



**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL
OKUMA STRATEJİLERİ İLE ÇOKLU ZEKA ALANLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tuğba DEMİR

Eskişehir 2022

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL
OKUMA STRATEJİLERİ İLE ÇOKLU ZEKA ALANLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Tuğba DEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Dilek YALIZ SOLMAZ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Tuğba DEMİR'in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi 11/01/2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)		
Üye		
Üye		
Üye		
Üye		

.....

Enstitü Müdürü

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ İLE ÇOKLU ZEKA ALANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tuğba DEMİR

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2021

Danışman: Doç. Dr. Dilek YALIZ SOLMAZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile baskın oldukları zeka alanlarını belirlemek ve aralarındaki ilişki düzeyini araştırmaktır. Çalışma tarama modelinde olup tekil ve ilişkisel teknikler kullanılmıştır. Çalışma evreni; Eskişehir Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü’ndeki 120 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Çoklu Zeka Ölçeği” ve “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde ile ki-kare, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla “Scheffe” testi kullanılmıştır. Çoklu zeka düzeyleri ile üstbilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ise korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda en baskın zeka alanı bedensel zeka olarak bulunmuştur. Çoklu zeka alanları ile cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, not ortalaması ve anne-baba eğitim durumları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ise “sık sık kullanırım” olarak belirlenmiştir. Üstbilişsel okuma stratejileri ile cinsiyet ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Analitik stratejiler ile varoluşçu zeka arasında pozitif yönde, görsel zeka arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Pragmatik stratejiler ile varoluşçu zeka arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çoklu zeka, Üstbilişsel okuma stratejileri, Beden eğitimi ve spor.

ABSTRACT

AN EXAMINATION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN METACOGNITIVE READING STRATEGIES AND MULTIPLE INTELLIGENCES OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHER CANDIDATES

Tuğba DEMİR

Department of Physical Education and Sports

Anadolu University, Graduate School of Health Sciences, December 2011

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Dilek YALIZ SOLMAZ

This study aims to determine the usage level of MRS of teacher candidates and their dominant intelligence type, and investigate the level of relationship between them. It has been conducted based on the screening method and using singular and relational techniques. The study universe consists of 120 undergraduate students studying at the Department of Physical Education and Sports Teaching at Eskişehir Technical University. "MIS" and "MRSQ" have been used as data collection tools. The data analysis has been done using arithmetic mean, standard deviation, frequency and percentage as well as chi-square, t-test and ANOVA. The "Scheffe" test has been used to identify the source of the significant difference between the groups. And a correlation analysis has been made to determine the relationship between MI levels and MRS. The findings showed bodily intelligence was the most dominant type. No significant difference has been found between MI and gender, age, grade level, GPA, and the educational background of the student's parents. The students' level of using MRS has been found as "I use it often". A significant difference has been found between MRS and gender and grade levels. Though a positive significant relationship has been found between analytical strategies and existential intelligence, their relationship with visual intelligence has been found to be negative. And the relationship between pragmatic strategies and existential intelligence has been found to be positive and significant.

Keywords: Multiple intelligence, Metacognitive reading strategies, Physical education and sports.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve tez çalışmamın gerçekleşmesinde bilgi ve tecrübeleriyle benden yardımını esirgemeyen başta sevgili danışman hocam Doç. Dr. Dilek YALIZ SOLMAZ'a

2210A Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı ile desteklenmiş olduğum Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na,

Eskişehir'in bana kazandırmış olduğu ve özellikle tez sürecimde bana inançlarını hiçbir zaman kaybetmeyen sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Sonay Serpil ALPDOĞAN ve Ersin ONUR'a,

Gerek lisans gerek yüksek lisans sürecimde her konuda yanımda olan ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili hocam Dr. Gaye ERKMEN HADİ'ye,

Doğduğum günden bu zamana kadar hayatımın her aşamasında maddi ve manevi desteklerini her daim hissettiren ve yanımda olan sevgili ailem Yaşar DEMİR, Hülya DEMİR ve Gamze ZORLU'ya,

Aldığım ve alacağım her kararda yanımda olduğunu bildiğim ve beniengin tecrübeleriyle motive eden çok sevgili dedem Fikri ÖTEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İyi ki varsınız.

....../....../2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Amaç.....	5
1.2. Önem	6
1.3. Varsayımlar	7
1.4. Sınırlılıklar.....	7
2. ALANYAZIN BİLGİSİ	8
2.1. Zeka	8
2.2. Çoklu Zeka Kuramı.....	11
2.3. Çoklu Zeka Alanları	13
2.3.1. Sözel zeka	13
2.3.2. Görsel zeka.....	14
2.3.3. Müziksel zeka	15
2.3.4. Mantıksal zeka.....	15
2.3.5. Kişilerarası zeka	16
2.3.6. İçsel zeka	17
2.3.7. Bedensel zeka	18

2.3.8. Doğacı zeka	19
2.3.9. Varoluşçu zeka	19
2.4. Eğitim Ortamları ve Çoklu Zeka.....	20
2.5. Üstbilişsel Okuma Stratejileri.....	21
2.5.1. Okuma.....	21
2.5.2. Okuduğunu anlama	23
2.5.3. Okuma stratejileri.....	24
2.5.4. Üstbiliş.....	25
2.5.5. Üstbilişsel okuma stratejileri.....	26
2.5.5.1. Okuma amacını belirleme	27
2.5.5.2. Tahminde bulunma	27
2.5.5.3. Özetleme yapma	28
2.5.5.4. İnceleme, soru sorma, okuma, anlatma ve tekrar gözden geçirme (SQ3R)	28
2.5.5.5. Ne biliyorum?, ne öğrenmek istiyorum?, ne öğrendim?(KWL)	28
2.5.5.6. Ön inceleme, soru sorma, okuma, yansıtma, anlatma gözden geçirme (PQ4R)	29
2.5.5.7. Ön inceleme, soru sorma, okuma, özetleme (PARS)	29
2.5.5.8. Özetleme, problemi belirleme, örgütleme, tahmin etme (STOP)	30
2.5.5.9. Kavram haritaları	30
2.5.5.10. Not alma	30
2.6. Üstbilişsel Okuma Stratejileri ve Çoklu Zeka.....	30
3. YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırma Modeli.....	32
3.2. Evren ve Örneklem	32

3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı	33
3.3.1. Kişisel bilgi formu	34
3.3.2. Çoklu zeka ölçeği.....	34
3.3.3. Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği.....	34
3.4. Veri Analizi.....	35
4. BULGULAR ve YORUM.....	37
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	49
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	49
5.2. Öneriler	59
KAYNAKÇA.....	61
EKLER	76

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Çoklu zekaya ilişkin eski ve yeni anlayış	9
Tablo 3.1. Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin demografik özelliklerine göre dağılımları	32
Tablo 4.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin çoklu zeka düzeyleri	37
Tablo 4.2. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre çoklu zeka düzeyleri.....	38
Tablo 4.3. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeylerine göre çoklu zeka düzeyleri	38
Tablo 4.4. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yaş düzeylerine göre çoklu zeka düzeyleri	39
Tablo 4.5. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre çoklu zeka düzeyleri	39
Tablo 4.6. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre çoklu zeka düzeyleri	40
Tablo 4.7. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre çoklu zeka düzeyleri	41
Tablo 4.8. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri	41
Tablo 4.9. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri	42

Tablo 4.10. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeylerine göre üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri	42
Tablo 4.11. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yaş düzeylerine göre üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri	43
Tablo 4.12. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik not ortalamalarına göre üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri.....	44
Tablo 4.13. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri.....	44
Tablo 4.14. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri.	45
Tablo 4.15. Analitik stratejiler ile çoklu zeka düzeyleri arasındaki korelasyon analizi sonucu	46
Tablo 4.16. Pragmatik stratejiler ile çoklu zeka düzeyleri arasındaki korelasyon analizi sonucu	47

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
ÇZK	: Çoklu Zeka Kuramı
ÇZÖ	: Çoklu Zeka Ölçeği
F	: Varyans Analizi
IQ	: Intelligence Quotient
KWL	: Ne biliyorum?, Ne Öğrenmek İstiyorum?, Ne Öğrendim?
MI	: Multiple Intelligent
MRSQ	: Metacognitive Reading Strategies Questionnaire
N	: Kitledeki Gözlem Sayısı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
p	: Olasılık Değeri
PARS	: Ön İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Özetleme
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
PQ4R	: Ön İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Yansıtma, Anlatma, Gözden Geçirme
r	:Korelasyon Değeri
sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
SQ3R	: İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Anlatma, Gözden Geçirme
SS	: Standart Sapma
STOP	: Özetleme, Problem Çözme, Örgütlenme, Tahmin Etme
ÜBOS	: Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği
WAIS	: Yetişkinler İçin Zeka Testi
WISCE	: Çocuklar İçin Zeka Testi
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama

1. GİRİŞ

Sürekli gelişim ve değişim içinde olan dünyamızda, özellikle son dönemde yaşanan eğitim alanındaki yeniliklerin, beklenen öğrenci profillerinde de bazı farklılaşmalara neden olduğu görülmüştür. Geleneksel eğitim anlayışında bulunan ve bilgiyi sadece alma görevini üstlenen edilgen öğrenci rolünden uzaklaşarak, bilgiyi işleyebilen aktif öğrenci rolünün benimsendiği çağdaş eğitim anlayışına geçilmeye başlanmış ve eğitim programları ile eğitim ortamlarının da buna göre düzenlendiği görülmektedir (Çöğmen, 2008). Dil becerileri; okuma, konuşma, dinleme ve yazma olmak üzere dört temel beceriden oluşur ve okuma becerisi; okuyucunun metin ile etkileşime geçmesinden dolayı interaktif bir süreç olarak tanımlanabilir (Yüksel ve Yüksel, 2011; Demirel, 2011). Okuma, yaşamın her anında karşılaştığımız bir etkinliktir. Yazılı ve görsel eserlerden faydalanabilmek için diğer dil becerileri (konuşma, yazma, dinleme) kadar okuma becerisinin de tam anlamıyla gerçekleşmesi çok önem arz etmektedir. Okuma etkinliği, bilişsel gelişim için önemli bir yere sahiptir ve tam da bu durumda devreye girmektedir. Ayrıca öğrenmeye ilişkin etkinliklerin büyüyen bir kısmı okumalar ile gerçekleştirilmektedir. Bu durum dikkate alındığında ise öğrenciler okuma faaliyetini eleştirel bir şekilde ve anlayarak gerçekleştirmelidir (Çöğmen, 2008). Bireyin okuduğunu anlama becerisini tam anlamıyla kazanabilmesi günümüzde oldukça önem arz etmektedir. Okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, yorumlama, muhakeme gibi ileri düzeyde becerilere sahip bireyler yetiştirmek modern toplumun gereksinimlerinden biridir (Babacan, 2012).

Öğrencilerin metinleri okuma ve anlama becerilerinin yaşam boyu öğrenme için çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bireyin okudukları metinleri anlaması, bunları yorumlaması, çözümlemeler yapması ve değerlendirmesi etkili ve kaliteli bir okuma süreci için gereklidir. Okumadaki en temel hedef okuyan kişilere fikir vermektir. Bu sebeple öğrenciler basılı kaynaklardaki bilgileri kendi süzgeçlerinden geçirebilmeleri için gerekli olma strateji ve becerilere sahip olmalıdırlar (Collins ve Cheek, 1999). Cohen (1990) yapmış olduğu çalışmada okuma stratejisinin bireyin okuduğunu kullanmabilmek için seçmiş olduğu zihinsel bir süreç olduğundan bahsetmiştir. Yine Harris ve Hodges (1995) okuma stratejisi hakkında “bireylerin öğrenme performanslarını geliştirmek için bilinçli olarak kullandıkları sistematik bir plan” şeklinde açıklamıştır

(Akt. Supancic, 1995). Öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri, üstbilis ve üstbilişsel farkındalık okuduğunu anlama sürecinde oldukça önemlidir.

Üstbilis kavramını 1976 yılında ilk olarak ortaya atan Flavell, bu kavramı bireyin kendi zihinsel süreçlerine dair olan farkındalığı olarak tarif etmektedir (Emre, 2019). Kişinin kendine yönelik bilgisi olan üstbilis, aynı zamanda içinde bulunmuş olduğu durumun farkında olması ve elinde bulunduğu imkanların dahilinde becerebileceklerini planlayabilme sürecidir. Bu süreçte, bireylerin sahip oldukları zayıf ve güçlü yönlerini farketmeleri önem teşkil etmektedir (Babacan, 2012). Sheorey ve Mokhtari (2001), üstbilişsel farkındalığın; bireylerin okuma süreci hakkında bilis bilgisi verdiğini ve onların okuma sürecini yönetebilmelerine dair katkı sağladığını belirtir. Ayrıca üstbilişsel okuma stratejileri de bireylerin okuduğunu anlamasını, anladıklarını kontrol edebilmelerini ve güdülenerek okuma sürecine yardımcı olmalarını sağlar (Emre, 2019; Başaran, 2013). Bu bağlamda Çöğmen (2008), lisans düzeyindeki bireylerin metinleri öğrenme ve anlamlandırma süreçlerini zenginleştirecek üstbilişsel stratejilerin farkında olması, akademik anlamda da başarılı olmaları bakımından önemli olduğunu söylemektedir.

Küreselleşmeyle birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitim sürecine de genel bir bakma ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyacın giderilmesinde uluslararası ekonomik bir örgüt olan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından her üç yılda bir yapılan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı); matematik, okuma ve fen alanlarının tümünde bir değerlendirme yapmakta ve her döngüde bu üç alandan yalnızca bir tanesini ağırlıklı alan olarak seçmektedir. Ağırlıklı olarak seçilen bu alan, PISA uygulamasının odağını oluşturmaktadır. İlk olarak okuma becerilerine ağırlık vererek 2000 yılında uygulanmaya başlanan PISA; 2003 yılında matematik ağırlıklı, 2006 yılında fen ağırlıklı alan olmak üzere bu şekilde bir sıra takip edilerek devam etmiştir. En son 2018 yılında uygulanan PISA’da ağırlıklı alan yine okuma becerileri olmuştur (Yelken, 2016). PISA 2018 uygulamasının sonuçlarına göre ‘okuma becerisi’ alanındaki sıralamalar incelendiği zaman ilk beşte Çin, Singapur, Macau, Hong Kong ve Estonya’nın olduğu görülürken, Türkiye ise 37 OECD ülkesi içinde 31. sırada yer almıştır. Ayrıca 2018 PISA sonuçlarına göre OECD ülkelerinin okuma becerileri alanında puan ortalaması 487 iken, Türkiye’nin okuma puanı ortalaması 466’dır. Bu sonuçlara göre Türkiye’nin okuma alanında, 2003 yılından beri OECD ortalamasının altında kaldığı görülmektedir (Öztürk ve Düşkün, 2019). Bu bağlamda araştırma yapma, eleştirel

düşünebilme yeteneğine sahip olma, okuduğunu anlama, çıkarımda bulunabilme ve yorumlayabilme gibi üst düzey yeteneklere sahip bireylerin yetiştirilmesi, gelişmiş bir toplum için oldukça önemlidir. Günümüzde bireylerin bu becerilere sahip olması bu açıdan büyük bir önem taşımaktadır (Başaran, 2013).

Ülkemizde de öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli sosyodemografik değişkenler açısından incelendiği birtakım çalışmalar olduğu görülmüştür (Baydık, 2011; Çeçen ve Alver, 2011; Babacan, 2012; Bozkurt, 2013; İnceçay, 2013; Ateş, 2013; Başaran, 2013; Akın ve Çeçen, 2014; Yalız, 2015; Köse, 2016; Sidekli ve Çetin, 2017; Özdemir, 2018; Durgun, 2010). Literatür incelendiği zaman daha çok yabancı dil öğretiminde ve sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Fakat hem teorik hem de uygulamalı dersler alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde çok az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Solmaz, 2015). Bu durum göz önüne alındığında mevcut çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bireylerin farklı seviyelerde performans gösterebilmeleri, deneyimlerinden ve üstbiliş algılarından kaynaklanmaktadır. Edinilen tecrübe, zeka ve temel becerilerin geliştirilmesinde önemli bir yol göstericidir. Üstbiliş ise bireylerin bilişsel yeteneklerinden stratejik ve etkili bir şekilde yararlanmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle deneyimsel faktör ve üstbilişin etkileri gibi değişkenlerin bilgisi eğitim sürecinde zekânın nasıl geliştirileceğine dair yol göstermektedir (Cornoldi, 2010). Gardner, bir bireyin bilişsel yeteneklerinin, zeka veya bilişsel yetenekler olarak bilinen bir dizi beceriyi hesaba katarak daha iyi anlaşıldığını belirtir (Gardner, 2006). Ayrıca Gardner (1999), her bireyin farklı olduğunu ve farklı yollardan öğrenim sağladıkları gerçeğinin zekanın temelini oluşturduğunu öne sürmektedir (Babacan, 2012). Bireysel farklılıklardan dolayı düşünmede de farklılıklar doğar bu da zeka alanlarında farklılık meydana getirir (Chongde ve Tsingan, 2003). Öğrenmenin odak noktasında bireyin olması ve öğrencinin geçmişi, amaçları, tercihleri, güçlü ve zayıf yanları ve deneyimlerinin bilinmesi oldukça gereklidir (Gardner, 1999). Bu gereksinimler üzerine, Howard Gardner 1980'lerin başında Çoklu Zeka Kuramı'nı geliştirmiştir. (Armstrong, 2003). Gardner (1983), zekanın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok beceri içerdiğini öne sürerek, insan zekasının nesnel olarak ölçülebileceği şeklindeki geleneksel anlayışı eleştirir. Gardner Çoklu Zeka Kuramı'nda zekayı dokuz kategoride açıklamıştır.

Bunlar; mantıksal-matematiksel zeka, sözel-dilsel zeka, görsel-uzamsal zeka, müziksel-ritmik zeka, bedensel-kinestetik zeka, kişisel-işsel zeka, kişilerarası-sosyal zeka, doğa zekası ve varoluşçu zekadır. (Demirel, 2005). Bu dokuz zeka türüne kültürlerde verilen önem, zeka gelişimi üzerinde oldukça etkili olmaktadır (Gardner, 1983).

1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu, bireylerin ilgi ve yeteneklerine göre yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenle öğrencilerin yetersiz ve başarısız oldukları alanlardan ziyade, öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarına ve en iyi öğrendikleri yollara odaklanması için imkanlar sunulmalıdır (Saban, 2002). Buradan milli eğitimin genel amaçları ile çoklu zekâ kuramı anlayışının birbiriyle örtüştüğü söylenebilir. (Çinkılıç ve Soyer, 2013). Eğitimci ve araştırmacıların birçoğu sporun zekayı olumlu yönde geliştirdiği, kişilik ve karakter gelişiminde oldukça önemli rol oynadığını savunmaktadırlar. Düzenli spor yapan bireylerde hafıza ve dikkatin artmasıyla birlikte öğrenme ve akademik performansta artış olduğu belirtilmektedir (Hillman vd., 2008; Ratey ve Sattelmair, 2009). Bu bağlamda eğitim bilimleri alanlarında çoklu zeka kuramının, bedensel zekanın yoğun bir şekilde kullanıldığı beden eğitimi ve spor derslerinde de yer aldığı görülmektedir. Derslerdeki verimin artırılması, diğer öğrenme alanlarına transfer süreci ve öğrenmede kalıcılık gibi uygulamalar için beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin de çoklu zeka kuramı hakkında yeteri kadar bilgi ve birikime sahip olması gerektiği düşünülmektedir (Uludere, 2016).

Çoklu zeka alanlarının incelenmesiyle ilgili ulusal ve uluslararası alanda da birçok çalışmaya rastlanmıştır (Demirel vd., 1998; Acat, 2004; Babacan, 2012; Gürçay ve Eryılmaz, 2014; Koura ve Al-Hebaishi, 2014; Lauron ve Oducado, 2017; Çaltı ve Malkoç, 2021). Ayrıca Bakı, Gürbüz, Ünal, ve Atasoy'un 2009 yılında 50 ilköğretim yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiş oldukları, çoklu zeka kuramına dayalı etkinliklerin kavramsal öğrenmeye etkisinin incelendiği çalışmada; çoklu zeka kuramını esas alan etkinlik, ders planı veya materyallerle gerçekleştirilen öğretimin, öğrenciler üzerinde öğrenmeyi kolay bir hale getirdiği, bireylerin derse aktif katılım sağladığı, başarı düzeylerini artırdığı, tutum, motivasyon ve zeka alanlarını olumlu yönde geliştirdiği konusunda farklı araştırmaların (Blythe ve Gardner, 1990; Campbell, 1992; Lazear, 1992; Greenhawk, 1997; Saban, 2005; Azar vd., 2006; Köksal ve Yel, 2007; Gürbüz, 2008; Demirel vd., 2008) da olduğunu belirtmişlerdir.

