



**T.C.
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNUN ÜÇ
FARKLI BÖLÜMÜNDE EĞİTİM GÖREN
ÖĞRENCİLERİN ÇOKLU ZEKÂ ALANLARININ
İNCELENMESİ**

SABRİ ÜRGÜP

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ANA BİLİM DALI**

SİVAS-2015

**T.C.
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNUN ÜÇ
FARKLI BÖLÜMÜNDE EĞİTİM GÖREN
ÖĞRENCİLERİN ÇOKLU ZEKÂ ALANLARININ
İNCELENMESİ**

SABRİ ÜRGÜP

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ANA BİLİM DALI**

**TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. CEM SİNAN ASLAN**

SİVAS-2015

“Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunun Üç Farklı Bölümünde Eğitim Gören Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi” adlı **Yüksek Lisans Tezi**, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmış ve jürimiz tarafından Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü **Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Doç. Dr. Tuncay DİLCİ

Üye

Yrd. Doç. Dr. Murat KANGALGİL

Üye (Danışman)

Yrd. Doç. Dr. Cem Sinan ASLAN

ONAY

Bu tez çalışması, 24.02.2015 tarihinde Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenen ve yukarıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali ÇELİKSÖZ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRÜ

Bu tez, Cumhuriyet Üniversitesi Senatosu'nun 18.02.2015 tarihli ve 4/4 sayılı kararı ile kabul edilen Sağlık Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna göre hazırlanmıştır.

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNUN ÜÇ FARKLI BÖLÜMÜNDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN ÇOKLU ZEKÂ ALANLARININ İNCELENMESİ

Sabri ÜRGÜP

Yüksek Lisans Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Cem Sinan ASLAN

2015/ 45 sayfa

Bu çalışmanın amacı; Cumhuriyet Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu bünyesinde bulunan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi ve Spor Yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının belirlenip, tespit edilen zekâ alanlarının bölüm değişkenine göre incelenmesidir.

Araştırmada; veri toplama aracı olarak, orijinali McClellan ve Conti (2008)'ye ait olan, Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Babacan (2012) tarafından gerçekleştirilen 3 alt boyuta sahip 27 maddeden oluşan “Çoklu Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 2013-2014 Eğitim ve Öğretim yılı Bahar dönemi içerisinde, Cumhuriyet Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören 285 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca ölçekle birlikte öğrencilerin demografik yapılarını ortaya koyacak 11 maddelik bir bilgi formunun da doldurulması istenmiştir. Elde edilen veriler SPSS (Ver.14) istatistik paket programına yüklenerek değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzdeler, ANOVA ve Paired Samples t Test istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır. Yanılma düzeyi $\alpha=0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Çalışmaya katılan 285 kişinin 113'ü kadın, 172'si ise erkektir. Katılımcıların ortalama yaş değeri $21,37\pm 2,39$ yıl iken, kadınların ortalaması $20,67\pm 1,96$ yıl erkeklerin ise $21,84\pm 2,54$ yıl olarak bulunmuştur. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi ve Spor Yöneticiliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin en yakın olduğu zekâ alanı “İçsel zekâ” olarak bulunurken, Antrenörlük Eğitimi Bölümü diğer iki bölümden farklı olarak “Varoluşçu zekâ” alanı özelliklerini de diğer bölümlere göre daha çok taşımaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: Çoklu Zekâ, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği

ABSTRACT

INVESTIGATION OF MULTIPLE INTELLIGENCES OF STUDENTS IN THREE DIFFERENT DEPARTMENTS OF THE SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

Sabri ÜRGÜP

Master of Science Thesis, The School of Physical Education and Sport

Advisor: Asst. Prof. Dr. Cem Sinan ASLAN

2015/ 45 pages

The purpose of this study was to determine multiple intelligence areas of Physical Education and Sports Teaching, Coaching Education and Sports Management departments' students and to investigate them according to variable of departments.

“Multiple Intelligence Scale” belongs to McClellan and Conti (2008) which Turkish validity and reliability study carried out by Babacan (2012) was used as the data collection tool. This scale has 27 items and three subscales. The scale, has been applied to 285 students of Cumhuriyet University The School of Physical Education and Sports in spring semester of 2013-2014 academic year. Also an information form with 11 items that will demonstrate the students' demographic structure has been filled. Values obtained from scale, were compared statistically by using SPSS (ver. 14) with the help of frequencies and percentages, ANOVA and Paired Samples t Test. Alpha level was set as 0,05 for statistical significance.

285 people participated in the study as 113 female and 172 male. The average age of the participants was 21.37 ± 2.39 years, while 20.67 ± 1.96 years for women and 21.84 ± 2.54 years for men. “Intrapersonal Intelligence” was determined as the premier intelligence area for the students of all three groups. In addition, “Existential intelligence” were found the second dominant area for students of Coaching Education Department, unlike the other two departments.

Keywords: Multiple Intelligence, Physical Education and Sports Teaching, Coaching Education, Sports Management

TEŞEKKÜR

Çalışmanın başlangıcından sonuna kadar tez danışmanım olarak bana fedakârca her konuda yol gösteren ve “tüm olumsuzluklara rağmen” hiç çekinmeden değerli vakitlerini ayıran hocam Yrd. Doç. Dr. Cem Sinan ASLAN’ a teőekkürlerimi ifade etmekten büyük mutluluk duyarım.

Ana Bilim Dalı Başkanı Yrd. Doç. Dr. Murat KANGALGİL’e teşekkür ederim.

Uygulama esnasında hoşgörüyle dostluk ve yardımlarını esirgemeyen Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda görev yapan meslektaşlarıma mteőekkr olduğumu belirtmek isterim.

Son olarak çalışmalarımı yürütürken hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan Eşim Aygen ÜRGÜP ve sevgili çocuklarım Saba ve Melih’e sevgi ve Őkranlarımla...

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	2
1.3. Araştırmanın Problemi	2
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri.....	2
1.5. Sayıtlar	2
1.6. Sınırlılıklar	2
2. GENEL BİLGİLER.....	4
2.1. Zekâ Kavramı.....	4
2.1.1. Psikometrik Yaklaşımlar.....	6
2.1.2. Gelişimsel Yaklaşımlar	7
2.2. Çoklu Zekâ Teorisi Nedir?.....	8
2.3. Eğitimde Çoklu Zekâ Teorisine Neden İhtiyaç Vardır?	8
2.4. Çoklu Zekâ Alanları Nelerdir?.....	10
2.4.1. Sözel-dil zekâsı	11
2.4.2. Mantıksal-matematiksel zekâ.....	11
2.4.3. Görsel-uzaysal zekâ	12
2.4.4. Müziksel-ritmik zekâ	12
2.4.5. Bedensel-kinestetik zekâ.....	13
2.4.6. Sosyal zekâ.....	14
2.4.7. İçsel zekâ.....	14
2.4.8. Doğacı zekâ.....	15
2.4.9. Varoluşçu zekâ.....	16
3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	18
3.1. Araştırma Yöntemi.....	18
3.2. Evren ve Örneklem	18
3.3. Veri Toplama Aracı	18
3.3.1. Çoklu Zekâ Ölçeğinin Güvenirliği ve Geçerliği	20
3.4. Verilerin Analizi	21
4. BULGULAR.....	22
4.1. BESYO Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik ve Demografik Bulguları	22

5. TARTIŞMA	28
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	35
7. KAYNAKLAR	37
EKLER	42
İZİNLER	42
EK 1. Cumhuriyet Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul Başkanlığı Kurul Kararı	42
EK 2. Ölçek İzni.....	44
ÖZGEÇMİŞ	45

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 4.1 Katılımcıların Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Dağılımları.....	22
Çizelge 4.2 Katılımcıların Yetiştikleri Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımları	23
Çizelge 4.3 Katılımcıların Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları	23
Çizelge 4.4 Katılımcıların Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	23
Çizelge 4.5 Katılımcıların Aile Toplam Gelir Düzeylerine Göre Dağılımları	24
Çizelge 4.6 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün Zekâ Alanı Dağılımı	24
Çizelge 4.7 Antrenörlük Eğitimi Bölümünün Zekâ Alanı Dağılımı	24
Çizelge 4.8 Spor Yöneticiliği Bölümünün Zekâ Alanı Dağılımı	25
Çizelge 4.9 Bölümlere Göre Zekâ Alanı Puanlarının Karşılaştırılması	25
Çizelge 4.10 Zekâ Alanı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	25
Çizelge 4.11 Katılımcıların Yetiştği Yerleşim Yeri Göre Zekâ Alanı Puanlarının Karşılaştırılması	26
Çizelge 4.12 Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Zekâ Alanı Puanlarının Karşılaştırılması	27

KISALTMALAR DİZİNİ

AEB:	Antrenörlük Eğitimi Bölümü
BEÖ:	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
BESYO:	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
ÇZK:	Çoklu Zekâ Kuramı
ÇZÖ:	Çoklu Zekâ Ölçeği
SYB:	Spor Yöneticiliği Bölümü

1. GİRİŞ

Ailede başlayan, çevreyle gelişen eğitim ve okulla pekiştirilen öğretim tesadüflere bırakılmayacak kadar önemli, bir ülkenin ve toplumun hâlihazır durumu ve geleceğinin yapılanması yönünden de ciddi bir iştir.

Bio-psiko-sosyal bir varlık olan insan kendini anlayıp, tanımaya başladığından bir tarafa çevresini ve doğayı kontrol altına almayı istemiştir. Bu yolda zekâ kavramı önemli arter olmuş ve bilim insanları farklı yaklaşımlarla değişik kuram ve uygulamalar ortaya koymuşlardır.

Öğrenme, düşünme eylemiyle aynı anlamda olmasa da bu iki kavram ayrılmaz bir bütündür. Konfüçyüs “Düşünme eylemi olmadan gerçekleşen öğrenme karmaşayla sonlanır.” diye belirtmiştir. Öğrenmeyi gerçekleştirmenin amacı, aslında düşünmeyi de sağlamaktır. Bireysel farklılıklardan ötürü düşünmede farklılıklar ve dolayısıyla da zekâ alanlarında farklılıklar doğar (Chongde ve Tsingan, 2003). Bu çerçevede, öğrenmenin odak noktasının birey olduğu bir anlayışta öğrencinin geçmişinin, güçlü ve zayıf yanlarının tercihlerinin, amaçlarının, deneyimlerinin bilinmesi gereklidir. Öğrencilerin değişmez kalıplarda kalmalarına izin vermek yerine eğitimsel kararların öğrencilerin günün şartlarındaki ihtiyaçlarına yönelik olması sağlanmalıdır (Gardner, 1999).

Çoklu zekâ teorisi, insan zihnine açılan adeta bir pencere gibidir ve beynin çeşitli bölümlerinin spesifik fonksiyonlarını açıklar. Diğer bir deyişle, çoklu zekâ teorisi, insan zekâsının dünyadaki içeriğe (örneğin, çeşitli olgulara, olaylara, seslere veya nesnelere) nasıl tepki de bulunduğunu ve bu içeriği nasıl içselleştirip zihinde yorumladığını açıklamaya çalışır. Dolayısıyla, çoklu zekâ teorisi açısından bakıldığında, zekâ, çok yönlü bir kapasitedir, bir potansiyeldir veya bir yetidir. Ayrıca, zeka bir bireyin genetiksel kalıtımıyla olduğu kadar, bu bireyin ekolojik ve kültürel çevresiyle olan tecrübe ve deneyimleriyle de şekillenir (Saban, 2005).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Cumhuriyet Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO) bünyesinde eğitim veren Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (BEÖ), Antrenörlük Eğitimi (AEB) ve Spor Yöneticiliği (SYB) bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını belirleyip, bölüm değişkenine göre bu alanları karşılaştırmaktır. Zekâ alanlarının tespitinden sonra, her üç bölüm öğrencilerinin ortak

oldukları ya da farklılaştıkları zekâ alanları belirlenerek, bu farklılıklar ile kişilerin demografik yapıları arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını incelemektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın sonucunda; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi ve Spor Yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi ile zekâ alanı değişkenine göre uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesine katkı sağlayarak, öğrenci başarısının yükseltilmesi hedeflenmektedir.

1.3 Araştırmanın Problemi

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin bölüm değişkenine göre zekâ alanları arasında farklılık var mıdır?

1.4 Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre zekâ alanları arasında farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin mezun oldukları orta öğretim kurumları değişkenine göre zekâ alanları arasında farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin yetiştikleri yer değişkenine göre zekâ alanları arasında farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin baba eğitimi değişkenine göre zekâ alanları arasında farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin anne eğitimi değişkenine göre zekâ alanları arasında farklılık var mıdır?
6. Öğrencilerin gelir değişkenine göre zekâ alanları arasında farklılık var mıdır?
7. Öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf düzeyine göre zekâ alanları arasında farklılık var mıdır?

1.5. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekte yer alan maddeleri gerçeklere uygun ve içtenlikle cevapladığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, Cumhuriyet Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi ve Spor Yöneticiliği bölümlerinde 2013-

2014 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 285 öğrenciden elde edilen veriler ile sınırlı tutulmuştur.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Zekâ Kavramı

İnsanoğlu kendini tanıyıp anlamaya başladığından itibaren doğayla, diğer insanlarla ve toplumlarla mücadeleye girişmiştir. Bu mücadelede çevreyi ve doğayı kontrol altında tutma arzusu insana yeni ufuklar açmış ve yeni yöntemler geliştirmeyi zorunlu kılmıştır.

