğru bilgiye sahip öğretmenlerle mümkün olacağından, sınıf öğretmen adaylarının analitik okuma stratejileri geliştirmelerine ve çoklu zekâdan yararlanmalarına dair eğitilmeleri önerilmektedir.*

**5.1.9.2.** Çalışmada elde edilen sonuçları desteklemek adına, *araştırmacılar şehirde ve köyde öğrenim gören öğrencilerde okuma stratejilerinin zeka alanları ile olan ilişkisini araştırabilirler.*

### **5.1.10. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Öneriler**

**5.1.10.1.** İlde yaşayan öğrencilerin pragmatik okuma stratejileri ve mantıksal zeka alanı ile arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık söz konusu iken; köyde yaşayan öğrencilerde bahsedilen farklılığa ulaşılmamıştır. Köyde yaşayan öğrencilerin gerek imkansızlıklardan gerekse de orada aldıkları eğitim kültürünün bu doğrultuda gerçekleşmemesinden dolayı bu çevreden gelen öğrencilerde zeka alanları ile pragmatik stratejiler arasında bir ilişki olmadığı düşünülebilir. *Bu paralellikte uygulayıcıların köylerde yaşanan sorunlara (araç-gereç eksikliği, öğretmen eksikliği, motivasyon eksikliği gibi) çözüm üretmeleri ve köyde görev yapan öğretmenlerin strateji konusunda bilgilendirilmelerini, bakış açılarını genişletebilmelerini sağlamak amacıyla hizmet içi seminerleri düzenlemeleri önerilir.*

**5.1.10.2.** Çalışmada zeka alanlarının ve kullanılan stratejilerin geliştirilmesinin gerek aileden alınan desteğin boyutuyla gerekse öğretmenin benimsediği yaklaşımla ilgili olduğu düşünülmektedir. *Bu durumda öğrencilerin her bir zeka alanını geliştirmeye ve strateji kullanımını çeşitlendirmeye yönelik öğretmenin kendisinin bu yönde eğitilmesi, üniversite-okul-aile arasında bir işbirliğinin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.*

**5.1.10.3.** Öğrencilerin ekonomik düzeyleri, ailelerinin eğitim durumu ve bireysel özelliklerinin de bahsedilen sonuçta etkili olduğu düşünülebilir. *Araştırmacılar, öğrencilerin sosyo-ekonomik şartları, aile durumları, eğitim durumları gibi değişkenleri ele alarak araştırma yapabilirler.*

## KAYNAKLAR

- Aarnoutse, C., Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387-409.
- Açıköz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme* (Onbirinci Baskı). İzmir: Biliş Basımevi.
- Abdulkader, F. A., Gündoğdu, K., Eissa, M. A. (2009). The effectiveness of a multiple intelligences based program on improving certain reading skills in 5th-year primary learning disabled students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 673-690.
- Afflerbach, P., Cho, B. Y. (2010). Determining and describing reading strategies. In Salatas Waters, H., Schneider, W. (eds.), *Metacognition, Strategy Use, & Instruction* (pp.201-225). New York: Guilford Press.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın, tutuma etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(191), 68-77.
- Al-Balhan, E. M. (2006). Multiple intelligence styles in relation to improved academic performance in Kuwait middle school reading. *Digest of Middle East Studies*, 15(1), 18-34.
- Alderson, J. C. (2000). *Assesing reading*. New York: Cambridge University Press.
- Alsheikh, N. O., Mokhtari, K. (2011). An examination of the metacognitive reading strategies used by native speakers of Arabic when reading in English and Arabic. *English Language Teaching*, 4(2), 151-160.