Yaşanılan tecrübeler ve üstbiliş olan algıdan dolayı bireyler farklı seviyelerde performans göstermektedirler. Deneyimler, temel düzeyde edinilen beceriler ve zekanın

gelişiminde oldukça önemli rol üstlenmektedir. Üstbiliş de bireyin bilişsel süreçte etkili ve stratejik rol oynamasına, yol göstermesinden dolayı deneyimsel faktör gibi farklı durumların farkında olarak eğitimsel açıdan bu süreçte zekanın nasıl bir yol izlenerek zenginleşebileceği hususunda ışık tutan bir görev üstlenmektedir (Cornoldi, 2010). Ayrıca Gardner (1993)'in de belirttiği gibi farklı zeka alanlarına sahip bireylerin farklı öğrenme yolları, stilleri ve farklı okuma stratejileri vardır. Bir metni anlamlandırmak için farklı zeka türlerine sahip bireylerin farklı stil ve stratejileri benimsendiği ve kullandığı görülmektedir. Bu çeşitli yönelimler ve çeşitli strateji kullanımları ise okuma başarısını artırmaktadır (Mirzaei vd. 2014).

Bu çerçevede okuduğunu anlama, üstbilişsel okuma ve çoklu zeka alanlarında bilgi sahibi olmak önemlilik arz etmektedir (Babacan, 2012). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencileri üzerinde çoklu zeka ve üstbilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişkinin doğrudan incelendiği bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu çalışmanın bundan sonra yapılacak çalışmalara da öncülük edeceği düşünülmektedir.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Eskişehir Teknik Üniversitesinde öğrenim gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini belirlenen alt faktörlere göre kullanma seviyelerini belirlemek, öğrenim gören öğrencilerin baskın zeka alanlarını belirleyebilmektir. Ayrıca belirlenen zeka alanlarını ve belirlenen alt faktörler arasındaki ilişki düzeylerini araştırmaktır.

Belirlenen bu amaçlar doğrultusunda şu sorulara cevaplar aranmıştır. Bunlar;

- 1) Öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma strateji düzeyleri nedir?
- 2) Öğretmen adaylarının; yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ortalaması, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre üstbilişsel okuma strateji düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Öğretmen adaylarının baskın oldukları zeka alanı nedir?
- 4) Öğretmen adaylarının; yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ortalaması, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre baskın oldukları zeka alanı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Önem

Bu araştırma Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çoklu zeka alanlarının belirlenmesinde, üstbilişsel okuma stratejilerini belirlenen alt faktörlere göre kullanma seviyelerini belirlemek ve çoklu zeka alanları ile üstbilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişkinin ortaya konması açısından değerlidir. Çoklu zeka kuramı bireysel farklılıklara dikkat çekerek, bireylerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmakla birlikte, bu farklılıklara saygı duymayı, kendilerini tanımayı ve kendilerine güven duymayı sağlamaktadır (Görücü, 2007). Bu bağlamda beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının da baskın oldukları zeka alanlarının tespit edilmesi; çoklu zeka kuramı anlayışına uygun olmasıyla beraber belirlenmiş olan baskın alanlar doğrultusunda çalışmalar yapılması verimin artıracığı düşünüldüğünden kıymetlidir. Gerek uluslararası gerek ulusal anlamda yapılan sınavlar sonucunda oldukça düşük ortalamalara sahip olan ülkemiz adına bu çalışmanın da literatüre katkı sağlayarak bir farkındalık oluşturacağı varsayılmaktadır.

Her insan tüm zeka türleri aynı oranda gelişmeye açık olarak doğar ancak, öğrencilerin her biri farklı zeka türlerini geliştirmiş olarak okula başlar. Bu, her öğrencinin farklı konularda başarılı ya da zayıf olacağı anlamına gelir. Doğal olarak öğretmenlerin derslerini farklı zekaları baskın öğrencilere göre yeniden yapılandırması hiç de pratik değildir ama öğrencilere baskın olan zekalarından nasıl yararlanabileceklerini öğretebilirler (Brualdi, 1996, Akt. Ay, 2003). Bu bağlamda öğrencilere baskın olan zekalarına göre hangi stratejileri kullanabileceklerinin de öğretilbileceği düşünülmektedir. Üstbiliş de bireyin bilişsel süreçte stratejik ve etkili bir rol oynamasına yol göstermesinden dolayı deneyimsel faktörün eğitim sürecinde zekayı zenginleştirebileceğinin farkında olmakta ve yol gösteren bir rol üstlenmektedir (Cornoldi, 2010). Bireylerin farklı seviyelerde performans gösterebilmeleri, deneyimlerinden ve üstbiliş algılarından kaynaklanmaktadır (Cornoldi, 2010). Böylece yapmış olduğumuz bu çalışma da bireylerin hem üstbilişsel algı farklılığı hem de baskın olan zeka alanlarının farklılığı; eğitim programları ve eğitim ortamlarının tekdüzeliğine karşı bir bakış açısı getirmesi yönünden önemlidir.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde çoklu zeka ve üstbilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yeterli değildir. Bu sebeple bu çalışmanın yapılmasıyla alandaki çalışma sayısının yükseltilmesi yeni çalışmalara katkı olması yönünden önemlidir. Ayrıca sadece beden eğitimi öğretmen adayları değil, sınıf

öğretmeni adayları üzerinde yapılan çalışma dışında da bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bahsedilenler çerçevesinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile çoklu zeka alanları üzerine yapılacak çeşitli çalışmalara farklı bir bakış açısı kazandırması, ışık tutması ve ipucu niteliğinde ilişkiler sunması açısından ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Varsayımlar

Eskişehir Teknik Üniversitesinde bulunan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde okuyan çoklu zeka ve üstbilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmamızdaki varsayımlar aşağıdaki gibidir:

- Araştırmada yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin çalışmadaki kişisel ve diğer bilgileri okuyup anlayarak cevapladıkları varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinde yer alan soruları kendi uygulamış oldukları strateji düzeyleri doğrultusunda cevapladıkları varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin çoklu zeka ölçeğinde yer alan soruları sahip oldukları baskın zeka alanlarını yansıtabilecek şekilde cevaplandırmışlardır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Eskişehir Teknik Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor bölümünde 2020-2021 yılında eğitim gören toplam 120 lisans öğrencisiyle sınırlıdır.
- Araştırmamızda nicel araştırma yöntemi kullanılmakta ve araştırmamız üstbilişsel okuma stratejileri ve çoklu zeka olmak üzere iki ölçekle sınırlıdır.

2. ALANYAZIN BİLGİSİ

2.1. Zeka

Zeka soyut bir kavram olmakla birlikte geçmişten günümüze dek üzerinde fazlaca tartışılan alanlardan birisi olmuştur. Zekanın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusu uzun yıllardır eğitimcilerin ilgi alanını oluşturmakla birlikte hala net bir tanımlı yapılamayan karmaşık bir olgudur.

İlk olarak zeka teriminin çıkmasının Aristotelese kadar uzandığı düşünülmektedir. Literatürdeki çalışmalarda zeka latince intelligence terimi olarak kullanılmış. Cicero ise Aristoteles'in dianoesis terimini birebir çevirerek kullanmıştır. O günden bugüne kadarki süreçte araştırmacılar bireylerin sahip oldukları zihinsel yapıları ve zihinsel davranışları gözlemleyerek bireylerin sahip olduğu zeka üzerinde çeşitli görüşler ileri sürmüşlerdir. Zekanın belirlenmesinde ise testler yapılmış ve bu testlerden elde edilen puanlara göre bireyin zekası tahmin edilmeye çalışılmış, bazen bireyin topluma ve çevresine uyum sağlayabilme becerisine göre, bazen ise bireylerin karşılaştıkları problemleri çözebilmelerine göre tahmin edilmeye çalışılmıştır (Bümen, 2002). Descartes; zekaya dair en eski tanımlardan birisini yapmıştır. Descartes'e göre zeka; doğru ve yanlış birbirinden ayırt edebilme yeteneğidir (Salovey and Mayer 1990). Psikolog Sternberg (1997) ise, zekayı "herhangi bir çevresel bağlama uyum sağlamak, şekillendirmek ve seçmek için gerekli olan zihinsel yetenekler" şeklinde tanım yapmıştır.

Çoklu zeka kuramının liderleri olarak görülen Gardner'ın yapmış olduğu zeka tanımına göre zeka, "çok sayıda kültürle veya tek bir kültüre ait bir ürün oluşturma kapasitesi, gelecek yaşamımızda önümüze çıkabilecek engellere veya sıkıntılara karşı etkili çözümler bulabilme yeteneği, oluşabilecek engel ve sıkıntıları önceden keşfedebilme ve bunları çözüme kavuşturabilme kabiliyetidir" (Gardner, 1993).

Zekanın ne olduğu konusunda farklı bilim dalları farklı şekillerde görüş belirtmişlerdir. Eğitim bilimleriyle uğraşan bilim insanları için zeka öğrenebilme yeteneği, psikolojiyle uğraşan bilim insanları için zeka muhakeme yoluyla istenilen sonuçlara ulaşabilme ve biyolojiyle uğraşan bilim insanları için ise çevreye ve ortama uyum sağlayabilme yeteneği olarak görmüşlerdir (Armstrong, 2000).

Zeka üzerine ortak bir fikir birliği sağlanamasa da yapılmış olan tüm tanımlarda ortak olarak üç nokta bulunmaktadır. Bunlar; üst düzeyde yetenekler (sorun çözebilme, karar verebilme, soyut düşünebilme), çevreye çabuk adaptasyon sağlayabilme ve öğrenme yeteneğidir (Demirel vd., 2006). Yapılmış olan ve farklı pencerelerden bakılan

yaklaşımlar ile tanımlamalar, zeka durumunun gelişime açık belli bir potansiyel ve biyolojik temellere sahip olduğunu göstermektedir (Görücü, 2007).

Zeka tanımlarının ortak noktada bulunduğu özelliklerini ise Samurçay (1983);

- Yeni şeyleri hızlı bir şekilde öğrenme yeteneği;
- Düşünceyi belli bir yönde tutma yeteneği
- Yeni ve kompleks bileşimleri keşfetme yeteneği;
- Soyut imgeleri, simgeleri, ilişkileri anlamak ve kullanmak yeteneği;
- Farklı verileri kontrol etmek, eleştirmek yeteneği olarak belirtmektedir.

Gardner ise zekanın özelliklerini şu şekilde sıralamıştır (Saban, 2005):

- Farklı zeka alanları çoğunluk olarak bir uyum içindedir.
- Bireyler zekasını arttırabilmekte ve zekasını geliştirebilme özelliğine sahiptir.
- İnsanların zeki olabilmesi tek bir yol ile değil birçok yolla olabilmektedir.
- Bireyler zekayı değiştirip geliştirebilmelerinin yanı sıra başka bireylere de bunu öğretebilmektedir.
- Zeka her ne kadar çok fazla zekilik alanına sahip olsa da kendi içinde bir bütün oluşturmaktadır.
- Bireyler zeka alanlarının bütününe sahip olmaktadırlar.
- Bireyler birçok alanı bulunan zekayı bütün alanlarında belli bir seviyede geliştirebilmekte ve bazı alanlarında ise çok daha iyi olabilmektedirler.
- Çok yönlü bir olgu olan zeka bireyin beynin zihin ile birlikte etkileşimi sonucu oluşmaktadır

Zeka üzerine yapılmış bu tanımların anlaşılabilmesi için geleneksel ve modern anlamdaki kuramların birbiriyle benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması gerekmektedir. Saban (2005), zekaya ilişkin eski ve yeni anlayışı şu şekilde karşılaştırmıştır (Tablo 2.1):

Tablo 2.1. Çoklu zekaya ilişkin eski ve yeni anlayış

Eski Anlayış	Yeni Anlayış
Tekildir.	Çoğuldur ve çeşitli yöntem ve yollarla gösterilebilmektedir

Tablo 2.2. (Devam) *Çoklu zekaya ilişkin eski ve yeni anlayış*

Eski Anlayış	Yeni Anlayış
Bireylerin sahip oldukları seviyelere göre sınıflandırmak ve akademik başarı düzeylerini anlayabilmek için kullanılmaktadır.	Bireylerin gizil güçlerinin anlaşılmasında, bireylerin başarabilmek için başvurabilecekleri çeşitli yol ve yöntemlerin anlaşılabilmesinde kullanılmaktadır.
Zeka ölçülebilir.	Zeka sayısal olarak hesaplanamamaktadır.
Birey zekaya doğuştan sahip olmakla birlikte zekasını geliştirememektedir.	Birey zekasını değiştirebilir, geliştirebilir ve sahip olduğu potansiyeli arttırabilmektedir.
Belli bir zeka testi kullanılarak ölçülmektedir.	Belli bir zeka testi kullanılarak ölçülememektedir.

Zeka üzerinde en çok tartışılan konulardan birisi de zekanın nasıl ölçüleceğidir. Zekaya ilişkin geleneksel yaklaşıma göre bütün zekalar tek bir test tarafından ölçülebilir ve bununla birlikte tek bir sayıya indirgenebilir. Bu anlayış beraberinde birçok güçlük de getirmektedir. Çünkü IQ testleri gerçek hayattaki yetenekleri ve özel becerileri kapsamamaktadır. İnsan performansı oldukça kompleks bir yapıya sahiptir ve zeka tekil boyutta düşünüldüğü zaman zeka hakkında sınırlı bir bilgi elde edilmektedir (Görücü, 2007).

Zekanın ölçülmesinde ilk girişimleri Galton yapmıştır. Galton, duyguların özellikle de temel olanların duyarlılığını incelemiş ve kullanma, yapısallaştırma olmak üzere zeka bilgilerini iki farklı şekilde incelenmiştir (Bümen, 2005). Ardından C. McKeen adındaki bir psikolog Amerika Birleşik Devletleri-ABD’de meslektaş Thorndike ile zekanın ölçülmesi ve testlerin yapılmasında lazım olan temel anlamdaki çalışmaları yürütmüşlerdir (Selçuk, 1999).

Modern zekâ hakkında yapılan araştırmalar Alfred Binet’e kadar dayanmaktadır (Denig, 2004). Binet, melektaş olan T. Simon ile birlikte, okuldaki başarısı düşük olan öğrencilerin belirlenebilmesi için bir test oluşturmuş ve bu test öğrencilerin akademik başarısının tespit edilmesinde iyi bir yöntem olarak kabul edilmiş ardından bu durum belirlenen hedefin dışına çıkılarak psikometreik bir belirleme aracı haline gelmiştir (Akar, 2006).

Weschler yetişkinler için 1939 yılında WAIS diye bilinen bir ölçek geliştirmiştir. Ardından 1949’da çocuk yaş grubu için WISCE ölçeğini geliştirmiştir. 1974 yılında bu ölçeği 6-12 yaş grubu için tekrar düzenlemiştir. 1980 yılında ise yetişkin bireyler için olan

ölçeği yeniden güncellemiştir. Fakat geliştirilen bu ölçeklerin temelinde Binet'in yapmış olduğu ölçek yer almaktadır. Ayrıca geliştirilen bu ölçekler zekanın kuramsal olarak bir tanımını yapmamakla birlikte genel olarak öğrenme ile ilgili kalmıştır (Temur, 2001).

Zekanın kuramsal olarak incelenmemesi üzerine Guilford zekayı ilk olarak bu şekilde işleyen psikolog olarak yer almaktadır. Guilford çalışmasında 1200 farklı faktörü değerlendirmiştir. Günümüzde yer alan öze dönük zeka, sosyal zeka kavramlarının temelini oluşturan fikirleri ortaya koymuştur (Yavuz, 2003).

Torndike, Guilfords ve Thurstone gibi kişiler geleneksel anlamdaki zeka kuramını reddetmiş, çoklu zeka anlayışını savunmuşlardır. Gardner çoklu zekalar kuramını ortaya atmış ve bireyin zekasını tek bir testle değil birçok farklı olarak ölçülmesini savunmuştur. Gardner'a göre zeka evrendeki en büyük temel güçtür ve evrenin amacı zekanın geliştirilmesi olmalıdır demiştir (Gardner, 2004).

Piaget de diğer kişiler gibi eski zeka anlayışını kabul etmemiş, zekanın testlerden alınan puanlarla kıyaslanamayacağını belirtmiş ve zekanın bireyin zihnini değiştirebilmesi ve kendini yenileyebilmesi sonucu oluştuğunu belirtmiştir. Ayrıca zekanın ham maddesinin bilgiler olduğunu ve zihnin ise zekanın sindirim organı olduğunu söylemiştir (Saban, 2003).

2.2. Çoklu Zeka Kuramı

Harvard Üniversitesinde ve Gardner tarafından yapılan Zero Projesiyle zihinsel açıdan farklı özelliklere sahip bireyleri (zihinsel engelli, üstün zekalı, dahi, sağlıklı normal ve beyin hasarına sahip bireyler gibi) gözlemlemiştir (Gardner, 1999). Araştırma bulgularına göre geleneksel zeka anlayışının 100 seneden beridir kullanıldığını ve geleneksel zeka anlayışının yenilenmeye ve değiştirilmeye ihtiyacı olduğunu belirtmiştir (Armstrong, 2003). Var olan zeka teorilerinde bireyin almış olduğu notlar puanlanarak bir ölçüt olarak kabul edilmiş, fakat çoklu zeka kuramında bireylerin/öğrencilerin öğrenme durumlarının ne zaman, nasıl ve hangi çevresel ortamda yapıldığının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Gardner, 2006). Ayrıca testlere dayalı olarak yapılan zeka ölçütlerinin (IQ testi gibi) bireylerin zekalarının değerlendirilmesinde yeterli olmadığını ve hatalı oldukları belirtilmiştir. Bahsedilmiş olan bu anlayışların zıttı olarak zekanın tek başına yeterli olmadığını ve birden fazla yönünün bulunduğunu ve bu farklı yönlerin bir bütün oluşturduğuna vurgu yapılmıştır (Armstrong, 2003). Bu noktada, Gardner (1999), zekayı elastik bir bant gibi düşünmektedir. Dolayısıyla, Çoklu Zeka Kuramı, zihne

çoğulcu bir bakış açısı kazandırarak geleneksel zeka anlayışını eleştirmektedir (Gardner, 2006).

Bu açıdan bakıldığında kuramın uzamsal, müziksel veya insanın tabiatından gelen farklılaştırmaya dikkat çekebilmiş, matematiksel ve dilsel alanların sınırlarını genişletmiştir. Bu durum elastik esneyebilen bir banda benzetilmiş ve zeka ile ilgili yapılan bu çeşitlendirmenin daha da çeşitlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Gardner, 1999).

Zekanın tanımlamasına yönelik yapılan görüş ve anlayışlardan olan geleneksel zeka anlayışının bir sonucu olarak insanlar zeki olmayan bireyler ve zeki olan bireyler olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Bu bireylerin sınıflandırılmasında ise IQ testleri kullanılmış ve bu test tek belirleyici olarak görülmüştür. Zekaya ilişkin geleneksel anlayış, bireylerin doğuştan zeki olup olmadığını söyler ve bu durumu sonradan değiştirebilmek için yapılabilecek hiçbir şeyin olmadığını savunur (Saban, 2005). İnsan zekasının nesnel şekilde ölçülerek belirlenebileceği anlayışına sahip geleneksel tarzı eleştiren Gardner (1983), zeka kavramının çok sayıda faktöre sahip olduğu ve birden çok yeteneği kapsadığını savunmaktadır..

Çoklu Zeka Kuramının başlangıç noktasını da işte bu görüş açısı oluşturmaktadır. Gardner, 1983 yılında yayınlanmış olan “Zihin Çerçevesi” (Frames of Mind) adlı eserinde yedi adet evrensel kapasite önermiştir. Zeka olarak adlandırılan bu kapasiteler her bireyde doğuştan var olmakla birlikte çeşitli kültürlerde farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır (Bümen, 2005).

Frames of Mind (Zihin Çerçevesi) adlı eserde ele alınan zeka türleri; sözel, görsel, müziksel, içsel bedensel, kişilerarası ve mantıksal zekadır. Gardner ise zekanın tanımlamasını yedi farklı şekilde yapmıştır. Ayrıca bu sayının insanların sahip oldukları becerilerin çok olmasından dolayı yedi tanımlamanın yeterli olmadığını ve yeni ve farklı tanımlamaların olabileceğini söylemiştir. Checley ile yaptığı görüşmelerde Gardner yedi zeka alanına bir tane daha eklenmesinden bahsetmiş bu eklemenin ise doğa zekası olduğunu söylemiş ve “Zeka Yeniden Yapılandı” adlı eserinde yeniden tanımlamış ve 1999 yılında yayımı gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta yedi tane olan zeka alanlarına sekizinci alan olarak doğa zekasını dahil etmiştir.

Gardner Çoklu Zekâ Kuramı’nın daha çok yeni olduğunu ve daha birçok zeka alanının kurama eklenebileceğini dile getirmektedir. Varoluşçu zekanın da diğer zeka

alanlarına ilaveten dokuzuncu zeka olabileceği varsayılmaktadır (Reoper ve Davis, 2000).

2.3. Çoklu Zeka Alanları

Çoklu zeka alanları sözel, görsel, müziksel, içsel, bedensel, kişilerarası, mantıksal, doğacı ve varoluşçu zekadır.

