



**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE  
ÇOKLU ZEKÂ KAVRAMININ  
REKABETÇİ TUTUM ÜZERİNE ETKİSİNİN  
İNCELENMESİ**

**Fatih MURAT**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
SPOR YÖNETİMİ ANABİLİM DALI  
Doç. Dr. Emre BELLİ**

**2021**

**Her Hakkı Saklıdır**

**T.C.**  
**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ**  
**KIŞ SPORLARI VE SPOR BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**SPOR YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

**Fatih MURAT**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE ÇOKLU ZEKÂ KAVRAMININ**  
**REKABETÇİ TUTUM ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ YÖNETİCİSİ**  
**Doç. Dr. Emre BELLİ**

**ERZURUM – 2021**



# KIŞ SPORLARI ve SPOR BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

## Graduate School of Winter Sports and Sport Sciences

### TEZ BEYAN FORMU

#### KIŞ SPORLARI VE SPOR BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

#### BİLDİRİM

*Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Uygulama Esaslarının ilgili maddelerine* göre hazırlamış olduğum “Ortaöğretim Öğrencilerinde Çoklu Zekâ Kavramının Rekabetçi Tutum Üzerine Etkisinin İncelenmesi” adlı tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezinin/raporunun kâğıt ve elektronik kopyalarının aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylıyorum.

Gereğini bilgilerinize arz ederim \*.

- Tezinin/Raporunun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezinin/Raporunun makale için **altı ay**, patent için **iki yıl** süreyle erişiminin ertelenmesini istiyorum.

02.08.2021

Fatih MURAT

ASLI ISLAK İMZALIDIR

\* LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ELEKTRONİK ORTAMDA TOPLANMASI, DÜZENLENMESİ VE ERİŞİME AÇILMASINA İLİŞKİN YÖNERGE

.....

#### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

##### Çeşitli ve Son Hükümler

**Lisansüstü tezlerin erişime açılmasının ertelenmesi MADDE 6– (1)** Lisansüstü teze ilgili **patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda**, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu **iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.**

**(2)** Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz **makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış** ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile **altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.**

**Gizlilik dereceli tezler MADDE 7– (1)** Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

**(2)** Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.



# KIŞ SPORLARI ve SPOR BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Graduate School of Winter  
Sports and Sport Sciences

## TEZ KABUL TUTANAĞI

### KIŞ SPORLARI VE SPOR BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Doç. Dr. Emre Belli danışmanlığında, Fatih MURAT tarafından hazırlanan bu çalışma 13 / 07 / 2021 tarihinde aşağıda isimleri yazılı jüri tarafından Spor Yönetimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Fatih YILDIRIM

İmza: Aslı Islak İmzalıdır

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Emre BELLİ

İmza: Aslı Islak İmzalıdır

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi M. Alparslan KURUDİREK

İmza: Aslı Islak İmzalıdır

Prof. Dr. Fatih KIYICI

Enstitü Müdürü

Aslı Islak İmzalıdır

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	IV
ABSTRACT .....	V
KISALTMALAR DİZİNİ .....	VI
TABLolar DİZİNİ .....	VII
TEŞEKKÜR .....	IX
GİRİŞ .....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### ÇOKLU ZEKÂ KURAMI

1.1. ZEKÂ KAVRAMI .....	4
1.1.1. Zekâ .....	4
1.1.2. Geleneksel Zekâ Anlayışı .....	5
1.1.3. Çoklu Zekâ Kuramı Nasıl Ortaya Çıktı? .....	6
1.1.4. Çoklu Zekâ Alanları.....	7
1.1.4.1. Sözel-Dilsel Zekâ .....	7
1.1.4.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ .....	8
1.1.4.3. Görsel-Uzamsal Zekâ .....	8
1.1.4.4. Bedensel-Kinestetik Zekâ.....	9
1.1.4.5. Müziksel Ritmik Zekâ .....	10
1.1.4.6. Kişiler Arası Sosyal Zekâ.....	10
1.1.4.7. Kişisel İçsel Zekâ .....	11
1.1.4.8. Doğacı Zekâ .....	11
1.1.5. Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesi .....	12
1.1.5.1. Eğitimde ve Öğretimde Çoklu Zekâ Kuramı .....	13
1.1.5.2. Çoklu Zekâ Kuramı Öğrencilere Nasıl Öğretilebilir? .....	13
1.1.5.2.1. Çoklu Zekâ Kuramı Dersi .....	14
1.1.5.2.2. Meslek Günü Etkinliği .....	15
1.1.5.2.3. Alan Gezileri .....	15
1.1.5.2.4. Biyografiler .....	16
1.1.5.2.5. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim .....	16

1.1.5.2.6. Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğretim.....	25
1.1.5.2.7. Çoklu Zekâ Kuramın Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Etkisi.....	29
1.1.5.2.8. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Okul Yapısı.....	32
1.1.5.2.9. Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler .....	34
1.1.5.3. Çoklu Zekâ Kuramıyla İlgili Ulusal Alanda Yapılan Araştırmalar.....	34
1.1.5.4. Çoklu Zekâ Kuramıyla İlgili Uluslararası Yapılan Araştırmalar .....	37

## İKİNCİ BÖLÜM

### REKABET

<b>2.1. REKABET .....</b>	<b>40</b>
2.1.1. Rekabetin Gelişimi .....	41
2.1.2. Rekabete İlişkin Kavramlar .....	42
2.1.2.1. Çatışma .....	42
2.1.2.1.1. Çatışma Türleri .....	43

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### TUTUM

<b>3.1. TUTUM.....</b>	<b>51</b>
3.1.1. Tutumun İşlevleri.....	52
3.1.2. Tutumların Ögeleri .....	54
3.1.3. Tutumların Oluşumu.....	55
3.1.4. Okula Karşı Tutum .....	56
3.1.5. Derse Karşı Tutum.....	58
3.1.6. Rekabetçi Tutum ile İlgili Ulusal Alanda Yapılan Araştırmalar .....	58
3.1.7. Rekabetçi Tutum ile İlgili Uluslararası Alanda Yapılan Araştırmalar .....	60

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE ÇOKLU ZEKÂ KAVRAMININ REKABETÇİ TUTUM ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

<b>4.1. MATERYAL METOD .....</b>	<b>64</b>
<b>4.2. BULGULAR .....</b>	<b>65</b>
<b>4.4. SONUÇ.....</b>	<b>113</b>
<b>4.5. ÖNERİLER .....</b>	<b>116</b>

<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>118</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>133</b>
EK 1. ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI ENVANTERİ .....	133
EK 2. REKABETÇİ TUTUM ÖLÇEĞİ.....	136
EK 3. KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....	137
EK 4. VALİLİK UYGULAMA İZİNİ.....	139
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>140</b>



## ÖZET

## YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE ÇOKLU ZEKÂ KAVRAMININ REKABETÇİ  
TUTUM ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Fatih MURAT

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Emre BELLİ

2021,153 Sayfa

Jüri: Doç. Dr. Emre BELLİ (Danışman)

Doç. Dr. Fatih YILDIRIM

Dr. Öğr. Üyesi Muharrem Alparslan KURUDİREK

Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim öğrencilerinde çoklu zekâ kavramının rekabetçi tutum üzerine etkisinin incelenmesidir.

Çalışmada yer alan öğrencilerin çoklu zekâ durumlarının ve rekabetçi tutum düzeylerinin cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, okul türü, anne-baba eğitim durumları, sınıf düzeyi, uzun süre yaşanan yer ve boş zaman değerlendirmeleri gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Araştırmanın evrenini; Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim okulları oluştururken; örneklem grubunu ise Cumhuriyet Anadolu Lisesi, Hınıs Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Şenkaya Akşar Çok Programlı Anadolu Lisesinde öğrenim gören 359'u erkek 210'u kadın olmak üzere toplam 569 katılımcı oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Akbayırlı (1998) tarafından rekabetçi tutumu ölçmeye yönelik olarak geliştirilen "Rekabetçi Tutum Ölçeği", zekâ türlerini belirlemek için Gardner (1983) tarafından geliştirilen ve Saban (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Envanteri" kullanılmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket program kullanılmıştır.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre çoklu zekâ düzeyleri ile rekabetçi tutumlarının karşılaştırılmasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Katılımcıların sınıflarına göre çoklu zekâ düzeylerinin karşılaştırılmasında mantıksal-matematiksel zekâ boyutunda anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buna göre; 9. sınıf öğrencilerinin ( $\bar{X}=23.79$ ), 12. sınıf öğrencilerine ( $\bar{X}=19.46$ ), 10. Sınıf öğrencilerinin düzeylerinin ( $\bar{X}=22.79$ ), 12. sınıf öğrencilerine ( $\bar{X}=19.46$ ), 11. Sınıf öğrencilerinin de matematiksel-mantıksal zekâ düzeylerinin ( $\bar{X}=22.68$ ), 12. sınıf öğrencilerine ( $\bar{X}=19.46$ ) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çoklu Zekâ Kuramı, Rekabet, Tutum, Ortaöğretim, Öğrenci

**ABSTRACT****MASTER THESIS****AN INVESTIGATION OF THE EFFECT MULTIPLE INTELLIGENCE  
CONCEPT ON COMPETITIVE ATTITUDE OF LEARNERS' AT HIGH SCHOOL****Fatih MURAT****Advisor: Prof. Dr. Emre BELLİ****2021, 153 Pages****Jury: Assoc. Prof. Dr. Emre BELLİ****Assoc. Prof. Dr. Fatih YILDIRIM****Assist. Prof. Dr. Muharrem Alparslan KURUDİREK**

The aim of this study is to examine the effect of the concept of multiple intelligences on competitive attitude in secondary school students.