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı*. (Geliştirilmiş 6. Baskı) İstanbul: Sakarya Yayıncılık.
- Aminuddin, H., Tajularipin, S., Roselan, B. (2011). Philosophical approach in applying multiple intelligence in teaching and learning as viewed by Malaysian school teachers. *International Journal of Business and Social Science*, 2 (16), 205-210.
- Amiryousefi, M., Tavakoli, M. (2011). The relationship between test anxiety, motivation and MI and the TOEFL İBT reading, listening and writing scores. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 210–214.
- Anderson, R.C., Pearson. P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-293). New York: Longman.
- Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*, ED-99-CO-0008.
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, clicking, and reading english: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33.
- Armstrong, T. (2003). *The multiple intelligences of reading and writing*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (Third Edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ay, S. (2003). *Okuma stratejileri ile çoklu zeka kuramının ilişkilendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ay, S. (2008). Yabancı dilde okuma stratejileri: farklı zekâları baskın öğrencilerle bir durum çalışması. *Dil Dergisi*, 141, 7-88.
- Ay, S. (2009). Academic reading strategies and metacognitive awareness of university students. In S. Ay, Ö. Aydın, İ.Ergenç, S. Gökmen, S. İşsever, D. Peçenek (Eds.), *Essays on Turkish Linguistics*, (pp.441-450). Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Baker, L., Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of research in reading* (pp. 353-394). New York: Longman.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Bang, H. J., Zhao, C. G (2007). Reading strategies used by advanced Korean and Chinese ESL graduate students: A case study. *The Reading Matrix*, 7(1), 30-50.
- Barbe-Clevett, T., Hanley, N., Sullivan, P. (2002). *Improving reading comprehension through metacognitive reflection*. An Action Research Project (Report No. CS 511 327), Saint Xavier University: Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 471 067).
- Baumann, J. F., Jones, L. A., Seifert-Kessell, N. (1993). Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *The Reading Teacher Journal*, 47 (3), 184-193.
- Baumgartner, T., Lipowski, T., Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction*.

Unpublished Doctoral Dissertation, Saint Xavier University, Chicago, IL.  
(ERIC Documentation Reproduction Service No. ED 479203).

- Bimmel, P.E., Van Den Bergh, H., Oostdam, R.J. (2001). Effects of strategy training on reading comprehension in first and foreign language. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (4), 509-529.
- Blachowicz, C., Ogle, D. (2008). *Reading comprehension strategies for independent learners* (Second Edition). New York: Guilford Press.
- Black, W. L. (2004). Assessing the metacognitive dimensions of retrospective miscue analysis through discourse analysis. *Reading Horizons*, 45 (2), 73-101.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20 (3), 463-494.
- Brown, C., Murphy, T.J. and Nanny, M. (2003). Turning techno-savvy into info-savvy: authentically integrating information literacy into the college curriculum. *Journal of Academic Librarianship*, 29 (6), 389–398.
- Brualdi, Amy C. (1996). Multiple intelligences: Gardner's theory. *ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation Washington DC*. ERIC Identifier: ED410226.
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L.L., Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, 26 (3), 429-438.
- Bucko, R. L. (1997). Brain basic: Cognitive psychology and its implication for education. *ERS Spectrum*, 15(3), 20-25.

- Bulut Serin, N., Serin, O., Yavuz, M. A., Muhammedzade, B. (2009). The relationship between the primary teachers' teaching strategies and their strengths in multiple intelligences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 708–712.
- Burman, T. N., Evans, D. C. (2003). *Improving reading skills through multiple intelligence and increased parental involvement*. An Action Research Project (Report No. CS 512 280), Saint Xavier University: Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 478 515).
- Buschick, M. E., Shipton, T. A., Winner, L. M., Wise, M. D. (2007). *Increasing reading motivation in elementary and middle school students through the use of multiple intelligences*. An Action Research Project, Saint Xavier University: Chicago, IL.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (Onikinci Baskı) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caprora, K. (2011). Let's SQUINK about it! Metacognitive approach to exploring text in a second grade classroom. *Young Children*, 14-18, Retrieved From: [www.naeyc.org/yc/permissions](http://www.naeyc.org/yc/permissions).
- Carr, M. (2010). The importance of metacognition for conceptual change and strategy use in Mathematics. In Salatas Waters, H., Schneider, W. (eds.), *Metacognition, Strategy Use, & Instruction* (pp.176-192). New York: Guilford Press.
- Carrell, P. L., Gajdusek, L., Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science*, 26, 97–112.
- Carrell, P. L., Pharis, B.G., Liberto, J.C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23(4), 647-678.



- Chan, D. W. (2006). Perceived multiple intelligences among male and female Chinese gifted students in Hong Kong: The structure of the student multiple intelligences profile. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 325-338.
- Chan, D. W. (2007). Components of leadership giftedness and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 18(2), 155-172.
- Chandrakanthi, S. (2003). *Socio-pedagogical factors affecting language skills among engineering college students: A study*. Unpublished Doctoral Dissertation, Bharathiar University, India.
- Checkly, K. (1997). The first seven...and the eighth. *Educational Leadership*, 55(1), 8-13.
- Chongde, L., Tsingan, L. (2003). Multiple intelligence and structure of thinking. *The Journal of Theory & Psychology*, 13(6), 829-845.
- Cornoldi, C. (2010). Metacognition, intelligence, and academic performance. In Salatas Waters, H., Schneider, W. (eds.), *Metacognition, Strategy Use, & Instruction* (pp.257-277). New York: Guilford Press.
- Costley, K.C. (2011). *The link between musical and academic achievement of young children*. Unpublished Doctoral Dissertation, Arkansas Tech University, United States of America.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Çöğmen, S., Saracaloğlu, A. S. (2010). Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91- 99.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (Second Edition) United States Of America: Pearson Prentice Hall.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çubukçu, F. (2008). How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 83-93.
- Demir, S., Camuzcu, S., Yiğit, C. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin çoklu zeka profilleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 92 -109.
- Demir, C., Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (Onikinci Baskı) Ankara: Pegem Yayınları.
- Dinner, L. R. (2009). *Analysis of the metacognitive and affective components of learning on reading achievement of striving readers with and without a reading disability*. Unpublished Doctoral Dissertatiton, The Curriculum and Teaching and the Graduate Faculty of the University of Kansas, The United States of America.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., Herman, B. A. (1988). Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers. *The Reading Teacher*, 41, 762-767.

- Erarslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA' daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3 (2), 238-248.
- ERGED. (2003). PIRLS 2001 uluslar arası okuma becerilerinde gelişim projesi (Ulusal Rapor) Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Erol, G. H., Gezer, K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutumları. *International Journal Of Environmental and Science Education*, 1(1), 65-77.
- Ertekin, S. Z. (2010). *A study on the use of reading strategies by students in science and social science departments*. Unpublished Doctoral Dissertation, Dokuz Eylül University Institute Of Educational Sciences, İzmir.
- Fahim, M., Bagherkazemi, M., Alemi, M. (2010). The relationship between test takers' multiple intelligences and their performance on the reading sections of TOEFL and IELTS. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 1(3), 1-15.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review Psychology*, 50, 21-45.
- Furnham, A., Shahidi, S., Baluch, B. (2002). Sex and culture differences in perceptions of estimated multiple intelligence for self and family: A British-Iranian comparison. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 33(3), 270-285.
- Galloway, A. M. (2003). *Improving reading comprehension through metacognitive strategy instruction: Evaluating the evidence for the effectiveness of the reciprocal teaching procedure*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nebraska, The United States of America.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences, *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norword, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Gens, P., Provance, J., VanDuyne, K., Zimmerman, K. (1998). *The effect of integrating a multiple intelligence based language arts curriculum on reading comprehension of first and second grade students*. An Action Research Project (Report No. CS 013 229), Saint Xavier University: Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 420 840).
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language moving from theory to practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Grafstein, A. (2002). A discipline-based approach to information literacy. *Journal of Academic Librarianship*, 28 (4), 197–204.
- Green, A.L., Hill, A.Y., Friday, E., Friday S.S. (2005). The use of multiple intelligences to enhance team productivity. *Management Decision*, 43(3), 349-359.
- Gürbüzöğlü Yalmanç, S. (2011). Çoklu zeka türleri ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler arasındaki ilişki. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1269-1289.

- Hacker, D. J. (2004). Self-regulated comprehension during normal reading. In Ruddell, R. B., Unrau, N.J. (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (Fifth Edition pp.755-779). Newark: International Reading Association.
- Hair, J. F. Anderson, R. E., Tahtam, R. L., Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (Fifth Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Hajhashemi, K., Ghombavani, F. P., Amirkhiz, S. Y. Y. (2011). The relationship between Iranian EFL high school students' multiple intelligence scores and their use of learning strategies. *Electronic Journal of English Language Teaching*, 4(3), 214-222.
- Hamdan, A. R., Ghafar, M. J. (2010). The cognitive and metacognition reading strategies of foundation course students in teacher education institute in Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 13(1), 133-144.
- Hamurcu, H., Günay, Y., Özyılmaz, G. (2002). Buca eğitim fakültesi fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çoklu zeka kuramına dayalı profilleri. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* (16-18 Eylül 2002) Ankara.
- Herbe, R., Thielenhouse, M., Wykert, T. (2002). *Improving student motivation in reading through the use of multiple intelligences*. An Action Research Project (Report No. CS 511 596), Saint Xavier University: Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 471 576).
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System*, 5(2), 110-123.

