



**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**YÜKSEK
LİSANS
TEZİ**

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI İLE ÖĞRENME
STİLLERİNİN KARŞILAŞTIRILMALI
OLARAK İNCELENMESİ**

Feride KÜÇÜK

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

Antalya, 2021

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI İLE
ÖĞRENME STİLLERİNİN KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Feride KÜÇÜK

DANIŞMAN

Doç. Dr. Harun ŞAHİN

ANTALYA, 2021

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

13/ 07/ 2021

Feride KÜÇÜK

JÜRİ İMZA SAYFASI

Feride KÜÇÜK' ün bu çalışması **13/07/2021** tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Ana Bilim Dalı **Eğitim Programları ve Öğretim** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Doç. Dr. Miray DAĞYAR

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Murat ELLEZ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi,

Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları İle Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun ... tarihli ve..... sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Cengiz TOKER

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırma konusunun belirlenmesinden sonuçlanmasına kadar olan araştırmanın bütün aşamalarında bilgisi ve tecrübeleriyle bana ılık tutan, desteğini ve zamanını benden esirgemeyen danışman hocam Sayın Doç. Dr. Harun ŞAHİN'e, sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans ders dönemi sürecinde engin bilgilerinden yararlanma şansı bulduğum aynı zamanda eleştiri ve önerileriyle araştırmanın gelişmesinde katkıda bulunan çok değerli hocam Sayın Doç. Dr. Miray DAĞYAR'a, araştırmanın son halini almasında değerli görüşlerini benden esirgemeyen Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Murat ELLEZ'e teşekkürlerimi borç bilirim.

Araştırmanın veri toplama sürecindeki katkılarından dolayı Antalya/Kepez Bilim ve Sanat Merkezi Okul Müdürü Arif AYDENİZ başta olmak üzere, Ülker TUNCA öğretmenime ve emeği geçen bütün öğretmenlere çok teşekkür ederim.

Eğitim-öğretim hayatımın ilk gününden itibaren benden maddi manevi hiçbir şeyi esirgemeyen, varlıklarıyla bana her daim güç veren canım babam Levent KACAR'a, canım annem Gülseren KACAR'a ve canım anneannem Feride YORULMAZ'a bana olan inançları ve destekleri için çok teşekkür ederim.

Ayrıca, yüksek lisans yolculuğuna beraber çıktığım arkadaşım Ümrân OKUDAN'a verdiği destek ve motivasyon için teşekkür ederim. Son olarak bu süreçte beni hiç yalnız bırakmayan, tecrübeleriyle bana yön veren ve her daim destekçim olan kıymetli eşim Mehmet KÜÇÜK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Feride KÜÇÜK

2021, Antalya

ÖZET

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI İLE ÖĞRENME STİLLERİNİN KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK İNCELENMESİ

KÜÇÜK, Feride

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Haziran 2021, 155 Sayfa

Bu araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stillerini cinsiyet, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu değişkenleri açısından inceleyerek, arasındaki ilişki durumunu betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi, Antalya/Kepez Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 5, 6 ve 7. sınıf olmak üzere toplam 250 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Gülşen (2015) tarafından geliştirilen “Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeği” ve Gökdağ (2004) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 22,0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), tukey HSD ve pearson korelasyon testlerinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının gelişmiş düzeyde oldukları, “görsel/uzamsal”, “müziksel/ritmik” ve “kişiler arası/sosyal” zekâ alanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin sınıf seviyelerine göre “görsel/uzamsal”, “müziksel/ritmik”, “bedensel/kinestetik” ve “içsel/öze dönük” zekâ alanları incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre “müziksel/ritmik” zekâ alanları arasında anlamlı bir fark bulunurken

baba öğrenim durumuna göre çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğrenme stillerine ilişkin bulgular incelendiğinde “işitsel” öğrenme stiline cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark gösterdiğine ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenme stillerinin sınıf seviyelerine göre arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Anne öğrenim durumuna göre “görsel” ve “hareketsel” öğrenme stillerinin arasında anlamlı bir fark bulunurken öğrenme stillerinin baba öğrenim durumuna göre arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanları ve öğrenme stillerinin ilişki durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde, “bedensel/kinestetik” zekâ alanları ile “görsel”, “işitsel” ve “hareketsel” öğrenme stilleri arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve zayıf bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin “müziksel/ritmik zekâ” alanları ile “görsel” öğrenme stilleri arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin “içsel/öze dönük” zekâ alanları ile “görsel” öğrenme stilleri arasında negatif yönlü anlamlı ve zayıf bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının diğer boyutları ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar kelimeler: *özel yetenekli öğrenci, çoklu zekâ kuramı, öğrenme stilleri*

ABSTRACT

COMPARATIVE ANALYSIS OF MULTIPLE INTELLIGENCE DOMAINS AND LEARNING STYLES OF GIFTED STUDENTS

KÜÇÜK, Feride

Master Thesis, Curriculum and Instruction

Supervisor: Doç. Dr. Harun ŞAHİN

June 2021, 155 pages

The aim of present study is to describe the relationship status between the multiple intelligence domains and learning styles of gifted students in terms of gender, grade, maternal and paternal learning status. For this purpose, relational scanning model, one of the scanning models, was used in the research.

The study group of the research consists of a total of 250 students, 5th, 6th and 7th students studying at Antalya/Kepez Science and Art Center in the spring semester of the 2020-2021 academic year. In the research, “Personal Information Form” prepared by the researcher, “Multiple Intelligence Domains Evaluation Scale” prepared by Gülşen (2015) and “Learning Styles Scale” prepared by Gökdağ (2004) were used as data collection tools.

The data obtained from the research were analyzed by using SPSS 22,0 package program. Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, t-test for independent groups, one-way analysis of variance (ANOVA), tukey HSD and pearson correlations tests were used to analyze the data.

As a result of the research, it was concluded that the multiple intelligence domains of the gifted students were at an advanced level. It was found that there was significant difference between “visual/spatial”, “musical/rhythmic” and “interpersonal/social” intelligence domains of the students in terms of gender variable. A statistically significant difference was found between the “visual/spatial”, “musical/rhythmic” “physical/kinesthetic” and “intrapersonal” intelligence domains of gifted students in terms of grade levels. While there was a significant difference between the “musical/rhythmic” intelligence domain of students in terms of maternal

learning status, there was no significant difference between the multiple intelligence domains in terms of paternal learning status.

When the findings related to the learning styles were examined, it was found that there was a significant difference between “auditory” learning style of students in terms of gender. In addition, a statistically significant difference was found between learning styles in terms of grade levels. While there was a significant difference between the “visual” and “kinesthetic” learning styles in terms of maternal learning status, there was no statistically significant difference was found in terms of paternal learning status.

When the finding regarding the correlation between the multiple intelligence domains and learning styles of gifted students were examined, a negative, significant and weak correlation was found between the “physical/kinesthetic” intelligence domain and the “visual”, “auditory” and “kinesthetic” learning styles. There was found a negative, significant and weak correlation between the students’ “musical/rhythmic” intelligence domains and “visual” learning styles. In addition, a negative, significant and weak correlation was found between the students’ “intrapersonal” intelligence domains and “visual” learning styles. On the other hand, there was no statistically significant correlation was found between the other dimensions of multiple intelligence domains and learning styles of gifted students.

Key words: *gifted students, multiple intelligence theory, learning styles*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	IV
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIII

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.2.1. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.7. Tanımlar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Özel Yetenekli Birey.....	9
2.2. Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri	12
2.2.1. Özel Yetenekli Bireylerin Gelişimsel Özellikleri.....	12
2.2.2. Özel Yetenekli Bireylerin Genel Zihinsel Özellikleri	12
2.2.2.Özel Yetenekli Bireylerin Kişisel Özellikleri.....	13
2.2.3. Özel Yetenekli Bireylerin Sosyal Özellikleri	14
2.3. Özel Yetenekli Bireylerin Tanılama Süreci	15

2.4. Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi	18
2.4.1. Dünyada Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi	19
2.4.2. Türkiye’de Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi	20
2.5. Türkiye’de Özel Yetenekli Bireylerin Kademelere Göre Eğitim Süreci	22
2.5.1. Okul Öncesi Dönemde Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi	23
2.5.2. İlkokul Döneminde Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi.....	23
2.5.3. Ortaokul Döneminde Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi	23
2.5.4. Ortaöğretim Döneminde Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi.....	24
2.7. Bilim ve Sanat Merkezleri	26
2.8. Zekâ Kavramı.....	28
2.9. Zekâ Kuramları	29
2.9.1. Tek Faktör Kuramı	29
2.9.2. Çift Faktör Kuramı	29
2.9.3. Çok Faktör Kuramları.....	30
2.10. Çoklu Zekâ Kuramı.....	31
2.10.1. Çoklu Zekâ Alanları ve Özellikleri	33
2.11. Çoklu Zekâ Kuramının Eğitim-Öğretime Yansımaları.....	35
2.12. Öğrenme	42
2.12.1. Temel Öğrenme Kuramları.....	43
2.13. Öğrenme Stilleri	43
2.14. Eğitim ve Öğretim Sürecinde Öğrenme Stillerinin Önemi	44
2.15. Öğrenme Stili Modelleri	45
2.15.1. Jung’ın Psikolojik Tip Teorisi	46
2.15.2. Honey ve Mumford’un Öğrenme Stilleri Modeli.....	48
2.15.3. Dunn ve Dunn’ın Öğrenme Stilleri Modeli.....	49
2.15.4. Grasha ve Reichmen Öğrenme Stilleri Modeli.....	51
2.15.5. Kolb’un Öğrenme Stilleri Modeli.....	52

2.15.6. Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli	55
2.15.8. Görsel-İşitsel-Kinestetik/Hareketsel Öğrenme Stilleri Modeli	58
2.16. Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğrenme Stilleri	59
2.17. İlgili Araştırmalar.....	60
2.17.1. Özel Yetenekli Bireyler İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	60
2.17.2. Özel Yetenekli Bireyler İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	63
2.17.3. Çoklu Zekâ Alanları İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	64
2.17.4. Çoklu Zekâ Alanı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	67
2.17.5. Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	70
2.17.6. Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	73

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	76
3.2. Evren/Örnekleme	76
3.3. Veri Toplama Araçları	77
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	77
3.3.2. Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeği.....	77
3.3.3. Öğrenme Stilleri Ölçeği.....	80
3.4. Veri Toplama Süreci	83
3.5. Verilerin Analizi.....	83

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular	85
4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular.....	86

4.2.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular	86
4.2.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	87
4.2.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	88
4.2.4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	90
4.2.5. Özel Yetenekli Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	91
4.2.6. Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular	92
4.2.7. Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	92
4.2.8. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	93
4.2.9. Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	95
4.2.10. Özel Yetenekli Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	96
4.2.11. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları İle Öğrenme Stillerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesine İlişkin Bulgular	97

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç ve Tartışma.....	99
5.2. Öneriler	109
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	109
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	110

KAYNAKÇA	111
-----------------------	------------

EKLER

Ek-1 Kişisel Bilgi Formu.....	126
Ek-2 Çoklu Zeka Alanı Değerlendirme Ölçeği.....	127
Ek-3 Öğrenme Stilleri Ölçeği.....	131
Ek-4 Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Yüklerini Doğrulayan T-Değerleri, Hata Oranları ve Korelasyon Katsayıları.....	133
Ek-5 Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Faktör Yüklerini Doğrulayan T-Değerleri, Hata Oranları ve Korelasyon Katsayıları.....	134
Ek-6 Etik Kurul Onayı.....	135
Ek-7 T.C. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi.....	136
Ek-8 T.C. Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi.....	137
ÖZGEÇMİŞ.....	138
BİLDİRİM	139
ORİJİNALLİK RAPORU.....	140

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>Zekâya İlişkin Niceliksel ve Niteliksel Anlayış</i>	32
Tablo 3.1. <i>Araştırmanın Evreni/Örnekleme</i>	76
Tablo 3.2. <i>Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarının Güvenirlikleri</i>	78
Tablo 3.4. <i>Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Güvenirlikleri</i>	81
Tablo 4.1. <i>Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımlar</i>	85
Tablo 4.2. <i>Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları</i>	86
Tablo 4.3. <i>Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları</i>	87
Tablo 4.4. <i>Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Sınıf Seviyelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	88
Tablo 4.5. <i>Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Sınıf Seviyelerine Göre Tukey HSD Sonuçları</i>	89
Tablo 4.6. <i>Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları</i>	90
Tablo 4.7. <i>Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Tukey HSD Sonuçları</i>	91
Tablo 4.8. <i>Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları</i>	91
Tablo 4.9. <i>Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları</i>	92
Tablo 4.10. <i>Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları</i>	92
Tablo 4.11. <i>Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Sınıf Seviyelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	93
Tablo 4.12. <i>Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Sınıf Seviyelerine Göre Tukey HSD Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 4.13. <i>Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	95
Tablo 4.14. <i>Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Tukey HSD Sonuçları</i>	95

Tablo 4.15. <i>Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	96
Tablo 4.16. <i>Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları İle Öğrenme Stillerinin Pearson Korelasyon Sonucu</i>	97
Şekil 2.1. Spearman'ın Genel Zekâ Kuramı	30
Şekil 3.1. Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeği için DFA modeli	80
Şekil 3.2. Öğrenme Stilleri Ölçeği için DFA modeli	82



KISALTMALAR LİSTESİ

Bu yüksek lisans tezi kapsamında kullanılan bazı kısaltmalar ve karşılıkları aşağıda verilmiştir.

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences)

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, alt problemleri, sınırlılıkları sayıltıları ve araştırmaya yönelik tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda bilgi birikimi ile birlikte bilim ve teknoloji alanında gerçekleşen gelişmeler yaşamın her alanını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu gelişmelere açık olan ve uyum sağlayabilen toplumlar diğer toplumlara göre her zaman ön sıralarda yer almaktadırlar. Özellikle eğitim alanında kendini yenileyen, çağdaş uygulamaları benimseyen toplumlar bilgiye karşı olan bakış açılarını değiştirmektedirler. Bu değişiklikler de yeni eğitim anlayışlarının ortaya çıkmasında önem oluşturmaktadır. Yeni eğitim anlayışlarının ortaya çıkmasıyla birlikte eğitimin amacı da öğrenme sürecinde sorumluluk alabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, nitelikli özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi olarak güncellenmiştir.

Geleneksel eğitim anlayışının bilginin hazır olarak sunulmasıyla bütünleştiği gibi yeni eğitim anlayışları da bilginin ulaşılması, analiz edilmesi, var olan bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirilerek yeniden inşa edilmesi gibi düşüncelerle bütünleşmektedir. Değişen bütün bu olgular bağlamında son yıllarda, eğitim, öğrenme ve öğretme üzerine odaklanan çalışmalar ışığında, işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, beyin temelli öğrenme, kuantum öğrenme, düşünme becerileri, yaşam boyu öğrenme ve çoklu zekâ kuramı gibi öğrenme yaklaşım ve anlayışları ortaya çıkmıştır.

Geleneksel eğitim anlayışına sahip olan toplumlarda, eğitimde istenilen başarıyı elde edilememesinin en büyük sebeplerinden biri, zekâ denildiğinde akıllara belirli alanların gelmesinden kaynaklanmaktadır. Nitekim Türkiye’de zeki olarak nitelendirilen her bireyin genellikle sayısal alanlarda daha iyi olduğu görülmektedir (Çalık & Birgili, 2013). Howard Gardner, geleneksel zekâ anlayışının aksine, zekânın tek boyutlu değil, çok boyutlu olduğunu ortaya koymuştur. Savunduğu “Çoklu Zekâ Kuramında”, zekânın sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik, müziksel/ritmik, sosyal/bireyler arası, kişisel/öze dönük,

doğa/doğacı olmak üzere sekiz boyutta olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca her insanda bu zekâ alanlarından bir ya da birkaçının diğerlerine göre baskın olabileceğini belirtmiştir (Gardner, 2017). Bu düşünceler doğrultusunda, öğrenme-öğretme uygulamalarının tek zekâ alanına yönelik düzenlenmesinden ziyade, bütün zekâ alanlarını kapsayıcı nitelikte olması gerekmektedir. Aksi takdirde yapılan öğrenme ve öğretme uygulamaları, sağlıklı bir şekilde amacına ulaşamayacak, öğrenciler kendilerini yetersiz hissedecektir.

Her insan biriciktir. Dolayısıyla kendine özgülük bir yapı taşır. Tıpkı bireylerin farklı zekâ alanlarına sahip oldukları gibi kendilerine göre en uygun, en kolay bilgi edinme yolları, yani farklı öğrenme stilleri de vardır (Ekici, 2003). Öğrencilerin kendi öğrenme stillerini bilmesi, öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelebilmesi açısından oldukça önemlidir. Kendi öğrenme stilini bilen bir öğrenci, bilgiyi en kısa yoldan daha kolay bir şekilde kazanır, kendine olan güven duygusu artar, derslere ve okula karşı olumlu duygular geliştirir (Bayırlı, Orkun & Bayırlı, 2019).

Kalabalık sınıflarda yapılan öğrenme-öğretme uygulamalarında her öğrencinin öğrenme stiline uygun uygulamalar düzenlemek oldukça güçtür. Bu konuda öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Her öğretmen, öğrencilerini iyi tanımalı, öğrencilerin özelliklerinin ve sahip oldukları öğrenme stillerinin farkında olup, öğrenme-öğretme uygulamalarını da bunlara göre düzenlemelidir.

Toplumsal kalkınma, toplumda bulunan farklı zekâ türlerine sahip olan bireylerin, nitelikli biçimde geliştirilmeleriyle mümkündür. Nitelikli insan yetenekli ve yetenekleri doğrultusunda gelişime açık, çağın gereklerine uygun olarak eğitim almış insandır. Nitelikli birey sayısını arttırmak için toplumca üstün yetenekli ya da üstün zekâlı birey olarak bilinen, akranlarına göre daha hızlı öğrenen, akademik anlamda başarılı ve yüksek düzeyde performans gösteren özel yetenekli bireylerin doğru yönlendirilmesi ve iyi bir eğitim almaları gerekmektedir. Özel yetenekli bireyler ancak bu şekilde hızla değişen dünya ile birlikte bilginin hızına yetişmenin gitgide zorlaştığı bu çağda bilgiyi üreten ve geliştiren nitelikli insanlar arasındaki yerlerini alacaklardır. Bu bağlamda, toplumsal yapı içerisinde özel yetenekli bireyleri keşfetmenin ve bu bireyleri bir değer olarak topluma kazandırmanın büyük önem arz ettiği ortadadır (Duymaz, 2019).

Özel yetenekli bireylerin eğitimi konusu stratejik öneme sahiptir. Söz konusu bireylerin keşfi, eğitimi ve istihdamı konusunda Amerika Birleşik Devletleri birinci gelmektedir. Dünyayı şekillendiren, gelişmeleri ortaya çıkaran özel yetenekli bireylerin eğitimi sayesinde ülkelerin farklı alanlarda gücüne güç kattığı ve geliştikleri görülmektedir. Böylece özel yetenekli bireylerin eğitimi konusunun ne kadar önemli olduğu ortadadır (Bilgili, 2000).

Türkiye’de ise özel yetenekli bireylerin eğitimi konusunda gelişmiş ülkelere göre geç farkındalık oluşmuştur. Bu bireylerin eğitimlerine yönelik bir takım çalışmalar yapılmıştır ancak yapılan bu çalışmaların yeterli düzeyde olduğu söylenemez. Türkiye’nin 21. yüzyılda bilim ve teknolojiye ileri bir ülke olabilmesi, gelişebilmesi ve gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşabilmesi için sahip olduğu özel yetenekli bireylere iyi bir eğitim ortamı ve kaynağı sunması gerekmektedir. Söz konusu bireyler, iyi bir eğitim ortamı sunulamadığı, gerekli imkânların sağlanamadığı durumlarda var olan potansiyellerini olumsuz yönde kullanarak bir tehdit unsuru haline dönüşebilirler (Altıntaş, 2014). Bu doğrultuda, özel yetenekli öğrencilerin eğitimine önem verilmeli, çağdaş eğitim anlayışlarından faydalanılmalıdır. Söz konusu bireylerin yetenek seviyelerinin üst düzey olduğu gerçeği ışığında, özellikle zekâ alanları, öğrenme stilleri gibi bireysel özellikleri belirlenmelidir. Zekâ ve öğrenme stillerinin çok yönlü birer kavram olduğu gerçeği düşünüldüğünde, bireylerin zekâ alanları ve öğrenme stilleri cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim durumu gibi değişkenler açısından incelenmeli ve öğrenme yaşantılarının da elde edilen verilere göre düzenlenmesi gerekmektedir. Alan yazında farklı grupların çoklu zekâ alanları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir fakat bu konuyla ilişkili olarak özel yetenekli öğrenciler üzerine yapılan dikkat çekici bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın sonuçlarının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada, 5, 6 ve 7. Sınıf özel yetenekli öğrencilerin zekâ alanları ile öğrenme stilleri bazı değişkenler açısından incelenerek değişkenlere göre aralarındaki fark ile zekâ alanları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki durumu betimlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

5, 6 ve 7. sınıf özel yetenekli öğrencilerin zekâ alanları ile öğrenme stilleri bazı değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu) fark göstermekte midir ve zekâ alanları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2.1. Alt Problemler

1. Özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanları hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin cinsiyetlere göre zekâ alanları anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre zekâ alanları anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre zekâ alanları anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre zekâ alanları anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri nelerdir?
7. Öğrencilerin cinsiyete göre öğrenme stilleri anlamlı bir fark göstermekte midir?
8. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre öğrenme stilleri anlamlı bir fark göstermekte midir?
9. Öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre öğrenme stilleri anlamlı bir fark göstermekte midir?
10. Öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre öğrenme stilleri anlamlı bir fark göstermekte midir?
11. Öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Özel yetenekli birey kavramının ortaya çıkmasıyla birlikte, bu bireylere yönelik çalışmalar da yapılmaya başlanmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde, özel yetenekli bireyler ile ilgili yapılan araştırmaların farklı sorunları ele aldığı görülmektedir. Araştırmalardan bazıları bu bireylerin üst düzey düşünme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerini temel alarak yapılırken (Bayra, 2020; Midilli, 2019; Yurtkulu, 2018) bazı araştırmalar da bu bireylerin sosyal ve kişisel özelliklerini incelemeye yönelik olarak yürütülmüştür (Küçük, 2017; Bıçakçı, 2020; Yıldırım, 2020). Ayrıca bu bireylerin eğitim ve öğretim sürecinde büyük bir role sahip olan Bilim ve Sanat Merkezlerinin işleyişi ve verimlilik düzeyini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar da mevcuttur (Sarıay, 2019; Yıldız, 2010). Bagav (2015) ise bu araştırmaya da konu olan özel yetenekli bireylerin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik benzer bir çalışma yapmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan özel yetenekli bireylerin eğitim ve öğretim sürecinde dikkate alınması gereken çoklu zekâ alanları ve öğrenme stilleri gibi unsurları karşılaştırmalı olarak incelemeye yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Alan yazında gözlemlenen ve var olduğu düşünülen bu boşluktan hareketle, özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stillerini bazı değişkenler açısından (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu) incelenerek, arasındaki ilişki durumunun ortaya koyulması amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Toplumun en önemli unsuru şüphesiz ki insandır. Bu unsuru oluşturan en önemli tabaka ise özel yetenekli bireylerdir. Erken tanılamamanın yapılamaması ve uygun eğitim-öğretim uygulamalarının sağlanamaması yüzünden, bu bireylerin ortalama yetenekler arasında kaybolup gitmesi toplumumuz açısından kapanması zor bir açık olacaktır (Ataman, 1996). Bu bağlamda düşünüldüğünde, çağdaş eğitim anlayışı ışığında, bireylerin bireysel özellikleri dikkate alınarak ihtiyaçlarına yönelik eğitim öğretim uygulamaları sağlanmalı, aktif ve girişimci birer birey olarak toplum içerisinde yerlerini almalarına yönelik fırsatlar sunulmalıdır.

Özel yetenekli bireylerin aktif ve girişimci birer birey olabilmeleri için ilk olarak öğrenmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Öğrenmeyi öğrenmek ise öğrenme stillerini de kapsamaktadır ve öğrenmede önemli bir yeri oluşturmaktadır. Öğrenme stilleri temel alınarak düzenlenen öğrenme yaşantıları, öğrenene ve öğreticiye yol gösterecek dolayısıyla başarıyı artıracaktır (Utanır, 2008).

Öğrenmenin öğrenilmesi ilk olarak öğrencinin kendi öğrenme stillerini bilmesini zorunlu kılmaktadır. Kendi öğrenme stilini bilen öğrenci öğrenme süreçlerini buna göre yürütür. Öğrenme stillerinin öğretmenler tarafından bilinmesi ise öğrenme unsurlarının şekillendirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca, öğrencinin bireysel öğrenmesinin düzenlenmesini ve bu doğrultuda şekillendirilen öğrenmeler sayesinde, öğrencilerin çok yönlü verim elde etmesini sağlayarak başarıya ulaşmasını ve yaşamsal doyumun arttırılmasını sağlayacaktır (Bagav, 2015).

Öğrenme-öğretme sürecinde zekâ alanları ile öğrenme stilleri ayrı kavramlar olmasına karşın bu iki kavramın birlikte düşünülerek eğitim-öğretim ortamına dâhil edilmesi, öğrencilerin güçlü yönlerini fark edip geliştirilebilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Özgen, 2013). Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin zekâ alanlarına ve öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenen yaşantıların, daha verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturulması hususunda hem öğrencilere hem de öğretmenlere yardımcı olabilecektir.

Araştırmanın özellikle Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlere, özel yetenekli öğrencilere neyi, ne kadar ve nasıl öğretilim sorularının cevaplarını bulmalarında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, özel yetenekli bireylerin öncelikle sahip oldukları baskın zekâ alanlarını daha sonra ise kendi öğrenme stillerini keşfedip, öğrenmeyi öğrenme fikrini benimsemelerine ve bu konuda daha da yeterli düzeye gelmelerinde önem oluşturacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmanın dayandığı varsayımlar şunlardır:

1. Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin, “Kişisel Bilgi Formundaki” soruları içten ve yansız olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin, “Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeğini” kendi zekâ alanlarını yansıtacak şekilde içten ve yansız olarak cevapladıkları varsayılmıştır.
3. Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin “Öğrenme Stilleri Ölçeğini” kendi öğrenme stillerini yansıtacak şekilde, içten ve yansız olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır.

1. 2020-2021 eğitim- öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Antalya ili Kepez ilçesinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Veri toplama araçları olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, “Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeği” ve “Öğrenme Stilleri Ölçeği” ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bu bölümde özel yetenekli birey, zekâ, çoklu zekâ kuramı, öğrenme ve öğrenme stilleri kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir.

Özel Yetenekli Birey: Yaşıtlarına göre belirli alanlarda üst düzey performans gösteren, daha hızlı öğrenen, soyut ve karmaşık bilgilerle başa çıkabilen, üst düzey düşünme becerilerine sahip yaratıcı ve üretken bireylerdir (MEB, 2019a). Alan yazında kullanılan üstün yetenek kavramına rağmen, “15 Ocak 2013 tarihinde Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’nca yayınlanan Strateji ve Uygulama Planı’nda aynı kavrama karşılık gelmek üzere daha az kategorize edici olarak “özel yetenek” kavramı tercih edilmiştir” (MEB, 2013). Özel yetenek kavramı halen bazı kaynaklarda üstün yetenek olarak ifade edilmektedir. Kaynaklardaki bu ifadeler değiştirilerek alınmıştır.

Bilim ve Sanat Merkezleri: Örgün eğitime devam eden, genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ya da müzik alanlarında özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilere yeteneklerini geliştirmelerini, performanslarını en üst düzeye çıkarmalarını sağlamak amacıyla eğitim veren özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2019b).

Zekâ: Biyo-psikolojik bir potansiyel olarak bir kişinin birçok kültürde değer bulabilen bir ürün ortaya koyabilme, karşılaştığı problemleri etkili bir şekilde çözebilme yetisidir (Gardner, 2017).

Çoklu Zekâ Kuramı: İnsanlarda sözel/dilsel, mantıksal/matematik, görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, bedensel/kinestetik, kişiler arası/sosyal, kişisel/öze dönük ve doğa/doğacı olmak üzere sekiz zekâ alanının olduğunu, her insanda bunlardan bir ya da bir kaçının baskın olduğunu ileri süren kuramdır (Gardner, 2017).

Öğrenme: Bireyin kendi yaşantısı yoluyla çevresiyle etkileşimleri sonucunda bireyde meydana gelen ve nispeten kalıcı izli olan davranış değişikliğidir (Senemoğlu, 2020).

Öğrenme Stilleri: Bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülükleri ve tercihleridir (Felder, 1996).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmaya konu olan özel yetenekli birey, Bilim ve Sanat Merkezleri, zekâ, çoklu zekâ kuramı, öğrenme ve öğrenme stilleri kavramlarına yer verilmiştir.

2.1. Özel Yetenekli Birey

Bilimin kendini yenileme özelliği sayesinde, özel yetenek kavramına ilişkin yapılan tanımlar da sürekli olarak güncellenmektedir. İlk olarak sadece genel zihinsel yetenek gibi sınırlı sayıda özelliğin sınıflanması olarak kullanılan özel yetenek kavramı yapılan araştırmalar neticesinde, ilerleyen zamanlarda farklı alanları da içerisine alarak daha kapsamlı ve esnek bir tanıma dönüşmüştür. Özel yetenek, tek başına bazı insanlarda var olan bir özelliği değil, aslında bütün insanlarda gözlenebilen bazı davranışların ortaya çıkış zamanı ve görülme sıklığı gibi unsurlarla birleşmesiyle ortaya çıkan bir kavramdır. Bir diğer ifadeyle, özel yetenekli bireyler farklı türden insanlar değil, sadece var olan yeteneğin sıklığı ve zamanlaması açısından diğer bireylere göre olumlu yönde farklılık gösteren bireylerdir (Akarsu, 2001).

Özel yetenekli olmak, doğumla birlikte gelen ve sadece bir alanda kalıcı olarak üstün performans göstermek değil, bazı insanların bazı koşullarda bazı alanlarda diğerlerine göre üstün performans gösterebilmesidir (Renzulli, 1978; Akt: Renzulli 1986). Özel yetenekli tanımı kronolojik yaştan daha büyük zihinsel yaşa sahip olma; resim, müzik ve dans gibi alanlarda iyi olma; akademik anlamda başarılı olma ve kolay öğrenme gibi birçok noktayı içinde barındırmaktadır (Brown, 1993).

Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi (2019) özel yetenekli bireyleri, “*üstün zekâlı öğrenciler, özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan çocuklardır.*” şeklinde tanımlamaktadır.

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Üstün Zekâlılar ve Özel Yetenekliler Modülünde (2017) özel yetenekli bireyler, akranlarına göre bir ya da birden çok alanda daha başarılı performans gösteren, diğer alanlarda da en az akranları kadar özelliklere sahip olan bireyler olarak ifade edilmektedir.

Alan yazında en sık karşılaşılan özel yetenekli birey tanımı ise şöyledir: *“Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireylerdir.”* (Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, 2007).

Özel yetenekli öğrenciler benzer özelliklere sahip tek tür bireyleri ifade etmemektedir. Bu bireyleri hem akranlarından hem de kendileri gibi özel yetenekli olarak tanımlanan diğer akranlarından ayıran farklı kişisel özellikleri vardır (Gür, 2011). Betts ve Neihart (1988) eğitimciler ve ailelerin özel yetenekli öğrenciler hakkında farkındalıklarını arttırmak amacıyla yapmış oldukları çalışmada özel yetenekli bireylerin davranış, duygu ve ihtiyaçlarını temel alarak altı farklı kategoride tanımlamaktadırlar. Bu tanımlamalara aşağıda yer verilmektedir.

Başarılı olarak adlandırılan birinci tip özel yetenekli öğrenciler, okul programında belirlenen özel yetenekli öğrencilerin %90'ını oluşturmaktadır. Duygularını ve ihtiyaçlarını rahatlıkla gösterebilen bu öğrenciler, okul ve evdeki sistemi çözdükleri için özel yetenekliler için hazırlanmış olan eğitim programlarına kolaylıkla uyum sağlayabilirler. Öğretmenleri, aileleri ve diğer yetişkinler tarafından onaylanmaktan ve takdir edilmekten hoşlandıkları için çok nadir davranış bozukluğu sergilerler.

Zorlayıcı özel yetenekli öğrenciler ise fark edilmesi güç fakat yaratıcı tiplerdir. İnatçı, düşüncesiz hatta alaycı olarak görülebilirler. Otoriteyi sorgulamaktan ve öğretmeni sınıf önünde zor duruma sokmaktan çekinmezler. Sistemi kolaylıkla kabul etmezler ve sistemi kendi avantajları için kullanmayı bilmezler. Bazıları akranları ile de anlaşamadığı için grup etkinliklerine ya da projelerine dâhil edilmezken, bazıları da yaratıcılıkları ve mizah yetenekleri sayesinde akranlarını etkilemeyi başarır. Genellikle olumsuz benlik anlayışına sahip oldukları için yeteneklerini doğru yönde kullanmalarına fırsat verilmezse tehdit unsuru haline dönüşebilirler.

Gizil yetenekliler olarak tanımlanan üçüncü tip özel yetenekli öğrenciler, genellikle ortaokul kız öğrencilerden oluşur. Bu tarz öğrenciler, sosyal anlamda diğer gruplar tarafından kabul edilmek için yeteneklerini gizlemeyi tercih ederler. Değişen ihtiyaçları genellikle ailelerin ve öğretmenlerin beklentileri ile çatışma halindedir bu yüzden çoğu zaman güvensiz ve endişelidirler. Bu süreçte söz konusu öğrencilere destek olunmalı, onların akademik ihtiyaçlarını karşılayacak alternatif programlar geliştirilmelidir.

Okulu bırakanlar yani dördüncü tip özel yetenekli öğrenciler, sistemin onların ihtiyaçlarını karşılamadığı düşüncesiyle sisteme karşı öfke duyan öğrencilerdir. Fiziksel olarak okulu bırakmasalar da ilgi alanlarına yönelik desteği okuldan alamadıkları için okulla duygusal bağlarını koparırlar. Yetenekleri geç keşfedildikleri için genellikle lise döneminde karşımıza çıkmaktadırlar. Öz saygıları çok düşük oldukları için genellikle güvenebilecekleri bir yetişkinle çalışma ihtiyacı duyarlar. Geleneksel eğitim programları bu öğrenciler için uygun değildir. Söz konusu öğrencilerin okula yönelik olumlu duygular geliştirebilmeleri için bireysel ve aile danışmanlığı verilmeli, farklılaştırılmış programlar uygulanmalıdır.

Beşinci tip özel yetenekli öğrenciler, iki kez tanı koyulanlardır. Genellikle öğrenme güçlüğü çeken bu tip öğrencilerin yetenekleri kolaylıkla fark edilmez. Okulların özel yeteneklilerde aradığı özellikleri göstermezler. Baştan savma el yazıları ya da rahatsız edici davranışları olabilir. Özgüvenlerini arttırmak için mizah anlayışlarını başkalarını küçük düşürerek kullanırlar. Yetersizlik duygularından, başkalarını eleştirerek kurtulmaya çalışırlar. Bu tip özel yetenekli öğrencilerin sorun alanları keşfedilerek duygusal destek verilmesi gerekir.

Altıncı ve son tip özel yetenekli öğrenciler otonom öğrenenlerdir. Tıpkı birinci tip yani başarılı özel yetenekli öğrenciler gibi bu öğrenciler de okul içerisindeki sistemde etkili bir şekilde öğrenebilir fakat ilk tip öğrencilerden farklı olarak sistem için çalışmak yerine, sistemi kendilerine yeni fırsatları yaratmak için çalıştırırlar. Özgüvenleri yüksektir, kendi kendilerini yönetmede oldukça başarılıdırlar. Kendi değişimlerini kendileri yaratırlar ve başkalarından bu değişimi gerçekleştirmek için destek beklemezler. Duygularını, düşüncelerini, hedeflerini rahatlıkla ve uygun bir şekilde ifade ederler. Özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları profiller göz önüne alındığında, özel yetenekli birey tanımının farklı şekillerde yapılabileceği

anlaşılmaktadır. Özel yetenekli olarak ifade edilen bireyler sadece birinci tipteki gibi karşımıza çıkmayabilir. Önemli olan diğer profillerdeki öğrencileri de keşfedip onlara fırsatlar sunmak ve uygun eğitim-öğretim ortamları sağlamaktır.