The students' taking part in the study multiple intelligences status and competitive attitudes are to determine whether the multiple intelligences and competitive attitude levels of the students in the study differ in terms of variables such as gender, age, number of siblings, school type, parent education status, class level, place of residence for a long time and leisure time.

While the secondary education schools affiliated to Erzurum Provincial Directorate of National Education constitute the universe of the research, the sample group consists of 569 participants, 359 males and 210 females studying at Cumhuriyet Anatolian High School, Hınıs Anatolian Imam Hatip High School and Şenkaya Akşar Multi-Program Anatolian High School.

"Competitive Attitude Scale" developed by Akbayırlı (1998) to measure competitive attitude as a data collection tool in the research, "Self-Assessment in Multiple Intelligence Fields Inventory" developed by Gardner (1983) and adapted into Turkish by Saban (2002) to determine intelligence types. ' used.

SPSS (Statistical Package for Social Sciences) package program was used to evaluate the data and find the calculated values.

Significant differences were not found in the comparison of multiple intelligence levels and competitive attitudes of the participants according to their gender ( $p>0.05$ ). When comparing the multiple intelligence levels of the participants based on their classes, significant differences were found in the logical-mathematical intelligence dimension. It was concluded that the mathematical-logical intelligence levels of the 9<sup>th</sup> ( $\bar{X}=23.79$ ), 10<sup>th</sup> ( $\bar{X}= 22.79$ ) and 11<sup>th</sup> ( $\bar{X}=22.68$ ) grade students were higher than the mathematical-logical intelligence levels of the 12<sup>th</sup> grade students ( $\bar{X}=19.46$ ).

**Key Words:** Multiple Intelligences Theory, Competition, Attitude, Secondary School, Student

**KISALTMALAR DİZİNİ**

Akt.	: Aktaran
Ark.	: Arkadaşları
Çev.	: Çeviren
Çpl.	: Çok Programlı Lise
Çzk.	: Çoklu Zekâ Kuramı
Öss.	: Öğrenci Seçme Sınavı
İhl.	: İmam Hatip Lisesi
s.s.	: Sayfa Sayısı
Std. Sp	: Standart Sapma
Tdk.	: Türk Dil Kurumu
Vd.	: Ve Diğerleri

## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 4.1.</b> Demografik Özellikler .....	65
<b>Tablo 4.2.</b> Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği Betimsel İstatistikler .....	67
<b>Tablo 4.3.</b> Rekabetçi Tutum Değerlendirme Ölçeği Betimsel İstatistikler .....	68
<b>Tablo 4.4.</b> Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	68
<b>Tablo 4.5.</b> Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Rekabetçi Tutumlarının Karşılaştırılması .....	69
<b>Tablo 4.6.</b> Katılımcıların Gitmiş Oldukları Okula Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	70
<b>Tablo 4.7.</b> Katılımcıların Gitmiş Oldukları Okula Göre Rekabetçi Tutumlarının Karşılaştırılması.....	71
<b>Tablo 4.8.</b> Katılımcıların Aile Gelir Durumlarına Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	72
<b>Tablo 4.9.</b> Katılımcıların Aile Gelir Durumlarına Göre Rekabetçi Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	73
<b>Tablo 4.10.</b> Katılımcıların Sınıflarına Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması .....	73
<b>Tablo 4.11.</b> Katılımcıların Sınıflarına Göre Rekabetçi Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	74
<b>Tablo 4.12.</b> Katılımcıların Anne Eğitim Durumlarına Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	75
<b>Tablo 4.13.</b> Katılımcıların Anne Eğitim Durumlarına Göre Rekabetçi Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	76
<b>Tablo 4.14.</b> Katılımcıların Baba Eğitim Durumlarına Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	76
<b>Tablo 4.15.</b> Katılımcıların Baba Eğitim Durumlarına Göre Rekabetçi Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması .....	77
<b>Tablo 4.16.</b> Katılımcıların Uzun Süre Yaşadıkları Yere Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	77
<b>Tablo 4.17.</b> Katılımcıların Uzun Süre Yaşadıkları Yere Göre Rekabetçi Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	78

<b>Tablo 4.18.</b> Katılımcıların Yaşlarına Yere Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	79
<b>Tablo 4.19.</b> Katılımcıların Yaşlarına Yere Göre Rekabetçi Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	80
<b>Tablo 4.20.</b> Katılımcıların Boş Zaman Etkinliklerine Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	81
<b>Tablo 4.21.</b> Katılımcıların Boş Zaman Değerlendirmelerine Göre Rekabetçi Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	84
<b>Tablo 4.22.</b> Katılımcıların Kardeş Sayılarına Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	84
<b>Tablo 4.23.</b> Katılımcıların Kardeş Sayılarına Göre Rekabetçi Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	87
<b>Tablo 4.24.</b> Çoklu Zekâ Alt Boyutları ile Rekabetçi Tutum Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Sonuçları .....	88

**TEŐEKKÖR**

Yüksek Lisans eğitim sürecimde desteklerini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Emre Belli'ye, üniversitede samimi bir şekilde beni derslerinde misafir eden Doç. Dr. Yunus Öztaşyonar'a, kaynak bulma konusunda bana çok yardımcı olan arkadaşım Murat Öndem'e, Yüksek Lisans derslerine gidiş, gelişlerim konusunda kolaylık sağlayan idareci arkadaşlarıma, yazım sürecinde evde bana destek olan sevgili eşime ve yaşamım boyunca yanımda olan aileme teşekkürü borç bilirim.

**Erzurum- 2021****Fatih MURAT**

## GİRİŞ

Ortaöğretim öğrencilerinin baskın zekâ türlerini belirlemek ve bu zekâ türlerinin rekabetçi tutumları üzerine etkisini ortaya çıkarmak araştırmanın özünü oluşturmaktadır.

Geleneksel yöntemlerde bireysel farklılıklar dikkate alınmaz ve merkezde öğretmen bulunur. Bilginin öğrenciye aktarıldığı, öğrencinin pasif olarak aldığı bir sisteme dayanır. Bu sistem öğrencilerin düşünme ve araştırma duygularını geliştirmedeği gibi öğrencileri ezberle yöneltilmektedir. Kişilerin aldıkları bilgileri analiz etme, özümleme süreçleri birbirlerinden farklıdır. Bu sebeple öğretim yöntemleri bütün bireyler için farklılık gösterir (Özden, 1999).

Çağımızın eğitim sisteminin önemli bir metot olarak gördüğü Çoklu Zekâ Kuramına göre eğitimin amacı; bireylerin sahip oldukları çoklu zekâ durumlarını belirlemek ve sahip oldukları zekâ türlerini geliştirmektir. Öğretilmek istenen konular bütün zekâ türlerine hitap edecek şekilde düzenlenmeli ve zekâ türlerinin bütünü geliştirilmeye çalışılmalıdır. Bu kurama göre öğretmenlerin sınıflarda bireysel farklılıklar konusunda hassas olması önemlidir. Bundan dolayı Çoklu Zekâ Kuramı öğrencinin merkeze alındığı bir eğitim sistemini benimser (Saban, 2010).

Günümüzde eğitime bakış giderek değişmekte ve gelişmektedir. Gerek teknolojik gelişmeler gerekse bireye bakışta ortaya çıkan yenilikler, öğrenme ve eğitim konusunda birçok yeniliği zorunlu kılmıştır. Çağa ayak uydurmak ve başka toplumların gerisinde kalmamak için ülkemizde de bu yenilikler yakından takip edilmekte ve değişimlere ayak uydurulmaya çalışılmaktadır. Yapılan bütün yeni çalışmalar geleneksel eğitim anlayışının günümüzde yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Yeni anlayış bireylerin kendine özel bir öğrenme yöntemi olabileceğini, bir insanın bir alanda başarısızken başka bir alanda başarılı olabileceği savunulmaktadır. Bütün bunlara temel oluşturan Gardner 1983 yılında çoklu zekâ kuramı çalışmasını yaparak geleneksel anlayışı karşısına alan yeni bir çalışma ortaya koymuştur. Gardner zekânın 8 bölümden oluştuğunu savunmuş, dünyaya gelen herkesin bu zekâ türlerine doğuştan sahip olduğunu belirtmiştir. IQ ya dayandırılan geleneksel zekâ anlayışının sınırlı olduğunu savunmuştur. Bireyde hangi zekâ türünün daha baskın olduğunun belirlenebileceğini ve bu konuda ailenin de çocuğuna destek olabileceği belirtmiştir. Bütün zekâ türlerini geliştirmenin mümkün olmadığını ama en

azından hangisine yoğunlaşmamız gerektiğini anlayabileceğimizi ortaya koymuştur (Gardner, 1983).

Yarınlarmızı güvenle emanet etmek istediğimiz çocuklarımıza en kaliteli eğitimleri sunabilmek, hepimizin öncelikleri arasında her zaman yerini almıştır. Teknoloji ve bilimde hızı alınamayan gelişmeler eğitimdeki yenilikleri de yanında getirmiştir. Toplumların gelişmesi, sos yo-ekonomik olarak kalkınabilmesi için önemli bir yere sahip olan bilimsel bulgular, eğitimde de yenilikler doğurmuştur. Eğitimde geçmişte kullanılan yöntemler yerlerini yeni modellere bırakmak zorunda kalmıştır. Bilgiyi aktaran öğretmen, pasif-yarı pasif şekilde dinleyen öğrenci klasik eğitim sisteminden, bilgiyi keşfederek bulan öğrenci merkezli eğitim sistemine doğru geçilmiştir (Tüfekçi, 2005).