- Houtveen, A.A.M., Van De Grift, W.J.C.M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190.
- Hyde, A., Bizar, M. (1989). *Thinking in context*. White Plains, NY: Longman.
- Iwai, Y. (2009). *Metacognitive awareness and strategy use in academic english reading among adult english as a second language (ESL) students*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Southern Mississippi, The United States of America.
- Jallad, N. Y., Bani Abdelrahman, A. A.(2008). The effect of multiple intelligences strategies on EFL ninth graders' achievement in reading comprehension. *Indian Journal Of Applied Linguistics*, 34(1-2), 87-114.
- Jayanthi, T. (2004). Study of Psycho-social Factors and Affecting Receptive Learning Skill among Teacher Trainees. Unpublished Doctoral Dissertation, Bharathiar University, India.
- Julien, H., Boon, S.(2002). From the front line: Information literacy instruction in Canadian academic libraries. *Reference Services Review*, 30(2), 143–149.
- Karakuş, F., Akbulut, Ö. E. (2010). The effect of secondary school teachers' preparation program on the pre-service teachers' self-efficacy beliefs. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 4 (2), 110-129.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma* (Yirminci Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, 25, 457-475.

- Kayıran Kuşdemir, B., İflazoğlu, A. (2007). Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutuma ve okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 129-141.
- Keskin, G., Yıldırım, G. Ö. (2008). The evaluation of university students in terms of problem solving, autonomy, multiple intelligences based on constructive approach norms. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 9 (16), 67-88.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., Çokluk Bökeoğlu Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kucan, L., Beck, I.L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction and social interaction. *Review of Educational Research*, 67(3), 271-299.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181.
- Kuhn, D., Pease, M. (2010). The dual components of developing strategy use. In Salatas Waters, H., Schneider, W. (eds.), *Metacognition, Strategy Use, & Instruction* (pp.135-159). New York: Guilford Press.
- Kusuma Harinath, P. (2001). *A study of certain factors related to learning disabilities in english among school students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Alagappa University, Karaikudi.
- Kuzniewski, F., Sanders, M., Smith, G. S., Swanson, S., Urich, C. (1998). *Using multiple intelligences to increase reading comprehension in English and Math*. An Action Research Project (Report No. CS 013 228), Saint Xavier University: Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 420 839).

- Külekçi, E., Bulut, L. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki sınıf öğretmenlerinin yetiştirilme sistemlerinin karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 103-114.
- Law, K. Y. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research*, 51(1), 77-95.
- Li, J. (2008). *Metacognitive knowledge, vocabulary size and EFL reading comprehension of chinese tertiary students*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.
- Loori, A.A. (2005). Multiple intelligences: A comparative study between the preferences of males and females. *Social Behavior and Personality*, 33(1), 77-88.
- Mayer, R. E. (2010). Fostering scientific reasoning with multimedia instruction. In Salatas Waters, H., Schneider, W. (eds.), *Metacognition, Strategy Use, & Instruction* (pp.160-175). New York: Guilford Press.
- McClellan, J. A. (2006). *Development of an indicator to identify multiple intelligences preferences of adult learners*. Unpublished Doctoral Dissertation, Oklahoma State University, Oklahoma.
- McClellan, J. A., Conti, G. J. (2008). Identifying the multiple intelligences of your students. *Journal of Adult Education*, 37 (1), 13-32.
- McCoog, I. (2010). The existential learner. *Clearing House*, 83(4), 126-128.
- McKenzie, W. (1999). It's not how smart you are, it's how you are smart! Accessed from: <http://surfaquarium.com/MI/mi.htm>



- McMahon, S. D., Rose, D. S., Parks, M. (2004). Multiple intelligences and reading achievement: An examination of the Teele inventory of multiple intelligences. *The Journal of Experimental Education*, 73(1), 41-52.
- McShane, J. (1991). *Cognitive development: An information processing approach*. United Kingdom: Blackwell Publishers.
- Mills, K. A.(2009). Floating on a sea of talk: Reading comprehension through speaking and listening. *The Reading Teacher*, 63(4), 325–329.
- Mokhtar, I. A., Majid, S., Foo, S. (2008). Teaching information literacy through learning styles: The application of Gardner’s multiple intelligences. *Journal of Librarianship and Information Science*, 40(2), 93-109.
- Mokhtari, K. and Reichard, C. A. (2002). Assessing students’ metacognitive awareness of reading strategies, *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Mokhtari, K.; Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students’ awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25, 2-10.
- Moran, S., Kornhaber, M., Gardner, H. (2006). Orchestrating multiple intelligences. *Educational Leadership*, 64(1), 22-27.
- Nakip, M. (2006). *Pazarlama araştırmaları teknikler ve spss destekli uygulamalar*. (Genişletilmiş İkinci Basım) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Nolen, J. L. (2003). Multiple intelligences in the classroom. *Education*, 124(1), 115-119.
- Noushad, P. P. (2008). Cognitions about cognitions: the theory of metacognition. Retrieved from <http://0csaweb109v.csa.com.bianca.penlib.du.edu> ED50215.