2.2. Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Özel yetenekli bireyler gelişimsel, zihinsel, kişisel ve sosyal alanlarda akranlarına göre farklılık göstermektedirler. Eğitimciler ve psikologlar yapmış oldukları araştırmalarda zekâ testleri, vaka incelemeleri, sosyometrik teknikler, standart başarı testleri, kişilik testleri ve gözlem gibi teknikleri kullanarak bu bireyleri akranlarından ayıran özellikleri belirlemeye çalışmaktadırlar (Çağlar, 1972).

2.2.1. Özel Yetenekli Bireylerin Gelişimsel Özellikleri

Ataman (1996) özel yetenekli bireylerin genel gelişimsel özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Erken diş çıkarırlar.
- Bıngıldakları erken kapanır.
- Erken yürürler.
- Erken konuşurlar.
- Erken okuyup erken yazarlar.
- Enerjileri yüksektir.

2.2.2. Özel Yetenekli Bireylerin Genel Zihinsel Özellikleri

Özel yetenekli bireyler, akranlarına göre bazı bilişsel özellikleri daha kolay kazanmaktadırlar. Dolayısıyla zihinsel gelişimleri hızlı ilerlemekte bazı zihinsel özellikleri ile akranlarının önüne geçmektedirler (Davaslıgil, 1990). Çağlar (1972) özel yetenekli bireylerin sahip olduğu bazı zihinsel özellikleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Bilgiye açtırlar, her an bir şeyler öğrenmek için çabalamaktan geri kalmazlar.

- Dili etkin ve doğru şekilde kullanırlar, telaffuzları düzgün, kelime hazneleri ise geniştir.
- Kendi başlarına bir işe başlayıp işi tamamlayabilirler.
- Hafızaları kuvvetlidir, gördüklerini ve duyduklarını kolay kolay unutmaz, uzun süre belleklerinde saklayabilirler.
- Eleştiri yetenekleri gelişmiştir. Bir durumla karşılaştıklarında o durumu olduğu gibi kabul etmezler, eleştirerek değerlendirme yaparlar.
- Bilgi akışları kuvvetlidir. Öğrendiklerini kolayca hayata geçirebilirler.
- Konsantrasyonları güçlüdür, bir şeye odaklandıklarında kolay kolay dikkatleri dağılmaz.
- Özerktirler, kendilerini rahatça ifade edebilirler.
- Hayal ile gerçeği kolayca ayırt edebilirler.
- Kolaylıktan hoşlanmazlar, basit ve karmaşık problemleri çözmeyi severler.
- Davranışlarının muhakemesini kendi içlerinde yaparlar. Doğruyu ve yanlış biribirinden kolaylıkla ayırt edebilirler.
- Estetik zevkleri gelişmiştir, güzel olanı beğenip takdir edebilirler.
- Sorumluluk bilinçleri gelişmiştir.
- Kısa vadeli değil uzun vadeli hedefler belirleyip, hedeflerine ulaşmak için ellerinden geleni yaparlar.
- Çalışırken zaman ve enerji tasarrufu yapar, en ekonomik yolu denerler.

2.2.2. Özel Yetenekli Bireylerin Kişisel Özellikleri

Özel yetenekli bireylerde genel itibariyle görülen kişilik özellikleri şunlardır (Ataman, 1996; Çağlar, 1972; Davaslıgil; 1990):

- Çalışmayı severler.
- Özgüvenleri yüksektir.
- Sorumluluk duyguları gelişmiştir.
- Hırslıdırlar.
- Farklılıklara saygı duyarlar.
- Keskin bir mizah anlayışları vardır.
- Maceracıdırlar.

- İşbirliğine açıktırlar.
- Sabırlı ve kararlıdırlar.
- Doğaya karşı ilgililerdir.
- Sezgileri güçlüdür.
- Meraklıdırlar.
- Duygusal olarak aşırı tepki verebilirler.
- Liderlik özellikleri gelişmiştir

2.2.3. Özel Yetenekli Bireylerin Sosyal Özellikleri

Sosyal açıdan oldukça gelişmiş olan özel yetenekli bireylerin bazı sosyal özelliklerini Çağlar (1972) şu şekilde özetlemektedir:

- Sosyal ilişkileri kuvvetlidir.
- Kendi zekâ seviyesine yakın kişilerle yakınlık kurmayı sevdikleri için genellikle kendinden yaşça büyüklerle arkadaşlık etmeyi isterler.
- Geçici arkadaşlıklar yerine uzun süreli dostluk kurmayı severler.
- Başkalarının duygularını kolaylıkla anlayabilirler.
- Popülerdirler, grup üyeleri tarafından sevilirler.
- Olası bir anlaşmazlık yaşandığında hakem rolünü üstelenerek anlaşmazlıklara çözüm bulurlar.
- Yeni bir ortama girdiklerinde kolaylıkla ortama uyum sağlayabilirler.
- Toplumdaki kişileri ayırt etmezler. Renk, din, dil gibi ayrımları önemsemeyen herkesle kolaylıkla iletişim kurabilirler.

Belirtilen özellikler bu bireylere yalnızca kalıtım yolu aktarılmamış olup, özel yetenekli bireylerin üstün sosyal olanakları ve etkileşimleri ile birlikte kazanılmaktadır. Özel yetenekli bireylerin sosyal özelliklerinin çevre yolu ile geliştiği gerçeği göz önüne alınırsa, bu bireylerin erken teşhis edilip tanınması ve söz konusu bireylere yönelik uygun sosyal ortamların geliştirilmesi oldukça önem arz etmektedir (Çağlar, 1972).

2.3. Özel Yetenekli Bireylerin Tanılama Süreci

Özel yetenekli bireyler ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, bu bireylerin tanılanmaları iki amaca dayandırılmaktadır. İlk amaç, bireylerin üstünlük gösterdiği yeteneklerini üst seviyede kullanmalarını sağlamak ve kendini gerçekleştirebilmelerinin önünü açmaktır. İkinci amaç ise özel yetenekli bireylerin bilgilerinden ve yeteneklerinden faydalanarak toplumların çağdaş uygarlık seviyelerine ulaşmalarında karşılaşılabileceği sorunlara çözümler üretmektir (Renzulli, 1999).

Geçmişten bugüne kadar özel yetenekli birey kavramına ilişkin teori ve tanımların çoğu psikometri temelli olduğundan dolayı bu bireyleri tanılamaya yönelik standartlaştırılmış başarı ve zekâ testleri uygulanmış ve bu araçlar da oldukça güvenilir olarak düşünülmüştür (Ford & Harris, 1996). Oysaki bireylerin sahip olduğu yetenekler sadece başarı ve zekâ testleri ile belirlenemeyecek kadar çeşitlilik gösterebilir bu nedenle bütün yaş ve eğitim kademelerindeki özel yetenekli bireyleri belirlemeye yönelik yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi konusu son derece önemlidir (Çitil, 2017). Özellikle okullarda uygulanan tanılama yöntemleri bir çocuğun gerçek yeteneğini bulup ortaya çıkarmada oldukça yetersizdir. Tanılamanın en etkili yolu, bir kerelik uygulanan testler değil, uzun süre boyunca çeşitli yaklaşımlar kullanılarak yapılandır (Smutny, 2000).

Özel yetenekli bireylerin iyi bir eğitim alabilmesi için ilk olarak bu bireylerin ve sahip olduğu özelliklerin doğru bir şekilde tespit edilmesi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bir bireyin sahip olduğu yetenekler ne kadar erken fark edilirse o birey yeteneklerinin körelmesine neden olabilecek etmenlerden de o kadar uzak tutulabilir. Öğrencinin sahip olduğu yetenek düzeyi akranlarına göre çok üst düzeydeyse bu öğrenciye kolaylıkla tanı koyulabilir. Fakat her zaman üst düzey yeteneklere sahip olan öğrencilerle değil, yetenek seviyesi akranlarının biraz üstünde olan öğrencilerle de karşılaşılabılır. Bu durumda, bu tip öğrencilerin de keşfedilebilmesi için detaylı tanılama yöntemleri kullanılması gerekmektedir (Levent, 2011). Özellikle okul öncesi dönemde özel yetenekli öğrencilerin yetenekleri tam olarak belirginleşmediği için bu dönemde uygulanan tanılama yöntemlerinin geçerlik ve güvenilirlikleri oldukça düşüktür (MEB, 2017).

Tanımlama yöntem ve tekniklerinden bazıları MEB (2017) tarafından yayımlanan Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Üstün Zekâlılar ve Özel Yetenekliler Modülünde şu şekilde belirtilmektedir:

Gelişim profilleri: Çocuğun bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alanlardaki gelişiminin belirli ölçütlere göre taranmasını ve ileri düzeyde olan özelliklerinin belirlenmesiyle gerçekleşen bu tarama yöntemi, tüm sosyoekonomik katmanlardaki öğrencilere ulaşılabilirliği sağlamasından dolayı kullanışlı bir yöntemdir.

Aday gösterme: Okullara gönderilen bir form ile yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin özel yetenekli olabileceği düşünülen öğrencileri aday göstermeleri istenir. Aday gösterme işlemini aileler de uygulayabilirler fakat ailelerin bu konuda yansız olabilme ihtimalleri düşük olabileceği için ailelerin önerilerinin başka verilerle desteklenmesi gerekmektedir.

Öğretmen gözlem ve kanaati: Öğretmenlerden sınıflarında akranlarına göre üst düzey performans gösteren öğrencileri belirlemeleri istenir. Tek başına öğretmen gözlem ve kanaati tanılamada yeterli olmamaktadır.

Arkadaş gözlem ve kanaati: Güvenirliği çok yüksek olmamakla birlikte bazı durumlarda öğrenciler birbirlerini daha iyi gözlemleyip tanıyabilir. Öğrencilere arkadaşları ile ilgili yöneltilen dikkatle hazırlanmış sorular ile grup içerisinde özellikle liderlik ve psiko-motor alanlarda yetenekli olan öğrenciler belirlenebilir.

Aile geçmişi: Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili yapılan araştırmalar, bu öğrencileri tanılamada tüm sosyo-ekonomik katmanlardaki öğrencilerin gizil anlamda eşit şansa sahip olduklarının fakat çevresel faktörler göz önüne alındığında sosyo-ekonomik düzeyi daha üst seviyede olan ailelerin çocuklarının şansının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Eğitim düzeyinin yüksek olduğu aileler, çocuklarının yeteneklerini daha kolay fark etmekte ve geliştirmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin ailelerine yönelik yapılan incelemeler de öğrenciler ve yetenekleri hakkında bilgi verebilmektedir.

Grup zekâ testleri: Öğretmenlerin gözlemlerinden elde edilen veriler ile grup zekâ testleri sonuçları birleştirildiği takdirde bu testler tarama amacı ile kullanılabilir. Grup

zekâ testleri ölçme araçlarına yönelik güdü ve motivasyon anlamında sıkıntı yaşayan öğrencilerin yeteneklerini belirlemede yetersiz kalabilir.

Başarı testleri: Öğrencilerin farklı akademik alanlardaki düzeylerini belirlemede kullanılabilen başarı testleri, yaratıcı çocukların belirlenmesinde yeterli düzeyde olmayabilir.

Bireysel zekâ testleri: Öğrencilerin zekâ ve yeteneklerini belirlemede klasik olarak kullanılan yöntemlerdir. Fakat öğrencilerin sınıftaki başarı düzeyleri hakkında bilgi vermemekle birlikte kültürel sınırlıkları ve yanlılıkları vardır.

Tanılama süreci, tanılananın amacı, odak noktası ve kullanılacak olan eğitim programlarına göre bütün ülkelerde farklı şekilde gelişmesine rağmen genel anlamda benzerlik göstermektedir (Karadağ, 2016). Türkiye’deki okullarda özel yetenekli bireyleri tanılayanın esas amacı, destek eğitim hizmetleri sağlayarak özel yetenekli olan bireylerin belirlenmesidir. Bu destek eğitimi kapsamında Bilim ve Sanat Merkezleri’nde (BİLSEM) okul dışında özel yetenekli öğrencilere eğitim verilmektedir. Tanılama işlemi bu merkezlere başvuran adaylar arasından ve Bilim ve Sanat Merkezlerinde yürütülen yönergeler esas alınarak yapılmaktadır (Şahin, 2012). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde (MEB, 2019a) tanılama süreci şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Aday Gösterme: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen yaş ve sınıf seviyesi göz önünde tutularak belirlenen tarihler arasında genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ve müzik alanlarında özel yetenekli olduğu düşünülen öğrenciler BİLSEM’ e aday gösterilir. Aday gösterilmesi planlanan öğrenci eğer okul öncesi dönemde ise veliler veya okul öncesi öğretmenleri, ilkokul öğrencileri için sınıf öğretmenleri, ortaokul ve lise öğrencileri ise şube öğretmenler kurulu tarafından verilen kararlar doğrultusunda aday gösterilir. Aday gösterilen öğrencilerin başvuru formları tanılama komisyonu tarafından değerlendirilir ve grup tarama testine girecek öğrencilerin isimleri okulları ya da velilerine bildirilir.

2. Grup Tarama: Aday gösterilen öğrencilerin grup tarama uygulaması bakanlık tarafından belirlenen ölçme araçları ile yapılır ve yine bakanlık tarafından belirlenen ölçütler esas alınarak uygulanır. Grup zekâ testi olarak, rehberlik araştırma merkezlerinde *-MEB yetkililerince yeterli görülmüş ve sertifikalandırılmış*

öğretmenlerce- “*Temel Kabiliyetler Testi (7-11 Formu)*” uygulanmaktadır (Şahin, 2012). Konuyla ilgili olarak Trezise (1973) grupla uygulanan zekâ testlerinin, üstün zekâlı öğrencilerin özellikle bir kısmını çok üstün zekâlı olarak tanımlamaktan kaçınma eğiliminde olduklarını, eğitimcilerin de tanılama yapmak için yeterli düzeyde olmadığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda uygulanan zekâ testlerinde her zaman bireyin yararı göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

3. Bireysel İnceleme: Grup tarama testinde esas alınan ölçütte veya üzerinde performans gösteren başarılı öğrencilerin listesi il tanılama sınav komisyonuna gönderilir. Burada yine belirlenen kıstaslar doğrultusunda yansız ve standart ölçme araçları ile öğrencilerin bireysel değerlendirmeleri yapılır. Bireysel incelemede, “Weschler Zekâ Testi (WISC-R)” kullanılmaktadır. Bu değerlendirme sonucuna göre ise bireyin zihinsel anlamda üstün yetenekli olup olmadığı kararı verilir. (Şahin, 2012). Değerlendirme sonuçlarına göre oluşturulan öğrencilerin listesi il tanılama sınav komisyonu tarafından ilgili bakanlığa gönderilir.

4. Kayıt İşlemleri: İl tanılama sınav komisyonunca BİLSEM’e yerleştirme kararı alınan öğrencilerin kayıtları belirlenen tarihler arasında velileri tarafından yapılır.

2.4. Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi

Özel yetenekli bireylerin eğitimi konusu yalnızca ülkelerin milli eğitimini yönetenlerin vazifesi olarak görülmemelidir. Bu bireyler nadir birer ortak değer oldukları ve ülkenin çıkarlarını yakından ilgilendirdikleri için bu bireylerin eğitimi o ülkede yaşayan bütün yetişkinlerin sorumluluğundadır (Bilgili, 2000).

Bütün toplumlarda yetenekleri keşfedilmemiş bu sebeple yetenekleri kullanılmadan körelmiş bireyler bulunmaktadır. Bu durum özellikle sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi düşük olan ailelerde sıkça görülmektedir. Bu ailelerin çocuklarından bazıları hiç okula gidemediği gibi bazıları da okuldan ayrılmak zorunda kalmaktadır. Okula devam edenler arasında da yeteneklerinin farkına varılmayıp aksine kanılarla tanımlanmış, gerçek yetenekleri sonradan keşfedilmiş bireyler bulunmaktadır (MEB, 2017).

Aile, toplum ve çevreleri tarafından fark edilemeyen özel yetenekli bireyler, sahip oldukları zekâların ve yeteneklerin sosyal, duygusal özellikleri ile bir araya geldiğinde potansiyellerini yanlış yerlerde, yanlış amaç için kullanarak toplum içinde yer edinemeyebilirler (Erdem, 2019). Dolayısıyla bu bireylerin doğru tanılanıp yeteneklerine uygun destek eğitim hizmeti alması oldukça önem arz etmektedir. Ayrıca söz konusu bireylerin yetiştirilip iyi bir eğitim almaları, psikolojik ve sosyal açıdan bireylerin kendilerine, toplumsal ve politik açıdan ise içinde yaşadıkları ülkelere katkı sağlayacaktır.

Özel yetenekli çocukların okuldaki akademik görevlerde eşzamanlı olarak mücadele edebildikleri anlaşıldıkça bu bireylerin özellikleri ve ihtiyaçları hakkında geçmişte olduğundan daha çok şey bilinmektedir (Ruban & Reis, 2005). Bu bağlamda özel yetenekli bireylere yönelik eğitim-öğretim programı düzenlenmeden önce ilk olarak bireysel ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olunmalı, bireylerin sahip oldukları yetenekleri doğrultusunda eğitim almaları sağlanmalıdır.

2.4.1. Dünyada Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi

Özel yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili önemli gelişmeler ABD ve Kanada'da 1970'lerde yaşanmıştır. Bu bireylerin eğitime yönelik ilk olarak hızlandırma yöntemi kullanılmıştır. Hızlandırma, kronolojik yaşa bakılmaksızın bireyin sahip olduğu akademik başarı performansı dikkate alınarak okula erken başlama, ders atlama, kredilendirme ve sınıf yükseltme gibi uygulamaları içermektedir. Özellikle matematik ve fen bilimleri alanlarında özel yeteneğe sahip olan öğrenciler sınavlara tabii tutulmakta, sınavda başarılı olan öğrenciler için farklı eyaletlerdeki üniversitelerde açılan okullarda zenginleştirilmiş eğitim-öğretim faaliyetleri ve sosyal etkinlikler düzenlenmektedir. Ayrıca ABD' de özel yetenekli bireylerin öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilerek öğretmenlerin gelişimine yönelik çalışmalar da yapılmaktadır. Ailelerin desteği ile birlikte kurulan çeşitli dernekler yardımıyla da öğrencilerin tanılama ve eğitim sürecine katkı sağlanmaktadır (Akarsu, 2001).

İngiltere özel yetenekli bireylerin eğitimini, genel eğitim hizmetleri içerisine harmanlayarak bu bireyler için ayrı okullarda hızlandırılmış ve zenginleştirilmiş uygulamalarla eğitim vermektedir. Müzik ve güzel sanatlar alanlarında tamamen özel

yeteneklilere yönelik iki okulda, genel eğitimle birlikte paralel olarak yürütülen eğitim programı uygulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin eğitimi için ayrı bir dernek kurulmuş, bu dernek vasıtası ile de zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğretim programı çalışmaları yapılmaktadır (George, 1992).

Rusya’da ise özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik girişimler 1950’li yıllarda gerçekleşmiştir. Bu yıllarda, Nobel ödüllü bilim adamlarının kurmuş olduğu iki tür okulda eğitim vermeye başlanmıştır. Birinci tür okulda lise öğrencilerine yönelik genel zihinsel yetenek alanlarını kapsayan fizik, kimya, biyoloji ve matematik gibi dersler verilmektedir. İkinci tür okulda ise sanatsal yetenekleri içeren resim, müzik, edebiyat, yabancı dil gibi alanlara odaklanılmaktadır (Akarsu, 2001).

Avrupa’da özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik yapılan uygulamalar ABD’nin gölgesinde kalmıştır. Eğitime ayırdığı para miktarının fazla olmasıyla bilinen İsveç, Norveç ve Danimarka gibi ülkelerde, özel yetenekli bireylere eğitim verilmek üzere ayrı okul ve programlar bulunmamaktadır. Fakat eğitimin çok erken yaşta başlatılması ve eğitim-öğretim sürecinde alanında uzman öğretmenler ile birlikte bireysel uygulamalar yapıldığı için bu ülkelerde özel yetenekli bireylerin kaybolup gitme riski de bulunmamaktadır (Akarsu, 2001).

1913’de Almanya’nın Scharlotenburg kentinde özel yetenekliler için bir sınıf kurulmuş daha sonraları bu deneme “Berlin, Hamburg ve Manheim” gibi kentlerde de uygulanmıştır. Hofnungskinder (Umut Çocukları) adını verdikleri özel yetenekli öğrencilerin sosyo-ekonomik durumuna bakılmadan bu bireylere özel sınıflarda eğitim-öğretim uygulamaları sağlanmaktaydı (Enç, 1979). 1978’de ise bir grup veli ve psikologların önderliğinde kurulan *Gesellschaft für das hochbegabte Kind (Alman Üstün Yetenekliler Derneği)* sayesinde okul dışı zenginleştirilmiş etkinlikler düzenlenmeye başlanmıştır. Daha sonraları ise özel yetenekliler için ayrı okullar kurulmuş olup eğitime bu okullarda devam edilmektedir (Urban & Sekowski, 1993; Akt: Akarsu, 2001).

2.4.2. Türkiye’de Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi

Türkiye’de özel yetenekli bireylerin eğitimi Osmanlı İmparatorluğu döneminde II. Murat tarafından kurulan Enderun Mektebine dayanmaktadır. Çeşitli

kademelerde eğitim-öğretim veren ve öğrencileri acemi oğlanlar arasından seçilen Enderun Mektebi, Fatih Sultan Mehmet döneminde devletin mülki ve idari kadrosuna seçkin, nitelikli insan yetiştirme düşüncesiyle asıl kimliğine kavuşmuştur (Akkutay, 1984). Yerli ve Batılı tarihçilerde büyük ilgi uyandıran Enderun Mektepleri kendinden önce ve yakın zamanda eşine rastlanmamış bir eğitim kurumu olarak düşünülmektedir (Enç, 1979). Enderun Mektebinin özellikleri Akarsu (1991) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öğrencilerin yeteneklerine göre seçilmesi.
- Matematik, coğrafya, beden eğitimi ve mesleki eğitim gibi bütün alanların birleşimiyle oluşturulan bir öğretim programı uygulanması.
- Öğrencilerin müzik alanında başarılı olmasının sağlanması ve matematik ile müzik alanlarının ilişkilendirilerek öğretilmesi.
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına önem verilmesi ve öğrencilerin alan seçiminde özgür bırakılması.
- Beden gelişiminin sağlıklı bir şekilde sağlanması.
- Öğrenilen bilgilerin gerçek yaşam ile ilişkilendirilmesi.
- Motivasyon sağlamak için ödül ve ceza yöntemlerine başvurulması.

Osmanlı İmparatorluğu adına çok sayıda nitelikli devlet adamı yetiştiren Enderun Mektepleri, 19. yy'da etkisini yitirerek sadece sarayın iç hizmetlerine personel yetiştiren bir kurum haline gelmiştir (Enç, 1979). Cumhuriyet dönemine geldiğinde özel yetenekli öğrenciler için ilk yasal girişimler 1948'de "5245 sayılı Biret ve Suna Kan Yasası" ile birlikte gerçekleşmiştir. Bu kanuna 1956'da müzik, resim ve plastik sanatlarda üstün performans gösteren bireyler de eklenerek, 6660 sayılı kanuna dönüştürülmüştür (Ataman, 1998).

1960'dan sonra dünyada ortaya çıkan besin kaynaklarının tükenmesi, çevre kirliliği ve siyasi dengenin korunmasındaki zorluklar gibi problemlerin çözümünde özel yetenekli bireylerden faydalanılması gerektiği düşüncesi ile söz konusu bireylerin eğitimi konusu ilgi çekici olmaya başlamıştır (Davaslıgil, 1995). Fakat Türkiye'nin özel yetenekli bireylerin potansiyellerinden faydalanmaları ne yazık ki beklenen düzeyde olmamıştır. Devlet planlama teşkilatının beş yıllık kalkınma planlarında, bu

bireylerin eğitimi konusu tartışılmış, çeşitli raporlar hazırlanmış fakat herhangi bir girişimde bulunulmamıştır (Bilgili, 2000).

1957’de Sovyetler Birliği tarafından uzaya fırlatılan Sputnik aracı tüm dünyada büyük yankı uyandırmış, Batılı ülkeler Sovyetlerin uzay biliminde göstermiş oldukları başarının gizemini çözmeye çalışırken bu başarının sırrı olarak Sovyetler Birliği’nin özel yetenekli bireylere ve eğitimlerine vermiş olduğu önem karşılıklarına çıkmıştır. Bu girişimlerden Türkiye’de etkilenmiş, fen ve matematik alanlarında üstün performans gösteren öğrencileri yetiştirmek üzere 1964’de Ankara Fen Lisesi kurulmuştur. Daha sonraki yıllarda Ankara Fen Lisesi’nin öne çıkan bazı mezunları yurt dışı eğitimi için Oxford’a gönderilmiştir (Akkanat, 1990).

1993’de bir grup veli, bilim insanı, araştırmacı ve eğitimci önderliğinde “*Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Vakfı*” kurulmuş fakat siyasilerin fazla destek vermemesinden dolayı, vakfın özel yetenekli bireylere yönelik yapmış olduğu zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim çalışmaları istenilen düzeyde yürütülememiştir. Daha sonra, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü aracılığı ile ilkokul çağındaki öğrenciler için “*Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi*” açılmıştır. Bu kurumda, Gardner’ın çoklu zekâ kuramını esas alarak okul dışında öğrencilere eğitsel uygulamalar yapılmaktadır. Bu düşünceden hareketle Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü çalışmalarına devam etmiş, Türkiye’nin farklı illerine Bilim ve Sanat Merkezi açılmıştır (Akarsu, 2001).

2.5. Türkiye’de Özel Yetenekli Bireylerin Kademelere Göre Eğitim Süreci

Türkiye’de özel yetenekli bireyleri tanılama ve bu bireylere yönelik uygulanan eğitim hizmetleri okul öncesi kademesinden lise kademesine kadar süregelmektedir. Bireylerin ihtiyaçlarının gelişimlerine göre şekillenmesinden dolayı özel yetenekli öğrencilere yönelik verilen eğitim hizmeti de her kademede farklı şekilde ilerlemektedir. Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planında (2013) kademelere göre verilen eğitim sürecine alt başlıklarda yer verilmektedir.

2.5.1. Okul Öncesi Dönemde Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi

0-6 yaş aralığında bulunan öğrencilerin yeteneklerinin, herhangi bir araç veya test ile belirlenmesinin güç olmasından dolayı özel yetenekli bireyler üzerinde yapılan araştırmaların birçoğu 6 yaş ve daha yukarısını kapsayacak şekilde gerçekleşmektedir. Bu yaş aralığında olan bireylerin zihinsel, sosyal ve dil gelişimlerinin en hızlı gerçekleştiği dönem olduğu gerçeği düşünülürse erken teşhis ile çocuğun doğuştan getirdiği yeteneklerinin gelişmesini sağlayacak uyarıcıların ilk aylardan itibaren verilmesi gerekmektedir (Enç, 1979).

Okul öncesi dönemde bireyin yetenek alanının tanılanması için, çevre ve aile yönlendirmesi ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine (RAM) başvurulur. Tanılama işleminde zekâ testleri yerine bu yaş grubu için daha çok uygun olan gelişim testleri uygulanır. Güçlü ve zayıf yönleri belirlenen bireye, RAM ve BİLSEM işbirliği dâhilinde destek eğitim hizmeti verilir. Ayrıca bireyin yeteneklerinin geliştirilebilmesi için ailesine de “Aile Eğitim Programları” aracılığıyla destekleyici eğitim verilir.

2.5.2. İlkokul Döneminde Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi

İlkokul döneminde özel yetenekli bireylerin tanınıp eğitimlerinin başlatılması oldukça önemlidir. Bu dönemde eğitim verilirken genel zihinsel yetenek, akademik yetenek, yaratıcılık, görsel sanatlar, müzik ve psiko-motor alanlardaki yeteneklerin göz önünde tutulması gerekmektedir. Öğrenciler bulundukları sınıftan ayrıştırılmadan, yeteneklerini geliştirmek üzere destek eğitim hizmetleri kapsamında, BİLSEM’de hafta içi okul sonrası veya hafta sonu eğitim verilir. Spor, müzik, görsel sanatlar gibi alanlarda yetenekli olan öğrenciler için farklı birimlerle iletişim halinde olunarak destek sağlanmaktadır. Bilişsel ve duyuşsal anlamda akranlarına göre çok daha üst seviyede olan öğrencilerin okula erken başlamalarına veya bir defaya mahsus olmak üzere sınıf yükseltmesine izin verilmektedir. Bu kademedeki her özel yetenekli öğrenci için kurumu tarafından “Ürün Seçki Dosyası” (ÜSD) hazırlanır ve e-okul sistemine girilir.

2.5.3. Ortaokul Döneminde Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi

İlkokul dönemine ek olarak ortaokul dönemindeki öğrencilere belirli okullarda kurulan yetenek atölyeleri ile destek verilir. Kaynaştırma ve destek eğitim hizmeti

kapsamında ise hafta içi okul sonrası ve hafta sonu olmak üzere BİLSEM’de eğitim öğretim faaliyetleri düzenlenir. Gençlik Hizmetleri Spor İl Müdürlüğü, Kültür ve Turizm İl Müdürlükleri ve üniversiteler gibi kurumlarla iletişime geçilerek psiko-motor ve müzik alanlarında yetenekli olan öğrenciler desteklenmektedirler. Yine bu dönemde, birey bir bütün olarak değerlendirildiğinde akranlarına göre zihinsel ve sosyal gelişim anlamında üst düzey performans gösteriyorsa bir kereye mahsus olmak üzere sınıf yükseltmesine izin verilir.

2.5.4. Ortaöğretim Döneminde Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi

Özel yetenekli bireylerin erken yaşta lise eğitim ve öğretimini tamamlamaları, alanında uzman olarak yetiştirilmiş öğretmenlerden destek almaları ve üniversiteden ders alabilmeleri ortaöğretim dönemindeki eğitsel uygulamaların temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde de bireylere yetenekleri doğrultusunda BİLSEM’de hafta içi veya hafta sonu uygun görülen saatlerde eğitim verilmektedir. Görsel sanatlar, müzik ve spor dallarında yetenekli olan bireylerin desteklenmesi için Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü, Kültür ve Turizm İl Müdürlüğü ve üniversitelerle iletişime geçilerek bireylerin yeteneklerini geliştirilebileceği fırsatlar sunulmaktadır. İleri düzeyde yeteneklere sahip öğrenciler için ülke genelinde yatılı ve gündüzlü okullarda eğitim verilmektedir.

2.6. Özel Yetenekli Bireylerin Öğretmenleri

Tüm dünya ülkelerinde öğrenciler, öğretmenler, öğretim programları, fiziksel ve ekonomik koşullar gibi ögeler, eğitim sistemini oluşturan başlıca unsurlar arasında yer alırlar. Bu unsurların içerisinde eğitimin kalitesini arttırmada en büyük role sahip olan şüphesiz ki öğretmenlerdir (Çelikten, 2018). Eğitim ve öğretim faaliyetlerini uygulayan, bu uygulamaların yeterlilik ve etkililiğini belirleyen ana unsurun öğretmenler olduğu gerçeği düşünülürse özel yetenekli bireylerin eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütecek olan öğretmenlerin niteliklerinin ne kadar önemli olduğu anlaşılabacaktır (Enç, 1979).

Özel yetenekli bireylerin eğitim-öğretiminden sorumlu olan öğretmenlerin zekâ, yetenek ve özel yetenek gibi kavramlara ve özel yeteneklere sahip bireylerin özellikleri, ihtiyaçları gibi konularda kapsamlı bir bilgiye sahip olmaları hem tanılama

işlemindeki güvenilirliği hem de söz konusu bireylere yönelik verilen eğitimin kalitesini arttıracaktır (Kaya, 2015). Bilgili (2000) özel yetenekli bireylerin eğitiminde öğretmenlerin öneminden bahsederken ilk olarak üniversitelerin eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümünde “Özel Yetenekliler Öğretmenliği” bölümünün açılması gerektiğini, bu alanda başarılı olan öğretmen adaylarının da lisansüstü eğitimi alarak kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Nitekim daha sonraki yıllarda Türkiye’de ilk kez İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümünde, Üstün Zekâlıların Eğitimi Ana Bilim Dalı kurulmuş, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Lisans Bölümü altında öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu 2016 yılından itibaren işitme, görme ve zihin engelliler öğretmenliği gibi üstün zekâlılar öğretmenliğini de özel eğitim programı adı altında birleştirdiğinden dolayı bu bölüm son mezunlarını 2019’da vermiştir (Çitil, 2017).

Öğretmenlik mesleği kendi alanında uzman olmayı gerektirdiği gibi eğitim sektörü ile ilgili her türlü yeni bilgiyi takip etmeyi, bilimsel, teknolojik ve pedagojik açıdan yetkin olmayı gerektiren zorlu bir meslektir. Bütün bunların yanında, öğretmenlerin hitap ettiği kesimin bir takım farklar göstermesi bu mesleği icra etmeyi daha da güç kılmaktadır. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilere tam anlamıyla verimli bir eğitim verilebilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu öğrenciler hakkında yeterli bilgiye, daha sonra ise bu bireylerin eğitimi ile ilgili her türlü model, yöntem ve teknik donanımlara sahip olmaları gerekmektedir (Dağlıoğlu, 2010).

Özel yetenekli bireylerin öğretmenlerinin mesleki başarı düzeyleri üzerine yapılan bir araştırmada başarılı öğretmenlerin özellikle zekâ, yetenek gibi kavramları yaratıcılık ile bağdaştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır (Clark 1996). Bu sonuçtan hareketle Sak (2020) tarafından özel yetenekli bireylerin öğretmenlerinde genel olarak bulunması gereken özellikler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öğrencilerin yaratıcılıklarını pekiştirirler.
- Sınıf atmosferini yaratıcılığı destekleyici nitelikte oluştururlar.
- Bağımsız çalışmayı desteklerler.
- Farklı düşüncelere saygı duyar, öğrencileri farklı düşünmeye sevk ederler.
- Yanlışlara karşı anlayışlıdır.
- Öz değerlendirme, özeleştirme gibi becerilerin kazandırılmasına önem verirler.

- Öğrencilerin sorularına gereken önemi verirler.
- Farklı sınıf ortamları, materyalleri ve çalışma koşulları düzenlerler.
- Önyargılı davranmazlar.
- Düşünsel açıdan sıra dışıdırlar.
- Farklı algılamaları gerektirecek şekilde kapsamlı öğrenme etkinlikleri düzenlerler.
- Öğrencilerin özel ilgilerini dikkate alıp gelişimlerini teşvik ederler.
- Olasılıklar üzerinde ve hipotetik düşünmeye teşvik ederler.

2.7. Bilim ve Sanat Merkezleri

Bilim ve Sanat Merkezleri örgün eğitime devam eden, genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ya da müzik alanlarında özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilere yeteneklerini geliştirmelerini, performanslarını en üst düzeye çıkarmalarını sağlamak amacıyla eğitim veren özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2019).

Türkiye’de özel yetenekli bireylerin, kendi yeteneklerinin farkında olup yeteneklerini geliştirmelerini, kendilerine ve topluma faydalı olabilmelerini sağlamak ve örgün eğitimden farklı eğitim programları ile bu bireylerin yeteneklerini en üst seviyeye çıkarmak amacıyla 1994-1995 eğitim-öğretim yılında Ankara’da ilk Bilim ve Sanat Merkezi kurulmuştur (Sarıtaş, Şahin & Çatalbaş, 2019). Ankara’da açılan ilk BİLSEM daha çok örgün eğitimi tamamlayıcı nitelikte işlev görmüştür. Daha sonra ise MEB Ankara merkezde görevli olan eğitimcilerin, idarecilerin ve iş adamlarının çalışmalarıyla İstanbul’da ikinci BİLSEM açılmıştır (Akarsu, 2000). Son yıllarda ise Bilim ve Sanat Merkezleri 81 ilde hizmet vermeye başlamıştır (MEB, 2019b).

İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren Bilim ve Sanat Merkezlerinde uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi gibi alanlarda eğitim programları düzenlenmektedir. Bu programlar ve işleyişleri aşağıda açıklanmaktadır (MEB, 2019a):

Uyum Programı: Fen ve teknoloji, ilköğretim matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, yabancı dil, müzik, teknoloji tasarım öğretmenleri ile sınıf rehber öğretmenleri tarafından yürütülür. Uyum eğitim programı, öğrencilerde BİLSEM kültürü

oluşturmak ve öğrencilerin ve velilerin BİLSEM' i tanımalarını sağlamak amacıyla yürütülen programdır.

Destek Eğitimi Programı: Uyum eğitim programının ardından verilen destek eğitim programında öğrenciler yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, iletişim becerileri, grupla çalışma teknikleri, bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri gibi becerileri çeşitli dersler ile ilişkilendirilerek eğitime alınırlar. Bu kısımda zenginleştirme, hızlandırma ve farklılaştırma gibi yöntemler kullanılır.

Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı: Destek eğitim programının ardından öğrenciler gruplara ayrılarak bireysel yetenekleri fark ettirme programına alınırlar. Burada her grubu yöneten ve gözlemleyen bir danışman öğretmen bulunur. Bu kısımdaki programlar disiplinler arası yaklaşım benimsenerek modüler biçimde, özellikle öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmek üzere hazırlanır. Sürecin sonunda öğretmenlerin her öğrenci için hazırlamış oldukları gözlem raporları rehberlik birimine verilerek muhafaza edilir. Bireysel yetenekleri fark ettirme programında öğrenciler bütün alanları keşfedebileceği şekilde iki yıl eğitim-öğretim görürler. Öğrencilerin yetenek alanları verilen bu süre zarfında belirlenemezse merkez yürütme kurulu kararı ile süre uzatılabilir.

Özel Yetenekleri Geliştirme Programı: Görsel sanatlar ve müzik alanlarında uyum programını tamamlayan, genel zihinsel yetenek alanında ise bireysel yetenekleri fark ettirme programını tamamlayan öğrenciler özel yetenekleri geliştirme programına dâhil edilirler. Öğrencilerin yönlendirildiği disiplinler göz önünde bulundurularak bu bireylerin yeteneklerini geliştirmek, ileri düzeyde bilgi, beceri ve davranış kazandırmak üzere eğitim verilir. Bu süreçte bireylerin yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olabilecek her türlü kurum, kuruluş ve üniversitelerle iş birliği içerisinde olunur.

Proje Üretim Programı: Öğretmenler öncülüğünde öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri dikkate alınarak her türlü üretim, hizmet, bilimsel çalışma ve sanatsal alanlarda proje hazırlama ve oluşturma becerileri kazanmaları için çalışmalar yapılır.

Her eğitim programının sonunda bir sonraki eğitim programına ışık tutması amacıyla öğretmenler tarafından her öğrenci için ayrı ayrı olmak üzere “Eğitim Programı Değerlendirme Çizelgesi” doldurulur (MEB, 2019a). Uygulanan bu eğitim

programları ise Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesinde (2019) ifade edilen şu ilkeler ışığında gerçekleşir:

- Programlar, öğrenci merkezli olmakla birlikte aynı zamanda disiplinler arası bir yapı taşır.
- Programlar, danışman öğretmen rehberliğinde, bireysel öğrenmeye açık şekilde düzenlenir.
- Programlar, üst düzey düşünme becerileri ile sosyal, kişisel ve akademik beceriler kazandırmayı amaçlar.
- Planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları öğrencilerin sosyal bir birey olarak, bilimsel araştırma ve buluş yapabilen, yaratıcı düşünebilen, yeni fikirler üreten, yaparak yaşayarak öğrenen ve öğrendiklerini gerçek hayata aktarabilen bireyler olarak yetişmelerini sağlayacak şekilde düzenlenir.
- Programların uygulama süreleri öğrencilerin performanslarına göre değişiklik gösterebilir.
- Eğitim programlarının bütün aşamalarında değerler eğitimi yer verilir.

2.8. Zekâ Kavramı

Zekâ ve zekâ ile ilgili her şey 19. yy'dan bugüne kadar en çok ilgi çeken ve en çok tartışılan konulardan biri olmuştur. Zekânın tanımı ile ilgili birçok farklı görüşler ortaya atılmış fakat zekâ hala tam olarak tanımlanamamaktadır (Metin, Dağlıoğlu & Saranlı, 2018). Trezise (1973) değişen eğitim anlayışlarıyla birlikte bireye karşı bakış açısının da değiştiğini dolayısıyla zekânın farklı tanımlarının ortaya atıldığını belirtmektedir. Özellikle özel yetenekli bireylerin ortaya çıkması ile birlikte zekânın geleneksel anlamının yeniden değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Piaget'e göre zekâ çevre ile uyuma, düşünce ile davranışın birleştirilerek ve yeniden organize edilerek uyumlu davranış örneği sergilenmesidir (Clark & Sarier, 2019). Öte yandan Schmitt (2001) zekânın en yaygın ve önemli olan anlamının akıl ile ilişkili olduğunu öne sürerek zekâ kavramını akıl ile ilişkilendirmektedir. Galton ise zekânın daha çok kalıtımla birlikte gelen genel bir kapasite olduğunu savunmaktadır (Sak, 2020).

Binet tarafından zekânın daha karmaşık bir yapı olduğu belirtilerek zekâ kavrama, karar verme, fikir yürütme, çıkarım yapma, analiz ve sentez yapma gibi üst düzey işlemlerin gerçekleşmesini sağlayan yapı olarak ifade edilmektedir. İbni Sina zekânın, öğrenme süreci ve dış dünyadan edinilen algıların birleşimiyle ortaya çıktığını belirtmektedir (Selçuk, Kayalı & Okut, 2004). Gardner ise zekâyı, biyo-psikolojik bir potansiyel olarak bir kişinin birçok kültürde değer bulabilen bir ürün ortaya koyabilme, karşılaştığı problemleri etkili bir şekilde çözebilme yetisi olarak ifade etmiştir (Gardner, 2017).

2.9. Zekâ Kuramları

Zekâ kuramları farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Sınıflandırmalardan bir tanesi tek faktör, çift faktör ve çok faktör olmak üzere faktörlerden etkilenecek oluşturulmuş kuramlardır.

2.9.1. Tek Faktör Kuramı

Tek faktör kuramı zekânın, genel olarak bir yetenekten meydana geldiğini düşünenler tarafından ortaya atılmıştır. Terman (1925) zekânın “soyut düşünme yeteneği” olduğunu belirterek, zekâyı sayılar ve sözcükler gibi unsurlar yani fıkırsel semboller oluşturabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Davis, zekâyı bilgilerden yararlanılarak problemleri çözebilme yeteneği olarak ifade etmektedir. Stern (1912) ise zekâyı, düşünme yeteneğini kullanarak yeni hayat şartlarına uyum sağlayabilme becerisi olarak açıklamaktadır (Metin ve diğerleri, 2018).

2.9.2. Çift Faktör Kuramı

Spearmen (1927) zihinsel gücün bir genel yetenek ve birçok özel yetenekten oluştuğunu belirterek Çift Faktör Kuramını ortaya atmıştır. Spearmen genel yeteneği “*karmaşık durumlardaki ilişkileri görebilme*” olarak ifade ederek bu genel yeteneğin de zekâ olduğunu belirtmektedir. Spearmen’e göre insan davranışlarını etkileyen genel zihinsel yetenek diğer bütün yeteneklerin ortak noktasıdır (Metin vd., 2018).

Bireyler genel yeteneğinin yanında resim, müzik, sanat gibi bazı özel yeteneklere de sahip olabilirler. Akademik alanda üst düzey performans gösteren bir

kiři resim, műzik ve spor gibi alanlarda başarılı olamayabilirler. İşte bu noktada Spearman “g” faktörü ismini verdiği genel yeteneğin yanında “s” faktörü olarak adlandırdığı, belirli alanlardaki yetenekleri kapsayan özel yetenekler olduğunu öne sürmektedir (Gürel & Tat, 2010).



şekil 2.1. Spearman’ın Genel Zekâ Kuramı (Metin ve diğerleri, 2018).

Tűrkiye’deki zekâ anlayışı daha çok Spearman’ın zekâ tanımına uymaktadır. Zekâ, sayısal ve sözel olarak genel yetenek grubunda ele alınarak özel yeteneklerin genel zekâ alanını etkilemediği düşünölmüştür. Hazırlanan eğitim programlarında genel yetenek seviyesi yüksek olan bireyler başarılı sayılmış, özel yeteneklerin eğitim yoluyla geliştirilemeyeceği kabul edilmiştir. Genel yetenek ile birlikte özel yeteneklerin kabul edilmesiyle zekânın sadece genel yetenekten oluşmadığı anlaşılarak zekânın tanımlanmasında bir dönüm noktası yaşanmıştır (Özden, 2011).

2.9.3. Çok Faktör Kuramları

Thornike, zekânın birbirinden farklı faktörlerden oluştuğunu belirterek Spearman’ın aksine genel bir zekâ olmadığını, bu faktörlerin birbirinden bağımsız farklı zekâlar olduğunu ileri sürmektedir. Zekâyı soyut zekâ, sosyal zekâ ve mekanik zekâ olarak üçe ayırmakta ve bu faktörler aşağıda açıklanmaktadır (Bümen, 2004):

- 1) *Soyut Zekâ*: Sayı, sözcük ve formüller ile düşünebilme yeteneğidir.
- 2) *Sosyal Zekâ*: İnsanları anlama, kişiler ile sağlıklı iletişim kurabilme yeteneğidir.
- 3) *Mekanik Zekâ*: Farklı araç-gereçleri ve makineleri merak etme, bu araçları anlayıp kullanabilme yeteneğidir

Thurstone ise kuramında zekânın birbirinden farklı ve bağımsız bir şekilde sözel anlayış, sözel akılcılık, sayısal yetenek, uzaysal düşünme, bellek, algısal hız ve mantıksal düşünme olarak yedi faktörden oluştuğunu ve bu faktörlerden herhangi birinde iyi olan birinin diğer alanlarda da iyi olup ya da olamayacağını belirtmektedir. Genel anlamda zekâ aşağıda yer alan bu faktörlerin toplamından meydana gelmektedir (Özden, 2011):

- 1) *Sözel Anlayış*: Kelimeleri ve cümleleri anlama ve kavrama yeteneğidir.
- 2) *Sözel Akılcılık*: Konuşma ve yazı dilinde uygun kelimeleri çok çabuk bulabilme, düzgün ifade edebilme yeteneğidir.
- 3) *Sayısal Yetenek*: Matematiksel işlemleri kolaylıkla ve doğru bir şekilde yapabilme yeteneğidir.
- 4) *Uzaysal Düşünme*: Nesnelerin uzaydaki şekillerini inceleyerek kavrayabilme ve üç boyutlu düşünebilme yeteneğidir.
- 5) *Bellek*: Öğrendiklerini akılda tutabilme yeteneğidir.
- 6) *Algısal Hız*: Karmaşık görünen bir nesnenin ayrıntılarını görebilme, nesneler arasındaki farklılıkları çabuk ve doğru bir şekilde algılayabilme yeteneğidir.
- 7) *Mantıksal Düşünme*: Akıl yürütme ve çıkarım yapabilme yeteneğidir.

2.10. Çoklu Zekâ Kuramı

1904’de Fransız Milli Eğitim Bakanı, Alfred Binet’ten zihinsel olarak ortalamanın altında kalan, okul hayatında başarısız olabilecek öğrencilerin tespit edilmesi için çalışmalar yapmasını istemiştir. Yapılan uzun çalışmalar sonucunda Binet öğrencisi Simon ile birlikte ilk zekâ testi olan Binet-Simon zekâ testini geliştirmişlerdir. Ardından Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere bütün dünyada zekâ sadece bir test ile ölçülebilen ve bir sayı ile nitelendirilebilen bir anlayış olarak hızla yayılmıştır (Armstrong, 2009).

Gardner, geleneksel zekâ anlayışını inceledikten sonra bireylerin bilişsel kapasitelerini araştırmış, Harvard Üniversitesinde “Project Zero” isimli projesinde normal ve özel yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar yapmıştır. Yaptığı araştırmalar neticesinde 1983’de yayınlanan “Frames of Mind” (Zihin Çerçevesi) kitabında

zekâyı niceliksel bir anlayıştan ayırıp zekâya niteliksel bir anlam kazandırmıştır (Bümen, 2004).

Tablo 2.1. *Zekâya İlişkin Niceliksel ve Niteliksel Anlayış* (Bümen, 2004).

Niceliksel Anlayış	Niteliksel Anlayış
Tekil-bütüncül yaklaşım	Çoğulcu yaklaşım
Gerçek yaşamdan soyutlama	Gerçek yaşam faaliyetlerini temele alma
Sayısallaştırma	Zekâ profili çıkarma
Ölçme	Yorumlama, betimleme
Doğuştan gelme ve sabitlik	Değişme ve gelişme
Bireyleri sınıflama	Bireyleri tanıma ve keşfetme

Gardner, kuramla ilgili çalışmalara ilk başladığında, beynin bir bölümünün zarar görmesi halinde diğer işlevlerini yerine getirebildiğini fark etmiştir. Örneğin, beynin dil üretiminden sorumlu olan Broca bölgesinin herhangi bir zarar görmesi durumunda, diğer bilişsel fonksiyonlarda herhangi bir işlevsizliğe rastlanmamaktadır. Bu durum zekâ olarak nitelendirilecek özelliklerin birbirlerinden bağımsız olması gerektiğini göstermiştir. Çalışmaları neticesinde 1983’de zekâ olarak düşünülebilecek alanları ilk olarak sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematik zekâ, görsel/uzamsal zekâ, müziksel/ritmik zekâ, bedensel/kinestetik zekâ, kişiler arası/sosyal zekâ, kişisel/öze dönük zekâ olarak yedi bölüme ayırmış daha sonraları ise sekizince zekâ olarak doğa/doğacı zekâyı eklemiştir (Gardner, 2017). Gardner kuramı ile birlikte zekânın şu özelliklerine değinmiştir (Selçuk vd., 2004):

- Zekâ, beyin ve zihin sistemlerinin birbirleriyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan çok yönlü bir yapıdır.
- Zekâ çok yönlülüğünün yanında ayrıca bir bütünü oluşturmaktadır.
- Her insan kendi zekâsını geliştirip arttırabilir.
- Zekâ başkalarına öğretilir.
- Bütün insanlarda zekâ alanlarının hepsinden bulunur.
- Zekâ alanlarından her biri belirli ölçüde geliştirilebilir.
- Zekâ alanları bir arada belirli bir uyum içerisinde çalışırlar.
- Bir insanın her zekâ alanında başarılı olabilmesi için çeşitli yollar bulunmaktadır.

2.10.1. Çoklu Zekâ Alanları ve Özellikleri

1. Sözel/Dilsel Zekâ

Sözlü ve yazılı dilde, dili etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğidir. Bu zekâ alanı gelişmiş olan kişiler cümleyi yapısına ve kurallara uygun bir şekilde doğru olarak kurarlar. Sözcükleri doğru telaffuz edip eş anlam, zıt anlam, yakın anlam ve mecaz anlam gibi anlamsal farklılıkları kolayca kavrayabilirler. Ayrıca bu bireylerin sesleri ayırmak ve duyuşsal algıları aracılığıyla kelimeleri görselleştirmek için iyi bir işitsel yetenekleri de vardır. Etkinlikler ile ilgili yaratıcı yazı ve oyun yazma, okuma gibi alanlarda oldukça iyilerdir. İkna kabiliyetleri gelişmiş olan bu bireyler toplumda politikacı, yazar, şair ve avukat olarak görev alabilirler (Armstrong, 2009; Altan, 2011; Perveen, 2018).

2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ

Sayılar ve akıl yürütme zekâsı olarak belirtilen bu zekâ türü ayrıca soyut problemleri çözebilme, neden-sonuç ilişkisini anlayabilme, bilimsel hipotezleri sınıflandırma, birbiri ile ilişkili kavramları anlayabilme ve karmaşık durumları çözebilme yeteneğidir. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı gelişmiş olan bireylerin mantıksal akıl yürütmeleri oldukça iyidir. Akıl yürütme becerilerini fen bilimlerinde, sosyal alanlarda ve birçok alanda okuma, dil öğrenme, model inşa etme, teknolojiyi kullanma, müzik notalarını öğrenme gibi becerilerin uygulamasında kullanırlar (Başaran, 2004). Bu bireyler başarılı birer muhasebeci, matematikçi, istatistik uzmanı ve bilgisayar programcısı olabilirler (Demirel, 2015).

3. Görsel/Uzamsal Zekâ

Görsel ya da uzamsal zekâ, dünyayı doğru bir şekilde algılayarak kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden inşa etme yeteneği olarak belirtilmektedir. Duyuşsal motor algının keskinleşmesi ile başlayan bu zekânın renk, şekil, biçim, derinlik ve boyut ilkelerini ayırt edebildiği ileri sürülmektedir (Bümen, 2004). Görsel-uzamsal zekâ, yapboz bulmacalar, çizimler, grafikler, fotoğraflar ve harita okumaları gibi yetenekleri geliştirir. Bu çizimler, fiziksel ve görsel görüntüler onlar için iham verici birer öğretmen gibidir. Görsel ve uzamsal bakış açıları sayesinde, dünyayı doğru algılayabilirler. Üç boyutlu modelleme, videolar, video konferanslar, televizyon,

multimedya, resim ve grafik içeren metinler, yaratıcılıklarını tetiklemek için kullanılabilecek en iyi araçlardır (Perveen, 2018). Farklı açılardan nesneler tasarlayabilme becerisi gerektiren satranç oyuncularının, denizcilerin, pilotların, ressamın ve mimarların genel olarak görsel zekâ alanları gelişmiştir (Sak, 2020).

4. Müziksel/Ritmik Zekâ

Müziksel/Ritmik zekânın güçlü olduğu bireyler çevrelerindeki oluşan seslerin izini sürerler bu yüzden müziği sevmek onların doğasında ve yaratılışında vardır. Bu bireyler şarkıların melodilerini kolaylıkla hatırlama, ritmik konuşma ya da hareket etme, çevresel seslere karşı duyarlı olma gibi özelliklere sahiptirler (Selçuk vd., 2004). Müzik bu tarz bireylerin öğrenme sürecini kolaylaştırır. Uygun fon müziği kullanarak ritmik öğretim sanatı yapmak, dersleri şarkı sözlerine dönüştürmek, ritmik olarak konuşmak onların daha iyi, hızlı ve yaratıcı bir şekilde öğrenmesini sağlamaktadır. Müzik aletleri, radyo, TV, teyp gibi materyaller müziksel-ritmik zekâsı baskın olan bireylerin daha iyi öğrenmeleri için kullanılabilecek araçlardır. Müzisyenler, şarkıcılar ve bestecilerin müziksel zekâları gelişmiştir (Perveen, 2018).

5. Bedensel/Kinestetik Zekâ

Gardner, zekâ ile bedenin ayrı kavramlar olarak ayrı ayrı incelenmesinin yanlış bir yaklaşım olduğunu savunmaktadır. Ona göre zekâ ve beden incelemeleri bir bütün halinde yürütülmesi gerekmektedir. Bedensel ya da diğer adıyla kinestetik zekâ, vücut hareketlerini kontrol etmeyi sağlayan ve vücut ile zihin arasında uyumlu bir bağ kurmaya yarayan zekâ türüdür. Bu zekâ türünden bahsederken akıllara sadece sportif faaliyetlerle uğraşan bireyler gelmemelidir. Bir cerrah açık kalp ameliyatı yaparken zihin ile elleri arasında bir bağ kurmaktadır. Ayrıca bir pilot uçuş esnasında göstergelerin ayarlarını yaparken de bu zekâ türünden faydalanır. Dolayısıyla bedensel zekâ vücudun herhangi bir bölümünü farklı yollarla kullanabilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Bellanca, 1997, Akt: Bümen, 2004). Bu zekâ alanı gelişmiş olan bireyler duygularını vücut diliyle ifade ederler. Koordinasyon, esneklik, hız ve denge konusunda oldukça iyidirler (Altan, 2011).

6. Kişiler Arası/Sosyal Zekâ

Kişiler arası ya da sosyal zekâ türü, kişilerin davranışlarına, duygularına yöneliktir ve diğer insanları fark edip, onların niyetlerini, ruhsal durumlarını, yüz ifadelerinden, mimiklerinden, hareketlerinden ve hatta ses tonlarından ayırt edebilmek olarak adlandırılabilir (Gardner, 2017). Bu zekânın temelinde etkileşim vardır ve bu tarz zekâyâ sahip olan bireyler diğer insanlarla etkileşimde bulunarak daha kolay öğrenebilir. Kişiler arası zekâ türünün baskın olduğu bireylerin empati yapabilme gücünden dolayı daha fazla arkadaşı olduğunu söylenebilir. Öğretmenler, politikacılar, liderler ve din adamları kişiler arası zekâsı gelişmiş bireylerdir (Altan, 2011).

7. Kişisel/Öze Dönük Zekâ

Temelinde bireyin kendisini bildiği, duygu ve düşüncelerini açıkça dile getirebildiği, kendine güvenini sağlayabildiği, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olabildiği zekâ türüdür. Bu zekâyâ sahip bireyler içe dönüktürler ve kişiler arası zekâ gibi sosyalleşmekten hoşlanmazlar çünkü insanlarla etkileşimde bulunmak onları rahatsız edebilmektedir. Onlar daha çok bilgeliğe ulaşmak için bir yol haline gelen içsel benlikleri ile diyalog halindedirler. En iyi içsel gözlem yoluyla ve yalnız çalışarak öğrenirler (Perveen, 2018).

8. Doğa/Doğacı Zekâ

Gardner'ın 1989'de ileri sürdüğü çoklu zekâ kuramına 1996'da eklenen doğa ya da doğacı zekâ, yeryüzünde var olan bütün doğa unsurlarını merak etme, bilme ve doğa ile ilgili her şeyi sınıflandırabilme yeteneğidir. Çevrede doğal olarak bulunan herhangi bir şeye, flora ve faunaya, doğaüstü olayların hepsine ilgi duyar. Bu zekâyâ sahip bireyler çevresel olaylara karşı çok duyarlıdır. Her insan belirli ölçülerde kedileri, köpekleri, ağaçları tanıyabilmektedir bu yüzden her insanda temel düzeyde bu zekâ türünün gelişmiş olduğu ileri sürülmektedir. İzci, dağcı, biyolog, zoolog, astrologların doğa zekâları oldukça gelişmiştir (Demirel, 2015).

2.11. Çoklu Zekâ Kuramının Eğitim-Öğretime Yansımaları

Geleneksel eğitim anlayışında öğretmenler sınıf ortamında açıkça veya dolaylı olarak bütün öğrenciler aynımış gibi kabul etmektedir. Yirminci yüzyılın son on

yılında, eğitimdeki en önemli gelişmelerden biri de sınıflardaki öğrencilerin farklı öğrenme profillerine sahip oldukları düşüncesiyle yapılan araştırmalardır. Bu araştırmalardan eğitimi en çok etkileyenlerden bir tanesi de şüphesiz ki Howard Gardner'ın ortaya koymuş olduğu çoklu zekâ kuramıdır. Bu kuram, öğrencileri öğretim programına yaklaştıran çeşitli yolların tanınmasında önemli bir teoridir. Öğretmenlere ve öğrencilere bireyselleştirilmiş programların başarıyla yürütülmesinde yardımcı olmaktadır (Ahvan & Pour, 2015).

Çoklu zekâ kuramı, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önüne alınması gerektiği ilkesi ile eğitimciler tarafından büyük ilgi görmektedir. Bireysel farklılıkların dikkate alındığı öğrenme-öğretme sürecinde farklı yollarla öğrenen bireylerin var olduğu düşüncesi farklı yollarla öğretim anlayışının gelişmesine yol açmaktadır. Bu durum eğitimde farklı yöntem ve teknikler kullanılarak her tür zekâ alanı gelişmiş öğrencilere hitap edecek farklı etkinliklerin ve ders ortamlarının oluşturulmasını kaçınılmaz kılmaktadır (Sivrikaya, 2010). Bu konu hakkında Weber (1998) eğitim-öğretim sürecinde çoklu zekâ kuramının tam olarak işlevini yerini getirebilmek için şu on uygulama adımını ileri sürmektedir:

1. Öğretmenler arasında iş birliği yapılması.
2. Öğrencilerle beyin fırtınası yapılması.
3. Çoklu zekâ kuramının öğrencilere tanıtılması.
4. Merak uyandırıcı uygulamaların yapılması.
5. Öğretim programlarının kurama uygun bir şekilde düzenlenmesi.
6. Anne-babaların fikirlerinin alınması.
7. Her bir öğrenci ile görüşülüp danışmanlık yapılması.
8. Değerlendirme ölçütlerinin görüşülmesi.
9. Çoklu zekâ kuramı ile ilgili projelerin üretilmesi.
10. Projelerin tamamlanıp sunulması.

Çoklu zekâ kuramı özellikle öğrenme ve öğretme sürecinin sınıf içi etkinliklerinin düzenlenmesi kısmında göz önünde tutulması gerekmektedir (Winarti, Yuanita & Nur, 2019). Kuramın öğretim sürecine en büyük katkısının, öğretmenlerin farklı zekâ türlerine ait etkinlikler düşünürken yaratıcılıklarının artması olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu süreç farklı zekâ alanlarının sınıf etkinliklerinde

kullanılmasını içerdiğinden, alanında uzman olan öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışmalarına da fırsat sunmaktadır (Bümen, 2004).

1. Sözel/Dilsel Zekâ Etkinlikleri

Okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama, dinleme becerileri, etkili konuşma ve dili düzgün ve akıcı bir şekilde kullanabilme konusunda toplum olarak yaşanan sıkıntılar göz önüne alındığında, öğrenme ve öğretme uygulamalarında dil zekasını geliştirmeye yönelik etkinliklerin düzenlenmesi oldukça önemlidir (Selçuk vd., 2004) Dil zekâsı gelişmiş olan bireyler için uygulanabilecek etkinlikler şunlardır (Bümen, 2004; Selçuk vd., 2004; Armstrong, 2009):

- Herhangi bir konuda araştırma projeleri hazırlama ve rapor yazma.
- Kısa hikâyeler, şiirler ve masallar yazma.
- Sözlük kullanma.
- Bulmacalar hazırlama.
- Röportaj yapma.
- Herhangi bir konuda mektup yazma.
- Slogan oluşturma.
- Kitapçık ya da sözlük oluşturma.
- Talk-show, radyo veya televizyon programı yapma.
- Bir konuşma ya da doğaçlama yapma.
- Diyalog tamamlama çalışmaları yapma.

2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ Etkinlikleri

Mantıksal-matematiksel zekâ alanı yalnızca dört işlem becerilerini yapmak ya da matematiksel problemleri çözmek olarak düşünülmemelidir. Bu zekâ alanı psikolojik sorunlarla baş etme, doğru seçimler yapabilme ve eleştirel düşünme gibi birçok yaşamsal konularda etkilidir (Selçuk vd., 2004). Bu sebeple mantıksal-matematiksel zekâ türünü geliştirmeye yönelik faaliyetler çeşitlilik göstermektedir. Bu etkinlikler şu şekilde sıralanabilir (Bümen, 2004; Selçuk vd., 2004; Armstrong, 2009):

- Bir konu hakkında problem üretme.
- Belirlenen konu hakkında beyin fırtınası yapma.
- Matrisler ya da çizelgeler hazırlama.

- Olayları mantık çerçevesinde sıraya koyma.
- Zaman çizelgesi hazırlama.
- Bir problemin çözüm yollarını gösteren haritalar hazırlama.
- Sayılarla ilgili oyunlar oynama.
- Hipotezler üretme.
- Şifre oluşturma.
- Karşılaştırmalar yapma.
- Tümdengelim-tümevarım düşünme tekniklerini kullanma.
- 5N1K sorularını sorma (ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden, kim).
- Strateji oyunları kurma ve oynama.
- Cevaplara sorular oluşturma.

3. Görsel/Uzamsal Zekâ Etkinlikleri

Öğrenciler günlük hayatta televizyon, bilgisayar, play-station gibi araçlar vasıtasıyla görsel uyarıcılara çok sık maruz kalmaktadır. Aynı uyarıcıları öğrenciler öğrenme-öğretme faaliyetlerinde de beklemektedir. Başarılı öğrencilerin bilgileri beyinlerinde görsel olarak kodladığı gerçeği düşünülürse öğrenme-öğretme uygulamalarında görsel-uzamsal stratejilere ve uygulamalara yeterli düzeyde yer verilmesi gerekmektedir (Selçuk vd., 2004). Görsel-uzamsal zekâ alanı için uygulanabilecek etkinlikler şu şekilde ifade edilmektedir (Bümen, 2004; Selçuk vd., 2004; Armstrong, 2009):

- Bir poster hazırlama.
- Karikatür ya da çizgi film çizme.
- Perspektif, gölgelendirme ve renklendirme çalışmaları yapma.
- Yap-boz hazırlama.
- Okunan bir hikâyenin resmini yapma.
- Yazmayı seven bir akran ile resim kitabı hazırlama.
- Harita, grafik, tablo ve şekil inceleme.
- Mesafe tahmininde bulunma.
- Slayt gösterisi hazırlama.
- Reklam ve ilan hazırlama.
- Zihin haritası veya kavram haritası oluşturma.

- Üç boyutlu nesneler tasarlama.
- Hikâye panosu düzenleme.
- Duvar resmi hazırlama.

4. Müziksel/Ritmik Zekâ Etkinlikleri

Türkiye’de bulunan devlet okullarında müzik derslerine ayrılan zaman, öğretim faaliyetlerinden çalınan zaman olarak düşünülmektedir. Oysa müziksel-ritmik etkinlikler, sadece bu zekâ türü gelişmiş bireylere değil, diğer bütün bireylere de öğrenme sürecinde güçlü bir uyarıcı olarak yardımcı olmaktadır (Selçuk vd., 2004). Müziksel-ritmik zekâ etkinlikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Bümen, 2004; Selçuk vd., 2004; Armstrong, 2009):

- Müzik dinlerken bireyde oluşturduğu duyguları ifade etme.
- Ritim oluşturma.
- Tekerlemeler söyleme.
- Müzikal bir kolaj oluşturma.
- Konu ile ilgili şarkılar bulma.
- Okurken ya da yazarken tempo tutma.
- Sesli okumalar yapıp, okumaları kaydetme.
- Konu ile ilgili şarkı sözü yazma.
- Dil kuralları ile müzik kurallarını ilişkilendirme.
- Konuyu müzik eşliğinde anlatma.
- Farklı kültürlerin müziklerini dinletme.
- Kafiye bulma.
- Bir müzik aleti yapma veya çalma.
- Müzikle ilgili etkinlikler düzenleme.

5. Bedensel/Kinestetik Zekâ Etkinlikleri

Öğrenme ve öğretme uygulamaları çoğunlukla işitsel temelli yapılmaktadır. Öğrencilerin dikkatlerini toplamak, motivasyonlarını ve öğrenme oranlarını arttırmak için bedensel-kinestetik stratejilerin kullanılması gerekmektedir (Selçuk vd., 2004). Bedensel-kinestetik zekâ türüne hitap edecek etkinlikler şunlardır (Bümen, 2004; Selçuk vd., 2004; Armstrong, 2009):

- Koreografi hazırlama.
- Konu ile ilgili drama yaptırma.
- Bir sanat projesi hazırlama.
- Geziler düzenleme.
- Açık mekânda çalışma.
- Harfleri vücut dili ile gösterme.
- İşaret dilini kullanma.
- Okunan bir metni canlandırma.
- Sek, atla, zıpla gibi oyunlar oynama.
- Tahta veya yer oyunları hazırlama.
- Pantomim ya da taklit yapma.

6. Kişiler Arası/Sosyal Zekâ Etkinlikleri

Sosyal ya da kişiler arası zekânın gelişmesi, eğitim sistemimizde dikkate alınan amaçlardan bir tanesi değildir. Oysa bu zekâ türünün gelişmesi kişilerin hayattaki başarılarını etkileyen en önemli faktörlerden bir tanesidir (Selçuk vd., 2004). Sosyal zekânın gelişmesi için düzenlenebilecek etkinlikler ise şunlardır (Bümen, 2004; Selçuk vd., 2004; Armstrong, 2009):

- Tartışma tekniğini kullanma.
- Beyin fırtınası yapma.
- Röportaj yapma.
- Grup çalışmaları yapma.
- Akran öğretimi yapma.
- Bir insanı betimleme.
- Okunan bir metni kendi düşünceleriyle anlatma.
- Bir hikâyedeki karakterlerin davranışlarını tahmin etme.
- Grupla birlikte ödev yapma.
- Mektup yazma.
- Bir gösteri hazırlama, tiyatro yazıp oynama.
- Toplantı düzenleme.
- Dinleyici katılımından yararlanma.

7. Kişisel/Öze Dönük Zekâ Etkinlikleri

Kişisel-öze dönük zekâ türü gelişmiş olan öğrencilerin, duygu ve değerlerinin farkında olup çevresiyle daha uyumlu birer birey olmaları için öğretmenlerin, bu bireylere yönelik etkinlikler düzenlemesi oldukça önemlidir. Bu etkinlikleri şu şekilde ifade edilmektedir (Bümen, 2004; Selçuk vd., 2004; Armstrong, 2009):

- Hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşmak için bireysel çalışmalar yapma.
- Kişisel düşünme.
- Tek başına beyin fırtınası yapma.
- Günlük tutma.
- Soru üretme.
- Kişisel sözlük geliştirme.
- Otobiyografi yazma.
- Teoriler üretme.
- Bir konu hakkında duygu ve düşünceler ifade etme.
- Şiir yazma.
- Bir sorunu inceleme, “neden” sorusunu sorma.
- Kendini değerlendirme.
- Öğrenilen bilgileri özetleme.
- Senaryo üretme.

8. Doğa/Doğacı Zekâ Etkinlikleri

Bir kurum olarak okul, doğal bir ortam olmadığı için öğrencilerin doğadan uzak bir şekilde yetişmesine neden olmaktadır. Doğadan ve kendi doğasından uzaklaşan birey aynı anda kâinattan ve kendisinden de uzaklaşmaktadır (Selçuk vd., 2004). Bu uzaklaşmaya engel olmak, öğrencileri doğaya yönlendirmek için yapılabilecek etkinlikler şunlardır (Bümen, 2004; Selçuk vd., 2004; Armstrong, 2009):

- Doğa gezisi, kamp yapma.
- Öğrenilen bilgiler ile doğada bulunan, ağaçlar, denizler, nehirler veya ırmaklarla ilişkiler kurma.
- Harfleri doğal nesneler veya hayvanlarla ilişkilendirme.
- Doğal nesneleri kategorize etme (hayvanlar, bitkiler, taşlar gibi).

- Doğada bulunan nesnelerin fotoğraflarını çekme.
- Bitkiler yetiştirme.
- Doğal nesnelerden koleksiyonlar yapma.
- Mercekler, mikroskoplar ile incelemeler yapma.
- Belgeseller izleme.
- Hava durumunu takip etme.
- Bahçe düzenleme, ağaç dikme.
- Bir doğa olayının aşamalarını takip edip kaydetme.
- Deneyler yapma.
- Doğadaki sesleri dinleme.

2.12. Öğrenme

Öğrenme yeteneği, insanları diğer canlılardan farklı kılan en önemli özelliklerden bir tanesidir. Bilim insanları, psikologlar ve filozoflar tarafından yüzyıllardır üzerinde çalışılan öğrenmenin henüz kabul edilen ortak bir tanımı bulunmamaktadır. Bu sebeple öğrenmenin pek çok tanımı yapılmış, yapılmaya da devam etmektedir (Ekici, 2003).