Durie (1997) Gardner, çoklu zekâ kuramının eğitime ne gibi bir katkısı olacak şeklinde yöneltilen soruyu; bu kuramın bir eğitim hedefi olmadığını belirterek cevaplamıştır. Zekâ alanlarının eğitimde amaçlara ulaşmak için bir araç olduğunu söylemiştir.

Köknel (1995) rekabet bireylerin doğasında var olan özelliklerin bir yansımadır. Çocuk ilk dünyaya geldiği anda ailede, daha sonra okul ve çevresinde başarılı olmayı, iş birliğini ve rekabeti öğrenir şeklinde ifade etmiştir.

Öğretim sürecinin verimli işletilebilmesi için rekabete dayalı öğrenme okul ve sınıf ortamlarında çeşitli etkinlikler, yarışmalar yoluyla sürece dâhil edilmektedir. Bütün hedef ve dersler için uygun bir yöntem olabilir. Aralarında en etkili olanı ise bilgi ve yetenek yarışmalarıdır (Sönmez, 1993). Rekabet temelli öğrenme, işbirlikçi öğrenmeyle zıt şekilde işlemekte, bir grup ya da bir kişinin başarılı olması diğerlerinin başarısızlığı anlamına gelmektedir. Bu şekilde olduğu için öğrenciler arasında işbirlikçi öğrenmedeki gibi destekleme değil engelleme çalışmaları görülecektir (Açıkgöz, 1992).

Rekabet temelli eğitim yaklaşımlarında öğrencilerin hayal güçleri, zekâ durumları, araştırma hevesleri, zihinsel girişkenliklerinin olumsuz etkilendiği ve öğrenme isteğinin azaldığı görülebilmektedir (Ural, 2004). Yarış durumunda kaybeden öğrencinin de bir şeyler öğrenmesi mümkün olmakla beraber yaşayacağı hayal kırıklığı ve başarısızlık duygusunun telafisi mümkün olmayacaktır (Nelson, Dawson, 2017).

Bir kültürde rekabetçi yapısı ön planda, hırslı ve başarılı bir insan yüceltilirken başka bir toplumda bu durum olumsuz eleştiriye konu olabilir. Rekabet ve bireysel kazancın önemli yere sahip olduğu toplumlarda bireyin, bir başkasını ne kadar çok geride bıraktığıyla ve elde ettiği başarıyla çok fazla bir doyum yaşayabileceği belirtilmektedir (Şerifi, 1985).

Öğrencilerin sahip oldukları baskın zekâ alanlarının bilinmesi ve bunun farklı durumlara göre değişkenlik gösterebileceğinin idrakinde olunması eğitime olumlu katkı sunabilir. Zekâ ve rekabetin yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, gelir durumları vb. çalışmamızda da karşılaştırma yaptığımız diğer durumlarla ilgisi olabileceği düşünülmelidir. Ülkemizin içerisinde bulunduğu durumda öğrencilerin iyi bir okulda eğitim alabilmek ve başarılı bir yaşam koşulu oluşturabilmek için bir başkasını geçmesi gerekebilmektedir. Bu yarışta öğrencilerin rekabet duygularını kontrol etmekte zekâ alanlarını belirlemek kadar önem teşkil etmektedir. Rekabet duygusu hiç olmaması da normalin üzerinde olması da olumsuz etki oluşturabilir. Bütün bunların idealini belirlemek, öğrencileri kendi yetenek ve zekâ alanlarına yönlendirebilmek, onlara kendilerini tanıma fırsatı vermek adına bu tarz çalışmalar desteklenebilir ve sonuçlarından eğitim kurumlarında yararlanılabilir.

Bütün yenilikler temelinde öğrenci başarısını artırmak amacını gütmektedir. Okullarımızda her sene öğrenci başarısını nasıl artırabilir şeklinde araştırmalar yapmaktayız. Okullarımız eğitim-öğretimin birinci unsuru olduğu için araştırmaların merkezine öğrencilerle birlikte eğitim kurumları da girmektedir. Hem eğitim kurumlarımızı hem de öğrencilerimizi çağın gerekliliklerine hazırlamak hepimizin birinci sorumluluğu olmalıdır.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### ÇOKLU ZEKÂ KURAMI

#### 1.1. ZEKÂ KAVRAMI

Soyut bir kavram olan zekânın tanımı uzun yıllar yapılmakta güçlük çekilen bir konu olmuştur. Günümüze kadar insanların zihinsel yaklaşımları ve yapılarına bakılarak zekâ üzerine fikirler ortaya atılmış, bazen yapılan bir testin sonucu, bazen çevreyle uyumu, bazen de problem çözme becerisi olarak düşünülmüştür (Bümen, 2005).

Zekâyı akılla karıştırmamak gerekir. Akıl anlayıcı bir güç iken, zekâ çevreyi seçme onu biçimlendirebilme ve çevreyle uyum içerisinde yaşamak için gerekli olan zihinsel niteliklerdir. Bu anlamda zekâ çevreye bir tepki değil onu şekillendirme aktivitesidir (Taşkın ve Adalı 2004).

Bilim adamları, insanların zihinsel işlevlerini inceleyerek zekâ konusunda yorum yapmışlardır. Bir kısmı geliştirdiği testlerin sonuçlarını zekâ olarak tanımlarken bir kısmı da zekâyı öğrenme gücü olarak nitelendirmiştir. Zekâ, yeni ve şaşırtıcı durumlarda çevreye uyum sağlayabilme, karşılaştığı durumları ayırabilme ve problem çözme gücü olarak nitelendirilebilir (Selçuk, 2012).

Öğretmenler sınıflarda bireysel farklılıkları zekâ olarak açıklamaktadırlar. Öğrencinin bir derste başarısız olması akla ilk olarak öğrenme kapasitesini getirmektedir. Fakat zekâ çok eski yıllardan beri insanların üzerinde düşündüğü, tartıştığı, hâlâ da tam olarak fikir birliğine varılmamış bir konudur. Birçok bilim adamı aşağıdaki maddelerin zekâyı içerisine aldığı konusunda hem fikirdir (Erden, Akman 2012).

##### 1.1.1. Zekâ

- Çevresiyle uyum içerisinde olma bir işi başarmak için gerekli olan duruma kendini uydurabilme becerisidir.
- Öğrenme gücüyle alakalıdır. Zeki insanlar, daha az zeki insanlardan hızlı öğrenirler.

- Karşılaştığı yeni durumlarda önceki bilgilerini kullanarak analiz ve sentez yapabilirler.
- Birçok farklı işi aynı anda ve uyumlu şekilde yapabilirler.
- Farklılık gösterebilir, kimi zaman sosyal kimi zaman akademik bir durumda ortaya çıkabilirler.
- Kültürle alakalıdır. Bir kültür için zeki olan başka bir kültür için zeki olmayabilir (Ormrod, 2003).

### 1.1.2. Geleneksel Zekâ Anlayışı

Zekâyı ilk olarak Galton (1822-1911) ölçemeye çalışmıştır. Çalışmasında temel duyguların duyarlılığını incelemiştir. Zekâyı bilgiyi yapılaşdırma ve kullanma olarak ele almıştır (Ülgen, 1997).

Günümüze kadar zekânın ne şekilde tanımlanacağı birçok eğitimci için merak konusu olmuştur. Bazı eğitimciler zihinsel işlevleri temel alan testler kullanarak (IQ) yaptıkları ölçümlerini zekâ olarak tanımlarken bir diğer kesim zekâyı insanların sahip oldukları algılama gücü olarak nitelendirmişlerdir. Zekâyı belirlemek için geliştirilen bu geleneksel yöntem insanları ikiye ayırmış bir grup için zeki olanlar diğer grup için zeki olmayanlar şeklinde tanımlama yapılmasına neden olmuştur. Bir bireyin zeki olup olmadığı konusunda IQ testleri tek ölçüt olarak kabul edilmiştir. Daha da ileri gidilerek geleneksel anlayışta, bireylerin doğuştan zekâyâ sahip oldukları sahip değiller ise bunu sonradan geliştiremeyecekleri savunulmuştur (Saban, 2004).

Zekâ testleri süreç içerisinde psikoloji alanında en büyük başarılarından biri olarak kabul edildi. İnsanlar günlük yaşamda zekâ puanlarını kıyaslamaya başladılar. Gazetelerin basit zekâ testi sorulardan tutun, çok önemli düzeydeki eğitim kurumlarının alımlarında kullanılmak üzere oluşturulan birçok çeşidi türetildi. Belli bir dönem çocuklarda bundan nasibini aldı, birçok okul bu testleri uygulayarak bazı program ve bölümlere öğrencileri almadı (Altan, 1998).

Piaget bu geleneksel anlayışa karşı çıkararak zekânın bu testlerden alınan puanlar olmadığını ifade etmiştir. Piaget zekâyı zihnin kendini yenileme ve değişim gücü olarak nitelendirmiştir. Ona göre zihin sindirim sistemi, bilgiler ise besin maddeleridir. Algılan

bilgiler bilişsel yapıyı değiştirip geliştirir. Buna göre insan, karşılaştığı bir problemde eski tecrübelerinden yararlanarak daha etkili kararlar verebilir (Selçuk, 1999).

Bütün bunlar uzun yıllar zekânın tam olarak nasıl anlaşılacağı konusunda çalışmalar yapıldığını gösteriyor. Ortaya atılan görüşlerin bir kısmı günümüzde geçerliliğini yitirmiş bir kısmı da geliştirilmiş ve güncellenmiştir. Tek boyutlu ölçümler insan zekâsını ortaya çıkarmakta eksik kalmıştır. Bilim adamları insan zekâsının belirli bir bölüm değil birçok bölümden oluşabileceğini düşünmüş ve çalışmalar bu yönde ilerlemeye başlamıştır.

