

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ
DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜLKÜ ÖZALP

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Işıl AKTAĞ

BOLU, TEMMUZ-2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Ülkü ÖZALP tarafından hazırlanan “ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ DÜZEYLERİ” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Beden Eğitimi Öğretmenliği Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. **01/07/2023**

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman

Doç. Dr. Işıl AKTAĞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye

Doç. Dr. Gülsen ÖZCAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye

Doç. Dr. Müberra ÇELEBİ

Düzce Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin **20/06/2023** tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % **26** olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 toplantısında alınan 65815314 ile izni ile uygulanmıştır.

Yapılan anket uygulaması için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 15/12/2022 tarihinde E-59090411-44-65978188 sayısı ile izin alınmıştır.

ÜLKÜ ÖZALP

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜLKÜ ÖZALP

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. IŞIL AKTAĞ)

BOLU, TEMMUZ-2023

(X + 57 SAYFA)

Bu araştırma “Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Düzeyleri”ni değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu İstanbul ilinde bulunan Fen lisesi, Anadolu lisesi, İmam hatip lisesi, Meslek lisesi, Spor lisesi ve Güzel Sanatlar lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma verileri Yüksel Özden (2005) tarafından Türkçe’ye çevrilen “Çoklu Zekâ ölçeği” kullanılmıştır. Analizlerde ANOVA, t-testi ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin baskın olan çoklu zekâ alanı bedensel ve müziksel iken en düşük değere sahip zekâ alanının sözel ve mantıksal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim türlerine göre Fen lisesi öğrencilerinin çoklu zekâ alanı mantıksal, Anadolu lisesi öğrencilerinin çoklu zekâ alanı müziksel ve bedensel, İmam hatip lisesi öğrencilerinin çoklu zekâ alanı bedensel, Meslek lisesi öğrencilerinin çoklu zekâ alanı sosyal ve bedensel, Spor lisesi öğrencilerinin çoklu zekâ alanı bedensel ve Güzel Sanatlar lisesi öğrencilerinin çoklu zekâ alanı bedensel ve müziksel olarak tespit edilmiştir. Cinsiyete göre, mantıksal zekâ alanında erkek öğrencilerin ortalama çoklu zekâ puanları daha yüksek bulunmuşken görsel, müziksel, bedensel ve doğacı zekâ alanlarında kız öğrencilerin çoklu zekâ puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zekâ, Okul Türü, Cinsiyet, Ortaöğretim Öğrencileri.

ABSTRACT

MULTIPLE INTELLIGENCE LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

MSC THESIS

ÜLKÜ ÖZALP

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

PHYSICAL EDUCATION DEPARTMENT

SUPERVISOR: ASSOCIATE. PROF. DR. IŞIL AKTAÇ

BOLU, JULY 2023

(X+ 57 PAGES)

This research was conducted to evaluate the "Multiple Intelligence Levels of Secondary Education Students". The sample group of the research consists of students from Science High School, Anatolian High School, Imam Hatip High School, Vocational High School, Sports High School and Fine Arts High School in Istanbul. The "Multiple Intelligences scale", developed by Gardner (1983) and translated into Turkish by Yüksel Özden (2005), was used here. Anova, T-test and chi-square test were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was concluded that the dominant multiple intelligence domain of high school students was physical and musical and the lowest multiple intelligences scores were verbal and logical. According to school types, Science high school students' multiple intelligences are logical, Anatolian high school students' multiple intelligences are musical and physical, Imam Hatip high school students' multiple intelligences are physical, Vocational high school students' multiple intelligences are social and physical, Sports high school students' multiple intelligences are physical and Fine Arts students multiple intelligence determined as physical and musically. According to gender, male students' average multiple intelligence scores were higher in logical intelligence, while female students' multiple intelligence scores were higher in visual, musical, physical and naturalistic intelligence areas.

Key Words: Multiple Intelligence, School Type, Gender, High School Students

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ	ix
TEŞEKKÜR	x
1. GİRİŞ	1
1.1 Araştırmanın Amacı	3
1.2 Araştırmanın Önemi	3
1.3 Araştırmanın Problem Cümlesi	4
1.3.1 Alt Problemler	4
1.4 Varsayımlar	5
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Tanımlar.....	5
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ	6
2.1 Kuramsal Temeller	6
2.1.1 Eğitim Tanımı	6
2.1.2 Ortaöğretim Kurumları	6
2.2 Rekreatif-Ders Dışı Aktivitelerin Önemi.....	7
2.2.1 Zekâ.....	8
2.3 Çoklu Zekâ Kuramı	9
2.3.1 Çoklu Zekânın Eğitimde Yeri	10
2.4 Çoklu Zekâ Alanları	11
2.4.1 Sözel – Dilsel Zekâ	11
2.4.2 Mantıksal-Matematiksel Zekâ	11
2.4.3 Görsel-Uzamsal Zekâ.....	12
2.4.4 Bedensel-Kinestetik Zekâ	12
2.4.5 Müziksel-Ritmik Zekâ	12
2.4.6 Kişilerarası-Sosyal Zekâ	12
2.4.7 Kişisel-İçsel Zekâ.....	13
2.4.8 Doğacı Zekâ	13
2.5 İlgili Araştırmalar	13
2.5.1 Konu İle İlgili Yurt İçi Araştırmaları.....	13
2.5.2 Konu İle İlgili Yurt Dışı Araştırmaları	16
3. YÖNTEM	18
3.1. Araştırma Modeli.....	18
3.2 Evren ve Örneklem	18
3.3 Veri Toplama Araçları	18
3.4 Veri Toplama Süreci.....	19
3.5 Verilerin Analizi	19

4. BULGULAR	21
4.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	22
4.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	26
4.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	28
4.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	30
4.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	36
5. TARTIŞMA	37
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	45
6.1 Sonuçlar	45
6.2 Öneriler	46
6.2.1 Çalışma Sonuçları İle İlgili Öneriler.....	47
6.2.2 Gelecek Çalışmalar ile İlgili Öneriler	47
7. KAYNAKÇA	48
8. EKLER	53



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Çoklu zekâ ölçeği çarpıklık-basıklık değerleri	20
Tablo 2. Çoklu zekâ alanları ölçeği iç tutarlık katsayısı	20
Tablo 3. Katılımcıların demografik bilgileri	21
Tablo 4. Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ölçeğinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri.....	22
Tablo 5. Ortaöğretim öğrencilerinde öğrenim gördükleri lise türüne göre çoklu zekâ düzeyleri inceleme tablosu.....	23
Tablo 6. Ortaöğretim türüne göre cinsiyet dağılımları.....	26
Tablo 7. Ortaöğretim öğrencilerinin ÇZ düzeyinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.....	27
Tablo 8. Ortaöğretim öğrencilerinin ÇZ düzeylerinin sınıf değişkenine göre incelenmesi.....	28
Tablo 9. Rekreatif-ders dışı aktiviteler ve katılım sayıları	30
Tablo 10. Fen lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktiviteye katılma durumuna göre çoklu zekâ düzeylerinin incelenmesi	30
Tablo 11. Anadolu lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktiviteye katılma durumuna göre çoklu zekâ düzeylerinin incelenmesi.....	31
Tablo 12. İmam hatip lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktiviteye katılma durumuna göre çoklu zekâ düzeylerinin incelenmesi.....	32
Tablo 13. Meslek lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktiviteye katılma durumuna göre çoklu zekâ düzeylerinin incelenmesi.....	33
Tablo 14. Spor lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktiviteye katılma durumuna göre çoklu zekâ düzeylerinin incelenmesi	34
Tablo 15. Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktiviteye katılma durumuna göre çoklu zekâ düzeylerinin incelenmesi.....	35
Tablo 16. Farklı ortaöğretimlerde öğrenim gören öğrencilerin rekreatif-ders dışı aktivitelere katılma sayısına yönelik ki-kare analizi sonuçları	36

TEŞEKKÜR

Bu araştırmayı tamamlamam için desteklerini esirgemeyen ve tezi hazırlama sürecimde her adımı büyük istek ve özveri ile yönlendiren danışman hocam Doç. Dr. Işıl AKTAĞ’a, tez jürisinde yer alarak önemli katkılar sağlayan Sayın Doç. Dr. Müberra ÇELEBİ’ye, veri toplama sürecinde yardımcı olan ilgili okulların müdürlerine ve beden eğitimi ve spor dersi öğretmeni arkadaşlarıma sonsuz minnet ve teşekkürlerimle.

Çalışmamı tamamlamamda bana verdiği büyük destek için hayat arkadaşım, sevgili eşim Tugay ÖZALP’e ve hayatımın her anında benden desteğini esirgemeyen babam Erhan YÜCEER’e teşekkürü bir borç bilirim.



1. GİRİŞ

Eğitim kişinin istenilen bir doğrultuda davranışa dönük şekilde bilişsel, bedensel veya duyuşsal, toplumsal açılardan yetilerinin en uygun şekilde geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırmasına yönelik çalışmaların tümü olarak tanımlanmıştır (Akyüz, 2012). Ülkenin ve toplumun o günün şartlarını kapsayıcı ve geleceğinin yapılanmasına yönelik ciddi bir iş olan eğitimin temelleri ailede atılır, geliştirilmesi de çevresel faktörlerle sağlanır.

Varış (1996)'a göre eğitimi iyileştirmenin kriteri, insan faktörünün gelişimidir. Bu tür yaklaşımlar öğrenciyi merkeze alır. Öğrencilerin öncelikli olarak gelişimsel süreçlerinin önemini kavramayı sonrasında kişinin davranışlarının daha üst düzey olmasını temel almayı gerektirdiğini, bundan dolayı ideal davranışların standart ve ölçütlerini oluşturan eğitim hedeflerinin belirlenmesi ile bu yönde hedeflerle değerlendirme süreçleri arasındaki açıklığın giderilmesinin önemini açıklamaktadır. Öğrencilerin ders esnasında derse katılımlarını kısıtlamak, ezberci ve geleneksel yaklaşımla dersi işlemek yerine, eğitim ve öğretim esnasında alınacak kararlarda öğrencilerin günün koşullarına ve ihtiyaçlarına uygun olması gerekmektedir (Gardner, 1999). Bu sebeple, öğretmenlerin, öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve kaliteli öğrenmelerinin hangi durumlarda daha verimli olduğunu bilmeleri önem kazanmaktadır. Böylece, öğrenme ve öğretme esnasında bireysel farklılıklar önem kazanır. O halde, öğretimi farklılaştırarak, daha profesyonel, yaratıcı ve yetkin bir eğitimci olmak öğretimi daha etkin hale getirecektir (Tomlinson, 2000).

Çoklu zekâ Kuramı (ÇZK), beynin farklı bölümlerinin özel görevlerini açıklayan insan zihnini yansıtan bir pencere gibidir. Yani ÇZK, insan zekâsının yeryüzündeki içeriğe, örneğin çeşitli olgulara, olaylara, seslere veya nesnelere tepkide bulunma şeklini ve bu içeriği nasıl içselleştirip zihinde yorumladığını açıklamaya çalışır. Dolayısıyla, ÇZK açısından dikkate alındığında, zekâ, çok yönlü bir kapasite ve yetenekler bütünüdür. Ayrıca, zekâ kişilerin genlerden aktarılan özellikleri ile olduğu gibi, bu bireyin ekolojik ve kültürel çevresiyle olan tecrübe ve deneyimleriyle de değişim gösterebilir (Saban, 2010). Çevresel şartlar düzenlenerek çeşitlendirildikçe, sunduğu katkı eğitim

öğretim sisteminde de kalıcı öğrenmelere yansiyacak ve öğrenciler öğrenmelerden keyif almanın yanı sıra daha etkin ve verimli yöntemlerle ders işleyecektir.

Günümüzde eğitim ve psikolojinin gelişmesiyle birlikte insanların yapabildiğini değil yapabileceklerini düşünmek gerekir. ÇZK'ye göre her çocuğun farklı yetenekleri ve zekâ alanı vardır. Çocukların yetenekleri çevresel ortamına göre değişiklik gösterebilir ve etkilenebilir. Çevresel ortamdaki çeşitlilik, rekreatif-ders dışı aktiviteler açısından zengin bir yaşantı toplumsal yaşam için son derece önemli kapasite artışı ile yeterliklerin gelişmesine olanak sağlamakla birlikte, özsaygı, özdenetim gibi olumlu psikolojik etkilerle, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmelerine yardımcı olmaktadır (Akar & Nayir, 2015).

Ülkemizde, MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) Eğitim Kurumları Sosyal Aktiviteler Yönetmeliği (2017) çerçevesince, *“öğretim programlarının yanında öğrencilerde özgüven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya, milli, manevi, ahlaki, insani ve kültürel değerleri kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ve toplum hizmeti kapsamında”* yapılan bütün çalışmalar rekreatif rekreatif rekreatif-rekreatif-ders dışı aktivitelerin içeriğini kapsamaktadır. Ders dışı eğitim faaliyetlerine ilişkin esaslar 19.08.2010 tarih ve 53578 sayılı 2010/49 Nolu genelge ile *“izcilik, beden eğitimi ve spor çalışmaları, halk oyunları, güzel sanatlar, TÜBİTAK koordinasyonu ile ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik yürütülen bilim olimpiyatları ve proje çalışmaları”* kapsamındadır.

Türk eğitim sistemi içerisinde ortaöğretim, ilköğretimi başarıyla tamamlamış ve eğitim-öğretim hayatına devam etmekte olan öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına geçmek ve meslek hayatında seçeceği yolu belirlemeleri için devam etmeleri gereken zorunlu bir basamaktır. Ortaöğretimin amaç ve görevleri ile ilgili mevzuatta yer alan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 28.maddesinin ikinci bendinde *“öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır”* şeklinde ifade edilir (MEB, 1973). Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanabilmelidir.

Ortaöğretim kurumları işlevlerini Türk millî eğitiminin genel ve özel amaç ile temel ilkeleri doğrultusunda, evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun; öğrenci merkezli, aktif öğrenme ve demokratik kurum kültürü anlayışıyla

yerine getirmeyi amaçlar. Ayrıca; fen ortaöğretimleri, fen ve matematik alanlarında, sosyal bilimler ortaöğretimleri ise edebiyat ve sosyal bilimler alanlarında öğrencilerin bilim insanı olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmeyi amaçlar. Ortaöğretim programının genel amacı farklı eğitim tecrübelerine ve kaynaklara sahip okulların bu tecrübelerini okuluyla paylaşarak; ortak öğrenme ve öğretme süreçleri planlama, ortak eğitimler düzenleme, ortak sosyal faaliyetler ve projeler gerçekleştirme gibi eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmeyi hedeflemektedir (MEB, 2022). Yapılan bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları incelenerek baskın olan zekâ alanının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Hayata ve mesleğe hazırlayıcı bu süreçte her bir öğrencinin zekâ alanı tespit edilerek buna uygun eğitim öğretim planlamasının yapılması dersleri daha etkin ve verimli hale getirecektir.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmayla amaçlanan, ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ düzeylerinin belirlenmesidir. Ayrıca öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, rekreatif-ders dışı aktivitelere göre zekâ türlerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

1.2 Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada, öğrencilerin öğrenim gördükleri ortaöğretim kurumuna göre, baskın olan çoklu zekâların belirlenmesi ve istatistiksel analizinin yapılması hedeflenmiştir.

Geleneksel zekâ tanımlamasına göre, zekâ tek ve değişmez bir belirleyicidir (Saban, 2010). Okulda uygulanan testler, hayattan beceri ve yetenekler yönünden kopuk ve sınırlı alanlara hitap ederek asıl zekânın çok ötesinde anlamlara karşılık gelir. Piaget ise zekâyı “canlıların çevreye uyum sağlayabilme yetisi olarak” tanımlanmıştır (Piaget, 1952).

Gardner, kültürel ve biyolojik açıdan etkenlerin ÇZK’nin en temelinde yer aldığını söylemektedir. Günümüzde genel anlamda literatürde yer alan çoklu zekâ alanları (ÇZA); Mantıksal-Matematik Zekâ, Kişiler arası-Sosyal Zekâ, Görsel-Uzamsal Zekâ, Sözel-Dilsel Zekâ, Müziksel-Ritmik Zekâ, İçsel Zekâ, Bedensel-Kinestetik Zekâ, ve Doğa Zekâsı şeklindedir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda, eğitim-öğretim hayatında öğrencilerin başarıya ulaşmaları, derslerin öğrenci merkezli olmasına ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasına bağlıdır. Öğrencileri merkeze alan eğitimin okullarda uygulanabilmesi için öncelikle öğrencilerin bireysel özelliklerinin tespit edilmesi gerekir. Zekâ ise bireyden bireye değişen bu özelliklerin başında gelmektedir.