Gagne (1984) öğrenmeyi çevresel etmenler nedeniyle bireyin duygu, düşünce ve davranışlarında meydana gelen değişiklikler olarak tanımlamaktadır. Brooks ve Brooks (1993) öğrenmenin bireyin karşılaştığı her şeye anlam yükleme çabası olduğunu belirtmektedir. Senemoğlu (2020) öğrenmenin büyüme ve çeşitli etkenlerle vücutta oluşan geçici değişimler olmadığını, yaşantı sonucu bireyde meydana gelen kalıcı izli davranış değişikliği olduğunu öne sürmektedir. Fer (2015) öğrenmenin çevre ve dünyayı anlayarak bilgiyi anlamlandırma süreci olduğunu belirtmektedir. Ertürk (2017) ise öğrenmeyi, bireyin yaşantıları ile ilişkilendirip öğrenmenin bu yaşantılar sonucunda oluşan kalıcı davranış değişikliği olduğunu ifade etmektedir.

Öğrenme bireyin yeteneği, duyguları, düşünceleri, gelişimsel özellikleri, içinde bulunduğu toplum ve kültür gibi birçok etmeni içinde barındıran karmaşık bir süreçtir. Bu sebeple öğrenme, kimilerine göre düşünsel çağrışımlar kurma, kimilerine göre etki-tepki arasında bağ kurma, kimilerine göre ise idrak edebilme, sezgi ve anlama kabiliyeti olarak görülmektedir (Alkan, 2019).

2.12.1. Temel Öğrenme Kuramları

Genel anlamda öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda bireyde oluşan düşünce ve davranış değişikliğidir. Bu değişikliğin nasıl olduğu konusunda ise farklı kuramlar ortaya atılmaktadır (Özden, 2011).

Bu görüşlerden ilki olan davranışçı kuramlarda öğrenmenin uyarıcı ve davranış arasında kurulan bağ ile gerçekleştiğini ve pekiştirme yolu ile davranış değişikliği meydana geldiği ileri sürülmektedir. Bu kuramın en önemli unsuru başlangıcı ve sonu olan, gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlardır. Öğrenmede güdüleme, pekiştirme, yineleme ve yaparak öğrenmeyi temel alan bu kuramın başlıca temsilcileri Pavlov, Skinner, Watson, Thorndike, ve Guthrie'dir (Özden, 2011; Senemoğlu, 2020).

Bilişsel kuramcılar ise davranışçıların davranış değişikliği olarak tanımladıkları durumun aslında bireyin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışa yansımaları olduğunu belirtmektedir. Daha çok anlama, düşünme ve algılama gibi kavramlar üzerinde duran bilişsel kuramcılar, öğrenmeyi zihinsel bir süreç olarak kabul etmektedirler. Bilişsel kuramcılar için öğrenme sürecinde öğrenenin kendi girişimi ve kontrolü oldukça önemlidir. Genel olarak öğrenenin uyarıcıları alma, işleme, organize etme ve bilgiyi kalıcı hale getirme basamaklarıyla ilgilenilen bu kuramın başlıca temsilcileri Piaget ve Bruner'dir (Özden, 2011; Demirel, 2015; Senemoğlu, 2020).

2.13. Öğrenme Stilleri

Her insanı diğerinden ayıran, kalıtım ve çevrenin etkisiyle birlikte oluşan zekâ, yetenek, fiziksel ve kişilik özellikleri vardır. Tıpkı bu özellikler gibi her bireyin bilgiyi en kısa ve kolay şekilde edinme yolları, yani öğrenme stilleri vardır (Ekici, 2003). Öğrenme stilleri kavramı ilk kez Rita Dunn tarafından 1960'da ortaya atılmıştır. Dunn öğrenme stillerini bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken bireylerin kendine özgü farklı yollar bulması olarak ifade etmektedir. Rita Dunn'ın bu kavramı ortaya atmasının ardından öğrenme stilleri üzerinde çalışmalar yapılmakta bu çalışmalar neticesinde de farklı tanımlamalar ortaya atılmaktadır (Boydak, 2001).

Gregorc (1984) öğrenme stillerinin bireylerin yetenekleri, karakteristik özellikleri hakkında bilgi veren gözlemlenebilir davranışlardan oluştuğunu ileri sürmektedir. Felder (1996) öğrenme stillerini, bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülükleri ve tercihleri olarak ifade etmektedir. Gordon (1998) ise bireylerin bilgiyi alma, düzenleme ve değerlendirme yollarının öğrenme stillerini oluşturduğunu belirtmektedir.

Dunn, Beaudry ve Klavas (2002) öğrenme stillerini, aynı öğretim yöntemini bazıları için etkili diğerleri için ise etkisiz hale getiren bir takım kişisel özellikler olarak ifade etmişlerdir. Veznedaroğlu ve Özgür (2005) öğrenme stillerinin bireyin çevresini algılama biçimleri, çevre ile etkileşimlerini ve tepkilerini ortaya koyan bireysel özellikler bütünü olduğunu belirtmektedirler. Altun ve Serin (2019) ise bireylerin öğrenmeleri hakkında bilgi veren, doğumdan ve bireylerin yatkınlıklarından ileri gelen öğrenme stillerinin, gözlemlenebilir davranışları içerdiğini vurgulamaktadırlar.

2.14. Eğitim ve Öğretim Sürecinde Öğrenme Stillerinin Önemi

Öğrenme alanında yapılan çalışmalar, öğrencinin etkin olmasının etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencinin, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini bilmesi yani öğrenmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Öğrenmeyi öğrenme; bireyin, bilgiye nasıl ulaşabileceğini ve hangi yöntem ve tekniklerle öğrenmenin gerçekleşeceği bilgilerini kapsamaktadır. Bu bağlamda öğrencinin öğrenilecek bilgi üzerinde düşünmesi ve araştırması bireye öğrenmeyi öğrenmesini sağlamaktadır (Babayiğit, 2016).

Öğrenmeyi öğrenmenin en önemli koşullarından biri, bireyin kendi öğrenme stilini bilip öğrenme sürecine dâhil etmesidir. Kendi öğrenme stilini bilen bir öğrenci benlik saygısını geliştirir, nasıl çalışması gerektiği ve bilgiyi nasıl elde etmesi gerektiğini bildiği için kendine olan güveni artarken öğrenme konusunda kaygıları azalır. Birey öğrenme sorumluluğunu üstlenip kendi öğrenme sürecini yönetebilir. Böylece başkalarından yardım beklemeden bilgilere ulaşabilir (Güven, 2004).

Given (1996) öğrenme sürecinde öğrenme stillerini bilen bireylerin öğretime karşı olumlu tutum sergilediklerini, sorumluluk duygularının geliştiklerini bu nedenle

akademik başarılarında olumlu yönde artış olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu bireylerin kendilerinden farklı olanlarını kabullendiklerini ve sınıf içerisinde olumlu tutup sergilediklerini belirtmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin bireysel farklılıkları göz ardı ederek sınıfta belirli bir yaklaşım kullanması, bazı öğrencilerin diğerlerine göre daha az öğrenmesine sebep olmaktadır. Öğrenme stili farkındalığı öğretmenlere öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarını ve bu ihtiyaçlara yönelik eğitim-öğretim ortamı yaratmalarını sağlamaktadır (Pritchard, 2009). Öğrenme stillerinin eğitim-öğretim ortamına aktarılması ise öğrencilerin derse karşı olumlu duygular geliştirmesini ve etkili bir öğrenme gerçekleşmesini sağlamaktadır. Görsel şekilde öğrenen öğrenciler için görsel destekli, işitsel tercihli öğrenciler için sesli materyallerin kullanılması, dokunsal öğrenciler için ise dokunarak ve aktif katılım sağlayarak öğrenme etkinliklerinin yaptırılması sınıftaki başarı ve verimi arttırmaktadır. Bu sebeple öğretmen önce kendisi sonra öğrenciler için öğrenme stillerini dikkate alarak buna uygun öğrenme-öğretme ortamı oluşturmalıdır (Biçer & Duruhan, 2014).

2.15. Öğrenme Stili Modelleri

Öğrenme stilleri çevre, biliş, zihin, davranış ve kalıtsal özellikler gibi birçok kavramı içinde barındırmasından dolayı birçok öğrenme stili modelleri oluşturulmaktadır. Oluşturulan her model bir sonraki için bir rehber görevi üstlenmektedir (Ekici, 2003). Yapılan alan taramasında araştırmalarda en çok yararlanılan, alana ışık tutan modeller belirlenip açıklanmaktadır. Bu modelleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Jung'ın Psikolojik Tip Teorisi
- Honey-Mumford Modeli
- Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli
- Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli
- Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli
- Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli
- Felder-Silverman Öğrenme Stilleri Modeli
- Görsel-İşitsel-Kinestetik/Hareketsel Öğrenme Stilleri Modeli

2.15.1. Jung'ın Psikolojik Tip Teorisi

İnsan davranışlarını algılama ve yargılama olarak iki kategoriye ayıran Jung, oluşturduğu tipler kuramını öğrenme stillerine uyarlamıştır. Birey içinde bulunduğu duruma göre algılama (bulmak veya keşfetmek gibi) ya da yargılama (değerlendirme veya karar verme gibi) fonksiyonlarından birini seçerek davranış sergilemektedir (Güven, 2004). Jung'ın psikolojik tip teroisi öğrenme-öğretme sürecine dışa dönük, içe dönük, duyuşal, sezgisel, düşünün, duygusal, yargısal ve algısal olmak sekiz farklı öğrenme stili olarak yansımaktadır. Modelde yer alan öğrenme stilleri aşağıda açıklanmaktadır (Saban, 2000; Ekici, 2003; Güven, 2004; Veznedaroğlu & Özgür, 2005):

Dışa Dönük Öğrenme Stili: Öğrenenin aktif bir şekilde dış dünya ile etkileşim halinde kalarak öğrenme çabası içinde olmasıdır. Dışa dönük öğrenme stiline sahip öğrenciler sesli düşünmeyi tercih ederler. Sürekli olarak hareket halinde olan bu öğrenciler, en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenirler. İletişim kurmakta sıkıntı yaşamazlar ve oldukça arkadaş canlısıdırlar. Bu sebeple birlikte çalışmaktan ve birlikte öğrenmekten, sınıf içerisinde uygulanan çeşitlilikten çok hoşlanırlar. Başarılı olup olmadıkları konusunda arkadaşları ve öğretmenleri tarafından geri bildirim almak isterler.

İçe Dönük Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler daha çok kendi iç dünyasında öğrenmeye çalışırlar. Genellikle sınıfta sessiz ve düşünceli bir tavır sergilerler. Çalışırken sessizliği tercih ettikleri için sınıfta enerjilerini bir etkinlik üzerine yoğunlaştırabilecekleri sessiz bir ortama ihtiyaçları vardır. Bir konu hakkında fikirlerini belirtmeden önce enine boyuna düşünürler ve kesin ifadelerde bulunmaktan kaçınırlar. Dışarıdan gelen müdahalelerden hoşlanmayan bu öğrenciler kendi kendilerini motive etme konusunda oldukça iyidirler.

Duyusal Öğrenme Stili: Bireyin duyuları aracılığı ile edindiği deneyimleri algılamasını temel almaktadır. Duyusal öğrenme stiline sahip olan öğrenciler yeni öğrenmeye karşı tedbirli yaklaşırlar ve belirli bir yol ile öğrenmeyi tercih ederler. Soyut teorilerden hoşlanmazlar, somut durumlarda ise çok nadir hata yaparlar. Duyuları aracılığı ile öğrendikleri için öğrenirken görmek, işitmek ve dokunmak isterler.

Sezgisel Öğrenme Stili: Sezgisel bireyler genellikle hipotezler oluşturarak olayları gözden geçirirler ve farklı bakış açılarıyla durumları irdelerler. Öğrenme sürecinde kolaylıkla sıkılabilen bu bireyler neyi, niçin ve nasıl öğrenebilecekleri konusunda farklılık ararlar ve yeni yöntemler üretmeyi severler. Genellikle sakın görünseler de önemli olmayan detayları göz ardı ederek beklenmedik bir anda işe koyulurlar.

Düşünen Öğrenme Stili: Düşünen öğrenme stiline sahip bireyler çeşitli olayları ve durumları objektif ve analitik yollarla değerlendirerek kararlar alırlar. Dürüst ve adaletli olmaya değer veren bu bireyler, haksızlığa tahammül edemezler. Rekabetçi ve bağımsız yapıları sayesinde kendilerinden emin ve daima başarılı olmak isterler. Mantıklı ve iyi düzenlenmiş etkinliklere ihtiyaç duyarlar ve öğretmenlerinin akademik anlamda bilgili olmalarına önem verirler.

Duygusal Öğrenme Stili: Başkalarını düşünerek ve empati duyarak öznel bir bakış açısıyla değerlendirme yapma ve karar verme temeline dayanmaktadır. Duyusal öğrenme stiline sahip olan öğrenciler diğer insanlara önem ve değer verdikleri için işbirliği içerisinde çalışmaktan hoşlanırlar. Uyumlu bir öğretim ortamına ihtiyaç duydukları için sınıf ortamında sert ve kaba eleştirilerden kaçınılmalıdır. Öğrenmeyi kendilerini geliştirmek ve en çok da başkalarına hizmet ederek yardımcı olacaklarına inandıkları için isterler. Başkalarına yardım etme isteği, duygusal öğrenme stiline sahip öğrenciler için en önemli motivasyon kaynağıdır.

Yargısal Öğrenme Stili: Belirli bir düzen sağlamak için kararlı davranışlar sergilemeyi içerir. Yargısal bireyler bir olayı anlamaktan çok olayları kontrol etmek için çaba harcarlar. Dolayısıyla bu öğrenme stiline sahip olan bireyler kontrolcüdür ve başladıkları bir işi yarım bırakmaktan hoşlanmazlar. Planlı ve düzenli olmayı severler bu yüzden sürprizlerden hoşlanmazlar. Yaptıkları işlerin dikkate alınmasına ve değerlendirilmesine önem verirler.

Algısal Öğrenme Stili: Öğrenmeye karşı merak duyma, bilgiyi bütün yönleriyle araştırıp keşfetme temeline dayanmaktadır. Algısal öğrenme stiline sahip olan bireyler merak duygusuyla motive olurlar, araştırmayı ve yeni bilgiler keşfetmeyi severler. Değişik öğretim yöntem ve tekniklere oldukça açıktırlar. Planlı etkinliklerden hoşlanmadıkları için başladıkları bir proje veya etkinliği devam ettirme hususunda dışsal motivasyona ihtiyaç duyabilirler.

2.15.2. Honey ve Mumford'un Öğrenme Stilleri Modeli

Honey ve Mumford bireylerin öğrenmelerini gerçekleştirebilmek için eylemci, düşünen, kuramcı ve faydacı olarak dört farklı stile sahip olduklarını belirtmektedir. Bu öğrenme stilleri aşağıda açıklanmaktadır (Güven, 2004; Pritchard, 2009):

Eylemci Öğrenme Stili: Eylemci öğrenme stiline sahip olan bireyler, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi tercih eder ve sezgisel düşünme becerisi ile karar alabilirler. Yeni ve farklı öğrenmelere açık olan bu öğrenciler, fikirlerin paylaşılmasına fırsat verdiği için grupla çalışmaktan hoşlanırlar. Beyin fırtınası ve rol oynama gibi teknikler kullanılarak kolaylıkla öğrenme sürecinde dâhil edilebilirler. Sürekli kendileri aktif olmak istedikleri için kurallardan ve yönetilmekten hoşlanmazlar.

Düşünen Öğrenme Stili: Harekete geçmeden önce gözlem yapıp düşünürler. Kendilerine düşünme için fırsat verildiğinde çok daha iyi öğrenen bu öğrenciler, bir konu hakkında karar vermeden önce derinlemesine bilgi toplarlar. Farklı bakış açılarını deneyimleri ile birleştirip olayları bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirirler. Bir sonuca varmadan önce ayrıntılı bir şekilde veri toplayıp bu verileri analiz etme konusunda oldukça iyi olmalarına rağmen duygu ve düşüncelerini bir gruba aktarmada zorluk yaşarlar.

Kuramcı Öğrenme Stili: Kuramcı öğrenme stiline sahip bireyin iyi organize edilmiş bir zihne sahip olması vardır. Bu sayede düzensiz bilgileri zihinlerinde kolayca bir araya getirebilirler. Anlama gereksinimi hissettiklerine ve sorgulama olanakları verildiğinde çok daha iyi öğrenirler. Bir sorun hakkında derinlemesine düşünürler, analiz ve sentez yapmaktan hoşlanırlar. Öznel ve belirsiz durumlardan hoşlanmayan bu bireyler, karşılaştıkları durumu mantıklı ve kuramsal ifadeler kullanarak açıklayabilirler.

Yararcı Öğrenme Stili: Yeni bilgilerin öğrenilmesi hususunda oldukça istekli olan yararcı öğrenme stilini benimseyen öğrenciler, öğrendikleri bilgilerin değerli olup olmadığına önem verirler. Eğer yeni bilgilerin faydalı olmadığı düşüncesine kapılırlarsa başarısızlık üzerine analiz yapmazlar. Öğrendiklerini uygulama fırsatı yakaladıklarında çok daha iyi öğrenirler. Genellikle risk almaktan, tartışmaktan ve grup çalışmalarından hoşlanırlarken düşünmeden ve gözlemden kaçınırlar.

2.15.3. Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli

Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modelini bireylerin biyolojik ve kişisel özelliklerini temel alarak oluşturmuştur (Riding & Rayner, 1998). Model, çevresel koşullar, duyuşsal özellikler, sosyal tercihler, fizyolojik özellikler ve psikolojik uyarıcılar olmak üzere beş ana faktörden oluşmaktadır. Bu ana faktörler ve bu faktörlerin içerisinde bulunan alt faktörlere aşağıda yer verilmektedir (Riding & Rayner, 1998; Dunn, Beaudry & Klavas, 2002; Dunn & Burke, 2005):

1. Çevresel Koşullar

Bireylerin öğrenme esnasında, ses, ışık, sıcaklık ve ortam gibi birçok elementten etkilendiği ilkesine ve bu konudaki tercihlerine dayanmaktadır.

Ses: Bireylerin çalışırken sessiz ya da sesli bir ortam tercih etmelerini kapsamaktadır. Kimi öğrenciler sessiz bir ortamda çalışmayı tercih ederken kimi öğrenciler gürültülü bir ortamı tercih edebilir hatta ders çalışırken müzik dinlemeyi isteyebilirler.

Işık: Bireylerin öğrenme esnasında tercih ettiği ışık miktarı ile ilgilidir. Bazı öğrenciler aydınlık bir ortamı tercih ederken bazı öğrenciler de loş ortamları tercih edebilirler.

Sıcaklık: Bireylerin öğrenme sürecinde ortam sıcaklığının soğuk, ılık ya da sıcak olması gibi tercihlerini kapsamaktadır.

Ortam: Bireylerin öğrenme esnasında bulunduğu ortam ile ilgili her türlü durumu içermektedir. Örneğin bazı öğrenciler düzenli bir ortamda, bazıları ise düzensiz bir ortamda çalışmayı ve öğrenmeyi tercih edebilmektedir.

2. Duyuşsal Özellikler

Öğrenme esnasında bireyin güdülenme seviyesi, kararlı ve sorumlu olması ve yapısallık tercihlerini içermektedir.

Güdülenme: Başarılı bir öğrenme süreci için bireyin ihtiyacı olan güdülenme seviyesi ile ilgilidir. Kimi öğrenciler öğrenme sürecinde içsel ve dışsal güdülenmeye ihtiyaç duyarken, kimileri bu durumu önemsememektedir.

Kararlılık: Bireyin öğrenme sürecinde çalışmalarında kararlı olması, süreklilik sağlayabilmesini ve başladığı bir işi sonuna kadar götürebilmesi gibi unsurları

içermektedir. Bazı öğrenciler çalışmalarında düzenlilik ve sürekliliği önemserken bazı öğrenciler bu öğrenme tarzından uzak durabilirler.

Sorumluluk: Bireyin sorumluluk bilincinde olması, başkalarına ihtiyaç duymadan tek başına sorumluluk alabilmesi ve kendi öğrenmesinin farkında olma derecelerini kapsamaktadır.

Yapısalılık: Bireyin belirli kurallar ve yönlendirmeler dâhilinde düzenli ve yapılandırılmış öğrenme sürecini veya kararları doğrultusunda kendi öğrenmelerini tercih edip yapılandırma durumlarını içermektedir.

3. Sosyal Tercihler

Sosyal tercihler, bireyin nasıl bir sosyal çevrede öğrenme istediği ile ilgilidir. Öğrenme grupları, otorite varlığı ve çeşitli yollarla öğrenme elementlerini içermektedir.

Öğrenme Grupları: Bireyin kendi kendine öğrenme, bir akran eşliğinde öğrenme ve bir gruba dâhil olarak öğrenme gibi seçeneklerden birini tercih etmesini kapsamaktadır. Bazı öğrenciler kendi başına çalışmaktan hoşlanırken, bazı öğrenciler bir akran eşliğinde ikili olarak ya da bir grup oluşturarak takım halinde etkileşimli olarak çalışmaktan hoşlanmaktadır.

Otorite Varlığı: Bireyin öğrenme esnasında bir yetişkinle birlikte çalışmayı isteme veya istememe durumu ile ilgilidir. Kimi öğrenciler öğrenirken bir yetişkinin rehberliğini tercih ederken kimi öğrenciler ise bu durumdan hoşlanmamaktadır.

Çeşitli Yollarla Öğrenme: Bireyin öğrenme sürecinde belirli bir tercihinin olmaması, öğrenme sürecinde kullanılan yolların öğrenme malzemesine göre farklılık gösterdiğini ifade eden etmendir.

4. Fizyolojik Özellikler

Fizyolojik özellikler algısal, yiyecek, zaman ve hareketlilik olarak dört elementten oluşmaktadır.

Algısal: Bireylerin işitme, görme, dokunma ve devinişsel hareketler ile öğrenme tercihlerinin olduğu ile ilgilidir. Görsel öğrenen öğrenciler öğrenme sürecinde şekiller,

okuma gibi görsel etkinlikleri; işitsel öğrenciler dinleme, tartışma, anlatma gibi işitsel etkinlikleri; dokunsal öğrenciler not alma, okurken altını çizme gibi etkinlikleri; devinişsel öğrenciler ise vücudunu hareket ettirmeye dayalı etkinlikleri tercih etmektedir.

Yiyecek: Bireyin öğrenme sürecinde bir şeyler yiyip içmeyi tercih edip etmemesi ile ilgilidir.

Zaman: Bireylerin gün içerisinde en çok motive olduğu, enerjisini öğrenmeye harcayabildiği zaman dilimlerini kapsamaktadır. Öğrencilerden bazıları sabah erken saatlerde öğrenmeye odaklanabilirken bazıları ise öğleyin veya akşam saatlerinde çalışmayı tercih etmektedir.

Hareket: Bireylerin öğrenme esnasında sürekli aynı pozisyonda kalma ya da sürekli olarak hareket etme istekleri ile ilgilidir.

5. Psikolojik Uyarıcılar

Psikolojik uyarıcılar bütünsellik veya analitik, beynin sağ ve sol lobları, hızlı ya da sakin davranma olarak dört alt elementten oluşmaktadır.

Bütünsellik-Analitik: Bireylerin çalışma sürecinde bilgiyi bütün olarak ele alıp incelemesi veya parçaları ayrı ayrı inceleyerek bütüne ulaşmayı tercih etmesi ile ilgilidir.

Beynin Sağ veya Sol Lobları: Bireylerin öğrenirken beynin sağ ya da sol lobları kullanma tercihleri ile ilgilidir. Sağ lobu kullanmayı tercih eden bireyler bütünsel, sol lobu kullanmayı tercih eden bireyler ise analitiklerdir.

Hızlı ya da Sakin Davranma: Bireylerin öğrenme esnasında ayrıntıları önemsemeden hızlı düşünüp hemen tepki verme veya bütün ayrıntıları sakin bir şekilde inceleyip davranma tercihlerini içermektedir.

2.15.4. Grasha ve Reichmen Öğrenme Stilleri Modeli

Dunn ve Dunn'ın öğrenme stilleri modelinden etkilenen Grasha ve Reichmann, lise öğrencilerinin bireysel öğrenme yaklaşımlarını araştırarak katılımcı-kaçınan, işbirlikçi-yarışmacı ve bağımlı-bağımsız olmak üzere kendi öğrenme stilleri modelini

oluşturmuşlardır (Güven, 2004). Bu öğrenme stilleri modelleri ve özellikleri şu şekilde ifade edilmektedir (Grasha, 1995; Grasha & Hicks, 2000):

Katılımcı Öğrenme Stili: Katılımcı öğrenme stiline sahip olan bireyler sınıfta iyi ve uyumlu bir öğrenci olmaya çalışırlar. Öğrenmeye oldukça isteklidirler ve olabildiğince bütün etkinliklere katılmaya çalışırlar.

Kaçınan Öğrenme Stili: Kaçınan öğrenme stilini benimseyen bireyler ise katılımcı bireylerin aksine öğrenmeye ve sınıf ortamına dâhil olmaya istekli değildirler. Sınıfta yapılan etkinliklere katılmak istemezler. Sınıf ortamından hoşlanmazlar ve uyumsuz bir tavır sergiler.

İşbirlikçi Öğrenme Stili: İşbirlikçi öğrenme stiline sahip olan bireyler, düşüncelerini ve yeteneklerini başkalarıyla paylaşmayı severler. Arkadaşları ve öğretmenleri ile işbirliği yaparlar ve grup çalışmalarından hoşlanırlar.

Yarışmacı Öğrenme Stili: Yarışmacı öğrenme stiline sahip olan bireyler sınıfta diğer öğrencilerden daha iyi performans göstermek için öğrenmek isterler. Dikkatleri üzerine çekmekten çok hoşlanan bu bireyler kazanmayı, başarılı olmayı ve grup oyunlarını severler.

Bağımsız Öğrenme Stili: Bağımsız öğrenme stiline sahip olan bireylerin kendi öğrenme sürecinden kendilerinin sorumlu olma isteği vardır. Bu öğrenme stiline sahip bireyler sorumluluk almayı severler ve başkalarıyla birlikte çalışmak yerine yalnız çalışmayı tercih ederler.

Bağımlı Öğrenme Stili: Bağımlı öğrenme stilini benimseyen bireyler ise bağımsız öğrencilerin aksine öğretmen gözetimi isterler ve öğrenme sürecinde mutlaka destek beklerler. Sorumluluk almaktan kaçınırlar ve öğrenmeye karşı daha az merak duyarlar.

2.15.5. Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli

Kolb'un modeli deneyimsel öğrenme kuramına dayalı olarak oluşturulmuştur. Bu öğrenme kuramında bilginin öğrenilmesiyle deneyimin arasında önemli bir ilişki vardır. Kolb öğrenme kuramını Dewey, Lewin ve Piaget' in öğrenme modellerinden etkilenecek oluşturmuştur. Bu üç modelde de öğrenme bir süreç olarak görülmekte ve

deneyimler yoluyla sürekli değişmektedir. Kolb da düşüncelerin durağan olmadığını, deneyimlerin düşünceleri değiştirdiğini öne sürmektedir (Kolb & Kolb, 2005).

Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı olmak üzere dört temel öğrenme biçimini içermektedir. Somut yaşantı hissederek, yansıtıcı gözlem izleyerek, soyut kavramsallaştırma düşünerek, aktif yaşantı ise yaparak öğrenmeyi kapsamaktadır. Bireyin etkin bir şekilde öğrenebilmesi için bu dört öğrenme biçimini de sırasıyla kullanması gerekmektedir. (Aşkar & Akkoyunlu, 1993). Kolb'un belirlediği bu öğrenme biçimlerine aşağıda yer verilmektedir (Oral, 2003; Demirel, 2015; Oral & Avanoğlu, 2011):

Somut Yaşantı: Somut yaşantı öğrenme biçiminde yaşantı ve yaşamın içindeki sorunlarla ilgilenmek önemli bir yer tutmaktadır. Sorunların çözümünde düşünceden ziyade sezgiler kullanılır. Somut yaşantı öğrenme biçimine sahip bireyler diğer insanlarla birlikte olmaktan mutluluk duyarlar; yeni görüş, fikir ve düşünceye açıkdırlar. Öğretmenler bu aşamadaki öğrenciler için bireyselleştirilmiş öğretme etkinlikleri yaptırmalıdır.

Yansıtıcı Gözlem: Bu aşamada olan bireyler olayları farklı bakış açılarından inceleyerek gruplandırabilirler. Kendi fikirlerine ve hislerine güvenerek kendi görüşlerini oluştururlar. Karar vermeden önce gözlem yapan bu bireyler izleyerek ve dinleyerek öğrenirler.

Soyut Kavramsallaştırma: Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi aşamasında olan bireyler öğrenirken bir durumu ya da problemi anlamak için hislerinden ziyade mantık ve fikirleri ile hareket ederler. Düşünce ve mantığın ön planda olduğu bu öğrenme biçimindeki bireyler düzenli planlama yapma konusunda başarılıdırlar. Kuram ve düşünce geliştirebilirler, olayların mantıksal analizini yaparlar ve düşünerek öğrenmeyi tercih ederler.

Aktif Yaşantı: Aktif yaşantı aşamasında birey artık sadece gözlemlemekle yetinmez, pratik olarak işe yarayan bilgilerle ilgilenir. Başkalarını etkilemekte, başladıkları bir işi tamamlamakta, belirledikleri hedeflere ulaşmak için risk alma konusunda oldukça başarılıdırlar. Y yaparak öğrenmekten hoşlanan bu bireyler için el becerilerine yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.

Kolb'un bu öğrenme kuramına göre öğrenme bir döngüdür ve birey için zaman zaman bu dört öğrenme biçiminden biri öncelik kazanır. Kolb'a göre bireyin öğrenme stili tek bir biçimle belirlenemez dolayısıyla bireyin öğrenme stili bu dört temel biçimin bileşenidir. Bunlar; ayırıştırıcı, özümseyen, değiştiren ve yerleştiren öğrenme stilleridir (Aşkar & Akkoyunlu, 1993). Bu öğrenme stilleri aşağıda açıklanmaktadır (Aşkar & Akkoyunlu, 1993; Riding & Rayner, 1998; Ekici 2003; Oral & Avanoğlu, 2011; Demirel, 2015):

Ayrıştırıcı Öğrenme Stili: Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerinin birleşiminden oluşur. Ayrıştırıcı öğrenme stilini benimseyen bireylerin problem çözme becerileri gelişmiştir. Kararlı, mantıklı ve analitik olan bu bireyler sistematik bir şekilde plan yaparlar. Görev odaklıdır ve teknik konular üzerinde çalışmayı severler. Genellikle fen bilimlerinde uzmanlaşarak en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenirler.

Özümseyen Öğrenme Stili: Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin birleşimlerinden oluşur. Öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklanan özümseyen öğrenme stiline sahip olan bireyler, kavramsal modeller yaratmada oldukça yeteneklidirler. Bu bireyler iyi organize olabilirler. Sayılarla uğraşmaktan ve somut görevlerden hoşlanırlarken sosyalleşmekten çok hoşlanmazlar. Genellikle matematik ve temel bilimlerde uzmanlaşırlar.

Değiştiren Öğrenme Stili: Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinden oluşur. Değiştiren öğrenme stiline sahip olan bireylerin yaratıcılık özellikleri gelişmiştir. Empati yapabilme gücüne sahiptirler ve olayları gözlemleyip aralarındaki ilişkileri sentezleyebilirler. Sosyal yönleri gelişmiş olan bu bireyler genellikle gazetecilik, psikoloji, edebiyat, oyunculuk gibi meslek gruplarını tercih ederler.

Yerleştiren Öğrenme Stili: Somut yaşantı ve aktif öğrenme biçimini kapsar. Yerleştiren öğrenme stiline sahip olan bireyler sistematik değildir. Sezgileri oldukça kuvvetlidir ve kolayca risk alabilirler. Öğrenme sürecinde yeniliklere kolayca uyum sağlayabilen bu bireyler açık fikirlidirler ve organize olma konusunda oldukça iyidirler. Daha çok somut düşünmeyi, yaparak ve hissederek öğrenmeyi tercih ederler. Bankacılık, yönetim ve pazarlamacılık gibi mesleklere yönelirler.

2.15.6. Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stilleri ile ilgili oluşturulan modellerin bir tanesi de Gregorc tarafından oluşturulmuştur. Gregorc'un öğrenme stiline temelinde zihnin dünyayı somut veya soyut olarak algılaması ve bilgilerin aşamalı veya dağınık biçimde gruplandırılması düşüncesi vardır (Oral & Avanoğlu, 2011). Bilgilerin somut veya soyut olarak algılanması Mills (2003) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

Somut algılama yeteneği, beş duyu aracılığı ile bilgiyi zihne kaydetme yeteneğidir. Birey somut yeteneği kullanırken açıkça görünen, “şimdi ve burada” olan şeylerle ilgilenir. Gizli mesajları, örtük anlamları anlamak ve bunlar arasında ilişki kurmak somut yeteneği kullanan bireyler için oldukça zordur. “Bir şey neyse odur.” cümlesi bu yeteneği ifade etmektedir.

Soyut algılama yeteneği ise bireylerin düşünceleri anlamalarını, görünmeyen şeyleri zihinlerinde canlandırarak onlara inanmalarını sağlar. Bireyler soyut yeteneklerini kullanırken sezgilerinden ve hayal güçlerinden yardım alır. “Her zaman görüldüğü gibi değildir.” sözü bu yeteneği ifade etmektedir.

Gregorc bireylerin dünyayı algılama ve edindikleri bilgileri örgütleme biçimlerini göz önünde bulundurarak somut aşamalı, somut dağınık, soyut aşamalı ve soyut dağınık olmak üzere dört öğrenme stili belirlemiştir. Bu öğrenme stilleri aşağıda açıklanmaktadır (Gordon, 1998):

Somut Aşamalı Öğrenme Stili: Somut aşamalı öğrenme stiline sahip olan bireyler günlük yaşamda gerçekleşen somut olayları zihinlerinde birleştirirler. Yönergeleri takip ederler ve aşamalı olarak adım adım öğrenirler. Soyut fikirleri somutlaştırırlar ve yaparak-yaşayarak öğrenirler. Bilgisayar destekli öğretim uygulamaları, yapılandırılmış ödevler, detaylı bir şekilde hazırlanmış ders kitapları ve bedensel faaliyetler gerektiren öğretim etkinlikleri bu bireylerin öğrenim sürecinde kullanılabilir.

Somut Dağınık Öğrenme Stili: Somut dağınık öğrenme stiline sahip olan bireylerin deneme yanılma yolu ile öğrenme isteği vardır. Bu bireyler sistematik ve aşamalı öğretimde zorlanırlar ve yapılandırılmış etkinliklerden hoşlanmazlar. Öğrenirken yeni yollar keşfetmekten ve değişimden hoşlanırlar. Öğrenme sürecinde bir öğretmen

tarafından rehberlik edilmesini severler fakat baskıdan hoşlanmazlar. Orijinal, farklı ve çeşitli ürünler ortaya koyarlar.

Soyut Aşamalı Öğrenme Stili: Soyut fikirlerle, teorilerle ve hipotezlerle uğraşmayı seven mantıklı ve entelektüel bireylerdir. Yazılı, sözlü ve görsel materyaller ile öğretim etkinliklerinden hoşlanan soyut aşamalı öğrenme stiline sahip olan bireyler, karar vermeden önce düşüncelerini gözden geçirip analiz etmeyi ve mantıksal bir sıraya koymayı tercih ederler. Bir konunun ana hatlarını bulma, okuma ve anlatım yapma bu bireylerin öğrenim sürecinde kullanılabilir.

Soyut Dağınık Öğrenme Stili: Bireylerin duygulara odaklanmasını, sadece öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi değil, sınıftaki sıcaklık, ses, beden dili ve motivasyon gibi bireyin duygusal yönünü etkileyebilecek her türlü unsurları dikkate alarak öğrenmesini sağlar. Soyut dağınık öğrenme stiline sahip olan bireylerin sosyal ilişkileri kuvvelidir; başkalarını anlamayı, dinlemeyi ve onlarla olumlu ilişkiler kurmayı severler. Bu bireyleri öğretim sürecine kolayca dâhil edebilmek için görsel materyallerden ve grup tartışmalarından faydalanılabilir.