### 1.1.3. Çoklu Zekâ Kuramı Nasıl Ortaya Çıktı?

Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Gardner, geleneksel anlayışı uzun yıllar araştırdıktan sonra 70'li ve 80'li yıllarda insanların bilişsel gelişimini incelemeye yönelmiştir. Boston Üniversitesi'ndeysen bilişsel kazaların etkilerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Aynı zamanda Harvard Üniversitesinde normal ve üstün becerilere sahip çocuklarla ilgili araştırmalarda bulunmuş, bilişsel yeteneklerin gelişiminin süreçlerini izlemiştir. Bu çalışmaları yaparken psikometrik bakışla ifade edilemeyen farklı şeylerin dikkatini çektiğini belirtmiştir (Bümen, 2005).

Gardner “çocuklar ve beyin hasarlı yetişkinlerde ortaya koyduğum çalışmalar, insan doğasıyla alakalı olarak beni derinden etkiledi” demiştir. İnsan beyni çok geniş ve zengin kapasitelerle doludur ve bireyin belirli bir alandaki üstünlüğü bir başka alandaki üstünlüğü ile karıştırılabilir şeklinde açıklamada bulunmuştur (Gardner, 1999).

Bu fikir Çoklu Zekâ Kuramının ortaya çıkışında önemli bir başlangıç noktası olmuştur. Gardner 1983 yılında ‘Zihin Çerçevesi’ kitabında 7 ayrı evrensel kapasiteden bahsetmiştir. Bu 7 kapasite ve zekânın doğuştan her bireyde var olduğunu fakat farklı kültürlerde farklı yapılarla ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Örnek vermek gerekirse dil zekâsı tüm toplumlarda doğuştan getirilen evrensel bir kapasitedir. Bir kültürde yazma olarak karşımıza çıkarken bir başka kültürde konuşma şeklinde çıkabilmektedir (Bümen, 2005).

Checkley'in (1997) Gardner ile yaptığı görüşmede, Gardner 8. zekâ türünden bahsetmiştir. 1999 yılında yayımladığı “Zekâ Yeniden Yapılandırıldı” adlı kitabında da bu zekâ türünü de içine alacak şekilde Çoklu Zekâ Kuramını yeniden düzenlemiştir.

Gardnerin (1983, 1999) ortaya koyduğu zekâ türleri şu şekildedir: (1) Sözel- dil zekâsı, (2) mantık-matematiksel zekâ (3) görsel-uzaysal zekâ (4) müziksel-ritmik zekâ (5) bedensel-kinestetik zekâ (6) sosyal zekâ (7) içsel zekâ (8) doğacı zekâ (Saban, 2004). Bu zekâ türleri aşağıda tek tek açıklanarak ele alınmıştır.

#### **1.1.4. Çoklu Zekâ Alanları**

##### **1.1.4.1. Sözel-Dilsel Zekâ**

Bu zekâ türüne sahip bir birey kendi dilini ve dilin gramer yapısını oldukça iyi kullanabilen, kendisini iyi ifade edebilen bir yapıya sahip olur. Herhangi bir olayı karşısındaki kişileri sıkmadan hatta tam tersi dikkatle dinletecek şekilde bir anlatım gücüne sahip olurlar. Dinleyerek, yazarak ve konuşarak öğrenirler. İletişim kurarken karşısındaki konuşan kişinin dil yapısını inceler, hatalarının farkına varırlar. Dilde farklı yapılar oluşturabilme ve farklı yapılar öğrenme eğilimleri olur.

Bir dilin temel işlevlerini açıkça kullanabilme becerisine sahip olurlar. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin etkili olması ve iletişimi kuvvetli kullanabilmeleri bu zekânın en belirgin özellikleridir. Dil zekâsı iletilenin bireysel olarak algılanmasını sağlar. Bu zekâ türüne okullarda oldukça önem verilir (Bümen, 2005).

İnsanlar değişik kültürlerde birçok farklı dil becerisine sahiptir. Kimileri sadece bir dili iletişim için kullanırken bazıları da birden çok dili iletişimde kullanır. Sözel- Dilsel zekâsı yüksek olan bireyler kelimeleri hem yazılı hem de sözlü olarak ifade etmekte başarılıdırlar (Demirel, 2000).

Bu zekâyâ sahip bireylerin özellikler şunlardır:

1. Kelimelerin içeriğini anlama konusunda yeteneklidirler.
2. Öğretmekten ve açıklama yapmaktan hoşlanırlar.
3. Anlatmayı ve mizah yapmayı severler.
4. Karşısındakini ikna etme kabiliyeti yüksektir.
5. Önceden öğrendiklerini hatırlamakta güçlük çekmezler.

6. Anlatılanları anlamak için derinlemesine soru sorma eğilimleri vardır (Bümen, 2002).

#### **1.1.4.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ**

Muhakeme etmeyi ve sayılarla düşünmeyi severler, tümevarım ve tümdengelim teknikleri ile pratik düşünme yeteneklerine sahip olurlar. Hipotez kurmaktan hoşlanırlar, neden sonuç ilişkileri kurar, miktar tahmininde bulunurlar. Zekâ oyunları oynamaktan keyif alırlar. Geometrik şekillerle çalışmayı, nesnelere kategorilere ayırmayı ve olaylar arasında ilişkiler kurmayı severler. Soyut durumları düşünerek öğrenmekten zevk alırlar (Saban, 2002).

Bilimsel hipotezleri sınıflandırmayı, sebep sonuç ilişkileri kurma becerilerini severler. Çok geniş alanlarda akıl yürütme çalışmaları yapabilirler. Küçük çocuklar bu zekâ türünü, somut işlemler döneminde sayısal işlemler ve eşlemeleri yaparken kullanırlar (Bellance, 1997).

Bümen (2002) Mantıksal-Matematiksel Zekâ türüne sahip bireylerin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

1. Tümevarım ve Tümdengelim yoluyla akıl yürütmeyi severler.
2. Soyut düşünebilme becerileri yüksektir.
3. Satranç gibi zekâ oyunlarına ilgilidirler.
4. Nesnelere kategorilere ayırmayı, mantıksal ilişkiler kurmayı severler.
5. Bulmaca çözmeyi ve akıl yürütmeyi severler.

#### **1.1.4.3. Görsel-Uzamsal Zekâ**

Resim ve şekillerle düşünebilme, nesnelere şekiller vererek çalışmalar yapabilme becerisine sahip olurlar. Etrafı daha özel inceler daha ayrıntılı bakış açısına sahip olurlar. Şekillere, renklere, doğadaki nesnelere sanatsal bakış açısıyla yaklaşabilme yetenekleri belirgin olur. Görerek, gözlemleyerek öğrenirler. Çizim, boyama, kesme ve yapıştırma gibi becerilerden zevk alırlar. Zihinsel şemaları çok gelişmiştir, bu becerileriyle zihinlerinde tasarladıkları bir çalışmayı somut bir çalışmaya çevirebilirler (Lazear, 2000).

Bu zekâ türüne sahip bireylerin özellikleri şunlardır:

1. Renklere karşı özel ilgileri vardır.
2. Haritaları, grafikleri ve tabloları düz yazılı eserlere kıyasla daha kolay okur ve anlarlar.
3. Durumlara karşı farklı bakış açıları geliştirir ve sanatsal faaliyetlere ilgili olurlar.
4. Hayal kurma becerileri yüksektir.
5. Hislerini görsellerle anlatabilirler.
6. Zihinsel canlandırma becerileri yüksektir (Lazear, 2000).

#### **1.1.4.4. Bedensel-Kinestetik Zekâ**

Zihnin ve aklın, bedensel faaliyetlerle çok uyumlu bir şekilde hareket edebilme becerisidir. Bedensel zekâsı gelişmiş bireyler fiziksel beceri gerektiren konularda yenilikler ortaya koyabilirler. Zihin ve vücut koordinasyonunda oldukça beceriklidirler. Sağlıklı bir yaşama ve sağlıklı bir görünüme önem verirler. Çevreye karşı duyarlı davranan bir yapıya sahip olurlar. Bu zekâ türüne sahip bireylerin liderlik duyguları gelişmiş olur ve organizasyon düzenleme konusunda başarılıdırlar (Yavuz, 2004).

Bedensel–kinestetik zekâyâ sahip bireylerin özellikleri şöyledir:

1. Sportif faaliyetlerde başarılı olmayı severler ve bir dalda yetenekleri mutlaka olur.
1. Fazla hareketsiz duramazlar.
2. Zihin ve beden arasında etkili bir bağ kurma becerileri vardır.
3. Taklit yapmayı severler ve jest, mimik gibi ifadeleri kolaylıkla taklit edebilirler.
4. Karşılaştıkları nesnelere dokunarak incelemek isterler.
5. Koşmaktan, ip atlamaktan ve fiziki hareketlerden hoşlanırlar.
6. El-ayak koordinasyonu gerektiren etkinliklerde başarılıdırlar (Bümen, 2001).

#### 1.1.4.5. Müziksel Ritmik Zekâ

Sesler, müzikler, ritimler üzerine ilgisi ve yeteneği olan zekâ türüdür. Yeni sesler ve ritimler üretmede zorlanmaz ve sesle düşünebilme becerisine sahip olurlar. Enstrüman kullanma konusunda yeteneklidirler. Farklı sesleri ayırt edebilirler (Yavuz, 2005).