2.3.1. Sözel zeka

Sözel zeka, kişinin ana diline ait terimleri; konferansçı, siyasetçi gibi sözel ya da editör, şair gibi yazılı olarak aktif ve etkin bir biçimde kullanabilme yeteneğidir (Saban, 2005). Özetle, bu zeka alanı dili hem yazılı hem sözel olarak etkili kullanma sanatıdır. (Demirel, 2006). Bu zeka türünün en basit tanımı Bellanca (1997) tarafından; “sözcükler zekası” olarak yapılmıştır. Ona göre; okuma yazma, konuşma ve dinleme ile iletişim sağlamak sözel zekanın en belirgin özelliğidir.

Gardner her zaman zeka tanımlamalarında dil zekasının en üstün insan zekası olduğunu dile getirmiştir. Bunun sebebinin ise bireylerin var olan önceki bilgilerin yeniden yapılandırılmasında ve anlaşılmasında önemli bir unsuru oluşturduğunu ve bağlantılı olduğunu açıklamıştır. Dil zekası prensip olarak karşı taraftan iletilen bilgilerin bireysel olarak algılanmasını sağlamaktadır. Bu durum toplumsallaşmada yadsınamaz bir öneme sahip olmaktadır. İnsanlar sözcüklerle düşünür, analiz eder, hatırlar, problemleri çözer, oluşturmalar yapar ve gelecek konusunda planlamalar yapar. Bu sebeple okullarda bu zeka türü en fazla değer verilen bir zeka türüdür Gardner, 1993).

Lazear (2000) bu zeka türüne ait kapasiteleri şu şekilde sıralamıştır:

- Kelimelerin sırasını ve anlamını anlama
- Birini bir eylem biçimine ikna etmek
- Açıklama, öğretme ve öğrenme
- Mizah
- Hafıza ve hatırlama
- Metalinguistic analiz (Dili araştırma için kullanabilme yeteneğidir)

Sözel zekaya uygun meslek türleri; sunuculuk, politikacılık, oyun yazarlığı, editörlük, gazetecilik, öğretmenlik, yazarlık, avukatlık, komedyenlik (Armstrong, 2000; Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

2.3.2. Görsel zeka

Görsel zeka, boyutu fazla olan nesneleri imgeleyerek tasarlayabilme, lokasyon bulabilme, önceden görülen bir yüzü unutmama gücüyle ilgilidir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006). Görsel zeka; dünyayı görsel açıdan doğru olarak algılayabilme ve bireyin kendi görsel deneyimlerini yeniden oluşturabilme becerisidir. Ayrıca renk, dokunuş, şekil ve biçimi “beyin gözü” ile canlandırarak bunları somut bir resme dökebilme yeteneğidir (Bümen, 2005). Resimlerin sözcüklerden çok daha fazla şey ifade etmesi ve beynin görsel şeyleri daha kolay algılaması sebebiyle uzamsal görsel zeka beynin başvurduğu ilk dilden biridir. Beyin sözcükleri işlemeyen önce kendi içinde bu sözcükleri resimlere veya imajlara dönüştürerek işlemektedir. Bu durum ise görsel uzamsal zeka dili olarak ifade edilmektedir (Gürkan, 2000).

Gardner uzamsal zekanın özünü görsel olarak dünyayı doğru bir şekilde algılamak olduğunu söylemekle birlikte ilk izlenimlerin üstünde değişiklikler yapabilme ve fiziksel uyarmaların olmadan yeniden yaratabilmek olduğundan bahsetmektedir. Ayrıca üç farklı yetenek ileri sürmektedir. Bu yeteneklere göre, nesne ve şekillerin iki-üç boyutlu bir şekilde transferini yapabilmek, nesne ve şekilleri düzgün biçimde anlayabilmek ve nesne veya şekilleri uzay düzleminde hareketli halini düşünerek yönlendirebilmektir (Gardner, 1983).

Lazear (2000) bu zeka türüne ait kapasiteleri şu şekilde sıralamıştır:

- Farklı açılardan algılama
- Mekansal ilişkileri tanıma
- Grafik gösterimi
- Görüntü işleme / görüntü manipülasyonu
- Uzayda yolunuzu bulma
- Zihinsel imgelerin oluşumu
- Aktif hayal gücü

Görsel zekaya uygun meslek türleri; ressam, karikatürist, heykeltıraş, mimar, dekoratör, tasarımcı, fotoğraf sanatçısı, harita mühendisi (Armstrong, 2000; Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

2.3.3. Müziksel zeka

Müziksel zeka, bireyin bir olayı ritimsel olarak algılaması ve olayın akışını müziksel olarak yorumlayarak iletişime geçmesi olarak tanımlanabilir (Saban, 2005). Müzik zekası, müzikte düşünme potansiyeli, işitme, kalıpları duyma, onları tanıma, şarkı söylerken sesleri tanımlayabilme, melodileri ve ritimleri hatırlayabilme ve belki de onları manipüle etme yeteneğidir. Müziksel zeka bireyin anne karnındayken gelişmeye başlamaktadır. Nitekim anne karnında bebekler seslere karşı duyarlıdırlar (Lazear, 1992; Checkly, 1997; Denig, 2004).

Gardner (1983), müzikal zekanın arka planında kalıtımın yanında başka unsurların da etkili olduğunu ve müziğin temel yapıtaşlarının melodi, ritim ve ses renginden meydana geldiğini belirtir. Gardner, araştırmaları ile beynin müzikal beceri bölümünün zarar görmesi, diğer zeka alanlarını etkilemediği sonucuna ulaşarak müzikal zekanın da aynı dil zekası gibi özerk olduğunu ifade etmiştir.

Müzikal zeka, seslerin perdesine, tınısına ve ritmine duyarlılığın yanı sıra bu müzik unsurlarının duygusal etkilerine duyarlılığını da içerir. Melodileri hatırlayan veya frekans ve ritmi tanıyan öğrenciler müzikal zeka sergilerler. Müzik dinlemekten zevk alırlar ve çevredeki seslerin farkındadırlar (Nicholson-Nelson, 1998).

Lazear (2000) bu zeka türüne ait kapasiteleri şu şekilde sıralamıştır:

- Müziğin yapısı
- Müzik dinlemek için şemalar
- Seslere duyarlılık
- Melodi/ritim oluşturma
- Bir tonun algılama nitelikleri

Müzikal zekaya uygun meslek türleri; müzisyenlik, orkestra şefliği, müzik öğretmenliği, bestecilik, dansçılık (Nicholson-Nelson, 1998; Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

2.3.4. Mantıksal zeka

Mantıksal-matematiksel zeka; tümdengelim ya da tümevarım olarak akıl yürütme, soyut düşünme olarak tanımlanmaktadır. Son derece gelişmiş bir mantıksal-matematiksel zekaya sahip insanlar; bir tür nedensel sistemin temel ilkelerini anlarlar, akıl yürütme, mantık, problem çözme gibi becerilere sahiptirler. Ayrıca buna sahip olan kişiler neden

ve sonuç ilişkisine, mantık kuralına, varsayım oluşturmaya, varsayım sorgulamaya ve buna benzer yapılan soyut işlemlere karşı duyarlıdır (Armstrong, 1994; Checkly, 1997; Nicholson-Nelson, 1998; Denig, 2004; Saban, 2005).

Mantıksal-matematiksel zeka; objektif bir şekilde gözlem yapabilme ve yapılan incelemelerden sonuçlar çıkarabilme, bu sonuçlardan ise belli yargılara ulaşarak hipotez kurma becerisidir. Mantıksal ve matematiksel zeka; ilişkiler kurabilme, parçalar arasındaki farklılıkları görebilme becerisi gerektirmektedir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006).

Lazear (2000) bu zeka türüne ait kapasiteleri şu şekilde sıralamıştır:

- Tümden gelme akıl yürütebilme
- İlişki ve bağlantıyı ayırt edebilme
- Bilimsel olarak akıl yürütebilme
- Tümevarımsal akıl yürütebilme
- Soyut örüntüleri tanıyabilme
- Karma hesaplamaları yapabilme

Mantıksal zekaya uygun meslek türleri; hukuk, matematik öğretmenliği, istatistik, bilgisayar programcılığı, muhasebecilik, mühendislik, eleştirmenlik, bankacılık (Nicholson-Nelson, 1998; Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

2.3.5. Kişilerarası zeka

Sosyal zeka olarak da anılabilen kişiler arası zeka bireylerin çevresindeki kişilere istediklerini, duygularını, ihtiyaçlarını söyleyebilme ve anlayabilme bunları ayırt edebilme becerisidir. Bu zeka türünde kastedilen insanların karşısındakinin jest ve mimiklerini, yüz ifadelerini, seslerini karşı duyarlı olması, insanların bu gibi durumlarda neler hissettiğini anlayabilmesidir (Saban, 2005). Daha da basit bir şekilde tanımlamak gerekirse kişiler arası zeka insanların karşısındakiyle etkileşim kurabilmesi ve onu anlayabilme becerisidir. Bu zeka türü gelişmiş olan bireyler karşısındakinin bulunduğu ruh halini kolaylıkla anlayabilmekte ve ayırım yapabilmektedir. Bu zeka, kişilerin ruh durumlarını ve yeteneklerini tanıma, başkalarını yönlendirme ve organize etmek, iletişim kurmak, çatışmaları çözme, işbirliği yapabilme yeteneği, sözel olmayan ve sözel olan iletişim, çatışma yöntemi, anlaşma becerilerinde hedefe ulaşabilmek için gerekli olan saygınlık, güven, lider olma ve buna benzer güdülenme becerileri ile ilgili olmaktadır

(Campbell, Campbell, ve Dickinson, 1996; Checkly, 1997; Bellanca, 1998; Moran, Kornhaber ve Gardner, 2009).

Lazear (2000) bu zeka türüne ait kapasiteleri şu şekilde sıralamıştır:

- Sinerji yaratmak ve sürdürmek
- Başkalarının bakış açısını algılama
- Bir grupta işbirliği içinde çalışmak
- Diğerleri arasında ayırım yapmak
- Sözel / sözel olmayan iletişim

Kişilerarası zekaya uygun meslek türleri; psikolog, sosyolog, rehber uzman, pazarlamacı, sosyal hizmetler uzmanı, öğretmen, politikacı, lider (Demirel, Başbay, Erdem, 2006).

2.3.6. İçsel zeka

İçsel zeka tanım olarak insanların sahip oldukları duyguları öğrenmesidir. İnsanların duygusal olarak değişimler yaşaması, bu farklılıkların anlaşılabilmesi bunlara farklı tanımlamaların yapılması ve bireylerin bu duygu durumlarındaki davranışlarını anlayabilmek ve yönlendirmek için yararlanılmasında bu zekaya başvurulmaktadır. Daha basit bir şekilde bireylerin mutluluk ve üzüntüyü ayırt edebilmesidir. Daha karmaşık şekilde tanımı ise insanların karmaşık ve farklı duygu durumlarını fark edip bireyin bunları tanımlayabilmesidir (Gardner,1983).

Goleman bu zekayı duygusal zeka olarak tanımlamıştır. Ona göre bu zeka empati kurabilme, sahip olduğu dürtüleri kontrol ederek tatmin duygusunu erteleyebilme, anlık psikoloji durumunu düzenleyebilme, yolunda gitmeyen durumlar karşısında harekete geçebilme, sıkıntılara rağmen devam edebilme ve umut beslemedir (Goleman, 1995).

İnsanların huyları, davranışları, hoşlandıkları şeyler, ilgi alanları, yetenek ve becerileri, tutkuları gibi sahip oldukları özellikleri bilmesi yaşadığı duyguları kendi içinde içselleştirebilmesi ve bu alandaki kazanımlarını başkalarına da aktarabilmesidir. İçsel bireyin kendini haklarına sahip çıkması, haklarını bilmesi ve bu bilinç çerçevesinde çevresiyle uyumlu davranmasıdır. İçsel zeka türünde bireyler kendini objektif değerlendirmekte, yaşadıkları duygu durumlarından, amaçlarından ve ihtiyaçlarından farkında olması, disiplinli ve kendine güvenli olması gibi beceriler ifade edilmektedir. Başka bir deyişle kişinin kendisinin kim olduğunu, kendini tanıması, ne yapmak istediğini

bilmesi, farklı durumlarda kendisinin nasıl davranması gerektiğini bilmesi gibi özellikleri kapsamaktadır. İçsel zeka basit bir şekilde bireyin kendini bilmesi, kendini gerçekleştirme ve kendini tanımasıyla ilgili olan süreci anlatmaktadır. İçsel zekası yüksek olan bireyler kendi davranışlarını yönetebilmekte ve karşısındakinin duygu durumlarını iyi anlayabilen kişilerdir (Bellanca, 1997; Armstrong, 2003; Bümen, 2005; Saban, 2005).

Lazear (2000) bu zeka türüne ait kapasiteleri şu şekilde sıralamıştır:

- Zihin konsantrasyonu
- Farkındalık
- Üstbiliş
- Farklı duyguların farkındalığı ve ifadesi
- Transpersonal benlik duygusu/Benlik-ötesi benlik duygusu
- Üst düzey düşünme/muhakeme

İçsel zekaya uygun meslek türleri; din adamı, felsefeci, araştırmacı, şair, yazar, psikolog (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

2.3.7. Bedensel zeka

Bedensel zeka bir başka deyişle kinestetik zeka bireyin bedenini farklı şekillerde ifade edebilmesi ve istediği hedefe ulaşmak için bedensel olarak becerilerini kullanabilmesidir. Kişinin tüm vücudunu veya vücudun bölümlerini kullanma potansiyeli olarak bilinen bedensel zeka; bireylerin ellerini, parmaklarını kullanmasıyla yaptıkları küçük hareketler, nesne ve şekilleri resmedebilmek, bedenin bir kısmı veya tamamının çalıştırılmasıyla becerileri yapabilmesini kapsamaktadır. Bedensel zekâ bireyin hislerini bedeni üzerinden anlatabilme yeteneği, elleriyle üretime katkıda bulunabilme ve bir sorunu çözme aşamasında belli bir kas grubunun kullanımı ya da bedenin tamamını kullanabilme yeteneği olarak tanımlanabilir. En basit haliyle bedensel zeka; fiziksel hareketi koordine etme yeteneğidir. Eğitim bilimlerinde yaparak-yaşayarak öğrenme, oldukça benimsenen bir yöntemdir. Yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemine en çok yardımcı olan zeka türüne bedensel zeka örnek olarak gösterilebilir (Gardner, 1983; Armstrong, 1994; Denig, 2004; Demirel, Başbay ve Erdem 2006; Moran, Kornhaber ve Gardner, 2009).

Lazear (2000) bu zeka türüne ait kapasiteleri şu şekilde sıralamıştır:

- Gönüllü hareketlerin kontrolü
- Önceden programlanmış hareketlerin kontrolü
- Beden farkındalığını genişletmek
- Zihin / beden bağlantısı
- Mimetik yetenekler/Pantomim yetenekleri
- Geliştirilmiş vücut fonksiyonları

Bedensel zekaya uygun meslek türleri; cerrah, aktör, pantomim sanatçısı, balerin-balet, sporcu, teknisyen, illüzyonist, aktör, dansçı, yüzücü, enstrüman sanatçısı (Gardner 1983; Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

2.3.8. Doğacı zeka

Gardnerın tanımına göre bu zeka türü bireylerin dünyadaki yeri, bitkileri, hayvanları, mineralleri tanıyabilme ve bunları sınıflandırabilme becerisidir. Gardner doğa zekası bakımından gelişmiş insanı; çevresindeki canlılara karşı hassas olabilmesi, doğada yer alan canlıların sınıflandırabilmesi ve bu canlıların düzenlemelerini tanıyabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006). En basit şekilde nesneleri ayırt etme, kategorize etme ve flora ve faunanın tanımlanabilmesi yeteneğidir (Denig 2004; Moran, Kornhaber ve Gardner, 2009).

Lazear (2000) bu zeka türüne ait kapasiteleri şu şekilde sıralamıştır:

- Bitkilerin yetiştirilmesi
- Doğanın verdiği tepkilerine karşı duyarlı ve farkında olma
- Doğadaki bitki örtüsüne karşı duyarlı olma
- Canlılarlar etkileşim kurabilme ve onları koruma
- Doğayla bütünleşebilme
- Doğada yer alan bitkileri, hayvanları sınıflandırabilme ve bunları tanımlayabilme

Doğacı zekaya uygun meslek türleri; zooloji, biyoloji, çevre bilimi, çiftçilik, ziraat mühendisliği, meteoroloji, jeoloji, arkeoloji (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

2.3.9. Varoluşçu zeka

Varoluşçu zeka tanım olarak bireyin ölümle ilgili pozitif veya negatif yönde fikir ve düşüncelere sahip olması, sadece ahlaki değer yargıları oluşturan değil, bazı konularda da üzerinde fazlaca ve kapsamlı olarak düşünebilen bireyler tarafından kullanılan bunu

geliştirebilen bir zeka alanıdır. Çok farklı bir yapısı olan insan bilincinde bu var oluş algısına karşı ilgi göstermektedir. Bu sebeple diğer canlı türlerinden ayrılmaktadır. Bu nedenle din, sanat, eski mitoloji ve diğer alanlarda bireylerin kendini ve bulunduğu durumu sorgulaması nereden geldiğini merak etmesi kendisinin kim olduğunu, yaradılış amacının ne olduğunu, insan ömrünün ne kadar bir süre olduğu gibi çeşitli soruların cevaplarını aramaya ve bunları bulmaya çalışırlar (Gardner, 1999). Bu zeka türüne en uygun meslekler arasında, din adamları, önemli devlet insanları, filozoflar, felsefeciler gelmektedir (Gardner, 2006).

2.4. Eğitim Ortamları ve Çoklu Zeka

Eğitim etkinliklerinde bir ya da iki yönlü zeka alanının kullanımı, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini ve zekanın yaratıcılığını sınırlamaktadır. Öğrenciyi merkeze alan bir eğitim uygulandığında, çeşitli zeka alanlarındaki öğrencilere, farklı öğretme stratejileriyle her öğrencinin sınıf ortamında etkili öğrenmesi, kolaylıkla sağlanabilmektedir (Gürdal, 2005). Brualdi (1994), çoklu zeka teorisinin kültür ile olan ilişkisine dikkat çekmektedir. Farklı kültürler farklı zekâ türlerine önem göstermektedir. Fazla değer verilen zekâ alanları da diğer zeka alanlarına göre daha çok ve daha hızlı gelişmektedir. Geleneksel eğitim prensibine göre eğitim kurumlarında uzun süre mantıksal matematiksel zeka ve sözel alanlar ön planda tutulmuştur ve çoklu öğrenme yöntemleri geri planda kalmıştır (Gardner ve Hatch, 1989).

Çoklu zeka teorisi ise, geleneksel eğitim sistemindeki sözel ağırlıklı ders işleme yöntemi ile sadece tek bir zeka alanına hitap eden öğretmen anlayışına karşı gelip, pek çok strateji kullanarak diğer zeka alanlarına da hitap etmektedir ve sahip olduğu çeşitlilikten sebebiyle kişilerin istenilen kalıplara sıkıştırmayarak onları daha zengin içerikli ve renkli bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Yılmaz, 2002; Ay, 2008). Çoklu zekâ kuramı eğitim programlarını daha etkin planlamaya ve çok daha fazla öğrenciye ulaşabilmeye imkân sağlamakla birlikte eğitimde kapsayıcılığı artırarak “herkes için aynı model, aynı program” anlayışını da eğitimden uzaklaştırmaktadır (Kaptan, 1999; Fierros, 2004’den aktaran Karagüven, 2018).

Checkly (1997), çoklu zeka alanlarıyla ilgili olarak bireylerin fikir sahibi olmasını ve her bir bireyleri anlamının ön planda olduğu bir eğitim programının benimsenmesinin oldukça iyi bir çözüm olacağını savunmuştur. Bireylerin her birinin kendi sahip oldukları zeka alanlarına göre yeni öğretim yöntemlerinin denenmesi öğrencilerin öğrenmelerini

kolaylaştırabileceği ve aktif olarak eğitimi katılabilecekleri belirtilmektedir (Teele, 2004). Öğrencilerin zeka alanlarına uygun eğitim ortamı oluşturulması ve ona göre eğitim yapılması öğrencilerin başarı düzeyini artırmaktadır. Bu bağlamda bazı öğrenciler, baskın oldukları zeka alanlarına uygun eğitim-öğretim etkinlikleri olmadığı takdirde öğrenmede zorluk yaşayabilmektedirler (Bacanlı, 2002).

2.5. Üstbilişsel Okuma Stratejileri

2.5.1. Okuma

Okuma 4 dil becerisinden biri olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda anlatma ve anlama becerileri içerisinde anlama yetisine dahildir. Eğitim hayatımızda da ilk olarak kazandırılması beklenen okuma eylemi için alanyazın incelendiğinde birçok tanım olduğu görülmektedir. Johnson (2017)'ye göre okuma;

- Anlam yakalamak için metni kullanma etkinliğidir.
- Gelişimi sürekli olan bir beceridir.
- Zihindeki görsel olan ve olmayan bilgileri birleştirmektir.
- İki düşünce arasında bağlantı kurmaktır.

Calp (2010), okumayı; bir yazıyı, yazıdaki kodları görüp tanıyabilme ve anlamlandırma yetkinliği olarak tanımlamıştır. Demirel (2003)'ün tanımıyla ise okuma; bilişsel ve psikomotor becerilerin işbirliği ile yazılmış olan sembollerden bir anlam bütünlüğü yakalayabilme yetkinliğidir. Norton ve Wolf (2012) ise okumayı; hem kelime tanıma gibi düşük seviyeli hem de okuduğunu anlama ve akıcı okuma gibi yüksek seviyeli özellikleri kapsayan çok bileşenli bir zihinsel süreç olduğunu belirtmektedirler.