Ortaöğretim kurumları öğrencileri meslek hayatına hazırlamak ve onları kendi gelişimleri açısından ulaşabilecekleri en üst noktaya taşıma hedefi doğrultusunda ilerler. Yapılan bu çalışmanın amacı farklı ortaöğretim türlerine hitap ederek öğrencilerin yer aldığı ve gelecek meslek hayatına hazırlayan kurumlardaki çeşitliliklere ve bu çeşitliliklerin yarattığı farklı uzmanlık alanlarına hitap etmektedir. Metropol bir şehir olan İstanbul'dan örneklem tercihi de öğrenci çeşitliliğine özgünlük katması düşünülerek özellikle seçilmiştir. Literatür incelendiğinde yapılan bu çalışmayı diğerlerinden ayıran en önemli sebep olarak, belirli ortaöğretim türüne veya belirli ÇZA'ya hitap etmeyip, tüm zekâ alanlarına yönelmesidir. Bundan dolayı araştırmanın literatüre farklı bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3 Araştırmanın Problem Cümlesi

“Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aramaktır.

1.3.1 Alt Problemler

1. Ortaöğretim öğrencilerinde öğrenim gördükleri lise türüne göre hangi ÇZ düzeyi baskındır?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin, ÇZ düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin, ÇZ düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin rekreatif-ders dışı aktivitelere katılımları ile ÇZA'ları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Ortaöğretimde öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türleri, rekreatif-ders dışı aktivitelere katılımlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.4 Varsayımlar

Araştırmaya katılacak olan öğrencilerin ölçeklere verecekleri cevaplar gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Bu çalışma 2022-2023 bahar dönemi eğitim öğretim yılı itibariyle İstanbul ilinde bulunan ortaöğretim (Ortaöğretim) kurumlarına yerleşmiş Çapa fen lisesi, Galatasaray lisesi, Faik somer spor lisesi, Pera güzel sanatlar lisesi, Küçükköy imam hatip lisesi, Kardelen mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Çalışmada İstanbul ilinden toplanan verilerde, tek bir ilçede tüm lise türleri bulunmaması nedeniyle örneklem dört farklı ilçeden oluşmaktadır.
3. Toplanan veriler, ölçüm araçları olan; Kişisel Bilgi Formuyla beraber çoklu zekâ ölçeğinin ölçtüğü maddeler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Zekâ; “biyolojik ve psikolojik bir potansiyeldir; bu potansiyel, kişiyi etkileyen deneyim, kültür ve esin etkenlerinin bir sonucu olarak az ya da çok ölçüde gerçekliğe dönüştürebilmektedir” (Gardner, 1999, s. 23).

Çoklu Zekâ (Multiple Intelligences): “Problem çözme kapasitesi ya da bir veya daha fazla kültürel bağlamda değer atfedilen ürünler ortaya koyabilme yetisi” (Gardner, 1993, s. 7).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesine açıklık getirecek kuramsal temellerle, bu konu ile alakalı yerli ve yabancı çalışmalara değinilmiştir.

2.1 Kuramsal Temeller

2.1.1 Eğitim Tanımı

Eğitim, “kişinin davranışlarında yaşantılar sonucu oluşan kasıtlı ve istendik davranış değişiklikleridir” (Ertürk, 2016, s. 9). Bir bakıma “insanın ve toplumun bugünkü ve gelecekteki yaşamına bir müdahaledir” (Barutçugil, 2020, s. 1). “İnsanların hayatları boyunca bilgi, beceri ve tutum kazanma süreçleridir”. Başka bir ifadeyle de “kişilerin toplumla kurduğu etkileşimler doğrultusunda ortaya çıkan davranış değişikliklerine” denir (Kılıç, 2009, s. 2-6).

Eğitim; “kişileri belli bir hedef doğrultusunda yetiştirme sürecidir”. Bunun akabinde bireyin kişiliği ve davranışları değişir. Eğitim ile ilgili her ne kadar ortak hedefler ve amaçlar doğrultusunda bir araya gelinmiş olsa da farklı yaş ve davranış özelliği gösteren öğrencilere temelde bazı alışkanlıklar kazandırarak onları güven içerisinde yetiştirmek önemli bir ilkedir. Her çocuk doğduğu günden itibaren kendine has davranışlar sergiler. Onların büyüme ve gelişmesi esnasında, verilen eğitim içeriğinde ilgi ve yeteneklerini içeren, bireysel farklılıklarının gözetilerek eğitim içeriğine aktarılması sağlanmalıdır (Çağlayan, 2006).

2.1.2 Ortaöğretim Kurumları

Milli eğitimin düzenlemiş olduğu kanunda, “*ortaöğretim, ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tamamını*” kapsar. Milli eğitimin genel ilkelerinde *yöneltme* alt maddesi ise; “*fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler*” (MEB, 1973) görüşü doğrultusunda fen liseleri, fen ve matematik alanlarında; sosyal bilimler liseleri, edebiyat ve sosyal bilimler alanlarında öğrencilerin bilim insanı olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmeyi son olarak da anadolu liseleri ortaokul veya imam-hatip ortaokulundan mezun olan öğrencilerin nitelikli öğrenci olarak yetiştirilmesi amaçlar. Ayrıca, belirtilen amaçta olduğu gibi ilgileri doğrultusunda yönlendirildiği düşünülen öğrencilerin öğrendiği bilgileri

uygulama alanında kullanabilme yollarını öğrenebilmesini ve ilerde meslek seçimi konusunda işini kolaylaştıracak surette kabiliyetlerinin geliştirilmesini sağlamak amacıyla ortaöğretim türü seçimi de çok önemlidir.

Ortaöğretime geçiş sisteminde ise, ilköğretimi tamamlamış her öğrencinin girmiş olduğu LGS adı verilen ‘Liselere Geçiş Sistemi’, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığının 2017-2018 Eğitim Öğretim yılından itibaren uygulamaya başladığı Liseye geçiş sistemine verilen addır. Öğrenciler sınavdan aldıkları puan ile; Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi türündeki ortaöğretime yerleşme hakkı elde ederler. Sınavda belirli başarı eşiğine ulaşamayan öğrenciler adrese dayalı okul tercihinde bulunabilir ve merkezi sınavla öğrenci almayan okullarda okumayı tercih edebilir. Bundan dolayı sınava girmek zorunlu değildir. (MEB, 2020)

Berberoğlu ve Kalender (2005), ÖSS ve PISA 2003 uygulama sonuçlarının yıllara, bölgelere ve okul türlerine göre etkilenme derecesini uygulamalarda öğrenci performansını yıl ve bölge farklılığından ziyade eğitim görülen okuldan kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır.

2.2 Rekreatif-Ders Dışı Aktivitelerin Önemi

Okullarda dersler haricinde sosyal içerikli aktiviteler, MEB İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Aktiviteler Yönetmeliği’ne bağlı şekilde sürdürülmektedir. 2005 yılında kabul gören yönetmeliğin amacı “*her tür ve seviyedeki resmî ve özel, örgün ve hayat boyu öğrenme kurumlarında; öğretim programlarının yanında öğrenci ve kursiyerlerde özgüven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya, millî, manevî, ahlaki, insanî ve kültürel değerleri kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ve toplum hizmeti kapsamındaki sosyal aktiviteler ile kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları tarafından eğitim kurumlarında yapılacak sosyal aktivitelerin usul ve esaslarını düzenlemektir.*” Bu yönetmelik kapsamında okullarda sosyal aktiviteler, danışman öğretmenlerin rehberliğinde; öğrenci kulüpleri açarak ve topluma yönelik hizmet çalışmaları gerçekleştirerek yürütülmektedir (MEB, 2019).

Rekreatif-ders dışı aktivitelere katılmak, öğrencilerin sosyal ağlar oluşturmalarıyla beraber kendi çevresinde bulunmayan sosyal aktivitelere daha rahat

ulaşmasını sağlamaktadır (Darling, Caldwell, & Smith, 2005). Kişilerin sosyal, psikolojik ve kültürel gelişimleri için etkin olan boş zaman aktiviteleri insanlığa yarar sağlayarak toplumumuza ve toplumumuzun ekonomik yönüne de katkı sağlayacaktır (Gn, 2020).

Kişinin fiziki öğrenme için çevresi ile ilişkisine yönelik ya da akademik başarısı kapsamında yürütülen çalışmalar, fiziki ortamın kalitesinin bireylerin başarısını azımsanamaz ölçüde etkilediği görülmektedir (Earthman, 2004) Mahoney ve Gairns'in (1997) araştırmasında ders dışı etkinlerin okula devam etmede etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, en az bir yıl olmak üzere rekreatif-ders dışı aktivitelere katılan risk altındaki öğrencilerin okulu yarıda bırakma oranları azalmaktadır. Yapılan başka bir çalışmada bulunulanan çevresel faktörler ve bunlara ulaşabilme imkanları ile ilgili olarak, başarılı bir eğitimin yeterli olmayan bir çevresel ortam ya da imkanlarla mümkün olamayacağı belirtilmiştir. Sebebinin ise yeterli olanakları olan çevrenin öğrencinin problemler ile baş edebilme becerilerini arttırdığını ve bilimsel yaklaşımlarını pozitif yönde geliştirdikleri olarak aktarılmıştır (Pribeanu & Balog, 2010). Hiçbir aktivite veya sportif performans yalnızca bir zekâ alanı kullanımına dayanmaz. Kişiler aynı duruma karşı birden çok zekâ alanını kullanırken, öncelikle baskın olan zekâlarını kullanırlar ve diğer zekâ alanlarının da gelişimine katkıda bulunurlar. Çocukluk ve gençlik yıllarında ilgi alanlarıyla beraber zekâ alanları tespit edilerek, çocukların hem yetenekli oldukları hem de başarılı olabilecekleri alanlara ve mesleklere yönlendirilmesi kişiler ve eğitim sistemi açısından önem arz etmektedir. Eğitim ve öğretimin ilk yıllarından itibaren çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme yaklaşımlarına yer verilmeli ve bütün zekâ alanlarına eşit derecede önem vermeye dikkat edilmelidir. Eğitime erken başlama ve eğitimin zenginleştirilmesinin dikkate alınarak çocukların ZK geliştirilebilir. (Kahraman ve Bedük 2014; Akt:Ermiş, Ermiş, & İmamoğlu, 2018).

2.2.1 Zekâ

Zekâ kavramı "bireyler arası farkı ortaya koyan temel zihinsel özellikler" arasında en önemlilerinden biridir. Bu kavramın kapasitesini ve boyutlarını belirleyebilmek oldukça zordur. Bu yönden, araştırmacılar arasında birlik görülememektedir ve zekâ için ortak olarak ve genel bir tanım yapılamamaktadır (Gardner, 2021). Zekâ, psikoloji alanında ilk defa Spencer ile hayatımızda yer almış

ve “varoluşsal anlamda, hayvanların içgüdülerini, insanların ise zekâlarını kullandıklarını belirterek zekâyı kalıtsal bir güç” olarak tanımlamıştır (Belenli, 2014).

Zekâ Türk Dil Kurumu tarafından “*İnsanın düşünebilme, akıl yürütebilme, objektif gerçekleri algılayabilme, yargılayabilme ve sonuç çıkarabilme yetenekleri*” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2023).

Gardner’a (1993) göre ise zekâ “*kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi, çözüme kavuşturması gereken yeni ve karmaşık yapıları problemleri keşfetme yeteneği*” olarak tanımlanmıştır.

Zekâ tanımlardan anlaşıldığı üzere “sorunları çözme becerisidir”, zekâ, “ürün yaratma ve değerli hizmetler sunma yeteneğidir”. Zekâ ayrıca, “bireylerde düşünme alanını ve bu alanın nasıl meydana geldiğine dair durumla ilgili araçları ve değerleri içerir ve muhakeme yeteneğini ve davranışsal esnekliğini ifade eder” (Burkart, Schubiger, & Schaik, 2016). Uygun malzemelerin bulunduğu ve herhangi belirli bağlam veya kültürün değerleri, belirli yeteneklerin ne ölçüde etkinleştirileceği, geliştirileceği üzerinde önemli bir etkiye sahip olacaktır.

2.3 Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK)

Gardner, 1980’li yıllarda ortaya koyduğu “Çoklu Zekâ Kuramı” ile zekâyı ve bu doğrultuda öğrenme ve başarıya, kapsamlı ve en güncel haliyle farklı bir açıklama getirmiştir. Kuramın oluşturulmasında, Howard Gardner’ın, Nelson Goodman’ın Project Zero (Proje Sıfır) çalışma grubunda yer alarak farklı araştırmalar yürütmeleri etkili olmuştur (Altan, 1999). Gardner’in (1983) bu kuramı anlattığı ilk kitabı ‘*Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*’dir. Gardner’in (1983) ÇZK’ya ait dört ana unsuru yer almaktadır. Bunlar sırasıyla, 1- “Her birey en az sekiz zekâ türünün hepsine veya daha fazlasının bileşimine sahiptir”. 2- “Her bireyin kendi zekâsı ihtiyaca uygun geliştirebilmeyi kapsar”. 3- “Mevcut zekâların bir arada kullanılmasıyla farklı zekâlara hitap eden aktivitelerin bir arada kullanılmasının birbirleri ile etkileşiminin mümkündür” ve 4- “Bahsi geçen sekiz zekâ alanından hiçbirinin kendi kendine ortaya çıkarılamayacağı”dır.

Armstrong’a (1994) göre ise “bireylerin hepsi bu zekâ türlerine sahip olsa da bunlara sahip olma düzeyi bir bireyden diğerine farklılık gösterir”.

Bu kuramın ortaya koyduğu sonuçlar sayesinde yıllardır belirli zekâ alanlarını dikkate alan ve klasik anlayış ile ölçülen zekâ testleri tamamen olmasa da geçerliliğini yitirmeye başlamıştır. Gardner, ‘tek bir zekânın kabul edilmesinin doğru olmadığını ve kişilerin yetenekleriyle toplumların hangi yetenekleri daha çok dikkate aldığına yönelik değerlendirilmenin daha uygun olduğunu’ ifade etmiştir. Böylece geleneksel yöntemin en çok değer gördüğü sayısal ve sözel zekâyâ sahip bireyler dışında bedensel, müziksel gibi diğer zekâ türlerinde gelişmiş bireylerin de başarılı olarak kabul edilebileceği anlaşılmıştır. Özetle, zekâ alanlarının tamamı aynı ölçüde önemlidir ve içlerinden teki ya da daha fazlası diğerlerinden fazla öneme sahip değildir (Saban, 2001).

2.3.1 Çoklu Zekânın Eğitimde Yeri

ÇZK’nin eğitimciler ve ebeveynler açısından önemi ve anlamı, her çocuğun zekâ alanını ortaya koymasındandır. Gardner, *Güçlü Zekâ Alanları ve Zayıf Zekâ Alanları*’na önemle değinmiş, farklı değer ve kültürlere sahip ailelerden aktarılan çeşitli becerileri olan çocukları bir araya getiren okulların çeşitli öğrenme yöntemleri geliştirmeye ihtiyaç duyduğuna dikkat çekmiştir. Öğretmenler, çocukları bireysel farklılıklarına dikkat ederek güçlü alanlarını geliştirmeleri için değişik yöntemlerle desteklediklerinde, çocukların başarılı olma ihtimallerinin artacağını belirtmiştir. Çocukların yetkin zekâ alanları öğretmenler ile yapılacak değerlendirmeler sonucu belirlenmelidir. Çocuklara değişik öğrenme tecrübeleri sunularak her çocuğun kendine has kapasitesinin farkına varmasına yardımcı olunarak çocuğun *ne kadar zeki olduğu değil, nasıl daha zeki olacağı*’na önem verilmelidir. Gardner kültürler arası yaptığı çalışmalarda, kültürden kültüre bireylerin değişik zekâ alanlarının baskın olduğuna işaret etmiştir (Teele, 1995).

ÇZK’nın eğitim öğretim sürecindeki en önemli etkisi, öğretmenlerin öğretim stratejileri geliştirirken yaratıcılıklarının da çoğalmasına katkı sunmasıdır. Çünkü, her bir zekâ alanı ile ilgili aktiviteler planlanırken kaynaklar çok geniş tutulmaktadır. Bu süreçte farklı zekâ türlerinin sınıf aktivitelerinde kullanılması gerektiğinde farklı kesimlerden uzman öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmaları disiplinlerarası çalışmayı gerektirir. Bu şekilde planlanan akademik süreç, öğretimin kalitesini artırmakta, öğrenciyi derse ve aktivitelere katma konusunda istekli hale getirmektedir (Talu, 1999).

Armstrong (1994), zekânın gelişiminde önemli *hızlandırıcı* ve *köreltici* iki tür etkiden bahsetmektedir. İnsanların zekâ gelişimine olumlu yönde katkıları bulunan hızlandırıcı etkiler ve bireyin zekâ gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilen köreltici deneyimler. Bundan dolayı, farklı okul okumakta olan öğrencilerin, bulundukları kurumlarda aldıkları özgün eğitimler sonucunda farklı zekâ alanlarını geliştirme olasılığı yüksektir. Matematik, geometri, türkçe, tarih gibi dersleri ağırlıklı olarak okutulan ortaöğretim öğrencilerinin sözel zekâsı ile mantıksal zekâsının daha çok gelişmesi beklenir. Bu durumda, genel ortaöğretim öğrencisinin sözel zekâ ve mantıksal zekâ puan ortalamalarının spor lisesi öğrencilerinininkinden daha yüksek çıkması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilir. Tersine olarak, beden eğitimi ve spor aktivitelerine aktif olarak katılan bir öğrencinin bedensel zekâsının, bu aktivitelerede yer almayan bir öğrenciye göre yüksek çıkması da tahmin edilebilir. Dolayısıyla dört yıllık eğitim sürelerince spor ve sporla ilgili ders türlerine katılan spor lisesi öğrencilerinin genel ortaöğretim öğrencilerine göre bedensel zekâlarının daha gelişmiş çıkması beklenen bir sonuçtur.