2.15.7. Felder - Silverman Öğrenme Stilleri Modeli

Felder (1988) bireylerin öğrenme stillerinin aşağıda belirtilen beş soru dikkate alınarak tanımlanması gerektiğini ileri sürmektedir:

1. Öğrenciler; sesler, görüntüler gibi duysal bilgileri mi yoksa önsezi, iç görü gibi sezgisel bilgileri mi almayı tercih ediyorlar?
2. Öğrenciler duysal bilgileri resimler, diyagramlar, grafikler gibi görsel kanallarla mı yoksa sesler, konuşmalar gibi işitsel kanallar mı daha iyi algılıyorlar?
3. Öğrenciler bilgiyi tümevarım tekniği ile mi yoksa tümdengelim tekniği ile mi organize etmektedir?
4. Öğrenciler bilgiyi yaparak mı yoksa düşünerek mi işlemektedir?
5. Öğrenciler bilgiyi sıralı olarak mı yoksa bir bütün olarak mı anlamlandırmaktadır?

Felder ve Silverman bu beş sorudan hareketle algısal - sezgisel, görsel - sözel, aktif - yansıtıcı ve aşamalı - bütünsel olarak öğrenme stillerini dört ayrı kategoride oluşturmuşlardır. Bu öğrenme stillerinin özellikleri aşağıda açıklanmaktadır (Felder & Silverman, 1988; Felder 1993, Felder & Henriques 1995; Felder, 1996):

Algısal Öğrenme Stili: Duyu organları ile algılayabildikleri bilgileri tercih eden bu bireyler, somut olaylardan ve deneylerden hoşlanırlar. Standart yollarla problem çözmeyi severler, sürprizlerden hoşlanmazlar. Detaylarla meşgul olurken sabırlıdır fakat karışıklıktan hoşlanmazlar. Oldukça dikkatlidirler, bu durum yavaş ilerlemelerine sebep olur.

Sezgisel Öğrenme Stili: Teori, kavram, kuram, ilke gibi soyut bilgileri tercih ederler. Soyut kavramları ve matematiksel formülleri anlamada oldukça iyidirler. Yeniliklerden ve sürprizlerden hoşlanan bu bireyler, tekrarlardan ve ezberden hoşlanmazlar. Detaylardan çabuk sıkılırlar fakat karmaşık problemleri severler. Daha hızlı çalışmaktan hoşlanırlar fakat çalışırken çoğu zaman dikkatsiz olabilirler.

Görsel Öğrenme Stili: Resimler, diyagramlar, grafikler, şemalar, gösteriler gibi görseller aracılığı ile sunulan bilgiyi alma eğilimindedirler. Bilgileri görsel olarak kodlayabilirler. Sözel yolla verilen bilgiyi görselleştirerek algılamaya çalışırlar. Eğer bilgiler sadece sözel olarak ifade edilir görsellerle desteklenmezse bu bilgileri kısa sürede unuturlar.

Sözel Öğrenme Stili: Duyduklarını ve söylediklerini unutmazlar. Daha çok sözlü uyarıcıları tercih ederler. Tartışma tekniklerinden ve birilerine bir şey açıklamaktan hoşlanırlar. Bilgileri sözel olarak kodlarlar. Görsel uyarıcıları algılamada sıkıntı yaşayabilirler.

Aktif Öğrenme Stili: Bilgiyi yaparak-yaşayarak edinmeyi tercih ederler. Deneyimlerle öğrenme fırsatı verildiğinde ve öğrenme sürecinde bedenini aktif halde kullandıklarında daha kolay öğrenirler. Sadece oturup ders dinleyerek ve not alarak öğrenmekten sıkılırlar. Kullanılmayan, tartışılmayan ve uygulanmayan bilgiyi öğrenmekte güçlük çekerler.

Yansıtıcı Öğrenme Stili: Bilgiyi düşünerek öğrenme eğilimindedirler. Bilgiyi olduğu gibi kabul etmez; bilginin kendilerinde neler çağrıştırdığı hakkında düşünürler. Grup

alışmalarından ve etkileşimden çok fazla hoşlanmayan bu bireyler, kendi başlarına düşünmeleri için fırsat verildiğinde çok daha kolay öğrenirler. Düşünme yetenekleri sayesinde bir problem hakkında farklı çözüm yolları bulabilirler.

Aşamalı Öğrenme Stili: Bilgiyi bir bütün olarak değil, mantıklı küçük parçalar halinde edinmeyi tercih ederler. Detayları incelemede ve analiz etmede oldukça iyidirler. Bir konu hakkında her ne kadar detaylı bilgilere sahip olsalar da bu bilgileri diğer bilgilerle ilişkilendirmede sıkıntı yaşarlar.

Bütünsel Öğrenme Stili: Bilgiyi ilk olarak bir bütün olarak alıp aralarındaki ilişkileri ise daha sonra fark ederler. Doğrusal ve sistemli bir şekilde çalışmayı tercih ederler. Sentez yapabilme yetenekleri sayesinde öğrendiklerini diğer bilgiler ile kolaylıkla ilişkilendirebilirler. Disiplinler arası öğrenme yaklaşımına yatkındırlar. Bilgiyi bütün olarak değil de kısmen aldıkları zaman öğrenmede ve çalışmada zorluk yaşarlar.

2.15.8. Görsel-İşitsel-Kinestetik/Hareketsel Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stilleri her ne kadar farklı modeller oluşturularak sınıflandırılmış olsa da öğrenme stillerini görsel, işitsel ve kinestetik olarak üç ana grupta toplamak mümkündür. Bu araştırmada da temel alınan bu gruplama, bireylere kendilerinin ve başkalarının öğrenme stillerini keşfetmede oldukça kolaylık sağlar (Chislett & Chapman, 2005). Görsel, işitsel ve kinestetik/hareketsel öğrenme stilleri aşağıda açıklanmaktadır (Boydak, 2001; Chislett & Chapman, 2005; Pritchard, 2009; Oral & Avanoğlu, 2011):

Görsel Öğrenme Stili: Görsel öğrenme stilini benimseyen bireyler, özel yaşamında oldukça planlı, düzenli ve titizdirler. Dağınıklıktan ve karışıklıktan hoşlanmazlar. Öğrenme sürecinde bilginin yazılı ve görsel olarak sunulduğu ortamlarda çok daha iyi öğrenirler. Resimlerle ve sözcüklüklerle düşünmeye yatkın olan bu bireyler okumaya da oldukça düşkündürler. Bir konu üzerinde çalışırken önemli gördükleri noktaların altını renkli kalemleler çizerek. Ayrıca zihinsel tasvir yapabilmek için kavram haritalarını kullanırlar. Sınıf ortamında öğretmenin beden dili, jest ve mimiklerini kullanması konuyu kavramalarına yardımcı olur. Sadece anlatım tekniğı kullanılarak işlenen derslerden hoşlanmadıkları için eğitim ortamları resim, poster, harita, şema vb. gibi görsel materyallerle zenginleştirilmelidir. Öğretim sürecinde bir konunun ana

fikirlerini bulma, konuyu özetleme, ilke ve genellemeleri bulma gibi yazmaya dayalı etkinliklere yer verilmelidir.

İşitsel Öğrenme Stili: Genellikle konuşmaya hevesli olan işitsel öğrenme stilini benimseyen bireyler, konuşurken ahenkli ve güzel konuşmaya özen gösterirler. Küçük yaşlarda kendi kendine konuştukları için genellikle ilkokul kademesindeki öğrenciler ders esnasında öğretmenlerini dinleyemezler. Konuşma sırasında sesin tonu, tınısı, perdesi gibi özelliklerine dikkat eder konuşmaları da bu çerçevede anlamlandırır. Bu yüzden öğretmenler bir konunun önemli olan noktalarını vurgularken ses tonunu iyi ayarlamalıdır. İşittiklerini kolaylıkla hatırlarlar ve uzun anlatımları bile kolaylıkla anlayabilirler. Yazmaya dayalı etkinlikler ve not tutmaktan hoşlanmazlar. Sesler, ritimler, müzik ve melodiler bu bireylerin öğrenim sürecini kolaylaştırır. Öğretim sürecinde tartışma tekniklerinden faydalanılabilir.

Kinestetik/Hareketsel Öğrenme Stili: Öğrenirken beden, zihin ve duygu koordinasyonunu kullanırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler için dokunma ve hareket oldukça önemlidir bu yüzden en iyi yaparak ve dokunarak öğrenirler. Uzun süre hareketsiz kalamazlar bu yüzden sınıf ortamında sürekli hareket halinde olmak isterler. Hareketlilikleri uygun faaliyetlere yönlendirilmezse ders esnasında sıkılıp problem çıkarabilirler. Dans etmek, koşmak, yüzmek gibi hareket içeren etkinliklerden çok hoşlanırlar. Bir konuyu ilk olarak zihinlerinde kavramsallaştırırlar. Hareketsel öğrenme stiline sahip olan bireylerin eğitim öğretim sürecinde yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatları sunulmalıdır. Gösterip yaptırma, deney ve rol oynama gibi tekniklerden faydalanılabilir.

2.16. Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğrenme Stilleri

Öğrenme stilleri ile çoklu zekâ alanları, bazı kişiler tarafından karıştırılabilmektedir. Oysaki ikisinin arasında farklılıklar bulunmaktadır. İlk olarak öğrenme stilleri zekâ alanlarına göre daha tutarlıdır. Örnek vermek gerekirse, bir kişi çalışırken yumuşak bir oturma alanı tercih ediyorsa başka bir durumda da tercihini yine aynı yönde kullanacaktır. Fakat birey karşılaştığı farklı durumlar için farklı zekâ alanlarını kullanmayı tercih edebilmektedir (Given, 1996).

Öğrenme stilleri ile çoklu zekâ kuramının arasında benzerliklerin bulunduğu fakat tam anlamıyla aynı olmadığı düşünülmektedir (Zull, 2002). Öğrenme stilleri doğuştan gelen, karakteristik ve değiştirilmesi zor özellikler olarak nitelendirilirken çoklu zekâ kuramına göre, bireyde bulunan zekâ alanlarından biri veya birkaçı diğerlerine göre daha baskın olabilmekte ve bu durum zekânın geliştirilebilir özelliği sayesinde zamanla değişebilmektedir (Denig, 2004).

Çoklu zekâ kuramı bir bilgiyi edinmenin farklı yolları olabileceğini kabul ediyorsa bile bu kuramda tanımlanan zekâ alanları ile öğrenme stilleri ayrı özellikler taşımaktadır. Öğrenme stilleri bireyin bilgiyi nasıl öğrendiği ve nasıl öğrenmek istediği ile ilgilidir. Bir birey düzenli ve planlı ise her durumda düzenli ve planlıdır. Çoklu zekâ kuramı ise farklı durumlara farklı şekillerde tepki verildiği görüşünü savunmaktadır. Ayrıca görerek öğrenmeyi tercih eden iki farklı bireyden birinin sözel/dilsel, diğerinin ise görsel/uzamsal zekâ alanları gelişmiş olabilir. Bu durumda bu bireylerden sözel/dilsel zekâsı gelişmiş olan okuyarak öğrenirken görsel/uzamsal zekâsı gelişmiş olan birey şemalar üzerinden öğrenebilir. Bu açıdan bakıldığında da çoklu zekâ ve öğrenme stilleri birbirinden ayrı tutulmalıdır (Açıkgöz, 2007).

2.17. İlgili araştırmalar

Bu bölümde özel yetenekli bireyler, çoklu zekâ alanları ve öğrenme stilleri ile ilgili yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.17.1. Özel Yetenekli Bireyler İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde özel yetenekli birey kavramının eğitim literatürüne girmesiyle birlikte bu bireylere ilişkin çalışmalar da yapılmaya başlanmıştır.

Altun (2010) özel yetenekli öğrenciler ile özel yetenekli olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarılarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma Türkiye’de bulunan farklı illerdeki Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören 386 özel yetenekli öğrenci ile özel yetenekli olmayan 410 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik, okul motivasyonu ve işitsel öğrenme stili değişkenleri açısından incelendiğinde özel yetenekli olmayan öğrencilerin

puanları özel yetenekli öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkarken görsel ve kinestetik öğrenme stilleri ile akademik başarı değişkenlerinde ise özel yetenekli öğrencilerin puanları anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin akademik başarıları ile olumlu mükemmeliyetçilik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimini üstlenen Bilim ve Sanat Merkezlerine ilişkin bir çalışma ise Yıldız (2010) tarafından yapılmıştır. Araştırmada Bilim ve Sanat Merkezlerinin amaçlarına ulaşma durumları öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilerek görüşler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma “Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici Program” “Özel Yetenekleri Geliştirici Program” ve “Proje Programında” öğrencileri bulunan 17 BİLSEM’de görev yapan 170 öğretmen, 269 öğrenci ve 238 velinin tarama yöntemi ile görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, BİLSEM’ler amaçlarına çok yüksek düzeyde ulaşmakta, öğrencilerin yetenekleri erken yaşlarda keşfedilmekte ve öğrencilere bu kurumlarda düşünme becerileri kazandırılmaktadır. BİLSEM’lerin yapı ve işleyişine yönelik görüşlere bakıldığında ise BİLSEM’lerin donanımı öğretmenlere göre yetersizken öğrencilere göre orta düzeydedir. Ayrıca BİLSEM’lerin çevre ile ilişkileri öğretmenler tarafından yetersiz, öğrenciler tarafından orta düzeyde, veliler tarafından ise yeterli görülmektedir. BİLSEM’lere öğrenci ve öğretmen seçimi işleyişi ise öğretmenler tarafından orta düzeyde yeterli görülürken BİLSEM’lerde öğretmenlik yapan öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim yine öğretmenler tarafından yetersiz görülmektedir.

Kaplan Sayı (2013) özel yetenekli öğrencilerin akademik ve zihinsel ihtiyaçlarına cevap veren bir İngilizce programının geliştirilmesini, uygulanmasını ve bu programın etkililiğinin sınanarak sonuçlarının ortaya koyulması amacıyla deneysel bir çalışma yapmıştır. İstanbul Beyazıt Ford Otosan İlköğretim okulunda öğrenim gören 5. Sınıfa devam eden 12’si deney, 12’si kontrol olmak üzere 24 özel yetenekli öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. 5.sınıf düzeyinde öğrenim gören özel yetenekli öğrenciler için İngilizce dersindeki “Health Problems” ünitesi farklılaştırılarak özgün bir ünite programı oluşturulmuştur. Veri toplama araçları olarak Raven SPM Plus testi, İngilizce Başarı testi, Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda üstün zekâlı

öğrencilere yönelik olarak hazırlanan İngilizce programı öğrencilerin başarılarını, eleştirel düşünme düzeylerini ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde arttırdığı görülmüştür.

Özçelik ve Akgündüz (2017) özel yetenekli öğrencilerle yapılan okul dışı STEM (Science-Technology-Engineering-Mathematics) eğitiminin değerlendirilmesi üzerine bir çalışma yapmışlardır. Daha önce STEM eğitimi almamış özel yetenekli bireylerle yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak “Aktivite Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırma neticesinde, STEM eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği yapma ve iletişim kurma gibi 21. Yüzyıl becerilerini geliştirdiği ortaya koyulmuştur.

Özel yetenekli bireylerin okuma alışkanlığı kazanmasında ailelerin duyarlılığını belirlemeye yönelik çalışma Alevli (2018) tarafından yapılmıştır. Katılımcılar Bursa Kamil Tolon Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıf düzeyinde 168 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, özel yetenekli öğrencilerin birçoğu okula başlamadan önce okumayı öğrenir ve güçlü bir okuma alışkanlıkları vardır. Özel yetenekli bireylerin aileleri ise okul öncesi dönemde çocuklarına kitap okuyarak, düzenli olarak kitapçıya giderek ve kitap hediye ederek bu bireylerin okuma alışkanlığı kazanmasında olumlu etki sağlamaktadırlar. Ayrıca ailelerin büyük çoğunluğunun çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında duyarlı bir tutum sergiledikleri, onları okumaya yönlendirdikleri ve onlara bu konuda rol model oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

İnanır (2019) Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören özel yetenekli bireylerin orantısal akıl yürütme becerilerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma İstanbul’da bulunan iki Bilim ve Sanat Merkezinde, 5, 6 ve 7. sınıflarda öğrenim gören, 157 özel yetenekli öğrenciye uygulanan “Orantısal Akıl Yürütme Beceri Testi” ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 5. ve 6. sınıfa devam eden özel yetenekli bireylerin orantısal akıl yürütme becerileri düşük düzeydeyken, 7. Sınıfa devam eden öğrencilerde bu becerilerin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin, verilen değeri bulma ve ters orantı türündeki sorular ile niceliksel karşılaştırmayı gerektiren sorulardan elde ettikleri puan ortalamaları 7. sınıf düzeyine kadar anlamlı

olarak artış gösterirken niteliksel karşılaştırma sorularından elde ettikleri puan ortalamasının 6. sınıf düzeyine kadar anlamlı bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keleş (2020) özel yetenekli öğrencilerin davranış problemlerinin ve öğretmenlerin bu problemlerle baş etme yöntemlerini belirlemek amacıyla Samsun Rotary Kulübü Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenler ve bu kurumda öğrenim gören ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile bir çalışma yapmıştır. Veriler, yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler ile toplanmış, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, özel yetenekli öğrenciler en çok dinlememe, başkalarının sözünü kesme ve çok soru sorma gibi davranış problemleri sergilemektedirler. Öğretmenler ise bu davranış problemleriyle rehberlik servisinden yardım alarak ve aile ile iş birliği yaparak başa çıkmaktadırlar. Sınıf içerisinde ise özel yetenekli bireylerin gürültü yapma, izinsiz hareket etme gibi davranış problemleri sergiledikleri, öğretmenlerin ise doğru davranışa yönlendirme tekniği ile bu sorunlarla baş ettikleri ortaya koyulmuştur.

2.17.2. Özel Yetenekli Bireyler ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Dunn ve Price (1980) Dunn'ın öğrenme stilleri modelini temel alarak özel yetenekli bireyler ile özel yetenekli olmayan bireylerin öğrenme stillerini karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Araştırma 4. 5. 6. ve 7. sınıf olmak üzere 109 özel yetenekli öğrenci ile 169 özel yetenekli olmayan toplam 269 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, özel yetenekli öğrenciler resmi bir ortamda çalışmayı tercih ederken özel yetenekli olmayan öğrenciler daha rahat bir ortamda çalışmayı tercih etmektedirler. Ayrıca özel yetenekli öğrenciler, özel yetenekli olmayan öğrencilere göre daha az sorumluluk sahibiyken öğrenme sürecinde daha kararlı bir tutuma sahiptirler. Duyusal tercihlere bakıldığında ise özel yetenekli öğrenciler öğrenirken daha çok dokunsal duyuları tercih ederken özel yetenekli olmayan öğrenciler işitsel duyularını kullanmayı tercih etmektedirler.

Copenhaver ve Intyre (1992) öğretmenlerin özel yetenekli birey algılarına ilişkin yürüttükleri çalışmada, hizmet içi eğitim kapsamında “Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Program Geliştirme” dersini alan 85 öğretmene, özel yetenekli bireyleri düşündüklerinde akıllarına gelen kavramları yazmalarını istemişlerdir. Öğretmenlerden gelen 392 cevap 17 kategoriye ayrılmıştır. Araştırmadan elde edilen

bulgulara göre, öğretmenlerin özel yetenekli birey algıları bu bireyler ile ilgili kurslara ve atölye çalışmalarına katılan öğretmenler ile katılmayan öğretmenler arasında kurslara ve atölye çalışmalarına katılanlar lehine ve deneyimli ile deneyimsiz öğretmenler arasında deneyimli öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir.

McCoach ve Siegle (2001) yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olan özel yetenekli öğrenciler ile düşük düzeyde akademik performans gösteren öğrenciler arasındaki farklılıkları okula ve öğretmenlere yönelik tutum, motivasyon ve kendi akademik başarı algıları açısından incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 28 liseden seçilen, düşük düzeyde akademik performans gösteren 56 özel yetenekli öğrenci ile akademik yönden başarılı olan 122 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, akademik yönden başarılı olan özel yetenekli öğrencilerin okula ve öğretmenlere yönelik tutum ve motivasyonları akademik açıdan düşük performans gösteren özel yetenekli öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunurken kendi akademik başarı algıları değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Özel yetenekli bireylerin sosyal yeterlilikleri ile aile yapıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Kubilis, Lee ve Thomson (2014) tarafından bir çalışma yapılmıştır. Çalışma online olarak 1500'ün üzerinde özel yetenekli birey ve aileleri ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, özel yetenekli öğrencilerin büyük bir kısmı ailelerini uyumlu ve esnek olarak değerlendirmektedirler. Çocukları tarafından uyumlu ve esnek olarak tanımlanan aileler ile çocukları arasındaki iletişim ise diğer ailelere göre daha olumlu yöndedir. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal yeterlilikleri ile aile yapıları arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

2.17.3. Çoklu Zekâ Alanları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Talu (1999) çoklu zekâ alanlarını açıklayan ve çoklu zekâ kuramının eğitime yansımalarını ortaya koyan bir çalışma yapmıştır. Çalışma neticesinde, bireylerin birden çok zekâ alanlarına sahip olduklarını bu nedenle sınıf uygulamalarının bütün zekâ alanlarına hitap edecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini, öğretmenlerin uygun uygulamaları seçerken sınıf ortamı, hedef ve toplum gibi unsurları dikkate almaları gerektiğini belirtmiştir.

Korkmaz (2001) ilkokul birinci sınıf düzeyinde çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen başarısına ve tutumuna etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırma 36 deney 36 kontrol olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. “Fen Başarı Testi”, “Tutum Ölçeği”, “Öğrenci Dosyaları” ve “Gözlem Kayıt Formları” kullanılarak elde edilen verilerin analizleri sonucunda, öğrenci tutumları ve fen başarısı açısından gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı farklar ortaya koyulmuştur.

Öztürkmen (2006) ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre zekâ alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin zekâ alanları ve öğrenme stratejilerinde bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya 652 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin kişisel zekâ alanı ve içsel zekâ alanını diğer zekâ alanlarına göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Orta öğretim öğrencilerinin zekâ alanlarıyla öğrenme stratejileri arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu iki değişken arasında en yüksek ilişki, kişiler arası zekâ alanı ile grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejisi alanı arasındadır. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin zekâ alanlarını ve öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerinkine göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenim görülen okul türüne göre öğrencilerin zekâ alanlarına bakıldığında, genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek sözel zekâ alanına ve doğa zekâ alanına sahip oldukları belirlenmiştir. Fen lisesi öğrencilerinin ise en yüksek matematik zekâ alanına sahip oldukları bulunmuştur.

Öztürkmen’ in (2006) yapmış olduğu çalışmaya benzer bir çalışma ise Kırıcı (2009) tarafından biyoloji dersi alan fen bölümü öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre zekâ alanları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya farklı liselerden 454 öğrenci katılmıştır. “Çoklu Zekâ Ölçeği” ve “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” uygulanarak elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin zekâ alanları ile öğrenme stratejileri arasında olumlu yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre zekâ alanlarını ve öğrenme stratejilerini daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ekici (2007) Teknik Eğitim Fakültelerine öğrenci yöneliminin çoklu zekâ kuramı açısından değerlendirmeye yönelik yaptığı çalışmasında öğrencilerin zekâ

alanlarına ait puanların birbirlerinden çok farklı olmadığını ve öğrencilerin en yüksek mantıksal/matematiksel zekâ alanı puanına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin zekâ alanları ile kayıtlı bulundukları bölümler arasında pozitif yönde düşük ve orta düzeylerde ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Filiz (2010) ise öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının sınıf seviyelerine, cinsiyetlerine, okullarına ve İngilizce dersi sınıf içi aktivitelerine göre fark gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırma 6. ve 8. sınıf olmak üzere toplam 269 öğrenci ve 9 İngilizce öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları öğrencilerin çoklu zekâlarının sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine ve okullarına göre farklılaştığını göstermiştir. Katılımcıların sahip olduğu en zayıf zekâ alanı müziksel zekâdır. Aynı zamanda öğrenciler müziksel zekâyı dayalı ders içi etkinlikleri en az yararlı bulmuşlardır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin baskın zekâ alanları ile İngilizce derslerinde tercih ettikleri etkinlikler arasında da bağlantı olabileceği düşünülmektedir. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin İngilizce derslerinde çoğunlukla görsel/uzamsal ve sözel/dilsel zekâyı yönelik etkinlikler kullanmaktadırlar ve müziksel zekâ gibi bazı çoklu zekâ alanlarına yönelik ders içi etkinlikleri göz ardı ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yenilmez ve Çalışkan (2011) ortaokul öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaya yönelik çalışma yapmışlardır. Araştırmaya 6, 7 ve 8. sınıf olmak üzere 278 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme düzeyi ile görsel/uzamsal zekâ, müziksel/ritmik zekâ, bedensel/kinestetik zekâ, kişiler arası/sosyal zekâ ve içsel zekâ arasında pozitif yönde anlamlı ancak zayıf bir ilişki bulunmuştur.

Avcı (2018) Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri ile diğer fakülte öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmaya katılan 370 öğrenciye, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Armstrong (1994) tarafından geliştirilen “Çoklu Zekâ Envanteri” ve Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Envanteri” (PÇE) uygulanmıştır. Araştırma neticesinde cinsiyet ile matematiksel zekâ arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunurken diğer zekâ alanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrenim görülen fakülte ile bütün zekâ alanları arasında anlamlı farklar vardır. Doğum yeri ile müziksel

zekâ arasında anlamlı fark vardır fakat diğer zekâ alanlarında anlamlı bir fark yoktur. Mezun olunan lise anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne mesleği ve baba mesleği ile matematiksel, müziksel ve doğa zekâsı arasında anlamlı farklar bulunurken diğer zekâ alanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aile aylık geliri ile matematiksel, müziksel, bedensel, sosyal, içsel ve doğa zekâsı arasında anlamlı farklar vardır, diğer zekâ alanlarında ise anlamlı bir fark yoktur. Ailedeki birey sayısı ile matematiksel, müziksel, bedensel ve doğa zekâsı arasında anlamlı fark vardır, diğer zekâ alanlarında ise anlamlı bir fark yoktur.

İpekşen (2019) Fen Bilimleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğrenme stilleri, öğrenme biçimleri ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkilerin belirlenmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, “21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeği”, “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri”, ve “Çoklu Zekâ Envanteri” 318 Fen Bilimleri öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda 21.yüzyıl öğrenen becerileri ile Çoklu zeka alanlarına göre yapılan basit korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizlerinden elde edilen bulgulara göre, 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile çoklu zeka alanları ile pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu ve çoklu zekâ alanlarının 21.yüzyıl öğrenen becerilerinin yordadığı tespit edilmiştir.

2.17.4. Çoklu Zekâ Alanı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lindvall (1995) ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ kuramı ve bireysel öğrenme stillerinin akademik başarıya ve akademik bilgilerin kalıcılığına olan etkisini deneysel bir çalışma ile araştırmıştır. Çalışma için 17 tane üçüncü sınıf öğrencisi araştırmacı tarafından seçilmiştir. Veri toplama araçları olarak uygulamadan sonra akademik değerlendirmeler, öğretmen gözlemleri, anne-baba-öğrenci anketleri ve öğrencilerle yapılan görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmada, çoklu zekâ kuramına yönelik kullanılan stratejilerin öğrencilerin sınıf ortamında aktif olarak katılım deneyimlerini artırdığını, ders ile ilgili aktivitelere katılan öğrenci sayısının yükseldiğini, öğrencilerdeki davranış problemlerinin azaldığını ve öğrendikleri akademik bilgilerin kalıcılığındaki sürenin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Furnham, Fong ve Martin (1999) İngiltere, Hawai ve Singapur'daki üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, erkek öğrencilerin mantıksal/matematiksel,

görsel/uzamsal ve bedensel/kinestetik zekâ alanlarında kız öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Mettetal, Jordan ve Harper (2001) ilkokulda çoklu zekâ kuramına dayalı uygulanan öğretim programını değerlendirmeye yönelik nitel bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada dersler gözlemlenmiş; öğrenciler, öğretmenler, veliler ve yöneticiler ile röportajlar yapılmıştır. Araştırma neticesinde öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve yöneticilerin çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim etkinliklerine karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Visser (2005) Gardner'ın çoklu zekâ kuramını temel alarak bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya katılan 200 kişiye “Genel Zihinsel Yetenek Envanteri”, “Kişilik Envanteri” ve “Kendini Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların müziksel, bedensel ve içe dönük zekâ alanları hariç diğer bütün zekâ alanları ile kişilik algılarının arasında ilişki bulunmuştur. Genel zihinsel yetenek alanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların bazı zekâ alanları ile kendini değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sharifi (2008) ortaokulda öğrenim gören 120 öğrencinin zekâ alanları ile farklı derslerdeki başarı puanlarını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, içsel/öze dönük zekâ alanında kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunurken görsel/uzamsal zekâ alanında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin zekâ alanları ile okul başarı puanları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve zekâ alanlarının birbirinden tamamen bağımsız olmadıklarını, bazıları arasında düşük fakat anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ramzjoo (2008) İran Şiraz Üniversitesi doktora programı sınavına katılan 278 adayın çoklu zekâ alanları ile İngilizce dili yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek, zekâ alanlarının İngilizce dil yeterliliklerinin yordayıcısı olup olmadığını araştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların İngilizce dil yeterlilikleri ile zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca zekâ alanlarının İngilizce dil yeterliliklerinin yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Xie ve Lin (2009) seçilen bir dersin içeriğini çoklu zekâ kuramı ile birleştirmeyi amaçlayan deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını Tayvan’da bir politeknik üniversitede öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çoklu zekâ kuramını temel alarak yapılan öğretimin etkileri deney grubu üzerinde incelenirken geleneksel öğretimin etkileri de kontrol grubu üzerinde incelenmiştir. Bir tasarım projesi ödevinde deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha iyi performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ahvan ve Pour (2016) Gardner’ın çoklu zekâ kuramını temel alarak lise öğrencilerinin zekâ alanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Seçkisiz örneklem yoluyla belirlenen 270 öğrenciye Gardner’ın “Çoklu Zekâ Envanteri” uygulanmıştır. Araştırma neticesinde sözel/dilsel ve görsel/uzamsal zekâ ile akademik başarı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca mantıksal/matematiksel, içsel/öze dönük, kişiler arası/sosyal, bedensel/kinestetik ve doğa/doğacı zekâ gibi çoklu zekâ alanlar ile akademik başarı arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunurken müziksel zekâ ile akademik başarı arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Madkohur ve Mohamed (2016) çoklu zekâ alanlarının bireylerin motivasyonları ve dil yeterlilikleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan yarı deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmaya Suudi Arabistan’da bulunan Al-Imam Mohammed Ibn Suud İslam Üniversitesi Dil ve Çeviri Bölümü 3. Sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmacılar veri toplamak amacıyla kendi geliştirdikleri “Çoklu Zekâ Envanterini” uygulamışlardır. Katılımcılar 3. sınıfta öğrenim gören erkek ve kız öğrenciler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Birinci grup dil bilgisi kurallarının ezberletilmeye dayandığı geleneksel bir dil sınıfında İngilizce öğrenirken, ikinci grubun çoklu zekâ alanları belirlendikten sonra öğrencilerin zekâ alanlarına yönelik düzenlenen İngilizce etkinliklerle dil öğretilmeye çalışılmıştır. Araştırma neticesinde, öğrencilerin dil kurallarını ezberletmeye yönelik kullanılan etkisiz öğretim stratejilerinin öğrencilerin dil yeterliliklerini arttırmalarına engel olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının farkına varmalarının motivasyonlarını arttırdığı ve dil becerilerinin geliştirmeye yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Winarti, Yuanita ve Nur (2018) öğretmenlerin akademik olarak başarılı olmanın öğrenmenin tek belirleyicisi olarak düşünmesi, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını geliştirmelerine engel olduğu düşüncesi ile bir çalışma yapmışlardır. Bu problemten yola çıkarak fen bilimleri dersinde çoklu zekâ alanına dayalı bir öğretim stratejisi geliştirilmiştir. Öğretim stratejisinin etkililiği ön-test, son-test ve kontrol grubu ile değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmaya katılan 124 öğrenciye “Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeği” ve “Fen Bilimleri Testi” uygulanmış ayrıca gözlem yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, çoklu zekâ alanlarına dayalı öğretim stratejisinin, öğrencilerin zekâ alanlarını geliştirmede önemli bir yordayıcı olduğu ortaya koyulmuştur.

2.17.5. Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Utandır'ın (2008) yapmış olduğu araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihleriyle matematik dersindeki akademik başarıları ve derse yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Şimşek (2007) tarafından geliştirilmiş olan “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Matematik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme stilleri alt boyutlarından ses, otorite, hareketlilik, motivasyon, sorumluluk alma, öğrenmede çeşitlilik, görsel öğrenme stili ve işitsel öğrenme stiline göre anlamlı fark göstermektedir. Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına göre ise öğrenme stilleri alt boyutlarından hareketlilik, motivasyon, görsel öğrenme stili, işitsel öğrenme stili, dokunsal öğrenme stili, kararlılık, yapısalcılık ve zaman tercihlerine göre yine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları ile bu derse yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eskici (2008) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek ve öğrenme stilleriyle fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmanın örneklem grubunu 2007-2008 eğitim-öğretim yılı içinde Edirne ili Merkez ilçedeki 16 ortaokulda öğrenim görmekte olan 1884 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri Gökdağ (2004) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Ölçeği” ile toplanmış ve öğrencilerin I. dönem fen ve teknoloji dersi karne

notları da veri olarak toplanarak ve karşılaştırmada kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerinin ortaokula ilk başladıklarında kinestetik ve görsel öğrenme stilini daha fazla kullandıkları, sınıfları ilerledikçe işitsel öğrenme stilini daha çok benimsedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin fen ve teknoloji dersi akademik başarısının kinestetik ve işitsel öğrenme stilleri açısından anlamlı bir fark göstermediği fakat görsel öğrenme stilini benimseyen öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik çalışma Mutlu (2010) tarafından yapılmıştır. Araştırma Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören sınıf, sosyal bilgiler, Türkçe, resim ve müzik branşlarında, 546 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğrenme Stilleri Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin özümseyen öğrenme stilini benimsedikleri, kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stilleri arasında bir fark olmadığı ve öğrenme stillerinin öğrenim görülen anabilim dalına göre bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özkan'ın (2013) yapmış olduğu araştırmada ise ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Öğrencilerin algısal öğrenme stili ölçeğinden aldıkları puanların çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş olup bu inceleme görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik alt boyutlara göre yapılmıştır. Son olarak ise en baskın alt boyut ve alt boyutların birbiriyle ilişkisine bakılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Algısal Öğrenme Stilleri Ölçeği (AÖS-İ)" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmış ve araştırma 1671 ilköğretim öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin, 4. sınıf öğrencilerine göre daha kinestetik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak görsel, işitsel ve dokunsal alt boyut puan ortalamalarında sınıf değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Orak (2015) tarafından yapılan çalışmanın temel amacı Türkiye'de akademik başarı alanında yapılan öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaları farklı alt amaçlara göre incelenerek analiz edilmesidir. 2000-2013 yılları arasında Türkiye'de akademik başarı değişkeni alanında yapılan toplamda 100 çalışma temele alınan öğrenme stillerine, çalışma alanına, araştırma yöntemine, araştırma modeline, araştırma düzeyine,

incelenen farklı değişkenlere, kullanılan öğrenme stili envanterine ve çalışılan bilim grubuna göre ayrı ayrı analiz edilmiştir. Verilerin analizleri sonucunda yapılan çalışmalarda en fazla Kolb Öğrenme Stilinin temele alındığı, genelde yükseköğretim alanında çalışıldığı, sık olarak nicel araştırma yönteminin kullanıldığını ortaya koyulmuştur. Ayrıca çoğunlukla betimsel araştırma deseninin tercih edildiği, daha çok yüksek lisans düzeyinde çalışıldığı, akademik başarı değişkeni ile birlikte en çok cinsiyet değişkeninin birlikte incelendiği, en fazla Kolb Öğrenme Stili Envanterinin uygulandığı ve genellikle sosyal bilimler alanlarındaki konular üzerinde çalışıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Aygül (2015) Tunceli Üniversitesi Tunceli Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stillerinin bazı değişkenlere göre fark gösterip göstermediğini ve Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Armstrong'un (1999) eğitimciler için hazırladığı "Çoklu Zekâ Alanları Envanteri" ve Fer (2003) tarafından çevirisi yapılan, Felder ve Silverman'ın "Öğrenme Biçemleri Envanteri" veri toplama araçları olarak kullanılmış ve toplam 590 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin bulgular incelendiğinde, Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin aktif, duyumsal, görsel ve ardışık stillerde yoğunlaştıkları görülmektedir. Öğrenme stilleri ile çoklu zekâ puanları arasında pozitif yönlü fakat düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Serin (2019) ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerini farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla Bolu Merkez ilçesinde bulunan 8 ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören 887 öğrenci ile çalışma yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve Gökdağ (2004) tarafından geliştirilen "Öğrenme Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyete göre karşılaştırmada görsel öğrenme ve kinestetik öğrenme stili alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre görsel öğrenme stili alt boyutunda, 9.sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre 11.sınıf ve 12.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Müzik ile ilgili uğraşları olup olmama durumuna göre işitsel öğrenme, görsel öğrenme ve kinestetik öğrenme stili alt boyutlarında müzik ile uğraşları olanların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Buna karşın, öğrencilerin anne ve

baba eğitim düzeylerine, okul sporu lisansı olup olmama durumuna, sahip olunan okul sporu lisans türüne ve lisanslı yapılan spor yılına göre öğrenme stilleri alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır.