Zekâ ile ilgili önceleri filozoflar, felsefe bilimi daha sonraları sosyologlar ve psikoloji ile uğraşan bilim adamları ve eğitimciler, tıp uzmanları anlamaya ve tanımlamaya çalışmışlardır. (Saban, 2005).Zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusu uzun yıllardan beri birçok eğitimcinin ilgi alanını oluşturmaktadır. Bazı eğitimciler, insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını baz alıp insan zekasını ölçtüğünü varsayan çeşitli IQ (Intelligence Quotient) testleri geliştirerek zekayı kendilerinin hazırladıkları bu “testlerin ölçtüğü nitelik” (yani, zeka düzeyi, zeka seviyesi veya zeka katsayısı) olarak tanımlarken, diğer bazıları da zekayı bir bireyin sahip olduğu “öğrenme gücü” olarak yorumlamışlardır.

Yine Saban, (2005) a göre; zekâyâ ilişkin olarak geliştirilen geleneksel yapıdaki bu anlayış ve “IQ tarzı düşünme” sonucu, insanlar genel olarak iki kategoriye ayrıldı: (1) zeki olanlar ve (2) zeki olmayanlar. IQ testleri de bir bireyin zeki kişiler arasında yer alıp almadığını belirleyen yegane kriter olarak kabul gördü. Yani, bir bireyin zeki olup olmaması konusunda IQ, tek ve değişmez bir belirleyicidir. Dahası, geleneksel anlayışa göre, bireyler ya doğuştan zekidir ya da değildir ve onların bu durumunu değiştirebilmek için yapılabilecek hiçbir şey yoktur.

Selçuk vd. (2004) “Çoklu Zekâ Uygulamaları” isimli eserlerinde zekâ üzerine bilim insanlarının çalışmalarını “Zekânın Serüveni” başlığı ile aşağıdaki şekilde özetlemektedirler: “Yüzyıllardan beri zekâ farklı kişilerce farklı görüş ve tanımlamalarla ortaya konmaya çalışılmıştır. Örneğin İbn-i Sina, “Zekâ hem öğrenme sürecinden ayrı hem de dış dünyadan gelen algıların insana verdiği bilgiyi öğrenmeyle ortaya çıkmaktadır.” derken, Galton; bireysel farklılıklar, duyuusal yeteneklerdeki farklılıklardan kaynaklanır, bireyin duyuları ne kadar keskin olursa zekâsı o kadar iyi işler. Cattell, zekâ testi kavramını ilk kez ortaya atmıştır. Duyum keskinliği ve tepki hızındaki farklılıklar zihinsel fonksiyonlardaki farklılığı yansıtır görüşünü savunur. Binet,; zekâ, kavrama, hüküm verme, akıl yürütme gibi karmaşık üst düzey işlemlerde kendini gösterir. Bireyin zekâsı çözümü yüksek zihinsel işlemler gerektiren problem

durumlarıyla karşı karşıya getirilerek ölçülebilir. Sperman; bütün zihinsel etkinliklerde rol oynayan genel bir zekâ vardır ve buna “g” faktörü (genel faktör) denir. Belirli zihinsel etkinliğin gösterilebilmesi için genel zihinsel yeteneği n dışında gerek duyulan zihin gücüne “s” faktörü (özel faktör) denir. Zekâyı ölçmek “g” yi ölçmektir. Guilford; zihin birbirinden bağımsız faktörlerden meydana gelmiştir. Faktörler sınıflandırılabilir. 120 faktör vardır. Faktörler belli bir içeriği, belli bir işlemden sonra belli bir ürün haline getiren zihin yeteneğidir. Her zihinsel etkinliğin içerik, işlem ve ürün olmak üzere üç yönü vardır. Thorndike; zekâ birbirinden bağımsız farklı faktörlerden oluşur. Bir sorunun çözümünde birden fazla faktör rol alabilir. Soyut zekâ, mekanik zekâ ve sosyal zekâ olmak üzere üç faktör vardır. Zekânın düzey, genişlik ve hız olmak üzere üç boyutu vardır. Thurstone; zihinsel farklılıklar “g” faktöründen değil, birbirinden farklı ve bağımsız yedi faktörden ileri gelir. Bunlar; sözel kavram, sözel akıcılık, sayısal yetenek, tümevarımsal muhakeme, bellek, uzaysal düşünme ve algı hızıdır. Piaget, geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkarak, zekânın zekâ testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. O, zekâyı zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tarif etmiş ve zekâya gelişimsel açıdan yaklaşmıştır. Ayrıca, çocukların ilkel zihin yapısına sahip küçük yetişkinler olmadığını belirtmiştir. Zihinsel yaklaşımda, zihinsel yapı sindirim sistemine, bilgiler besin maddelerine benzetilir. Her besin maddesinin yenildikten sonra hazmedilip vücutta kullanılmasına benzer olarak, dış dünyadaki nesne ve olaylarda algılanır, değerlendirilir ve kullanılacak hale getirilir. Algılanan bilgiler besin maddelerinin organizmayı değiştirdiği gibi bilişsel fonksiyonları değiştirir ve geliştirir. Goleman, Thorndike'in sosyal zekâ adını verdiği zekâ üzerinde durmuş ve duygusal zekâ (EQ) kavramını ortaya atmıştır. Duygusal zihin, evrim basamağında akıl zihninden önce ortaya çıkmıştır ve hayvanlarda da mevcuttur. Duygusal zekâ; kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek doyumunu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, umut besleme ile kendini gösterir. Herhangi bir uyarıcıya karşı gösterilecek tepki, akıl zihninden önce duygusal zihin tarafından algılanır. Sternberg, “Triarşik Zekâ Kuramı”nı geliştirmiştir. Pratik bilgiyi kapsayan biçimde zekâyı yeniden tanımlamıştır. Bileşimsel, deneyimsel ve bağlamsal alt kuramları içerir. Ceci, biyo-ekolojik yaklaşımı savunmuştur. Genel zekâ ya da “g” faktörü biçiminde tanımlanan tek bir zekâ kavramına karşı çıkmış, zekâyı biyolojik temelleri olan çoklu bilişsel potansiyel, bağlam ve bilgi bütünlüğünde değerlendirmiştir. Gardner; insanlarda tek bir

zekâ yoktur. IQ ve zekâ testleri sadece sözel ve mantıksal/matematikselsel yetenekleri ölçmektedir. Oysa bireylerde birbirinden farklı 8 yetenek alanı vardır. Bunlar; dilbilimsel, mantıksal - matematikselsel, görsel - uzamsal, bedensel - kinestetik, müziksel - ritmik, kişilerarası, içsel, doğa zekâsıdır.”

Zekâyâ ilişkin bazı görüşler yukarıda sıralanmıştır. Bu görüşlerden günümüzde etkin olan görüşler aşağıda sıralanmış ve açıklanmıştır.

2.1.1. Psikometrik Yaklaşımlar

Psikometrik yaklaşım zekâyı nicel, tek ve bütünleşik bir kavram gibi görmektedir. Zihin yaşı ve takvim yaşını zekâ değerlendirmesinin temeli olarak alır. Stanford-Binet testi 1916 yılında geliştirildiğinde zekâyı tek faktörlü olarak ele alıyordu. Binet, son çalışmalarında zekânın hüküm verme, kavrama, akıl yürütme gibi işlemlerde ortaya çıktığını vurguladı. Bir kişinin zekâsı hakkında sağlıklı kararlara ulaşabilmek için, onu üst düzey zihinsel işlem gerektiren problem durumları ile karşılaştırmak gerektiğini savundu. Wechsler testi, 1940'larda zekânın birçok yönü olabileceğini vurgulamıştı. Sözel ve performans olmak üzere iki boyutu vardı. Sperman ise bütün zihinsel etkinliklerde rol oynayan genel bir zekâ olduğunu ve buna “g” faktörü (genel faktör) denilebileceğini öne sürdü. Belirli zihinsel etkinliğin gösterilebilmesi için genel zihinsel yeteneğin dışında gerek duyulan zihin gücüne “s” faktörü (özel faktör) dedi. Zekâyı ölçmenin “g”yi ölçmek olduğunu belirtti. Ancak “g”nin nasıl tanımlanacağı konusunda bir uzlaşma oluşmamıştır. Sperman, bazı zihinsel etkinliklerde birden fazla faktörün rol oynadığını görmüş buna da “Grup Faktörü” adını vermiştir. Grup faktörü genel zihinsel yeteneğin dışında bulunan, fakat bazı özel yeteneklerde ortak olan bir zihinsel gücü ifade etmektedir (Selçuk vd., 2004).

Psikometrik yaklaşım öncelikle öğrenmenin iki yolunu öne çıkarmıştır. Bunlar, sözel-dilsel ve mantıksal-matematikseldir. Çünkü bu alanlar nicel olarak ifade edilebilir, ölçülebilir, standart tekniklerle karşılaştırılabilir alanlardır. Eğitim sistemi içinde bireyleri, grupları, okulları, bölgeleri karşılaştırmak açısından psikometrik yaklaşım oldukça işlevseldir. Ancak bu yaklaşım, sadece bir-iki yolla öğrenci gelişimlerini sınavabilmektedir. Bu durum belirli öğrencilerin istenmeyen bir biçimde avantajlı konuma gelmesine yol açmaktadır. Öğrencileri sadece belirli konuları içeren standart testlerle değil, performans, problem ve ürün temelli sınav durumlarına tabi tutmak,

portfolyo değerlendirmeleri yapmak çok y6nl6 bir bakış açısı getirecektir (Selçuk vd., 2004).

2.1.2. Gelişimsel Yaklaşımlar

Piaget (1972), zekâya gelişimsel temelli bir açıklama getirdi. Bireylerin değişik yaşlarda 6z6mleme ve uyumsama yoluyla nasıl çevreye uyum sağladığını ve gelişimsel ilerlemeler g6sterdiğini ortaya çıkardı. Zekâyı anlamak için bilginin nasıl edinildiğini ve kullanıldığını ele almak gerektiğini 6ne s6rd6. Piaget (1972)'ye g6re zekâ, çevreye uyum sağlama g6c6d6r. Diğer bir deyişle zihin gelişimi dengelenme s6recidir. Birey başlangıçta denge durumundadır. Yeni karşılaştığı bilgi ve durumlar dengesini bozar. 6z6mleme ve uyumsama yoluyla çevreye uyum sağlar ve yeniden denge olur. B6ylece zihin gelişimi devam eder. Zihin gelişimini etkileyen etkenler arasında 6zellikle çocukların aktif yaşantı geçirmesi ve toplumsal aktarım çok b6y6k 6nem taşır. Piaget yaptığı çalışmaların sonucunda duyu hareket, işlem 6ncesi, somut işlemler ve soyut işlemler d6nemlerinden belirli yaşlarda geçildiğini içeren bir kuram ortaya koydu (Selçuk vd., 2004).

Selçuk vd. (2004)'ne g6re; gelişimsel yaklaşımlar içinde s6z edilmesi gereken bir başka isim Vygotsky' dir. Vygotsky'ye g6re zihin gelişimi Piaget' nin ileri s6rd6đ6 gibi kendi başına oluşan bir s6re değildir. Çocuğun çevresindeki bireyler ona problem durumlarında yardımcı olur ve bazı bilgiler verir. Bu nedenle zekâ gelişiminin toplumsal y6n6 de vurgulanmalıdır. Vygotsky'ye g6re belirli bir gelişim d6zeyinde çocuğun kendi başına geekleştirebileceği bir takım davranışlar olduğu gibi, bir yetişkinin yardımıyla başarabileceği davranışlar da vardır. Bu davranışlar “proximal zone” davranışlardır. Vygotsky Piaget' den farklı olarak kavramları kendiliğinden edinilen ve 6đretilen kavramlar olarak ikiye ayırmaktadır. Kendiliğinden edinilen kavramlar g6ndelik yaşamda kullanılan kardeş kavramı gibi kavramlardır. 6đretilen kavramlara ise s6m6r6 kavramı 6rnek verilir.

Diğer taraftan, Gardner (1999), insan zekâsının objektif bir Şekilde 6l6lebileceği tezini savunan geleneksel anlayışı eleştirerek zekânın tek bir fakt6rle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri s6rmektedir. Gardner (1999) zekâyı, bir kişinin; bir veya birden fazla k6lt6rde değer bulan bir 6r6n ortaya koyabilme kapasitesi, geek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli 6z6mler 6retebilme becerisi ve 6z6me kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapılı problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Saban (2005), zekâya ilişkin eski ve yeni anlayışı aşağıdaki gibi karşılaştırmıştır;

ZEKÂYA İLİŞKİN ESKİ ANLAYIŞ

1. Zekâ, doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle de asla değiştirilemez.
2. Zekâ, niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.
3. Zekâ, tekildir.
4. Zekâ, gerçek hayattan soyutlanarak (yani, belli zekâ testleri ile) ölçülür
5. Zekâ, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.

ZEKÂYA İLİŞKİN YENİ ANLAYIŞ

1. Bir bireyin genetiksel olarak kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir.
2. Zekâ, herhangi bir performansta üründe veya problem çözüme, sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz
3. Zekâ, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir
4. Zekâ, gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz
5. Zekâ, öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

2.2. Çoklu Zekâ Teorisi Nedir?

Eğitim açısından çok yeni olan “Çoklu zekâ teorisi” bilim camiasında üstün bir kabul görmüş ve teori üzerine birçok araştırma yapılmış-yapılmaktadır. Çoklu zekâ teorisi, insan zihnine açılan adeta bir pencere gibidir ve beynin çeşitli bölümlerinin spesifik fonksiyonlarını açıklar. Diğer bir deyişle, çoklu zekâ teorisi, insan zekâsının dünyadaki içeriğe (örneğin, çeşitli olgulara, olaylara, seslere veya nesnelere) nasıl tepki de bulunduğunu ve bu içeriği nasıl içselleştirip zihinde yorumladığını açıklamaya çalışır. Dolayısıyla, çoklu zekâ teorisi açısından bakıldığında, zekâ, çok yönlü bir kapasitedir, bir potansiyeldir veya bir yetidir. Ayrıca, zeka bir bireyin genetiksel kalıtımıyla olduğu kadar, bu bireyin ekolojik ve kültürel çevresiyle olan tecrübe ve deneyimleriyle de şekillenir Saban (2005).