- OECD. (2010). PISA 2009 results: What students know and can do-student performance in reading, mathematics and science (Volume I) Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.
- O'Malley, J. M.; Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orr, D., Appleton, M., Wallin, M. (2001). Information literacy and flexible delivery: Creating a conceptual framework and model. *Journal of Academic Librarianship*, 27(6), 457-463.
- Owolabi, T., Okebukola, F. (2009). Improving the reading ability of science students through study groups and multiple intelligences. *Electronic Journal of US-China Education Review*, 6(2), 38-43.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri:1 okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özkan, R., Pektaş, S. (2011). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin mezuniyet başarı notları ile KPSS puanları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (Eğitim fakültesi örneği). *TÜBAR*, 30, 269-281.
- Özsoy, G. (2008). ÜstBiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Paris, S.G., Cross, D.R., Lipson, M.Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *The Journal of Educational Psychology*, 6, 1239-1252.

- Paris, S. G., Wasik, B. A., Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609-640). New York: Longman.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L<sub>2</sub> reading. *Journal of Language Learning*, 53(4), 649-702.
- Philbrick, A. R. (2002). *The effect of metacognitive reading instruction on students' comprehension of social studies context*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Arkansas, The United States of America.
- Pookcharoen, S. (2009). *Metacognitive online reading strategies among thai EFL university students*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Department of Literacy, Culture, and Language Education Indiana University, India.
- Pressley, M., Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- RAND. (2004). A research agenda for improving reading comprehension. In Ruddell, R. B., Unrau, N.J. (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (Fifth Edition pp.720-754). Newark: International Reading Association.
- Razi, S. (2008). The impact of learning multiple foreign languages on using metacognitive reading strategies. *The Journal of Reading Matrix*, 8(1), 117-138.
- Razi, S. (2010). *Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies*. Unpublished Doctoral Dissertation, Dokuz Eylül University Educational Sciences Institution, İzmir.

- Razmjoo, S. A. (2008). On The relationship between multiple intelligences and language proficiency. *Electronic Journal of The Reading Matrix*, 8(2), 155-174.
- Reidel, J., Tomaszewski, T., Weaver, D. (2003). *Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligence teaching strategies*. An Action Research Project (Report No. CS 512 364), Saint Xavier University: Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 479 204).
- Ruddell, M.R. (2005). *Teaching content reading and writing*. NJ: John Wiley&Sons.
- Rushton, S., Larkin, E. (2002). Shaping the learning environment: Connecting developmentally appropriate practice to brain research. *Early Childhood Education Journal*, 29(1), 25-33.
- Saini, S. (2005). Family environment and academic achievement of adolescent children of working and non-working mothers. *Indian Educational Review*, 41(2), 87-94.
- Saint-Laurent, L., Hebert, M., Royer, E., Desbiens, N. (1997). Affective-motivational characteristics of students at educational risk and their relationship to achievement scores. *The Journal Of At Risk Issues*, 3(2), 29-42.
- Saracaloğlu, A. S., Kabasakaloğlu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 98-115.
- Sarar Kuzu, T. (2004). Etkileşimsel model'e uygun okuma öğretiminin türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.

- Sarıcaoğlu, A., Arıkan, A. (2009). A study of multiple intelligences, foreign language success and some selected variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (2), 110-122.
- Schneider, W. (2010). Metacognition and memory development in childhood and adolescence. In Salatas Waters, H., Schneider, W. (eds.), *Metacognition, Strategy Use, & Instruction* (pp.54-81). New York: Guilford Press.
- Schraw, G., Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20, 463–467.
- Serin, U. (2008). *İzmir ilinde görev yapan fen alanı öğretmenlerinin öğretme strateji ve stilleri ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve çoklu zeka alanları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sezgin, F., Duran, E. (2011). Kamu personeli seçme sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *TSA*, 15(3), 9-22.
- Schaefer, B. A., McDermott, P. A. (1999). Learning behavior and intelligence as explanations for children's scholastic achievement. *Journal of School Psychology*, 37, 299-313.
- Shahzada, G. (2011). Mother's education and students' multiple intelligences. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 373-377.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L<sub>2</sub> readers. *The Reading Matrix*, 1 (1), 1-23.

- Spiro, R. J., Myers, A. (1984). Individual differences and underlying cognitive processes in reading. In P. David Pearson (ed.), *Handbook of Reading Research* (pp. 471-501). New York: Longman.
- Stanford, P. (2003). Multiple intelligence for every classroom. *Intervention in School & Clinic*, 39(2), 80-85.
- Stewart, O., Tei, E. (1983). Some implications of metacognition for reading instruction. *The Journal of Reading*, 27(1), 36-43.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4.sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellenmesine giriş temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (Fourth Edition) Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tahriri, A., Divsar, H. (2011). EFL learners' self-perceived strategy use across various intelligence types: A case study. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 15(1), 115-138.
- Taraban, R. (2011). Information fluency growth through engineering curricula: Analysis of students' text-processing skills and beliefs. *Journal of Engineering Education*, 100(2), 1-20.
- Taraban, R., Kerr, M. ve Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25, 67-81.