2.17.6. Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Reid (1987) Birleşik Devletlerde İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen 1338 öğrencinin öğrenme stillerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin çoğunlukla kinestetik ve dokunsal olarak öğrenmeyi tercih ettikleri, Koreli, Çinli ve Japon öğrencilerin büyük çoğunluğunun görsel öğrenenler oldukları, yalnızca sözel olarak ifade edilen ve görsel materyallerle desteklenmeyen derslerde başarısız oldukları, özellikle Koreli öğrencilerin bu öğrenme stilinde yüksek bir tercih gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Shaw ve Marlow (1999) öğrencilerin öğrenme stilleri, cinsiyetleri, tutumları ve algılarının bilgi ve iletişim teknolojileri destekli öğrenmedeki rollerini araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin eylemci, yansıtan, kuramcı ve faydacı öğrenme stillerini benimsediklerini, öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Poon ve Joo (2001) tarafından yürütülen çalışmada Singapur'da bulunan, tasarım ve teknoloji eğitimi gören ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yaparak öğrenmeyi tercih ettikleri ve çoğunlukla kinestetik öğrenme stilini benimsediklerini bunu işitsel ve görsel öğrenme stillerinin takip ettiği görülmüştür.

Clump ve Skogsbergboise (2003) farklı coğrafyalarda bulunan ve benzer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki farkları belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, orta batıda bulunan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin batıda bulunan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere göre ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre derin işleme ve metodik çalışma öğrenme stillerinde daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir.

Kolb öğrenme stilleri ile öğrenme tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik çalışma Loo (2004) tarafından yapılmıştır. 113 erkek, 88 kız öğrenci olmak

üzere toplam 201 lisans öğrencisi ile yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb (1985) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ayırtıran öğrenme stilini tercih eden öğrenciler, özümseyen öğrenme stilini benimseyen öğrencilere göre daha fazla grupta çalışma eğiliminde bulunmaktadır. Değiştiren öğrenme stiline sahip olan öğrenciler ise özümseyen öğrenme stilini benimseyen öğrencilere göre, pratik alıştırma çalışmalarını daha fazla tercih etmektedirler.

Churngchow ve diğerleri (2015) karma araştırma yöntemini kullanarak çok kültürlü bir toplumun devlet üniversitelerinde, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uyacak öğrenme yöntemini keşfetmeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırma odak grup tartışmaları ile yürütülmüştür. Öğrencilerin yansıtıcı, etken, kuramcı ve uygulamacı olarak dört tür öğrenme stilinden oluştuğu, en çok da uygulamacıların çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca farklı disiplinlerden ve farklı liselerden oluşan öğrencilerin farklı tür öğrenme stili benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte odak gruplarında bulunan özellikle Müslüman öğrenciler uygulamacı öğrenme stilini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Gudnosan (2017) “Eğitimde Öğrenme Stilleri: Eleştiri” adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı öğrenme stilleri konusunda meydana gelen kavram yanılgılarının eğitimcileri ve öğrencileri yanlış yönlendirdiği düşüncesiyle, son yıllarda eğitimde kullanılan öğrenme stillerine dair yapılmış olan araştırmaları incelemiştir. Araştırma neticesinde, eğitimde öğrenme stillerine dayalı öğretimin popüler olduğunu ancak öğrenme stillerinin kullanımını yaygınlaştırmak amacıyla deneysel çalışmaların yeterince yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme stilleri ile yapılan çalışmaların geneline bakıldığında, cinsiyetin öğrenme stillerini etkileyip etkilemediği merak konusu olmuştur. Bu kapsamda yapılan büyük çalışmalardan bir tanesi ise Dunn ve Honigsfeld (2016) tarafından yapılmıştır. Bermuda, Bruney, İsveç, Macaristan ve Yeni Zelanda’da bulunan 1637 lise öğrencisinin katılımı ile gerçekleşen çalışmanın bulgularına göre, cinsiyetin öğrenme stilleri üzerinde orta düzeyde, ülkelerin ise öğrenme stilleri üzerinde yüksek düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci ve yabancı dil öğretiminde öğrenme stilleri ile öğretme stillerinin etkililiğini birlikte inceleyen Felder ve Henriques (1995) Kimya Mühendisliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler ve akademisyenler ile bir çalışma yapmışlardır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğrenme ortamında karşılaşılan olumsuzlukların, akademisyenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin uyumsuzluğundan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin motivasyonlarını ve özgüvenlerini arttırdığı ve daha iyi öğrendikleri gerçeği de bulgular arasında yer almaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan teknikleri içeren açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Antalya/Kepez Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 5, 6 ve 7. sınıf özel yetenekli öğrencilerin zekâ alanları ile öğrenme stilleri bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim durumu) açısından incelenerek aralarındaki fark ve çoklu zekâ alanları ile öğrenme stilleri arasında ilişkinin var olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki ya da daha fazla değişkenin aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalarda ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). “İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir” (Karasar, 2019).

3.2. Evren/Örneklem

Tablo 3.1. *Araştırmanın Evreni/Örnekleme*

	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	Toplam
Kadın	61	44	24	129
Erkek	51	38	32	121
Toplam	112	82	56	250

Araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünü araştırmanın evreni olarak kabul edilir. Örneklem ise belirli bir evrenden belirli kurallara göre seçilen, evreni temsil yeterliği olduğu düşünülen küçük kümedir (Karasar, 2019).

Araştırmanın evrenini “genel zihinsel yetenek”, “görsel sanatlar” ve “müzik” alanlarında yaşlılarına göre üst düzey performans gösteren; 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi, Kepez/Antalya BİLSEM’de 5, 6 ve 7. sınıflarda öğrenim gören özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma evreni aynı zamanda araştırmanın yürütüleceği örneklem olarak alınmıştır. Covid-19 salgını nedeni ile yüz yüze eğitimin aksaması ile birlikte toplam 262 öğrenciye ulaşılmış ancak ölçeklerde bulunan eksik cevaplar nedeniyle 12 öğrenciden elde edilen veriler analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Çalışma 129 kadın, 121 erkek olmak üzere toplamda 250 öğrenciden elde edilen veriler ile yürütülmüştür. Tablo 3.1.’de de görüldüğü üzere araştırmaya 61’i kadın, 51’i erkek olmak üzere toplamda 112 beşinci sınıf, 44’ü kadın, 38’i erkek olmak üzere toplamda 82 altıncı sınıf, 24’ü kadın, 32’si erkek olmak üzere toplamda 56 yedinci sınıf öğrenci katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, Gülşen (2015) tarafından geliştirilen “Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeği” ve Gökdağ (2004) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma grubunun cinsiyet, sınıf seviyesi, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.2. Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını belirlemek için Gülşen (2015) tarafından ortaokul öğrencilerinin zekâ alanlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilen “Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “Benim

İçin Hiç Uygun Değil” (1), “Benim İçin Çok Az Uygun” (2), “Benim İçin Kısmen Uygun” (3), “Benim İçin Oldukça Uygun” (4), “Benim İçin Tamamen Uygun” (5) olmak üzere beşli likert tipinde geliştirilmiştir. Zekâ alanları verilen puan toplamalarına göre 10-17 puan arası için “Gelişmemiş”, 18-25 puan arası için “Biraz Gelişmiş”, 26-33 puan arası için “Orta Düzeyde Gelişmiş”, 34-41 puan arası için “Gelişmiş”, 42-50 puan arası için ise “Çok Gelişmiş” şeklinde değerlendirilebilir. 80 maddeden ve “sözel/dilsel”, “mantıksal/matematiksel”, “görsel/uzamsal”, “müziksel/ritmik”, “bedensel/kinestetik”, “kişiler arası/sosyal”, “içsel/öze dönük” ve “doğa/doğacı” olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşan ölçeğin faktör analizleri yapılmış, ölçeğin Cronbach's Alpha değeri “0.965” olarak hesaplanmıştır (Gülşen, 2015).

Güvenirlik bir ölçme aracının tesadüfi hatalardan arınmış olmasıdır. Bir ölçme aracı güvenilirse ölçmek istediği özellikleri tutarlı bir şekilde ölçer ve her zaman birbirine yakın veya aynı sonuçları verir (Balci, 2015). Bu araştırma için Uşak Bilim ve Sanat Merkezinde, 5, 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören 70 kadın, 61 erkek olmak üzere toplamda 131 öğrenci ile güvenilirlik çalışması yapılmış, ölçeğin Cronbach's Alpha değeri “0.968” olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.2. Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarının Güvenirlikleri

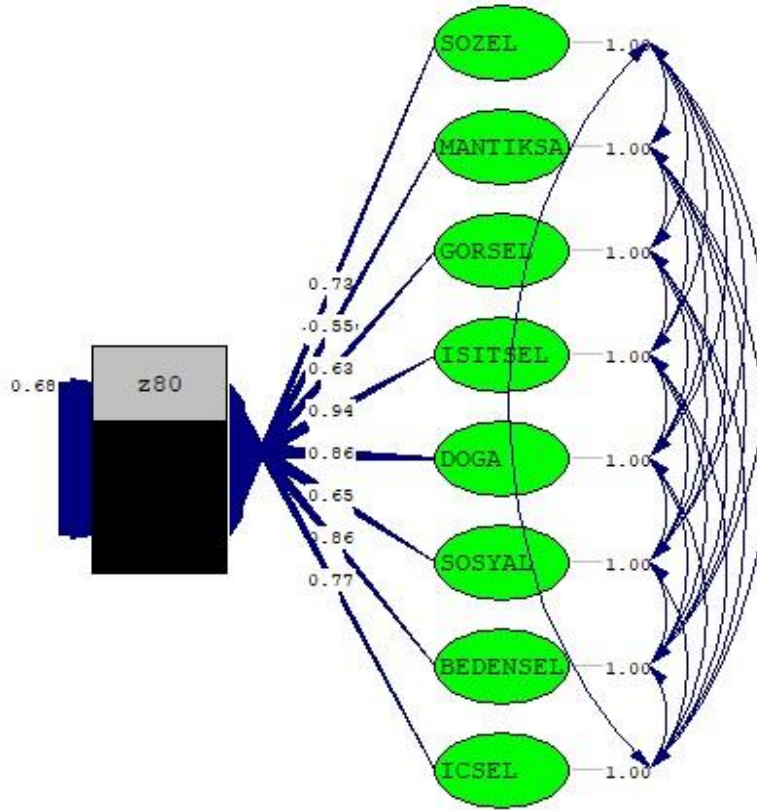
Ölçek ve Boyutlar	Madde Numaraları	Cronbach's Alpha
Çoklu Zekâ Ölçeği	1-80	.968
Sözel/Dilsel Zekâ	1-10	.816
Mantıksal/Matematiksel Zekâ	1-10	.839
Görsel/Uzamsal Zekâ	1-10	.868
Müziksel/Ritmik Zekâ	1-10	.894
Bedensel/Kinestetik Zekâ	1-10	.939
Kişiler arası/sosyal zekâ	1-10	.914
İçsel/Öze Dönük Zekâ	1-10	.881
Doğa/Doğacı Zekâ	1-10	.797

Araştırmada kullanılan “Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeği” sözel/dilsel zekâ, mantıksal/matematiksel zekâ, görsel/uzamsal zekâ, müziksel/ritmik zekâ, bedensel/kinestetik zekâ, kişiler arası/sosyal zekâ, içsel/öze dönük zekâ, doğacı/doğa

zekâ olarak sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2019). Tablo 3.2.'de de görüldüğü üzere ölçeğin alt boyutlarının güvenilir düzeyde (>.70) olduğu anlaşılmaktadır.

Bu araştırma için “Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeğinin” doğrulayıcı faktör analizi de (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, normlaştırılmamış uyum indeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI), karşılaştırılmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR) uyum indekslerinin rapor edilmesi yeterli görülmektedir (İlhan ve Çetin, 2014).

Çalışmanın uyum indeksleri ($\chi^2=6246.61/sd=3052$)=2.0 (p=0.00), NNFI=0.92, CFI=0.92, RMSEA=0.06, SRMR=0.10 olarak belirlenmiştir. Belirlenen uyum indekslerinden, CFI ve NNFI değerlerinin 0.90 ile 0.95 aralığında olması modelin kabul edilebilir uyum ölçütlerine sahip olduğunu göstermektedir (Kline, 2011; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006). χ^2/sd değerinin 2 ile 3 değerleri arasında olması kabul edilebilir düzeyde uyumun göstergesidir. RMSEA için kabul edilebilir uyum aralığı 0.05 ile 0.08 arasındaki değerlerdir (Kline, 2011). SRMR için mükemmel uyum aralığı 0.00 ile 0.05 arasında, kabul edilebilir uyum aralığı ise 0.05 ile 0.10 arasındadır (Browne ve Cudeck, 1993). Bu bilgilerden hareketle modelin RMSEA ve SRMR uyum indekslerinin de kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model Şekil 3.1.'de verilmektedir.



Şekil 3.1. Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeği için DFA modeli

“Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeğinin” madde sayısının fazla olmasından dolayı doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Şekil 3.1.’de verilen model ortaya çıkmıştır. Modelin uyum indeksleri modelin genel olarak kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca modelin t-değerleri faktör yüklerinin anlamlılığını doğrulamaktadır. Modelin t-değerleri, hata oranları ve korelasyon katsayılarına Ek-4’de yer verilmektedir.

3.3.3. Öğrenme Stilleri Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Gökdağ (2004) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, “Tümüyle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” olarak beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek geliştirilirken ilk olarak alan yazın taraması yapılmış ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip iki okulda okumakta olan toplam 92 öğrenciye “nasıl çalışmaktan hoşlanıyorsunuz?” sorusu sorularak kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları

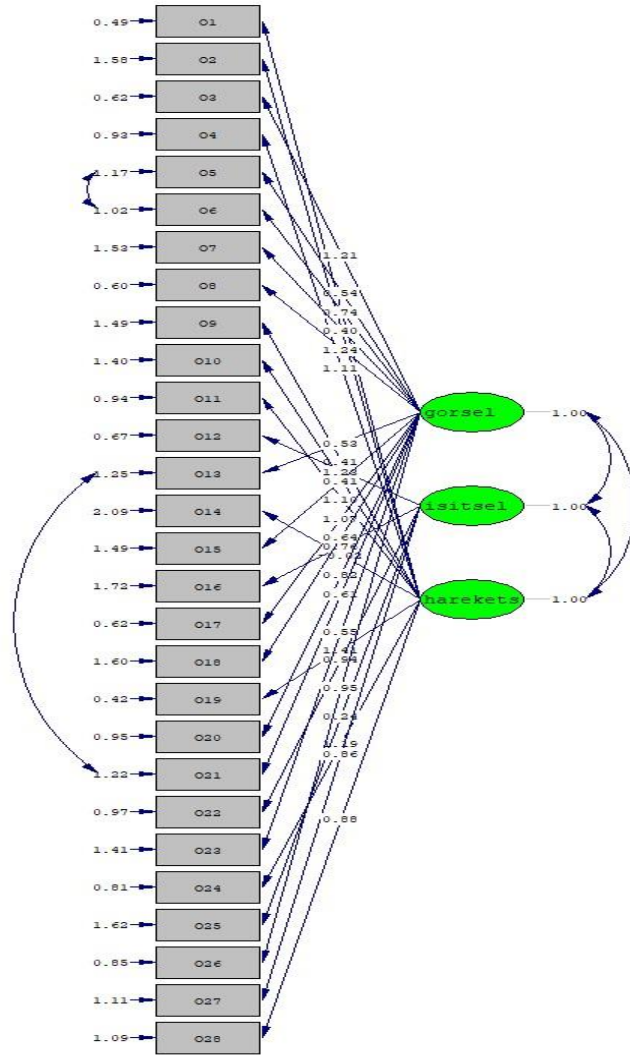
kompozisyonlar ve literatür incelenmiş, 70 maddelik “Öğrenme Stilleri Ölçeği” oluşturularak uzman görüşüne (n=10) sunulmuştur. Oluşturulan bu deneme formu İzmir ili Karşıyaka ve Buca ilçelerinde bulunan çeşitli okullarda 6, 7 ve 8. Sınıflarda öğrenim gören 800 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak katılımcılar arasında formun tamamını doldurmayan ya da rastgele işaretleyenler uygulama dışında bırakılmış ve toplam 673 katılımcının yanıtları dikkate alınmıştır. “Görsel”, “İşitsel” ve “Hareketsel” olarak üç alt boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.74 olarak hesaplanmıştır. (Gökdağ, 2004). Bu araştırma için Uşak Bilim ve Sanat Merkezinde 5, 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören 70 kadın, 61 erkek olmak üzere toplam 131 öğrenci ile güvenirlik çalışması yapılmış, ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri 0.838 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.3. *Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Güvenirlikleri*

Ölçek ve Boyutları	Madde Sayıları	Cranbach’s Alpha
Öğrenme Stilleri Ölçeği	1-28	.838
Görsel	13	.831
İşitsel	5	.705
Hareketsel	10	.831

Güvenirlik katsayısının 0,70 ve üzeri olması test puanlarının güvenilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2019). Tablo 3.3.’de yer alan bilgilere göre, ölçeğin alt boyutlarının güvenilir düzeyde (>0,70) olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizi (DFA) de yapılmıştır. DFA sonuçları incelendiğinde, modelin uyum indeksleri ($\chi^2=1157.61/sd=323$)=3.5 ($p=0.00$), NNFI=0.93, CFI=0.93, RMSEA= 0.11 ve RMR=0.08 olduğu belirlenmiştir. Belirlenen uyum indekslerinden NNFI ve CFI değerlerinin 0.90’dan büyük olmaları modelin kabul edilebilir uyum ölçütlerine sahip olduğunu göstermektedir (Marsh, Hau, Artelt, Baumert, Peschar, 2006). Ancak RMSEA değeri kabul edilebilir maksimum değer olan 0.10’dan büyük bulunmuştur (Hair, Black, Babin, Anderson, 2010; Akt: Dağyar & Şahin, 2020). Bu sebeple modelin modifikasyon indeksleri incelenmiştir. 5. madde (Dersi dinlerken not alırım) ile 6. madde (Ders notlarıma bilgi eklemeyi isterim) anlamca birbirlerine yakın ifadeler içermelerinden dolayı modifikasyon gerekli görülmüştür. Benzer şekilde 13. madde (Çalışırken ders

notlarımı grafik, şema ve resimlerle tekrar oluştururum) ile 21. madde (Ders notlarımı şemalaştırma veya grafikleştirmeyi tercih ederim) anlamca birbirlerine yakın ifadeler içermelerinden dolayı modifikasyon gerekli görülerek doğrulayıcı faktör analizi yeniden yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen model Şekil 3.2.'de verilmektedir.



Şekil 1. 2. Öğrenme Stilleri Ölçeği için DFA modeli

Şekil 3.2.'de verilen doğrulayıcı faktör analizi modelinin uyum indeksleri şu şekilde belirlenmiştir: ($\chi^2=1203.77/sd=345$)=3.4 ($p=0.00$), NNFI=0.93, CFI=0.93, RMSEA=0.10 ve RMR=0.08. Ölçeğin uyum indeksleri büyük ölçüde kabul edilebilir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Kline, 2011; Marsh, vd., 2006). Ayrıca t-değerleri de faktör yüklerinin anlamlı olduğunu göstermektedir (Ek-5).

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öncelikle T.C. Antalya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Ardından Bilim ve Sanat Merkezi okul idaresi ile görüşülüp ölçeklerin uygulanması için uygun olabilecek zaman dilimleri belirlenmiştir. Covid-19 nedeni ile eğitime uzaktan devam eden öğrenciler için “Google Forms” aracılığıyla online anket formu oluşturulmuş, idareciler tarafından veli gruplarına gönderilmiştir. Yüz yüze eğitime katılan öğrenciler için ise ölçekler öğretmenlerin uygun gördükleri ders saatlerinde uygulanmıştır. Ölçekler öğrencilere dağıtılmadan önce araştırmanın gizlilik ve gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiş ve araştırma amacından kısaca bahsedilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler şunlardır:

1. Frekans Dağılımı
2. Aritmetik Ortalama ($\bar{x}$)
3. Standart Sapma (SS)
4. Bağımsız Gruplar İçin T-Testi: Araştırmanın 2. ve 6. alt problemlerine uygun olarak cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin çoklu zekâ alanları ve öğrenme stillerinin karşılaştırılmasına yönelik kullanılan istatistiksel tekniktir.
5. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA): Araştırmanın 3, 4, 5, 8, 9 ve 10. alt problemlerine uygun olarak öğrencilerin bazı değişkenler açısından (sınıf, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu) çoklu zekâ alanlarının ve öğrenme stillerinin karşılaştırılmasına yönelik kullanılan istatistiksel tekniktir.
6. Tukey-HSD: Araştırmanın 3, 4, 8 ve 9. alt problemine uygun olarak farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için kullanılan istatistiksel tekniktir.

7. Pearson Korelasyon: Araştırmanın 11. alt problemine uygun olarak çoklu zekâ alanları ile öğrenme stillerinin arasındaki ilişki durumunu ortaya koymak amacıyla kullanılan istatistiksel tekniktir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde katılımcılar ile ilgili demografik özelliklere, çoklu zekâ alanları ile öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından aralarındaki farka ve çoklu zekâ ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye yönelik tablolara yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular

Bu alt başlıkta araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin kişisel bilgilerine yönelik frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1. *Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımlar*

		n	%
Cinsiyet	Kadın	129	51.6
	Erkek	121	48.4
	5	112	44.8
Sınıf	6	82	32.8
	7	56	22.4
	İlkokul	9	3.6
Anne Öğrenim Durumu	Ortaokul	22	8.8
	Lise	67	26.8
	Üniversite	152	60.8
	İlkokul	4	1.6
Baba Öğrenim Durumu	Ortaokul	12	4.8
	Lise	59	23.6
	Üniversite	175	70.0

Tablo 4.1.'de verilen bulgulara göre araştırmaya 129'u (%51.6) kadın, 121'i (%48.4) erkek olmak üzere toplam 250 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin sınıf seviyelerine ilişkin dağılımlara bakıldığında 112'si

(%44.8) 5. sınıf, 82'si (%32.8) 6. sınıf, 56'sı (%22.4) 7. sınıf seviyelerinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin anne öğrenim durumları incelendiğinde 9'unun (%3.6) ilkokul, 22'sinin (%8.8) ortaokul, 67'sinin (%26.8) lise, 152'sinin (%60.8) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Baba öğrenim durumlarına bakıldığında ise 4'ü (%1.6) ilkokul, 12'si (%4.8) ortaokul, 59'u (%23.6) lise, 175'i (%70) üniversite mezunudur.

4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

4.2.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 4.2. *Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları*

Zekâ Alanları	n	$\bar{X}$	SS
Sözel/Dilsel	250	38.07	7.21
Mantıksal/Matematiksel	250	37.81	7.30
Görsel/Uzamsal	250	38.81	6.74
Müziksel/Ritmik	250	35.80	8.96
Bedensel/Kinestetik	250	35.54	9.31
Kişiler arası/Sosyal	250	38.72	7.50
İçsel/Öze Dönük	250	38.34	7.85
Doğa/Doğacı	250	35.66	6.53

Tablo 4.2.'de verilen bulgulara göre, araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin sözel/dilsel zekâ alanı ortalamaları 38.07; mantıksal/matematiksel zekâ alanı ortalamaları 37.81; görsel/uzamsal zekâ alanı ortalamaları 38.81; müziksel/ritmik zekâ alanı ortalamaları ise 35.80; bedensel/kinestetik zekâ alanı ortalamaları 35.54; kişiler arası/sosyal zekâ alanı ortalamaları 38.72; içsel/öze dönük zekâ alanı ortalamaları 38.34; doğa/doğacı zekâ alanı ortalamaları ise 35.66 olarak hesaplanmıştır.

Zekâ alanları verilen puan toplamalarına göre, 10-17 puan arası için “gelişmemiş”, 18-25 puan arası için “biraz gelişmiş”, 26-33 puan arası için “orta

düzeyde gelişmiş”, 34-41 puan arası için “gelişmiş”, 42-50 puan arası için ise “çok gelişmiş” şeklinde değerlendirilebilir (Gülşen, 2015). Verilen bu bilgiden hareketle araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının hepsinin “gelişmiş” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Zekâ Alanları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Sözel/Dilsel	Kadın	129	38.44	8.08	.854	.394
	Erkek	121	37.66	6.16		
Mantıksal/Matematiksel	Kadın	129	37.95	7.82	.315	.753
	Erkek	121	37.66	6.75		
Görsel/Uzamsal	Kadın	129	39.99	6.32	2.898	.004
	Erkek	121	37.55	6.98		
Müziksel/Ritmik	Kadın	129	37.65	8.12	3.445	.001
	Erkek	121	33.82	9.41		
Bedensel /Kinestetik	Kadın	129	35.74	9.23	.350	.726
	Erkek	121	35.33	9.42		
Kişiler arası/Sosyal	Kadın	129	39.92	7.30	2.640	.009
	Erkek	121	37,44	7.52		
İçsel/ Öze Dönük	Kadın	129	38.15	7.49	-.392	.695
	Erkek	121	38.54	8.25		
Doğa/Doğacı	Kadın	129	36.13	5.99	1.169	.243
	Erkek	121	35.16	7.06		

*p<0.05

Tablo 4.3.’de verilen bulgulardan hareketle kız öğrencilerin en yüksek zekâ alanı ortalamaları görsel/uzamsal zekâ alanında hesaplanırken ($\bar{x}$ = 39.99) en düşük zekâ alanı ortalamaları bedensel/kinestetik zekâ alanında hesaplanmıştır ($\bar{x}$ =35.74). Erkek öğrencilerin en yüksek zekâ alanı ortalamaları içsel/öze dönük zekâ alanında bulunurken ($\bar{x}$ =38.54) en düşük zekâ alanı ortalamaları ise müziksel/ritmik zekâ alanında bulunmuştur ($\bar{x}$ =33.82).

Tablo 4.3.'e göre öğrencilerin sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, bedensel/kinestetik, içsel/öze dönük, doğa/doğacı zekâ alanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0.05$). Buna karşın görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, kişiler arası/sosyal zekâ alanlarına ilişkin puanların cinsiyete göre karşılaştırılmasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Başka bir ifade ile kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre görsel/uzamsal zekâ, müziksel/ritmik zekâ, kişiler arası/sosyal zekâ ortalamaları anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.2.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Sınıf Seviyelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Zekâ Alanları	Sınıf Seviyeleri	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Tukey
Sözel/Dilsel	5 (a)	112	38.41	8.44	.228	.797	-
	6 (b)	82	37.74	6.19			
	7 (c)	56	37.87	5.92			
Mantıksal/Matematiksel	5 (a)	112	38.20	8.57	.629	.534	-
	6 (b)	82	37.91	6.16			
	7 (c)	56	36.87	6.01			
Görsel/Uzamsal	5 (a)	112	39.81	6.60	4.636	.011	c<a c<b
	6 (b)	82	39.01	6.36			
	7 (c)	56	36.51	7.14			
Müziksel/Ritmik	5 (a)	112	36.66	9.16	3.934	.021	c<a c<b
	6 (b)	82	36.62	8.36			
	7 (c)	56	32.87	8.93			
Bedensel/Kinestetik	5 (a)	112	37.18	9.71	19.806	.000	c<a c<b
	6 (b)	82	37.68	8.00			
	7 (c)	56	29.12	7.31			
Kişiler arası/Sosyal	5 (a)	112	38.25	8.35	1.579	.208	-
	6 (b)	82	39.91	7.33			
	7 (c)	56	37.92	5.61			
İçsel/Öze Dönük	5 (a)	112	39.08	8.28	5.790	.003	c<a c<b
	6 (b)	82	39.42	8.03			
	7 (c)	56	35.26	5.77			
Doğa/Doğacı	5 (a)	112	35.85	6.95	.50	.473	-
	6 (b)	82	36.03	6.34			
	7 (c)	56	34.73	5.92			

* $p<0.05$

Tablo 4.4.'de verilen bulgulara bakıldığında, araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, kişiler arası/sosyal, doğa/doğacı

zekâ alanları sınıf seviyelerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0.05$). Buna karşın öğrencilerin görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, bedensel/kinestetik, içsel/öze dönük zekâ alanları ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$).

Tablo 4.5. *Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Sınıf Seviyelerine Göre Tukey HSD Sonuçları*

Zekâ Alanları	Sınıf Düzeyi (I)	Sınıf Düzeyi (J)	Ortalama Farkı	Standart Hata	P
Görsel/Uzamsal	5	7	3.29	1.08	.008
Müziksel/Ritmik	5	7	3.78	1.44	.026
	6	7	3.74	1.53	.041
Bedensel/Kinestetik	5	7	8.06	1.42	.000
	6	7	8.55	1.50	.000
İçsel/Öze Dönük	5	7	3.82	1.26	.008
	6	7	4.15	1.33	.006

* $p<0.05$

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc Tukey testine göre 5. sınıf öğrencilerinin görsel/uzamsal zekâ alanı ortalamaları 3.29 ortalama farkı ile 7. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Müziksel/ritmik zekâ alanında 5. sınıf öğrencilerinin ortalaması 7. sınıf öğrencilerine göre 1.44 ortalama farkı ile yüksek bulunurken 6 ve 7. sınıf öğrencileri arasındaki ortalama farkı 3.74 olarak hesaplanmış ve 6. sınıflar lehine anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bedensel/kinestetik zekâ alanında 5. sınıf öğrencilerinin ortalamaları, 7. sınıf öğrencilerine göre 8.06 ortalama farkı ile anlamlı düzeyde yüksek bulunurken 6. ve 7. sınıflar arasında 8.55 ortalama farkı ile 6. sınıflar lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. İçsel/öze dönük zekâ alanı ortalama farkları incelendiğinde ise 5. ve 7. sınıflar arasında 3.82 ortalama farkı ile 5. sınıflar lehine, 6. ve 7. sınıflar arasında ise 4.15 ortalama farkı ile 6. sınıflar lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.6. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları

Zekâ Alanları	Anne Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Tukey
Sözel/Dilsel	Ortaokul ve altı (a)	31	38.77	4.24	.366	.694	-
	Lise (b)	67	37.50	6.40			
	Üniversite (c)	152	38.17	8.00			
Mantıksal/Matematiksel	Ortaokul ve altı (a)	31	37.03	5.41	.238	.788	-
	Lise (b)	67	37.71	6.32			
	Üniversite (c)	152	38.01	8.03			
Görsel/Uzamsal	Ortaokul ve altı (a)	31	39.45	5.65	.246	.782	-
	Lise (b)	67	38.43	7.06			
	Üniversite (c)	152	38.84	6.83			
Müziksel/Ritmik	Ortaokul ve altı (a)	31	35.35	9.40	5.472	.005	c>b
	Lise (b)	67	32.91	9.91			
	Üniversite (c)	152	37.16	8.14			
Bedensel /Kinestetik	Ortaokul ve altı (a)	31	35.22	9.71	.457	.634	-
	Lise (b)	67	34.70	9.27			
	Üniversite (c)	152	35.98	9.28			
Kişiler arası/Sosyal	Ortaokul ve altı (a)	31	36.22	5.82	2.015	.135	-
	Lise (b)	67	39.28	7.01			
	Üniversite (c)	152	38.98	7.93			
İçsel/ Öze Dönük	Ortaokul ve altı (a)	31	40.06	8.61	1.125	.326	-
	Lise (b)	67	37.50	7.27			
	Üniversite (c)	152	38.36	7.93			
Doğa/Doğacı	Ortaokul ve altı (a)	31	36.19	4.98	1.406	.247	-
	Lise (b)	67	34.52	6.91			
	Üniversite (c)	152	36.05	6.61			

*p<0.05

Tablo 4.6.'dan anlaşılacağı üzere, öğrencilerin sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik, kişiler arası/sosyal, içsel/öze dönük, doğacı/doğacı zekâ alanları anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0.05$). Buna karşın öğrencilerin müziksel/ritmik zekâ alanları anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir ($p<0.05$).

Tablo 4.7. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Tukey HSD Sonuçları

Zekâ Alanları	Anne Öğrenim Durumu (I)	Anne Öğrenim Durumu (J)	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Müziksel/Ritmik	Üniversite	Lise	4.25	1.29	.003

*p<0.05

Tablo 4.7.'de verilen Tukey HSD testi sonuçlarına göre, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin annesi lise mezunu olan öğrencilere göre müziksel/ritmik zekâ alanı ortalaması 4.25 ortalama farkı ile anlamlı düzeyde daha yüksektir (p<0.05).

4.2.5. Özel Yetenekli Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 8. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları

Zekâ Alanları	Baba Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Tukey
Sözel/Dilsel	Ortaokul ve altı	16	36.56	4.30	.659	.518	-
	Lise	59	37.55	5.57			
	Üniversite	175	38.38	7.88			
Mantıksal/Matematiksel	Ortaokul ve altı	16	36.25	5.93	.503	.606	-
	Lise	59	37.52	6.00			
	Üniversite	175	38.05	7.81			
Görsel/Uzamsal	Ortaokul ve altı	16	38.37	6.56	.509	.602	-
	Lise	59	38.10	6.21			
	Üniversite	175	39.09	6.94			
Müziksel/Ritmik	Ortaokul ve altı	16	36.50	7.34	.963	.383	-
	Lise	59	34.38	9.51			
	Üniversite	175	36.21	8.90			
Bedensel /Kinestetik	Ortaokul ve altı	16	36.18	7.16	.169	.844	-
	Lise	59	34.96	9.32			
	Üniversite	175	35.68	9.51			
Kişiler arası/Sosyal	Ortaokul ve altı	16	37.00	6.94	.475	.622	-
	Lise	59	39.03	7.51			
	Üniversite	175	38.77	7.56			
İçsel/Öze Dönük	Ortaokul ve altı	16	38.25	5.85	.303	.739	-
	Lise	59	37.66	7.51			
	Üniversite	175	38.58	8.14			
Doğa/Doğacı	Ortaokul ve altı	16	34.87	5.72	.134	.874	-
	Lise	59	35.61	6.46			
	Üniversite	175	35.75	6.65			

*p<0.05

Tablo 4.8.'de verilen bulgulardan öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının baba öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0.05$). Başka bir deyişle babaları farklı öğrenim düzeyine sahip olan özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanları puanlarının ortalamaları benzer düzeyde bulunmuştur.