Okuma eylemini karmaşık bir süreç kombinasyonu olarak tanımlayan Grabe (2009), bu tanıma akıcı okuyucular okuduklarında ne yaparlar? Akıcı okuyucular tarafından hangi süreçler kullanılır? Bu süreçler genel bir okuma kavramı oluşturmak için nasıl birlikte çalışır? gibi sorulara yönelterek tanımı genişletmeyi hedeflemiştir. Grabe (2009) okumayı meydana getiren bileşenleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Akıcı okuma hızlı ve verimli bir süreçtir. Okuma, yalnızca genel okuma hızı açısından değil, aynı zamanda çeşitli işlem becerilerinin de sorunsuz bir şekilde birlikte çalışmaları açısından da etkilidir. Okuyucular; hızlı ve otomatik kelime tanıma, sözdizimsel ayrıştırma, çıkarımda bulunma, eleştirel değerlendirme ve

önceki bilgilere ait bağlantıları koordine edebilme gibi eylemleri eş zamanlı kullanabilmeyi gerçekleştirebilirler.

2. Okuma, okuyucu ve yazar arasında bir etkileşim kuran köprü görevi görmektedir. Yazar metinde okuyucunun anlamasını istediği bilgileri sunar. Okuyucu ise okumaya önbilgilerini de dahil ederek yazarın ne istediğini anlar ve kendi bilgileri açısından da yorumlayarak metnin anlamını aktif olarak oluşturur.
3. Okumada kavrayabilme becerisi en temel becerisidir. Aksi halde yazarın anlatmak istediği şeyleri veya vermek istediği mesajları alması zorlaşacaktır. Bu sebeple okumada bilişsel süreçte temek hedef okuduğunu anlayabilme ve kavrayabilmedir.
4. Okuma, okumada kullanılan bir dizi beceri ve becerinin, okuyucunun metin bilgilerini analiz etme, önemli bilgileri seçme, bilgileri organize etme ve zihinsel olarak özetleme, anlama, izleme, anlama hatalarını düzeltme ve anlama çıktısını okuyucunun hedefleriyle eşleştirme çabasını gerektirdiği stratejik bir süreçtir.
5. Okuyucunun amacı ve ilgisi değiştikçe, okuyucu okuma süreçlerini ve hedeflerini ayarlar. Bu da sürecin esnek olmasını gerektirir. Akıcı okuyucuların gösterdiği esneklik, süreçleri ve amaçları birbiriyle uyumludur. Süreçler ve amaçlar arasındaki bu uyum, aynı zamanda okumanın da amaçlı bir süreç olduğuna işaret eder.
6. Okuma devamlılık içeren değerlendirici bir süreçtir. Ne kadar iyi okuduğumuzu değerlendirdiğimiz için stratejik ve amaçlı olmakla bağlantılıdır. Yazarın söylediklerini beğendik mi? Bilgiye ilgimiz var mı? Yazarla aynı fikirde miyiz? Yazarın tutumunu ve bakış açısını seviyor muyuz? Daha fazlasını öğrenmek istiyor muyuz? Okumaya devam etmek istiyor muyuz? gibi soruları sordüğümüz değerlendirme modeli, metne kendi tutumlarımızı ve duygusal tepkilerimizi ölçer ve güçlü bir çıkarım süreci sonunda önbilgilerin de kullanılması gerektiğini belirtir.
7. Yapmış olduğumuz değerlendirmeler, okumayı bir öğrenme süreci haline getirir. Öğrenmenin beklendiği durumlarda, bu süreç açıktır. Değerlendirme ile birlikte, tüm okuma etkinliği aslında bir öğrenme sürecidir. Okuduğumuz hemen hemen her metinde, değerlendirme süreci, metne nasıl cevap vereceğimize karar verirken okumayı bir öğrenme süreci haline getirir.

8. Son olarak, okuma dilsel bir süreçtir. Okuma eylemi için dili meydana getiren yapıları tanımak ve metin içinde kullanılan anlamlarına göre bilgi sahibi olmak oldukça önemlidir. Okumak için temel olarak önbilgileri kullanmanın ve akıl yürütmenin açık ve belirgin sınırları vardır. Dilsel bilginin işlenmesi okuduğunu anlamada merkezi bir rol oynar (Perfetti, Landi ve Oakhill, 2005).

2.5.2. Okuduğunu anlama

Okuduğunu anlama Miller (1972)'e göre sözcükleri tanımanın da etkilerini içine alan birden fazla faktöre bağlıdır. Okuma eyleminde bir kelime bazen gerçek anlamda kullanılmamaktadır. Bu yüzden anlam; cümlelerin anlamının gelişine göre değişkenlik gösterebilir. Okuyucu, bir metinde paragraflar arasında ve paragrafta ise cümleler arasındaki bağlantıları anlayabilmelidir. Akyol (2005) ise, okuyucunun metinlerden öğrenilen bilgileri ön bilgileri ile sentezleyerek yeni bir düşünceye ulaşabilmesi olarak tanımlamaktadır.

Okumanın en önemli kısmı anlamadır. Akıcı bir şekilde okumak öğrencinin okuduğunu anlaması sağlamaktadır (Willis, 2008). İyi bir okuyucu okuduğu metin ile önceden kazandığı bilgiler arasında bağlantı kurabilir, metinden anlam çıkarabilir, kelimeleri tahlil edebilir ve metinde geçecek sonraki bilgi öğelerini öngörebilir (Pressley, 2002).

Brassell ve Rasinski (2008), okuduğunu anlamaya yönelik üç farklı düzeyden bahsetmektedirler:

1. Gerçek Anlama: Okuduğunu anlama seviyeleri arasında en düşük düzeyi temsil etmektedir. Metinde okuyucuya sunulan bilgileri tekrar anlatabilme ve hatırlayabilme yeteneklerini içerir.
2. Çıkarımsal Anlama: Çıkarımsal anlama, gerçek anlamadan daha karmaşıktır. Okuyucunun metin içinden çıkarılan veya ima edilen bilgileri ön bilgileri ile sentezleyerek anlama yeteneğini içerir.
3. Eleştirel Anlama: Okuduğunu anlama seviyelerinde üçüncü ve en üst düzey olan eleştirel veya değerlendirici anlama, metinde sunulan bilgiler hakkında eleştirel yargılarda bulunmayı gerektirir. Derinlemesine analiz ve eleştirel düşünme yeteneği gibi üst düzey becerileri içerir.

2.5.3. Okuma stratejileri

Okuma stratejileri; okuyucuların metinde yer alan bilgileri anlaması, metindeki problemlere farklı yöntemler kullanarak çözümler üretmesi, okumaya yönelik hedeflere ulaşma konusunda ise okuyucuların kullanmayı tercih edeceklerine dair yardım sağlayan yollardır (Carrell, 1998; Aarnoutse ve Schellings, 2003).

Okumanın esas amacı düşüncelerin okuyuculara geçen bir iletişim süreci olduğu için bireylerin basılı kaynaklardan edineceği bilgiler için gerekli beceri ve stratejilere sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda okuma stratejilerinin amaçları ise ana temayı bulmak, genel bilgiye sahip olmak, belirli bir ayrıntı elde etmek, öğrenmek, özetlemek, hatırlamak ve araştırma yapmaktır (Collins ve Cheek, 1999; Hyland, 1990).

Bir metnin nasıl algılandığı, metinden ne anlam çıkarıldığı ve okuyucuların anlamadıkları takdirde ne yaptıklarına işaret eden okuma stratejileri; okuyucunun anlama düzeyini artırmak ve anlama güçlüklerinin üstesinden gelebilmesi için geçirdiği bir süreç olarak tanımlanabilmektedir (Singhal, 2001). Okuma sürecinde yaşanan zorluklar her bir okuyucu için farklı olmasından dolayı seçilecek olan stratejiler de okuma amaçlarına ve aşamalarına göre değişim göstermektedir (McShane, 1991; Babacan, 2012).

İlgili literatür incelendiğinde okuma stratejilerinin farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Araştırmacılar tarafından en sık rastlanan okuma stratejileri; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası kullanılan stratejilerdir (Yılmaz, 2008).

Okuma Öncesinde Kullanılabilen Stratejiler:

- Kendine güven duyma ve içten güdülenme stratejisi
- Şema oluşturma stratejisi
- Başkasına öğretiyormuş gibi okuma stratejisi
- Beklenti oluşturma stratejisi

Okuma Sırasında Kullanılabilen Stratejiler

- Önemli görülen yerlerin altını çizme stratejisi
- Okuma parçasının kenarına not alma stratejisi
- Kelimelerden ziyade düşüncelerin takibini yapma stratejisi

Okuma Sonrasında Kullanılabilen Stratejiler

- Metni okuduktan sonra tekrar etme stratejisi
- Anlamlandırma stratejisi

2.5.4. Üstbiliş

Üstbiliş, son zamanlarda üzerinde en çok çalışılan konulardan biridir. Çalışmalar; planlı hareket etme, kendi öğrenme yolunu keşfetme, öğrenme güçlüklerini aşma ve bilinç düzeyi yüksek bireyler yetiştirmeyi amaçlamada üstbilişin sağlamış olduğu katkıdan söz etmektedir (Özsoy, 2008; Özcan, 2007; Victor, 2004).

Gelişim psikoloğu olan John Flavell, küçük çocukların belleklerinin işlevleri, sınırları ve kullandıkları stratejileri üzerinde yürüttüğü ileri bellek yetenekleri çalışmasında ilk kez üstbellek (metamemory) terimini kullanmış ve ardından 1979 yılında Stanford Üniversitesi öğretim üyeliği esnasında çalışmalarını geliştirerek üstbiliş (metacognition) kavramını ilk kez kullanarak, kuramını yeniden yapılandırmış ve bu kavramı literatüre kazandırmıştır (Schneider, 2008; Özsoy, 2008; Karakelle ve Saraç, 2010; Whitebread ve Pasternak, 2010; Khan ve Khan, 2013; Bedir, 2018).

Alanyazın incelendiğinde üstbiliş kavramına dair çok sayıda bilim insanı tarafından tanımının yapıldığı ve çeşitli çalışmalar ile sunulduğu görülmektedir. Hennesey (1999) üstbiliş kavramını bireyin kendisine ait düşüncesinin ve algısının bilincinde olması, bilişsel süreçlerini aktif bir şekilde izlemesi, bireyin bir sonraki öğrenmeleri için düzenleme çabası içerisinde olması ve karşılaştıkları problemleri çözmek için kullanılacak yöntemleri organize edebilmek için uygulanan sezgisel bir dizi olarak tanımlamıştır. Brown (1978, 1987) üstbilişi, kişilerin sahip oldukları bilişsel etkinlikler hakkında çıkarımlarda bulunabilme, izleyebilme, planlar yapabilme ve değerlendirmeler gibi becerileri kapsadığı ve öğrenme sürecine olan kontrol ve hakimiyeti olarak tanımlamıştır. Efklides (2001) üstbilişi; bireyin kendisi dışındaki insanların zihinsel süreçlerini de algılayarak, farkında olması; Pressley ve Harris (2012), bilişsel stratejileri ön plana çıkaran biliş bilgisi, (Leonard, 2002) ise üstbilişi, bireyin öğrenme ve karar verme süreçlerinde bilinçli olma ve öğrenme esnasında kullanılan becerilerin farkında olması olarak tanımlamıştır. Fakat bu görüşlerin sistematik bir şekilde kavramsallaştırılması Flavell (1979) sayesinde olmuştur (Bahar, 2017). Flavell (1979) üstbiliş kavramını; hafızaya bilgileri yapılandırarak alma, tarama, gerektiğinde bu bilgileri hatırlama, izleme ve depolanmış bilgilerin farkında olmak olarak tanımlamıştır. Üstbiliş en genel tanımıyla, düşünmeyi düşünmek olarak tanımlanmaktadır.

2.5.5. Üstbilişsel okuma stratejileri

Son zamanlarda, okuduğunu anlama ve akıcı okuma gibi okuma sürecini kapsayan konuların üzerinde araştırmacılar sıklıkla durmaktadır. Alanyazın incelendiğinde okuma stratejileri ile üstbilişsel okuma stratejilerinin birbirleri yerine kullanıldığı görülmektedir. Bunun sebebinin her ikisinin de okuduğunu anlamaya yönelik stratejilere hizmet etmesi söylenebilir. Strateji genel olarak; öğrencilerin bir problemle karşılaştıkları zaman kullanacakları özel girişimler ve hamleler olarak tanımlanmıştır (Brown, 1994).

Üstbilişsel okuma stratejilerinin ise literatürde birçok tanımı olduğu görülmektedir. Phakiti (2003), okuma sürecinin düzenlenmesi, bilişsel stratejilerin seçilmesi, yönlendirilmesi, yürütülmesi ve edinilen bilgilerin kontrol edilmesi olarak tanımlarken; Reichard ve Mokhtari (2002) ise, okuma sürecinde edinilmiş bilgiler ile ilgili okuyucuların nasıl plan yapacakları, izleyip değerlendirecekleri ve bu bilgileri hangi stratejileri kullanarak kazanacaklarına dair düşünceleri olarak tanımlamışlardır. Üstbilişsel okuma stratejileri; en genel anlamıyla öğrenmeyi düşünmek, planlamak, anlamak, izlemek, yüksek düzeyli bilişsel etkinlikler gerçekleştirmek ve son olarak da öz değerlendirme yapmak olarak tanımlanabilir (Carrell, 1998; El-Kaomy, 2006; Zhang ve Seepho, 2013).

Başaran (2013) üstbilişsel okuma stratejilerinin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Farkında olarak kullanılır.
- Okuyucunun özelliklerine, okuma amacına ve metne göre değiştirilebilir.
- Okuduğunu kavrama konusunda sıkıntı yaşayan bireyler için bu sıkıntıyı aşmak adına kullanılabilir.
- Okuyucuya kasıtlı olarak öğretilmemiş olsa da kendiliğinden keşfedilebilir.
- Üstbilişsel farkındalık ile doğrudan ilgilidir.
- Üstbilişsel okuma stratejilerini tek tek kullanmak okuma amacına ulaştırmaz. Bu yüzden bilinçli olarak çok sayıda strateji kullanmak gerekmektedir.
- Okuma konusunda yetersiz sayılan öğrencilerin bu stratejileri kullanması amaca ulaştırmaz.

Üst bilişsel anlamda okuma stratejilerini Grabe (2009), sekiz farklı aşamada ele almıştır.

- Okumanın amacını bulmak
- Metin için uygun bir yorum bulma ve metnin ana fikrini tahmin etme

- Okumanın amaçları doğrultusunda tahminlerde bulunabilme
- Okuduğu metni anlayabilme ve okurken farkındalığını sürdürebilme
- Metnin yorumlanmasında yaşanan zaman kaybını ve amaçla uyuşmayan durumları fark etme
- Metnin ana fikrini özetleme
- Tutarlı olmayan yorumları düzeltmek amacıyla uygun stratejiler uygulama
- Okuma sürecini değerlendirme

Genel olarak literatür incelendiğinde araştırmacılar, üstbilişsel okuma stratejilerini; planlama, izleme, değerlendirme ya da okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası gibi gruplandırarak farklı biçimlerde sınıflandırmışlardır. Alanyazında belirtilen stratejilerin bazıları şunlardır:

2.5.5.1. Okuma amacını belirleme

Okuma amacı; bireyin metinden öğrenme hedeflerini ve beklentilerini belirlemesine olanak sağlayan stratejidir. Okuyucu; bu strateji yoluyla öğrenmeyi hedeflediği bilgilere okuma esnasında daha iyi yoğunlaşabilecektir (Durkan, 2018). Okuyucu zihninde oluşturduğu mantıksal süreç sonunda okumak istediğini belirler. Bu hedef doğrultusunda da farklı yöntemlerden yararlanabilmektedir (Armstrong, 2003).

2.5.5.2. Tahminde bulunma

Tahminde bulunma; okuyucunun ön bilgileri ile yeni bilgileri birleştirerek okuma öncesinde görsel, başlık gibi unsurlardan veya okuma esnasında metnin kesilerek gidişata göre metne yönelik yorumların yapılması olarak tanımlanabilir. Bu strateji okuyucunun üstbilişsel süreçte etkin katılımını sağlaması yönünden önemli rol oynar (Philbrick, 2002; Akyol, 2012). Okuyucular kendi karakter ve deneyimlerinden yola çıkarak metindeki benzer durumlarda nasıl davranacaklarına dair tahminde bulunurlar. Genellikle anlatı türü metinlerde bu strateji kullanılır (Çöğmen, 2008). Tahminde bulunma stratejisi; okuyucunun merak duygusunun gelişmesini sağlar ve ön bilgilerini okuma sürecine dahil ederek odağını metne vermesine katkıda bulunur (Gül, 2013; Tuna, 2016).

2.5.5.3. Özetleme yapma

Özetleme stratejisi; metnin analizini yapma sürecidir ve okuyucular tarafından metnin sentezlenmesini sağlar. Gereksiz bilgilerin okuyucu tarafından elenmesi ve kendine ait cümlelerle ana fikri özetlemesi istenir. Amaç; okuyucunun kapsamlı düşünme becerileri ile pratik yapmasını sağlamaktır. Özetleme stratejisi otomatik düşünmeyi gerektirir. Bu strateji okuyuculara yer, zaman, şahıs, olay gibi unsurların kolay kavrayabilmesini destekler. Özet, yaklaşık on beş kelimeyi geçmemelidir. (Çöğmen, 2008; İnal, 2009; Gül, 2013).

2.5.5.4. İnceleme, soru sorma, okuma, anlatma ve tekrar gözden geçirme (SQ3R)

SQ3R; yani inceleme (survey), soru sorma (question), okuma (read), anlatma (recite), gözden geçirme (review) olmak üzere beş aşamadan oluşan ve Robinson (1970) tarafından geliştirilen bu strateji en çok bilinen okuma tekniklerinden biridir (Akt. Karatay, 2011). Bu teknikler aşağıda şu şekilde açıklanmaktadır (Çöğmen, 2008; Temizkan, 2008; Doğan, 2013; Özbilgin, 2018; Gül, 2020):

- İnceleme (Survey): Metin ya da materyale ilişkin bakış açısı oluşturmak adına başlık, özet gibi unsurların incelenme aşamasıdır.
- Soru sorma (Question): Metin hakkında amaca yönelik sorular sorularak dikkatin metne yoğunlaştırılması sağlanır.
- Okuma (Read): Metin okunur ve metne dair ana düşünce ve yardımcı fikirler tespit edilir.
- Anlatma (Recite): Okuyucu metni okuduktan sonra kendi cümleleri ile tekrardan anlatır.
- Tekrar Gözden Geçirme (Review): Metinden öğrenilenlerin, sorulara verilen yanıtların, önemli noktaların ve alınan notların yeniden gözden geçirildiği aşamadır.

2.5.5.5. Ne biliyorum?, ne öğrenmek istiyorum?, ne öğrendim?(KWL)

Ogle tarafından 1986 yılında geliştirilen okuduğunu anlama stratejisidir (Epçaçan, 2009). “Ne biliyorum?”, “Ne öğrenmek istiyorum?” ve “Ne öğrendim?” olmak üzere üç aşamadan oluşan bir stratejidir (Temizkan, 2008; Durkan, 2017; Gül, 2020).

- Ne biliyorum?: Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmelerini sağlayan ve beyin fırtınası yaptıkları aşamadır.
- Ne öğrenmek istiyorum?: Okuyucuların metnin amacına yönelik öğrenmek istedikleri soruları belirledikleri aşamadır.
- Ne öğrendim?: Metnin okunduğu ve öğrenmek istenilen sorulara yanıtların arandığını ve edinilen bilgilerin not edildiği aşamadır.

2.5.5.6. Ön inceleme, soru sorma, okuma, yansıtma, anlatma gözden geçirme (PQ4R)

1972 yılında Robinson ve Thomas tarafından geliştirilmiştir. Amaç; öğrencilerin başarılarını ve okuma düzeylerini artırmaktır. Bu stratejiler sırasıyla aşağıda açıklanmıştır (Gül, 2020):

- Ön İnceleme (Preview): Metnin gözden geçirilerek incelendiği aşamadır.
- Soru Sorma (Questioning): Amaca yönelik soruların oluşturulduğu aşamadır.
- Read (Okuma): Metnin okunduğu aşamadır.
- Yansıtma (Reflect): Metin okunduktan sonra içeriğin derinlemesine düşünüldüğü aşamadır.
- Anlatma (Recite): Okuyucunun metni kendi kendine anlattığı aşamadır.
- Gözden Geçirme (Review): Son olarak metnin yeniden gözden geçirildiği aşamadır.

2.5.5.7. Ön inceleme, soru sorma, okuma, özetleme (PARS)

Smith ve Elliot (1979) tarafından geliştirilen PARS stratejisi; ön inceleme (preview), soru sorma (ask question), okuma (read) ve özetleme (summarize) olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. İlk aşamada, materyal gözden geçirilir ve odaklanılacak noktalar incelenir. İkinci aşama olan soru sorma (ask question) bölümünde ise; okuyucu zihinde oluşan soruları sorar. Daha sonra okuma (read) bölümünde sorulan soruların ışığında amaca uygun bir şekilde metin okunur ve son olarak özetleme (summarize) ile birlikte tüm okuma süreci kontrol edilerek metin özetlenir (Çöğmen, 2008; Karatay, 2011; Gül, 2020).