Müziksel-ritmik zekâyaya sahip olan bireyler seslerden anlam çıkarabilme, konuştuğu kişilerin ses tonlarından hislerini anlayabilme becerilerine sahip olurlar. Bir aracın motor sesinden olumsuz bir durum olduğunu anlayabilmek bu zekâ türüne sahip bireylerin önemli becerilerindedir. Diğer zekâ türlerinden farklı olarak bireylerde ilk gelişmeye başlayan zekâ türüdür. Sesler anne karnındayken işitilmeye başlar. Müziksel-Ritmik zekâyaya sahip bireylerin bazı özellikleri şunlardır:

1. Melodi hafızaları çok iyi olur.
2. Kulaklarına gelecek bir şarkı sesi, bir tını onu tekrar etmelerine neden olur.
3. Enstrüman yetenekleri olur ve mutlaka bir müzik aletine ilgi duyarlar.
4. Şarkı söylemeyi severler ve sesleri güzel olur.
5. Derslerden en çok müzik dersine ilgi duyarlar.
6. Normal konuşma anlarında bile el ve ayaklarıyla ritim tutma davranışları sergilerler.
7. Etraflarındaki seslere fazla duyarlı olurlar.
8. Müzik anlamında iyi bir kulağa sahip olurlar (Lazear, 2000).

#### 1.1.4.6. Kişiler Arası Sosyal Zekâ

Bu zekâ türüne sahip kişiler, insanlarla bir arada bulunarak çalışma ve onları ikna edebilme becerisine sahip olurlar. Sosyal ortamlara girmekten çekinmez ve kendilerini bu ortamlarda çok iyi ifade edebilirler. Sözel-Bedensel zekâ türünü oldukça etkili kullanma becerisi gösterirler. İnsanları organize etme konusunda yetenekli olurlar ve liderlik özellikleri her zaman ön planda olan vasıflar taşırlar (Bümen, 2002).

Sosyal zekâ sahibi bireylerin özellikleri şunlardır (Saban, 2004):

1. Arkadaş çevreleriyle ve akrabalarıyla sosyal ilişkileri kuvvetli olur.

2. Buldukları gruplarda doğal bir lider olarak ortaya çıkarlar.
3. Çevresinde problemi olan arkadaşlarına veya akrabalarına yardım ederler.
4. Tek başına yaşayabilir ve başlarının çaresine bakabilirler.
5. Etraflarında en az iki, üç tane samimi arkadaşı olur ve sık sık onlarla iletişim kurarlar.
6. Çevresinde bulunan insanlar, onunla vakit geçirme çabası içerisinde olurlar.
7. Kendilerini başkalarının yerine koyarak düşünme becerileri gelişmiş olur.

#### **1.1.4.7. Kişisel İçsel Zekâ**

Kişisel isteklerini ve ihtiyaçlarını en iyi şekilde kavrayabilirler. İçsel motivasyonlarını en güzel şekilde kullanabilen bir beceri gösterirler. Düşüncelerini yaşantısına göre şekillendirebilen ve bireysel özelliklerine göre hayaller oluşturabilen yapıya sahip olurlar. Kendilerini değerlendirme konusunda ustadırlar. Kendi başlarına vakit geçirmekten hoşlanır ve bireysel çalışmalar ortaya koymaktan zevk alırlar. Hedeflerine ulaşma istekleri en önemli motivasyonlarını oluşturur. Bu zekâ türünü geliştirebilmek için kendi kendini gözlemlemek izlenecek yollardan biridir. Dini Liderler, Psikologlar ve Filozoflar kişisel-içsel zekâ türü gelişmiş insanlardır (Demirel, 2000).

Kişisel içsel zekâyâ sahip bireylerin bazı özellikleri şunlardır:

1. Kendilerini iyi tanır ve kendilerine değer verirler.
2. Üst bilişsel düşünme becerileri gelişmiştir.
3. Farklı duygu ve düşüncelerin farkında olurlar.
4. Yaptıkları işlerde dikkatlerini verme düzeyleri yüksektir.
5. Duygu ve düşüncelerini anlaşılır bir şekilde dile getirebilirler (Bümen, 2002).

#### **1.1.4.8. Doğacı Zekâ**

Gardnerin en son açıklamış olduğu zekâ türüdür. Çevreyi anlama, tanıma ve doğayla ilişkiler kurmayla ilgidir. Bu zekâ türü bireylerde çevrelerindeki bitki ve hayvan

türlerini fark ettiklerinde ve bunların alt türlerini sınıflandırma yapabildiklerinde ortaya çıkabilmektedir (Bellanca, 1998).

Doğacı zekâya sahip bireylerin bazı özellikleri şunlardır (Lazear, 2000):

1. Doğayla bütünleşmek, doğal yapılarla ilgilenmek isterler. Farklı renk, koku ve tatlarla ilgili konularda kendilerini geliştirmeyi severler.
2. Botanik ormanlarına meraklı olurlar, bitkileri araştırır ve dünyaya etkilerini incelerler.
3. Canlılarla etkileşim halinde olmayı sever ve nasıl beslendikleri konusunda meraklı olurlar.
4. Doğada bulunan canlıları sınıflara ayırma konusuna ilgili olurlar.
5. Bitki yetiştirme, tarımla uğraşma, bitkilerle tedavi etme gibi davranışları severler.

#### **1.1.5. Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesi**

Çoklu zekâ kuramı, insanların tek bir zekâ türüne sahip olmadığını, 8 farklı zekâ tipinin varlığını ve bu zekâ alanlarının hepsinin geliştirilebileceğini ortaya koymuştur. Farklı bir bakış açısıyla çoklu zekâ kuramı, sorunları çözmek ve kıymetli bir ürün ortaya koyabilmek için bireylerin zekâ alanlarını nasıl kullandıklarını açıklayan zihinsel bir modeldir. Bu husus da öğretmenler için önemli olan çoklu zekâ alanlarını erken yaşta ortaya çıkarmaya çalışmak ve sınıflarında bu zekâ alanlarının hepsinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler planlamaktır (Saban, 2004).

Her birey 8 farklı zekâ alanını da çok yüksek oranda geliştirebilecek kapasiteye sahip olmasına rağmen çocuklar küçük yaşlardan itibaren belirli zekâ alanlarına eğilimli olurlar. Okula başlama yaşına geldiklerinde geliştirdikleri zekâ türleri doğrultusunda öğrenme yolları da geliştirmiş olurlar. Tam da burada öğretmenlere düşen en önemli görev okulun ilk günlerinde öğrencilerin geliştirdikleri zekâ türlerini belirlemek ve öğrenmelerini geliştirdikleri zekâ türleri yoluyla sağlamalarına yardımcı olmaktır. Öğrencilerin zekâ türlerini belirlemek için kullanılacak bazı yöntemler ise: (a) öğrenci gözlemek (b) belge toplamak (c) okul kayıtlarını incelemek (d) diğer öğretmenlerle iletişim halinde olmak (e) velilerle görüşmek (f) öğrencilere sormak (Saban, 2004).

### 1.1.5.1. Eğitimde ve Öğretimde Çoklu Zekâ Kuramı

Geleneksel eğitim sistemindeki temel problem öğrencilerin birçoğunun öğrenme güçlüğü çekmesi değil öğretmenlerin farklı yollar kullanma konusunda isteksiz olmasıdır. Öğretim sürecinde ortaya çıkan çeşitli problemleri öğrencilerin omuzlarına yüklemek, öğretmenlerin formasyon yeterliliklerinin sorgulanmasını gizlemek için kullandıkları etkili bir savunma yöntemidir (Saban, 2004).

Eğitimde öğrencilerin öğrenmede zorlanmaları söz konusu olmamalıdır. Farklı yollarla öğrenme biçimlerine sahip öğrenciler, çoğu kez öğretmenler tarafından öğrenme özürü olarak tanımlanmaktadır. Bazı çocukların sınıfta uzun süre hareketsiz durması öğrenme yapılarına terstir. Bedensel ve kinestetik zekâ türüne sahip çocuklar hareketli oldukları için “hiperaktif” olarak nitelendiriliyor. Görsellere ve imgelere öğrenme sürecinde ihtiyaç duyan çocuklar sadece soyut kavramlardan oluşan metinleri kavramada zorlandıkları için “okuma özürü” olarak adlandırılabilir (Armstrong, 1987, 1988, aktaran Saban, 2004, s.2). Çoklu zekâ kuramının öğrencilerin bireysel farklılıkları olduğunu ve farklı öğrenme biçimlerine sahip olduklarını belirtmesi, ilk olarak öğrencilerin öğrenme güçlüğü çektiğini ifade eden anlayışın geçerliliğini sarsmış ve farklı öğrenme türlerine göre hazırlanmış öğretim yöntemlerinin, önceden öğrenme güçlüğü yaşadığı söylenen öğrencilere de başarı duygusunu tattırabileceğini göstermiştir (Eriş, 2008).

Nitekim eğitim süreci çocukların neden başarılı olamadıklarından ziyade neyi daha iyi yapabildiklerini tespit etmeli ve başarılı olabilmeleri için yardımcı olmalıdır. Çağdaş eğitim yaklaşımının önemli bir unsuru olan “eğitimde fırsat eşitliği” ilkesi gereğince sadece maddi olanaksızlıklar değil farklı öğrenme yapıları da dikkate alınmalıdır. Her öğrenciye kendi ilgisine yönelme ve potansiyelini geliştirme fırsatı verilmelidir. Günümüz okulları öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verirse ve potansiyellerini mümkün olan en üst seviyeye çıkarma fırsata sunarsa, eğitimde fırsat eşitliği sağlanmış olacaktır (Saban, 2004).

### 1.1.5.2. Çoklu Zekâ Kuramı Öğrencilere Nasıl Öğretilir?

Çoklu zekâ kuramının önemli özelliklerinden biride kolay ve anlaşılır bir şekilde öğrencilere öğretim süreçlerini açıklamasıdır. İlköğretim birinci sınıftan itibaren

derslerde öğretilecek konular öğrencilerin anlayabileceği şekilde somut kavramlara dönüştürülebilir (Saban, 2010).