4.2.6. Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 4.9. Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Öğrenme Stilleri	n	$\bar{X}$	SS
Görsel	250	37.07	11.02
İşitsel	250	14.08	4.80
Hareketsel	250	27.56	9.57

Tablo 4.9.'da verilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin görsel öğrenme stili ortalaması 38.07; işitsel öğrenme stili ortalaması 14.08; hareketsel öğrenme stili ortalaması 27.56 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin en çok görsel daha sonra hareketsel en az ise işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri söylenebilir.

4.2.7. Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.10. Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Öğrenme Stilleri	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Görsel	Kadın	129	35.80	11.25	-1.890	.060
	Erkek	121	38.42	10.65		
İşitsel	Kadın	129	13.41	5.00	2.266	.024
	Erkek	121	14.78	4.49		
Hareketsel	Kadın	129	26.79	9.97	1.321	.188
	Erkek	121	28.38	9.08		

* $p<0.05$

Tablo 4.10.'da verilen bulgulara bakıldığında, kız öğrencilerin görsel öğrenme stili ortalamaları 35.80 olarak bulunurken erkek öğrencilerin görsel öğrenme stili ortalamaları 38.42 olarak bulunmuştur. İşitsel öğrenme stili alt boyutunda ise kız öğrencilerin 13.41; erkek öğrencilerin ise 14.78 ortamaya sahip oldukları görülmektedir. Hareketsel öğrenme stiline bakıldığında ise kız öğrencilerin 26.79; erkek öğrencilerin 28.38 ortalaması olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda kız öğrencilerin en çok görsel öğrenme stilini, erkek öğrencilerin ise hareketsel öğrenme stilini benimsedikleri söylenebilir. Özel yetenekli öğrencilerin görsel ve hareketsel öğrenme stilleri ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0.05$). Buna karşın özel yetenekli öğrencilerin işitsel öğrenme stilleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir ($p<0.05$). Başka bir ifade ile erkek öğrencilerin işitsel öğrenme stili ortalamaları kız öğrencilerin işitsel öğrenme stili ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.2.8. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.11. Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Sınıf Seviyelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Öğrenme Stilleri	Sınıf Seviyeleri	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Tukey
Görsel	5 (a)	112	32.66	9.76	26.178	.000	a<b
	6 (b)	82	38.08	11.86			a<c
	7 (c)	56	44.42	7.38			b<c
İşitsel	5 (a)	112	12.17	4.13	23.027	.000	a<b
	6 (b)	82	14.70	5.35			a<c
	7 (c)	56	16.96	3.35			b<c
Hareketsel	5 (a)	112	24.10	8.21	17.215	.000	a<b
	6 (b)	82	29.02	10.60			a<c
	7 (c)	56	32.33	7.87			

* $p<0.05$

Tablo 4.11.'e göre araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça öğrenme stilleri ortalamalarının da arttığı ve özel yetenekli öğrencilerin görsel, işitsel ve hareketsel öğrenme stillerinin sınıf seviyelerine göre fark gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0.05$).

Tablo 4.12. Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Sınıf Seviyelerine Göre Tukey HSD Testi Sonuçları

Öğrenme Stilleri	Sınıf Düzeyi (I)	Sınıf Düzeyi (J)	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Görsel	6	5	5.42	1.46	.001
	7	5	11.76	1.64	.000
	7	6	6.34	1.74	.001
İşitsel	6	5	2.52	0.64	.000
	7	5	4.78	0.72	.000
	7	6	2.52	0.76	.010
Hareketsel	6	5	4.91	1.30	.001
	7	5	8.23	1.47	.000

*p<0.05

Özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin hangi sınıflar arasında farklılaştığını incelemek için yapılan Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin görsel öğrenme stili ortalamaları incelendiğinde 5. ve 6. sınıflar arasında 5.42 ortalama farkı ile 6. sınıf lehine, 5. ve 7. sınıflar arasında 11.76 ortalama farkı ile 7. sınıf lehine 6. ve 7. sınıflar arasında ise 6.34 ortalama farkı ile 7. sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$). İşitsel öğrenme stili alt boyutundaki ortalamalara bakıldığında 6. sınıfların 5. sınıflara göre 2.52 ortalama farkı, 7. sınıfların 5. sınıflara göre 4.78 ortalama farkı, 7. sınıfların 6. sınıflara göre 2.52 ortalama farkı ile anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Hareketsel öğrenme stili ortalamalarına bakıldığında 5. ve 6. sınıflar arasında 4.91 ortalama farkı ile 6. sınıflar lehine anlamlı fark bulunurken 5. ve 7. sınıflar arasında 8.23 ortalama farkı ile 7. sınıflar lehine anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$).

4.2.9. Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.13. Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Öğrenme Stilleri	Anne Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Tukey
Görsel	Ortaokul ve altı (a)	31	38.45	11.40	4.648	.010	c<b
	Lise (b)	67	40.14	10.97			
	Üniversite (c)	152	35.44	10.71			
İşitsel	Ortaokul ve altı (a)	31	14.35	3.96	1.434	.240	-
	Lise (b)	67	14.85	4.98			
	Üniversite (c)	152	13.68	4.86			
Hareketsel	Ortaokul ve altı (a)	31	30.83	8.68	5.509	.005	c<a
	Lise (b)	67	29.58	9.15			
	Üniversite (c)	152	26.00	9.64			c<b

*p<0.05

Tablo 4.13’de verilen bulgulara göre özel yetenekli öğrencilerin işitsel öğrenme stili anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0.05$). Buna karşın, özel yetenekli öğrencilerin görsel ve hareketsel öğrenme stilleri anne öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermektedir ($p<0.05$).

Tablo 4.14. Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Tukey HSD Sonuçları

Öğrenme Stilleri	Anne Öğrenim Durumu (I)	Anne Öğrenim Durumu (J)	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Görsel	Lise	Üniversite	4.70	1.59	.010
Hareketsel	Ortaokul ve altı	Üniversite	4.83	1.85	.026
	Lise	Üniversite	3.57	1.37	.027

*p<0.05

Tablo 4.14.’de verilen özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin anne öğrenim durumuna göre Tukey HSD testi sonuçlarına göre, anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin görsel öğrenme stili ortalamaları, anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilere göre 4.70 ortalama farkı ile anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur

($p<0.05$). Hareketsel öğrenme stili alt boyutunda ise anne öğrenim durumu ortaokul ve altı olan öğrencilerin ortalaması, anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin ortalamasına göre 4.83 ortalama farkı ile anlamlı düzeyde yüksek bulunurken anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin ortalaması, anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin ortalamasına göre 3.57 ortalama farkı ile anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<0.05$).

4.2.10. Özel Yetenekli Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.15. Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Öğrenme Stilleri	Baba Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Tukey
Görsel	Ortaokul ve altı	16	34.62	9.81	1.409	.246	-
	Lise	59	38.98	10.43			
	Üniversite	175	36.65	11.28			
İşitsel	Ortaokul ve altı	16	13.68	4.28	.057	.944	-
	Lise	59	14.08	4.74			
	Üniversite	175	14.11	4.88			
Hareketsel	Ortaokul ve altı	16	26.37	7.44	1.865	.157	-
	Lise	59	29.64	9.47			
	Üniversite	175	26.97	9.71			

* $p<0.05$

Tablo 4.15.'de verilen bulgulardan anlaşılabacağı üzere, özel yetenekli öğrencilerin görsel, işitsel ve hareketsel öğrenme stilleri ile baba öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($p>0.05$). Başka bir ifade ile babaları farklı öğrenim durumlarına sahip olan öğrencilerin öğrenme stilleri ortalamaları benzer düzeyde bulunmuştur ($p<0.05$).

4.2.11. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları İle Öğrenme Stillerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 4.16. *Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları İle Öğrenme Stillerinin Pearson Korelasyon Sonucu*

Öğrenme Stilleri Zekâ Alanları	Görsel	İşitsel	Hareketsel
Sözel/Dilsel Zekâ	-.077	-.011	.065
Mantıksal/Matematiksel Zekâ	-.107	-.035	.037
Görsel/Uzamsal Zekâ	-.058	-.101	.030
Müziksel/Ritmik Zekâ	-.159*	-.060	-.042
Bedensel /Kinestetik Zekâ	-.235**	-.137*	-.148*
Kişiler arası/Sosyal Zekâ	-.122	-.086	-.058
İçsel/ Öze Dönük Zekâ	-.157*	-.124	-.069
Doğacı/Doğa Zekâ	-.095	-.060	.006

*p<0.05, **p<0.01

Tablo 4.16’da özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki durumunu betimlemek üzere korelasyon katsayılarına yer verilmiştir. Korelasyon katsayısının 1.00 olması pozitif yönde mükemmel bir ilişkinin olduğunu gösterirken -1.00 olması mükemmel negatif ilişkiyi temsil etmektedir. Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek düzeyde, 0.70-0.30 arasında olması orta düzeyde, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişkiyi göstermektedir (Büyüköztürk, 2019).

Tablo 4.16’da verilen bulgular incelendiğinde, müziksel/ritmik zeka alanları ile görsel öğrenme stili arasındaki korelasyon katsayısı -.159* olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bedensel/kinestetik zekâ alanları ile görsel öğrenme stili arasındaki korelasyon katsayısının -.235**, işitsel öğrenme stili arasındaki korelasyon katsayısının -.137*, hareketli öğrenme stili arasındaki korelasyon katsayısının ise -.148* olduğu anlaşılmaktadır. İçsel/öze dönük zeka alanı ile görsel öğrenme stili arasındaki korelasyon katsayısının -.157* olduğu görülmektedir. Bu tablodan hareketle öğrencilerin müziksel/ritmik zekâ alanları ile görsel öğrenme stilleri arasında

negatif yönlü anlamlı ve zayıf bir ilişki vardır ($r=-.159$ $p<0.05$). Bu durumda müziksel/ritmik zekâ alanı baskın olan öğrencilerin görsel öğrenme stilini çok tercih etmedikleri söylenebilir. Özel yetenekli öğrencilerin bedensel/kinestetik zekâ alanları ile görsel, işitsel ve hareketse öğrenme stilleri arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.235$, $r=-.137$, $r=-.148$, $p<0.05$). Ayrıca öğrencilerin içsel/öze dönük zekâ alanları ile görsel öğrenme stilleri arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ve zayıf bir ilişki vardır ($r=-.157$ $p<0.05$). Buna karşın araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının diğer boyutları ile görsel, işitsel ve hareketse öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yönelik yorumlara, tartışmalara ve araştırma sonuçları ışığında önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stillerinin bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu) açısından incelenmesi ve öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki durumunun betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeği” ile “Öğrenme Stilleri Ölçeğinden” elde edilen veriler ve yapılan bazı istatistiksel analizler sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stillerinin bazı değişkenlere göre fark gösterdiği ve özel yetenekli öğrencilerin bazı zekâ alanları ile bazı öğrenme stilleri arasında zayıf bir ilişki saptanmıştır.

Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeği’nden elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, bedensel/kinestetik, kişiler arası/sosyal, içsel/öze dönük, doğa/doğacı olmak üzere bütün zekâ alanlarının gelişmiş düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum bireylerde birden fazla zekâ alanının bulunduğu ve bütün zekâ alanlarının geliştirilebileceği gerçeğini destekler niteliktedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, alan yazında yapılan çeşitli araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. İpekli (2013) 10. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin bütün zekâ alanlarının gelişmiş düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aygöl (2015) Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin zekâ ortalamalarını incelediği çalışmasında öğrencilerin sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, bedensel/kinestetik, içsel/öze dönük ve doğa/doğacı zekâ düzeylerinin yüksek, kişiler arası/sosyal zekâ ortalamalarının ise orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Nergiz (2018) ise ortaokul öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin zekâ alanlarının gelişmiş düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin bütün zekâ alanlarının gelişmiş düzeyde olmasında destek eğitim hizmeti kapsamında Bilim ve Sanat Merkezinde aldıkları eğitim-öğretimin katkısı olduğu düşünülebilir. Bilim ve Sanat Merkezinin uyum, destek, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretim programlarında verilen eğitimin ve yapılan çeşitli uygulamaların öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları sunduğu ve öğrencilerin zekâ alanlarını geliştirmelerine katkı sağladığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin cinsiyete göre çoklu zekâ alanları puanlarının karşılaştırılması incelendiğinde, öğrencilerin sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, bedensel /kinestetik, içsel/öze dönük, doğa/doğacı zekâ alanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Buna karşın görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, kişiler arası/sosyal zekâ alanlarına ilişkin puanların cinsiyet açısından karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Başka bir ifade ile kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre görsel/uzamsal zekâ, müziksel/ritmik zekâ, kişiler arası/sosyal zekâ ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Alan yazında çoklu zekâ alanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesini içeren farklı çalışmalar bulunmaktadır. Kabataş (2006) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sözel/dilsel, görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, kişiler arası/sosyal ve içsel/öze dönük zekâ alanlarının kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Altınok (2008) beden eğitimi ve spor bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile birlikte yürütmüş olduğu çalışmasında, kız öğrencilerin görsel/uzamsal ve müziksel/ritmik zekâ alanları puanlarının erkek öğrencileri göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ifade etmektedir. Aygöl (2015) ise öğrencilerin görsel/uzamsal ve müziksel/ritmik zekâ alanlarında cinsiyete göre fark bulduğu çalışmasında, kız öğrencilerin görsel/uzamsal ve müziksel/ritmik zekâ ortalamalarının erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çeşitli çalışmalardan elde edilen bulgular, görsel/uzamsal ve müziksel/ritmik zekâ alanlarında kız öğrencilerin lehine fark gösterdiğini belirtmekte ve bu çalışmadan elde edilen bulguları desteklemektedir.

Özel yetenekli kız öğrencilerin görsel/uzamsal zekâ alanı puanlarının erkek öğrencilere göre yüksek bulunması kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre el işi, el

sanatları ve örgü gibi görsel zekâyı geliştirici beceriler ile daha fazla uğraşmalarından ileri gelebilir (Aygül, 2015). Ayrıca kız öğrencilerin görsel unsurlara, tasarım ve kolaj gibi etkinliklere daha fazla önem vermesinin görsel/uzamsal zekâ alanlarının gelişmesine katkı sağladığı düşünülebilir. Kız öğrencilerin müziksel/ritmik zekâ alanı puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde fark göstermesi, kız öğrencilerin müzik dinleme, şarkı söyleme, şarkı sözlerini ezberleme ve şarkılara eşlik etme gibi etkinliklere erkek öğrencilere göre daha fazla katılım göstermelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Kişiler arası/sosyal zekâ alanı puanlarının kız öğrencilerin lehine olması ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevredeki bireylerle kolayca iletişim kurabilmesinden, bir arkadaş grubuna kolayca dâhil olabilmelerinden ve arkadaşlık ilişkilerine daha duyarlı ve duygusal yaklaşımlarından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin sınıf değişkenine göre çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması incelendiğinde sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, kişiler arası/sosyal, doğa/doğacı zekâ alanları sınıf seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$). Buna karşın öğrencilerin görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, bedensel/kinestetik, içsel/öze dönük zekâ alanları sınıf seviyelerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). 7. sınıf öğrencilerinin, 5. ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, bedensel/kinestetik, içsel/öze dönük zekâ ortalamaları anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Alan yazında çoklu zekâ alanlarının sınıf değişkenine göre incelenmesini içeren farklı çalışmalar bulunmaktadır. Yıldız (2010) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada, sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal ve müziksel/ritmik zekâ alanlarında 6. sınıf öğrencilerinin ortalamalarının 8. sınıf öğrencilerinin ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. İlter (2019) atletizm yapan ortaokul öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarını incelediği çalışmada, 6. sınıf öğrencilerinin mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal ve müziksel/ritmik zekâ alanı puanlarının 8. sınıf öğrencilerine göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar bu çalışmadan elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir. Öztürkmen (2006) ise lise öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada bu araştırmanın aksine, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının sınıf seviyelerine göre farklılaşmadığını saptamıştır.

Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören öğrenciler çeşitli dersleri içeren uyum ve destek eğitim programına, kendi yeteneklerini fark etmeye, zekâ alanlarını ve yeteneklerini keşfetmeye yoğunlaştıkları bireysel yetenekleri fark ettirme programına, yeteneklerini geliştirme fırsatı buldukları özel yetenekleri geliştirme programına ve proje üretimi ve yönetimi programına dâhil olmaktadır (MEB, 2019a). Farklı kademelerde işlenen farklı eğitim programlarının özel yetenekli öğrencilerin zekâ alanlarının sınıf seviyelerine göre fark göstermesine sebep olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre çoklu zekâ alanları incelendiğinde, öğrencilerin sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik, kişiler arası/sosyal, içsel/öze dönük ve doğa/doğacı zekâ alanlarının anne öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Buna karşın annesi üniversite mezunu olan özel yetenekli öğrencilerin müziksel/ritmik zekâ alanı ortalamalarının, annesi lise mezunu olan öğrencilerin müziksel/ritmik zekâ alanı ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Alan yazında yapılan farklı araştırmalar neticesinde bu araştırmadan elde edilen bulgulara benzer ve farklı bulgulara ulaşılmıştır. İpekli (2013) 10. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin müziksel/ritmik zekâ alanı ortalamalarını, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin zekâ alanı ortalamalarına göre daha yüksek bulmuştur. Avcı (2018) Spor Bilimleri Fakültesi ve diğer fakülte öğrencilerinin zekâ alanlarını incelemeye yönelik yaptığı çalışma neticesinde öğrencilerin mantıksal/matematiksel, müziksel/ritmik ve doğa/doğacı zekâ alanlarının anne öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte annesi lise mezunu olan öğrencilerin müziksel/ritmik zekâ alanı ortalamalarının, annesi okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular mantıksal/matematiksel, doğa/doğacı zekâ alanları bakımından bu araştırmadan elde edilen bulgular ile çelişirken müziksel/ritmik zekâ alanı bakımından örtüşmektedir. Demir (2010) anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin müziksel/ritmik zekâ alanı puanlarının, anne öğrenim durumuna lise ve

altı olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu durum araştırmadan elde edilen bulguyu desteklemektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminden elde edilen bulgular, zekânın çevresel faktörlerden etkilendiği gerçeğini yansıtmaktadır. Anne öğrenim durumu seviyesinin yüksek olması öğrencilerin zekâ alanlarının gelişmesine yardımcı olabilir. Ayrıca annenin zekâ konusunda bilinçli olması, zekânın sadece bir alandan oluşmadığını birden fazla alanı içerdiğini bilmesi, tıpkı mantıksal/matematiksel ya da sözel/dilsel zekâ alanı gibi diğer zekâ alanlarına da önem vermesi, çocuklarının yeteneklerini kolayca fark etmesini ve çocuklarını yetenekleri ve baskın olan zekâ alanları doğrultusunda yönlendirmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının baba öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular incelendiğinde öğrencilerin sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, bedensel/kinestetik, kişiler arası/sosyal, içsel/öze dönük, doğa/doğacı zekâ alanlarının baba öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Alan yazında bu bulgu ile çelişen farklı bulgular yer almaktadır. İpekli (2013) baba öğrenim durumunun arttıkça öğrencilerin müziksel/ritmik zekâ alanı ortalamalarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Avcı (2018) ise babası okuryazar olan öğrencilerin mantıksal/matematiksel ve doğa/doğacı zekâ alanlarının, babası üniversite mezunu öğrencilerin müziksel/ritmik zekâ alanı puanlarının gelişmiş olduğunu saptamıştır.

Baba öğrenim durumunun öğrencilerin zekâ alanlarında herhangi bir farklılığa neden olmaması babaların çocuklarının eğitim-öğretim sürecinde annelerine göre daha geri planda kalmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Çeşitli araştırmalardan elde edilen farklı bulgular zekânın çok yönlü bir kavram olduğunu göstermektedir. Zekânın gelişiminde kültürel, tarihsel, coğrafi ve ailesel olmak üzere birçok unsurun etkisi bulunabilir. Bu durum araştırmalarında zekâyı konu alan araştırmacıların zekâyı çok yönlü bakış açısıyla ele almaları gerektiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin görsel öğrenme stilleri ortalamaları 37,07; işitsel öğrenme stilleri ortalamaları 14,08; hareketsel öğrenme stili ortalamaları ise 27,56 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin en çok görsel öğrenme

stilini kullandıkları, daha sonra hareketsel öğrenme stilini, en az ise işitsel öğrenme stilini kullandıkları sonucuna ulaşılabilir.

Alan yazında öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik birçok veri toplama aracı geliştirilmiş ve öğrenme stilleri farklı boyutlarda ele alınmıştır. Bağav (2015) “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğini” kullanarak yapmış olduğu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin en çok dokunsal öğrenme stilini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Görsel öğrenme stili ortalamasını 42,54; işitsel öğrenme stili ortalamasını ise 32,84 olarak bulmuştur. Serin (2019) ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin görsel, işitsel ve hareketsel öğrenme stillerinin hepsinde iyi düzeyde öğrenme algılarına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çetin (2015) 6. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin en çok görsel, daha sonra hareketsel ve işitsel öğrenme stillerini kullandıklarını tespit etmiştir. Eskici (2008) ise 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin en çok görsel öğrenme stilini, ikinci olarak hareketsel en az ise işitsel öğrenme stilini kullandıklarını saptamıştır. Bu iki araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmadan elde eden bulgu ile birebir örtüşmektedir.

Çeşitli araştırmalardan ve bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin bir öğrenme stilini benimseyebilecekleri gibi birden fazla öğrenme stilini kullanabildikleri gerçeğini doğrular niteliktedir.

Özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öğrenme stillerinin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçları incelendiğinde öğrencilerin görsel ve hareketsel öğrenme stillerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Buna karşın öğrencilerin işitsel öğrenme stillerinin erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Serin (2019) ortaöğretimde öğrenim gören kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre görsel ve hareketsel öğrenme stilleri ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu tespit ederken işitsel

öğrenme stilinde anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Shaw ve Marlow (1999), Loo (2004), Güven (2004), Bagav (2015), Aygöl (2015) ve Çokbilir (2019) ise öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde cinsiyetin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalardan ve bu araştırmadan elde edilen bulgular cinsiyetin öğrenme stilleri üzerinde farklı etkileri olduğunu göstermektedir. Bu durumdan hareketle öğrenme stillerinin belirlenmesinde detaylı ve çok yönlü araştırmalara yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça görsel, işitsel ve hareketsel öğrenme stilleri ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir.

Öğrenme stillerinin sınıf değişkenine göre incelenmesini içeren çalışmalara bakıldığında farklı sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Serin (2019) ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin görsel öğrenme stili alt boyutunda, 9. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bagav'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada 12. sınıf öğrencilerinin görsel öğrenme stili ortalamaları 9. ve 10. sınıf öğrencilerine göre, 11. sınıf öğrencilerinin görsel öğrenme stili ortalamaları da hazırlık okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Çiloğulları (2019) 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini incelediği çalışmasında, görsel ve işitsel öğrenme stili alt boyutunda 8. sınıf öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Çokbilir (2019) öğretmen adaylarının öğrenme stillerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının görsel, işitsel ve hareketsel öğrenme stillerinin sınıf seviyelerine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşarak bu araştırmadan elde edilen sonuç ile çelişmektedir.

Öğrenme stilleri bireyin bilgiyi en kısa ve kolay yoldan edinmesini ve öğrenmeyi öğrenmesini gerektirir. Sınıf seviyesi arttıkça bireyin kendisi ve öğrenmesi hakkında bilgisi ve farkındalığı da arttığı düşünülmektedir. Farkındalığı artan birey, kendisi için en kolay ve en hızlı bilgi edinme yollarını bilip öğrenme esnasında bu yollardan faydalanabilir. Öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça kullandıkları öğrenme

stilleri ortalamalarının da artması bireyin kendisi ve öğrenmesi hakkında farkındalığının artmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri anne öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde işitsel öğrenme stili alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$) görsel ve hareketsetel öğrenme stili alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Anne öğrenim durumu lise, ortaokul ve altı olan öğrencilerin, anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin görsel öğrenme stili puanlarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Hareketsetel öğrenme stili alt boyutunda ise anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin ortalamaları, anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmalarda bu bulguyla hem örtüşen hem de çelişen farklı bulgulara rastlanmıştır. Bagav (2015) anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin görsel öğrenme stili ortalamalarının, anne öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur. Çokbilir (2019) ve Serin (2019) öğrencilerin öğrenme stillerinin anne öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenme stilleri bireyin kendi öğrenme dünyası ile ilgilidir. Anne öğrenim durumu lise, ortaokul ve altı olan öğrencilerin anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilere göre görsel ve hareketsetel alt boyutunda daha fazla ortalamalara sahip olmaları bu bireylerin görsel ve hareketsetel unsurlara daha fazla önem vermelerinden, görsel unsurları hafızalarında daha kolay tutabilmelerinden kaynaklı olabilir. Ayrıca annelerinin bu bireylerin öğrenme sürecinde yaparak-yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlamaları ve öğrenme sürecinde görsel unsurlardan yararlanmalarının bireylerin öğrenme yaşantılarına katkı sağladığı düşünülebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin baba öğrenim durumuna göre karşılaştırılması incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin baba öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Başka bir ifade ile babaları farklı öğrenim seviyesine sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ortalamaları benzer düzeydedir.

Öğrenme stillerinin baba öğrenim durumuna göre incelenmesini içeren araştırmalara bakıldığında Serin (2019) ve Demir (2010) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular bu araştırmadan elde edilenler ile örtüşmektedir. Serin (2019) ve Demir (2010) öğrencilerin öğrenme stillerinin baba öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Çokbilir(2019) yapmış olduğu çalışmasında öğretmen adaylarının görsel ve hareketsetel öğrenme stilleri alt boyutlarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermediğini, işitsel öğrenme stillerinin ise baba öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Farklılığın ilkokul ve ortaokul grupları arasında ortaokul grubu lehine, ilkokul ve lise grupları arasında lise grubu lehine, lise ve üniversite grupları arasında ise lise grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer bir sonuç da Bagav (2015) tarafından yapılan araştırmadan elde edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin işitsel öğrenme stilleri alt boyutunun babası üniversite ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar ise bu araştırmadan elde edilen bulgular ile çelişmektedir.

Araştırmada benzer bir bulgu öğrencilerin zekâ alanları ile baba öğrenim durumu karşılaştırılmasında da elde edilmiştir. Baba öğrenim durumunun öğrencilerin öğrenme stillerinde herhangi bir farklılığa sebep olmaması, tıpkı zekâ alanlarının baba öğrenim durumuna göre fark göstermemesi sonucunda da belirtildiği gibi öğrencilerin öğrenme sürecinde babalarının geri planda kalmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stilleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde iki değişken arasında kuvvetli bir ilişkiye rastlanmamıştır. Çoklu zekâ alanları ve öğrenme stillerinin alt boyutlarına bakıldığında ise bedensel/kinestetik zekâ alanları ile görsel, işitsel ve hareketsetel öğrenme stilleri arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve zayıf bir ilişki bulunmuştur ($r=-.235$, $r=-.137$, $r=-.148$ $p<0.05$). Bu durumda öğrencilerin bedensel/kinestetik zekâ alanı puanları arttığında görsel, işitsel ve hareketsetel öğrenme stili puanlarının azaldığı söylenebilir. Öğrencilerin müziksetel/ritmik zekâ alanları ve içsel/öze dönük zekâ alanları ile görsel öğrenme stilleri arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ve zayıf bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-.159$, $r=-.157$ $p<0.05$). Bu bulgudan hareketle müziksetel/ritmik ve içsel/öze dönük zekâ alanları baskın olan

öğrencilerin görsel öğrenme stilini kullanmayı çok tercih etmedikleri söylenebilir. Özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının diğer boyutları ile görsel, işitsel ve hareketsel öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye ulaşılmamıştır.

Çoklu zekâ alanları ve öğrenme stilleri ile yapılan çok fazla araştırmaya rastlanmamakla birlikte Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stillerini inceleyen Aygöl (2015) öğrencilerin zekâ alanları ile öğrenme stilleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğunu saptamıştır. Demir (2010) 9. sınıf öğrencilerinin görsel öğrenme stili ile görsel/uzamsal zekâ, işitsel öğrenme stili ile sözel/dilsel zekâ, bedensel öğrenme stili ile bedensel/kinestetik zekâ alanı arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şener ve Çokçalışkan (2018) 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stilleri arasında pozitif yönlü orta ve düşük düzeyde ilişki bulmuşlardır. Zorlu ve Zorlu (2019) tarafından yapılan araştırmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanları ile öğrenme stillerinin birbiri ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Çoklu zekâ alanları ve öğrenme stilleri ile ilgili araştırmalar yapan Armstrong (1994), Campell (1997), Göztütök (2001) ve Bacanlı (2006) çoklu zekâ ve öğrenme stilleri arasında kuvvetli ve sıkı ilişkiler olduğunu öne sürmektedirler (Akt: Demir, 2010). Gardner (2017) öğrenme stilleri ile zekâ alanlarının benzerlikler gösterebileceği fakat bu benzerliklerin orta ya da düşük düzeyde ilişkiler halinde olabileceğini belirtmektedir. Klein (2003) ise öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarının farklı bilişsel yetenekleri içerdiğini bu sebeple iki kavramın birbiri ile karıştırılmaması gerektiğini savunmaktadır. Açıkgoz (2007) öğrenme stillerinin doğuştan gelen, karakteristik ve değiştirilmesi zor özellikler olduğunu; çoklu zekâ alanlarının ise kültür, aile, coğrafya ve birçok etmen aracılığıyla geliştirilip zamanla değişebileceğini belirterek ikisinin ayırım kavramlar olduğunu ileri sürmektedir.

Çoklu zekâ kuramı bireyin ne öğrenebileceği ile ilgilenirken öğrenme stilleri bireyin nasıl öğrenebileceği ile ilgilenmektedir. Dolayısıyla çoklu zekâ ürün odaklıyken öğrenme stilleri süreç odaklı olan birbirinden ayrı iki kavramdır. Araştırmadan elde edilen bulgular, çoklu zekâ alanları ve öğrenme stillerinin farklı kavramlar olduğunu ve aralarında düşük düzeyde ilişkiler olabileceğini göstermekte,

Gardner (2017), Klein (2003) ve Açıkgöz'ün (2007) bulgularını desteklemektedir. Aralarındaki ilişkinin seviyesi ve yönü ise çalışma grubuna, çalışma grubunun demografik özelliklerine bağlı olarak değişebileceği düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada, Antalya/Kepez Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stillerinin cinsiyet, sınıf seviyesi, anne ve baba öğrenim durumu değişkenine göre incelenmeye ve özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stillerinin ilişki durumu betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılara şu öneriler sunulmaktadır:

- Çoklu zekâ alanları ve öğrenme stilleri arasında kuvvetli bir ilişki olmadığı düşünülürse çağdaş eğitim anlayışıyla birlikte ortaya atılmış bu iki ayrı kavram farklı kuramsal yapılara sahiptirler. Eğitim-öğretim sürecinde bu hususa dikkat edilmelidir.
- Öğrenme birçok farklı etmenden etkilenen bir süreçtir. Bu sürecin en önemli ögesi ise bireydir. Her bireyi bir diğerinden ayıran zekâ alanları ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıkları olduğu düşünülürse eğitim-öğretim sürecinde bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
- Okullarda eğitim-öğretim sürecinin işleyişinde en büyük sorumluluğa sahip olan öğretmenler, öğrencilerin baskın olan zekâ alanlarını ve öğrenme stillerini keşfederek eğitim-öğretim sürecinde bu iki unsurdan yararlanmalıdırlar.
- Öğrenciler güçlü olan zekâ alanlarından ve kendi öğrenme stillerinden haberdar edilmelidirler. Bu sayede çalışmalarını güçlü oldukları zekâ alanları ve öğrenme stilleri doğrultusunda gerçekleştirebilecekleri ve böylece öğrenme sürecinden alınan verimin de artabileceği düşünülmektedir.

- Öğretmenler öğrencilerin farklı zekâ alanlarının güçlü olabileceği bilincinde olarak öğretim sürecinde çoklu zekâ kuramını dikkate almalı ve farklı öğretim stratejileri geliştirmelidirler. Zekânın geliştirilebilir olma özelliği düşünülürse bütün zekâ alanlarına hitap eden etkinlikler düzenlemeli, sadece güçlü olan zekâ alanlarının değil orta ve düşük düzeydeki zekâ alanlarını geliştirici uygulamalara da yer vermelidirler.
- Eğitim-öğretim sürecinde bir diğer önemli role sahip olan aileler çoklu zekâ kuramı ve öğrenme stilleri konusunda bilgilendirilmeli, öğrenme sürecine katkı sağlamalarına yardımcı olunmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde araştırmacılara şu öneriler sunulmaktadır:

- Bu araştırmadan elde edilen bulgular Antalya/Kepez Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Farklı illerde bulunan Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin çoklu zekâ alanları ve öğrenme stilleri incelenerek sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Araştırma 5, 6 ve 7. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu genişletilebilir ya da benzer bir çalışma ortaöğretim öğrencileri ile yapılabilir.
- Araştırmada öğrenme stilleri “görsel, işitsel ve hareketsel” olmak üzere üç alt boyutta ele alınmıştır. Kuramsal çerçevede de belirtildiği gibi alan yazında birçok öğrenme stil modelleri bulunmaktadır. Bu modeller temel alınarak çalışmalar yapılabilir; öğrencilerin zekâ alanları ile ilişki durumu incelenebilir.
- Zekâ ve öğrenme stilleri çok yönlü kavramlardır. Bu sebeple araştırmada kullanılan anne ve baba öğrenim durumu gibi değişkenler çeşitlendirilerek çoklu zekâ alanları ve öğrenme stilleri ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne ve baba mesleği gibi farklı değişkenler açısından incelenebilir.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ek olarak nitel araştırma yöntemleri kullanılarak öğrenciler ve öğretmenler ile görüşmeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2007). *Aktif öğrenme*. (9. Baskı). İzmir: Bilişim.
- Ahvan, Y. & Pour, H. (2015). The correlation of multiple intelligences for the achievements of secondary students. *Educational Research and, Reviews*, 11(4), 141-145.
- Akarsu, F. (1991). Enderun: Üstün yetenekliler için saray okulu. M. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. (1. Baskı) . (s.97-102). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekliler çocuklar*. (1. Baskı). Ankara: Eduser Yayınları.
- Akkanat, H. (1990). Üstün veya özel yetenekliler. M. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. (1. Baskı). (s.169-194). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkutay, Ü. (1984). Osmanlı eğitim sisteminde enderun mektebi. M. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. (1. Baskı). (s.85-96). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Alevli, O. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığında ailelerin duyarlılığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 1, 129-142.
- Alkan, C. (2019). Öğrenme-öğretme süreçleri ilkeler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 20(1) , 209-229.
- Altan, M. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Altınok, E. (2008). *Beden eğitimi öğrencilerinin bazı değişkenlere göre çoklu zekâ alanlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altıntaş, E. (2014). *Üstün zekâlı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Altun, F. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Altun, H. & Serin, O. (2019). Determination of learning styles and achievements of talented students in the fields of science and mathematics. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 80-89.
- Armstrong, T. (2009). Multiple intelligence in the classroom. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 3rd Edition, Virginia, USA.
- Aşkar, P. & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stilleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 17(87), 34-47.
- Ataman, A. (1998). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar. M. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. (s. 155-168). (1. Baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Avcı, P. (2018). *Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri ile diğer fakülte öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Spor Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aygül, İ. (2015). *Tunceli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stillerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Babayiğit, Ö. (2016). Öğrenme stilleri ve eğitimdeki önemi. *TÜBAD*, 1(1) 1-8.
- Bagav, M. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerde öğrenme stilleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (11. Baskı) Ankara: PEGEM Akademi.
- Başaran, I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 7-15.
- Bayırlı, A., Orkun, M. & Bayırlı, S. (2019). Öğrenme stilleri modellerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 71-83.