2.5.5.8. Özetleme, problemi belirleme, örgütleme, tahmin etme (STOP)

STOP stratejisi Cope tarafından 1990 yılında okuyucuların düşünme, işlem yapma ve kavrama yeteneklerinin değerlendirilmesi için geliştirilmiş bir stratejidir. Bu stratejiler dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar özetlemek, problemi belirlemek, örgütlemek ve tahmin etmektir. Okuyucuların yönlendirilerek üstbilişsel davranışları sergilemeleri ve bunları kendi kendilerine kullanabilmeleri temel amaçtır. STOP stratejisinin uygulanmasında öğretmen rehberliği büyük öneme sahiptir (Doğan, 2013; Gül, 2020).

2.5.5.9. Kavram haritaları

Kavram haritaları stratejisi; genellikle tahtaya yazılan bir metin konusu ya da anahtar kelime hakkında öğrencilerin zihninde meydana gelen çağrışımları dile getirdiği bir beyin fırtınası olarak tanımlanabilir. Kavram haritası, öğretmene bir değerlendirme ölçütü sağlamanın yanı sıra, okuyucuyu da okumaya motive eder (Carrell, Pharis ve Liberto, 1989'dan aktaran Babacan, 2012). Bu stratejide öğrenciler metinden edinmiş oldukları bilgileri harita, grafik gibi görsel biçimlere dönüştürürler (Temizkan, 2008).

2.5.5.10. Not alma

Not alarak okuma stratejisi; okuyucuyu okuma sürecinde aktif kılmak, önemli bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırmak bilinmeyen sözcüklerin bulunmasını ve öğrenme güçlüğü yaşanan yerlerin farkedilmesini sağlamak amacıyla kullanılan stratejilerden biridir. Not alma, anlama düzeyini üst seviyelere çıkararak anlamayı kuvvetlendiren bir stratejidir (Epçaçan, 2009; Akyol, 2011; Toksun, 2015).

2.6. Üstbilişsel Okuma Stratejileri ve Çoklu Zeka

Armstrong (2009), bireylerin okuduğunu anlayabilmesini kolaylaştıran ve bunu destekleyen okuma stratejilerinde zeka alanlarının önemli göstergesi olduğunu söylemektedir. Fakat öğrencinin okuduğu metni anlayabilmesi veya anlamak için izleyeceği yöntemlerin öğretilmesinde, çoklu zeka uygulamalarının yapılabilmesi, üst bilişsel farkındalık geliştirilmesinde öğretmenlerin eğitim anlayışına bağlı olabilmektedir. Üst bilişsel okuma stratejileri öğrencinin okuduğunu en iyi şekilde anlayabilmesini geliştirmek için çoklu zeka kuramlarının sağladığı farklılıkların farklı sınıglarda uygulanılmasına ihtiyaç vardır. Çoklu zeka alanından faydalanan öğretmenler

öğrencilerinin bilinçlerini harekete geçirme amacıyla standart kullanılan okul tahtaları ve yazılı metinlerin daha da ilerisine gitmeyi hedeflerler (Armstrong, 2009). Öğrencilerin eğitiminde her öğrencinin eğilimli olduğu eğitim yöntemine göre eğitim almasına sağlayacak şekilde düzenlenmesi önem arz etmektedir (Armstrong, 2003). Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrencilerini tanıması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına sağlayabilmesi için çaba sarfetmelidir. Bu şekilde bir yöntemin izlenmesi öğrencilerin eğitimlerinde öğrenmeyi daha da kolaylaştırmalarını sağlayabilmekte ve etkin bir şekilde katılımlarını sağlamaktadır (Teele, 2004). Kullanılan stratejiler amaca ve kişisel özelliklere göre farklılık göstereceğinden aynı sınıfta okuma çalışan öğrencilerin her birinin farklı stratejiler kullandığı düşünülebilir. Bireylerin öğrenme alanlarına uygun olarak öğrenme stratejiler belirlenmelidir. Örneğin görsel zekası baskın olan kişilere görsel metaryallerin fazla olduğu yöntemler, müzik zekası daha baskın olanlar için ise şarkı, ritim gibi kulağa hitap eden yöntemler kullanılabilir (Teele, 2004). Bu bağlamda öğrencilere baskın olan zeka alanlarına göre hangi stratejileri kullanabileceklerinin de öğretilebileceği düşünülmektedir. Doğan (2002) yapmış olduğu çalışmada okuma stratejilerinin öğretilmesinin; bireyde okuduğunu anlama düzeyi ve hafızada kalma seviyesi üzerine olumlu katkılarının olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda öğrencilere baskın olan zeka alanlarına göre hangi stratejileri kullanabileceklerinin de öğretilebileceği düşünülmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmen bölümünde eğitim gören öğrencilerin çoklu zeka alanlarıyla üst bilişsel okuma stratejileri ilişkiye dair hem uluslararası alanda hem de ulusal olarak herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın bundan sonra yapılacak olan çalışmalara öncülük edeceği düşünülmektedir.

Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nde bulunan yirmi iki maddeden ilk on altı madde; öğrencinin belirli bilgilerin ezbere öğrenilmesini, zihinsel bütünleşmeyi, bilgiyi arka plan bilgisiyle ilişkilendirmeyi, görüntülemeyi, görselleştirmeyi, kendi kendini sorgulamayı ve kendi kendini sınamayı içeren farklı stratejiler kullanarak bir metni anlama çabalarını değerlendirmeyi amaçlayan analitik stratejiler boyutunu, son altı madde ise öğrencilerin fazla okuma, okuduğunun altını çizme, okuduklarını not alma, yeniden okuma ve vurgulama gibi yöntemleri içeren çalışma ve akademik performansını değerlendirmeyi amaçlayan pragmatik stratejiler boyutunu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışmamızın amacı beden eğitimi öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini analitik ve pragmatik boyutunda analiz ederek hem bazı demografik değişkenlere göre hem de çoklu zeka alanları ile olan ilişkisini tespit etmektir.

3. YÖNTEM

Aşağıda araştırmada kullanılan yöntem ve araştırmada izlenen yollar açıklanmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma tarama modelinde olup tekil ve ilişkisel teknikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tekil tarama tekniği ile öğretmen adaylarının çoklu zeka düzeylerine ve üst bilişsel okuma stratejilerine yönelik görüşleri belirlenmiştir. İlişkisel tarama tekniğiyle de öğretmen adaylarının baskın oldukları zeka düzeyleri ile üst bilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişki düzeyine bakılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılı itibariyle Eskişehir Teknik Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören farklı sınıf düzeylerindeki bireyler oluşturmıştır. Araştırma için farklı sınıf düzeylerinden yaklaşık 140 öğrenciye yaptırılması amaçlanmıştır. Fakat çalışmanın gönüllük esaslı olması sebebiyle araştırmaya katılmak istemeyen öğrenciler ve verileri eksik dolduran öğrencilerin olması sebebiyle 120 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan bilgilerin demografik bilgileri aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin demografik özelliklerine göre dağılımları

		n	%
Cinsiyet	Kadın	61	50.8
	Erkek	59	49.2
Yaş	19 yaş ve altı	27	22.5
	20 yaş	39	32.5
	21 yaş	32	26.7
	22 yaş	7	5.8
	23 yaş ve yukarısı	15	12.5

Tablo 3.1. (Devam) *Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin demografik özelliklerine göre dağılımları*

		n	%
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	33	27.5
	2. Sınıf	35	29.2
	3. Sınıf	32	26.7
	4. Sınıf	20	16.7
Akademik not ortalaması	0.00-2.00	3	2.5
	2.01-3.00	42	35.0
	3.01-4.00	75	62.5
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	45	37.5
	Ortaokul	24	20.0
	Lise	26	21.7
	Üniversite	25	20.8
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	25	20.8
	Ortaokul	24	20.0
	Lise	35	29.2
	Üniversite	36	30.0

Tablo 3.1.'de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımlarına bakıldığında, araştırmaya katılanların 33'ünün (%27.5) 1. Sınıf, 35'inin (%29.2) 2. Sınıf, 32'sinin (%26.7) 3. Sınıf ve 20'sinin (%16.7) 4. Sınıf olduğu görülmektedir. Akademik not ortalamalarının dağılımlarına bakıldığında ise 3'ünün (%2.5) not ortalamasının 0-2.00 arasında, 42'sinin (%35) 2-3.00 arasında olduğunu ve 75'inin (%62.5) 3-4.00 arasında olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeylerinde bakıldığında 45'inin (%37.5) annesinin ilkokul mezunu olduğu, 24'ünün (%20) annesinin ortaokul mezunu olduğu, 26'sının (%21.7) lise mezunu olduğu ve 25'inin (%21.7) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında ise 25'inin (%20.8) ilkokul mezunu olduğu, 24'ünün (%20) ortaokul mezunu olduğu, 35'inin (%29.2) lise mezunu olduğu ve 36'sinin (%30) üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Araştırmada Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin zeka alanlarının belirlenmesinde “Çoklu Zeka Ölçeği” ve üst bilişsel okuma stratejilerinin belirlenmesi için ise “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri için kişisel bilgi formu hazırlanmış. Bu form kapsamında bireylerden yaş, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, not ortalamaları ve anne baba eğitim düzeyleri hakkında bilgi vermeleri istenilmiştir.

3.3.2. Çoklu zeka ölçeği

Çoklu zeka ölçeğini McClellan ve Conti 2008 yılında geliştirmiş ve Babacan 2012 yılında Türkçe'ye uyarlamasını yapmıştır. Ölçek 27 maddeden oluşmakta ve Gardner'ın yapmış olduğu dokuz farklı zeka alanını kapsamaktadır. Ölçeğin temel hedefi öğrencilerin baskın zeka alanlarını saptamaktır. Ayrıca ölçek 9'ar soru olacak şekilde 3'e bölünmüştür. Bireyler her bir bölümde yer alan 9 soruyu kendine en yakın hissettiklerinden en az yakın hissettiklerine doğru sıralamaları istenilmiştir. Buna göre öğrenciler kendilerine en yakın hissettiği maddeye 1, en az yakın hissettiği maddeye ise 9 yazmaktadır. Ölçeğin puanlandırması ise öğrencilerin yazmış olduğu sayılara göre yapılmaktadır. Öğrencilerin hangi alana daha eğilimli oldukları maddelere verdikleri düşük puanların toplanılmasıyla belirlenmektedir. Her bir alanda yer alan maddelerin sıralamaları toplanmakta ve en düşük puanı olan zeka alanı ölçeği dolduran kişinin baskın zeka alanı olmaktadır. Yapılan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 27 puan iken, en düşük ise 3 puan alınabilmektedir (Babacan, 2012).

Ölçeğin ayrıca dokuz alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar ve bunların iç tutarlılık (Cronbach Alpha) değerleri ise bedensel zeka (.85), varoluşçu zeka (.85), kişilerarası (sosyal) zeka (.78), içsel zeka (.84), mantıksal zeka (.75), müziksel zeka (.74), doğacı zeka (.73), görsel zeka (.86) ve sözel (.84) zekalardır. Bu araştırmadaki iç tutarlılık (Cronbach Alpha) değerleri ise bedensel zeka (.82), varoluşçu zeka (.86), kişilerarası (sosyal) zeka (.70), içsel zeka (.80), mantıksal zeka (.77), müziksel zeka (.73), doğacı zeka (.75), görsel zeka (.88) ve sözel (.85) olarak tespit edilmiştir.

3.3.3. Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği

Üst bilişsel okuma stratejilerinin belirlenmesinde Taraban, Kerr ve Ryneearson'ın 2004 yılında geliştirmiş olduğu ölçeğin Türkçeye uyarlamasını 2008 yılında yapan Çoğmen'in MRSQ-Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin amacı öğrencilerin yazılı metinleri okurken veya bunlara çalışırken kullanmış oldukları üst

bilişsel stratejilerin belirlenmesidir. Ölçekte analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler olmak üzere iki farklı alt boyut bulunmaktadır. Ölçekte toplam 22 madde bulunmaktadır. İlk 16 madde analitik stratejiler alt boyutuna, diğer 6 madde ise pragmatik strateji alt boyutuna aittir. İlk alt boyut olan analitik strateji alt boyutu öğrencilerin yazılı metinleri okurken kullandıkları stratejiyi, pragmatik strateji alt boyutu ise öğrencilerin okuduklarını hatırlayabilme düzeylerini ifade etmektedir.

Beşli likert tipi olan bu ölçekte sorulara hiç kullanmam cevabının verilmesi 1 puan, “Nadiren Kullanırım” 2 puan, “Bazen Kullanırım” 3 puan, “Sık Sık Kullanırım” 4 puan ve “Her Zaman Kullanırım” 5 puan olarak puanlandırılmaktadır. Stratejileri kullanma aralıkları formül kullanılarak tespit edilmiştir $((n-1)/n)$ ve 1-5 arasındaki aralık 0.8 olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005). Puanların aritmetik ortalamasının alınması sonucunda virgüllü çıkan ortalamalar 0.8 aralığa uygun olacak şekilde bir sonraki puanlamaya geçecek şekilde değerlendirilmiştir.

Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ölçeğinden genel toplamda alınabilecek en düşük puan 110, en yüksek puan ise 220, analitik stratejiler alt boyutunda en düşük 16, en yüksek 80, pragmatik stratejiler alt boyutunda ise en düşük 6 en yüksek ise 30 puan alınabilmektedir.

Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri 0.81 (İç Tutarlılık), pragmatik stratejilerin iç tutarlılığı 0.82, analitik stratejiler alt faktörünün iç tutarlılığı 0.78 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik katsayıları incelendiğinde bu katsayı 0.89 olarak tespit edilmiştir. Bu değer diğer çalışmalarda yeterli görülen 0.70 katsayısından daha yüksek olması sebebiyle de ölçeğin kullanılmasının uygun olduğu kanısına varılmıştır. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları ise analitik stratejiler için .86 ve pragmatik stratejiler için .80 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Veri Analizi

Verilerin istatistiksel analizi SPSS 23 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi ise araştırma evreninden bağımsız şekilde belirlenmiştir. Ardından verilerin SPSS ortamında normal dağılıma sahip olup olmadıklarını belirlenmesi amacıyla normallik testi yapılmış ve verilerin normal bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Weston & Gore, 2006). Ek olarak Levene testi uygulanarak verilerin homojenliğine bakılmış verilerin homojen olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada yer alan ölçeklerin çeşitli değişkenlere göre analiz edilmesinde t-testi, ki-kare ve ANOVA testleri kullanılmış. ANOVA testinde gruplar arasında çıkan farklılığın tespiti için ise ‘‘Scheffe’’ testi kullanılmıştır.

Çoklu zeka düzeyleri ile stbiliřsel okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Kolerasyon analizi Spearmans rho ile yapılmış (Büyüköztürk, 2010) bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler de Spearmans rho ile incelenmiştir. Çalışmadan istatistik analizinde ise anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.



4. BULGULAR ve YORUM

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin çoklu zeka düzeylerini ve üst bilişsel okuma stratejilerine yönelik görüşlerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirilerek, çoklu zeka düzeyleri ve üst bilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişki amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan istatistiki analizler aşağıdaki gibidir.

Bulgular bölümünde, çoklu zeka düzeyleri ve üst bilişsel okuma stratejileri düzeylerinin analizleri ile çoklu zeka düzeyleri ve üst bilişsel okuma stratejileri düzeyi arasındaki ilişki analizler bulunmaktadır.

4.1. Çoklu Zeka Düzeyi Analizleri

Bu bölümde çoklu zeka düzeylerine yönelik analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.1. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin çoklu zeka düzeyleri (N=120)*

Zeka Türleri	f	%
Bedensel Zeka	35	29.2
Varoluşçu Zeka	11	9.2
Kişilerarası Zeka	10	8.3
İçsel Zeka	30	25.0
Mantıksal Zeka	7	5.8
Müziksel Zeka	6	5.0
Doğacı Zeka	5	4.2
Sözel Zeka	9	7.5
Görsel Zeka	7	5.8

Tablo 4.1’de araştırmada yer alan bireylerin baskın oldukları zeka alanlarının frekans ve yüzde cinsinden dağılımları verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılanların 35’inin (%29.2) bedensel zekaya, 11’inin (%9.2) varoluşçu zekaya, 10’unun (%8.3) kişilerarası zekaya, 30’unun (%25) içsel zekaya, 7’sinin (%5.8) mantıksal zekaya, 6’sının (%5) müziksel zekaya, 5’ini (%4.2) doğacı zekaya, 9’unun (%7.5) sözel zekaya ve 7’sinin (%5.8) görsel zekaya baskın oldukları görülmektedir.

Tablo 4.2. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre çoklu zeka düzeyleri (N= 120)*

Çoklu Zeka Düzeyleri	Cinsiyet			
	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Bedensel Zeka	19	31.2	16	27.1
Varoluşçu Zeka	2	3.3	9	15.3
Kişiselarası Zeka	7	11.5	3	5.1
İçsel Zeka	16	26.1	14	23.7
Mantıksal Zeka	1	1.6	6	10.2
Müziksel Zeka	4	6.6	2	3.4
Doğacı Zeka	1	1.6	4	6.7
Sözel Zeka	7	11.5	2	3.4
Görsel Zeka	4	6.6	3	5.1

$\chi^2=11.375$, $sd=8$, $p=0.06$

Tablo 4.2 incelendiğinde cinsiyete göre çoklu zeka düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare testi yapılmış ve ki-kare analizine göre cinsiyet açısından çoklu zeka düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemiştir ($\chi^2 =11.375$, $sd=8$, $p=.06$).

Tablo 4.3. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeylerine göre çoklu zeka düzeyleri (N= 120)*

Çoklu Zeka Düzeyleri	Sınıf Düzeyi							
	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bedensel Zeka	7	21.2	8	22.8	10	31.2	10	50.0
Varoluşçu Zeka	3	9.1	4	11.4	4	12.5	0	0.0
Kişiselarası Zeka	3	9.1	3	8.6	3	9.4	1	5.0
İçsel Zeka	9	27.2	10	28.5	4	12.5	7	35.0
Mantıksal Zeka	2	6.1	1	2.9	4	12.5	0	0.0
Müziksel Zeka	3	9.1	2	5.7	0	0.0	1	5.0
Doğacı Zeka	2	6.1	1	2.9	1	3.1	1	5.0
Sözel Zeka	1	3.0	3	8.6	5	15.7	0	0.0
Görsel Zeka	3	9.1	3	8.6	1	3.1	0	0.0

$\chi^2=25.307$, $sd=24$, $p=0.39$

Tablo 4.3’de öğrencilerin sınıf düzeylerine göre çoklu zeka düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare testi yapılmıştır. Ki-kare analizine göre sınıf düzeyleri açısından çoklu zeka düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemiştir ($\chi^2=25.307$, $sd=24$, $p=.39$).

Tablo 4.4. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yaş düzeylerine göre çoklu zeka düzeyleri (N= 120)*

Çoklu Zeka Düzeyleri	Yaş Düzeyi									
	19 yaş ve altı		20 yaş		21 yaş		22 yaş		23 yaş ve yukarı	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bedensel Zeka	6	22.3	8	20.5	14	43.7	4	57.1	3	20.1
Varoluşçu Zeka	3	11.1	4	10.3	3	9.3	0	0.0	1	6.6
Kişiselarası Zeka	2	7.4	4	10.3	2	6.3	1	14.3	1	6.6
İçsel Zeka	7	25.9	10	25.5	8	25.0	2	28.6	3	20.1
Mantıksal Zeka	0	0.0	4	10.3	2	6.3	0	0.0	1	6.6
Müziksel Zeka	2	7.4	1	2.6	2	6.3	0	0.0	1	6.6
Doğacı Zeka	2	7.4	2	5.1	0	0	0	0.0	1	6.6
Sözel Zeka	2	7.4	3	7.7	1	3.1	0	0.0	3	20.1
Görsel Zeka	3	11.1	3	7.7	0	0.0	0	0.0	1	6.6

$\chi^2=23.443$, $sd=32$, $p=0.86$

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin yaş düzeylerine göre çoklu zekâ düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare testi yapılmış ve ki-kare analizine göre yaş düzeyleri açısından çoklu zeka düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir ($\chi^2=23.443$, $sd=32$, $p=0.86$).