Bunun yanı sıra günümüz Türkiye’inde hâlâ resim, beden eğitimi, müzik, ve sanat dallarına yönelik yeterli değer verilmemektedir (Özkan, 2012). Dolayısıyla ÇZK keşfedilmemiş yetenekleri olan bireylerin sanılanın aksine birden fazla zekâ alanlı oldukları kanıtlanmıştır.

2.4 Çoklu Zekâ Alanları (ÇZA)

2.4.1 Sözel – Dilsel Zekâ

Dili “üretme ve etkili kullanmayla beraber yazılı olarakta iyi kullanabilme becerisine sahip tüm alanları” içermektedir (Yavuz, 2004, s. 16). Öğretmenler, gazeteciler, hukukçular, şairler ve diğer meslek grupları arasında, dinleme yeteneği yüksek, kelime dağarcığı geniş, retorik yeteneği güçlü, dil iletişim yeteneği güçlü, okumayı ve yazmayı seven bireyler dil zekâsı alanındaki başlıca örnek grupları oluşturmaktadır. Gardner’a göre bu zekâ alanını, ses bilgisi, söz dizimi, anlam ve pragmatik durumlarını içerir (Selçuk, Kayılı, & Okut, 2003, s. 44).

2.4.2 Mantıksal-Matematiksel Zekâ

“Soyut sembolleri kullanma, hesaplama ve sonuç bulma gibi nicel değerlendirme becerileri ile ilgili alanları” kapsar. Mühendis, mucit, muhasebeci,

bilim insanı gibi zihinsel işlevleri kolaylıkla yerine getirebilen, mantıksal-matematiksel zekâ alanına hakim olan kişilerdir (Selçuk, Kayılı, & Okut, 2003, s. 47).

2.4.3 Görsel-Uzamsal Zekâ

“Nesneleri, görselleri iki veya üç boyutlu şekillerde görebilme, model oluşturma ve taklit etme, görsel araç olarak tablolar, şekiller, resimler vb. alanda iyi olma, düşünme-hayal etme, muhakeme etme yeteneğinde olan eğilimlerdir” (Yavuz, 2004, s. 16). Mimar, mühendis, dansçı, ressam gibi meslek grubundaki bireyler görsel-uzamsal zekâ alanının örnekleri olarak değerlendirilebilir (Selçuk, Kayılı, & Okut, 2003, s. 52).

2.4.4 Bedensel-Kinestetik Zekâ

“Bedensel hareketleri rahat biçimde kontrol edebilme, jest ve mimiklerle duygu ve düşüncelerini ifade edebilme becerisini kapsamaktadır” (Yavuz, 2004, s. 16). Hissettiklerini vücut diliyle doğru biçimde gösterebilen, spor branşlarına özel ilgisi olan, hareketli olmayı seven, dinamik dansçı, koreograf, heykel traş, sporcu vb. meslek grubundaki kişiler bu zekâ alanına verebilecek örnekler arasındadır (Selçuk, Kayılı, & Okut, 2003, s. 62).

2.4.5 Müziksel-Ritmik Zekâ

“Ses içeren tüm nesneleri kapsamakla birlikte notalara ve ritimlere özel ilgi duyma, müzik aletleri kullanma ve seslere karşı duyarlı olma ve şarkı söyleyebilme yeteneği bu alanı kapsamaktadır”. Her an her yerde ritim tutabilen veya ritme ayak uydurabilen, güzel şarkı söyleyen, enstrüman çalabilen, müzik öğretmeni, tiyatrocu, şarkıcı gibi meslek gruplarının müziksel-ritmik zekâsı yüksektir (Selçuk, Kayılı, & Okut, 2003, s. 57).

2.4.6 Kişilerarası-Sosyal Zekâ

“Kişilerle etkili iletişim kurabilme, grupla çalışma, fikir alış veriş yapabilme, ikna edebilme becerisine sahip olabilmektir” (Yavuz, 2004, s. 16). Liderlik özellikleri gelişmiş, özgüveni yüksek, problemlere çözüm bulabilen ve sosyal ilişkileri kuvvetli olan, karşısındaki kişilere akıl verebilme özelliğine sahip

meslek gruplarına mensup bireyler bu zekâ alanında yer alırlar (Selçuk, Kayılı, & Okut, 2003, s. 72).

2.4.7 Kişisel-İçsel Zekâ

“Bireylerin kendini tanıma, geliştirme ve değerlendirme süreciyle kendini gerçekleştirebilmesidir” (Yavuz, 2004, s. 16). Psikolog, kuramcı, araştırmacı, yazar vb. meslek gruplarındaki bireylerin özellikler açısından bağımsızlık duygusu kuvvetli, kendini en iyi şekilde bilen, realistik, hayattan ders çıkarabilen kişiler örnek gösterilebilir (Selçuk, Kayılı, & Okut, 2003, s. 76).

2.4.8 Doğacı Zekâ

“Doğal alanları ve doğa üzerindeki tüm canlıları tanımayla ilişkili olan zekâ alanıdır”. Hayvanları seven, doğaya karşı merak duygusu gelişmiş, araştırmacı, farklı bitki ve hayvanları kategorize etmeyi seven, doğayla baş başa kalmaktan hoşlanan meslek gruplarındaki bireyler doğacı zekâ alanı karakteristik özelliklerine sahiptir (Selçuk, Kayılı, & Okut, 2003, s. 66).

2.5 İlgili Araştırmalar

2.5.1 Konu İle İlgili Yurt İçi Araştırmaları

Gürçay ve Eryılmaz (2008) ÇZK’ya dayalı öğretim ve geleneksel öğretimin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin fizik başarılarına etkisinin saptamak üzere yaptıkları çalışmada deney ve kontrol grubu oluşturularak, ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, ÇZK’ya dayalı öğretimin (yani deney grubuna uygulanan) geleneksel öğretime göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin fizik başarılarına anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Kılıç (2002) ÇZK temelli uygulamanın öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını belirtmiştir. Başka çalışmalar, geleneksel yöntemle kıyasla ÇZK temelli fizik öğretiminin öğrenci ders başarısını ve tutumunu olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır (Azar, Presley, & Balkaya, 2006). Diğer yandan, Yılmaz ve Fer’in (2003) yapmış oldukları çalışmada ÇZA dikkate alınarak hazırlanan öğretim aktivitelerin, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı anlaşılmıştır.

Köse (2012), öğretmenlerin uyguladığı öğretim yaklaşımı ile öğrencilerin çoklu zekâları arasındaki uyum çalışmasında Doğu anadoluda bir ilde 294 Anadolu lisesi öğrencisini incelemiştir. Çalışmada elde edilen verilere göre sosyal, bedensel ve doğacı zekâ öğrencilerde ilk üç sırayı alan zekâ türleridir. Buna karşılık

öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yaklaşımlarına göre sözel, görsel ve doğacı zekâ ilk üç sırayı almıştır. Ayrıca öğretmenlerin sözel zekâyâ hitap edecek öğretim yaklaşımını kullandığı, öğrencilerin ise en çok kişiler arası zekâ türüne sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Sosyal bilimler ve Fen Lisesi okul türlerinin ÇZA'ya göre karşılaştırıldığı bir çalışmada mantıksal ve doğacı zekâ puanlarının fen lisesi öğrencilerinde, görsel zekâ alanlarının ise sosyal bilimler lisesi öğrencilerinde daha baskın olduğu tespit edilmiştir (Güloğlu & Özay Köse, 2020).

Yeşil ve Korkmaz (2011) ortaöğretim son sınıf öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada genel anlamda, sosyal zekânın yüksek, müziksel ve görsel zekânın da en düşük zekâ olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada farklı ortaöğretim türüne özgü ÇZK incelenmiş, müziksel-ritmik ve görsel-uzamsal zekâ algılarında güzel sanatlar öğrencilerinin; bedensel-kinestetik zekâ türünde ise endüstri meslek ve güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin diğer ortaöğretim türlerine göre daha yüksek özalgı puanı almaları beklenirken bu zekâ türlerinde fen lisesi öğrencilerinin bu zekâ türlerinde daha yüksek özalgı puanlarına sahip oldukları saptanmıştır.

Alanlarındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla yapılan çalışmalara baktığımızda öğrencilerin cinsiyetlerine göre ÇZA'na bakıldığında; kızların sayısal ve bedensel zekâ tür alt boyutlarında daha çok yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Diğer alt boyutlar olan sosyal zekâ ve doğa zekâ açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Aynı çalışmada incelenen diğer bir durum da öğrencilerin sahip oldukları zekâ alanları ile her bir rekreasyon faaliyet grubu ayrı ayrı incelenmiş olup sonucunda, sosyo kültürel aktiviteler ile ÇZK arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu göstermektedir ki öğrenciler yapmış oldukları sosyal aktiviteler ile çoklu zekâ alanlarına etki edebilmekte ve geliştirebilmektedir. Sınıf düzeyi değişkenine göre sonuçlarda ise sözel, müziksel, bedensel, içsel ve doğa zekâsı alanlarında anlamlı farklılık tespit edilirken, diğer zekâ alanları arasındaki anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Günç, 2020).

Spor lisesi öğrencileri ile genel ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının karşılaştırıldığı çalışmada müziksel, sosyal ve doğa zekâları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ise sözel, görsel, müziksel, sosyal ve içsel zekâ alanları arasında kızlar lehine farklılık tespit edilmiştir. Genel ortaöğretim öğrencilerin sözel, mantıksal, görsel ve içsel

zekâlarının spor lisesi öğrencilerinkinden daha iyi olduğu; spor lisesi öğrencilerin sadece bedensel zekâlarının genel ortaöğretim öğrencilerinkinden daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Müzik, sosyal ve doğal zekâ türleri arasında fark olmaması her iki okul türünde öğrenim gören öğrencilerin sosyalleşmelerinin benzer düzeyde olduğunu, doğaya karşı duyarlılıklarının benzer düzeyde olduğunu, müziksel tonları ve ritimleri algılamada ve ayırt etmede yine benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yapılan çalışmada sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin sözel, mantıksal, sosyal ve içsel zekâ alanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Güllü & Tekin , 2009).

Zekâ alanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine bakılan başka bir çalışmada, farklılık yalnızca müziksel zekâ ve doğacı zekâ üzerinde görülmektedir. Çalışmada kız öğrencilerin müziksel zekâ alanlarının erkek öğrencilere göre, erkek öğrencilerin ise doğa zekâsının kadın öğrencilere göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Bir önceki çalışmadan farkı, çalışma yapılan örneklem grubunun farklılığı olarak değerlendirilebilir (Kavlak, 2018).

Spor lisesi ve Güzel sanatlar lisesinde okuyan öğrencilerin ÇZA’larının ve problem çözme becerilerinin incelendiği bir çalışmada cinsiyet değişkenine göre ÇZA’ları ve alt boyutlarına baktığımızda cinsiyetin spor lisesi öğrencilerinin bedensel zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâ düzeylerini etkilediği; güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin ise bedensel zekâ, görsel zekâ, doğacı zekâ ve varoluşçu zekâ düzeyleri etkilediği görülmüştür (Ceylan & Karaç Öcal, 2021).

“Erişkinlik aşamasında öğrencilerde spor ve çoklu zekâ ilişkisi” isimli çalışmada öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre mantıksal, görsel, müziksel, bedensel ve doğacı zekâ alanlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca sporun çoklu zekâ alanlarını olumlu etkilediği ve akademik başarıyı artırdığını belirtmiştir (Ermiş, Ermiş, & İmamoğlu, 2018).

Meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin rekreatif aktivitelere katılım düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin rekreasyonel aktivitelere katılım sıklığı ile başarı düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (Sevin & Özil , 2016).

Ortaöğretim öğrencilerinin boş zaman değerlendirme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelendiği bir çalışmada cinsiyet değişkenine göre boş zaman aktivitelerine erkeklerin kızlara göre daha fazla katıldıkları, okul türüne göre meslek lisesi öğrencilerinin boş zaman yeterliliğine daha fazla sahip oldukları,

sanatsal ve kültürel aktivitelerde Anadolu lisesi ve Meslek lisesi öğrencilerinin düz ortaöğretim öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Yetiş, 2008).

2.5.2 Konu İle İlgili Yurt Dışı Araştırmaları

Norel ve Laurentiu (2011)'nin öğrencilerin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarını incelemiş olduğu çalışmada öğrencilerin baskın olan zekâ alanlarının bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ ve içsel zekâ olarak tespit etmiş, öğrenme stillerinde ise bedensel ve görsel öğrenme stili baskın olarak ortaya koyulmuştur.

Loori (2005), cinsiyet ve zekâ üzerine yaptığı karşılaştırmalı çalışmasında en yüksek çoklu zekâ alanı olarak sosyal, bedensel ve matematiksel zekâyı bulunmuş. Kız öğrencilerin görsel, müzik ve sosyal zekâ da erkek öğrencilerden daha yüksek zekâyı sahip oldukları bulunmuştur.

Gomaa (2015), üniversite öğrencilerinin rekreasyon aktivitelerine katılmaları çalışmasında, çoklu zekâ ile arasındaki ilişkiyi incelemiş, aktivite farklılığı ve çoklu zekâ arasındaki dağılıma bakmıştır. Aktiviteler, sosyal, sportif, kültürel, ticari, sanat, topluma hizmet olarak gruplandırılmış. Kız ve erkek öğrencilerin baskın çoklu zekâ düzeylerinde farklılık tespit edilmiştir. Kız öğrenciler mantıksal, müziksel, içsel ve uzamsal zekâ alanında baskın iken, erkek öğrenciler özellikle bedensel ve doğacı zekâ alanında baskın bulunmuş. Spor aktivitelerini yapanlar bedensel zekâ da yüksek, sosyal aktiviteler yapanlar sosyal zekâda, kültürel aktivite yapanlar, dil ve mantık zekâsında, sanatsal aktivite yapanlar müzik zekâsında, ticari aktivite yapanlar içsel zekâda yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu aktivitelere katılma ve devam ettirme durumunu belirleyen ise yetenek gerektiren aktivitelere katılma azalırken, spor ve sanat gibi fazla yetenek gerektirmeyen sosyal aktiviteler gibi katılım ve devam daha fazla olmuştur.

Nasser, Singhal ve Abouchedid (2008)'in Lübnan ve Hindistanda yapmış olduğu, çalışmada, sözel ve dilsel zekâ alanında kız öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Grup halinde yapılan çalışmalar, çocukların kişiler arası-sosyal zekâlarını geliştirir ve diğerlerinin sahip oldukları farklı zekâ alanlarını fark etmelerini sağlar. Bu anlamda tüm spor branşları bir grup etkinliğidir. Bu nedenle yapılan çalışmada kişiler arası zekâ puan seviyesinin tüm branşlarda yüksek düzeyde çıkması bu görüşü desteklemektedir (Collins & Cook, 2001).

Ryan ve Dzewaltowski (2002) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada, spor faaliyetlerinin etkisiyle öğrencilerinin özgüvenlerinde artış

olduğu ve son sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerinin düzeylerine göre yaşam tecrübelerinin ve bilgi birikimlerinin daha fazla olması, spor deneyimlerinin ve etkilerinin çoğalmasından dolayı fark oluşmuştur.

Hoerr (1996) yaptığı çalışmada, okullarda ÇZK'ya göre seçilen faaliyetlerin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul dışı aktivitelere katılım ile okulu bırakma arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada ise, öğrenciler 7. Sınıftan 12. Sınıfa kadar gözlemlenmiştir. Orta okulda birden fazla aktiviteye katılan kız öğrencilerin oranı %8 iken bu oran erkeklerde %13, sadece 1 aktivite yada hiçbir aktiviteye katılmayan öğrenci sayısı ise kızlarda %59, erkeklerde ise %63 olarak tespit edilmiştir. Çalışmada okul dışı faaliyetlere katılma ile okulu bırakma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, faaliyet sayısı arttıkça ve süresi uzadıkça okulu bırakma sayısının azaldığı tespit edilmiştir (Mahoney & Cairns, 1997).

Ortaöğretimlerde okul dışı aktiviteler, akademik başarı ve kötü alışkanlıklar (içki, sigara, uyuşturucu) arasındaki ilişkinin 2 yıl boyunca incelenmiş olduğu çalışmada, aktiviteler; spor, gösteri (tiyatro, bando, koro), liderlik (okul yada öğrenci temsilcisi), kulüpler (tartışma, radyo, gazete vb.) olarak gruplandırılmıştır. Öğrencilerin en çok sportif aktivitelere en az ise liderlik gruplarına katıldığı tespit edilmiştir. Bu aktivitelere katılmayan öğrencilerde kötü alışkanlıkların daha fazla olduğu belirlenmiştir. Araştırmada çalışmanın sınırlılığı olarak aktivitelerin ne sıklıkta ve ne yoğunlukta yapıldığı ile uzun zamana yayılıp yayılmadığı belirlenemediğinden etkisi üzerine kesin yargıya varılamamıştır (Darling, Caldwell, & Smith, 2005).