- Teele, Sue. (2004). *Multiple intelligences perspective*. United States of America: Corwin Press.
- Temelli, A., Kurt, M. (2010). Eğitim fakültesi ve fen fakültesi biyoloji öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 27-36.
- Temiz, N. (2004). *Implications of multiple intelligences theory on 1st graders' literacy education*. Unpublished Master Thesis, The Middle East Technical University Social Sciences Institution, Ankara.
- Temiz, N., Kiraz, E. (2007). The implications of multiple intelligences theory on literacy education at first grade. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 111-126.
- Temur, T., Bahar, Ö. (2011). Metacognitive awareness of reading strategies of Turkish learners who learn English as a foreign language. *European Journal of Educational Studies* 3(2), 421-427.
- Timpson, W. M., Winokur, M. A., Merline, A. M. (2002). Skills for success in college: What students need from high school. *International Electronic Journal for Leadership in Learning* 6 (4).
- Tomlinson, C. A. (2002). Invitations to learn. *Educational Leadership*, 60(1), 6-10.
- Trehan, R. (2005). *Quality of working life: A comparative study of urban and rural school teachers in Punjab*. Unpublished Doctoral Dissertation, Guru Nanak Dev University, India.
- Tunç, E. (2008). 11. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları çoklu zeka alanlarıyla devam ettikleri lise türü, alan ve cinsiyet arasındaki ilişki. *KKEFD*, 17, 108-130.

- Uhlir, P. (2003). *Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligence teaching strategies*. An Action Research Project (Report No. CS 512 365), Saint Xavier University: Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 479 914).
- Uysal, E., Eryılmaz, A. (2006). Yedinci ve onuncu sınıf öğrencilerinin kendini değerlendirmesiyle bulunan çoklu zeka boyutları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 230-239.
- Ünal, M. (2009). Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin yabancı dil çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıya etkisi. *The First International Congress of Educational Research. Basılmış Kongre Kitapçığı (Sözlü Bildiri)*. 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.
- Üstüner, A., Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2),197-208.
- Van Kraayenoord, C. E., Schneider, W. E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 305-324.
- Vianty, M. (2007). The Comparison of students' use of metacognitive reading strategies between reading in Bahasa Indonesia and in English. *International Education Journal*, 8(2), 449-460.
- Whitehead, M.J., Quinlan, C.A. (2003). Information literacy in higher education. *Feliciter*, 1, 22–24.
- Wilson, N. (2011). The heart of comprehension instruction: Metacognition. *The California Reader*, 44 (3), 32-37.



- Wilson, N.S., Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition Learning*, 5, 269–288 DOI 10.1007/s11409-010-9062-4.
- Winograd, P., Hare, V.C. (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz, P.A. Alexander (Eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment Instruction and Evaluation* (pp. 121-139). San Diego: Academic Press.
- Wu, C. P. (2005). *An investigation of metacognitive reading strategies used by EFL Taiwanese college students to comprehend familiar versus unfamiliar Chinese and English texts*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Idaho, The United States of America.
- Wu, S. H., Alrabah, S. (2009). A cross-cultural study of Taiwanese and Kuwaiti EFL students' learning styles and multiple intelligences. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(4), 393–403.
- Yenice, N., Aktamış, H. (2010). An investigation of multiple intelligence areas of the primary teacher education students. *Journal of Turkish Science Education*, 7(3),100-103.
- Yücel, A. S., Morgil, F. İ. (1998). Yüksek öğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 84-91.
- Zhang, L. J., Gu, P. Y., Hu, G. (2008). A cognitive perspective on Singaporean primary school pupils' use of reading strategies in learning to read in English. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 245-271.

Zhang, L. J., Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37-59.