Tablo 4.5. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre çoklu zeka düzeyleri (N= 120)*

Çoklu Zeka Düzeyleri	Akademik Başarı Düzeyi					
	0.00-2.00		2.01-3.00		3.01-4.00	
	f	%	f	%	F	%
Bedensel Zeka	0	0.0	16	38.1	19	25.3
Varoluşçu Zeka	1	33.3	4	9.5	6	8.0
Kişiselarası Zeka	1	33.3	1	2.4	8	10.7
İçsel Zeka	1	33.3	9	21.4	20	26.7

Tablo 4.6. (Devam) *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre çoklu zeka düzeyleri (N= 120)*

Çoklu Zeka Düzeyleri	Akademik Başarı Düzeyi					
	0.00-2.00		2.01-3.00		3.01-4.00	
	f	%	f	%	F	%
Mantıksal Zeka	0	0.0	2	4.8	5	6.7
Müziksel Zeka	0	0.0	2	4.8	4	5.2
Doğacı Zeka	0	0.0	3	7.1	2	2.7
Sözel Zeka	0	0.0	4	9.5	5	6.7
Görsel Zeka	0	0.0	1	2.4	6	8.0

$$\chi^2=13.438, sd=16, p=0.64$$

Tablo 4.5'te katılımcıların çoklu zekâ düzeylerinin akademik başarı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ki-kare testi yapılmıştır. Yapılan ki-kare testi sonucunda akademik başarı düzeylerine göre çoklu zeka düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($\chi^2=13.438$, $sd=16$, $p=0.64$).

Tablo 4.7. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre çoklu zeka düzeyleri (N= 120)*

Çoklu Zeka Düzeyleri	Anne Eğitim Düzeyi							
	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bedensel Zeka	12	26.7	7	29.2	8	30.8	8	32.0
Varoluşçu Zeka	5	11.1	1	4.2	3	11.5	2	8.0
Kişiselarası Zeka	2	4.4	1	4.2	3	11.5	4	16.0
İçsel Zeka	11	24.4	7	29.2	3	11.5	9	36.0
Mantıksal Zeka	1	2.2	3	12.5	2	7.7	1	4.0
Müziksel Zeka	3	6.7	2	8.2	1	3.9	0	0.0
Doğacı Zeka	3	6.7	0	0.0	2	7.7	0	0.0
Sözel Zeka	5	11.1	3	12.5	1	3.9	0	0.0
Görsel Zeka	3	6.7	0	0.0	3	11.5	1	4.0

$$\chi^2=23.588, sd=24, p=0.49$$

Tablo 4.6'da katılımcıların anne eğitim düzeylerine göre çoklu zeka düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare analizi yapılmıştır. Yapılan ki-kare analizine göre anne eğitim düzeyleri açısından çoklu

zeka düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir ($x^2=23.588$, $sd=24$, $p=0.49$).

Tablo 4.8. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre çoklu zeka düzeyleri (N= 120)*

Çoklu Zeka Düzeyleri	Baba Eğitim Düzeyi							
	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bedensel Zeka	4	16.0	10	41.7	10	28.6	11	30.6
Varoluşçu Zeka	4	16.0	3	12.5	2	5.7	2	5.6
Kişiselerarası Zeka	2	8.0	1	4.2	2	5.7	5	13.9
İçsel Zeka	10	40.0	5	20.7	7	20.0	8	22.1
Mantıksal Zeka	1	4.0	2	8.3	1	2.8	3	8.3
Müziksel Zeka	1	4.0	1	4.2	2	5.7	2	5.6
Doğacı Zeka	0	0.0	1	4.2	3	8.6	1	2.8
Sözel Zeka	2	8.0	1	4.2	5	14.3	1	2.8
Görsel Zeka	1	4.0	0	0.0	3	8.6	3	8.3

$x^2=20.594$, $sd=24$, $p=0.66$

Tablo 4.7 incelendiğinde öğrencilerin çoklu zeka düzeylerinin baba eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ki-kare analizi yapılmış, yapılan ki-kare analizi sonucuna göre baba eğitim düzeyleri açısından çoklu zeka düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($x^2=20.594$, $sd=24$, $p=0.66$).

4.2. Üstbilişsel Okuma Stratejilerine Yönelik Analizler

Bu bölümde üstbilişsel okuma stratejilerine yönelik analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.9. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (N= 120)*

	$\bar{X}$	SS	Düzy
Analitik	3.56	0.75	Sık sık kullanırım
Pragmatik	3.42	0.98	Sık sık kullanırım
Toplam	3.52	0.74	Sık sık kullanırım

Tablo 4.8’de üst bilişsel okuma stratejilerinden aldıkları ortalama cevaplar görülmektedir. Bu ortalamalar yöntem bölümünde belirtilen 0.8’lik aralıklar doğrultusunda değerlendirmeleri yapılmış ve analitik alt boyutunda düzey olarak sık sık kullanırım, pragmatik alt boyutunda sık sık kullanırım ve genel toplamda yine sık sık kullanırım cevabı verdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4.10. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (N= 120)*

		N	$\bar{X}$	SS	t	p
Analitik	Kadın	61	3.67	0.66	1.740	.08
	Erkek	59	3.44	0.82		
Pragmatik	Kadın	61	3.59	1.01	1.943	.06
	Erkek	59	3.24	0.93		
Toplam	Kadın	61	3.65	0.66	1.990	.04*
	Erkek	59	3.38	0.79		

Tablo 4.9.’da üst bilişsel okuma strateji ölçeğinin cinsiyetlere göre analizi sonucunda genel toplamda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=0.04$). Bu farklılığa göre kadınların üst bilişsel okuma strateji ortalamalarının erkekler göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde ise, kadın öğrencilerin, okuduğunu anlama stratejilerini erkek öğrencilere oranla daha sıklıkla kullandıkları söylenebilir. Fakat analitik ve pragmatik alt faktörlerde cinsiyetlere göre anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir ($p=0.08$; $p=0.06$).

Tablo 4.11. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeylerine göre üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (N= 120)*

		N	$\bar{X}$	SS	F	p
Analitik	1. sınıf	33	3.49	.68	.338	.79
	2. sınıf	35	3.66	.73		
	3. sınıf	32	3.53	.94		
	4. sınıf	20	3.53	.51		
Pragmatik	1. sınıf (a)	33	3.21	.96	3.505	.02* b>d
	2. sınıf (b)	35	3.81	.88		
	3. sınıf (c)	32	3.43	.94		
	4. sınıf (d)	20	3.05	1.05		

Tablo 4.12. (Devam) *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeylerine göre üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (N= 120)*

		N	$\bar{X}$	SS	F	p
Toplam	1. sınıf	33	3.41	.68	1.140	.34
	2. sınıf	35	3.70	.71		
	3. sınıf	32	3.50	.89		
	4. sınıf	20	3.39	.55		

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerinin sınıf düzeylerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır ve bunun için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bunun sonucunda pragmatik alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=0.02$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Scheffe testine göre pragmatik stratejiler boyutunda 2. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın 2. sınıf öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Fakat genel toplam ve analitik alt boyutunda sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir ($p=0.34$; $p=0.79$).

Tablo 4.13. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yaş düzeylerine göre üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (N= 120)*

		N	$\bar{X}$	SS	F	p
Analitik	19 yaş ve altı	27	3.59	.69	.446	.78
	20 yaş	39	3.45	.72		
	21 yaş	32	3.58	.79		
	22 yaş	7	3.44	.71		
	23 yaş ve yukarısı	15	3.73	.84		
Pragmatik	19 yaş ve altı	27	3.29	.96	.771	.55
	20 yaş	39	3.62	.91		
	21 yaş	32	3.30	1.08		
	22 yaş	7	3.16	.99		
	23 yaş ve yukarısı	15	3.43	.96		
Toplam	19 yaş ve altı	27	3.51	.69	.192	.94
	20 yaş	39	3.50	.71		
	21 yaş	32	3.51	.79		
	22 yaş	7	3.37	.71		
	23 yaş ve yukarısı	15	3.65	.83		

Tablo 4.11’deki bulgulara göre, öğretmen adaylarının yaş düzeylerine göre analitik, pragmatik alt boyutlarında ve genel toplamda anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir ($p=0.78$; $p=0.55$; $p=0.94$).

Tablo 4.14. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik not ortalamalarına göre üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (N= 120)*

		N	$\bar{X}$	SS	F	p
Analitik	0.00-2.00	3	3.35	.53	1.421	.24
	2.01-3.00	42	3.41	.84		
	3.01-4.00	75	3.64	.69		
Pragmatik	0.00-2.00	3	3.22	1.53	2.591	.08
	2.01-3.00	42	3.15	1.06		
	3.01-4.00	75	3.57	.89		
Toplam	0.00-2.00	3	3.31	.77	2.132	.12
	2.01-3.00	42	3.34	.81		
	3.01-4.00	75	3.62	.68		

Tablo 4.12’ye göre öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerinin akademik not ortalamalarına göre puan ortalamalarının farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, analitik stratejiler ($F= 1.421$; $p>.05$), pragmatik stratejiler ($F=2.591$; $p>.05$) ve ölçeğin tamamından ($F=2.132$; $p>.05$) göre puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.15. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (N= 120)*

		N	$\bar{X}$	SS	F	p
Analitik	İlkokul	45	3.58	.78	.926	.43
	Ortaokul	24	3.61	.74		
	Lise	26	3.66	.51		
	Üniversite	25	3.34	.88		
Pragmatik	İlkokul	45	3.22	.84	1.543	.21
	Ortaokul	24	3.70	.87		
	Lise	26	3.32	1.11		
	Üniversite	25	3.57	1.12		

Tablo 4.16. (Devam) *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (N= 120)*

		N	$\bar{X}$	SS	F	p
Toplam	İlkokul	45	3.48	.74	.463	.70
	Ortaokul	24	3.63	.72		
	Lise	26	3.57	.56		
	Üniversite	25	3.40	.90		

Tablo 4.13'teki bulgulara göre, öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeylerine göre analitik, pragmatik alt boyutlarında ve genel toplamda anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir ($p=0.43$; $p=0.21$; $p=0.70$).

Tablo 4.17. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (N= 120)*

		N	$\bar{X}$	SS	F	p
Analitik	İlkokul	25	3.43	.86	.797	.49
	Ortaokul	24	3.60	.73		
	Lise	35	3.69	.67		
	Üniversite	36	3.47	.74		
Pragmatik	İlkokul	25	3.30	1.05	.751	.52
	Ortaokul	24	3.32	.94		
	Lise	35	3.62	1.00		
	Üniversite	36	3.35	.93		
Toplam	İlkokul	25	3.39	.86	.879	.45
	Ortaokul	24	3.53	.75		
	Lise	35	3.67	.65		
	Üniversite	36	3.44	.71		

Tablo 4.14.'te bulgulara göre, öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeylerine göre analitik, pragmatik alt boyutlarında ve genel toplamda anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir ($p=0.49$; $p=0.52$; $p=0.45$).

4.3. Çoklu Zeka Düzeyleri ve Üstbilişsel Okuma Stratejileri Arasındaki İlişki Analizi

Bu bölümde çoklu zeka düzeyleri ile üstbilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik analiz sonuçları verilmiştir.

4.3.1. Analitik stratejiler ile çoklu zeka düzeyleri arasındaki ilişki analizi

Tablo 4.18. Analitik stratejiler ile çoklu zeka düzeyleri arasındaki korelasyon analizi sonucu

Analitik Stratejiler		
Bedensel Zeka	r	.125
	p	.173
	N	120
Varoluşçu Zeka	r	.184*
	p	.044
	N	120
Kişiselarası Zeka	r	.141
	p	.124
	N	120
İçsel Zeka	r	.133
	p	.146
	N	120
Mantıksal Zeka	r	.041
	p	.658
	N	120
Müziksel Zeka	r	-.147
	p	.110
	N	120
Doğacı Zeka	r	-.059
	p	.523
	N	120
Sözel Zeka	r	-.166
	p	.070
	N	120
Görsel Zeka	r	-.196*
	p	.032
	N	120

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, $p > .05$

Tablo 4.15’te analitik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analiz sonucunda elde edilen değerler verilmektedir.

Öğrencilerin analitik okuma stratejileri ile görsel zeka arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=-.196$), analitik okuma ve varoluşçu zeka ile arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.184$). Fakat analitik okuma stratejiler ile sözel, doğacı, müziksel, mantıksal, içsel, kişilerarası ve bedensel zeka arasında bir ilişki tespit edilmemiştir ($r=.125$; $r=.141$; $r=.133$; $r=.041$; $r=-.147$ $r=-.059$; $r=-.166$; $p>0.05$)

4.3.2. Pragmatik stratejiler ile çoklu zeka düzeyleri arasındaki ilişki analizi

Tablo 4.19. *Pragmatik stratejiler ile çoklu zeka düzeyleri arasındaki korelasyon analizi sonucu*

Pragmatik Stratejiler		
Bedensel Zeka	r	.082
	p	.374
	N	120
Varoluşçu Zeka	r	.253**
	p	.005
	N	120
Kişilerarası Zeka	r	-.009
	p	.926
	N	120
İçsel Zeka	r	.057
	p	.536
	N	120
Mantıksal Zeka	r	-.074
	p	.420
	N	120
Müziksel Zeka	r	-.085
	p	.355
	N	120
Doğacı Zeka	r	.048
	p	.600
	N	120
Sözel Zeka	r	-.128
	p	.165
	N	120
Görsel Zeka	r	-.149
	p	.105
	N	120

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$, $p>.05$

Tablo 4.16’da pragmatik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analiz sonucunda elde edilen değerler verilmektedir. Öğrencilerin pragmatik okuma stratejileri ile varoluşçu zeka arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-.196$; $p<0.01$). Fakat pragmatik okuma stratejiler ile sözel, doğacı, müziksel, mantıksal, içsel, kişilerarası, görsel ve bedensel zeka arasında bir ilişki tespit edilmemiştir ($r= -.128$; $r= .048$; $r=-.085$; $r=-.074$; $r=.057$ $r= -.009$; $r=-.149$; $r=.082$; $p>0.05$)



5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde literatürde daha önce yapılmış olan çalışmalar ile kendi bulgularımız karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen ilk sonuç, öğrencilerin baskın oldukları çoklu zeka alanlarına dayalı profilleridir. Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmen adaylarında bedensel zeka %29.2 oranında birinci iken, en az baskın olunan zeka alanı %4.2 oranıyla doğacı zeka bulunmuştur. Bu durumun sebebi ise beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerin gerek yıllar boyu sporla uğraşmaları gerekse okumuş oldukları bölümden dolayı psikomotor davranışları kullanma oranının daha yüksek olması gösterilebilir. Armstrong, zekânın gelişiminde önemli olan iki tür etkiden söz etmiştir. Bunlar hızlandırıcı ve köreltici etkilerdir. Hızlandırıcı deneyimlerin bireylerin zekâ gelişimlerine olumlu katkıları bulunmaktadır. Fakat bunun aksine körelten tecrübelerin de bireyin zeka gelişiminde olumsuz etkilerinin olabileceği bilinmektedir (Kuru, 2001). Bu nedenle farklı alanlarda eğitime devam eden öğrencilerin almış oldukları farklı eğitim yöntemlerine göre öğrencilerin farklı zeka alanları gelişebilmektedir. Başka bir deyişle beden eğitimi öğretmen adaylarının daha fazla aktivitelere katıldıklarından dolayı ve sporculuk öz geçmişlerine sahip olmaları bedensel zekâlarının daha gelişmiş çıkması anlamlı bir sonuçtur.

Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Bayrak vd. (2005) ile Hoşgörür ve Katrancı (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonucunda spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin en çok bedensel zekâ alanlarının daha gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Cengiz (2008) ve Cengiz ve Pulur (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarında 8-10 yaş grubundan oluşan öğrencilere belli bir süre futbol eğitimi vermişler ve bu eğitimin sonucunda öğrencilerin bedensel zeka alanlarının gelişimine olumlu katkılar sağladığını tespit etmişlerdir. Müftüler (2008, 2009) üniversitede öğrenim gören ve bedensel zeka alanı gelişmiş öğrencilerin serbest zamanlarını daha fazla fiziksel aktiviteler ile geçirdiklerini ifade etmektedir.. Araştırmamızda ayrıca en düşük zeka alanı olarak doğacı zeka alanının olduğu görülmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının doğacı zeka alanlarının en az baskın alan olması; McClellan ve Conti (2008) ile Yücel ve Morgil (1998) tarafından eğitim alanındaki lisans öğrencilerinde çevreyi koruma bilincinin ve doğa olgusunun tam olarak oluşmadığı belirtilerek desteklenmiştir. Benzer şekilde Babacan (2012)'ın sınıf

öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmaya göre ise en baskın zeka alanı içsel zeka iken en az baskın olan zeka, doğacı zeka olarak tespit edilmiştir. Taşgın ve Korucuk (2019) tarafından meslek yüksekokulu öğrencileri üzerinden gerçekleştirdikleri araştırmalarının sonucunda en yüksek zeka alanının sosyal zeka alanı olduğu, en düşük zeka alanının ise doğacı zeka alanı olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmamızdan elde edilen diğer bulguya göre kadınların bedensel, kişilerarası, içsel, müziksel, sözel ve görsel zeka alanları erkeklere kıyasla daha gelişmiş olduğu, buna karşın erkeklerin ise varoluşçu, mantıksal ve doğacı zeka alanlarının kadınlara kıyasla daha gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır. Dil gelişimi bakımından kadınların erkeklere oranlara daha erken konuşmaya başlamaları sözel-dilsel zekalarının daha baskın çıkmasını destekler niteliktedir. İletişime daha erken geçmenin beraberinde getirdiği sosyalliğin de kişilerarası zekayı geliştirdiği düşünülmektedir. Ayrıca yine gelişimsel olarak kadınların erkeklere oranla daha erken yürümeye başlamaları ve küçük kas gruplarını erkeklere göre daha iyi kullanabildikleri düşünüldüğünde kadınların bedensel zeka alanlarının daha baskın olması anlamlı bir sonuçtur. Ancak yapılan ki-kare analizi sonucunda bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak kadın ve erkek öğretmen adaylarının çoklu zeka alanlarını kullanma düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan biri Azar (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Buna göre zeka alanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Dalkıran (2017) resim eğitimi ve müzik eğitimi öğrencilerinin çoklu zeka alanlarının bazı değişkenlere göre karşılaştırılması yaptığı çalışmasında cinsiyet değişkenine göre kişisel, içsel, müziksel, bedensel, görsel ve sözel zekalarda anlamlı farklılıklar tespit edememiştir. Fakat varoluşçu zeka alanında cinsiyetlere göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Berkant ve Ekici (2007) ve Tuncer (2011) yapmış oldukları çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre çoklu zeka alanları arasında farklılık tespit etmemişlerdir. Pish Ghadam ve Moafian (2008), Razmjoo (2008), Sarıcaoğlu ve Arıkan'ın (2009), Taşgın ve Korucuk (2019), yapmış olduğu çalışmasında bizim çalışmamıza benzer sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre çoklu zeka ile cinsiyetler arasında anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Ayrıca Nasser, Singhal ve Abouchedid (2008) yaptıkları çalışmada kadınların sözel-dilsel ve içe dönük zekasının erkeklere kıyasla daha gelişmiş olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Güllü ve Tekin (2009)'ın lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında kız