2.3. Eğitimde Çoklu Zekâ Teorisine Neden İhtiyaç Vardır?

Birçok geleneksel eğitim sistemindeki esas problem, bazı öğrencilerin “öğrenme özürü” olması değil, birçok öğretmenin “öğretme özürü” yani, öğretim yaklaşımını farklı yollarda öğrenen öğrencilere uyarlamak için isteksiz olmasıdır. Nitekim günümüzde tıp doktorlarına hastalıklar veya mikrobik vakalar ne kadar olağan gelmekte

ise, “öğrenme güçlüğü” olgusu da bazı öğretmenlere o ölçüde olağan gelmektedir. Çünkü, öğretim sürecinde karşılaşılan çeşitli problemleri öğrencilerin omuzlarına yüklemek, bir anlamda bir çok öğretmenin kendi formasyon yetersizliğini maskeleyen için başvurduğu etkili bir savunma mekanizmasıdır (Saban, 2005). Hâlbuki eğitimde “öğrenme güçlüğü” olgusunun hiç bir şekilde yeri yoktur ve olmamalıdır da. Çünkü gerçekte farklı yollarda öğrenen bireyler, bazı öğretmenler tarafından çoğu kez bilinçsiz ve bazen de bilinçli bir şekilde “öğrenme özürü” olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla, eğitim süreci öğrencilerin yetersizliklerine veya eksik yönlerine (yani, çocukların ne yapamadıklarına) odaklanmaktan ziyade, onların güçlü oldukları zekâ alanlarını (yani, çocukların nasıl veya hangi yollarla en iyi öğrendiklerini) tespit etmeli ve onlara bu alanlarda başarılı olmaları için yardım etmelidir. Nitekim çağdaş eğitim anlayışının önemli bir ilkesi olan “eğitimde fırsat eşitliği,” yoksullara eğitim imkânı sunmanın da ötesinde daha geniş bir anlam kazanarak her bireye kendi ilgisini, potansiyelini ve zekasını optimum düzeyde geliştirme fırsatının verilmesi olarak algılanmaktadır. Bu ilkedен hareketle denilebilir ki, günümüz okulları çocukların sahip oldukları bireysel ilgileri, yetenekleri ve potansiyelleri ortaya çıkarabildiği ve onları mümkün olan en yüksek düzeyde geliştirebildiği ölçüde eğitimde fırsat eşitliği sağlanmış olacaktır. Çünkü en geniş anlamda eğitimin amacı, çocuklardaki farklı ilgileri, ihtiyaçları ve yetenekleri ortaya çıkarmak ve onları sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinin temelleri olarak kullanmaktır (Saban, 2005).

Bu durum; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda “1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek; 2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek; 3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk

vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.” denilerek Milli Eğitim Temel Kanunu (1973)’nun 2. maddesi 1, 2 ve 3. bentlerinde de açıkça ortaya konmaktadır.

2.4. Çoklu Zekâ Alanları Nelerdir?

İnsan zekâsı hakkında ileri sürülen geleneksel yapıdaki görüşün sınırlılığını fark eden Gardner, 1983'te yayımladığı “Frames of Mind (Zihnin çerçeveleri)” adlı eserinde bir insanın en az yedi temel zekâ alanları çeşitlenmesinden oluşan geniş bir yetenekler yelpazesine sahip olduğunu öne sürmüştür. Ancak, Gardner yedi değişik zekâ alanını tanımlamakla birlikte, aynı zamanda bu sayının insan yeteneklerinin çokluğunu ifade etmekte asla yeterli olmadığına ve her zaman daha fazla zekâ alanlarının olabileceğine de dikkat çekmiştir (Saban, 2005). Nitekim Checkley (1997)'in Gardner ile yaptığı bir görüşmede, Gardner’ın sekizinci bir zekâ alanının varlığından söz ettiği belirtilmiştir. Saban (2005), “Çoklu Zekâ ve Eğitim” isimli eserinde “Çoklu Zekâ Alanları”nı sekiz alana ayırırken, Yavuz (2004), son yıllarda “Çoklu Zekâ” alanlarının içine eklenmek üzere “Varoluşçu Zekâ” alanı üzerine çalışmalar yapıldığını belirterek, dokuzuncu bir zekâ alanının varlığından bahsetmektedir.

Gardner (1999), yayımladığı “Intelligence Reframed (Zekâ Yeniden Yapılandırıldı)” adlı eserinde bu yeni zekâ alanını da kapsayacak şekilde çoklu zekâ teorisini yeniden formüle etmiştir. Gardner (1999)'ın ileri sürdüğü sekiz türdeki zekâ alanları şunlardır:

- 1) Sözel-dil zekâsı
- 2) Mantıksal-matematiksel zekâ
- 3) Görsel-uzaysal zekâ
- 4) Müziksel-ritmik zekâ
- 5) Bedensel- kinestetik zekâ
- 6) Sosyal zekâ
- 7) İçsel zekâ
- 8) Doğacı zekâ

2.4.1. Sözel-dil zekâsı

Sözel-dil zekâsı, bir bireyin kendi diline ait kavramları bir masalcı, bir konuşmacı veya bir politikacı gibi sözlü olarak ya da bir şair, bir yazar, bir editör veya bir gazeteci gibi yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilmesi kapasitesidir. Bu türdeki zekâ, bir insanın kendi dilini gramer yapısına, sözcük dizimine ve vurgusuna ve kavramları da kastettikleri anlamlarına uygun olarak büyük bir ustalıkla kullanmayı gerektirir. Sözel-dil zekâsı kuvvetli olan bireyler, işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkaları ile karşılıklı iletişime ve etkileşime girerek en iyi öğrenirler. Sözel-dil zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır:

1. Normal öğrencilerden daha iyi yazar.
2. Uzun hikâyeler ve fıkralar anlatır.
3. İsimler, yerler ve tarihler hakkında iyi bir hafızaya sahiptir.
4. Yaşına uygun kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz eder.
5. Yaşına göre iyi bir kelime haznesine sahiptir.
6. Başkaları ile yüksek düzeyde sözel iletişime girer.
7. Tekerlemeleri, anlamsız ritimleri ve kelime oyunlarını çok sever.
8. Kitap okumayı çok sever.
9. Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşma veya yazı dilinde kullanır.
10. Dinleyerek öğrenmeyi sever.

2.4.2. Mantıksal-matematiksel zekâ

Mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan bireyler, nesnelere belli kategorilere ayırarak, olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelere belli özelliklerini niceliksel olarak sayısalılaştırarak ve hesaplayarak ve olaylar arasındaki birtakım soyut ilişkiler üzerinde kafa yorarak en iyi öğrenirler. Mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır:

1. Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorar.
2. Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı çok sever.
3. Matematik dersini çok sever.
4. Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve satranç veya dama gibi çeşitli stratejik oyunları oynamayı çok sever.
5. Nesnelere kategorilere ayırmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde

düzenlemeyi çok sever.

6. Matematiksel hesaplama oyunlarını çok sever.
7. Bilgisayar oyunlarını ilginç bulur.
8. Fen Bilgisi dersinde deney yapmayı ve yeni şeyler denemeyi sever.
9. Yaşıtlarına kıyasla soyut düşünebilme ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri çok iyi gelişmiştir.
10. Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorar.

2.4.3. Görsel-uzaysal zekâ

Görsel-uzaysal zekâyâ sahip insanlar, yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassas ve duyarlıdırlar. Görsel-uzaysal zekâsı güçlü olan kişiler, varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi öğrenirler. Görsel-uzaysal zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır:

1. Renklere karşı çok hassas ve duyarlıdır.
2. Haritaları, çizelgeleri, diyagramları veya tabloları sadece düz metinden oluşan yazılı materyallere kıyasla daha kolay okur ve anlar.
3. Sanat içerikli etkinlikleri çok sever.
4. Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar. Yaşına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren resimleri çizer.
5. Filmleri, slâytları ve benzeri diğer görsel sunuları izlemeyi sever.
6. Yaşına göre ilginç üç boyutlu yapılar veya modeller oluşturur.
7. Okurken kelimelere oranla resimlerden daha çok öğrenir.
8. Varlıkların görsel imgelerini çok iyi ve net olarak hatırlar.
9. Okuma materyallerine sık sık karamalar yapar.

2.4.4. Müziksel-ritmik zekâ

Müziksel-ritmik zekâ, bir kişinin bir besteci, bir müzisyen ya da bir şarkıcı gibi müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etmesi kabiliyetleridir. Bu zekâ alanı, bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması olarak tanımlanabilir. Müziksel zekâsı güçlü olan insanlar, sadece müziksel eserleri kolaylıkla hatırlamazlar, fakat aynı zamanda olayların oluşumunu ve işleyişini müziksel bir dille-

düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çabalarlar. Müziksel-ritmik zekâsı güçlü olan bireyler, en iyi ve etkili olarak ritim, melodi ve müzikle öğrenirler. Müziksel-ritmik zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır:

1. Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar.
2. Güzel şarkı söyleyebilme sesine ve yeteneğine sahiptir.
3. Bir müzik aletini çok iyi çalar ya da çalmayı çok ister.
4. Müzik dersini çok sever.
5. Konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar.
6. Farkında olmadan kendi kendine mırıldanır.
7. Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar.
8. Çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassastır.
9. Bir şarkı duyduğunda farkında olmadan ona eşlik eder.
10. Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanır.

2.4.5. Bedensel-kinestetik zekâ

Bedensel-kinestetik zekâ ile bir kişinin bir aktör, bir atlet ya da bir dansçı gibi düşünce ve duygularını anlatmak için vücudunu kullanmadaki ustalığı veya bir heykeltıraş, bir cerrah ya da bir tamirci gibi ellerini kullanma ve elleriyle yeni şeyler üretme kabiliyetleri kastedilir. Bedensel zekâ alanı, bir bireyin bir problemi çözmek, bir model inşa etmek veya bir ürün meydana getirmek için vücudunun belli organlarını (örneğin, ellerini veya parmaklarını) kullanabilmesi kapasitesidir. Bedensel- kinestetik zekâ alanı, koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlenmesini sağlayan devinimsel nitelikteki bazı özel becerileri de içermektedir. Bedensel-kinestetik zekâ alanı güçlü olan insanlar, en iyi yaparak -yaşayarak, hareket ederek ve ilk elden tecrübe edinerek öğrenirler. Bedensel-kinestetik zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır:

1. Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıdır.
2. Bir yerde uzun süre kaldığında hareket etmeye ve kıvılcılamaya başlar.
3. Başkalarının jest, mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit eder.
4. Gördüğü her nesneyi dokunarak inceleme ve analiz etme eğilimindedir.
5. Koşmayı, sıçramayı ve benzeri fiziksel hareketleri yapmayı çok sever.
6. El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıdır.
7. Kendini veya merakını anlatmada kendine özgü dramatik bir yolu vardır.

8. amurla oynamayı, yontmayı veya diğer devinimsel nitelikteki etkinliklere katılmayı sever.
9. Bir Őeyi parçalarına ayırmayı ve onları tekrar birleŐtirmeyi çok sever.
10. Bir Őeyi en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenir.

2.4.6. Sosyal zekâ

Sosyal zeka, bir insanın bir ğretmen, bir terapist ya da bir pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karŐılama kapasitesidir. Bu zekâ türü ile bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi Şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri kastedilir. Sosyal zekâ alanında gelişmiş olan insanlar, genellikle başka insanların ilgilerini ve ihtiyaçlarını çok iyi algırlar ve denilebilir ki onların duygularını, düşüncelerini ve karakterlerini adeta yüzlerinden okurlar. Sosyal zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı zellikleri Şunlardır:

1. ArkadaŐlarıyla ya da akranlarıyla sosyalleŐmeyi çok sever.
2. Grup içerisinde doğal bir lider görünümündedir.
3. Problemi olan arkadaşlarına her zaman yardım eder.
4. DıŐarıda iken kendi baŐının çaresine bakabilir.
5. Başkaları ile birlikte ders çalışmayı veya oyun oynamayı çok sever.
6. En az iki veya üç yakın arkadaŐı vardır ve onları sık sık arar.
7. Başkaları daima onunla birlikte olmak ister.
8. Başkalarına selam verir, onların hatırlarını sorar ve onları önemser.
9. Empati yeteneği çok iyi gelişmiştir.
10. Bir Őeyi baŐkalarıyla iŐbirlięi yaparak, onlarla paylaŐarak ve onlara öğreterek öğrenmeyi sever.

2.4.7. İçsel zekâ

İçsel zekâ, bir kişinin kendisini tanınması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergilemesi yeteneğidir. Bu zekâ türü ile bir kişinin kendisini objektif olarak değerlendirmesi, sahip olduğu duyguların, ihtiyaçların veya amaçların farkında olması, kendisini iyi disipline etmesi ve kendisine güvenmesi gibi yetenekler kastedilir. Başka bir ifadeyle, içsel zekâ, bir kişinin kendisini tanınması,

kim olduğunu, ne yapmak İstedğini ve neyi yapmak istemedğini veya çeşitli durumlarda nasıl davranması, nelere yönelmesi ve nelerden uzak durması gerektiğini bilmesi ve bütün bunlara bağlı olarak da hayatında doğru kararlar almasıdır. İçsel zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır:

1. Bağımsız olma eğilimindedir.
2. Kendisinin zayıf ve güçlü yanları hakkında gerçekçi bir görüşe sahiptir.
3. Yalnız oynamaya veya ders çalışmaya bırakıldığında daha başarılıdır.
4. Hakkında çok fazla bahsetmediği en az bir ilgisi veya hobisi vardır.
5. Hayattaki amacının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptir.
6. Duygularını, hislerini ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde dile getirir.
7. Hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilir.
8. Kendine güveni yüksektir.
9. Yaptığı işin bilincindedir ve başkalarına pek fazla akıl danışmaz.
10. Kendine saygısı yüksektir.