Amstrong ‘a (2000) göre öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenme yollarının farkına varması için bazı stratejilere başvurabilir. Bunlar: “çoklu zekâ kuramı dersi, meslek günü etkinliği, alan gezileri, biyografiler, çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim, küçük deneyimsel etkinlikler, yaratıcı etkinlikler odası, duvar sergileri, okuldaki öğrenci ürünleri sergileri, sınıftaki çoklu zekâ köşeleri, insan zekâsı avı ve çoklu zekâ kuramı masalı ve şarkısı.” dır. (Amstrong, 2000, akt. Saban, 2010, s.110-115) a göre bu stratejiler aşağıdaki başlıklarla ifade edilmiştir:

#### 1.1.5.2.1. Çoklu Zekâ Kuramı Dersi

Çoklu zekâ kuramını öğrencilere öğretmenin en kolay yolu ders olarak verilmesidir. “Öğrenciler için çoklu zekâ kuramı dersi” ne öğretmen “içinizden kaç kişi en zeki olarak kendisini görüyor” diyerek başlayabilir. Bu şekilde başlamasındaki amaç öğrencilerin bir alanda değil sekiz farklı alanda da zeki olduğunu vurgulamaktır. Bu uygulamada öğrencilerin bütün zekâ alanlarında da becerikli olduklarını hissetmesine izin verilir.

Bu uygulamada öğretmen sınıf tahtasına 8 bölümden oluşan bir daire çizer. Bütün zekâ alanlarına yönelik sorular yazılır. Öğrencilere içinizden kaç kişi konuşabilir, okuyabilir, yazabilir? Şeklinde sorular sorarak parmak kaldıran öğrencilerin kelime zekâsına sahip olduklarını daireye yazar. Diğer zekâ türleri içinde sorular soran öğretmen benzer şekilde daireyi doldurur. Bu uygulama gerçekleştirilirken unutulmaması gereken en önemli konu öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun sorular belirlenmesidir. İlköğretim birinci kademedeki öğrenciler için aşağıdaki sorular kullanılabilir:

**Kelime zekâsı:** Aranızdan kaç kişi konuşabilir? Aranızdan kaç kişi okuyabilir? Aranızdan kaç kişi yazabilir?

**Sayı zekâsı:** İçinizden kaç kişi 1’den 10’a kadar sayabilir? İçinizden kaç kişi aritmetik hesaplar yapabilir? İçinizden kaç kişinin ufakta olsa bir buluşu vardır?

**Resim zekâsı:** Aranızda kimler televizyon ve sinemada film izlemeyi sever? Aranızda kimler resim çizebilir?

**Müzik zekâsı:** İcinizde kaç kişi bir enstrüman kullanmayı bilir? İcinizden kaç kişi şarkı söylemeyi sever? İcinizden kaç kişi müzik dinlemekten hoşlanır?

**Beden zekâsı:** Aranızdan kaç kişi spor yapmaktan keyif alır? Aranızdan kimler düzenli egzersiz yapmayı sever? Kimler ellerini kullanarak bir ürün elde etmeyi sever?

**İnsan zekâsı:** İcinizden kimlerin en az bir yakın arkadaşı vardır? Kimler bir grup içinde olmayı ve birlikte ders çalışmayı sever?

**Ben zekâsı:** Aranızdan kimlerin en az bir hobisi vardır? Aranızdan kimlerin yalnız kaldığında gittiği bir yeri vardır?

**Doğa zekâsı:** Aranızdan kimler şu an doğada olmak ister? Aranızdan kimlerin böcek, kelebek ya da benzeri bir hayvanın koleksiyonu vardır? Aranızdan kimler hayvanları sever?

#### 1.1.5.2.2. Meslek Günü Etkinliği

Okullarda öğretmenler meslek günleri etkinleri düzenleyebilir ve bu günlerde çeşitli zekâ türlerine hitap edecek meslek gruplarından bir üye okula davet edilebilirler. Örneğin kelime zekâsı alanında bilgi vermek üzere bir gazeteci ya da editör davet edilebilir. Sayısal zekâ için bir bankacı ya da resim zekâsı için bir mimar davet edilebilir. Bu şekilde bütün zekâ türleri için çocuklara bilgi verecek önemli mesleklerden bireyler okullara davet edilebilir. Dikkat edilmesi gereken en önemli husus, çocukların meslekleri belirli zekâlarla ilişkilendirmelerine izin verilmeden, mesleklerde başarılı olunmak isteniyorsa çeşitli zekâ türlerinin uyum içerisinde çalıştırılması gerektiği açıklanmalıdır. Ayrııcı okula davet edilen meslek üyelerinin de ne amaçla bu etkinliğin yapıldığını açık bir şekilde bilmeleri gerekir.

#### 1.1.5.2.3. Alan Gezileri

Öğrencilere çoklu zekâ alanlarının gerçek hayatla ilişkilerini göstermek açısından çok önemlidir. Öğrenciler yakın çevrelerinde bulunan ve bütün zekâ türlerinin önemini anlayacakları ve gezi, gözlem yapabilecekleri yerlere götürülebilir. Alan gezileri kelime zekâsı için kütüphane, sayı zekâsı için bir banka, beden zekâsı için bir fabrika, resim zekâsı için bir resim sergisi, müzik zekâsı için bir radyo istasyonu, insan zekâsı için halkla

ilişkiler bürosu, ben zekâsı için bir psikolojik danışman ofisi, doğa zekâsı için hayvanat bahçesi gibi yerlere yapılabilir.

#### **1.1.5.2.4. Biyografiler**

Öğrencilerden bu etkinlikte kendi kültürleri ve başka kültürlere ait önemli kişilerin hayat hikâyelerini incelemeleri ve bu kişileri belli bir alanda başarılı yapan zekâ alanlarının neler olduğunu araştırmaları istenebilir. Dikkat edilmesi gereken konu farklı kültürlerden biyografilerin dengeli seçilmesidir. Ayrıca benzer zekâ türüne ait farklı örnekler içermelidir. Bu şekilde öğrenciler zeki olmanın tek bir gruba ya da kültüre mal edilemeyeceğini ve bir zekâ türü ile farklı alanlarda zeki olunabileceğini kavrarlar.

#### **1.1.5.2.5. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim**

Öğretmenler derslerinde öğretilmesi gereken bir konuyu sekiz farklı yolla öğretebilirler. Bu uygulamada öğretmen derse başlamadan önce öğrencilerine zekâ alanlarının hepsini kullanarak dersini işleyeceğini belirtir, onlardan hangi zekâ alanını ne şekilde kullandığına dikkat etmelerini ister. Ders sonunda öğretmen, öğrencilerden zekâ alanlarının derste kullanımı konusunda görüşlerini açıklamalarını ister. Daha sonra öğrencilerden hangi öğretim yoluyla daha iyi öğrendiklerini belirtmeleri istenir. Bu yöntem ile öğretmen öğrencilerin hangi zekâ türlerinde öğrenmeyi tercih ettiklerini öğrenir aynı zamanda öğrencilerin kendileri keşfetmelerine fırsat vermiş olur.

#### **Küçük Deneyimsel Etkinlikler**

Bu uygulamada öğretmen çoklu zekâ kuramını çocuklara öğretmek için 8 zekâ türüne de hitap eden bir etkinlik düzenler. Çocuklar en az birini tamamlayacakları çoklu zekâ kuramı etkinliğine sokulur. Örneğin, yazma etkinliği, matematik etkinliği, resim etkinliği, şarkı söyleme etkinliği, koşma etkinliği, paylaşma etkinliği, yansıma etkinliği, doğayı gözlemlene etkinliği gibi. Dikkat edilmesi gereken husus etkinliklerde soruların açık uçlu seçilmesi ve öğrencilerin düzeyine uygun olmasıdır. Etkinlik sonunda öğretmen, öğrencilere hangi etkinlikleri daha çok tercih ettiklerini sorarak her etkinliğin farklı zekâ alanı ile ilişkili olduğu konusunda bilgi verir.

### **Yaratıcı Etkinlikler Odası**

İnsanların yoğun olarak ilgilerini çeken ortamlarda zamanın nasıl geçtiğini anlamadıkları anlar vardır. Öğrencilerin okulda bu şekilde bir ortama sokulması için yaratıcı etkinlik odası oluşturulması gerekir. Burada temel amaç öğrencilere sahip oldukları en güçlü zekâ alanını kullanma imkânı vermektir. Bu etkinlik odası çeşitli zekâ türlerine hitap edecek şekilde materyal ile donatılmalıdır. Yine etkinlik odasında öğrencilere bireysel veya grupla çalışma imkânı sunulmalı ve seçim kendilerine bırakılmalıdır. Satranç oynama, şarkı söyleme, çalgı aleti kullanma, tenis oynama, makale yazma gibi etkinlikler bunlardan sadece bir kaçıdır.

### **Duvar Sergileri**

Çocuklara çoklu zekâ kuramını öğretebilmek için duvar sergileri etkinliğinde çeşitlilik fazladır. Örneği, okul girişine çoklu zekâ kuramını görsel şekillerle anlatan poster ve tablolar asılabilir. Okul koridorlarında “öğrenmek için sekiz yol”, “bu okulda nasıl öğrenmekteyiz?” ve “bugün sekiz zekâ alanını kullandın mı?” gibi afişler, pankartlar asılabilir. Yine okul duvarlarına sekiz zekâ türünün her birini temsil eden tanınır kişilerin resimleri de asılabilir.