öğrencilerinin sözel zeka, görsel zeka, müziksel zeka, sosyal zeka ve içsel zeka alanları erkek öğrencilerin zeka alanlarından daha yüksek bulunmuştur. Öztürkmen (2006), Altınok (2008), Serin (2008), Ravi ve Gethsi Vedapriya (2009), Kırıcı (2009), İzci ve Sucu (2014), Demir (2010), Menevis ve Ozad (2014), Erdem ve Keklik (2019)'in yapmış olduğu çalışmalara bakıldığında bizim çalışmamızdan farklı olarak cinsiyet değişkenine göre çoklu zeka alanlarında anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının yaş ve sınıf değişkenine göre çoklu zeka düzeyleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Buna göre öğretmen adaylarının çoklu zeka düzeylerinin yaş ve sınıf düzeyi açısından birbirine benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasının nedeni olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin yaş seviyelerinin birbirlerine yakın olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonucu sınıf ve yaş düzeyleri açısından öğretmen adaylarının çoklu zeka düzeylerinde herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle, kişilerin çoklu zeka düzeylerinin sınıf ve yaş değişkeni ile yakından ilişkili olmadığı bu alanda yapılmış diğer araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Ersoy-Çaltı (2019) tarafından müzik öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda öğrencilerin baskın olan çoklu zeka alanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Öztürkmen (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre zekâ alanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucunu tespit etmiştir. Kaplan ve Kurtulmuş (2019) tarafından okulöncesi öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarının sonucunda, 20-25 yaş arasındaki öğretmen adaylarının sözel-dil, görsel-uzamsal, mantıksal-matematiksel, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik, içsel-özedönük ve doğacı zekâ alanlarından aldıkları puanların 26-30 yaş arasındaki öğretmen adaylarının aldıkları puanlardan yüksek olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Akdoğan ve Akbarov (2015) tarafından gerçekleştirilen Bosna-Hersek ve Türkiye'deki ergen öğrencilerin çoklu zeka düzeylerini inceledikleri araştırmaların sonucunda sözel zeka hariç diğer zeka türleri ile yaş düzeyleri arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgular bizim yaptığımız çalışmayla paralellik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre, öğrencilerin akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük ve orta seviyedeki öğrencilere göre çoklu zeka alanlarında daha baskın olduğu görülmektedir. Ancak bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı

olmadığı görülmüştür. Çoklu zeka kuramı, öğrencilerin eğitim programına yaklaşım biçimlerinin çeşitliliğinin tanınmasında önemli bir yer tutmaktadır; öğretmenlerin ve öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğretim için başarılı bir şekilde programlama yapmasına yardımcı olmaktadır. Birçok araştırmacı, öğrenmeyi geliştirmek için öğrenenlerin profillerini belirlemenin ve zekalarının tanınmasıyla onları güçlendirmenin önemini vurgulamaktadır (Netoa vd., 2008; Wu ve Alrabah, 2009; Gurbuz ve Gurbuz, 2010; Natasa, 2010). Ancak, öğrenme performanslarını artırmak için öğretme ve öğrenme sürecini tasarlarken, öğrencilerin zekalarını dikkate almak için onları tanımak gerekli görünmektedir. Diğer bir ifade ile öğrenmenin bireyselleştirilmesi ve çoklu zeka düzeylere göre öğrencilerin eğitimlerinin desteklenmesi önemli görülmektedir. Çeşitli araştırmalar, çoklu zeka temelli öğretimin öğrencilerin başarısını artırdığını öne sürmektedir (Campbell ve Campbell, 1999; Kornhaber vd., 2004). Ancak öğrencilerin zeka türlerini dikkate alarak öğretme ve öğrenme sürecinin planlandığını söylemek zordur. Alan yazın incelendiğinde bizim araştırma bulgularımızla örtüşmeyen araştırmalar olmakla birlikte (Butzlaff, 2000; Vaughn, 2000; Demirsöz Selcioglu ve Kocabaş, 2006; Congur Yeşilkaya, 2006, Kaptan-Aykaç, 2006; Gouzouasis vd., 2007) paralellik gösteren araştırmalar da yer almaktadır. Bunlardan biri Lauron ve Oducado (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Lauron ve Oducado (2017)'nin öğretmenlik bölümünde okuyan öğrencilerin çoklu zekaları üzerinde yapmış oldukları çalışmalarının sonucunda öğretmen adaylarının akademik performansları ile çoklu zeka alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Salehi ve Gerami (2012) zeka türlerinin hiçbirinin öğrencilerin başarı puanları ile anlamlı bir şekilde ilişkili olmadığını bulmuşlardır. Koura ve Al-Hebaishi (2014) tarafından gerçekleştirilen Suudili üstün zekalı ve normal orta düzey öğrencilerin çoklu zekaları, öz-yeterlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmaların sonucunda hem üstün zekalı hem de normal orta düzey öğrencilerin yüksek ve düşük akademik başarı düzeylerine göre çoklu zeka düzeyleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim düzeyleri açısından çoklu zeka düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemiştir. Benzer şekilde bizim araştırmamıza paralel olarak Çaltı ve Malkoç (2021)'un müzik öğretmen adaylarının çoklu zeka alanlarının farklı değişkenlere göre değerlendirildiği çalışmada da aynı şekilde anne-baba eğitim durumları ile çoklu zeka alanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Nammourah, Naceur ve Meniaoui (2017)'in Filistinli

ortaokul öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmalarının sonucunda ebeveynlerin eğitim düzeyinin Filistinli öğrenciler arasında çoklu zeka açısından önemli bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Çoklu zekanın aslında bu değişkenden etkilenmediğini ve ebeveynin eğitim düzeyi dışındaki diğer faktörlerden etkilenme olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Kaplan ve Kurtuluş (2019) tarafından gerçekleştirilen okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin inceledikleri araştırmalarının sonucunda, çoklu zekâ ile anne ve baba eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Akkaya ve Sezgin-Memnun (2015) tarafından ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kullandıkları çoklu zeka alanlarını inceledikleri araştırmanın sonucunda, öğretmeni adaylarının çoklu zeka alanları ile anne ve babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerinde analitik, pragmatik ve ölçeğin tamamı olan okuma stratejilerini kullanma düzeyleri “sık sık kullanırım” olarak tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin genel toplamda, analitik stratejileri ve pragmatik stratejileri kullanma sıklığının birbiriyle örtüşecek şekilde çıkması öğrencilerin yazılı metinlerini okurken anlamak için uzun süre bilgileri anlamlandırdıkları ve ders metinlerini okurken hatırlamalarını kolaylaştırıcı altını çizme, not çıkarma gibi stratejileri sıklıkla kullandıkları şeklinde yorumlanmaktadır. Bunun sebebi ise bu çalışmaların lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilere yapılmış olması gösterilebilir. Çünkü üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinde saptanmak istenen özellikler ile belirli bir seviyeye ulaşmış öğrencilerin eğitim hayatları boyunca edinmiş oldukları çalışma ve okuma deneyimlerinin paralel olduğu söylenebilir. Öğrenciler okuma stratejilerini orta düzeyde veya orta düzeyin üstü bir düzeyde kullandıklarını belirtmişlerdir (Berkowitz ve Cicelli, 2004). Berkowitz ve Cicchelli yapmış oldukları araştırmalarında çeşitli seviyedeki ortaokul öğrencisini üstbilişsel stratejiler yönünden karşılaştırmıştır. Buna göre araştırmada yer alan öğrencilerinin kendilerinin okuma stratejilerini orta seviyede kullandıklarını belirtmişlerdir. Bir başka araştırmada 2006 yılında Muhtar’ın yaptığı çalışmasında, öğrencilerin dil öğreniminde kullanmış oldukları stratejilerin seviyesi sorulmuş ve orta düzeyde kullandıkları cevabı alınmıştır. Yine benzer şekilde Bedir (2002) yapmış olduğu çalışmasında araştırmaya katılan lise öğrencilerinin üst düzeyde okuma stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir (Akt. Muhtar, 2006). Vianty (2007) çalışmasında araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin analitik stratejileri daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Çoğmen (2008) araştırmasında araştırmaya katılan

üniversitenin eğitim fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejisinin kullanılması düzeyinin sıklıkla olduğu sonucuna ulaşmıştır (Babacan, 2012; Çöğmen 2008). Benzer şekilde Akbabaoğlu ve Duban (2020), Özdemir (2018)'in çalışmalarında da aynı şekilde üstbilişsel okuma stratejilerinin “sık sık kullanırım” olarak belirlendiği görülmektedir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, eldeki araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin cinsiyet açısından analitik ve pragmatik stratejileri kullanma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemiştir. Fakat öğrencilerin ölçeğin tamamına göre okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinde kadınlar lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Solmaz (2014)'in Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada öğrencilerin cinsiyet açısından analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucu ile paralellik gösterirken ve ölçeğin tamamı olan okuduğunu anlama stratejileri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucu ile örtüşmemektedir. Akbabaoğlu ve Duban (2020)'in sınıf öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları üzerine yaptığı çalışmada anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Aynı şekilde Emre'nin 2019 yılında yaptığı çalışmada ise öğrencilerin cinsiyet durumuna göre üstbiliş stratejileri kullanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özdemir (2018)'in öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerine yapmış olduğu çalışmada ise analitik stratejiler, pragmatik stratejiler ve ölçeğin tamamı olan okuma stratejilerinde puanlar yüksek olmasına karşılık istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmamızdaki ortalamalara bakıldığında okuduğunu anlamada kadınların erkeklere göre daha fazla kullandıkları görülmüştür. Bu bulgular literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu benzer araştırmalara bakıldığında Tuncer (2011) çalışmasında okuduğunu anlamada kadınların erkeklere göre daha fazla bu yöntemi kullandıklarını tespit etmiştir. Güngör (2005)'in okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin incelendiği çalışmada ise kadın öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin kadın öğrencilerin lehine olması alanyazındaki çalışmalarla da paralel olduğu görülmektedir. Becirovic, Brdarevic-Celjo ve Sinanovic (2017)'in çalışmasında

ise cinsiyet açısından analitik stratejiler, pragmatik stratejiler ve ölçeğin tamamı olan üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında kadın öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yine kadınların erkeklere göre daha fazla okuma stratejilerini kullandıkları çalışmalar mevcuttur (Phakiti, 2003; Rothman, 2002; Çöğmen, 2008; Moss, 2000; Rudell, 2000). Kadınların erkeklerden fazla kullanmasının sebebini Coleman (1997) kadınların daha bütünleştirici bir motivasyona sahip olmasından kaynaklandığını ve kadınların daha geniş perspektifte stratejiler kullanabildiklerini ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum içinde olduklarını belirtmiştir.

Araştırmamızda okuma stratejileri kullanma ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Fark bulunamamasına karşın, pragmatik stratejilerde 2. sınıf ve 4. sınıflar arasında 2. sınıflar lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Genel olarak hem ölçeğin tamamında hem de analitik ve pragmatik stratejilerde 2. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. 4. sınıfa doğru ise giderek puan ortalamalarının azaldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygılarının artmasına bağlı olarak başarısızlık korkusunun ortaya çıkması ve öğretmen olma konusunda motivasyonlarının düşmesi ile birlikte üst bilişsel okuma stratejilerini daha az kullanmalarına neden olduğu düşünülmektedir. Bu bilgi doğrultusunda Çöğmen (2008) araştırmasında bizim çalışmamıza benzer olarak sınıf düzeylerine göre okuma stratejilerinde anlamlı farklılıklar tespit etmemiştir. Ayrıca pragmatik stratejilerin kullanılmasında öğrencilerin strateji kullanımının anlamlı bir biçimde farklılaştığını belirtmiş yine bu bulgu bizim çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde Solmaz (2014)'ın Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada sınıf düzeyleri ile analitik stratejiler ve ölçeğin tamamı olan okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemiştir. Fakat öğrencilerin pragmatik stratejilerini kullanma düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmüştür. Akbabaoglu ve Duban (2020)'ın sınıf öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları üzerine yaptığı çalışmada sınıf düzeyi ile üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinin tamamına göre anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Yapılan çalışmalarda (Oxford, 1994; Daners'den Aktaran: Rudell, 2002; Hamurcu vd., 2002; Forrest ve Waller'den Aktaran: Rudell, 2002) öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe daha farklı ve daha sık okuduğunu anlama

stratejileri ve öğrenme stratejileri kullandıkları görülmektedir (Güngör, 2005). Emre (2019) ise; öğrencilerin sınıf durumuna göre üstbiliş stratejileri kullanma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça üstbilişsel stratejilerinde kullanma sıklığının arttığı tespit edilmiştir. Buna karşılık Kana (2015)'in çalışmasında ise sınıf düzeyi ile üstbilişsel okuma stratejileri kullanma düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğrencilerin yaş düzeyleri açısından; analitik stratejiler, pragmatik stratejiler ve ölçeğin tamamına göre okuduğunu anlama düzeylerini yaş düzeyleri arttıkça daha sık kullandıkları görülmesine karşın puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemiştir. Bunun nedeni olarak çalışmaya katılan lisans düzeyindeki öğrencilerin yaşlarının birbirine yakın olması gösterilebilir. Gül (2020)'nin çalışmasında ise 21-25 ve 26 yaş üzeri öğrencilerin, 17-20 yaş grubundaki öğrencilere göre daha fazla okuma stratejilerini kullanmaya istekli oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgu araştırmamızdan elde edilen sonuç ile paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin akademik not ortalamaları açısından; analitik stratejiler, pragmatik stratejiler ve ölçeğin tamamına göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak akademik not ortalaması daha yüksek olan öğrencilerin daha düşük not ortalamasına sahip öğrencilere göre üst bilişsel okuma stratejilerini daha fazla kullandıklarını söyleyebiliriz. Ders çalışma ya da okuma etkinliği esnasında daha iyi öğrenebilme farkındalığına sahip bireyler altını çizme, not tutma gibi üstbilişsel okuma stratejilerini daha sık kullanmaktadırlar. Bu bağlamda üstbilişsel farkındalığa sahip bireylerin akademik not ortalamalarının yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Çöğmen (2008)'in çalışmasında ise not ortalamaları ile strateji kullanım sıklıkları arasında anlamlı farklılık olduğu ve not ortalamalarının artması ile strateji kullanma sıklıkları arasında paralellik olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Taraban, Kerr ve Ryneearson'ın (2000) lisans düzeyindeki öğrencilerin okuma hedeflerine sahip olma, okuma stratejilerini kullanma ve not ortalamaları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada da not ortalamasının artmasıyla birlikte istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla amaca sahip oldukları ve strateji kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumları açısından analitik, pragmatik ve ölçeğin tamamı olan okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemiştir. Eğitim seviyesi sadece hem anne hem de baba eğitim durumlarının sadece diploma olarak belgelenmesidir. Bunun yanında anne

ve babaların eğitim seviyeleri düşük olmalarına karşın kendilerini aldıkları kurslar, eğitimler gibi formal ya da informal uygulamalarla da çok iyi yetiştirebilmekte ve çocuklarının okuma stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilmektedirler. Bu da anne ve baba eğitim durumlarına göre üstbilişsel okuma stratejileri arasında fark olmamasının nedeni olarak söylenebilir. Çöğmen'in 2008 yılında yapmış olduğu eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri çalışmasında da aynı şekilde anne eğitim durumları ile analitik, pragmatik ve okuduğunu anlama stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Emre'nin 2019 yılında yapmış olduğu ingilizce öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejileri ile üstbilişsel okuma stratejileri kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada da öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmadan elde edilen son bulgu ise, üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir. Korelasyon analizi sonucunda, analitik stratejiler ile varoluşçu zeka arasında pozitif yönde, görsel zeka arasında ise negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Pragmatik stratejiler ile sadece varoluşçu zeka arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri ile diğer zeka türleri arasında ise pozitif ya da negatif yönde herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Analitik strateji, bireylerin yazılı metinlere analitik olarak yaklaştıkları, okumuş oldukları metni anlamaya çalıştıkları bilişsel stratejidir (Taraban vd., 2004). Analitik stratejiler bireylere çoklu düşünebilmeyi ve farklı bakış açıları kazandırmayı hedeflemektedir. Armstrong (2003) “görsel zekanın (yani resimlerin ve görüntülerin zekasının) önce basılı harflerle ilişkilendirilmesi gerektiğini” ve okuyucunun yazılı metni görselleştirebileceğini varsaymıştır. Diğer bir ifade ile analitik okuma stratejiler ile görsel zeka arasında ilişkinin olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu anlayış araştırmamızdan elde edilen analitik stratejiler ile görsel zeka arasında ilişki bulunması bulgusuyla paralellik göstermesine karşın ilişkinin yönünün negatif olması bu anlayışa zıtlık oluşturmaktadır. Bunun nedeni olarak bu araştırmada görsel zeka alanının en az kullanılan zeka türleri arasında yer alması söylenebilir. Pour ve Shabsavari (2015) görsel zekanın öğretmenler için bilinmeyen bir kavram olduğunu ve görsel zekanın okulda öğrenilecek bir konu olmadığı için bunları yaygınlaştıracak kurslar vermenin mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu kavrama aşına olması ve öğretim yöntemlerini görsel zeka eğitimi ile ilgili içeriği içerecek şekilde düzenlemesi ölçüsünde, bu içeriğin öğrencinin

görsel zekasının artışına etkisini incelemenin mümkün olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca Pour ve Shahsavari (2015) görsel zekanın öğrencilerde üst-bilişsel stratejilerin uygulanma miktarına etkisini inceledikleri araştırmalarının sonucunda görsel zekanın üst-bilişsel stratejilerin kullanımı üzerinde önemli etkileri olduğu ve dolayısıyla öğrenci öğrenmesini iyileştirdiği sonucuna varmışlardır. Ancak bu çalışma sonucu bizim araştırma bulgularımızla örtüşmemektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulgu ise hem analitik hem de pragmatik stratejiler ile varoluşçu zeka arasında pozitif bir ilişki olduğudur. Varoluşçu zeka tanım olarak bireyin ölümle ilgili pozitif veya negatif yönde fikir ve düşüncelere sahip olması, sadece ahlaki değer yargıları oluşturan değil, bazı konularda da üzerinde fazlaca ve kapsamlı olarak düşünebilen bireyler tarafından kullanılan bunu geliştirebilen bir zeka alanıdır (Gardner, 1999). Gardner (1999) varoluşsal zekayı geniş bir bağlamda anlama zekası olarak değerlendirdi. Yaşamın anlamı, neden öldüğümüz, dünyadaki rolümüz gibi insan varoluşuyla ilgili derin soruları ele alma kapasitesidir; bu zeka, gerçek dünyayla bağlantılar arar ve öğrencilerin büyük resimdeki yerlerini görmelerine, sınıftaki, toplumdaki ve dünyadaki veya evrendeki rollerini görmelerine olanak tanır. Varoluşçu zekanın gelişmiş olması, bireylerin her şeyin nedenini araştırma, sorgulayan, derinlemesine inceleyen bireyler olduklarını göstermiştir. Alanyazın incelendiğinde üstbilişsel okuma stratejileri ile varoluşçu zeka arasında ilişki olduğunu destekleyecek araştırmalara rastlanamamıştır. Bunun nedeni olarak yapılan araştırmaların çoğunda zeka türü olarak yedi ya da sekiz zeka türü ile ilişki çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Ancak deneysel modele dayanan çalışmalar çoklu zeka ile okuma arasında bir ilişki olduğunu söylemektedir (Burman ve Evans, 2003; Temiz ve Kiraz, 2007; Al-Balhan, 2006; Herbe vd., 2002; Abdulkader vd., 2009; Reidel, Tomaszewski ve Weaver, 2003; Buschick vd., 2007; Jallad ve Bani Abdelrahman, 2008; Reidel vd., 2003; Owolabi ve Okebukola, 2009). Veriler sonucunda, zeka alanları içerisinde sadece varoluşçu zeka alanının hem analitik hem de pragmatik okuma stratejileri ile ilişkisinin olması zeka alanları arasında belli bir zekaya odaklanılmasını ve onun ön plana çıkarılmasına ve dolayısıyla diğer zeka alanlarına yeterince yer verilmediğini ve göz ardı edildiğini göstermektedir. Bu durum ise çoklu zeka alanlarına göre yanlış bir tutumdur ve çeşitliliğin sağlanamaması olarak yorumlanabilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde bu araştırmanın katkı sağladığı ilgili alana ve yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda bundan sonra benzer çalışmaları gerçekleştirecek olan araştırmacılar için önerilerden bahsedilecektir.

- Araştırmacılara Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nün yanısıra Spor Bilimleri Fakültesi bünyesinde yer alan Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon Bölümleri'nde öğrenim gören öğrencilere de uygulanabileceği önerilmektedir.
- Araştırmacılara Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü dışında diğer eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına ya da diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere uygulanarak karşılaştırmalar yapılabileceği önerilmektedir.
- Eğitim sistemindeki programların sadece belirli alanlara ağırlık vermesinden dolayı farklı zeka alanlarına da uygun eğitim programları ve eğitim ortamları düzenlenmesi önerilmektedir.
- Öğretmen adaylarının kullanmış oldukları üstbilişsel okuma stratejilerine uygun eğitim programları ve eğitim ortamları düzenlenebilir.
- Elde edilen sonuçlara göre kadınların erkeklere oranla üstbilişsel okuma stratejilerini daha sık kullandıkları görülmüştür. Bunun sebebinin ise ülkemizde cinsiyetlere verilen rollerin farklı olması ve yaradılış kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Araştırmacılara bu farklılığın sebebini ortaya çıkartabilmek adına öğretmen adayları, ebeveynler, öğretmenler ve yöneticiler ile cinsiyete olan bakış açısının incelendiği araştırmalar yapabilecekleri önerilmektedir.
- Çoklu zeka alanlarını belirlendiği ya da üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanma sıklığının ölçüldüğü diğer kademelerde öğrenim gören (ilköğretim, ortaöğretim gibi) öğrenciler üzerine de uygulanabileceği önerilmektedir.
- Üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmadan önce ve kullandıktan sonra analitik ve pragmatik alt boyutlarına bağlı kalarak akademik ortalama ve başarı düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabileceği önerilmektedir.
- Araştırmacılara çoklu zeka alanlarından dokuzuncu zeka alanı olarak belirlenen varoluşçu zeka alanının da dahil olduğu bir ölçeğin ilgili ulusal literatürde az olmasından dolayı yeni ölçekler geliştirilmesi önerilmektedir.

- Bu çalışmada çoklu zeka alanları ile üstbilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacılara dört dil becerisinden olan okuma dışındaki diğer üç temel beceriler (yazma, konuşma, dinleme) ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaları da yapabilecekleri önerilebilir.
- Öğretmen adaylarının çoklu zeka alanları ve üstbilişsel okuma stratejilerini tercih etme durumları üzerine nitel boyutta araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının çoklu zeka alanları ve üstbilişsel okuma stratejilerini tercih etme durumları üzerine deneysel nitelikte ve boylamsal çalışmalar da yapılabileceği önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C. ve Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387-409.
- Abdulkader, F. A., Gündoğdu, K. ve Eissa, M. A. (2009). The effectiveness of a multiple intelligences based program on improving certain reading skills in 5th-year primary learning disabled students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 673-690.
- Akbbabaoğlu, M. ve Duban, N. Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1720-1740.
- Akkaya, R. ve Sezgin Memnun, D. (2015). Matematik öğretmeni adaylarının kullandıkları çoklu zeka alanları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 39-46.
- Akyol, A. (2011). *2005 İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Al-Balhan, E. M. (2006). Multiple intelligence styles in relation to improved academic performance in Kuwaiti middle school reading. *Digest of Middle East Studies*, 15(1), 18-34.
- Ali, A. Z. A. R. (2006). Lisede seçilen alan ve ÖSS alan puanları ile çoklu zekâ profilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46(46), 157-174.
- Altınok, E. (2008). *Beden eğitimi öğrencilerinin bazı değişkenlere göre çoklu zekâ alanlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligence in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, T. (2000). *In their own way: Discovering and encouraging your child's multiple intelligences*. New York: Penguin Putham Inc.
- Armstrong, T. (2000). *Turning points transforming middle shods, at the turning point the young addescent learner*. New York: Teachers College Pres.