2.4.8. Doğacı zekâ

Doğacı zekâ ile bir kişinin bir biyolog yaklaşımıyla hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya bir jeolog yaklaşımıyla dünya doğasının bulutlar, kayalar veya depremler gibi, çeşitli karakteristiklerine karşı aşın ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir. Doğacı zekâsı güçlü olan insanlar, sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı çok meraklıdır. Nitekim Gardner (1999) doğacı zekâsı gelişmiş bir kişiyi doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye yoğun ilgisi olan, flora ve faunayı tanıyan, canlı ve cansız varlıkların ayırımını doğal dünyada yapabilen ve bu alandaki yeteneklerini üretken olarak kullanabilen bir birey olarak tanımlamaktadır. Doğacı zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır:

1. Doğaya, hayvanat bahçelerine veya tarihsel müzelere olan gezileri çok sever.
2. Doğa olaylarına karşı çok hassas ve duyarlıdır.
3. Sınıftaki çiçekleri sular ve onların bakımını üstlenir.
4. Ekolojik çevreyi, doğayı, bitkileri veya hayvanları içeren konulan işlerken çok meraklanır.
5. Sınıfta hayvan hakları veya çevreyi koruma ile ilgili ateşli konuşmalar yapar.

6. Kuş beslemek, kelebek ve böcek koleksiyonu oluşturmak gibi doğa ile ilgili projelere katılmayı çok sever.
7. Doğayı ve canlıları içeren konularda çok başarılıdır.
8. Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok sever.
9. Mevsimlere ve iklim olaylarına karşı çok ilgilidir.
10. Çevre bilinci çok iyi gelişmiştir.

2.4.9. Varoluşçu zekâ

Son olarak dokuzuncu zekâ alanı olarak kabul edilen “Varoluşçu zekâ” alanını Gardner (1999) şöyle tanımlamaktadır “Varoluşçu zekâ, hayatın sonu hakkında olumlu ya da olumsuz fikirlere sahip olan, ahlaki değerleri oluşturan bireylere has bir zekâ alanı değil, bilakis bazı konular üzerine ustaca ve derince düşünebilen her bir birey tarafından geliştirilebilir bir zekâ alanıdır”. Bu zekâ alanında baskın bireyler arasında filozoflar, dindar liderler, çok iz bırakmış devlet adamları yer almaktadır (Gardner, 2006). Varoluşçu zekâda; mitoloji, din ve sanat, hayatın anlamı, gizemi ve sonrasını anlamak için çaba sergilenir 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 çalışılır (Gardner, 1999). Bu zekâ alanı, duygusal bilginin ötesindeki soruların ve olguların üzerinde düşünme becerisini içermektedir (Moran vd., 2006). Armstrong (2009)’a göre; bazı öğretmenler, toplumdan gelecek tepkilere maruz kalmaktan, laikliği kırmaktan ya da öğrencilerin inandıkları sistemi zedelemekten endişe duyduklarından ötürü varoluşçu zekâyâ isteksiz yaklaşabilirler. Ancak, varoluşçu zekâ belli bir inanç sistemi ya da dini öne çıkarmayı amaçlamaz. Aksine, insanların varoluşsal kavramlara ulaşma yollarını araştırmasını teşvik eder. McCoog (2010), bu zekâ alanında baskın olan öğrencilerin, sınıfta sunulan konu hakkında düşünüp zihinlerini yorma, kavramsallaştırma ve varsayımlar öne sürme gibi özelliklere sahip olduklarını belirtmektedir. Bu çerçevede, varoluşçu zekânın 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).

Babacan (2012), varoluşçu zekâyı belirleyen kıstasları tanımlarken, Gardner’ın varoluşçu zekâyı dokuzuncu zekâ olarak dile getirmesinde, zekâyı zekâ yapan ölçütlerin

büyük oranla varoluşçu zekâ ile örtüşmesinin büyük rolü olduğunu söylemektedir. 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, İslamiyet’te yıldız ve hilal, Yahudilikte yıldız kullanılması gibi örnekler bu durumu açıklamaktadır.

d) Sıra dışı insanlar (Âlimler): Dünyanın pek çok yerinde toplum tarafından derinlemesine bir algıya ve varoluşçu sorgulama kapasitesine sahip olduğu düşünülen ancak diğer zekâ 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 “aşırı sofı” oldukları ve ikizlerde de kalıtımsal olarak dinsel inançları açısından güçlü bir benzerlik gösterdikleri saptanmıştır (Armstrong, 2009).

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Yöntemi

Tez çalışmasının amaçlarına uygun olarak, betimleyici modelde kesitsel özellik taşıyan bir araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak (“Çoklu Zekâ Ölçeği” ve öğrencilerin demografik yapılarını ortaya koyan bir bilgi formundan oluşan) anket yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma yapılmadan önce “Cumhuriyet Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı”na başvurularak gerekli izinler alınmış olup, yine çalışma öncesi katılımcılara “Bilgilendirilmiş Olur Formu” okutularak imzalatılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 Eğitim ve Öğretim yılı Bahar yarıyılı içerisinde, Cumhuriyet Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda öğrenim gören 400 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Evrenin hepsine ulaşılması planlanmış olduğundan örneklem sayısı belirlenmemiştir.

Öğrenim gören 400 kişi içerisinde 297 kişiye ulaşılmıştır. 297 kişi ile yapılan çalışma sonucunda 12 ölçeğin kullanılamaz durumda olduğu saptanmış olup, toplam 285 katılımcının doldurduğu ölçek ve kişisel bilgi formları analiz edilmiştir.

285 katılımcının 113’ü kadın, 172’si erkektir. Katılımcıların 117’si Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencisiyken, 82’si Antrenörlük Eğitimi ve 86’sı ise Spor Yöneticiliği bölümü öğrencisidir. Katılımcıların sınıflara göre dağılımı incelendiğinde; 80 kişi birinci sınıf, 67 kişi ikinci sınıf, 68 kişi üçüncü sınıf ve 70 kişi de dördüncü sınıf öğrencisidir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı, katılımcıların sosyo-ekonomik ve demografik bilgilerini tespit etmeyi hedefleyen bir bilgi formu ile öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını tespit etmek amacıyla uygulanan bir ölçekten meydana gelen iki kısımdan oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; orijinali McClellan ve Conti (2008)’ ye ait olan “Multiple Intelligence Survey”, Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Babacan (2012) tarafından gerçekleştirilen 3 alt boyuta sahip 27 maddeden oluşan “Çoklu Zekâ

Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Gardner’ın ele almış olduğu dokuz zekâ alanını (Sözel Zekâ, Mantıksal Zekâ, Bedensel Zekâ, Müziksel Zekâ, Görsel Zekâ, Kişilerarası Zekâ, İçsel Zekâ, Doğacı Zekâ ve Varoluşçu Zekâ) kapsayan 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, öğrencilerin hangi zekâ alanında baskın olduklarını saptamak amacıyla. Ölçekte var olan 27 madde üç bölüme ayrılarak her bir bölümdeki dokuz madde birer zekâ 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 zekâ alanına daha eğilimli oldukları belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin en çok hangi zekâ alanına eğilimli olduğu, zekâ alanını temsil eden maddelere verdikleri en düşük puan toplamının belirlenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Her bir zekâ alanındaki soruların sıralamaları toplanır ve en düşük puana sahip olan zekâ alanı, cevaplayanın baskın olduğu zekâ alanı olarak kabul edilir. Ölçekten elde edilen en düşük puan 3; en yüksek puan ise 27’dir. Ölçekteki maddelerin zekâ alanlarını temsil etmeleri aşağıdaki şekildedir:

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

Bu çalışmada, uygulanan ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach’s alfa katsayısı) 0,70 olarak bulunmuştur.

Sosyo-ekonomik ve demografik bilgiler kısmı 11 maddelik bir bilgi formundan oluşmaktadır. Bu formda; katılımcıların “Yaş, cinsiyet, eğitim görülen bölüm, sınıf, spor branşı, antrenman yaşı, mezun olunan ortaöğretim kurumu, yaşanılan yer, anne-baba eğitim durumu ve ailenin toplam aylık gelir düzeyi” özelliklerinin belirlenmesinde yardımcı sorular sorulmuştur.

Katılımcıların “Demografik Bilgileri” için; 1. Yaş, 2. Cinsiyet (1.Kadın, 2.Erkek), 3. Bölüm (1. BEÖ, 2. AEB, 3 SYB), 4. Sınıf (1., 2., 3., 4. sınıf), 5. Katılımcının Yaptığı (Varsa) spor branşı, 6. Katılımcının (Varsa) antrenman yaşı, 7. En Son Mezun Olunan Okul (Ortaöğretim Kurumu 1. Genel (Düz) Lise 2. Meslek Lisesi 3. Spor Lisesi 4. Anadolu Lisesi 5. Diğer (Yazınız)), 8. Ailenizin yaşadığı yer (1. Büyükşehir, 2. Şehir 3. Kasaba, 4.Köy), 9. Babanızın Eğitim Durumu (1. İlkokul, 2. Ortaokul, 3. Lise, 4. Üniversite, 5. Yüksek Lisans, 6. Doktora), 10. Annenizin Eğitim Durumu (1. İlkokul, 2. Ortaokul, 3. Lise, 4. Üniversite, 5. Yüksek Lisans, 6. Doktora), 11. Ailenizin toplam aylık gelir düzeyi (1. 0-1000 tl, 2. 1001-1500 tl, 3. 1501-3000 tl, 4. 3001-4000 tl, 5. 4001-5000 tl, 6. 5001 TL ve üzeri.) şeklinde sorular sorulmuş ve kodlanmıştır. Gelir düzeyi aralıkları oluşturulurken Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonunun yayınladığı “Kasım 2013 Açlık ve Yoksulluk Sınırı Bülteni”nden yararlanılmıştır.

3.3.1. Çoklu Zekâ Ölçeğinin Güvenirliği ve Geçerliliği

Yetişkin düzeydeki üniversite öğrencilerinin baskın oldukları çoklu zekâ alanlarını belirlemek için “Multiple Intelligence Survey” McClellan ve Conti (2008) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek öğrenenlerin öğrenme yolculuğunda kendilerini yansıtabildikleri üst-bilişsel sürece yardım etmeyi baz almıştır. Gelen dönütlere dayalı olarak ölçekteki bazı ifadeler düzeltilmiş ve 5’li likert olarak tasarlanan ölçek sıralamaya (rank) döndürülmüştür. 90 maddelik ölçekte çoklu zekâ alanlarını temsil eden her bir ifade dokuzar maddelik on bölümde toplanmıştır. Analiz sonucunda maddelerin birden fazla kavramı ölçtüğü ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda Çoklu Zekâ Kuramına dayanan 9 faktörü oluşturmak için madde sayısı 27’ye düşürülmüştür. Ölçeğin son halinde her bir zekâ alanını temsil eden yük değeri yüksek olan üçer maddeden 27 madde olarak belirlenmiştir. Ayrıca, madde toplam puanları arasındaki korelasyonun yeterince yüksek olduğu belirlenmiştir. Korelasyon değerleri 0,80 üzerinde 1 tane; 0,70 - 0,799 arasında 12 madde; 0,60 - 0,699 arasında 9 madde ve 0,50 - 0,599 arasında 5 madde olarak tespit edilmiştir (Babacan, 2012).

Çoklu Zekâ Ölçeğinin (ÇZÖ) güvenirliği test tekrar test yöntemi sonucunda elde edilmiştir. Ölçek iki hafta arayla Tulsa Community College Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır. Analiz sonucunda 9 zekâ alanından 4’ü 0,70 ve üzeri; kalan 4’ü bu düzeyden biraz az ve bir tanesi de 0,50 düzeyinde olduğu saptanmıştır. McClellan ve Conti (2008) tarafından ölçeğin güvenilir olduğu söylenmektedir.

Babacan (2012)'in ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasındaki uygulamalarından elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı toplam puanda 0,68 – 0,80 aralığında ($p < 0,05$) olarak bulunmuştur. Korelasyon katsayısının 0,70 - 1,00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2010; Çokluk vd., 2010). 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 (Babacan, 2012).

Ölçeğin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum indeksleri şöyledir: (χ^2/sd)=1,47; GFI=0,72; RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama karekökü)=0,12; AGFI=0,64; CFI=0,75; NFI=0,74; RMR=0,02. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre modelin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Babacan, 2012). GFI, AGFI, CFI ve NFI değerlerinin 0.90'a yaklaşmasının mükemmel uyumu gösterdiği dikkate alındığında (Hair vd., 1998) elde edilen sonuçlar, uyarlanmakta olan ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir (Babacan, 2012).