- Bayra, E. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, teknoloji ve tasarıma yönelik eğitim teknolojileri öz yeterlikleri*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Beats, G. & Neihart, M. (1988). Profiles of gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*.
- Biçer, N. & Duruhan, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, 2024, 199-213.
- Bilgili, A. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitim sorunu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 59-74.
- Bıçakçı, M. (2020). *Özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerin kişilik özellikleri ve kültürel yönelimlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. (1. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, L. (1993). Special consideration of counseling gifted students. *The School Counselor*, 40(3), 184-190.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K.A. & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (s. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Bümen, N.(2004). *Çoklu zekâ kuramı ve eğitim*. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (s. 1-38). (3. Baskı). Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, S., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı) Ankara: PEGEM Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (25. Baskı) Ankara: PEGEM Akademi.
- Chislet Msc, V. & Chaman, A. (2005). VAK Learning styles self-assessment questionnaire. www.businessball.com adresinden 24.04.2021’de indirilmiştir.

- Churngchow, C., Rorbkorb N., Petchuari, O. & Tansakul, J. (2020). Appropriate learning management for students with different learning styles within a multicultural society at state-run universities in thailand. *International Journal of Higher Education*, 9(2), 200-208.
- Copenhaver, W. R. & Mc Intyre, J. D. (1992). Teachers's perception of gifted students. *Roeper Review*, 14(3), 151-153.
- Clark, F., Sarier, R. (2019). Zekâ. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 5(3) , 205-210.
- Clump, M. A. & Skogsbergboise, K. (2003). Differences in learning styles of college students attending similar universities in different geographic locations. *College Student Journal*, 37 (4), 501-508.
- Çağlar, D. (1972). Üstün yetenekli çocukların özellikleri. M. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. (s.111-125). (1. Baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çalık, B. & Birgili, B. (2013). Multiple intelligence theory for gifted education: Criticisms and implications. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 1(2), 1-12.
- Çelikten, Y. (2018). Üstün yetenekli çocuklar ve yönetim. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(1), 1-15.
- Çetin, E. (2015). *Öğrenme stillerine göre öğrencilerdeki girişimcilik becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Çiloğulları, S. (2019). *Resmi ve özel ortaokul 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stillerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 1 (Özel Sayı).
- Çitil, M. (2017). *Türkiye'de özel eğitim: Tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Çokbilir, Y. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dağlıoğlu, H. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlilikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim*, (186) 72-84.
- Dağyar, M. & Şahin, H (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve akademik başarılarının öz yeterlik inançlarını yordama gücü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 396-414.
- Davaslıgil, Ü. (1990). Üstün çocuklar. M. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. (1.Baskı). (s.211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (1995). Üstün zekâlı çocukların eğitimi. M. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. (1. Baskı). (s.231-237). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. 23. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Denig, S. (2004). Multiple intelligences and learning styles: Two complementary dimensions. *Teacher College*, 106(1), 96–111.
- Dincer, T. (2007). *Anadolu Lisesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve fizik öğrenme stilleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dunn, R & Price, E. G. (1980). The learning style characteristic of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 24(1), 33-36.
- Dunn, R., Beaudry, J. S. & Klavas, A. (2002). Survey of research on learning styles. *California Journal of Science Education*. 2(2), 75-98.
- Dunn, R. & Burke, K. (2005). Learning style: The clue to you. https://webs.um.es/rhervas/miwiki/lib/exe/fetch.php?media=lscy_rimanual_v1.pdf adresinden 13.04.2021’de indirilmiştir.

- Duymaz, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik tutum ve öz yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stillerine dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ekici, G. (2007). Teknik Eğitim Fakültelerine öğrenci yöneliminin çoklu zekâ kuramı açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 98-114.
- Enç, M. (1979). Enderun. M. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. (s.37-84). (1. Baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Erdem, Ş. (2019). *Üstün yeteneklilerin iyi oluşunda bilgelik, değerler ve benlik kavramının rolü*. Doktora Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde “program” geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Eskici, M. (2008). *Öğrencilerin öğrenme stiller ile akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisan Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Felder, M. R. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engr. Education*, 78(7), 674-681.
- Felder, M. R. (1993). Reaching the second tier: Learning and teaching styles in college science education. *J. College Science Teaching*, 23(5), 286-290.
- Felder, M. R. & Henriques, R. E. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Felder, M. R. (1996). Matters of learning styles. *ASEE Prism*, 6(4), 18-23.
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Filiz, A. (2010). *Çoklu zekâ alanları ve ilköğretim okulları İngilizce derslerinde kullanılan etkinlikler üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ford, D. & Harris, J. (1996). Cultural diversity: Challenges for gifted education. *Tempo*, 16(2).

- Furnham, A., Fong, G. & Martin, F. (1999). Sex and cross-cultural differences in the estimated multifaceted intelligence quotient score for self, parents and siblings. *Personality and Individual Differences*, 26, 1025-1034.
- Gagne, M. R. (1984). Learning outcomes and their effects: Useful categories of human performance. *American Psychological Association*, 39(4), 377-385.
- Gardner, H. (2017). *Zihin çerçeveleri: Çoklu zekâ kuramı*. (Çeviren: E. Kılıç, G. Tunçgenç). (3. Baskı). İstanbul: Alfa Bilim. (Orijinal yayın tarihi, 1983)
- George, D. (1992). Gifted education in England. *Roeper Review*. 14(4), 201-203.
- Given, B. K. (1996). Learning styles; A synthesized model. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21, 11- 44.
- Gordon, H. (1998). *Identifying learning styles* (ED424287). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424287.pdf>
- Gökdağ, M. (2004). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Grasha, F. A. (1995). Teaching with style: The integration teaching and learning styles in the classroom. *Essays on Teaching Excellence Toward the Best in the Academy*, 7(5).
- Grasha, F. A. & Hicks, H. Y. (2000) Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48(1), 2-10.
- Gregorc, A. F. (1984). Style as a symptom: A phenomenological perspective. *Theory Into Practice*, 23(1), 51-56.
- Gudnason, J. (2017). Learning styles in education: A critique. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 9(2), 19-23.
- Gülşen, C. (2015). Çoklu zekâ alanları değerlendirme ölçeği geliştirilmesi çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1918-1930. Doi:10.14687/ijhs.v12i2.3469.
- Gülşen, C. (2017). Sınıfta öğrenme stilleri ve çoklu zekâ yönetimi. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. (193-225). (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gür, Ç. (2011). Do gifted children have similar characteristics? : Observation of three gifted children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*,12, 426–435.
- Gürel, E. & Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: Tekli Zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 336-356.
- Güven, M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi yayınları*, 91.
- Honigsfeld A. & Dunn, R. (2003). High school male and female learning-style similarities and differences in diverse nations. *The Journal of Educational Research*, 96(4), 195-206.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- İlter, İ. (2019). *Ortaokulda okuyan aktif atletizm sporcularının yaratıcılık ve çoklu zekâ alanlarıyla olan ilişkilerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- İnanır, Ş. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilerin orantısız akıl yürütme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İpekli, N. (2013). *10. Sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi ve matematiğe karşı tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- İpekşen, S. (2019). *Fen Bilimleri öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerileri ile öğrenme biçimleri, öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kabataş, E. (2006). *10. sınıf öğrencilerinin zekâ alanları ile fizik, kimya, biyoloji ve matematik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Kaplan Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişkiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Evi.
- Karadağ, F. (2016). Özel yetenekli bireylerin tanılanması ve tanılanmaya yönelik alternatif ölçme araçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 561-571.
- Kaya, F. (2015). Öğretmenlerin üstün zekâ kavramı ve üstün zekâlı öğrencilerin özel gereksinimleri. *Eğitim ve Bilim*, 40 (59-74).
- Keleş, A. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin davranış problemlerinin ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme yöntemlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırırcı, M. (2009). *Ortaöğretim fen bölümü öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre zekâ alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kolb, A., Kolb, D. (2005). The Kolb learning style inventory- version 3.1 2005 *Technical Specification*. Boston, MA: Hay Group Resources Direct.
- Korkmaz, H. (2001). Çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, ISSN: 1300-1337.
- Kubilius, O. P., Lee, S. & Thomson, D. (2014). Family environment and social development of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199-216.
- Küçük, H. D. (2017). *Özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları* (1.Baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Lindvall, R. (1995). Addressing multiple intelligences and learning styles: creating active learners. *Dissertation*, ERIC: ED388397.
- Loo, R.(2004). Kolb's learning styles and learning preferences: Is there a linkage? *Educational Psychology*, 24(1), 99–108.
- Madkour, M. & Mohamed, R. (2016). Identifying college students' multiple intelligences to enhance motivation and language proficiency. *Canadian Center of Science and Education*, 9(6) 92-107.
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J.L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- MEB, (2013). Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı. Ankara.
- MEB (2016). Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Merkezi Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2017). Çocuk gelişimi ve eğitimi, üstün zekâlılar ve özel yetenekliler modülü. Ankara.
- MEB, (2019a). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi, *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 82 (2747).
- MEB, (2019b). Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu.
- MEGEP, (2017). Çocuk gelişimi ve eğitimi üstün zekâ ve özel yetenekli çocuklar. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi.
- Metin, N., Dağlıoğlu, E. & Saranlı, A. (2018). *Çocuk gelişimi bakışı ile üstün yetenekli çocuklar*. (3. Baskı). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Mettetal G., Jordan, C. & Harper, S. (1997). Attitudes toward a multiple intelligences curriculum. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 115-122.
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2001). *Why try? Factors that differentiate underachieving gifted students from high achieving gifted students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA, 10-14.

- Midilli, M. (2019). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Mills, D. W. (2003). Applying what we know student learning styles. <http://robertvroman.com/resources/Applying%20What%20We%20Know.pdf> adresinden 19.04.2021’de indirilmiştir.
- Mutlu, M. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(17) , 1-21.
- Nergiz, O. (2018). *Ortaöğretimde ikinci yabancı dil eğitimi alan ve almayan öğrencilerin çoklu zekâ yönüyle karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Orak, Z. (2015). *Türkiye’de akademik başarı değişkeni alanında yapılan öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi. *Educational Administration in Theory &Practice*, 35, 418-435.
- Oral, B. & Avanoğlu, Y. (2011). Öğrenme stilleri ve öğrenme stili modelleri, B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. (6. Baskı). (279-306). Ankara: PEGEM Akademi.
- Özçelik, A. & Akgündüz D. (2017). Üstün/özel yetenekli öğrencilerle yapılan okul dışı STEM eğitiminin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 334-351.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. (11. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.
- Özkan, E. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, D. (2019). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik dersi akademik başarıları ve ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Öztürkmen, B. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre zekâ alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Perveen, A. (2018). Facilitating multiple intelligences through multimodal learning analytics. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 18-30.
- Poon, J.T.F & Joo, N.T. (2001), Learning style: Implications for design and technology education. *Management Research News*, 24(5), 24-37.
- Pritchard, A. (2009). Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom. 2nd Edition. Taylor & Francis e-library.
- Ramzjoo, A. S. (2008). On the relationship between multiple intelligences and language proficiency. *The Reading Matrix*, 8(2), 155-174.
- Reid, J. (1987), The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87-111.
- Renzulli, J. (1996). Gifted education: A look around and a look ahead. *Roeper Review*. 18(3), 173-178.
- Renzulli, J. (1999). What is this thing called giftedness and how do we develop it? a twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.
- Riding, R. & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies – Understanding style differences in learning and behaviour*. London: David Fulton Publishers.
- Ruban, R. & Reis, S. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory Into Practice*, 44(2), 115-124.
- Smutny, J. (2000). Teaching young gifted children in the regular classroom. *ERIC Digest E595*.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sak, U. (2020). *Üstün zekâlılar*. Ankara: Vize Akademik.

- Sarıay, S. A. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezlerinin rolü: Öğretmen ve veli görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Niğde.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2019). Velilerin gözüyle BİLSEM. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 114-133.
- Schmitt, F. (2001). Intelligence. *Philosophical Topics*, 29, (345-383).
- Selçuk, Z., Kayalı, H. & Okut, L. 2004. *Çoklu zeka uygulamaları*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (27. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Serin, E. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sharifi, H. P. (2008). The introductory study of Gardner's multiple intelligence theory, in the field of lesson subjects and the students' compatibility. *Journal of Educational Innovations*, 24, 11-20.
- Shaw, G. & Marlow, N. (1999), The role of student learning style gender, attitudes and perceptions on information and communication technology assisted learning. *Computers & Education*, 33, 223-234.
- Sivrikaya, A. (2010). Eğitimde çoklu zekâ kuramı. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(45), 123-132.
- Şahin, F.(2012). Üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasında Türkiye'deki mevcut durum. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu*, Namık Kemal Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu.
- Şener, S. & Çokçalışkan, A. (2018). An investigation between multiple intelligences and learning styles. *Journal of Education and Training Studies*, 6(2), 125-132.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164-172.

- Treize, R. (1973). Are the gifted coming back? *The Phi Delta Kappan*. 54(10), 689-692.
- Utandır, S. (2008). *İlköğretim 1.kademe 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihleri ile matematik dersi akademik başarı ve derse yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Veznedaroğlu, R. L. & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.
- Weber, E. (1998). A multiple intelligence view of learning at the high school level (collaborative development of a model). *Counterpoints*, 39, 209-227.
- Winarti, A., Yuanita, L. & Nur, M. (2018). The effectiveness of multiple intelligences based teaching strategy in enhancing the multiple intelligences and science process skills of junior high school students. *Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 122-135.
- Wisser, B. (2005). *Beyond: g Putting multiple intelligences theory to the test*. Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Bölümü, Brock University, Canada.
- Xie, J. & Lin, R. (2009). Research on multiple intelligences teaching and assessment. *Asian Journal of Management and Humanity Sciences*, 4(2-3), 106-124.
- 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.
- Yıldırım, H. İ. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Yıldız, H. (2010). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan Bilim ve Sanat Merkezleri üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 2. kademesinde okuyan aktif satranç sporcularının yaratıcılık ve çoklu zekâ alanlarıyla olan ilişkilerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Yurtkulu, T. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi: karma yöntem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Zorlu, Y. & Zorlu, F. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanları ile öğrenme biçim ve stillerinin incelenmesi: İlişkisel bir araştırma. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 49-78.



Ek-1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğrenci,

Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları dikkate alınarak değerlendirilecektir. Bu çalışmada gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Bu bir sınav değildir. Dolayısıyla doğru ya da yanlış yanıt yoktur. Lütfen adınızı yazmayınız. Bütün cümleleri okuyunuz ve her bir cümle için tek seçenek işaretleyiniz.

Cinsiyet: Kadın ☐ Erkek ☐

Sınıf: 5. ☐ 6. ☐ 7. ☐

Anne Öğrenim Durumu:

İlkokul ☐
Ortaokul ☐
Lise ☐
Üniversite ☐

Baba Öğrenim Durumu:

İlkokul ☐
Ortaokul ☐
Lise ☐
Üniversite ☐

Ek-2: Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeği

Lütfen aşağıdaki yer alan her bir ifadenin sizin için ne derece uygun olup olmadığını aşağıdaki beşli dereceleme ölçeği üzerinde belirtiniz. Bunun için uygun gördüğünüz rakamın altına X işareti koymanız yeterlidir.						
PUAN DEĞERİ		PUAN AÇIKLAMASI				
1		Benim İçin Hiç Uygun Değil				
2		Benim İçin Çok az Uygun				
3		Benim İçin Kısmen uygun				
4		Benim İçin Oldukça uygun				
5		Benim İçin Tamamen uygun				
SIRA NO	DEĞERLENDİRİLMESİ GEREKEN ZEKÂ GÖSTERGELERİ					PUAN DEĞERİ RAKAMLAR
	1. ZEKÂ ALANI					1 2 3 4 5
1	Resimlerden çok yazılar dikkatimi çeker.					
2	İsimler, yerler, tarihler konusunda belleğim iyidir.					
3	Kitap okumayı severim.					
4	Düşüncelerimi kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz ederek sözlü ya da yazılı olarak kolaylıkla ifade edebilirim.					
5	Bilmecelerden, kelime oyunlarından hoşlanırım ve başarılı bir performans sergilerim.					
6	Duyduğum ya da okuduklarımı kolaylıkla hatırlar ve dinleyerek daha iyi öğrenirim.					
7	Yaşıma göre kelime hazinem iyidir. Problemleri ve çözümlerini kolaylıkla sözcüklere dökerim					
8	Yazı yazmaktan hoşlanırım ve yazı yazarken sözcükleri yerli yerinde kullanırım					
9	Öğrendiğim yeni kelimeleri kullanmayı sever ve bunları kullanmaya çalışırım.					
10	Sözel tartışmalarda karşımdaki kişileri konuşmamla etkilerim					
	2. ZEKÂ ALANI					1 2 3 4 5
1	Bilgileri öğrenirken kendim için anlamlı sınıflamalar oluşturur, fikirler arasındaki benzerlik ya da farklılıkları ortaya koyarım.					
2	Matematik oyunlarından hoşlanırım ve aritmetik problemleri kafadan hesaplarım.					
3	Bir sorunun çözümü için farklı alternatifler üretmek sorunun çözümüne yönelik çok çabuk stratejiler geliştirebilirim.					
4	Satranç ve benzeri akıl oyunlarını oynamayı severim.					
5	Mantık bulmacalarını, beyin jimnastiğini severim ve mantıksal problemleri kolaylıkla çözerim.					
6	Bilgisayarda oyunlardan çok hoşlanırım.					
7	Deneylerden, yeni denemeler yapmaktan hoşlanırım, çelişkileri kolaylıkla fark edebilirim.					

8	Arkadaşlarıma oranla daha soyut düşünebilir ve durumu irdeleyici sorular sorarım.					
9	Bir aracın, bir makinenin nasıl çalıştığına dair sorular sorar ve çalışma sistemini kolaylıkla kavrarım.					
10	Sebeup-sonuç ilişkilerini kurmaktan zevk alır ve olayların ana fikir ve yan fikirleri kolaylıkla bulabilirim.					
	3. ZEKÂ ALANI	1	2	3	4	5
1	Renklere karşı çok duyarlıyım, renkler arasındaki kombinasyonu kolaylıkla kurabilirim.					
2	Plan, kroki ya da harita türü materyalleri daha kolay algıladığımdan, bilgileri şematize ederek daha kolay hatırlarım.					
3	Arkadaşlarıma oranla daha fazla hayal kurar ve hayallerimdeki ayrıntılara da önem veririm					
4	Resim yapmayı ve boyamayı çok sever, resimleri yazılardan daha anlamlı bulurum ve anlatımlarımda resimler kullanmayı daha çok tercih ederim.					
5	Yap-boz, lego gibi oyunlardan hoşlanır, bu oyunlarındaki gerekli parçaları kolaylıkla bulurum.					
6	Daha önce gittiğim yerleri kolayca hatırlarım.					
7	Bulmaca çözmekten hoşlanırım.					
8	Rüyalarımı çok net ve ayrıntılarıyla hatırlar, gözlerimi kapadığımda nesneleri zihnimde kolaylıkla canlandırırım.					
9	Resimli kitapları daha çok severim.					
10	Çalışırken karalamalar yapar, kitaplarıma, defterlerime, diğer materyallerine çizgiler çizer, notlar alırım.					
	4. ZEKÂ ALANI	1	2	3	4	5
1	Şarkıların melodilerini rahatlıkla hatırlar ve küçük bir bölümünü duyduğum melodiyi kolaylıkla tamamlayabilirim.					
2	Güzel şarkı söyler, kendimce basit besteler oluştururum.					
3	Müzik aleti çalar ya da çalmayı çok isterim.					
4	Müzik dersini çok severim ve bir müzik eserindeki ritim bozukluklarını anlayabilirim.					
5	Ritmik konuşur ya da hareket ederim.					
6	Farkında olmadan mırıldanırım. Herhangi bir şeyi hatırlamak istediğimde de bir ritim oluştururum					
7	Çalışırken veya bir konu üzerinde düşünürken elimle ya da ayağımla ritim tutarım.					
8	Çevredeki sesler çok dikkatimi çeker ve bu sesleri kolaylıkla taklit edebilirim.					
9	Çalışırken veya yorgun olduğumda müzik dinlemek çok hoşuma gider.					
10	Müzikle uğraşmayı ve öğrendiğim şarkıları paylaşmayı severim.					
	5. ZEKÂ ALANI	1	2	3	4	5
1	Hayvanlara karşı çok meraklı olduğumdan onların davranışlarını yakından takip edip yaşamları hakkında bilgi toplarım.					
2	Doğada meydana gelen olayların neden ve sonuçlarını yakından takip eder, doğa konusunda çevremdekileri bilinçlendirmeye çalışırım.					

3	Evde hayvan besler ya da beslemeyi çok sever, hayvanları kolaylıkla tanır ve kategorize ederim.					
4	Bahçede toprakla, bitkilerle oynamayı çok sever, bitkileri kolaylıkla tanır ve kategorize edebilirim.					
5	Farklı bitkileri incelemeyi ve yetiştirmeyi severim.					
6	Çevremde meydana gelen değişimlere karşı duyarlı davranır, çevre kirliliğine karşı mücadele ederim.					
7	Doğayla, bitkilerle ya da hayvanlarla ilgili belgesellere ilgi duyarım.					
8	Çevre gezileri ve incelemeler yapar, mevsimlerle ve iklim olaylarıyla çok ilgilenirim.					
9	Değişik meyve ve sebzelere karşı ilgilenirim.					
10	Doğa olaylarıyla ilgilenir ve doğal yaşamın korumak için elimden geleni yaparım.					
6. ZEKÂ ALANI		1	2	3	4	5
1	Arkadaşlarımla oyun oynamaktan, grupla yapılan farklı organizasyonlarda yer almaktan hoşlanırım.					
2	Çevremde bir lider olarak görülür ve içinde bulunduğum gruplarda kendiliğinden liderlik rolünü elde ederim					
3	Çevremdeki insanların sorunlarında onlara yardım eder, problemi olan arkadaşlarıma öğütler veririm.					
4	Arkadaşlarım fikirlerime değer verir, çevremdekileri kolaylıkla yönlendirebilirim.					
5	Grupla yapılan çalışmalarda uyumu bir kişilik sergilediğim için organizasyonların vazgeçilmez elamanıyım.					
6	Yeni insanlarla tanışmak için girişimlerde bulunmaktan, onlara bir şeyler anlatmaktan çok hoşlanırım.					
7	İletişime girdiğim insanlarla yakın ilişkiler kurar ve onları sık sık ararım.					
8	Arkadaşlarımla sorunlarına yardımcı olmaktan hoşlanırım.					
9	Çevremdekiler benimle arkadaşlık kurmak ister.					
10	İnsanlara selam verir, hatırlarını sorarım.					
7. ZEKÂ ALANI		1	2	3	4	5
1	Spor yaptığımda zihinsel olarak rahatladığımı hisseder, bu nedenle koşmalı, atlamalı sporları çok severim.					
2	Oturduğum yerde duramam, kımıldanırım.					
3	Düşüncelerimi mimik-davranışlarla rahat ifade ederim.					
4	Bir şeyi okumak, oturup düşünmek yerine, hareket ederek, yaparak öğrenmeyi severim.					
5	Merak ettiğim şeyleri elime alarak incelemek isterim.					
6	Boş vakitlerimi dışarıda geçirmek isterim.					
7	Arkadaşlarımla fiziksel oyunlar oynamayı severim.					
8	El becerilerim gelişmiştir bir araç bozulduğunda tamir edebilirim.					
9	Sorunlarımı ya da bir sözcüğü anlatırken vücut hareketlerini ve beden dilimi rahatlıkla kullanabilirim.					
10	İnsanlara ve eşyalara dokunmaktan hoşlanırım, dokunduğumu, etkileşimde bulunduğumu ve incelediğimi daha kolay öğrenirim					
8. ZEKÂ ALANI		1	2	3	4	5
1	Çevremdekilerden etkilenmeden davranışlarımla neden ve sonuçlarını ortaya koyarak, bağımsızca düşünmeyi ve davranmayı severim.					

2	Güçlü ve zayıf yanlarımı bildiğim için hayatıma ilişkin uzun ve kısa vadeli hedefler belirlerim.					
3	Tek başıma zaman geçirmekten keyif alır, bu nedenle de yalnız çalışmayı daha çok severim.					
4	Çoğunlukla yalnız olmayı sever, duygularımı yazılı olarak ifade etmek için günlük tutarım.					
5	Yaptığım işleri arkadaşlarımla paylaşmayı severim.					
6	Yaptığım işlerin bilincinde olduğum için kendimi tarafsız bir gözle değerlendirerek duygu ve düşüncelerimi kolaylıkla dile getiririm.					
7	Pek kimseye akıl danışmam, fikirlerimi ve olayları kendim analiz ederim.					
8	Kendime saygım yüksek olduğundan zaman zaman neden sorusunu kendime sorabilirim.					
9	Yoğun olarak uğraştığım bir ilgi alanım ve hobim vardır.					
10	Yardım istemeden kendi başıma problemleri çözmeyi, ürün ortaya koymayı severim.					



Ek-3: Öğrenme Stilleri Ölçeği

Cümleleri işaretlerken sizden şöyle bir yol izlemeniz istenmektedir.

- 1) Her bir cümleyi okuyunuz.
- 2) Şu seçeneklerden birini işaretleyiniz.

TK: Tümüyle Katılıyorum

K: Katılıyorum

KS: Kararsızım

KM: Katılmıyorum

HK: Hiç Katılmıyorum

	Öğrenirken/çalışırken aşağıdaki maddeler size ne derecede uygun?	Tümüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Sınıftaki araç-gereçlerle çalışmaktan hoşlanırım.	TM	K	KS	KM	HK
2	Cebimdeki anahtar ya da bozuk paralarla oynamayı severim.	TM	K	KS	KM	HK
3	Gözümde canlandırarak bir şeyi hatırlamaya çalışırım.	TM	K	KS	KM	HK
4	El becerisi ile ilgili işler yapmaktan hoşlanırım.	TM	K	KS	KM	HK
5	Dersi dinlerken not alırım.	TM	K	KS	KM	HK
6	Ders notlarıma bilgi eklemeyi isterim.	TM	K	KS	KM	HK
7	Bir telefon numarasını hatırlamaya çalışırken, çevirdiğim numaranın telefon üzerindeki dizilişine bakarım.	TM	K	KS	KM	HK
8	Bir şeyin modelini gördüğümde daha iyi öğrenirim.	TM	K	KS	KM	HK
9	Bir telefon numarasını hatırlarken parmaklarımla numaraları tuşlarım.	TM	K	KS	KM	HK
10	Ders çalışırken kalemi elimde çeviririm.	TM	K	KS	KM	HK
11	Öğretmen derse hareketli katılımımızı sağlarsa daha iyi öğrenirim.	TM	K	KS	KM	HK
12	Arkadaşlarımla bir ödev üzerinde çalışmak isterim.	TM	K	KS	KM	HK
13	Çalışırken ders notlarımı grafik, şema ve resimlerle tekrar oluştururum.	TM	K	KS	KM	HK
14	Çalışırken ayakta kalmayı tercih ederim.	TM	K	KS	KM	HK
15	Bir ödev üzerinde kendi kendime çalışmayı severim.	TM	K	KS	KM	HK
16	Çalışırken müzik dinlemekten hoşlanırım.	TM	K	KS	KM	HK
17	Kavramların net bir şekilde açıklanması için grafik ve şemaların kullanılmasını isterim.	TM	K	KS	KM	HK
18	Ders sırasında defterime bir şeyler karalamak isterim.	TM	K	KS	KM	HK
19	Bir şeyi yaparak daha iyi öğrenirim.	TM	K	KS	KM	HK
20	Yeni bir yer ararken haritayı etkili bir şekilde kullanabilirim.	TM	K	KS	KM	HK

21	Ders notlarımı şemalaştırma veya grafikleştirmeyi tercih ederim.	TM	K	KS	KM	HK
22	Grupla çalışırken daha çok öğrenirim.	TM	K	KS	KM	HK
23	Dersi dinlerken bilgileri şemaya veya grafiğe dönüştürürüm.	TM	K	KS	KM	HK
24	El becerisi gerektiren konuları daha iyi öğrenirim.	TM	K	KS	KM	HK
25	Birisi bana sözlü olarak bir şeyi anlatırken dinlemekten hoşlanırım, ama sözünü kesip bende konuşmak isterim.	TM	K	KS	KM	HK
26	Problem çözerken, problemi çözebilmek için şekil çizerim.	TM	K	KS	KM	HK
27	Problem çözerken, problemi kendi kendime seslendiririm.	TM	K	KS	KM	HK
28	Problem çözerken, hareket eder ya da objeleri hareket ettirerek düşünürüm.	TM	K	KS	KM	HK



Ek-4: Çoklu Zekâ Alanı Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Yüklerini Doğrulayan T-Değerleri, Hata Oranları ve Korelasyon Katsayıları

Madde Numarası	T-Değeri	Hata Oranı	r
1	3.73	1.41	0.31
2	6.50	1.03	0.48
3	8.22	0.67	0.50
4	9.76	0.60	0.59
5	7.65	0.78	0.50
6	6.35	0.83	0.42
7	10.82	0.50	0.61
8	7.66	0.95	0.55
9	9.62	0.73	0.64
10	11.68	0.57	0.73
11	9.89	0.71	0.63
12	10.06	0.92	0.74
13	11.52	0.59	0.71
14	9.59	0.91	0.69
15	12.69	0.53	0.77
16	6.81	0.87	0.66
17	9.86	0.60	0.58
18	8.07	0.77	0.52
19	9.70	0.80	0.66
20	8.27	0.84	0.55
21	10.24	0.74	0.69
22	10.90	0.74	0.75
23	8.30	0.71	0.52
24	6.95	1.40	0.59
25	10.21	0.57	0.60
26	8.17	0.63	0.48
27	9.81	0.59	0.58
28	8.74	0.96	0.64
29	5.00	1.64	0.45
30	7.83	1.18	0.63
31	10.29	0.85	0.72
32	11.10	1.06	0.89
33	11.95	0.87	0.89
34	12.05	0.88	0.91
35	10.49	1.00	0.80
36	11.24	1.04	0.90
37	10.03	1.08	0.79
38	10.76	0.94	0.81
39	9.33	1.10	0.73
40	12.86	0.77	0.94

Madde Numarası	T-Değeri	Hata Oranı	r
41	11.97	0.82	0.85
42	14.28	0.58	0.95
43	9.04	1.17	0.71
44	13.67	0.74	0.99
45	12.57	0.86	0.94
46	12.60	0.57	0.77
47	12.57	0.91	0.97
48	13.74	0.69	0.96
49	10.36	1.12	0.82
50	12.96	0.66	0.86
51	8.49	0.70	0.52
52	9.21	1.12	0.72
53	12.55	0.50	0.73
54	11.38	0.57	0.68
55	10.14	0.83	0.70
56	10.73	0.89	0.78
57	10.55	0.85	0.74
58	12.08	0.43	0.64
59	11.36	0.63	0.71
60	10.60	0.63	0.65
61	8.50	1.19	0.69
62	9.38	1.04	0.72
63	10.00	0.66	0.62
64	9.70	1.03	0.75
65	10.28	0.67	0.65
66	8.19	1.07	0.62
67	8.89	0.90	0.63
68	7.33	1.17	0.57
69	10.42	0.76	0.71
70	11.90	0.78	0.86
71	9.90	0.78	0.68
72	11.71	0.53	0.70
73	5.51	1.58	0.49
74	4.00	1.80	0.38
75	4.95	1.06	0.36
76	11.73	0.50	0.69
77	4.93	1.18	0.38
78	10.86	0.62	0.68
79	8.50	0.87	0.59
80	11.46	0.68	0.77

Ek-5: Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Faktör Yüklerini Doğrulayan T-Değerleri, Hata Oranları ve Korelasyon Katsayıları

Madde Numarası	T-Değeri	Hata Oranı	r
1	17.14	0.49	0.87
2	6.82	1.58	0.42
3	15.25	0.72	0.81
4	13.77	0.93	0.75
5	8.13	1.10	0.60
6	10.70	0.95	0.78
7	5.02	1.51	0.42
8	15.81	0.66	0.83
9	5.08	1.49	0.42
10	9.07	1.40	0.77
11	13.70	0.94	0.74
12	15.22	0.67	0.83
13	7.96	1.16	0.60
14	8.11	1.09	0.60
15	4.93	1.49	0.41
16	7.90	1.72	0.75
17	15.43	0.59	0.81
18	7.20	1.61	0.63
19	18.36	0.43	0.90
20	11.37	0.92	0.84
21	8.88	1.14	0.68
22	11.82	0.96	0.94
23	7.62	1.33	0.62
24	15.08	0.80	0.80
25	2.72	1.63	0.24
26	12.95	0.83	0.96
27	10.54	1.10	0.86
28	11.15	1.09	0.88

Ek-6: Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.01.2021-5236



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 08.01.2021
TOPLANTI SAYISI : 01
KARAR SAYISI : 03

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Harun ŞAHİN**'in danışmanlığını, **Feride KÜÇÜK**'ün araştırmacılığını üstlendiği, "*Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları ile Öğrenme Stillerinin İncelenmesi*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Osman ERAVŞAR
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR

Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER

Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ

Üye
Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAĞ

Üye
Prof. Dr.
Eyyup YARAŞ

Ek-7: T.C. Antalya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.02.2021-38623



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-21208900
Konu : Anket Uygulaması

24.02.2021

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 03/02/2021 tarih ve 19664 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Öğrencisi Feride KÜÇÜK'ün "Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zeka Alanları ile Öğrenme Stillerinin İncelenmesi" adlı araştırmasını, Kepez Bilim Sanat Merkezi uygulama isteği ile ilgili 03/02/2021 tarih ve 19664 sayılı yazısı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından incelenerek "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 23/02/2021 tarihli ve 21151892 sayılı onayı ve uygulanacak vcri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda; Gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (8 sayfa)
- 2-Dilekçe Örneği(1 sayfa)

Adres : Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Telefon No : 0 (242) 238 60 00
E-Posta : arge07@meh.gov.tr
Kep Adresi : meh@me01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ehys>

Bilgi için: A.ATICI
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : Faks:2422386111



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9872-5bd5-3e93-bf86-79b2 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-8: T.C. Uşak Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.03.2021-41164



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29425508-605.02-21123663
Konu : Araştırma İzni
(Feride KÜÇÜK)

23.02.2021

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

ANTALYA

İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)
b) 05/02/2021 tarihli ve 20262351 sayılı yazı.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapmak istenmektedir.

İlimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili anket formları ; ilgi (a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak, aşağıda bilgileri ve konusu yazılı çalışma; okullarda eğitim öğretim hizmetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması ve araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Bülent ŞAHİN
İl Milli Eğitim Müdürü

Adı Soyadı	Ünvanı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Feride KÜÇÜK	Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi	Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zeka Alanları ile Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi	05/02/2021 20262351

Güvenli Elektronik
İmza Aslı ile Aynıdır.

23.02.2021



Bilal ZÜBEYİR
Milli Eğitim Müdürü

Ekler :
Araştırma Ön İnceleme Formu
Araştırma İzni ve Ekleri

Adres : Cumhuriyet Mh. İbrahim Tahtakılıç Cd. No:45 Merkez/ÜŞAK

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (276) 280 65 23

Bilgi için: Projeler Birimi - Bilal ZÜBEYİR

E-Posta: ab64@meb.gov.tr

Unvan : Tekniker

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Faks: 2762806536



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fc63-1d22-35f9-913b-4d73 kodu ile teyit edilebilir.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Feride KÜÇÜK

Doğum Yeri ve Tarihi: --

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetler: 6. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Akademik Çalışmalar Sempozyumu “Eğitim Fakültesi Öğrencilerin Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumları”

İş Deneyimi

Projeler: T.C. Muratpaşa Kaymakamlığı Ertuğrul Gazi İlkokulu “Kolay İngilizce” projesi.

Çalıştığı Kurumlar: 2017-2020 Antalya Kültür ve Eğitim Vakfı Koleji

İletişim

E-posta: --

Tarih

07/06/2021

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden ulaşılabilir. Tezimin süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

06/08/2021

FERİDE KÜÇÜK

Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları ile Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi

ORJİNALLİK RAPORU

%13	%11	%6	%6
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Hacettepe University Öğrenci Ödevi	<%1
2	openaccess.ogu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
3	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
4	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<%1
5	Submitted to Fatih University Öğrenci Ödevi	<%1
6	library.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
7	iojes.net İnternet Kaynağı	<%1
8	slideplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<%1
9	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<%1