- Armstrong, T. (2003). *The multiple intelligences of reading and writing*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Aydoğan, H. ve Akbarov, A. (2015). Subjective assessments of multiple intelligences among Bosnian and Turkish students. *Problems of Education in the 21st Century*, 67, 7-16
- Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bahar, M.A. (2017). *4MAT öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üstbilişsel okuma eğitiminin üstbilişsel okuma stratejisini kullanma ve olgusal bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakı, A., Gürbüz, R., Ünal, S., Atasoy, E. (2009). Çoklu zeka kuramına dayalı etkinliklerin kavramsal öğrenmeye etkisi: Tam sayılarda dört işlem örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 237-259
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(8), 225-240.
- Bayrak, C., Çeliksoy, M.A. ve Çeliksoy, S. (2005). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki öğrencilerin çoklu zekâ kuramına ilişkin zekâ profilleri ve uygulanan yetenek giriş sınavları ile ilişkisi. *4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*. 10-11 Haziran, Bursa.
- Becirovic, S., Brdarevic-Celjo, A. ve Sinanovic, J. (2017). The use of metacognitive reading strategies among students at international Burch university: A case study. *European Journal of Contemporary Education*, 6(4), 645-655.
- Bedir, S.B. (2018). *Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı, ingilizce okuma başarısı ve öz yeterliklerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bellanca J. (1997). *Active learning handbook for the multiple intelligences classroom. skylight training and publishing*. USA: SAGE Publications, ss. 10-20.
- Bellanca, J. (1998). Teaching for intelligence: In search of best practices. *The Phi Delta Kappan*, 79(9), 658-660.

- Berkant, A. G. H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.
- Berkowitz, E. ve Cicchelli, T. (2004). Metacognitive strategy use in reading of gifted high achieving and gifted underachieving middle school students in New York City. *Education and Urban Society*, 37(1), 37-57.
- Brassel, D. ve Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Huntington Beach.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In Weinert, F. E., and Kluwe, R. H. (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 65–116.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. *Advances in Instructional Psychology*, 1, 77-165.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Burman, T. N. ve Evans, D. C. (2003). *Improving reading skills through multiple intelligence and increased parental involvement*. An Action Research Project (Report No. CS 512 280), Saint Xavier University: Chicago, IL.
- Buschick, M. E., Shipton, T. A., Winner, L. M., Wise, M. D. (2007). *Increasing reading motivation in elementary and middle school students through the use of multiple intelligences*. An Action Research Project, Saint Xavier University: Chicago, IL.
- Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading? *The Journal of Aesthetic Education*, 34 (3- 4), 167-178.
- Bümen, N. T. (2005). *Okulda çoklu zeka kuramı: Ders planları, uygulamada karşılaşılan güçlükler ve Türkiye'deki çoklu zeka okulu köy enstitüleriyle birlikte*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Campbell, L. Campbell, B. ve Dickinson, D. (1996). *Çoklu zeka yoluyla öğretme ve öğrenme*. Allyn and Bacon, Simon and Schuster Education Group, 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194-2315

- Campbell, L. ve Campbell, B. (1999). *Multiple intelligences and student achievement: success stories from six schools*. U.S.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carrell, P. L. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *Australian review of applied Linguistics*, 21(1), 1-20.
- Cengiz, Ş.Ş. (2008). *8-10 yaş çocukların çoklu zekâ türlerindeki dağılımını ve futbol eğitiminin çoklu zekâ düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Cengiz, Ş.Ş. ve Pulur, A. (2008). 12 haftalık futbol eğitiminin 8-10 yaş grubu çocukların bedensel-kinestetik ve müzik zekâ gelişimi üzerine etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 165-173.
- Checkley, K. (1997). The first seven... and the eighth a conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55, 8-13.
- Chongde, L. ve Tsingan, L. (2003). Multiple intelligence and structure of thinking. *The Journal of Theory&Psychology*, 13(6), 829-845.
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers and researchers*. NY: Newbury House.
- Coleman, J. A. (1997). *Residence abroad within language study*. *Language Teaching*, 30 (1), 1-20.
- Collins, M. D. ve Cheek, E. H. (1999). *Assessing & guiding reading instruction*. New York: The McGrawHill Companies, Inc.
- Cornoldi, C. (2010). Metacognition, intelligence, and academic performance. *Metacognition, strategy use, & instruction* (pp.257-277). New York: Guilford Press.
- Çaltı, A. E. (2019). *Müzik öğretmen adaylarının çoklu zeka alanlarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çaltı, A. E. ve Malkoç, T. (2021). Preservice music teacher's Multiple intelligence fields assessment according to different variables. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 36, 154-174
- Çinkılıç, İ. ve 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.

- Çongur Yeşilkaya, Ö. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf müzik eğitimi derslerinde çoklu zeka kuramının uygulanması. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı* 1. Cilt ISBN: 975-499-361-0. 14- 16 Nisan 2006, Ankara. 536-541
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dalkıran, E. (2019). Müzik eğitimi ve resim eğitimi öğrencilerinin çoklu zeka alanlarının bazı değişkenlere göre karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 225-234.
- Demir, R. (2010). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zeka alanlarının incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde yeni yönelimler* (1. baskı) Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., Akınoğlu, O., Acat, M.B., Avanoğlu, Y., Bacioğlu, G., Özkan, B., Sayan, H., Sıvacı, S.Y., Şahinel, S., Talu, N. (1998). İlköğretimde çoklu zeka kuramının uygulanması. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Cilt I, 531-546.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirsoz Selcioglu, E. ve Kocabaş, A. (2006). Zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenmenin eriş ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı* 1. Cilt ISBN: 975-499-361-0. 14-16 Nisan 2006, Ankara. 522-535
- Denig, S. J. (2004). Multiple intelligences and learning styles: Two complementary dimensions. *Teachers College Record*, 106(1), 96-111.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal Of Educational Research*, 3(6), 6-20.
- Durkan, E. (2017). *İlkokul dördüncü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarını sağlayan*

- uygulamalarının değerlendirilmesi: Giresun ili Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Giresun: Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: metacognition, motivation, and self-regulation. A. Efklides, J. Kuhl ve R. M. Sorrentino (Dü) *Trends and prospects in motivation research* içinde, (s.297-323). Dordrecht: Dordrecht.
- El-Koumy, A. S. (2004). Metacognition and reading comprehension: Current trends in theory and research. *Education Resources Information Center (ERIC), USA*.
- Emre, P. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejileri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Epçayan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6), 207-223.
- Erdem, D. ve Keklik, I. (2020). Multiple Intelligences Profiles in Prospective Teachers. *Education Reform Journal*, 5(1), 27-44.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gardner, H. (1983). *Çoklu zeka kuramı zihin çerçeveleri* (Çev. E. Kılıç). İstanbul: Alfa Yayınları 2010.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal zeka*. (Çev. B.S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gouzouasis, P., Guhn, M. ve Kishor, N. (2007). The predictive relationship between achievement and participation in music and achievement in core Grade 12 academic subjects. *Music Education Research*, 9(1), 81-92.
- Görücü, A. (2007). *İlköğretim ilköğretim 7. sınıf beden eğitimi derslerinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının öğrencilerin performans, tutum ve kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language moving from theory to practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gül, M. (2013). *Ortaokul 6-7-8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma amaç ve stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gül, S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi., Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Güllü, M. ve Tekin, M. (2009). Spor lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 247-258.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe University Journal of Education*, 28, 101-108.
- Gürbüz, R. ve Gürbüz, M. A. (2010). Determination of preschool children's dominant and non-dominant types of intelligences with regard to "THE Theory of Multiple Intelligences": A Qualitative Evaluation. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (2), 456-470.
- Gürkan, T. ve Gökçe, E. (2000). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları. *IV. Fen Bilimleri Kongresi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi s.188-192.
- Hamurcu, H., Günay, Y., Özyılmaz, G., Altınışik, I. (2002). Buca eğitim fakültesi fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına dayalı profilleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, (16-18 Eylül 2002)
- Hennessey, M. G. (1999). Probing the dimensions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning. Paper Presented at *the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, Boston.
- Herbe, R., Thielenhouse, M. ve Wykert, T. (2002). *Improving student motivation in reading through the use of multiple intelligences*. An Action Research Project (Report No. CS 511 596), Saint Xavier University: Chicago, IL.

- Hillman, C. H., Erickson, K. I. ve Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58-65.
- Hoşgörür, V. ve Katrancı, M. (2007). Sınıf ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin baskın zekâ alanları. (Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-42.
- Hyland, K. (1990). Providing productive feedback. *ELT Journal*, 44(4), 294-304.
- Izci, E. ve Sucu, H. O. (2014). Investigating multiple intelligence profiles of university students (Nevsehir University sample). *Inonu University Journal of Educational Science Institute*, 1(1), 12-21.
- İnal, B. (2009). *Bilişsel okuma stratejilerine ilişkin eğitim görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jallad, N. Y. ve Bani Abdelrahman, A. A. (2008). The effect of multiple intelligences strategies on EFL ninth graders' achievement in reading comprehension. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 34(1-2), 87-114.
- Johnson, A.P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. (Çev. A. Benzer). Ankara: Pegem Yayınları.
- Kana, F. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbiliş farkındalık düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(17), 66-81.
- Kaplan, E. ve Kurtulmuş, Z. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 75, 121-136.
- Kaptan-Aykaç, V. (2006). Sanat eğitiminde aktif öğrenme. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*. 1. Cilt ISBN: 975-499-361-0. 14-16 Nisan 2006, Ankara. 542-549.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Khan, F. A. ve Khan, S. A. (2013). Metacognitive reading strategies in relationship with scholastic achievement in science of IX standard students of English medium schools in Aurangabad city. *MIER Journal of Educational Studies Trends & Practices*, 119-129.

- Kırıcı, M. (2009). *Ortaöğretim fen bölümü öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kornhaber, M.L., Fierros E. ve Veenema S. (2004). *Multiple intelligences: Best ideas from theory and practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Koura, A. A. ve Al-Hebaishi, S. M. (2014). The relationship between multiple intelligences, self-efficacy and academic achievement of Saudi gifted and regular intermediate students. *Educational Research International*, 3(1), 48-70.
- Kuru, E. (2001). Kinestetik zekâ ve beden eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 217- 229.
- Lauron, E. F. ve Oducado, T. A. (2017). Multiple Intelligences of Teacher Education Students: Their Relationship to Academic Performance. *CAPSU Research Journal*, 29(2), 42-53.
- Lazear, D. (2000). *The Intelligent Curriculum: Using Multiple Intelligences To Develop Your Students' Full Potential*. Zephyr Press, PO Box 66006, Tucson, AZ 85728-6006.
- Lazear, D.G. (1992). *Çoklu zeka öğretimi*. Fastback 342. Phi Delta Kappa, PO Box 789, Bloomington, IN 47402-0789.
- Leonard, D.C. (2002). *Learning theories: a to z*. London.: Greenwood Press.
- McClellan, J. A. ve Conti, G. J. (2008). Identifying the multiple intelligences of your students. *Journal of Adult Education*, 37(1), 13-32.
- McShane, J. (1991). *Cognitive development: An information processing approach*. United Kingdom: Blackwell Publishers.
- Meneviş, İ. ve Özad, B. E. (2014). Do age and gender influence Multiple intelligences? *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 42(1), 9-19.
- Miller, W. H. (1972). *The First R Elementary Reading Today*. New York: Holt Rinehart And Winston Inc.
- Mirzaei, A., Rahimi Domakani, M. ve Heidari, N. (2014). Exploring the relationship between reading strategy use and multiple intelligences among successful L2 readers. *Educational Psychology*, 34(2), 208-230.

- Moran, S., Kornhaber, M. ve Gardner, H. (2006). Orchestrating multiple intelligences. *Educational Leadership*, 64(1), 22-27.
- Moss, G. (2000). Raising boys' attainment in reading: Some principles for intervention. *Reading*, 34(3), 101-106.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Müftüler, M. (2009). Üniversite öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarına göre serbest zaman tercihlerinin belirlenmesi. *Türkiye Kick Boks Federasyonu Spor Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 1-9.
- Nammourah, M., Naceur, A. ve Meniaoui, K. (2017). Multiple intelligences: A case study of palestinian students. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 6(3), 60-69.
- Nasser, R., Singhal, S. ve Abouchid, K. (2008). Gender differences on self-estimates of multiple intelligences: A comparison between Indian and Lebanese youth. *Journal of Social Sciences*, 16(3), 235-243.
- Nataša, B. (2010). Multiple Intelligences Theory– A milestone innovation in English language teaching at the University of Nis Medical School. *Acta Medica Medianae*, 49 (2), 15-19.
- Netoa, F., Ruiza, F. ve Furnhamb, A. (2008). Sex differences in self-estimation of multiple intelligences among Portuguese adolescents. *High Ability Studies*, 19 (2), 189-204.
- Nicholson-Nelson, K. (1998). *Multiple intelligences*. New York: Scholastic Professional Books.
- Norton, E. S. ve Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63, 427-452.
- Owolabi, T. ve Okebukola, F. (2009). Improving the reading ability of science students through study groups and multiple intelligences. *Electronic Journal of US-China Education Review*, 6(2), 38-43.
- Özbilgin, E. (2018). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S. (2018). The levels of using reading strategies of the prospective teachers. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 296-315
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztürk, F. ve Düşkün, Y. (2019, 3 Aralık). *PISA testi 2018 sonuçları açıklandı: Türkiye yine tüm alanlarda OECD ortalamasının altında*. BBC News Türkçe. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-50639723> (Erişim tarihi: 16.10.2021).
- Öztürkmen, B. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Perfetti, C. A., Landi, N. ve Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling ve C. Hulme (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Malden: Blackwell Publishing.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Journal of Language Learning*, 53(4), 649-702.
- Philbrick, A. R. (2002). *The effect of metacognitive reading instruction on students' comprehension of social studies context*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Arkansas, The United States of America.
- Pish Ghadam, R. ve Moafian, F. (2008). The role of Iranian EFL Teachers' multiple intelligences in their success in language teaching at High schools. *Pazhuhesh-e-Zabanha-ye- Khareji* 42, 5-22.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 11-27). New York: Guilford Press.
- Pressley, M. ve Harris, K.R. (2012). Cognitive strategies instruction: from basic research to classroom instruction. Alexander, P.A and Winne, P.H. (Ed). *Handbook of Educational Psychology*. NY: Taylor and Francis.

- Ratey J. J. ve Sattelmair J., (2009). Physically active play and cognition. *American Journal of Play*, 1(3), 365-374.
- Ravi, R. ve Gethsi Vedapriya, S. G. (2009). Do age and sex of school students make significant difference in their multiple intelligences? *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, 2(3), 66-72.
- Razmjoo, S. A. (2008). On the relationship between multiple intelligences and language proficiency. *The Reading Matrix*, 8(2), 155-174.
- Reidel, J., Tomaszewski, T. ve Weaver, D. (2003). *Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligence teaching strategies*. An Action Research Project (Report No. CS 512 364), Saint Xavier University: Chicago, IL.
- Roper, B. ve Davis, D. (2000). Howard Gardner: Knowledge, learning and development in drama and arts education. *Research in Drama Education*, 5(2), 234.
- Rothman, S. (2002). *Achievement in Literacy and Numeracy By Australian 14 Year-Olds, 1975-1998*. Australia: Australian Council for Educational Research, Victoria.
- Ruddell, R. B. (2002). *Teaching children to read and write: becoming an effective literacy teacher*. London: Allyn & Bacon.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zeka teorisi ve eğitim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saeidi Pour, B. ve Shahsavari, H. (2015). Investigation of effect of spatial intelligence on amount of application of meta-cognitive strategies in students. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 6(3), 52-61.
- Salehi, M. ve Gerami, S. (2012). On the relationship between multiple intelligences and achievement among engineering students. *English for Specific Purposes World*, 35(12), 1-19.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Samurçay, N. (1983) Zekâ ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 8 (45), 4-12.
- Sarıcaoğlu, A. ve Arıkan, A. (2009). Zeka türleri, öğrencilerin yabancı dil başarıları ve seçilmiş değişkenler üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 110-122.
- Schneider, W. ve Lockl, K. (2008). Procedural metacognition in children: Evidence for developmental trends. In J. Dunlosky & R. A. Bjork (Eds.), *Handbook of metamemory and memory* (pp. 391–409). Psychology Press.

- Selçuk, Z. (1999). *Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Serin, U. (2008). *İzmir ilinde görev yapan fen alanı öğretmenlerinin öğretim strateji ve stilleri ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve çoklu zeka alanları arasındaki ilişki*. Yayımlanmış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sheorey, R. ve Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1 (1), 1-23.
- Solmaz, D. Y. (2015). Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri: Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda bir araştırma. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 6(1), 25-38
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American psychologist*, 52(10), 1030.
- Supancic, S. A. (1995). *A descriptive study of the use of reading strategies in Illinois vocational classrooms*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Southern Illinois University, Department of Plant, Soil and Agriculture Systems, Illinois.
- Taraban, R., Kerr, M. ve Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25, 67-81.
- Taraban, R., Rynearson, K. ve Kerr, M. (2000). College students' academic performance and self-report of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, 21(4), 283-308.
- Taşgın, A. ve Korucuk, M. (2019). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 550-575.
- Temiz, N. ve Kiraz, E. (2007). The implications of multiple intelligences theory on literacy education at first grade. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 111-126.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Temur, Ö. (2001). *Çoklu zeka kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin matematik erislerine ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toksun, S. E. (2015). *Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars İli Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Tuncer, M. (2011). ÖSYM tarafından yükseköğretim programlarına yapılan yerleştirmelerin çoklu zeka kuramı perspektifinden değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1).
- Tuncer, U. (2011). *The adaptation and development of "metacognitive reading strategies questionnaire" and "reading strategy use scale" for Turkish learners learning english as a foreign language*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uludere, C. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerine göre okul ortamında çoklu zeka modeline ilişkin uygulamaların değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: modest support for the oft-claimed relationship. *The Journal of Aesthetic Education*, 34 (3-4), 149-166
- Vianty, M. (2007). The Comparison of Students' Use of Metacognitive Reading Strategies between Reading in Bahasa Indonesia and in English. *International Education Journal*, 8(2), 449-460.
- Victor, A. M. (2004). *The effects of metacognitive instruction on the planning and academic achievement of first grade and second grade children*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Illinois Institute of Technology: ProQuest Digital Dissertations.
- Waters, H.S. ve Schneider, W. (2009). *Metacognition, strategy use, & instruction* (pp.257-277). New York: Guilford Press.

- Whitebread, D. ve Pino Pasternak, D. (2010). Metacognition, self-regulation and meta-knowing. *International Handbook of Psychology in Education*, 675-706.
- Willis, J. (2008). *Teaching the brain to read: Strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Wu, S. ve Alrabah, S. (2009). A cross-cultural study of Taiwanese and Kuwaiti EFL students' learning styles and multiple intelligences. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(2), 393-403.
- Yavuz, K.E. (2003). *Eğitim öğretimde çoklu zekâ teorisi ve uygulamaları*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yelken, E. (2016). *Eğitimi uluslararası sınavlarla yeniden düzenlemek: Bağlamı, kapsamı ve dönüştürücü gücüyle PISA*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yücel, S. ve Morgil, F. İ. (1998). Yüksek öğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14).
- Yüksel, İ. ve Yüksel, İ. (2012). Metacognitive awareness of academic reading strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 894-898.
- Zhang, L. ve Seepho, S. (2013). Metacognitive strategy use and academic reading achievement: insights from a Chinese context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1).

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenci;

Size sunulan iki ölçekten birincisi Çoklu Zeka Ölçeği, baskın olduğunuz zeka alanlarını; ikincisi ise Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği üstbilişsel okuma stratejilerini ne düzeyde kullandığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Ölçeklerden elde edilen veriler sadece bilimsel araştırmalarda kullanılacaktır. Ölçeklerde doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve her madde için TEK seçeneği işaretleyiniz! Bu çalışmaya sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Tuğba DEMİR

Anadolu Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

2. Sınıf Düzeyiniz: 1. () 2. () 3. () 4. () 5 ve üstü ()

3. Yaşınız: 19 yaş ve altı () 20 () 21 () 22 () 23 ve üstü ()

4. Akademik Başarı Ortalamanız: 0.00-02.00 () 02.01-3.00 () 03.01-4.00 ()

5. Anne-Babanızın Eğitim Durumu:

Anne

Baba

İlkokul ()

İlkokul ()

Ortaokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Lise ()

Üniversite ()

Üniversite ()

Y. Lisans ve Doktora ()

Y. Lisans ve Doktora ()

EK-2: Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği

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

EK-3: Çoklu Zeka Ölçeği

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

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

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

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

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

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

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

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