Ölçeğin iç güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değeriyle hesaplanmıştır. Ölçeğin dokuz alt boyutunun tek tek iç tutarlılık analizleri incelendiğinde; Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları bedensel zekâ alt boyutu için 0,85; varoluşçu zekâ alt boyutu için 0,85; kişilerarası zekâ alt boyutu için 0,78; içsel zekâ alt boyutu için 0,84; mantıksal zekâ alt boyutu için 0,75; müziksel zekâ alt boyutu için 0,74; doğacı zekâ alt boyutu için 0,73; sözel zekâ alt boyutu için 0,84; görsel zekâ alt boyutu için ise 0,86 olarak bulunmuştur. Alfa değerinin 0,70 olması güvenilir düzeyde olduğunu gösterir (Altunışık vd., 2010; Nakip, 2006). İlgili literatür dikkate alındığında, ÇZÖ' nün alfa değerlerine dayalı olarak güvenilir olduğu söylenebilir (Babacan, 2012).

3.4.Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS (Ver. 14) istatistik paket programına yüklenerek değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde frekans dağılımı, yüzde (%) değerler, ortalama (mean), standart sapma yöntemleri ile, çeşitli değişkenler arası farklılıkları ortaya koymak amacıyla, bağımsız grupta t testi ve ANOVA istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır. ANOVA için farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak adına "Tukey" analizinin kullanılması tercih edilmiştir. Yanılma düzeyi (α) 0,05 olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Çalışmaya katılan 285 kişinin 113'ü kadın, 172'si erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların ortalama yaş değeri $21,37 \pm 2,39$ yıl iken, kadınların ortalaması $20,67 \pm 1,96$ yıl erkeklerin ise $21,84 \pm 2,54$ yıl olarak bulunmuştur.

Katılımcıların 117'si Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü (BEÖ) öğrencisiyken, 82'si Antrenörlük Eğitimi Bölümü (AEB) ve 86'sı ise Spor Yöneticiliği Bölümü (SYB) öğrencisidir. Sınıflara göre dağılım incelendiğinde; 80 kişi birinci sınıf, 67 kişi ikinci sınıf, 68 kişi üçüncü sınıf ve 70 kişi de dördüncü sınıf öğrencisidir.

Çalışmaya katılan 285 kişinin 108 tanesi hiçbir spor branşına sahip olmadığını belirtirken, geri kalan 177 kişi 19 farklı spor branşında sporcu olduğunu bildirmiştir. Futbol; 72 kişi ile en çok yapılan branş olurken sırasıyla; 22 kişi atletizm, 13'er kişi voleybol ve hentbol, 9 kişi güreş, 7'şer kişi tenis ve basketbol, 6 kişi judo, 5 kişi wushu, 4'er kişi yüzme ve kick-boks, 3'er kişi badminton ve masa tenisi, 2'şer kişi halter, vücut geliştirme ve dağcılık, 1'er kişi karate, bisiklet ve kayak branşlarında spor yapmaktadırlar. Spor yapanların ortalama antrenman yaş değeri $8,61 \pm 3,48$ yıldır. Katılımcılardan elde edilen diğer bulgular çizelgeler halinde verilmiştir.

4.1. BESYO Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik ve Demografik Bulguları

Bu bölümde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 4.1 Katılımcıların Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Dağılımları

Okul	Frekans (n)	Yüzelik Değer %
Genel Lise	181	63,5
Meslek Lisesi	38	13,3
Spor Lisesi	43	15,1
Anadolu Lisesi	14	4,9
Diğer	6	2,1
Üniversite	3	1,1
Toplam	285	100,0

Çizelge 4.1'de araştırmaya katılanların mezun oldukları okul türlerine göre dağılımları verilmiştir. Katılımcılar %63,5 ile en yüksek oranda genel liselerden mezun olurken, %2,1 ile en düşük oranda "Diğer lise"lerden mezun olmuşlardır. Ayrıca 3 katılımcı, daha önce bir başka yükseköğrenim kurumundan mezun olmuştur.

Çizelge 4.2 Katılımcıların Yetiştikleri Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımları

Yerleşim Yeri	Frekans (n)	Yüzdelik Değer %
Büyükşehir	32	11,2
Şehir	182	63,9
İlçe/ Kasaba	43	15,1
Köy	28	9,8
Total	285	100,0

Katılımcılar, yetiştikleri yerleşim yeri seçeneğinde %63,9 ile en çok “Şehir”i işaretlerken, en düşük oran %9,8 ile “Köy” seçeneğinde tespit edilmiştir.

Çizelge 4.3 Katılımcıların Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Okul	Frekans (n)	Yüzdelik Değer %
İlkokul	126	44,2
Ortaokul	61	21,4
Lise	73	25,6
Üniversite	22	7,7
Eğitimi Yok	3	1,1
Toplam	285	100,0

Katılımcıların babalarının eğitim durumunda, en yüksek oran “İlkokul mezunu”, en düşük oran ise “Eğitimi yok” seçeneği olarak belirtilmiştir.

Çizelge 4.4 Katılımcıların Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Okul	Frekans (n)	Yüzdelik Değer %
İlkokul	185	64,9
Ortaokul	64	22,5
Lise	19	6,7
Üniversite	0	0
Yok	17	6,0
Toplam	285	100,0

Katılımcıların annelerinin eğitim durumunda, en yüksek oranı “İlkokul mezunu” seçeneği oluştururken, en düşük oran ise “Üniversite mezunu” seçeneği oluşturmuştur.

Çizelge 4.5 Katılımcıların Aile Toplam Gelir Düzeylerine Göre Dağılımları

Gelir (TL)	Frekans (n)	Yüzdelerik Değer %
0-1000	167	58,6
1001-1500	61	21,4
1501-3000	42	14,7
3001-4000	6	2,1
4001-5000	2	0,7
5001+	7	2,5
Toplam	285	100,0

Katılımcıların “Aile Toplam Gelir Düzeyi” seçeneğinde en yüksek oran “0-1000” TL gelir düzeyi olurken, en düşük oran “4001-5000” TL gelir düzeyi olmuştur.

Çizelge 4.6 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün Zekâ Alanı Dağılımı (n=117)

	Bedensel	Varoluşçu	Kişilerarası	İşsel	Mantıksal	Müziksel	Doğacı	Sözel	Görsel
Ortalama	13,69	12,43	12,97	9,78	12,02	17,80	17,25	21,45	17,37
Std.	4,96	4,54	4,32	3,89	4,22	4,73	4,09	4,70	4,08
Sapma									

BEÖ bölümünde öğrencilerin en düşük toplam puan topladığı zekâ alanı “İşsel Zekâ”dır. Daha sonra sırası ile Mantıksal, Varoluşçu ve Kişilerarası zekâ alanları BEÖ öğrencilerinin seçtiği zekâ alanlarıdır. Bu bölüm öğrencilerine en uzak zekâ alanları ise sırası ile Sözel, Görsel ve Doğacı zekâ alanlarıdır.

Çizelge 4.7 Antrenörlük Eğitimi Bölümünün Zekâ Alanı Dağılımı (n=82)

	Bedensel	Varoluşçu	Kişilerarası	İşsel	Mantıksal	Müziksel	Doğacı	Sözel	Görsel
Ortalama	11,95	10,95	11,96	10,64	12,73	18,69	18,24	20,54	19,17
Std.	4,86	3,52	3,83	3,78	3,60	3,77	3,46	4,24	4,11
Sapma									

AEB bölümünde öğrencilerin en düşük toplam puan topladığı zekâ alanları “İşsel” ve “Varoluşçu Zekâ”dır. Daha sonra sırası ile Bedensel ve Kişilerarası zekâ alanları AEB öğrencilerinin seçtiği zekâ alanlarıdır. Bu bölüm öğrencilerine en uzak zekâ alanları ise sırası ile Sözel, Görsel ve Müziksel zekâ alanlarıdır.

Çizelge 4.8 Spor Yöneticiliği Bölümünün Zekâ Alanı Dağılımı (n=86)

	Bedensel	Varoluşçu	Kişilerarası	İçsel	Mantıksal	Müziksel	Doğacı	Sözel	Görsel
Ortalama	12,30	11,35	12,73	10,79	12,61	17,89	18,22	20,79	18,35
Std. Sapma	4,76	4,41	3,83	3,99	4,37	4,86	3,83	5,28	4,36

SYB bölümünde öğrencilerin en düşük toplam puan topladığı zekâ alanı “İçsel Zekâ”dır. Daha sonra sırası ile Varoluşçu, Bedensel, Mantıksal ve Kişilerarası zekâ alanları SYB öğrencilerinin seçtiği zekâ alanlarıdır. Bu bölüm öğrencilerine en uzak zekâ alanları ise sırası ile Sözel, Görsel, Doğacı ve Müziksel zekâ alanlarıdır.

Çizelge 4.9 Bölümlere Göre Zekâ Alanı Puanlarının Karşılaştırılması (ANOVA)

Zekâ Alanları	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi	Sonuç
Bedensel	3,646	0,027	$p<0,05$
Varoluşçu	3,303	0,038	$p<0,05$
Kişilerarası	1,565	0,211	$p>0,05$
İçsel	2,052	0,130	$p>0,05$
Mantıksal	0,899	0,408	$p>0,05$
Müziksel	1,050	0,351	$p>0,05$
Doğacı	2,267	0,106	$p>0,05$
Sözel	1,001	0,369	$p>0,05$
Görsel	4,594	0,011	$p<0,05$

ANOVA analizi sonuçlarına göre, zekâ alanı puanları açısından Bedensel, Varoluşçu ve Görsel Zekâ alanlarında bölümler arası anlamlı fark çıkmıştır. Yapılan Tukey analizine göre bu fark; Bedensel ve Varoluşçu Zekâ alanlarında BEÖ ve AEB arasında AEB lehine, Görsel Zekâ alanında ise BEÖ lehinedir.

Çizelge 4.10 Zekâ Alanı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-test)

Zekâ Alanları	Kadın $\bar{x}\pm ss$	Erkek $\bar{x}\pm ss$	t değeri	p değeri	Sonuç
Bedensel	13,53±4,72	12,27±4,99	2,124	0,035	$p<0,05$
Varoluşçu	11,45±4,30	11,83±4,25	-0,724	0,470	$p>0,05$
Kişisel	13,27±4,17	12,17±3,92	2,260	0,025	$p<0,05$
İçsel	10,29±3,75	10,36±4,01	-0,144	0,885	$p>0,05$
Mantıksal	11,96±4,01	12,70±4,14	-1,499	0,135	$p>0,05$
Müziksel	18,24±4,63	17,99±4,45	0,457	0,648	$p>0,05$
Doğacı	18,14±3,80	17,62±3,89	1,113	0,267	$p>0,05$
Sözel	20,01±4,64	21,63±4,74	-2,855	0,005	$p<0,05$
Görsel	18,10±4,26	18,24±4,21	-0,275	0,784	$p>0,05$

Cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına göre “Bedensel, Kişisel ve Sözel Zekâ” alanlarında kadınlar ile erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark

çıkıştır ($p<0,05$). Geri kalan 6 zekâ alanında ise cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p>0,05$). Ölçekten elde edilen puanların değerlendirilme tekniği göz önüne alındığında; kadın ve erkeklerde benzer olarak “İçsel, Varoluşçu, Mantıksal, Kişisel ve Bedensel Zekâ” alanları ön plana çıkarken, “Görsel, Doğacı, Müziksel ve Sözel Zekâ” alanları daha geri planda kalmaktadır.

Çizelge 4.11 Katılımcıların Yetiştığı Yerleşim Yerine Göre Zekâ Alanı Puanlarının Karşılaştırılması (ANOVA)

Zekâ Alanları	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi	Sonuç
Bedensel	3,241	0,023	$p<0,05$
Varoluşçu	1,035	0,378	$p>0,05$
Kişilerarası	0,455	0,714	$p>0,05$
İçsel	0,459	0,711	$p>0,05$
Mantıksal	1,832	0,141	$p>0,05$
Müziksel	0,364	0,779	$p>0,05$
Doğacı	2,770	0,042	$p<0,05$
Sözel	1,461	0,225	$p>0,05$
Görsel	1,973	0,118	$p>0,05$

Katılımcıların yetiştığı yer değişkenine göre zekâ alanı puanları incelendiğinde Bedensel ve Doğacı Zekâ alanları dışında gruplar arası anlamlı fark çıkmazken, Tukey testi sonuçlarına göre Bedensel/Kinestetik Zekâ alanında köy ile büyükşehir ve köy ile şehir arasında köy lehine anlamlı fark çıkmıştır. Doğacı zekâ alanında ise şehir ve ilçe/kasaba arasında şehir lehine anlamlı fark çıkmıştır.

Ayrıca; katılımcıların mezun oldukları orta öğretim kurumu, BESYO’da eğitim gördükleri sınıf düzeyine ve anne/babalarının eğitim durumu değişkenlerine göre gruplandırılıp ANOVA analizi ile karşılaştırıldıklarında, zekâ alanı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Çizelge 4.12 Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Zekâ Alanı Puanlarının Karşılaştırılması (ANOVA)

Zekâ Alanları	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi	Sonuç
Bedensel	1,994	0,080	$p>0,05$
Varoluşçu	1,322	0,255	$p>0,05$
Kişilerarası	0,335	0,891	$p>0,05$
İçsel	1,480	0,196	$p>0,05$
Mantıksal	0,978	0,432	$p>0,05$
Müziksel	0,344	0,886	$p>0,05$
Doğacı	0,527	0,756	$p>0,05$
Sözel	0,727	0,604	$p>0,05$
Görsel	2,480	0,032	$p<0,05$

Katılımcıların gelir düzeylerine göre zekâ alanı puanları karşılaştırıldığında sadece “Görsel zekâ” alanı için “1500-3000” gelir grubu ile “5001” grubu arasında anlamlı fark çıkmıştır. Tukey testi sonuçları, anlamlılığın “1500-3000” gelir grubu lehine olduğunu göstermiştir. Diğer 8 zekâ alanı için gelir grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı; Cumhuriyet Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO) bünyesinde eğitim veren Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (BEÖ), Antrenörlük Eğitimi (AEB) ve Spor Yöneticiliği (SYB) bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin çoklu zekâ alanları arasında bölüm değişkenine göre fark olup olmadığını tespit etmektir. Elde edilen bulguların analizi sonucunda genel olarak her üç bölümün de zekâ alanları birbirine benzer çıkarken, AEB diğer iki bölümden farklı olarak “Varoluşçu Zekâ” alanı özelliklerini daha fazla taşımaktadırlar.