# EKLER

# **VERİ TOPLAMA SÜRECİNDE KULLANILAN ARAÇLAR**

**EK- 1**

Sevgili Öğrenciler,

Size sunulan iki ölçekten birincisi (Çoklu Zekâ Ölçeği) baskın olduğunuz zekâ alanlarınızı, ikincisi ise (Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği) üstbilişsel okuma stratejilerini ne düzeyde kullandığınızı ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Ölçeklerden elde edilen veriler sadece bilimsel araştırmalarda kullanılacaktır. Ölçeklerde doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve her madde için TEK seçeneği işaretleyiniz!  
Bu çalışmaya sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

**Yüksek Lisans Öğrencisi**

**Tuğba BABACAN**

**Tez Danışmanı**

**Yrd. Doç. Dr. Tuncay DİLCİ**

**Kişisel Bilgiler:**

**Cinsiyetiniz:** Kız Erkek

**Sınıfınız:** 1 2 3 4

**Ailenizin yaşadığı yer:** İl İlçe Köy

## EK- 2

## Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği

	Aşağıda okuduğunu anlama stratejilerine yönelik bazı ifadeler verilmiştir. Her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.	Hiç Kullanmam	Nadiren Kullanırım	Bazen Kullanırım	Sık sık Kullanırım	Her zaman Kullanırım
1	Okurken, konuyu anlamama ve bilgime katkı sağlayıp sağlamadığına göre metni değerlendiririm.					
2	Bir metni okuduktan sonra metinden edindiğim bilgiyi daha sonra nasıl kullanacağıma dair öngörülerde bulunurum.					
3	Okuduklarımı anlamama yardımcı olması için konu hakkındaki önceki bilgilerimi hatırlamaya çalışırım.					
4	Okurken, metnin içeriğine bağlı olarak, konu hakkındaki önceki bilgilerimi tekrar düşünür ve gözden geçiririm.					
5	Okurken, metnin içeriğine bağlı olarak, konuyla ilgili başta sorduğum soruları tekrar düşünüp, gözden geçiririm.					
6	Bir metni okuduktan sonra, metni anlayıp anlamadığıma karar vermek için yapılabilecek diğer yorumları da düşünürüm.					
7	Metni okurken, yeni bilgilerle, önceki bilgilerim arasındaki farkın farkında olurum.					
8	Metni anlamamı sağlayacak temel bilgi açık olarak metinde ifade edilmemişse, bu bilgiyi metinden çıkarmaya çalışırım.					
9	Okuduklarımın, okuma hedeflerime uyup uymadığına bakarım.					
10	Okuma hedeflerime yönelik bilgiyi araştırırım.					
11	Metnin ilerleyen bölümlerinde sunulacak olan bilgiler ile ilgili tahminde bulunurum.					
12	Metni okurken, metnin anlamı için önemli olan bilmediğim kelimelerin anlamını çıkarmaya çalışırım.					
13	Okurken, o an okuduğum bölümleri daha önce tahmin edip edemediğimi kontrol ederim.					
14	Okurken, daha iyi anlamak için kendi yetilerimi de kullanırım. Örneğin; eğer iyi bir okuyucu isem metnin yazılı kısmına; şekillerde ve diyagramlarda iyiysem şekil ve diyagramlardaki bilgiye yoğunlaşırım.					
15	Okurken, metni daha iyi anlamak için betimlemeleri kafamda canlandırırım.					
16	Bir metnin ne kadar zor ya da kolay olduğunun farkındayım.					
17	Bilgileri daha sonra hatırlamak için okurken notlar alırım.					
18	Daha sonra kolaylıkla yerini bulmak için okurken önemli bilgilerin altını çizerim ya da renkli kalemle üzerini çizerim.					
19	Okurken, metni daha iyi anlamak için kenarlara soru ve notlar yazarım.					
20	Bilgileri hatırlamak için okurken altlarını çizmeye özen gösteririm.					
21	Bilgileri hatırlamak için metni birden fazla okurum.					
22	Anlamada zorluk çekiyorsam, metni tekrar okurum.					

### EK- 3

#### Çoklu Zekâ Ölçeği

**Açıklamalar:** İnsanlar bilme ve öğrenme biçimleri bakımından farklılık gösterirler. Bu farklılıklar ‘Çoklu Zekâ’ olarak adlandırılır. Aşağıda çoklu zekânın her bir alanı ile ilgili olan üç grup içerisinde 27 maddelik bir anket bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, hangi yolla öğrenmenin size uygun olduğunu ortaya çıkaracaktır.

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

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

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

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

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

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

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

**VERİ TOPLAMA  
ARAÇLARINI  
KULLANMA VE  
UYGULAMA  
İZİN BELGELERİ**



## EK- 4

Gmail - PERMISSION

Sayfa 1 / 1



Tugba Babacan &lt;tugbabacan@gmail.com&gt;

**PERMISSION**

2 ileti

**Tugba Babacan** <tugbabacan@gmail.com>  
 Kime: gjconti@earthlink.net

7 Ağustos 2011 13:42

Dear Sir,

I am a postgraduate student at Programme Curriculum in Education Department of Cumhuriyet University, Sivas in Turkey. I want to study about multiple intelligence for my thesis. I need the multiple intelligence survey (MIS) that you and Joyce A. Mc Clellan developed in 2008. Could you permit me to use the instrument for my study and adapt in Turkish, please? Please inform me soon Thanks!