Suudi Arabistan'da ıslahevinde yapılan bir çalışmada gençlerin duygusal zekâ, akademik başarı ve psikolojik durumlarının yapılan aktivitelere göre durumunu belirlemek için 12-18 yaş mahkumlarla 14 hafta süresince aktiviteler yapılmıştır. Bu aktiviteler kültür, spor, sanat ve sosyal aktivite olarak belirlenmiştir. Elde edilen (ön-test-son-test) sonuçlarına göre, bu aktivitelere katılan gençlerin duygusal zekâ, akademik başarı ve psikolojik durumlarında olumlu yönde gelişmeler gösterdiği görülmüştür (Nagla & Kawther, 2014).

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve analiz yöntemlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden, tarama yöntemi ve ilişkisel model kullanılmıştır (Karasar, 2006). Araştırma veri toplama süresince katılımcıların gönüllülük esasına bağlı olarak farklı ortaöğretim kurumu öğrencilerine ölçme aracı olan anket açıklanarak uygulanmış ve veriler değerlendirilmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Ataşehir(27 lise), Beyoğlu(16 lise), Fatih(27 lise) ve Gaziosmanpaşa(19 lise) ilçelerinde bulunan toplamda 84 ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekte olan öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemi bu ilçelerden seçilen Çapa fen lisesi, Faik Somer spor lisesi, Küçükköy Anadolu imam hatip lisesi, Pera güzel sanatlar lisesi, Kardelen mesleki ve teknik anadolu lisesi ve Galatasaray anadolu lisesinde bulunan toplamda 605 öğrenciden oluşturmaktadır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmaya fen lisesi 123 öğrenci (46 kız, 77 erkek), anadolu lisesi 87 öğrenci (39 kız, 48 erkek), imam hatip lisesi 111 öğrenci (59 kız, 52 erkek), meslek lisesi 100 öğrenci (48 kız, 52 erkek), spor lisesi 104 öğrenci (36 kız, 68 erkek), güzel sanatlar lisesi 80 öğrenci (66 kız, 14 erkek) katılmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Verilere ulaşmak için öğrencilere kişisel bilgi formu ile çoklu zekâ anketi uygulanmıştır. Gardner tarafından ortaya konulan ve Özden'in (1997) Türkçeye uyarlayıp, geçerlilik ve güvenilirliğini hesaplayarak geliştirdiği ÇZA ölçeği 8 zekâ alanından 10'ar soru olmak üzere toplam 80 sorudan oluşmaktadır. Maddeler 5'li likert tip ile değerlendirilmektedir. Her bir zekâ alanının puanlaması ayrı ayrı hesaplanarak, en az sıfır, en fazla 40 puan arasında değişmektedir. 0-7 puan "Gelişmemiş", 8-15 puan "Az Gelişmiş", 16-23 puan "Orta Düzey Gelişmiş", 24-

31 puan “Gelişmiş” ve 32-40 puan “Çok Gelişmiş” olarak değerlendirilmektedir (Özden, 2005, s. 130).

3.4. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanmasında İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin ile birlikte okullara gidilerek okul müdürlerinden gerekli izinlerin alınmasının ardından ilgili okul öğretmenleri ve idare yardımı ile evren-örnekleme belirtilen öğrencilere ulaşılmıştır. Öncesinde 4 adet kişisel bilgi formu sorusu ile ardından çoklu zekâ ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin bir kısmına ulaşım şartlarından dolayı online ortamda google form üzerinden anket uygulanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

SPSS programı ile araştırmada kullanılan ölçeğin güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısının Can (2020)’e göre oldukça güvenilir sınırlar içerisinde yer aldığı bulunmuştur. Daha sonra katılımcıların verdikleri puanların ortalaması alınmış ve analizler, ortalama puanlar üzerinden yapılmıştır. Araştırmada kullanılacak istatistik analizlerinin belirlenmesi sürecinde öğrencilerin ölçeğiden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Büyüköztürk (2020)’e göre normal dağılım analizleri yapılırken örneklemin 50’den fazla olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testi önerilmektedir. Bu açıklama dikkate alınarak verilerin dağılımını incelemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Daha sonra çoklu zekâ ölçeğinin basıklık-çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Normallik varsayımı için ± 1 aralığı referans alınmıştır (George & Mallery, 2019, aktaran Büyüköztürk, 2020). Yapılan incelemeler sonucunda, verilerin normal dağılım sergilediğine karar verilmiş ve parametrik testler kullanılmıştır. Analizlerde yüzde, frekans, t-Testi, ki-kare ve ANOVA testleri SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farklılığın yönünü belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Uygulanan bütün testlerde anlamlılık değeri “ $p < 0.05$ ” kabul edilmiştir.

Tablo 1’de verilerin analizinde kullanılacak testleri belirlemek için hesaplanan basıklık-çarpıklık değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Çoklu zekâ ölçeğii çarpıklık-basıklık değerleri

Çoklu Zekâ Alanları	Çarpıklık	Basıklık
Sözel	0,168	0,772
Mantıksal	-0,034	-0,580
Görsel	-0,326	0,106
Müziksel	-0,337	-0,078
Bedensel	-0,229	0,957
Sosyal	-0,437	0,262
İçsel	-0,335	0,323
Doğacı	-0,085	-0,158

Tablo 1’de yer alan çoklu zekâ ölçeğinin basıklık-çarpıklık değerleri incelendiğinde normallik varsayımını sağladığı görülmektedir. Normallik varsayımı için ± 1 aralığı referans alınmıştır (George & Mallery, 2019, akt: Büyüköztürk, 2020).

Tablo 2’de çoklu zekâ ölçeğinin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayılarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Çoklu zekâ alanları ölçeği iç tutarlık katsayısı

Çoklu Zekâ Alanları	Cronbach’s Alpha
Sözel	0,64
Mantıksal	0,84
Görsel	0,69
Müziksel	0,80
Bedensel	0,70
Sosyal	0,71
İçsel	0,66
Doğacı	0,75

Tablo 2 incelendiğinde, sözel zekâ alanında iç tutarlık katsayısı 0,64; mantıksal zekâ alanında 0,84; görsel zekâ alanında 0,69; müziksel zekâ alanında 0,80; bedensel zekâ alanında 0,70; sosyal zekâ alanında 0,71; içsel zekâ alanında 0,66; doğacı zekâ alanında 0,75 olarak hesaplandığı görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı $0,60 \leq a \leq 0,90$ aralığında yer aldığı için oldukça güvenilir sınırlar içerisinde bulunduğu söylenebilir (Can, 2020).

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri ortaöğretim türlerine göre ÇZ düzeyleri ve bunların cinsiyet, sınıf düzeyi ve rekreatif-ders dışı aktivitelere göre durumlarını belirlemek için yapılan analiz sonuçları yer almıştır.

Örneklem grubumuzu oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik betimsel istatistik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların demografik bilgileri

		n	%
Cinsiyet	K	294	48,6
	E	311	51,4
	Toplam	605	100
Sınıf Düzeyi	9.sınıf	226	37,4
	10.sınıf	90	14,9
	11.sınıf	247	40,8
	12.sınıf	42	6,9
	Toplam	605	100
Ortaöğretim Türü	Fen Lisesi	123	20,3
	Anadolu Lisesi	87	14,4
	İmam Hatip Lisesi	111	18,4
	Meslek Lisesi	100	16,5
	Spor Lisesi	104	17,2
	Güzel Sanatlar Lisesi	80	13,2
	Toplam	605	100
Rekreatif-Ders Dışı Aktivitelere Katılım Sayısı	1	288	47,6
	2	200	33,1
	3	117	19,3
	Toplam	605	100

Tablo 3'te ortaöğretim öğrencilerinin %48,6'sinin kız, %51,4'ünün erkek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %37,4'ünün 9. sınıf, %14,9'unun 10. sınıf, %40,8'inin 11. sınıf, %6,9'unun 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların ortaöğretim türü incelendiğinde, %20,3'ünün fen lisesi, %14,4'ünün anadolu lisesi, 18,4'ünün imam hatip lisesi, 16,5'inin meslek lisesi, 17,2'sinin spor lisesi, 13,2'sinin güzel sanatlar lisesi öğrencisi olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerinin rekreatif-rekreatif-ders dışı aktiviteler olarak %47,6'sinin

1 aktiviteye, %33,1'inin 2 aktiviteye, %19,3'ünün 3 aktiviteye katıldığı görülmektedir.

Araştırmamızın problem cümlesi olan “ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ düzeyleri”ne ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ölçeğinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri

Çoklu Zekâ Alanları	$\bar{X}$	S
Sözel	2,90	,70
Mantıksal	2,96	,76
Görsel	3,27	,68
Müziksel	3,38	,78
Bedensel	3,50	,70
Sosyal	3,38	,70
İçsel	3,26	,65
Doğacı	3,25	,75

Tablo 4'te ortaöğretim öğrencilerinin hangi çoklu zekâ alanının baskın olduğunu belirlemeye yönelik tanımlayıcı istatistik analizi yapılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin sözel zekâ ortalama değerlerinin $\bar{X} = 2,90$; mantıksal zekâ ortalama değerlerinin $\bar{X} = 2,96$; görsel zekâ ortalama değerlerinin $\bar{X} = 3,27$; müziksel zekâ ortalama değerlerinin $\bar{X} = 3,38$; bedensel zekâ ortalama değerlerinin $\bar{X} = 3,50$; sosyal zekâ ortalama değerlerinin $\bar{X} = 3,38$; içsel zekâ ortalama değerlerinin $\bar{X} = 3,26$ ve doğacı zekâ ortalama değerlerinin $\bar{X} = 3,25$ olduğu bulunmuştur. Ortalama değerler incelendiğinde, en yüksek ortalamalarının “bedensel” ve “müziksel” zekâ alanlarında; en düşük puan ortalamalarının ise “sözel” ve “mantıksal” zekâ alanlarında olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin “bedensel zekâ” ve “müziksel zekâ” alanları baskındır.

4.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 5'te ortaöğretim öğrencilerinde öğrenim gördükleri lise türüne göre hangi ÇZ düzeyinin baskın olduğunu belirlemeye ve ortaöğretim türlerine göre karşılaştırmaya yönelik yapılan ANOVA tablosu yer almaktadır.

Tablo 5. Ortaöğretim öğrencilerinde öğrenim gördükleri lise türüne göre çoklu zekâ düzeyleri inceleme tablosu

Çoklu zekâ alanları	Ortaöğretim Türü	$\bar{X}$	N	Sd	F	P	Anlamlı Farklılık
Sözel	Anadolu lisesi	3,03	87	5	3,413	.005	4<1, 2, 5, 6
	Fen lisesi	2,98	123	599			
	Spor lisesi	2,98	104	604			
	Güzel Sanatlar lisesi	2,92	80				
	İmam hatip lisesi	2,85	111				
	Meslek lisesi	2,68	100				
Mantıksal	Anadolu lisesi	3,53	87	5	47,176	.000	3, 4, 5, 6<1 3, 4, 5, 6<2 4<5, 6
	Fen lisesi	3,50	123	599			
	Spor lisesi	2,77	104	604			
	Güzel Sanatlar lisesi	2,73	80				
	İmam hatip lisesi	2,70	111				
	Meslek lisesi	2,49	100				
Görsel	Anadolu lisesi	3,52	87	5	7,397	.000	4<1, 2, 3, 5 1, 3, 5<2 1, 4, 3<6
	Güzel Sanatlar lisesi	3,47	80	599			
	Spor lisesi	3,27	104	604			
	Fen lisesi	3,25	123				
	İmam hatip lisesi	3,24	111				
	Meslek lisesi	2,98	100				
Müziksel	Güzel Sanatlar lisesi	3,72	80	5	11,702	.000	1<2, 5, 6 3<2, 5, 6 4<2, 5, 6
	Meslek lisesi	3,66	80	599			
	İmam hatip lisesi	3,51	111	604			
	Anadolu lisesi	3,24	87				
	Spor lisesi	3,21	104				
	Fen lisesi	3,07	123				
Bedensel	Spor lisesi	3,85	104	5	18,166	.000	1, 3, 4<2 4<1, 2, 3, 5, 6 3<6 1, 3<5
	Anadolu lisesi	3,72	87	599			
	Güzel Sanatlar lisesi	3,67	80	604			
	Fen lisesi	3,39	123				
	İmam hatip lisesi	3,38	111				
	Meslek lisesi	3,09	100				
Sosyal	Spor lisesi	3,74	104	5	11,596	.000	1, 3, 4, 6<2 1, 3, 4, 6<5
	Anadolu lisesi	3,55	87	599			
	Güzel Sanatlar lisesi	3,34	80	604			
	İmam hatip lisesi	3,29	111				
	Fen lisesi	3,27	123				
	Meslek lisesi	3,10	100				
İçsel	Spor lisesi	3,47	104	5	6,108	.000	1, 3, 4, 6<5 4<1, 2, 3, 6
	Anadolu lisesi	3,36	87	599			
	Fen lisesi	3,29	123	604			
	İmam hatip lisesi	3,24	111				
	Güzel Sanatlar lisesi	3,19	80				
	Meslek lisesi	3,00	80				
Doğacı	Spor lisesi	3,46	104	5	5,037	.000	4<2, 3, 5, 6 1<6 1, 3, 4<5
	Güzel Sanatlar lisesi	3,41	80	599			
	Anadolu lisesi	3,29	87	604			
	İmam hatip lisesi	3,23	111				
	Fen lisesi	3,15	123				
	Meslek lisesi	3,01	100				

*p < 0.05

Tablo 5 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinde öğrenim gördükleri lise türüne göre hangi ÇZ düzeyi baskın olduğu tespit edilmiştir (p < 0,05). Fen lisesi öğrencilerinin zekâ alanı mantıksal (3,50), Anadolu lisesi öğrencilerinin ÇZA

müziksel (3,72) ve bedensel (3,72), İmam hatip lisesinde ÇZA bedensel (3,38), Meslek lisesinde ÇZA sosyal (3,10) ve bedensel (3,09), Spor lisesi ÇZA bedensel (3,85) ve Güzel Sanatlar lisesi ÇZA bedensel (3,67) ve müziksel (3,66) olarak verilmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü ortaöğretim türü değişkenine göre **sözel zekâ** puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(599)} = 3,413$, $p < 0.05$). Anlamlı farklılığın yönünü belirlemek için yapılan LSD testi sonucunda; fen lisesi, anadolu lisesi, spor lisesi ve güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin sözel zekâ puan ortalamaları meslek lisesi öğrencilerinin sözel zekâ puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin **mantıksal zekâ** puan ortalamaları ile öğrenim gördükleri ortaöğretim türleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F_{(599)} = 47,176$, $p < 0.05$). Fen lisesi ve anadolu lisesi öğrencilerinin mantıksal zekâ puan ortalamaları imam hatip lisesi, meslek lisesi ve spor lisesi öğrencilerinin mantıksal zekâ puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin **görsel zekâ** puan ortalamaları ile öğrenim gördükleri ortaöğretim türleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(599)} = 7,397$, $p < 0.05$). Görsel zekâ puanları arasındaki anlamlı farklılığın yönü incelendiğinde, meslek lisesi öğrencilerin puan ortalamaları diğer ortaöğretim türlerinde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. En yüksek görsel zekâ puan ortalamalarının güzel sanatlar öğrencileri ile anadolu lisesi öğrencilerinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin **müziksel zekâ** puan ortalamaları ile ortaöğretim türü arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F_{(599)} = 11,702$, $p < 0.05$). Anlamlı farklılığın yönünü belirlemek için yapılan LSD testi sonucunda; anadolu lisesi, spor lisesi ve güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin müziksel zekâ puan ortalamaları fen lisesi, imam hatip lisesi ve meslek lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerinin öğrenim gördükleri ortaöğretim türü değişkenine göre **bedensel zekâ** puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(599)} = 18,166$, $p < 0.05$). Meslek lisesi öğrencilerinin diğer ortaöğretim türündeki öğrencilerden; fen ve imam hatip lisesi öğrencilerinin spor lisesi öğrencilerinden; fen lisesi, meslek lisesi ve imam hatip lisesi öğrencilerinin anadolu lisesi öğrencilerinden; imam hatip lisesi öğrencilerinin güzel sanatlar lisesi

öğrencilerinden bedensel zekâ puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, en yüksek bedensel zekâ puan ortalamalarının spor lisesi ve anadolu lisesi öğrencilerinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin **sosyal zekâ** puan ortalamaları ile ortaöğretim türü değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F_{(599)} = 11,596$, $p < 0.05$). Anlamlı farklılık spor lisesi ve anadolu lisesi öğrencilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir. Sosyal zekâ puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaların spor lisesi öğrencileri ile anadolu lisesi öğrencilerinde olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile spor lisesi ve anadolu lisesi öğrencilerinin sosyal zekâ düzeyi diğer ortaöğretim öğrencilerinden daha iyi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü ortaöğretim türüne göre **işsel zekâ** puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(599)} = 6,108$, $p < 0.05$). Meslek lisesi öğrencilerinin işsel zekâ puan ortalamaları diğer ortaöğretim öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük iken, spor lisesi öğrencilerinin işsel zekâ puan ortalamaları diğer ortaöğretimlerde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerinin öğrenim gördüğü ortaöğretim türüne göre **doğacı zekâ** puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F_{(599)} = 5,037$, $p < 0.05$). Anlamlı farklılığın yönünü belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre, meslek lisesi öğrencilerinin doğacı zekâ puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,01$), anadolu lisesi ($\bar{X} = 3,29$), imam hatip lisesi ($\bar{X} = 3,23$), spor lisesi ($\bar{X} = 3,46$) ve güzel sanatlar lisesi öğrencilerinden ($\bar{X} = 3,41$); fen lisesi öğrencilerinin doğacı zekâ puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,15$) güzel sanatlar lisesi öğrencilerinden ($\bar{X} = 3,41$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Doğacı zekâ puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek değerlerin spor lisesi ve güzel sanatlar lisesi öğrencilerinde olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

“Ortaöğretim öğrencilerinin, ÇZ düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 6’da farklı ortaöğretimlerde okuyan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarına yer verilmektedir.