285 katılımcıdan 113’ü kadın, 172’si erkektir. Katılımcıların ortalama yaş değeri $21,37 \pm 2,39$ yıl iken, kadınların ortalaması $20,67 \pm 1,96$ yıl erkeklerin ise $21,84 \pm 2,54$ yıl olarak bulunmuştur. Yılmaz ve Özkan (2007) 175 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada yaş ortalamasını $20,01 \pm 1,61$ yıl olarak bulmuşlardır. Yine; Özdoğan vd. (2012) 126 erkek, 243 kadın toplam 369 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda yaş ortalamasını $21,40 \pm 2,22$ yıl, kadınlar için $21,38 \pm 2,27$ yıl ve erkekler için $21,63 \pm 2,13$ yıl olarak belirlerken, Arslan ve Mendeş (2003), içinde BESYO öğrencilerinin de bulunduğu 678 öğrenci ile yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin yaş ortalamasını $21,6 \pm 2,52$ yıl, erkek öğrencilerinin ise $22,4 \pm 2,85$ yıl olarak belirlemişlerdir. BESYO öğrencileri ile yapılan çalışmalarda, öğrencilerin yaş ortalaması; Aslan vd. (2010) tarafından $23,13 \pm 1,30$ yıl, Karakollukçu vd. (2014) tarafından ise iki farklı grupta $22,40 \pm 2,54$ yıl ve $21,95 \pm 1,23$ yıl olarak bildirilmiştir. Literatür incelendiğinde, üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda bulunan yaş değerlerinden birçoğu bu çalışmada elde edilen değerlerle benzerlik taşımaktadır.

Bu çalışmada, mezun olunan ortaöğretim kurumları incelendiğinde; katılımcıların %63,5 (181 kişi)’i genel liselerden, %15,1 (43 kişi)’i spor liselerinden, %13,3 (38 kişi)’ü meslek liselerinden, %4,9 (14 kişi) Anadolu liselerinden ve %2,1 (6 kişi)’i ise diğer lise türlerinden mezun olmuştur. Literatürde BESYO öğrencilerinin mezun oldukları ortaöğretim kurumları ile ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde; Karademir vd. (2010) BESYO sınavlarına giren kişilerin mezun oldukları okulların oranını, %73,5 ile normal liseler, %17,1 ile meslek liseleri ve %9,4 Anadolu-fen liseleri olarak belirlemiştir. Kayışoğlu vd. (2014) çoklu zekâ ile ilgili çalışmalarında; %27,2’sini BESYO mezunlarının oluşturduğu örneklemelerinde, mezun olunan ortaöğretim kurumlarını; %55,8 ile genel lise, %25,9 ile Anadolu lisesi, %13,6 ile meslek lisesi ve %4,8 ile spor lisesi olarak bildirmişlerdir. Literatür incelendiğinde; diğer çalışmalardan

elde edilen “Mezun olunan okul” oranları ile bu çalışmada elde edilen oranların kimisi benzerlik gösterirken, kimisi de farklılık göstermektedir. Ancak oranlar farklı olsa da BESYO ile ilişkili öğrencilerin en çok genel liselerden mezun oldukları söylenebilir.

Katılımcıların yetiştikleri yerleşim yerlerine bakıldığında, sırası ile; %63,9 (182 kişi) ile “Şehir”, %15,1 (43 kişi) ile “İlçe/Kasaba”, %11,2 (32 kişi) ile “Büyükşehir” ve %9,8 (28 kişi) ile “Köy”de yetiştikleri anlaşılmıştır. Tepeköylü vd. (2009), 466 BESYO öğrencisi ile yaptıkları çalışmada yaşanan yerleri; %43,99 ile büyükşehir, %31,97 ile şehir, %18,24 ile ilçe, %3,22 ile kasaba ve %2,57 ile de köy olarak bulmuştur. Gül (2011), üniversitelerde spor eğitimi alan öğrencilerin doğum yerlerini incelediği çalışmasında; katılımcıların en fazla %60,4 ile şehir merkezinde, %28,0 ile ilçe merkezinde ve %11,6 ile de köyde doğduğunu söylemektedir. Babacan (2012) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada yaşanan yeri %62 il merkezi, %38 kasaba/köy olarak bildirmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, bir kısım araştırma sonuçları ile uyumlu iken bir kısım sonuçlarla uyumsuzdur. Ancak diğer çalışma sonuçları ile de uyumlu olarak, öğrencilerin en çok şehir merkezlerinde yetiştikleri görülmektedir.

Katılımcıların babalarının eğitim düzeyi incelendiğinde; 126 kişi (%44,2) ile en yüksek oranda ilkokul mezunu varken, sırası ile; 73 kişi (%25,6) lise, 61 kişi (%21,4) ortaokul, 22 kişi (%7,7) de üniversite mezunudur. 3 kişi (%1,1) ise eğitimsizdir. Kurt vd. (2013) çoklu zekâ ile ilgili bir çalışmalarında katılımcıların babalarının eğitim durumunu %42,08 ile lise, %35,69 ile ilkokul, %9,43 ile ortaokul ve %5,39 ile de üniversite mezunu olarak bulmuşlardır. İzci vd. (2007) yine çoklu zekâ üzerine yaptıkları bir çalışmada baba eğitim düzeyini, en çok %32,8 ile lise mezunu, %19,6 ile üniversite, %18,6’şar oranda ilkokul ve ortaokul mezunu olarak belirlemiştir. Tepeköylü vd. (2009), 466 BESYO öğrencisi ile yaptıkları çalışmada katılımcıların babalarının eğitim düzeyini; %50,0 ile ilk-ortaokul mezunu,%45,49 ile ise lise-üniversite mezunu, %4,51 ile okur-yazar olmayan şeklinde ortaya koymuşlardır. Literatürle de uyumlu olarak BESYO öğrencilerinin babaları en çok oranda ilkokul mezunudur.

Katılımcıların annelerinin eğitim düzeyi incelendiğinde; 185 kişi (%64,9) ile en yüksek oranda ilkokul mezunu varken, sırası ile 64 kişi (%22,5) ortaokul, 19 kişi (%6,7) lise, 17 kişi (%6,0) kişi eğitimsiz olup, anneler arasında üniversite mezunu yoktur. Kurt vd. (2013) çoklu zekâ ile ilgili bir çalışmalarında katılımcıların annelerinin eğitim durumunu %29,84 ile ilkokul, %14,90 ile ortaokul, %8,25 ile lise ve %2,22 ile de

üniversite mezunu olarak bulmuşlar, annelerin %6,35'i ise okur-yazar değildir. İzci vd. (2007) yine çoklu zekâ üzerine yaptıkları bir çalışmada, anne eğitim düzeyini; en çok %37,7 ile ilkokul, %16,8 ile lise, %15,5 ile ortaokul mezunu, %3,6 oranında ise üniversite mezunu olarak belirlemiştir. Tepeköylü vd. (2009), 466 BESYO öğrencisi ile yaptıkları çalışmada katılımcıların annelerinin eğitim düzeyini; %11,37 ile okur-yazar olmayan, %54,94 ile ilk-ortaokul mezunu, %33,69 ile ise lise- üniversite mezunu şeklinde ortaya koymuşlardır. Oranlar farklılık gösterse de annelerin mezuniyet durumları diğer çalışma sonuçları ile benzeşmektedir. Diğer çalışma sonuçlarında olduğu gibi bu çalışma sonucunda da annelerin en yüksek oranda ilkokul mezunu oldukları görülmektedir.

Katılımcıların “Aile Toplam Gelir Düzeyi” seçeneği incelendiğinde, gelir dağılımı sırası ile; “0-1000 TL” 167 kişi (%58,6), “1001-1500 TL” 61 kişi (%21,4), “1501-3000 TL” 42 kişi (%14,7), “3001-4000 TL” 6 kişi (%2,1), “5001+ TL” 7 kişi (%2,5), “4001-5000 TL” 2 kişi (%0,7) olarak gerçekleşmiştir. Bavlı (2009), BESYO öğrencilerinin aile gelir durumunu %65,4 oranında “900 TL ve altı”, %27,1 oranında “901-1600 TL”, %4,7 oranında “1601-2300 TL” ve %2,8 oranında “2301+ TL” olarak bildirmiştir. Gül (2011)’ün çalışmasında BESYO öğrencilerinin aile gelir düzeyinin % 82,8 gibi yüksek bir oranda 2000 tl’nin altında olduğu ortaya konmuş ve spor eğitimi alan öğrencilerin ailelerinin büyük bir çoğunluğunun yoksulluk sınırı altında olduğu sonucu çıkarılmıştır. Binbaşoğlu ve Tuna (2014), Doğu Anadolu illerinde öğrenim gören öğrenciler ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin aile gelir düzeyi dağılımlarını %39,8 oranında “601-1200 TL”, %24,1 oranında “1201-1800 TL”, %22,7 oranında “ 600 TL ve altı” ve %13,4 oranında “1801+ TL” olarak belirlemiştir. Özşaker (2013) BESYO öğrencileri ile yaptığı çalışmasında aile gelir düzeyini %22,9 “Düşük”, %72,9 “Orta” ve %4,2 oranında “Yüksek” olarak nitelemiştir. Literatürde yer alan çalışma sonuçları ile bu çalışmada elde edilen sonuçlar yüksek oranda benzerlik taşımaktadır. Türk-İş (2013) açlık ve yoksulluk sınırı verilerine göre, bu çalışmaya katılan BESYO öğrencilerinin çoğunluğunun aile toplam gelir düzeyleri “Açlık ve yoksulluk” sınırı düzeyindedir. Bu durumda; diğer yüksek okul ya da fakültelerdeki üniversite öğrencilerine benzer olarak bu çalışmada yer alan BESYO öğrencilerinin “Aile Toplam Gelir Düzeyi” de genel olarak düşük-orta grupta yer almaktadır.

BEÖ bölümünde öğrencilerin en düşük toplam puan topladığı yani kendine en yakın zekâ alanı “İçsel Zekâ”dır. Daha sonra sırası ile “Mantıksal, Varoluşçu ve Kişilerarası” zekâ alanları BEÖ öğrencilerinin kendilerini yakın bulduğu zekâ

alanlarıdır. Bu bölüm öğrencilerine en uzak zekâ alanları ise sırası ile Sözel, Görsel ve Doğacı zekâ alanlarıdır. AEB bölümünde öğrencilerin en düşük toplam puan topladığı zekâ alanları “İçsel” ve Varoluşçu Zekâ”dır. Daha sonra sırası ile “Bedensel ve Kişilerarası zekâ” alanları AEB öğrencilerinin seçtiği zekâ alanlarıdır. Bu bölüm öğrencilerine en uzak zekâ alanları ise sırası ile “Sözel, Görsel ve Müziksel zekâ” alanlarıdır. SYB bölümünde öğrencilerin en düşük puan topladığı zekâ alanı “İçsel Zekâ”dır. Daha sonra sırası ile “Varoluşçu, Bedensel, Mantıksal ve Kişilerarası zekâ” alanları SYB öğrencilerinin seçtiği zekâ alanlarıdır. Bu bölüm öğrencilerine en uzak zekâ alanları ise sırası ile “Sözel, Görsel, Doğacı ve Müziksel zekâ” alanlarıdır. Bu bulgulardan yola çıkarak her üç bölüm öğrencilerinin de “İçsel Zekâ” alanına diğer zekâ alanlarından daha yakın olduğu söylenebilir. Sadece AEB diğer bölümlerden farklı olarak “Varoluşçu Zekâ” alanını da kendine yakın olarak seçmiştir. Kahraman ve Bavlı (2014) 100 BESYO öğrencisinin zekâ alanlarını “İçsel, Sosyal ve Bedensel” alanlar olarak, öğrencilere uzak zekâ alanlarını ise sırasıyla “ Müzik, Sözel, Doğacı ve Görsel” alanlar olarak bulmuştur. Yine, Çinkılıç ve Soyer (2013) BEÖ bölümü öğrencileri ile yaptıkları çalışmada yakın zekâ alanını “Bedensel/Kinestetik” alan olarak, uzak zekâ alanını ise “Görsel” zekâ alanı olarak belirlemiştir. Güllü ve Tekin (2009), spor lisesi öğrencilerinin zekâ alanları sıralamasını “Bedensel, sosyal, içsel, sözel, doğacı, mantıksal, görsel ve müziksel zekâ” olarak yapmış ve bu sonuçlara göre spor lisesi öğrencilerinin en çok bedensel zekâlarının, ikinci olarak sosyal zekâlarının ve üçüncü olarak içsel zekâlarının gelişmiş olduğu yorumunu yapmıştır. Kul vd. (2014), BESYO sınavını kazanan öğrenciler ile yaptıkları çoklu zekâ çalışmasında öğrencilere en yakın zekâ alanlarını “Sosyal ve Bedensel” zekâ, en uzak alanları ise “Müzik ve Görsel” zekâ alanları olarak bildirmişlerdir. Kiremitçi ve Canpolat (2014), BESYO öğrencilerine yakın zekâ alanlarını sırasıyla “Bedensel, Sosyal ve İçsel”, uzak zekâ alanlarını ise “Doğacı, Sözel ve Müziksel” alanlar olarak belirlerken, Tuncer (2011), araştırmasında “BESYO öğrencilerinin “Kinestetik” zekâyâ sahip olmaları beklenirken, bu öğrencilerin doğacı zekâlarının daha gelişmiş olduğu görülmektedir” demektedir. BESYO öğrencilerinin zekâ alanları ile ilgili çalışma sonuçları ile bu çalışma sonuçları kimi yerde benzerlik gösterirken kimi yerde birbirinden ayrılmasına rağmen diğer çalışmalar ile ortak noktalar göz önünde tutulduğunda BESYO öğrencileri için en yakın zekâ alanları “Bedensel/Kinestetik, Sosyal ve İçsel” zekâlar olurken, en uzak zekâ türleri “Doğacı, Sözel ve Müziksel” zekâdır denilebilir.