Tuğba BABACAN  
 Sivas/ TURKEY

**Gary J. Conti** <gjconti@earthlink.net>  
 Kime: Tugba Babacan <tugbabacan@gmail.com>  
 Cc: Joyce McClellan <Joyce.mcclellan@tulsatech.org>

8 Ağustos 2011 08:17

Tuğba:

Yes--you have our permission to use the Multiple Intelligences Survey (MIS). Attached is the article from the *Journal of Adult Education* on it and a copy that can be used by printing the two pages back-to-back. However, you may present the instrument to your participants in any way that you think would be accepted by your audience in Turkey. Please let us know how your study turns out, and let us know if we can be of any help as you get into your study.

--Gary

Gary J. Conti, Ed.D.  
 Professor of Education (Retired)  
 Oklahoma State University

## EK- 5

Gmail - Permission

Sayfa 1 / 1



Tugba Babacan &lt;tugbabacan@gmail.com&gt;

**Permission**

2 ileti

**Tugba Babacan** <tugbabacan@gmail.com>  
Kime: joyce.mcclellan@tulsatech.edu

7 Ağustos 2011 16:32

Dear Madam,

I am a postgraduate student at Programme Development in Education Department of Cumhuriyet University, Sivas in Turkey. I want to study about multiple intelligence for my thesis. I need the multiple intelligence survey (MIS) that you and Gary J. Conti developed in the article called as 'Identifying the Multiple Intelligences of Your Students' in 2008 . Could you permit me to use the instrument for my study and adapt in Turkish, please? Please inform me soon Thanks!

Tuğba BABACAN  
Sivas/ TURKEY

**McClellan, Joyce** <joyce.mcclellan@tulsatech.edu>  
Kime: Tugba Babacan <tugbabacan@gmail.com>

17 Ağustos 2011 17:28

Hello Tugba,

Let me know how it works out. Good luck!

---

**From:** Tugba Babacan [mailto:tugbabacan@gmail.com]  
**Sent:** Sunday, August 07, 2011 8:33 AM  
**To:** McClellan, Joyce  
**Subject:** Permission

## EK- 6

Gmail - İZİN

Sayfa 1 / 1



Tugba Babacan &lt;tugbabacan@gmail.com&gt;

**İZİN**

2 ileti

**Tugba Babacan** <tugbabacan@gmail.com>  
Kime: dem.suna@gmail.com

23 Temmuz 2011 17:24

Merhaba Suna hocam, ben Cumhuriyet Üniversitesi eğitimde program geliştirme bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen ve 2010 yılında siz ve A. Seda SARACALOĞLU ile birlikte Türkçeye uyarlanmış olduğunuz Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'ni tezimde izniniz olursa kullanmak istiyorum. Sizin için uygunsa uyarlanmış halini mailime atabilirsiniz çok memnun olurum. En yakın zamanda cevabınızı bekliyorum. Saygılarımla.....  
Tuğba BABACAN  
SİVAS

**Suna Çoğmen** <dem.suna@gmail.com>  
Kime: Tugba Babacan <tugbabacan@gmail.com>

25 Temmuz 2011 09:22

Merhabalar,  
Tezimi ekte gönderiyorum. Orda ölçeğin uyarlama çalışmaları ile beraber ekler kısmında uyguladığım formatı da bulabilirsiniz. Ölçeği, kendi değişkenlerinize göre düzenleyip çalışmanızda kaynak göstererek kullanabilirsiniz. Çalışmanızın sonuçlarından beni de haberdar ederseniz çok sevinirim. Şimdiden kolay gelsin, başarılar dilerim..

Suna

EK- 7



T.C.  
**Cumhuriyet Üniversitesi**  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI  
İlköğretim Bölümü

SAYI : B.30.2.CUM.0.12.00.01/ 456  
KONU : Anket hk.

27 / 12 / 2011

Sayın; Tuğba BABACAN

İlgi: 09.12.2011 tarihli dilekçeniz.

Bölümümüz Sınıf Öğretmenliği öğrencilerine "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çoklu Zekâ Alanları ile Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Arasındaki İlişki" konulu anketi uygulamanız uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. Erdal TOPRAKÇI  
Bölüm Başkanı

# PATH DİYAGRAMI

EK- 8