### **Okuldaki Öğrenci Ürünleri Sergileri**

Öğretmenler öğrencilerinden en az bir zekâ alanını kullanarak ürün hazırlamalarını isteyebilir ve bu ürünler okulda çeşitli yerlerde sergilenebilir. Sergilenecek ürünlerden kompozisyonlar ve şiirler kelime zekâsı, bilgisayar çıktıları sayı ve mantık zekâsı, çizimler ve grafikler resim zekâsı gibi sekiz zekâ türü için kategorilere ayrılır. Dikkat edilmesi gereken konu, ürünlerin sergilenirken hangi zekâ türüne ait olduklarının ürünle birlikte belirtilmesi gerekir. (Örneğin, doğayla alakalı bir ürünün altına doğacı zekâ yazılması gibi).

### **Sınıftaki Çoklu Zekâ Köşeleri**

Bu uygulamada öğretmen sınıfın çeşitli bölgelerine 8 farklı zekâ türüne hitap eden çalışmaların bulunduğu masalar yerleştirir ve masalara öğrencilerin neler yapmaları gerektiğini anlatan açıklayıcı kartlar bırakır. Masalarda kelime zekâsı için bir yazı yazmaları, sayı zekâsı için bir hesap yapmaları, resim zekâsı için bir resim çizmeleri, müzik zekâsı için bir beste yapmaları, beden zekâsı için parçalara ayrılmış bir eşyayı

birleştirmeleri, ben zekâsı için bir konuyu bireysel olarak incelemeleri, insan zekâsı için bir konuda iş birliği yapmaları, doğacı zekâ için ise bir hayvan ya da bitkiyi incelemeleri şeklinde zekâ türlerinin hepsi için bir etkinlik bulunur. Öğrencilerden masaları belirli sürelerde gezerek etkinlikleri tamamlamaları istenir. Etkinliğin sonunda öğrencilerin görüşleri alınır ve hangi etkinliği yaparken daha çok keyif aldıkları sorulur. Son olarak masalarda yer alan etkinlikler ve her bir masa için kullanılan zekâ alanları ilişkilendirilir.

### **İnsan Zekâsı Avı**

Öğretmenlerin öğretim yılının başında uygulayabilecekleri faydalı bir etkinliktir. Öğrencilerin birbirini iyi tanımadığı zamanlarda yapılması durumunda öğrencilerin kaynaşması için etkili olacak bir çalışmadır. Bu etkinlik her bireyin özel becerilerle dolu bir hazine olduğu fikrine dayanır. İnsan zekâsı avı çalışmasında öğrencilerin her birinin eline bir görev listesi verilir ve bu listede yer alan özelliklere sahip olan kişileri bulmaları istenir. Bu etkinliğin üç temel kuralı vardır. Birincisi beceriye sahip olduğunu söyleyen kişi bunu gerçekten yapabiliyor olmalıdır; sadece söylemesi yeterli değildir. İkincisi, İnsan zekâsı avına çıkan kişi bulduğu kişinin sergilediği beceriyi beğenirse listede becerinin yanına o kişinin adını yazar. Üçüncüsü, insan zekâsı avına çıkan biri bulduğu her bir kişiden sadece bir beceri sergilemelerini ister bu sayede zekâ avına çıkan öğrenci en az sekiz farklı kişiyle iletişim kurmuş olacaktır.

### **Çoklu Zekâ Masalı, Şarkısı veya Oyunu**

Öğretmenler öğrencilerine çoklu zekâ kuramına uygun bir masal anlatabilir, öğrencileriyle çoklu zekâ kuramı şarkısı besteleyip söyleyerek ya da çoklu zekâ kuramına uygun bir oyun oynayarak onların çoklu zekâ alanları konusunda bilgilenmelerini sağlayabilirler (Amstrong, 2000, aktaran Saban, 2010, s.110-115).

### **Çoklu Zekâ Kuramında Ders Planı Nasıl Hazırlanır?**

Çoklu zekâ kuramı öğretmenlere sunmak istedikleri bilgiler için sekiz farklı yol göstermektedir. Kuram aynı zamanda derslerde çok boyutlu planların gerçekleştirilmesi için okulda bütün personelin ekip ruhu ile çalışmasını öngörmektedir. Yani okullarda bulunan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına dayalı çalışmaları planlarken organize hareket etmeleri gerekmektedir (Saban, 2004).

Campbell (1994) yaptığı çalışmada çoklu zekâ kuramına yönelik uygulanan bir öğretim sisteminin geliştirilmesinde izlenecek en iyi yolun, öğretilmesi planlanan bir konunun bir zekâ alanından diğerine nasıl çevrilebileceğini düşünmek olduğunu söylemiştir. Çoklu zekâ kuramına dayalı ders hazırlama sürecinin yedi aşamadan oluştuğu belirtmiş ve şu şekilde açıklamıştır:

1. Belirli bir konu ve amaç belirledikten sonra onu bir kâğıdın ortasına yazın.
2. Önceden belirlenmiş amaç ve konularla alakalı çoklu zekâ alanlarına ait yol gösterici sorular sorun.
3. Konunun işlenmesine yönelik ihtiyaç duyacağınız her şeyi önceden planlayın ve zekâ alanlarıyla alakalı ileride kullanacağınız materyal ve öğretim stratejilerinizi bir kâğıda not edin.
4. Süreç içerisinde bütün zekâ alanlarına yönelik kullanacağınız öğretim stratejilerini mümkün olabilecek en fazla sayıda olacak şekilde belirleyin ve meslektaşlarınızla bu konuda beyin jimnastiği yapın.
5. Önceden belirlediğiniz fikirlerden, materyal ve öğretim planlarından sınıfta işleyeceğiniz ders ve konuya en uygun olanlarını seçin.
6. Belirlediğiniz öğretim stratejileriniz ve materyallerle amaçlarınıza yönelik, konunuza uygun bir ders ve ünite planı oluşturun.
7. Hazırlamış olduğunuz ders, kazanım ve ünite planlarınızı sınıflarınızda uygulayın.

Bümen (2005) “Okulda Çoklu Zekâ Kuramı” adlı kitabında ortaöğretim için Armstrong (1994)’ un düzenlediği ders planını şu şekilde aktarmıştır:

**Düzey:** Lise

**Konu:** Kimya

**Hedef:** Boyle Kanunu’nu Kavrayabilme

İlk olarak öğrencilere Boyle Kanunu’nun temelleri açıklanır: “Gazın sıcaklığı ile kütlesi sabit tutulduğunda, basınç hacimle ters orantılıdır”. Öğrenciler aralarında bu açıklamayı tartışırlar. (Dil)

Boyle Kanunu'nun matematiksel formülü tahtaya yazılır ( $P \times V = K$ ). Konuyla alakalı problemlerin öğrenciler tarafından çözülmesi istenir. (Mantık-Matematik)

Öğrencilere Boyle Kanunu ile alakalı bir benzetme yapılır: “Elinizde bir sivilce olduğunu düşünün ve onu sıkmaya başlıyorsunuz. Sıkma arttıkça basınç oluşuyor ve siz daha çok sıkarak basıncı iyice artırıyorsunuz. Sonra sivilce patlıyor ve içinde bulunan sıvı elinize fişkırıyor.” (Uzamsal)

Öğrencilerin şu deneyi yapmaları istenir: Derin bir nefes alın ve nefesinizi bir süre tutun daha sonra nefesin birazını ağızınızın kenarından kaçıran (azalan hacim). Bu sırada basıncın artıp artmadığına dikkat etmeleri istenir (artar). Daha sonra ağızlarında kalan havayı boşaltmaları istenir (daha da artan hacim). Son olarak basıncın artıp artmadığına yönelik sorular sorulur (artar). (Bedensel)

Öğrencilere aşağıdaki melodiyi tekrar etmeleri söylenir:

“Hacim azaldığında basınç artar.

Kan kaynamaya başlar ve çığlık patlar:

“Daha fazla yer lazım yoksa kızacağım!”

Hacim artar ve basınç azalır.” (Müzikal)

Öğrencilere sınıfın bir köşesinde duran sandıkta bulunan hava moleküllerini canlandırmaları söylenir. Sabit bir hızla hareket ederler (sıcaklık) ve sandıktan çıkamazlar (sabit kütle). İki gönüllü öğrenci bir iple sandık etrafını sararak giderek alanı küçültürler. Alanın daralması basıncı artırır (öğrenciler birbirine çarpar) ve basınç azaldıkça alan genişler. (Sosyal, Bedensel)

Öğrencilere laboratuvar da bulunan kapalı bir sandığın hava basıncını ölçmeleri söylenir. Öğrenciler basıncı ölçer ve basınç hacim grafiği çizerler. (Mantıksal-Matematiksel, Bedensel)

Öğrenciler sandıkta basınç altında olduklarında ve az basınç olduğunda ne hissettikleri, basınç fazla olduğunda ne hissettikleri sorulur. Çok basınç az alan ya da az basınç çok alan şeklinde cevaplar vereceklerdir. Öğrencilerin deneyimledikleri olaylar Boyle Kanunu ile ilişkilendirilir. (Özedönük)

Çoklu zekâ kuramına uygun ders planı oluşturmadan önce iyi bir hazırlık yapılması gerektiğini görüyoruz. Yukarıda açıklanan ders planının farklı versiyonları literatürde değişik kaynaklarda belirtilmiştir. Bu planlar incelendiği zaman bir öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde çoklu zekâ teorisine uygun olarak dersini işleyebilmesi için eğitim-öğretim dönemi öncesi hazırlıklarını tamamlamış olması gerektiğini aksi takdirde zamanı verimli kullanmasının mümkün olamayacağını anlayabiliyoruz.