Çalışmaya katılan BESYO öğrencilerinin zekâ alanlarının eğitim gördükleri bölümlere göre değişiklik gösterip göstermediğini anlamak için yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre; zekâ alanı puanları açısından “Bedensel, Varoluşçu ve Görsel” zekâ alanlarında bölümler arası anlamlı fark çıkmıştır. Yapılan Tukey analizine göre bu fark; “Bedensel ve Varoluşçu zekâ alanlarında BEÖ ve AEB arasında AEB lehine, Görsel Zekâ alanında ise BEÖ lehinedir. Bu durumda; antrenörlük bölümü öğrencilerinin “Bedensel/Kinestetik ve Varoluşçu” zekâları öğretmenlik bölümü öğrencilerine göre daha gelişmişken öğretmenlik bölümü öğrencilerinin ise “Görsel” zekâları daha gelişmiştir. Spor yöneticiliği bölümü öğrencileri diğer iki bölüm öğrencileri arasında bir yeredirler. Literatürde BESYO bölümleri arasında çoklu zekâ alanları açısından karşılaştırma yapan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Üniversitelerin diğer fakülte ve yüksekokulları arasında karşılaştırma yapan bazı çalışmalarda bölümler arası farklılıklar olduğu bildirilmiştir. Örneğin; İzci ve Sucu (2014), öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler ile zekâ alanlarında aldıkları puanları karşılaştırdıklarında, sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel ve bedensel-kinestetik zekâ puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğunu gözlemişlerdir. Yalmanlı (2011), eğitim fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören öğrenciler ile yaptığı araştırmasının sonucunda; öğretmen adaylarının mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ ve sosyal zekâ türleriyle, öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu durumda; aynı fakülte ya da yüksekokul bünyesinde yer alıp benzer eğitim müfredatı görseller dahi bölümler arası çeşitli farklılıklar olması normal karşılanabilir.

Çalışmaya katılan BESYO öğrencilerinin zekâ alanlarının cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini anlamak için yapılan t testi sonuçlarına göre; “Bedensel ve Kişisel Zekâ” alanlarında erkekler lehine, “Sözel Zekâ” alanında ise kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmıştır. Geri kalan 6 zekâ alanında ise cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşmamıştır. Ölçekten elde edilen puanlar göz önüne alındığında; kadın ve erkeklerde benzer olarak “İçsel, Varoluşçu, Mantıksal, Kişisel ve Bedensel Zekâ” alanları ön plana çıkarken, “Görsel, Doğacı, Müziksel ve Sözel Zekâ” alanları daha geri planda kalmaktadır. Cinkılıç ve Soyer (2013)’in çalışmalarında kadın ve erkek BESYO öğrencileri arasında sadece “İçsel Zekâ” alanında erkekler lehine fark çıktığı, diğer zekâ alanlarında cinsiyete göre bir fark oluşmadığı bildirilmiştir. İzci vd. (2007) farklı alanlardaki öğrenciler ile çoklu zekâ üzerine yapmış oldukları çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre zekâ alanları arasında anlamlı bir fark olmadığını söylemektedirler. Güllü ve Tekin (2009)’in spor lisesi ve genel liselerde

öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirdikleri çalışma incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Sözel, Görsel, Müziksel, Sosyal ve İçsel Zekâ” alanları arasında kızlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Yazıcı ve Acar (2010)’un farklı bir alanda çoklu zekâ üzerine yaptıkları çalışma sonucunda cinsiyet değişkenine göre “Müziksel ve Dilsel Zekâ” alanında kadınların lehine “Bedensel/Kinestetik Zekâ” alanında ise erkeklerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Karakaş vd. (2014) ise çalışmalarına katılan kadın ve erkeklerin zekâ puanlarını cinsiyet değişkenine göre karşılaştırdıklarında; sosyal zekâ alanı dışındaki bütün alanlarda kadınlar lehine farklılık tespit etmiştir. Literatüre bakıldığında, zekâ alanlarını karşılaştıran çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bu konuda bir sonuç birliği yoktur.

Katılımcıların yetiştikleri yer değişkenine göre zekâ alanı puanları karşılaştırıldığında; “Bedensel ve Doğacı Zekâ” alanları dışında gruplar arası anlamlı fark çıkmamıştır. Tukey testi sonuçlarına göre “Bedensel/Kinestetik Zekâ” alanında köy ile büyükşehir ve köy ile şehir arasında köy lehine anlamlı fark çıkarken, “Doğacı Zekâ” alanında ise şehir ve ilçe/kasaba arasında şehir lehine anlamlı fark çıkmıştır. Literatürde BESYO öğrencileri ile yapılmış, yer değişkenine göre çoklu zekâ alanlarını karşılaştıran, bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yılmaz ve Özkan (2011) sağlık yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin “En uzun yaşanan yer” değişkenine göre karşılaştırdığı zekâ puanları arasında istatistiksel olarak bir fark bulamamıştır. “Bedensel” zekâda büyükşehir ve şehir ile köy arasında köy lehine anlamlı bir farkın çıkması köy yaşantısında bedensel aktivitelerin şehir yaşantısına göre çok daha fazla olması ile açıklanabilir olsa da “Doğacı” zekânın köyden ziyade şehir lehine olması şaşırtıcı bir sonuç olmakla beraber belki büyükşehir ve şehirlerde yaşayanların sürekli bir doğa ortamında bulunma özlemi ve isteğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Katılımcıların aile toplam gelir düzeylerine göre zekâ alanı puanları karşılaştırıldığında; sekiz zekâ alanı için gelir grupları arasında anlamlı bir fark yokken sadece “Görsel zekâ” alanı için “1500-3000” gelir grubu ile “5001” grubu arasında anlamlı fark çıkmıştır. Tukey analizi sonuçları, anlamlılığın “1500-3000” gelir grubu lehine olduğunu göstermiştir. Çinkılıç ve Soyer (2013) çalışmalarının sonuç kısmında herhangi bir istatistiksel veri vermemekle beraber “Beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören bireylerin gelir durumu değişkenlerine göre bir veya birden fazla zekâ alanına sahip olduğu ve bireyler arasında farklılık olduğu görülmüştür. Bu zekâ alanlarının sosyal, çevresel, ekonomik vb durumlardan etkilendiği düşünülmektedir.”

demektedir. Karademir vd. (2010), BESYO sınavına katılan kişilerle yaptıkları çalışmada aile gelir düzeyi ile zekâ düzeyleri arasında bir ilişki bulamamıştır. Yine, Abacı ve Baran (2007), üniversite öğrencilerinin gelir düzeyi değişkenine göre zekâ puanları arasında herhangi bir farklılık olmadığını bildirmiştir. Buradan hareketle; bazı çalışma sonuçları gelir düzeyi değişkenine göre çoklu zekâ alanları ya da zekâ puanları arasında farklılık bulmuşken, bazı çalışma sonuçları ise herhangi bir istatistiksel farkın olmadığını göstermiştir.

Ayrıca; katılımcıların mezun oldukları orta öğretim kurumu, BESYO’da eğitim gördükleri sınıf düzeyi ve anne/babalarının eğitim durumu değişkenlerine göre gruplandırılıp ANOVA analizi ile karşılaştırıldıklarında, hiçbir zekâ alanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Karademir vd. (2010), BESYO sınavına giren adayların mezun oldukları okul türü değişkenini göz önüne alarak yaptıkları karşılaştırmada, gruplar arasında benlik saygısı ve duygusal zekâ düzeyleri açısından istatistiksel bir fark bulunmadığını, yine Delice ve Odabaşı (2013) öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile anne-baba eğitiminin ilişkisi olmadığını belirtirken, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre zekâ düzeyleri arasında fark oluştuğunu bildirmiştir. Abacı ve Baran (2007) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olması ile “Müziksel, Dilsel ve İçsel” zekâ puanlarının yüksekliği arasında pozitif bir ilişki olduğunu söylemektedir. Güllü ve Tekin (2009) genel lise ve spor lisesi öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin sınıflarına göre sözel zekâ, mantıksal zekâ, sosyal zekâ ve içsel zekâ alanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda oluşmuş literatürden anlaşılacağı üzere; araştırma sonuçları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Kimi araştırma sonuçları mezun olunan orta öğretim kurumu, eğitim görülen sınıf düzeyi ve anne/babaların eğitim düzeylerinin kişilerin zekâ alanları üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu savunurken kimi araştırma sonuçlarında her hangi bir etkisinin olmadığı gösterilmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına göre şekillenen sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı önerilere yer verilmiştir. Tekrardan kaçınmak amacıyla, araştırma sonuçlarında anlamlı farklılık tespit edilen değişkenlere cevap olabilecek öneriler getirilmiştir.

Çalışmanın başlangıcında beklenti; BESYO öğrencilerinin “Çoklu Zekâ Kuramı” içerisinde özellikle baskın zekâ alanı olarak “Bedensel-Kinestetik” alana yakın olmaları iken, öğrencilerin “İçsel” zekâ alanı özelliklerine daha fazla sahip oldukları saptanmıştır. Bu durum oldukça ilginç ve dikkat çekici bir sonuçtur.

Yine öğrencilerin doğup büyüdüğü yere göre; Köy-Kasaba kökenli olanların “Bedensel-Kinestetik ve Doğa Zekâsı” baskın olması beklenirken, bu farkın şehir lehine olması da dikkat çekicidir. Bunun şehirde yaşayanların doğaya ve natürel yaşama daha çok özlem duymalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Katılımcıların zekâ alanları puanları, mezun oldukları orta öğretim kurumu, anne ve babaların eğitim durumu, gelir düzeyleri ve sınıf seviyeleri açısından karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

BESYO öğrencilerinin baskın oldukları zekâ türlerine göre; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin “Görsel Zekâ” alanında AEB öğrencilerine göre baskın oldukları, Antrenörlük Eğitimi Bölümü öğrencilerinin ise “Bedensel” ve Varoluşçu Zekâ” alanlarında BEÖ öğrencilerine göre baskın oldukları sonucuna varılmıştır. Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinin ölçekten elde ettikleri toplam puanlar ise diğer iki bölümde eğitim alan öğrencilerin elde ettiği toplam puanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahip değildir. Bu durumda; SYB öğrencileri her zekâ alanında diğer iki bölüm öğrencileri ile ortak özellikler taşımaktadır denilebilir.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre; erkeklerin “Bedensel ve Kişisel Zekâ” alanlarında, kadınların ise “Sözel Zekâ” alanında daha baskın oldukları saptanmıştır.

Çalışmadan elde edilen bu sonuçlar bağlamında;

- Öncelikle BESYO öğrencilerinin eğitimlerinde daha iyi sonuç alınabilmesi için; “Çoklu Zekâ Kuramının” dikkate alındığı bir sınıf içi öğretim yöntemi benimsenmelidir ve bu her üç bölüm için de geçerlidir.

- BESYO öğrencilerine “Öğrenci merkezli” ve “Kendilerini ifade edebilecekleri” yöntemlerle ders işleme etkinlikleri sunulması önemlidir.

- Erkek öğrenciler için; motor becerilerin yoğunlukta olduğu çalışmalar, destekleyici olarak “Drama Etkinlikleri, Alan gezileri, Oyunlar” vb., kadınlar için ise; “Hikâyeleştirme, Konferans, Tartışma” vb. etkinlikler önerilebilir.

- BEÖ öğrencilerine; “Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı” , yanı sıra “Beyin Fırtınası, Sınıflandırma, Grup Etkinliği, Drama, Tümünden Gelim-Tüme Varım, Panel” gibi ders işleme etkinlikleri; AEB öğrencilerine; “Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı”, destekleyici olarak “Açık Mekân Çalışmaları, Düşün Tartış Yaz Paylaş, Motor Beceri Gerektiren Çalışmalar, Takım Çalışmaları” vb. etkinlikler, SYB bölümü öğrencileri için ise, her iki bölüme önerilen ders etkinliklerinin tümü önerilebilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda, BESYO öğrencilerinin “Neden beklenildiği gibi Bedensel/Kinestetik alanda değil de İçsel Zekâ alanında daha baskın oldukları” araştırılabilir. Yine; öğrencilerin takım sporları ya da bireysel spor yapıyor olmalarının zeka alanları üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenebilir.