Tablo 6. Ortaöğretim türüne göre cinsiyet dağılımları

Okul Türü	Cinsiyet	n	%
Fen lisesi	K	46	37,4
	E	77	62,6
	Toplam	123	100
Anadolu lisesi	K	39	44,8
	E	48	55,2
	Toplam	87	100
İmam hatip lisesi	K	59	53,2
	E	52	46,8
	Toplam	111	100
Meslek lisesi	K	48	48,0
	E	52	52,0
	Toplam	100	100
Spor lisesi	K	36	34,6
	E	68	65,4
	Toplam	104	100
Güzel sanatlar lisesi	K	66	82,5
	E	14	17,5
	Toplam	80	100

Tablo 6’da öğrencilerin ortaöğretim türüne göre cinsiyet dağılımları yer verilmiştir. Tabloya göre fen lisesi öğrencilerinin %37,4’ü kız, %62,6’si erkek; anadolu lisesi öğrencilerinin %44,8’i kız, %55,2’si erkek, imam hatip lisesi öğrencilerinin %48’i kız, %52’si erkek; spor lisesi öğrencilerinin %34,6’si kız, %65,4’ü erkek; güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin %82,5’i kız, %17,5’i erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmaya fen lisesinden 123 öğrenci (46 kız, 77 erkek), anadolu lisesinden 87 öğrenci (39 kız, 48 erkek), imam hatip lisesinden 111 öğrenci (59 kız, 52 erkek), meslek lisesinden 100 öğrenci (48 kız, 52 erkek), spor lisesinden 104 öğrenci (36 kız, 68 erkek), güzel sanatlar lisesinden 80 öğrenci (66 kız, 14 erkek) katılmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-Testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7’de ortaöğretim öğrencilerinin ÇZ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ düzeyinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Zekâ Alanları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sözel	K	294	2,94	,66	603	1,093	,275
	E	311	2,87	,73			
Mantıksal	K	294	2,86	,75		-3,239	,001*
	E	311	3,06	,77			
Görsel	K	294	3,42	,66		5,156	,000*
	E	311	3,14	,68			
Müziksel	K	294	3,48	,72		3,211	,001*
	E	311	3,28	,72			
Bedensel	K	294	3,57	,71		2,394	,017*
	E	311	3,44	,69			
Sosyal	K	294	3,34	,68		-1,255	,210
	E	311	3,41	,78			
İçsel	K	294	3,27	,63		,350	,726
	E	311	3,25	,68			
Doğacı	K	294	3,34	,71		2,773	,006*
	E	311	3,17	,82			

*p < 0.05

Tablo 7’de öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre mantıksal zekâ ($t_{(603)} = -3,239$; $p < 0.05$), görsel zekâ ($t_{(603)} = 5,156$; $p < 0.05$), müziksel zekâ ($t_{(603)} = 3,211$; $p < 0.05$), bedensel zekâ ($t_{(603)} = 2,394$; $p < 0.05$) ve doğacı zekâ puan ortalamaları arasında ($t_{(603)} = 2,773$; $p < 0.05$) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mantıksal zekâ puan ortalamaları incelendiğinde, erkek öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,06$) kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 2,86$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre görsel zekâ puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık kız öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin müziksel zekâ puan ortalamalarında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kız öğrencilerinin bedensel zekâ puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,57$) erkek öğrencilerinin bedensel zekâ puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,44$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bedensel zekâ puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı ve kız öğrencilerin lehine olduğu

bulunmuştur. Kız öğrencilerinin doğacı zekâ puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,34$); erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,17$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Doğacı zekâ puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı ve kız öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

“Ortaöğretim öğrencilerinin, ÇZ düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 8’de ortaöğretim öğrencilerinin ÇZ düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip-göstermediğini yönelik ANOVA tablosu sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Ortaöğretim öğrencilerinin ÇZ düzeylerinin sınıf değişkenine göre incelenmesi

Alt Boyutlar	Sınıf	$\bar{X}$	N	Sd	F	P	Anlamlı Farklılık
Sözel	9.sınıf	2,89	226	3	2,442	,063	
	10.sınıf	3,00	90	601			
	11. sınıf	2,84	247	604			
	12. sınıf	3,12	42				
Mantıksal	9. sınıf	2,93	226	3	8,984	,000	1, 2, 3<4 3<2
	10. sınıf	3,10	90	601			
	11. sınıf	2,86	247	604			
	12. sınıf	3,47	42				
Görsel	9 sınıf	3,28	226	3	1,340	,260	
	10. sınıf	3,31	90	601			
	11. sınıf	3,22	247	604			
	12. sınıf	3,44	42				
Müziksel	9. sınıf	3,36	226	3	5,903	,001	1, 3<4, 2
	10. sınıf	3,60	90	601			
	11. sınıf	3,27	247	604			
	12. sınıf	3,66	42				
Bedensel	9. sınıf	3,46	226	3	5,860	,001	1, 3<4, 2
	10. sınıf	3,71	90	601			
	11. sınıf	3,42	247	604			
	12. sınıf	3,75	42				
Sosyal	9. sınıf	3,37	226	3	5,890	,001	1, 3<2 3<4
	10. sınıf	3,59	90	601			
	11. sınıf	3,32	247	604			
	12. sınıf	3,58	42				
İçsel	9. sınıf	3,18	226	3	3,831	,010	1<4, 2
	10. sınıf	3,40	90	601			
	11. sınıf	3,25	247	604			
	12. sınıf	3,45	42				
Doğacı	9. sınıf	3,24	226	3	,726	,537	
	10. sınıf	3,34	90	601			
	11. sınıf	3,21	247	604			
	12. sınıf	3,27	42				

*p < 0.05

Tablo 8 incelendiğinde, sınıf değişkenine göre ortaöğretim öğrencilerinin sözel zekâ, görsel zekâ ve doğacı zekâ alanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmezken, mantıksal zekâ ($F_{(599)} = 8,984$, $p < 0.05$), müziksel zekâ ($F_{(599)} = 5,903$, $p < 0.05$), bedensel zekâ ($F_{(599)} = 5,860$, $p < 0.05$), sosyal zekâ ($F_{(599)} = 5,890$, $p < 0.05$) ve içsel zekâ ($F_{(599)} = 3,831$, $p < 0.05$) alanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerin sınıf değişkenine ile mantıksal zekâ puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın yönünü belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre; 9. sınıf, 10. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinin mantıksal zekâ puan ortalamaları 12.sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 11. sınıf öğrencilerinin mantıksal zekâ puan ortalamaları 10. sınıf öğrencilerinin mantıksal zekâ puan ortalamalarından daha düşük olduğu bulunmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerin sınıf değişkenine göre müziksel zekâ alanları arasında anlamlı farklılık yönünü belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; 9. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinin müziksel zekâ puan ortalamaları 12. sınıf ve 10. sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf değişkeni ile bedensel zekâ puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın yönünü belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre; 9. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinin bedensel zekâ puan ortalamaları 12. sınıf ve 10. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf değişkeni ile sosyal zekâ alanları arasındaki anlamlı farklılık LSD testi ile incelenmiştir. LSD testi sonuçlarına göre, 11. sınıf öğrencilerinin sosyal zekâ puan ortalamaları 12. sınıf öğrencilerinden; 9. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal zekâ puan ortalamaları 10. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf değişkeni ile içsel zekâ alanları arasındaki anlamlı farklılığın yönünü belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre, 9. sınıfların içsel zekâ puan ortalamaları 10. ve 12. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

4.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

“Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin rekreatif-ders dışı aktivitelere katılımları ile ÇZ düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 9’da rekreatif-ders dışı aktiviteler ve aktivitelere katılım sayılarının sonuçları verilmektedir.

Tablo 9. rekreatif-ders dışı aktiviteler ve katılım sayıları

Rekreatif-ders dışı aktivite	Aktiviteye Katılım Sayısı
Sporsal Faaliyetler	156
Sanatsal Faaliyetler (resim, müzik vb.)	57
Teknolojik Faaliyetler (PC oyunları, Teknofest, E-spor vb.)	11
Dışarı Aktiviteleri (piknik vb.)	2
Sosyal Aktiviteler (arkadaşlarla buluşmak vb.)	30
Hiçbir aktiviteye katılmayanlar	31

Tablo 9 incelendiğinde aktivitelere katılım oranında sporsal aktiviteler ilk sırada yer almaktadır. İkinci sırada sanatsal faaliyetlerin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 10’da fen lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktivitelere katılma sayısı ile çoklu zekâ puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10. Fen lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktivitelere katılma durumuna göre çoklu zekâ düzeylerinin incelenmesi

Alt Boyutlar	Rekreatif -ders dışı aktiviteler sayısı	$\bar{X}$	N	Sd	F	P	Anlamlı Farklılık
Sözel	1	2,68	43	2	8,821	,000*	1<2,3
	2	3,06	45	603			
	3	3,24	35	604			
Mantıksal	1	3,25	43	2	6,023	,003*	1<2,3
	2	3,65	45	603			
	3	3,61	35	604			
Görsel	1	2,94	43	2	7,308	,001*	1<2,3
	2	3,34	45	603			
	3	3,51	35	604			
Müziksel	1	3,02	43	2	3,048	,051	
	2	3,26	45	603			
	3	3,48	35	604			
Bedensel	1	3,16	43	2	10,864	,000*	1<3
	2	3,37	45	603			
	3	3,77	35	604			
Sosyal	1	3,21	43	2	1,163	,316	
	2	3,21	45	603			

	3	3,41	35	604			
	1	3,06	43	2			
İçsel	2	3,37	45	603	4,745	,010*	1<2,3
	3	3,48	35	604			
	1	2,81	43	2			
Doğacı	2	3,30	45	603	7,804	,001*	1<2,3
	3	3,31	35	604			

*p < 0.05, Kategoriler: “1=1 aktivite”, “2=2 aktivite”, “3=3 aktivite”

Tablo 10 incelendiğinde fen lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktivitelerine katılma sayısına göre müziksel zekâ ve sosyal zekâ alanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmezken, sözel zekâ ($F_{(120)} = 8,821$, $p < 0.05$), mantıksal zekâ ($F_{(120)} = 6,023$, $p < 0.05$), görsel zekâ ($F_{(120)} = 7,308$, $p < 0.05$), bedensel zekâ ($F_{(120)} = 10,864$, $p < 0.05$), içsel zekâ ($F_{(120)} = 4,745$, $p < 0.05$) ve doğacı zekâ ($F_{(120)} = 7,804$, $p < 0.05$) alanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sözel zekâ, mantıksal zekâ, görsel zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâ alanlarında anlamlı farklılığın yönünü belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre; iki ve üç aktiviteye katılan ortaöğretim öğrencilerinin puan ortalamaları bir aktiviteye katılan ortaöğretim öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bedensel zekâ alanında ise bir aktiviteye katılan fen lisesi öğrencilerin puan ortalamaları üç aktiviteye katılan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 11’de anadolu lisesi öğrencilerin rekreatif-ders dışı aktivitelere katılma sayısı ile çoklu zekâ puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Anadolu lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktivitelere katılma durumuna göre çoklu zekâ düzeylerinin incelenmesi

Alt Boyutlar	Rekreatif -ders dışı aktiviteler sayısı	$\bar{X}$	N	Sd	F	P	Anlamlı Farklılık
	1	2,77	22	2			
Sözel	2	2,93	35	603	8,718	,000*	1,2<3
	3	3,33	30	604			
	1	3,53	22	2			
Mantıksal	2	3,42	35	603	1,156	,320	
	3	3,65	30	604			
	1	3,22	22	2			
Görsel	2	3,52	35	603	4,702	,012*	1<3
	3	3,73	30	604			
	1	3,30	22	2			
Müziksel	2	3,82	35	603	4,114	,020*	1,2<3
	3	3,90	30	604			
Bedensel	1	3,25	22	2	10,593	,000*	

	2	3,78	35	603			1,2<3
	3	4,00	30	604			
	1	3,40	22	2			
Sosyal	2	3,41	35	603	5,038	,009*	1<3
	3	3,84	30	604			
	1	3,27	22	2			
İçsel	2	3,34	35	603	,695	,502	
	3	3,44	30	604			
	1	2,93	22	2			
Doğacı	2	3,31	35	603	5,075	,008*	1,2<3
	3	3,54	30	604			

*p < 0.05, Kategoriler: “1=1 aktivite”, “2=2 aktivite”, “3=3 aktivite”

Tablo 11 incelendiğinde anadolu lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktivitelerine katılma sayısına göre mantıksal zekâ ve içsel zekâ alanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmezken, sözel zekâ ($F_{(84)} = 8,718$, $p < 0.05$), görsel zekâ ($F_{(84)} = 4,702$, $p < 0.05$), müziksel zekâ ($F_{(84)} = 4,114$, $p < 0.05$), bedensel zekâ ($F_{(84)} = 10,593$, $p < 0.05$), sosyal zekâ ($F_{(84)} = 5,038$, $p < 0.05$), doğacı zekâ ($F_{(84)} = 5,075$, $p < 0.05$) alanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sözel zekâ, müziksel zekâ, bedensel zekâ ve doğacı zekâ alanlarında anlamlı farklılığın yönünü belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre; iki ve üç aktiviteye katılan ortaöğretim öğrencilerinin puan ortalamaları bir aktiviteye katılan ortaöğretim öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Görsel ve sosyal zekâ alanlarında ise bir aktiviteye katılan anadolu lisesi öğrencilerin puan ortalamaları üç aktiviteye katılan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 12’de imam hatip lisesi öğrencilerin rekreatif-ders dışı aktivitelere katılma sayısı ile ÇZ düzeyleri arasındaki farklılık durumlarını incelemeye yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. İmam hatip lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktivitelere katılma durumuna göre çoklu zekâ düzeylerinin incelenmesi

Alt Boyutlar	Rekreatif-ders dışı aktiviteler sayısı	$\bar{X}$	N	Sd	F	P	Anlamlı Farklılık
	1	2,70	58	2			
Sözel	2	2,98	44	603	3,282	,041*	1<3
	3	3,16	9	604			
	1	2,61	58	2			
Mantıksal	2	2,76	44	603	2,061	,132	
	3	3,06	9	604			
	1	3,10	58	2			
Görsel	2	3,42	44	603	3,360	,038*	1<2
	3	3,30	9	604			

Müziksel	1	3,15	58	2			
	2	3,26	44	603	,915	,404	
	3	3,43	9	604			
Bedensel	1	3,25	58	2			
	2	3,50	44	603	3,233	,043*	1<2, 3
	3	3,71	9	604			
Sosyal	1	3,25	58	2			
	2	3,50	44	603	,697	,500	
	3	3,55	9	604			
İçsel	1	3,13	58	2			
	2	3,28	44	603	2,544	,083	
	3	3,68	9	604			
Doğacı	1	3,12	58	2			
	2	3,33	44	603	1,421	,246	
	3	3,29	9	604			

*p < 0.05, Kategoriler: “1=1 aktivite”, “2=2 aktivite”, “3=3 aktivite”

Tablo 12 incelendiğinde imam hatip lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktivitelerine katılma sayısına göre mantıksal zekâ, müziksel zekâ, sosyal zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâ alanlarında anlamlı farklılık tespit edilmezken, sözel zekâ ($F_{(108)} = 3,282$, $p < 0.05$), görsel zekâ ($F_{(108)} = 3,360$, $p < 0.05$) ve bedensel zekâ ($F_{(108)} = 3,233$, $p < 0.05$) alanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın olduğu zekâ alanlarında yapılan LSD sonuçlarına göre, sözel zekâ alanında bir aktiviteye katılan öğrencilerin üç rekreatif-ders dışı aktivitelere katılanlardan; görsel zekâ alanında bir aktiviteye katılan öğrencilerin iki rekreatif-ders dışı aktivitelere katılanlardan; bedensel zekâ alanında bir aktivitelere katılan öğrencilerin iki ve üç rekreatif-ders dışı aktivitelere katılan öğrencilerden puan ortalamaları anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 13’ de meslek lisesi öğrencilerin katıldığı rekreatif-ders dışı aktivite sayısı ile çoklu zekâ puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13. Meslek lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktivitelere katılma durumuna göre çoklu zekâ düzeylerinin incelenmesi