7. KAYNAKLAR

- Abacı, R., Baran A.(2007). Üniversite öğrencilerinin çoklu zekâ düzeyleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişki. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 4 (1):1-13.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Spss Uygulamalı. (Geliştirilmiş 6. Baskı) İstanbul: Sakarya Yayıncılık.
- Armstrong, T. (2009). Multiple Intelligences in the Classroom (Third Edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (Alıntı: Babacan, T. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst-Bilişsel Okuma Stratejileri İle Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bil. Enst. Eğ. Bil. A.B.D. Yüksek Lisans Tezi, Sivas.)
- Arslan, C. ve Mendeş, B., (2003). Üniversite öğrencilerinin günlük sıvı tüketimlerinin araştırılması. Atatürk Üniversitesi Bed. Eğt. ve Spor Bil. Dergisi: Cilt:5, Sayı:1, ss:1-9.
- Aslan, C.S., İnan, T., Akalan, C. (2010). Profesyonel bir futbol takımı ile beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bazı fiziksel ve fizyolojik özelliklerinin karşılaştırılması. e-Journal of New World Sciences Academy, 5(1):47-58.
- Babacan, T. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst-Bilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bil. Enst. Eğ. Bil. A.B.D. Yüksek Lisans Tezi, Sivas.
- Babacan, T., Dilci, T. (2012). Çoklu Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. e-Journal of New World Sciences Academy, 7(3):969-982.
- Bavlı, Ö. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin spora başlama, bölümü seçme nedenleri ve geleceğe yönelik beklentilerinin incelenmesi. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3(3):239-246.
- Binbaşıoğlu, H., Tuna, H. (2014). Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarına yönelik tutumları: doğu anadolu bölgesindeki MYO öğrencilerine yönelik bir araştırma. Akademik Yaklaşımlar Dergisi, 5(2):74-93.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. (Onikinci Baskı) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Checkley, K. (1997). The first seven and the eight conversation with Howard Gardner. Educational Leadership, 55(1):8-13.
- Chongde, L., Tsingan, L. (2003). Multiple intelligence and the structure of thinking. Theory Psychology, 13(6):829-845.

- Çinkılıç, İ., Soyer, F. (2013). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 8(1):4-16.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik Spss ve Lisrel Uygulamaları. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Delice, M., Odabaşı, M. (2013). Polis Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 15(3):73-93.
- Gardner, H., (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences For The 21th Century*. New York: Basic Books. (Alıntı: Babacan, T., Dilci, T. (2012). Çoklu Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3):969-982.)
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books. (Alıntı: Babacan, T. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst-Bilişsel Okuma Stratejileri İle Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bil. Enst. Eğ. Bil. A.B.D. Yüksek Lisans Tezi*, Sivas.)
- Gül, M. (2011). Üniversitelerde Spor Eğitimi Alan Öğrencilerin Spor Sponsorluğu Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*.
- Güllü, M., Tekin, M. (2009). Spor Lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3):247-258.
- Hair, J. F. Anderson, R. E., Tahtam, R. L., Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis (Fifth Edition)*. New Jersey: Pearson Education. (Alıntı: Babacan, T. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının üst-bilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bil. Enst. Y. Lisans Tezi*, Sivas.)
- İzci, E., Kara, A., Dalaman, F. (2007). Dershane öğrencilerinin çoklu zekâ kuramı açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1):1-14.
- İzci, E., Sucu, H.Ö. (2014). Üniversite öğrencilerinin çoklu zekâ profillerinin incelenmesi (Nevşehir Üniversitesi örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1):12-21.

- Kahraman, D.İ., Bavli, Ö. (2014). Investigation the multiple intelligence areas of university students who study in different departments. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 3(3):65-71.
- Karademir, T., Döşyılmaz, E., Çoban, B., Kafkas, M.E. (2010). Beden eğitimi ve spor bölümü özel yetenek sınavına katılan öğrencilerde benlik saygısı ve duygusal zekâ. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2):653-674.
- Karakaş, F., Ermiş, E., Erilli, N.A. (2014). Polis meslek yüksekokulu öğrenci adaylarının fiziki yeterlilik parkur süresi ile çoklu zekâları ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 5(1):18-26.
- Karakollukçu, M., Aslan, C.S., Paoli, A., Bianco, A., Şahin, F.N. (2014). Effects of mini trampoline exercise on male gymnasts' physiological parameters: a pilot study. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, [EPUB ahead of print].
- Kayıoğlu, N.B., Doğan, İ., Çetin, M. (2014). Gençlik kampı lider adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve iletişim becerilerinin incelenmesi. *Spor Bilimleri Ankara Üniv Spor Bil Fak*, 12(1):43-50.
- Kiremitçi, O., Canpolat, M.A. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının üstbilişsel farkındalık ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolü. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 25(3):118-126.
- Kul, M., Bozkuş, T., Erol, Z., Elçi, G. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu sınavlarında kayıt yaptırmaya hak kazanan adaylar ile hak kazanamayan adayların çoklu zekâ alanların karşılaştırılması üzerine bir araştırma. *International Journal of Science Culture and Sport, Special Issue 1*:891-897.
- Kurt, M., Gümüş, İ., Temelli, A. (2013). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin tutum ve akademik başarılarına etkisinin motivasyon stillerine göre analizi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22):135-153.
- McClellan, J. A., Conti, G. J. (2008). Identifying the multiple intelligences of your students. *Journal of Adult Education*, 37 (1), 13-32.
- McCoog, I.J. (2010). The existential learner, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(4):126-128.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. Resmi Gazete, Sayı:14574, Tertip:5, 5(12):2342.


- Nakip, M. (2006). Pazarlama Araştırmaları Teknikler ve Spss Destekli Uygulamalar. (Genişletilmiş İkinci Basım) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Özdoğan, Y., Yardımcı, H., Özçelik, A.Ö. (2012). Yurttan kalan üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları. Karadeniz Sosyal Bil. Dergisi, 4(15):139-149.
- Özşaker, M. (2013). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri ve benlik saygılarının değerlendirilmesi. International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 2(3):29-39.
- Piaget, J. (1972). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. Human Development, 15, 1-15. (Alıntı: Selçuk, Z., Kayılı, H., Okut, L. (2004) . Çoklu Zekâ Uygulamaları. MAYA-GEN Eğitim Yayınları. 4. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.)
- Saban, A. (2005). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim. 5. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Selçuk, Z., Kayılı, H., Okut, L. (2004) . Çoklu Zekâ Uygulamaları. MAYA-GEN Eğitim Yayınları. 4. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tepeköylü, Ö., Soytürk, M., Çamlıyer, H. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu (besyo) öğrencilerinin iletişim becerisi algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 7(3):115-124.
- Tuncer, M. (2011). ÖSYM tarafından yükseköğretim programlarına yapılan yerleştirmelerin çoklu zekâ kuramı perspektifinden değerlendirilmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(1):89-111.
- Türk-İş (2013). Kasım 2013 Açlık ve Yoksulluk Sınırı Bülteni. www.turkis.org.tr Erişim:16.12.2013).
- Yalmanlı, S.G.A. (2011). Çoklu zekâ türleri ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler arasındaki ilişki. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1):1269-1289.
- Yavuz, K.E. (2004). Öğrenen ve gelişen Eğitimciler için Çoklu Zeka Teorisi Uygulama Rehberi. Ceceli Yayınları Eğitim Dizisi-8, Meter Matbaa, Ankara.
- Yazıcı, E.Ö., Acar, E.(2010).Yapım yöneticilerinin çoklu zeka profillerinin belirlenmesi. 1.Proje ve Yapım Yönetimi Kongresi 29 Eylül- 1Ekim 2010 ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi,:1064-1075
- Yılmaz, E., Özkan, S. (2007). Üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıklarının incelenmesi. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2(6):87-103.

Yılmaz, E., Özkan,S. (2011). Hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi,4(1):39-52.

EKLER

İZİNLER

EK 1. Cumhuriyet Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul Başkanlığı Kurul Kararı


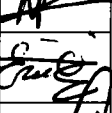

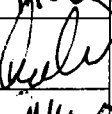

GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU KARAR FORMU				
ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI		Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunun üç farklı bölümünde okuyan öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının incelenmesi		
ETİK KURUL BİLGİLERİ	ETİK KURULUN ADI	Cumhuriyet Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu		
	AÇIK ADRESİ:	Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başhekimlik Girişi Kampüsü, TR-58140 Merkez/Sivas		
	TELEFON	0 346 258 00 25		
	FAKS	0 346 258 00 24		
	E-POSTA	gokaek2014@gmail.com		
BAŞVURU BİLGİLERİ	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Yrd. Doç. Dr. Cem Sinan Aslan / Öğrt. Gör. Sabri Ürgüp		
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü		
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	Cumhuriyet Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu		
	DESTEKLEYİCİ	-		
	DESTEKLEYİCİNİN YASAL TEMSİLCİSİ	-		
	ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Yüksek lisans tezi		
	ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ <input checked="" type="checkbox"/>	ÇOK MERKEZLİ <input type="checkbox"/>	ULUSAL <input type="checkbox"/>
Etik Kurul Başkanının Unvanı/Adı/Soyadı: Prof. Dr. Zeynep Sümer İmza: 				

GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU KARAR FORMU

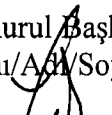
ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunun üç farklı bölümünde okuyan öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının incelenmesi
-----------------------	---

DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ			Türkçe <input checked="" type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GONÜLLÜ OLUR FORMU			Türkçe <input checked="" type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
	OLGU RAPOR FORMU			Türkçe <input type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
DEĞERLENDİRİLEN DİĞER BELGELER	Belge Adı	Açıklama		
	SIGORTA	<input type="checkbox"/>		
	ARAŞTIRMA BÜTÇESİ	<input type="checkbox"/>		
	BIYOLOJİK MATERYEL TRANSFER FORMU	<input type="checkbox"/>		
	İLAN	<input type="checkbox"/>		
	YILLIK BİLDİRİM	<input type="checkbox"/>		
	SONUÇ RAPORU	<input type="checkbox"/>		
DiĞER:	<input type="checkbox"/>			
KARAR BİLGİLERİ	Karar No: 2014-03/29		Tarih: 27.03.2014	
	Yukarıda bilgileri verilen başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın/çalışmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve uygun bulunmuş olup araştırmanın/çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerden gerekli izin alınarak gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına toplantıya katılan etik kurul üye tam sayısının salt çoğunluğu ile karar verilmiştir.			

KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU	
ETİK KURULUN ÇALIŞMA ESASI	Klinik Araştırmalar Hakkında Yönetmelik, İyi Klinik Uygulamaları Kılavuzu, Helsinki Bildirgesi, Cumhuriyet Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul Yönergesi
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI:	Prof. Dr. Zeynep Sümer

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile ilişki		Katılım *		İmza
			E <input type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Zeynep Sümer	Mikrobiyoloji	Cumhuriyet Üniversitesi, Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Şahande Elagöz	Patoloji	Cumhuriyet Üniversitesi, Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Naim Nur	Halk Sağlığı	Cumhuriyet Üniversitesi, Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Ercan Özdemir	Fizyoloji	Cumhuriyet Üniversitesi, Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Diğdem Eren	Dış Hastalıkları ve Tedavisi	Cumhuriyet Üniversitesi, Dış Hekimliği	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Hatice Ulusoy	Sağlık Yönetimi	Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Yrd. Doç. Dr. Sulhattin Arslan	Göğüs Hastalıkları	Cumhuriyet Üniversitesi, Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Yrd. Doç. Dr. Gülay Yıldırım	Tıp Tarihi ve Etik	Cumhuriyet Üniversitesi, Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Yrd. Doç. Dr. Pakize Cantürk Kılıçkaya	Eczacılık Farmasötik Biyoteknoloji	Cumhuriyet Üniversitesi, Eczacılık Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	

*: Toplantıda bulunma

Etik Kurul Başkanının
Unvanı/Adı/Soyadı: Prof. Dr. Zeynep Sümer
İmza: 

EK 2. Ölçek İzni

Sabri ürgüp <sabri58@gmail.com>

1 11 2013

Alıcı: tugbabacan

Merhaba Tuğba hocam, ben Cumhuriyet Üniv. BESYO da Öğretim Görevlisiyim. Yüksek Lisansım için sizin Yüksek lisans tezinizde uyarlayarak geliştirip kullandığınız “ Çoklu Zekâ Ölçeği “ ni izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum. Sizin için uygunsu teknik detayları ile mailime atabilerseniz çok memnun olurum. En yakın zamanda cevabınızı bekliyorum. Saygılarımla....

Tugba Babacan <tugbabacan@gmail.com>

1 11 2013

Alıcı: bana

Merhabalar,

İlgili çalışmayı ekte gönderiyorum. Orda ölçeğin uyarlama çalışmaları ile beraber ekler kısmında son halini de bulabilirsiniz. Ölçeği, kendi değişkenlerinize göre düzenleyip çalışmanızda kaynak göstererek kullanabilirsiniz. Çalışmanızın sonuçlarından beni de haberdar ederseniz çok sevinirim. Şimdiden kolay gelsin, başarılar dilerim..

Arş. Gör. Tuğba BABACAN

Pamukkale Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü EPÖ

DENİZLİ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel bilgiler

Adı Soyadı	Sabri ÜRGÜP
Doğum Yeri ve Tarihi	Sivas, 03.10.1963
Medeni Hali	Evli
Yabancı Dil	İngilizce
İletişim Adresi	Cumhuriyet Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü, 58140-Sivas
E-posta Adresi	surgup@cumhuriyet.edu.tr

Eğitim ve Akademik Durumu

Lise	Sivas Kongre Lisesi 1981
Lisans	Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim. Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma programı - Trabzon, 1987.

İş Tecrübesi

1. Sınıf Öğretmeni: Ağsıklı İlkokulu, Karatay, Konya, 1994 - 95.
2. Sınıf Öğretmeni: Çaypınar İlkokulu, Merkez Köy, Sivas, 1995.
3. Rehber Öğretmen: Anadolu Ticaret Meslek Lisesi, Sivas 1995-2002.
4. Rehber Öğretmen: İl M.E. M. Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Sivas, 2002-03
5. Rehber Öğretmen: Anadolu İletişim Meslek Lisesi, Sivas, 2003- 2005
6. Öğretim Görevlisi: C.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BEÖ ABD.)
2005..