Alt Boyutlar	Rekreatif-ders dışı aktiviteler sayısı	$\bar{X}$	N	Sd	F	P	Anlamlı Farklılık
Sözel	1	2,64	69	2			
	2	2,81	26	603	.728	,486	
	3	2,52	5	604			
Mantıksal	1	2,52	69	2			
	2	2,44	26	603	,245	,783	
	3	2,36	5	604			
Görsel	1	2,90	69	2			
	2	3,20	26	603	1,875	,159	

	3	3,00	5	604		
	1	2,92	69	2		
Müziksel	2	3,40	26	603	4,155	,019*
	3	3,28	5	604		
	1	3,04	69	2		
Bedensel	2	3,20	26	603	,556	,575
	3	3,18	5	604		
	1	3,07	69	2		
Sosyal	2	3,24	26	603	,928	,399
	3	2,80	5	604		
	1	2,95	69	2		
İçsel	2	3,17	26	603	1,075	,345
	3	2,80	5	604		
	1	2,96	69	2		
Doğacı	2	3,18	26	603	1,169	,315
	3	2,72	5	604		

*p < 0.05, Kategoriler: “1=1 aktivite”, “2=2 aktivite”, “3=3 aktivite”

Tablo 13 incelendiğinde meslek lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktivitelere katılma sayısına göre müziksel zekâ alanları ($F_{(97)} = 4,155$, $p < 0.05$) arasında anlamlı farklılık tespit edilirken, diğer zekâ alanları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p > 0.05$). Müziksel zekâ alanında anlamlı farklılığın yönünü belirlemek için yapılan LSD testi sonucuna göre; 2 aktiviteye katılan öğrencilerin müziksel zekâ puan ortalamaları, 1 rekreatif-ders dışı aktiviteye katılan öğrencilerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14’te spor lisesi öğrencilerin katıldığı rekreatif-ders dışı aktivitelerin sayısı ile çoklu zekâ puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14. Spor lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktivitelere katılma durumuna göre çoklu zekâ düzeylerinin incelenmesi

Alt Boyutlar	Rekreatif-ders dışı aktiviteler sayısı	$\bar{X}$	N	Sd	F	P	Anlamlı Farklılık
	1	2,98	61	2			
Sözel	2	2,94	25	603	.115	,891	
	3	3,05	18	604			
	1	2,67	61	2			
Mantıksal	2	2,86	25	603	1,733	,182	
	3	2,96	18	604			
	1	3,14	61	2			
Görsel	2	3,46	25	603	3,097	,049*	1<2
	3	3,45	18	604			
	1	3,33	61	2			
Müziksel	2	3,73	25	603	6,542	,002*	1<2, 3
	3	3,85	18	604			

Bedensel	1	3,72	61	2	4,404	,015*	1<2
	2	4,10	25	603			
	3	3,95	18	604			
Sosyal	1	3,68	61	2	,787	,458	
	2	3,86	25	603			
	3	3,81	18	604			
İçsel	1	3,39	61	2	1,497	,229	
	2	3,51	25	603			
	3	3,67	18	604			
Doğacı	1	3,42	61	2	,505	,605	
	2	3,46	25	603			
	3	3,62	18	604			

*p < 0.05, Kategoriler: “1=1 aktivite”, “2=2 aktivite”, “3=3 aktivite”

Tablo 14’te spor lisesi öğrencilerin katıldığı rekreatif-ders dışı aktiviteler sayısı ile çoklu zekâ puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup ANOVA testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; sözel zekâ, mantıksal zekâ, sosyal zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâ alanlarında anlamlı farklılık tespit edilmezken, görsel zekâ ($F_{(101)} = 3,097$, $p < 0.05$), müziksel zekâ ($F_{(101)} = 6,542$, $p < 0.05$) ve bedensel zekâ ($F_{(101)} = 4,404$, $p < 0.05$) alanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın olduğu zekâ alanlarında yapılan LSD testi sonucunda, görsel zekâ ile bedensel zekâ alanlarında bir aktiviteye katılan öğrencilerin puan ortalamaları iki aktiviteye katılan öğrencilerden; müziksel zekâ alanında bir aktiviteye katılan öğrencilerin puan ortalamaları iki ve üç aktiviteye katılan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktiviteye katılmalarına göre ÇZ düzeyinin farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktiviteye katılma durumuna göre çoklu zekâ düzeylerinin incelenmesi

Alt Boyutlar	Rekreatif -ders dışı aktiviteler sayısı	$\bar{X}$	N	Sd	F	P	Anlamlı Farklılık
Sözel	1	2,75	35	2	1.320	,273	
	2	3,00	25	603			
	3	3,12	20	604			
Mantıksal	1	2,63	35	2	1,326	,272	
	2	2,70	25	603			
	3	2,94	20	604			
Görsel	1	3,50	35	2	,074	,929	
	2	3,43	25	603			
	3	3,45	20	604			

Müziksel	1	3,54	35	2	2,223	,115
	2	3,58	25	603		
	3	3,96	20	604		
Bedensel	1	3,56	35	2	1,434	,245
	2	3,63	25	603		
	3	3,92	20	604		
Sosyal	1	3,34	35	2	,029	,971
	2	3,37	25	603		
	3	3,32	20	604		
İçsel	1	3,08	35	2	1,198	,307
	2	3,23	25	603		
	3	3,34	20	604		
Doğacı	1	3,27	35	2	2,030	,138
	2	3,40	25	603		
	3	3,66	20	604		

*p < 0.05, Kategoriler: “1=1 aktivite”, “2=2 aktivite”, “3=3 aktivite”

Tablo 15 incelendiğinde güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktivitelerine katılma sayısına göre ÇZ düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p > 0.05).

4.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

“Ortaöğretimde öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türleri, rekreatif-ders dışı aktiviteler katılımlarında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri ortaöğretim türü ile rekreatif-ders dışı aktiviteler katılma sayısı arasındaki farklılık χ -kare testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Farklı ortaöğretimlerde öğrenim gören öğrencilerin rekreatif-ders dışı aktiviteler katılma sayısına yönelik ki-kare analizi sonuçları

Grup	1 aktivite	2 aktivite	3 aktivite	Sd	χ^2	P
Fen lisesi	43	45	35	5	68,709	,000
Anadolu lisesi	22	35	30			
İmam hatip lisesi	58	44	9			
Meslek lisesi	69	26	5			
Spor lisesi	61	25	18			
Güzel sanatlar lisesi	35	25	20			

Ortaöğretimde öğrencilerin, öğrenim gördüğü lise türleri, rekreatif-ders dışı aktiviteler katılımları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan χ -kare testi sonuçlarına göre tablo 16’da; öğrencilerin öğrenim gördüğü ortaöğretim

türü ile rekreatif-ders dışı aktivitelere katılma sayısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($\chi^2_{(5,n=605)} = 68,709$; $p < 0.05$). Bu bulgudan hareketle farklı ortaöğretimlerde öğrenim gören öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktivitelere katılma sayısı birbirinden farklılık gösterebilir.



5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulguları ile tartışmaya yer verilmiştir.

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri lise türlerine göre ÇZ düzeyleri incelenmiş olup cinsiyet, sınıf düzeyi ve rekreatif-ders dışı aktivitelere katılım ilişkisine bakılmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi olan, “ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ düzeyleri nedir?” e bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin ÇZ düzeyleri arasında baskın olanlar “Bedensel” ve “Müziksel” zekâ alanları iken en düşük düzeyde yer alan zekâ alanları ise “Sözel” ve “Mantıksal” zekâ alanları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneklem grubunun çok geniş alana hitap etmesi ve İstanbul ilinden seçilmesi; konser, tiyatro gibi aktiviteler yönünden zengin olması, öğrencilerin sosyal aktivite ve aktivitelere katılım ihtimalinin fazla olması bedensel ve müziksel zekâ alanlarının yüksek çıkmasına sebep gösterilebilir. Türk Eğitim Sisteminde yer alan öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına göre incelendiği çalışmada ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin baskın olan zekâ alanının bedensel zekâ olması çalışmamızla benzerlik göstermektedir (Tunç, 2008). Öğrencilerle yapılan çalışmada çoklu zekâ alanlarından en düşük olanın sözel zekâ alanı olması çalışmamızla benzerlik göstermektedir (Ermiş, Ermiş, & İmamoğlu, 2018). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda 11. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarını belirlemeye yönelik yapılan bir çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin baskın olan çoklu zekâ alanının içsel zekâ alanı olması çalışmamızla farklılık göstermektedir. Çalışmada zekâ alanları içerisinde en düşük olanların içsel, görsel ve doğacı zekâ alanı olması ise çalışmamızla farklılık göstermektedir. (Çeliköz & Çeliköz, 2018) Bu farklılığın nedeni çalışmanın yalnızca 11. sınıflar ile sınırlı olması olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın birinci alt problem cümlesi olan “ortaöğretim öğrencilerinde, öğrenim gördükleri lise türüne göre hangi ÇZ düzeyi baskındır.” incelendiğinde Fen lisesi öğrencilerinin çoklu zekâ alanı mantıksal (3,50), Anadolu lisesi öğrencilerinin çoklu zekâ alanı müziksel (3,72) ve bedensel (3,72), İmam hatip lisesinde çoklu zekâ alanı bedensel (3,38), Meslek lisesinde çoklu zekâ alanı sosyal (3,10), Spor lisesi çoklu zekâ alanı bedensel (3,85) ve Güzel Sanatlar lisesi çoklu zekâ alanı bedensel (3,67) olduğu tespit edilmiştir. Veriler incelendiğinde imam hatip lisesi dışında verilerin beklenen yönde olduğunu söyleyebiliriz. İmam hatip lisesinde ise

beklenmeyen durumun öğrencilerin ortaöğretime geçmede seçim aşamasında, merkezi sınavla yerleşemeyen öğrencilerin adrese dayalı sistemle yerleştirilmelerinden kaynaklı olarak kendi yetenek ve ilgi alanları doğrultusunda tercihte bulunulmamış olması olabilir. Elde ettiğimiz bu verilere dayanarak meslek lisesi öğrencilerinin çoklu zekâ düzeyleri diğer liselerde bulunan öğrencilerin çoklu zekâ düzeyleriyle karşılaştırıldığında düşük olduğu gözlenmektedir. Bunun tam tersi Anadolu lisesi öğrencilerinin de çoklu zekâ düzeyleri tek bir alan hariç diğer liselerde bulunan öğrencilerin çoklu zekâ düzeyleriyle karşılaştırıldığında yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun Galatasaray lisesi olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. LGS sınavı sonucu en yüksek puanları alan öğrencilerin tercih ettiği bir lise olan Galatasaray lisesinde öğrenim gören öğrencilerin daha önce aldıkları eğitim, çevre ve aile yapılarından dolayı bu sonucu elde ettikleri düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalarda da öğrencilerin öğrenim gördükleri veya mezun oldukları okul türü ve çoklu zekâ türleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır (Şad & Arıbaş , 2008; Yenice & Aktamış, 2010). Yapılan benzer bir çalışmada ortaöğretim türüne göre çoklu zekâ alanlarına bakıldığında güzel sanatlar lisesinde baskın olan çoklu zekâ alanının görsel zekâ olması ve diğer ortaöğretim türlerine göre en yüksek değerde olması çalışmamızla benzerlik göstermektedir (Tunç, 2008). Baran ve Maskan'ın (2011) yapmış olduğu çalışmada Fen lisesi öğrencileri mantıksal zekâ alanının baskın çıkması ile aynı zamanda okul türü ve çoklu zekâ puan ortalamaları arasındaki ilişki incelendiğinde meslek lisesi öğrencilerinin matematik zekâsı puan ortalamalarının Fen lisesi ve Genel ortaöğretim öğrencilerinin ortalamalarına göre daha düşük olduğu çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Ancak meslek lisesi ve anadolu lisesi öğrencilerinin baskın olan zekâ alanının içsel zekâ olması çalışmamızla farklılık göstermektedir. Güloğlu ve Köse'nin (2020) yapmış olduğu çalışmada, fen lisesi öğrencilerinin baskın olan çoklu zekâ alanının mantıksal zekâ olması çalışmamızla ve literatür genelinde yapılan çalışmalar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Merkezi sınavla öğrenci kabul eden fen ortaöğretimlerinde LGS sınavı ile sayısal alanda başarı gerektirmesi nedeniyle öğrencilerin matematiksel-mantık zekâsının diğer okul türlerindeki öğrencilere oranla yüksek çıkması beklenebilir. Köse'nin (2012) yapmış olduğu çalışmada Anadolu lisesi öğrencilerinin baskın olan çoklu zekâ alanının bedensel zekâ alanı olması çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Korkmaz ve Yeşil (2011) meslek lisesinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ türlerinin hiçbirinde anlamlı bir farklılaşma yoktur sonucuna ulaşırken bedensel ve sosyal zekâ türlerinden alınan puanların diğer zekâ türleri puanlarından daha fazla bir ortalamaaya sahip olduğu sonucu çalışmamızla paralellik göstermektedir. Özkanal ve Kesgin'in (2014) Meslek Lisesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin baskın olan çoklu zekâ alanı doğacı zekâ olması çalışmamızla farklılık göstermektedir. Bu duruma göre araştırmamızda yer alan ve meslek lisesi türü olan imam hatip lisesi örneklem grubundan elde edilen sonuçları ÇZK açısından karşılaştırabilecek bir çalışma literatürde yer almadığından dolayı tartışılmamıştır.

Güllü ve Tekin'in (2009) 'Spor Lisesi Öğrencileri ile Genel Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının karşılaştırılması' isimli çalışmalarında Genel Ortaöğretim şuan ki ismiyle Anadolu lisesi öğrencilerinin mantıksal zekâ alanlarının spor lisesi öğrencilerinininkinden daha yüksek çıkmış olması çalışmamızla benzerlik göstermiştir. Ceylan ve Karaç Öcal'ın (2021) yapmış oldukları çalışmada spor lisesi öğrencilerinin baskın olan çoklu zekâ alanının varoluşçu zekâ alanı olması çalışmamızla benzerlik göstermezken güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin müziksel zekâ alanının diğer zekâ alanlarına göre baskın olması çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problem cümlesi olan “ortaöğretim öğrencilerinin, ÇZ düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” incelendiğinde, mantıksal, görsel, müziksel, bedensel ve doğacı zekâ alanları arasında anlamlı farklılığın yönü mantıksal zekâ alanında erkek öğrenciler lehine olduğu görülmekte iken görsel, müziksel, bedensel ve doğacı zekâ alanlarında kız öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu durum araştırma kapsamında ortaöğretim öğrencilerinde, kız öğrencilerin bazı zekâ alanlarının erkek öğrencilerden daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Bu durumun sebebi olarak kızların küçük yaşlardan itibaren oynadığı oyunlar el becerilerine dayalı olması olabilir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının incelendiği çalışmada görsel-uzamsal zekâ ve müziksel-ritmik zekâ puanları kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermesi Yenilmez & Çalışkan (2011) ve İzci ve Sucu (2014) araştırmamızla paralellik göstermektedir. Günç'ün (2020) yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin bedensel zekâ alanında, erkek öğrencilere oranla daha yüksek ortalamaaya sahip olması çalışmamızla benzer sonuçlar vermiştir. Yapılan

çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla matematiksel zekâ alanının daha yüksek olduğu Baran ve Maskan (2011), Loori (2005), ve Günç (2020) sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ravi& Gethsi Vedapriya (2009) öğrencilerin ÇZK ile cinsiyetlerini incelemiş olduğu çalışmada bedensel, müziksel ve doğacı zekâ alanında kızlar lehine anlamlı farklılıklar görülmesi çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmada öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre mantıksal, görsel, müziksel, bedensel ve doğacı zekâ alanlarında anlamlı farklılık olması çalışmamızla benzerlik göstermektedir. (Ermiş, Ermiş, & İmamoğlu, 2018)

Çaltı (2019) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmasında erkek öğrencilerin matematiksel zekâ puan ortalamalarının kız öğrencilerden; kız öğrencilerin müzikal/ritmik, görsel ve doğacı zekâ puan ortalamalarının, erkek öğrencilerden daha yüksek olması çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Gomaa'nın (2015) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada kız öğrenciler mantıksal, müziksel, içsel ve varoluşsal zekâ alanlarında erkek öğrencilere oranla daha yüksek ortalamalara sahipken, erkekler öğrencilerin de doğacı zekâ alanında daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “ortaöğretim öğrencilerinin, ÇZ düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” incelendiğinde, mantıksal, müziksel, bedensel, sosyal ve içsel zekâ alanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülürken doğacı, sözel ve görsel zekâ alanlarında anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir. Bu farklılıklar mantıksal zekâ alanında 9. sınıf, 10. sınıf ve 11. sınıflar, 12. sınıflara oranla; müziksel zekâ alanında, 9. sınıf ve 11. sınıflar, 10. sınıf ve 12. sınıflara oranla; bedensel zekâ alanında, 9. sınıf ve 11. sınıflar, 10. sınıf ve 12. sınıflara oranla, sosyal zekâ alanında, 11. sınıflar dördüncü sınıflara oranla ve 9.-11. sınıflar 10. sınıflara oranla; içsel zekâ alanında, 9. sınıflar 10. ve 12. sınıflara oranla daha düşük zekâ ortalamalarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıklar ortaöğretime yeni başlamış olan 9. sınıfların ortalamalarının ortaöğretim son sınıfların ortalamalarına oranla daha düşük çıkması öğrencilerin seneler geçtikçe öğrenim gördüğü okullarda kendilerini geliştirmelerinden kaynaklı olabilir. Günç (2020) tarafından yapılan “Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarına göre rekreasyon tercihlerinin belirlenmesi” isimli araştırmada, sınıf düzeyi değişkenine göre sözel, müziksel, bedensel, içsel ve doğacı zekâ alanlarında anlamlı farklılık tespit edilirken, diğer zekâ alanları

arasındaki anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Güllü ve Tekin'in (2009) spor lisesi öğrencileri ile genel ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarını karşılaştırdığı çalışmalarında sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin mantıksal, sosyal ve içsel zekâ alanlarında anlamlı farklılık tespit edilmesi de çalışmamızla benzerlik göstermektedir Çalı ve Kangalgil (2020) çalışmalarında spor lisesi öğrencilerini incelemiş ve çoklu zekâ alanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bulgular incelendiğinde anlamlı farklılık olmasa dahi genel anlamda 9. sınıfların çoklu zekâ ortalamaları ortaöğretim son sınıflara göre düşük çıktığı görülmektedir. Bu yönden çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Yenilmez ve Çalışkan (2011) yapmış olduğu araştırmada sonuçlara bakıldığında artan sınıf seviyelerinde öğrencilerin zekâ düzeylerinin daha düştüğü anlaşılrken bizim çalışmamızda ise bu durumun tersi olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problem cümlesi olan “farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin rekreatif-ders dışı aktivitelere katılımları ile ÇZ düzeyleri arasındaki anlamlı farklılık var mıdır?” incelendiğinde, okul türlerine göre güzel sanatlar lisesi dışında ortaöğretim türlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinde rekreatif-ders dışı aktivitelere katılım ile ÇZK arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bunun sebebi olarak öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türü bakımından sanatsal ve sportif aktivite ağırlıklı dersler ile çoklu zekâ alanlarına uygun yaşantılar sebebiyle rekreatif-ders dışı aktivitelerinin hali hazırda farklılık gözetmemesi ile anlamlı farklılık görülmemiş olabilir. Diğer ortaöğretim türlerinde sayısal ve sözel ağırlıklı ders programları ile öğrencilerin ÇZ düzeyleri bastırılmakta ve ilgi alanları kısıtlanmaktadır. Bu nedenle yapılan rekreatif-ders dışı aktiviteler önem arz etmektedir. Ayrıca Tablo 9’da görülmektedir ki öğrenciler genel anlamda rekreatif-ders dışı aktiviteler arasında en çok tercih ettikleri aktivite türü sporsal faaliyetlerdir. Bunu sanatsal faaliyetler takip etmektedir. Açıkça görülmektedir ki birden çok zekâ alanına hitap eden spor, öğrencilerin rahatlamasına da yardımcı olduğu düşünülerek en çok tercih edilen aktiviteler arasındadır. Nitekim yapılan bir çalışmada beden eğitimi dersinden sonra öğrencilerin % 54,3’ü kendini rahat hissederken % 19,3’ü rahat hissetmemektedir, sonucu bulgularımızla paralellik göstermektedir. (Aybek, İmamoğlu, & Taşmektepligil, 2011)

Genel anlamda rekreatif-ders dışı aktiviteye katılım düzeyi ve çeşitliliği arttıkça çoklu zekâ alanlarına sahip olma düzeyinin de artmakta olduğu söylenebilir. Çalışmamız bu yönden, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının spor yapma durumuna göre nasıl değiştiğine bakılan bir çalışmada, spor yapan öğrencilerin çoklu zekâ puan ortalamalarının spor yapmayan öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu çalışmamızın sonucuyla benzerlik göstermektedir. (Sarı & Bozdağ, 2021) Tuğrul ve Duran'ın çalışmasında, zekâ alanlarının saptanması, ortaya çıkarılması, etkin hale getirilmesi ve geliştirilmesi sürecinde okul öncesi eğitim programlarının rolü üzerinde durmuş, çocukların sahip oldukları zekâ alanlarının farkına varmalarını sağlamak ve zekâ alanının özelliklerine uygun çeşitli aktiviteler ile gelişme şansının tanınması gerektiğini önemle vurgulamışlardır (Tuğrul & Duran , 2003).

Meslek lisesi öğrencilerinin rekreasyonel aktivitelere katılım sıklığı ile başarı düzeyleri arasında ilişkiye bakılan bir çalışmada pozitif ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin rekreasyon aktivitelerine katılım düzeyi arttıkça, akademik başarı düzeylerini arttırdığı söylenebilir (Sevin & Özil , 2016).

Ryan ve Dzewaltowski (2002) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada, spor faaliyetlerinin etkisiyle öğrencilerin özgüvenlerinde artış olduğu, sosyal becerilerinin geliştiği ve girişken oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmada sınıf düzeyine göre farklılıkların olmasının son sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre yaşam tecrübelerinin ve bilgi birikimlerinin daha fazla olmasıyla açıklanabilir olup elde edilen bu sonuç çalışmamızla paralellik göstermektedir. Çalışmalardaki görülen farklılık veya benzerliklerin sebebinin spor deneyimlerinin ve etkilerinin sınıf düzeyi arttıkça çoğalması, tecrübelerini yaşama daha iyi aktarabilmeleri ve örneklem sayılarının farklılığı gibi nedenlerden dolayı olduğu düşünülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarına çeşitli değişkenler açısından bakılan çalışmada okul takımında yer alan öğrencilerin çoklu zekâ puan ortalamalarının okul takımında olmayan öğrencilere oranla yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada öğrencilerin çoklu zekâ özelliklerinin spor yapma durumuna göre ise; spor yapan öğrencilerin çoklu zekâ puan ortalamalarının, spor yapmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Gökhan Sarı, 2021)

Rekreatif-ders dışı aktivite alanında bireylerin büyük bir kısmının öncelikli tercihi, serbest zamanlarını evde dinlenerek, televizyon karşısında ya da internet başında geçirmektir. Buda serbest zamanın daha çok pasif şekilde değerlendirildiği sonucunu gösterir. Ayrıca yapılan çalışmada puanlama sonucuna göre sporla ilgilenenlerin puanı ikinci sırada yer almasına rağmen, üç tercihin toplamı dikkate alındığında, serbest zamanlarında spor en fazla tercih edilen aktivitedir. Müzikli aktiviteleri tercih etme oranları ise 4. Sırada yer almaktadır. (Gültekin, 2008) Bu yönden çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına uygun eğitim yapmak, eğitimde öğrenci başarısını artırmaktadır. (Ayaydın, 2009) Bu nedenle, öğrencilerin eğitim hayatlarının en başında çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi sağlanmalı ve bu alanların geliştirilmesi için uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Öğrenme deneyimleri çoklu zekâ kuramına uygun planlama yapılan pek çok okulda öğrenciler sanat temelli aktivitelerle desteklenmektedir. (Tuğrul & Duran , 2003) Buda bize göstermektedir ki okulda görülen dersler kadar okul dışı aktivitelere de önem verilmeli ve aktivite çeşitliliği ile sayısı artırılmalıdır.

Araştırmanın beşinci alt problemi cümlesi olan “ortaöğretimde öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türleri, rekreatif-ders dışı aktivitelere katılımlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?” incelendiğinde, yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktivitelere katılma sayısı birbirinden farklılık gösterebilir.

Gençlerin yaşam becerilerini spor, müzik ve sanat gibi ders dışında faaliyetlerle daha rahat geliştirebileceklerini, sporun ve diğer faaliyetlerin gençlerin yaşam becerilerine olumlu katkılar sağladığı ve gençlere pozitif duygular verdiği düşünülmektedir (Larson, 2000).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar

1. Ortaöğretim öğrencilerinin baskın olan çoklu zekâ düzeyi ortalama değerleri incelendiğinde, en yüksek ortalamalarının “bedensel” ve “müziksel” zekâ alanlarında; en düşük puan ortalamalarının ise “sözel” ve “mantıksal” zekâ alanlarında olduğu görülmektedir.
2. Ortaöğretim öğrencilerinde öğrenim gördükleri lise türüne göre ÇZ düzeyleri incelendiğinde Fen lisesi öğrencilerinin zekâ alanı mantıksal (3,50), Anadolu lisesi öğrencilerinin çoklu zekâ alanı müziksel (3,72) ve bedensel (3,72), İmam hatip lisesinde çoklu zekâ alanı bedensel (3,38), Meslek lisesinde çoklu zekâ alanı sosyal (3,10) ve bedensel (3,09), Spor lisesi çoklu zekâ alanı bedensel (3,85) ve Güzel Sanatlar lisesi çoklu zekâ alanı bedensel (3,67) ve müziksel (3,66) olarak verilmiştir.
3. Ortaöğretim öğrencilerinin, ÇZ düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde mantıksal zekâ alanında erkekler lehine anlamlı farklılık görülürken, görsel, müziksel, bedensel ve doğacı zekâ alanında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
4. Ortaöğretim öğrencilerinin, ÇZ düzeyleri sınıf düzeyine göre incelendiğinde sözel zekâ, görsel zekâ ve doğacı zekâ alanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmezken, mantıksal zekâ, müziksel zekâ, bedensel zekâ, sosyal zekâ, ve içsel zekâ alanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
5. Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin rekreatif-ders dışı aktivitelere katılmaları ile ÇZ düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde fen lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktivitelerine katılma sayısına göre müziksel zekâ ve sosyal zekâ alanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmezken, sözel zekâ, mantıksal zekâ, görsel zekâ, bedensel zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâ alanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anadolu lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktivitelerine katılma sayısına göre mantıksal zekâ ve içsel zekâ alanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmezken, sözel zekâ, görsel zekâ, müziksel zekâ, bedensel zekâ, sosyal zekâ, doğacı zekâ alanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencilerinin

rekreatif-ders dışı aktivitelerine katılma sayısına göre mantıksal zekâ, müziksel zekâ, sosyal zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâ alanlarında anlamlı farklılık tespit edilmezken, sözel zekâ, görsel zekâ ve bedensel zekâ alanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Meslek lisesi öğrencilerinin rekreatif-ders dışı aktivitelere katılma sayısına göre müziksel zekâ alanları arasında anlamlı farklılık tespit edilirken, diğer zekâ alanları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Spor lisesi öğrencilerin katıldığı rekreatif-ders dışı aktivitelerin sayısı ile çoklu zekâ puan ortalamaları incelendiğinde sözel zekâ, mantıksal zekâ, sosyal zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâ alanlarında anlamlı farklılık tespit edilmezken, görsel zekâ, müziksel zekâ ve bedensel zekâ alanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Güzel sanatlar lisesi rekreatif-ders dışı aktivitelere katılma sayısına göre ÇZ düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

6. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenim gördüğü ortaöğretim türü ile rekreatif-ders dışı aktivitelere katılma sayısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

6.2 Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında belirlenen öneriler:

6.2.1 Çalışma Sonuçları İle İlgili Öneriler

1. Öğrenciler ortaöğretim kurumlarına yönlendirilirken ilgi alanlarıyla beraber yetenek ve becerilerini kapsayıcı çoklu zekâ alanlarına dikkat edilerek yönlendirilmeli.
2. Okullarda ailelere çocuklarının çoklu zekâları ya da ilgi alanları hakkında seminerler verilebilir.
3. Sınıf düzeyleri ilerledikçe etkin zekâ alanları farklılaşmaktadır, bu durum dikkate alınarak ÇZK doğrultusunda uygulamalar yapılmalıdır
4. Rekreatif-ders dışı aktivitelerin önemli olduğu gerçeği kabul edilerek eğitim planlamacıları, yöneticiler ve öğretmenler öğrencileri daha fazla aktivitelere katılmaya yöneltmelidir.

6.2.2 Gelecek Çalışmalar ile İlgili Öneriler

1. Yeni çalışmalarda diğer öğretim basamaklarını da içine alan daha büyük bir örneklem grubuyla boylamsal araştırmalar ortaya konulabilir.
2. Çoklu zekâ ile ilgili yapılan çalışmalarda farklı ve daha derin bir bakış açısı getireceği düşünülerek nitel çalışmalarla desteklenebilir.
3. Yapılan bu çalışmanın; kişilerin çoklu zekâ türünü etkileyebilecek çeşitli değişkenler hakkında fikir vermesi açısından yeni planlanacak çalışmalara yardımcı olacağı düşünülmektedir.
4. Çoklu zekâ ve rekreatif-ders dışı aktiviteler ile yapılan çalışmalar uzun zamana yayılabilir. Çünkü bu aktiviteleri ne kadar süre ve yoğunlukta yaptıkları tespit edilememektedir.

7. KAYNAKÇA

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Akar, F., & Nayir, F. (2015). Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: Uygulamada değişim ihtiyacı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 167-186.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altan, M. Z. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı. *DergiPark*, 17(17), 105-117.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ayaydın, A. (2009). Eğitimde Çoklu Zekâ Yansımaları ve Görsel Sanatlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 52-62.
- Aybek, A., İmamoğlu, O., & Taşmektepligil, Y. M. (2011). Öğrencilerin beden eğitimi dersi ve ders dışı etkinliklerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 51-59.
- Azar, A., Presley, A. İ., & Balkaya, Ö. (2006). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45-54.
- Baran, M., & Maskan, K. A. (2011). 11.sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının bazı değişkenler ve fizik başarıları açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 156-177.
- Barutçugil, İ. (2020). *Eğitcilik Becerileri: Eğiticinin Eğitimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Belenli, T. (2014). *Tarih Öğretimi ve Çoklu Zekâ Kuramı: tarih nasıl öğretilir*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Burkart, J. M., Schubiger, M. N., & Schaik, C. P. (2016). The evolution of general intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 1-67.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için Veri Analizi El Kitabı (28.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (9.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, O., & Karaç Öcal, Y. (2021). Spor Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi . *Spor Eğitim Dergisi*, 5(1), 96-110.
- Collins, J., & Cook, D. (2001). *Understanding Learning: Influences and Outcomes*. London: P.C.P. Ltd. & AssociationWith The Open Universty.
- Çağlayan, A. (2006). *Öğrenci Merkezli Eğitim*. İstanbul: Gülhane.
- Çalı, O., & Kangalgil, M. (2020). Spor Ortaöğretimlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İç Anadolu Bölgesi Örneği). *International Journal of Exercise Psychology*, 2(2), 49-57.

- Çaltı, A. E. (2019). Müzik Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekâ Alanlarının Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çeliköz, M., & Çeliköz, N. (2018). Türk eğitim sisteminde yer alan öğrencilerinin çoklu zekâ profilleri: ortaokul ve ortaöğretim örneklem çalışması. *DergiPark*, 19(3), 2239-2264.
- Darling, N., Caldwell, L., & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*, 37(1), 51-76.
- Earthman, G. I. (2004). Prioritization of 31 criteria for school building adequacy. *american civil liberties union foundation of Maryland*, Baltimore, MD.
- Ermış, E., Ermiş, A., & İmamoğlu, O. (2018). Erişkinlik Aşamasında Öğrencilerde Spor ve Çoklu Zekâ İlişkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(18), 589 - 598. 10.7827/TurkishStudies.14093.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık .
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences (2nd edition)*. New York : NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences For The 21th Century*. . New York: Basic Books. .
- Gardner, H. (2021). *Zihin Çerçevesi*. İstanbul: Alfa Bilim.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. New York: Routledge.
- Gomaa, S. (2015). The Effect of Recreational Fields on Multiple Intelligence of Alexandria University's Students. *Journal of Applied Sports Science*, 5(1), 75-88.
- Gökhan Sarı, H. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ve sporda yaşam becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Yozgat: Yozgat Bozok Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Güllü, M., & Tekin, M. (2009). Spor lisesi öğrencileri il genel ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 247-258.
- Güloğlu, F., & Özay Köse, E. (2020). Sosyal Bilimler ve Fen Lisesi Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi . *DergiPark*, 7(13), 1-17.
- Gültekin, E. (2008). Serbest Zaman Aktiviteleri İçinde Müzikli Aktivitelerin Yeri (Sakarya Mahallesi Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günç, B. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarına göre rekreasyon tercihlerinin belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Batman: Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürçay, D., & Eryılmaz, A. (2008). Çoklu zekâ alanlarına dayalı fizik öğretimine ilişkin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim*, 37(179), 138-152.
- Hoerr, T. R. (1996). Introducing the theory of multiple intelligences. *NASSP Bulletin*, 80 (583), 8-10.
- İzci, E., & Sucu, H. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profillerinin İncelenmesi (Nevşehir Üniversitesi Örneği) . *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1 (1) , 12-21 .
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Kavlak, H. T. (2018). Çoklu zekâ kuramına göre bireylerin sahip oldukları zekâ alanlarının rekreasyon tercihlerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, Ç. (2002). Çoklu zekâ kuramının Amerikan okullarındaki uygulamaları üzerine bir çalışma(sumit projesi). *Euraian Journal of Educational Research*, 0(8), 165-174.
- Korkmaz, Ö., & Yeşil, R. (2011). Orta Öğretim Kurumlarının Öğrencilerin Çoklu Zekâ Profillerine Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 69-84. .
- Köse, E. Ö. (2012). Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yaklaşımları ile öğrencilerin çoklu zekâ türleri arasındaki uyum. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 37-44.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American psychologist*, 55(1), 170.
- Loori, A. A. (2005). Multiple intelligences: a comparative study between the preferences of males and females. *Loori, Ali A. (2005). MULTIPLE INTELLIGENCES: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN THE PREFERENCES OF MALES AND FEMALES. Social Behavior and Personality: an international journal*, 33(1), 77–88.
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.
- MEB. (1973, haziran 14). Milli Eğitim Temel Kanunu. *Resmî Gazete*. Türkiye: 1739 Sayılı milli eğitim temel kanunu <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> (16.05.2023).
- MEB. (2019, 09 24). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Aktiviteler Yönetmeliği*. <https://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-egitim-kurumlari-sosyal-aktiviteler-yonetmeliği/icerik/810> adresinden alındı
- MEB. (2020). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2022). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü*. MEB.
- Nagla, E., & Kawther, K. (2014). The Effect Of Recreational Activities On Emotional Intelligence And Psychological Security Level And Their Relationship To The Level Of Academic Achievement Of The Juvenile Crime In The Eastern Region (Dammam) In Saudi Arabia. *ResearchGate*.
- Nasser, R. N., Singhal, S., & Abouchedid, 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.
- Norel, M., & Laurentiu, A. R. (2011). Student's learning style and Multiple Intelligence profile. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 80-85.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özkan, R. (2012). Resim (Görsel Sanatlar), müzik, ve beden eğitimi derslerinin bireysel gelişim ve sosyalleşme açısından önemi. *New World Sciences Academy*, 7(2), 713-721.
- Özkanal, Ü., & Kesgin, Ş. (2014). Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları Işığında Seçmeyi Düşündüğü Meslekler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(10), 149-172.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press. New York: International Universities Press .

- Pribeanu, C., & Balog, A. (2010). The role of perceived enjoyment in the students' acceptance of an augmented reality teaching platform: a structural equation modelling approach. *Studies in Informatics and Control*, 19(3), 319-330.
- Ravi, R., & Gethsi Vedapriya, S. (2009). Do age and sex of school students make significant difference in their multiple intelligences? *Imanager's Journal on Educational Psychology*, 2(3), 66-72.
- Ryan, G. J., & Dzewaltowski, D. (2002). Comparing the relationships between different types of self-efficacy and physical activity in youth. *Health Education & Behavior*, 29(4), 491-504.
- Saban, A. (2001). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara : Nobel yayın dağıtım.
- Saban, A. (2010). *Çoklu Zekâ Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması*. Ankara: Nobel Yayın.
- Sarı, H. G., & Bozdağ, B. (2021). Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ve Sporda Yaşam Becerilerinin ÇEeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 130-144.
- Selçuk, Z., Kayılı, H., & Okut, L. (2003). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Sevin, H. D., & Özil, L. (2016). Meslek Ortaöğretimlerinde Öğrencilerin Rekreatif Aktivitelere Katılım Düzeyleri İle Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma; Tokat İli Örneği. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 3(3), 65-74.
- Şad, N., & Arıbaş, S. (2008). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına dayalı materyal ve aktivite kullanma düzeyleri (Malatya ili örneği). *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 9(15), 169-187.). Tokat: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164-172.
- TDK. (2023). *Türk Dil Kurumu Yayınları*. Türk Dil Kurumu Sözlükleri: https://sozluk.gov.tr/adresinden_alindi
- Teele, S. (1995). *The multiple intelligences school-A place for all students to succeed*. Citrograph Printing, Redlands CA.
- Tomlinson, C. A. (2000, Ağustos). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. ERIC Digest. ED443572.
- Tuğrul, B., & Duran, E. (2003). Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir Zekânın Çok Boyutluluğu Çoklu Zekâ Kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24) , 224-233.
- Tunç, E. (2008). 11. Sınıf öğrencilerinin sahip oldukları çoklu zekâ alanlarıyla devam ettikleri ortaöğretim türü, alan ve cinsiyet arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(17), 108-130.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yavuz, K. E. (2004). *Eğitim ve öğretimde çoklu zekâ teorisi ve uygulamaları*. Ankara: Ceceli.
- Yenice, N., & Aktamış, H. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çoklu Zekâ Alanlarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi. *XIII. IOSTE* (s. 7(3), 86-99.). Aydın: Türk Fen Eğitimi Dergisi.
- Yenilmez, K., & Çalışkan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 48-63.

- Yeşil, R., & Korkmaz, Ö. (2011). Orta öğretim son sınıf öğrencilerinin öz algıları çerçevesinde çoklu zekâ profilleri. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 12(3), 117-135.
- Yetiş, Ü. (2008). Orta öğretim öğrencilerinin boş zaman değerlendirme eğilimlerinin farklı değişkenlere göre belirlenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 193-205.
- Yılmaz, G., & Fer , S. (2003). Çoklu zekâ alanlarına göre düzenlenen öğretim aktivitelerine ilişkin öğrencilerin görüşleri ve başarıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 25: 235-245.



8. EKLER

EK 1

Re: ÇOKLU ZEKA-ÖLÇEK İZNI

Yüksek Özden <yukse.ozden@ihu.edu.tr>
Kime: Siz

Yanıtı şununla başla: [Geri Bildirim](#)

Merhaba Ülkü

Kullanabilirsiniz, size ve hocanıza selam ediyorum.

On Fri, Mar 18, 2022 at 11:45 AM ülkü yüceer <ulku_yuceer@hotmail.com> wrote:

>
> > Saygıdeğer hocam,

>
> > Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans öğrencisiyim. Bu e-mali danışman hocam Doç.Dr Işıl AKTAĞ'ın bilgisi dahilinde yazıyorum. Yüksek lisans tez konusu olarak Lise Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Liseye Göre Çoklu Zekaların Belirlenmesi üzerine bir çalışma planladık. Bu çalışmada geliştirmiş olduğunuz Çoklu Zeka Envanteri ölçme aracını izin verişseniz kullanmak istiyoruz.

>
> > Şimdiden yardım ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

>
> > Ülkü YÜCEER

>
>
>
>
>
>
>
>
>
> Windows için Posta ile gönderildi
>
>

ÇOKLU ZEKÂ ENVANTERİCinsiyet: Kız ☐ Erkek ☐Sınıf Düzeyi: Lise 1 ☐ Lise 2: ☐ Lise 3: ☐ Lise 4: ☐

Öğrenim Gördüğü Lise Adı:

Okul Başarı Puanı:

Ders Dışı Aktivite: Spor ☐ Müzik ☐ Resim ☐ Kitap okuma ☐
Ve Diğer:

(Aynı anda birden fazla şık işaretleyebilirsiniz.)

Aşağıdaki ifade edilen tercihlerin size uygunluğu hakkındaki görüşlerinizi beşli dereceleme ölçeğine göre belirtiniz.

Dereceleme Ölçeği:**1=Hiç uygun değil****2=Çok az uygun****3=Kısmen uygun****4=Oldukça uygun****5=Tamamen uygun**

I. BÖLÜM					
A. Kitaplar benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
B. Zihnimde kolayca hesap yapabilirim.	1	2	3	4	5
C. Gözlerimi kapadığımda sıklıkla açık ve net imgeler görürüm.	1	2	3	4	5
D. Sesim güzeldir.	1	2	3	4	5
E. Düzenli olarak yaptığım en az bir spor-fiziksel aktivite vardır.	1	2	3	4	5
F. Çevremdeki insanların danışmak için başvurduğu biriyimdir.	1	2	3	4	5
G. Hayat hakkındaki önemli sorular üzerinde kafa yorarım.	1	2	3	4	5
H. Doğa ile baş başa olmayı severim.	1	2	3	4	5
II. BÖLÜM					
A. Kelimeleri okumadan, yazmadan veya söylemeden önce beynimde işitirim.	1	2	3	4	5
B. Matematik ve/veya fen dersleri okulda en çok sevdiğim dersler arasındadır.	1	2	3	4	5
C. Renklere karşı duyarlıyım.	1	2	3	4	5
D. Bir şarkının notasının yanlış çalındığını fark edebilirim.	1	2	3	4	5
E. Bir yerde uzun süre hiç kımıldamadan oturmaktan sıkılırım.	1	2	3	4	5
F. Yürüyüş yapma, koşma, yüzme yerine futbol, basketbol ve voleybol gibi sporları tercih ederim.	1	2	3	4	5
G. Kendimi daha iyi tanımak için kişisel gelişim ile ilgili kitaplar okurum.	1	2	3	4	5
H. Bazı insanların çevre ve doğal hayat hakkındaki duyarsızlıkları beni üzer.	1	2	3	4	5
III. BÖLÜM					

A. Televizyon izlemek veya film seyretmekten çok radyo veya bir ses kasetini dinlediğimde daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
B. Mantıksal düşünmeyi ve beyin jimnastiği gerektiren oyunları severim.	1	2	3	4	5
C. Fotoğraf çekmeyi severim.	1	2	3	4	5
D. Müzik dinlemeyi severim.	1	2	3	4	5
E. Ağaç işleri, dikiş, maket yapma gibi el becerisi gerektiren işleri severim.	1	2	3	4	5
F. Bir sorunun olduğunda tek başıma çözmeye çalışmak yerine yardımına başvurabileceğim birini ararım.	1	2	3	4	5
G. Başarısız olduğum durumlarda kendime karşı esnek davranabilirim.	1	2	3	4	5
H. Hayvanların etrafında dolaşmaktan, onlarla oynamaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
IV. BÖLÜM					
A. Kelime işlem oyunlarını severim.	1	2	3	4	5
B. "Eğer... ise n'olur" türünden deneysel şeyler yapmayı severim.	1	2	3	4	5
C. Yapboz gibi görsel bulmaca oyunlarını severim.	1	2	3	4	5
D. Çok iyi çaldığım bir müzik aleti vardır.	1	2	3	4	5
E. En iyi fikirlerin içime doğduğu anlar yürüyüş, koşu gibi fiziksel etkinlikte bulunduğum zamanlardır.	1	2	3	4	5
F. En az üç yakın arkadaşım var.	1	2	3	4	5
G. Kimsenin bilmediği bazı hobilerim var.	1	2	3	4	5
H. Kuş beslemek, akvaryum sahibi olmak gibi doğa ile ilgili en az bir hobim vardır.	1	2	3	4	5
V. BÖLÜM					
A. Dil sürçmeleri, tekerlemeler veya kafiyeli sözcüklerle eğlenmeyi ve eğlendirmeyi severim.	1	2	3	4	5
B. Zihnim sürekli kuralları ve mantıksal silsileleri araştırmakla meşguldür.	1	2	3	4	5
C. Rüyalarım gerçek gibidir.	1	2	3	4	5
D. Müzik olmasaydı hayatım çok tatsız olurdu.	1	2	3	4	5
E. Boş zamanlarımı genellikle dışarda geçirmek isterim.	1	2	3	4	5
F. Kendi başıma eğlenmekten çok bir grup arkadaşla eğlenmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
G. Hayatla ilgili zihnimi sürekli meşgul eden bazı konular vardır.	1	2	3	4	5
H. Zihnim mevsimler, iklimler gibi doğal olayların oluşumuyla ilgili sorularla meşguldür.	1	2	3	4	5
VI. BÖLÜM					

A. Konuşmalarımnda insanlar bazen kullandığım kelimelerin ne anlama geldiğini sorarlar.	1	2	3	4	5
B. Bilimsel'alandaki gelişmeler ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
C. Bilmediğim yerlerde yön tayin etmede ve gideceğim yeri bulmada rahatımdır.	1	2	3	4	5
D. Sokakta yürürken bazen kendimi bir melodiyi mırıldanırken bulurum.	1	2	3	4	5
E. Konuşurken sıklıkla beden dili kullanırım.	1	2	3	4	5
F. Bildiğim şeyleri başkalarına öğretmeyi severim.	1	2	3	4	5
G. Zayıf ve kuvvetli yanlarım hakkında gerçekçi bir bakış açısına sahip olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
H. Ağaç, kuş vb. bitki ve hayvan türlerini kolaylıkla ayırt ederim.	1	2	3	4	5

VII. BÖLÜM

A. Benim için Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleri Matematik ve Fen derslerinden hep daha kolay olmuştur.	1	2	3	4	5
B. Her şeyin mutlaka mantıklı bir açıklamasının olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
C. Resim yapmayı ve çizim yapmayı severim.	1	2	3	4	5
D. Davul veya tef gibi vurmali çalgılara kolayca tempo tutabilirim.	1	2	3	4	5
E. Bir şeyi kendim tecrübe ederek daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
F. Kendimi bir lider olarak görürüm./ İnsanlar bir lider olduğumu söyler.	1	2	3	4	5
G. Hafta sonunda lüks bir eğlence yerinde olmaksızın bir yayla evinde kendi başıma geçirmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
H. Canlılar âlemiyle ilgili kitap okumayı/belgesel seyretmeyi çok severim.	1	2	3	4	5

VIII. BÖLÜM

A. Arabada giderken yollardaki yazılar, şekil ve manzaradan daha çok dikkatimi çeker.	1	2	3	4	5
B. Soyut ve kavramsal şeyler üzerine düşünmeyi severim.	1	2	3	4	5
C. Geometri gibi şekillerle ilgili konuları, Cebir türü işlemsel konulardan daha kolay bulurum.	1	2	3	4	5
D. Birçok şarkının ve müzik parçasının ezgisini bilirim.	1	2	3	4	5
E. Heyecan verici fiziksel aktiviteleri severim.	1	2	3	4	5
F. Kalabalık ortamlarda rahat davranırım.	1	2	3	4	5
G. Kendimi güçlü bir iradeye sahip ve özgür düşünen biri olarak görürüm.	1	2	3	4	5
H. Tatil için doğa ile baş başa kalacağım yerleri tercih ederim.	1	2	3	4	5

IX. BÖLÜM

A. Arkadaş toplantılarında sık sık yeni duyduğum veya okuduğum şeylere atıfta bulunurum.	1	2	3	4	5
B. Okulda, işte, evde insanların konuşmalarındaki veya yaptıklarındaki mantık hataları çok dikkatimi çeker.	1	2	3	4	5
C. Kuşbakışı olarak yukarıdan gördüğüm nesnelerin gerçek görünümelerini rahatlıkla zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
D. Bir melodiyi doğru olarak mırıldanabilmem için onu bir iki kez duymam yeterlidir.	1	2	3	4	5
E. Vücut koordinasyonumun(elimi, kolumu koordine etme vb.) iyi olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
F. İşimle veya ilgi alanlarımla ilgili toplantılara/ sosyal etkinliklere katılmayı çok severim.	1	2	3	4	5
G. Hayatımdaki önemli olayları ve iç dünyamla ilgili şeyleri günlüğüme/dosyama kaydedirim.	1	2	3	4	5
H. Hayvanat bahçeleri veya botanik bahçeleri gibi bir yönüyle doğal hayatı barındıran yerleri ziyaret etmeyi severim.	1	2	3	4	5
X. BÖLÜM					
A. Hâlihazırda gurur duyduğum, çevremdeki insanlar arasında fark edilmemi sağlayan yazılı bir eserim vardır.	1	2	3	4	5
B. "Şey"lerin ölçülmesi, kategorize edilmesi, analizinin yapılması veya bir şekilde rakamlara dökülerek açıklanması onları daha kolay anlamamı sağlar.	1	2	3	4	5
C. İçinde bolca şekil ve resimlerin olduğu okuma materyallerini tercih ederim.	1	2	3	4	5
D. İş yaparken, ders çalışırken veya yeni bir şeyi öğrenirken sık sık kendi kendime tempo tutar veya bir melodi mırıldanırım.	1	2	3	4	5
E. Yeni bir beceriyi izlemek veya okumak yerine yaparak yaşayarak daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
F. Akşamları evde kendi başıma geçirmektense canlı, neşeli, eğlenceli arkadaş toplantılarına katılmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
G. Kendi işim var./ Kendi işimi kurma konusunda ciddi bir şekilde düşünüyorum.	1	2	3	4	5
H. Bahçe işleriyle ve toprakla uğraşmayı severim.	1	2	3	4	5