### **Çoklu Zekâ Kuramında Sınıf Ortamı Nasıl Olmalı?**

Çoklu zekâ kuramına dayalı bir eğitim uygulaması için sınıflarımızın mutlaka bu teoriye uygun şekilde düzenlenmesi gerekir. Birbirinden farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu bir ortamda sekiz farklı zekâ türüne göre düzenlemeler yapmak eğitimin amaçlarına ulaşma konusunda katkı sunacaktır.

Saban (2004) “Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim” adlı kitabında etkinlik merkezleri uygulamasından bahsetmiştir. Öğrencilerin aynı anda belli işleri ve görevleri gerçekleştirebilmeleri için oluşturulan alanlar olduğunu belirtmiştir. Öğrencilere bireysel öğrenme fırsatı sunan etkinlik merkezlerinin aktif öğrenmeye ve öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu olmalarına katkı sunacağını belirtmiştir.

Çoklu zekâ kuramına dayalı bir sınıf ortamı öğretmenler için rahat hareket alanı sağlarken öğrencilere de kendilerini tanıma, ifade etme ve kendini gerçekleştirme imkânı sunarak öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlayabilir (Güleryüz, 2001).

Sınıfın içyapısı (ekolojik yapısı) öğrencilerin farklı zekâ alanlarına hitap edecek şekilde düzenlenmelidir. Sınıfın duvarlarına posterler asılması, aydınlatma sistemlerinin ayarlanması, renkli malzemeler kullanılması (görsel), sınıf kitaplığında romanların, hikâyelerin bulunması, sınıfa getirilecek ya da hazırlanacak günlük gazeteler ve öğretmen ve öğrencilerin iletişim kurarken dilbilgisi kurallarına dikkat etmeleri (sözel), zamanın etkili kullanılması, laboratuvar çalışmaları, geometrik çalışmalar, deneysel araçlar ve lego gibi araçların sınıfta bulundurulması (matematikselsel), öğrencilerin el becerilerine yönelik araçların, kukla, yapboz gibi temas isteyen araçların ve yaratıcı drama kostümlerinin bulunması (bedensel), öğrencilerin grup halinde yapacakları etkinlikler, tartışma ortamları oluşturulması, grup oyunları oynatılması (sosyal), öğrencilerin kendilerine dönük etkinlikler, sessiz ders çalışma ortamı oluşturulması (öze dönük), sınıfta evcil bir hayvan beslenmesi, çiçek veya bir bitki yetiştirilmesi, bahçe gezisi yapılması (doğa),

çoklu zekâ kuramının etkin haline getirilmesi için yapılması gereken çalışmalardır. Erişimi son derece kolay olan bu maddelerin birçoğu zaten sınıflarda bulunmaktadır. Eksik olanlarda okul-aile iş birliği ile giderilebilir (Kaptan, 1999).

Basit ama önemli birtakım hazırlıklarla sınıflarımızın sekiz farklı zekâ türüne de hitap edecek şekilde düzenlenmesi, eğitim ve öğretimin amaçlarına ulaşmaya hizmet edecek, çocukların kalıcı öğrenmeler sağlamalarına imkân verebilecektir. Sınıfa girdiğimiz zaman öğrencilerin her birinin farklı öğrenme türleri geliştirmiş olabileceği unutulmamalıdır. Çoklu zekâ teorisine dayalı eğitimin çocukların kalıcı öğrenmelerine yaptığı katkıları daha önceden yapılmış çalışmalarda görebiliyoruz. Sınıflarımızın zekâ türlerinin hepsine olmasa bile büyük bir çoğunluğuna uygun olarak tasarlanması hem öğretmen hem de öğrencilerimiz için olumlu sonuçlar verebilecektir.

### **Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Sınıf Yönetimi**

Öğretmenler sınıflarda işleyecekleri konuları öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarına uygun ve zekâ alanlarıyla ilişkili olarak seçmelidir. Zekâ türü olarak farklı kişilerden oluşan sınıflarda herkesin kendine özgü gelişme gösterebilmesine katkı sunulmalıdır (Arabacı, 2006).

Sınıflar birbirinden farklı öğrenme yapılarına ve ihtiyaçlara sahip bireylerden oluşan sosyal gruplardır. Sınıfların temel yapıları, kurallar, rutinler, birtakım düzenlemeler ve prosedürlerden oluşur. Çoklu zekâ teorisi öğretmenlere sınıflarında düzeni, uyumu, huzuru sağlamak ve öğrenme ortamının kalitesini artırmak için birçok sınıf yönetimi stratejileri sunmaktadır. Bu stratejileri aşağıdaki başlıklarla ifade etmek mümkündür (Armstrong, 2000):

**1.Öğrencilerin dikkatlerini toplamak:** Öğretmenler sınıflarda bazen karşılaştıkları sorunlara ses yükselterek “sessiz ol” çözüm bulmaya çalışırlar bu doğru olmadığı gibi yeterli de değildir. Çoklu zekâ teorisine dayalı bir eğitim ortamında sadece sözel alanı kullanarak bir sonuç beklenilmesi etkili olamayacak yöntemlerden biridir. Öğrencilerin zekâ alanlarını iyi tanıyarak uygulamaya koyacağımız stratejiler onların belirli bir düzen içerisinde davranmalarını sağlayacaktır. Bu stratejileri şu şekilde açıklayabiliriz:

**a) Sözel strateji:** Sınıf tahtasına “Sessizlik, Lütfen!” Sözcüklerini yazılabilir.

**b) Matematiksel strateji:** Ders esnasında 30 sn. aralıklarla tahtaya susmaları için harcanan zaman yazılıp, bu kaybedilen zamanın onların akademik zamanından çalındığı belirtilebilir.

**c) Görsel strateji:** Sınıf tahtanıza kurallara dikkat eden bir sınıfın resmini asıp ve bunu derste öğrencilerinize işaret ederek gösterebilirsiniz.

**d) Bedensel strateji:** Sessiz olmalarını ima edeceğiniz zaman bir elinizi havaya kaldırıp tutabilir, diğer elinizin bir parmağını dudaklarınıza yaklaştırıp öğrencilerinize sizin hareketlerinizi yansıtmalarını söyleyebilirsiniz.

**f) Sosyal strateji:** Sınıfımızda dersin herhangi bir anında, sessizliği sağlamak için bir öğrencinizin kulağına “sessiz olma zamanı” diye fısıldayıp daha sonra bunun bütün sınıfta ondan ona yayılmasına bir süre müsaade edebilirsiniz.

**g) Özsaygı stratejisi:** Derse başladıktan sonra her öğrenciye kendi davranışını kontrol altına alma ve bu davranışlarından sorumlu olma fırsatı sunabilirsiniz.

**h) Doğacı strateji:** Daha önceden hazırlamış olduğunuz bir kayıttan kuş seslerini çocuklara sınıfta dinletebilirsiniz.

**2.Öğrencileri farklı etkinliklere hazırlamak:** Öğrencileri etkinliklere hazırlamak için öğretmenler farklı zekâ türlerine dikkate alacak şekilde düzenlemeler yapabilir. Örneğin öğretimde görsel zekâ alanını kullanan bir öğretmen öğrencileri farklı olaylara hazırlarken şunları yapabilir:

**a) Teneffüs zamanı:** Öğrencilere bahçede oyun oynayan çocukların olduğu bir resim öğretmen tarafından gösterilebilir.

**b) Öğle yemeği zamanı:** Öğretmen öğrencilere, restoranda yemek yiyen çocukların resimlerini gösterebilir.

**c) Eve gitme zamanı:** Öğretmen okul çıkışında servise binen öğrencilerle ilgili bir resmi sınıfta gösterebilir.

Farklı zekâ türleri için bu şekilde etkinlik ve zekâ uyumu içeren çalışmalar yapabilir. Müziksel zekâyâ yönelik bir çalışma yapmak isterse her olayı çağrıştıran bir müzik seçebilir ve bunu öğrencilerine dinletebilir.

**3.Sınıf kurallarının iletişimini sağlamak:** Sınıf kuralları belirlenirken farklı zekâ türlerini yansıtacak şekilde düzenlenmesi amaçlanmaktadır. Kuralların tahtaya yazılması (dilsel iletişim), kuralların numaralandırılması (matematiksel iletişim), yazılı kuralların yanına kuralları açıklayıcı görseller çizilmesi (görsel iletişim), kurallar için mimikler belirlenmesi (bedensel iletişim), sınıfta kurallara uyulup uyulmadığının takip edilmesi görevinin bir grup öğrenciye verilmesi (sosyal iletişim), öğrencilere kuralları geliştirme ve arkadaşlarına öğretme sorumluluğu verilmesi (bireysel iletişim), sınıf kurallarının doğada ki bir hayvanla ilişkilendirilmesi örneğin sessizlik için bildircin gibi (doğacı iletişim), olacak şekilde düzenlenebilir.

Dikkat edilmesi gereken en önemli husus sınıf kurallarının öğrencilerin katılımı ile belirlenmesidir. Çünkü öğrenciler görüşlerinin alınmasını ister ve kendi koydukları ya da katkılarının olduğu kurallara uymaları daha kolay olur.

**4.Grup oluşturmak:** Etkili bir sınıf yönetimi için kullanılan çalışmalardan biride grup oluşturmaktır. Klasik sistemlerde kullanılan seviye gruplarına nazaran heterojen grupların işbirlikçi çalışmalar yürütmesi çoklu zekâ teorisinin savunduğu bir yöntemdir. Öğretmen bütün gruplara her defasında etkinlik yapacak diye bir zorunluluk olmadığı gibi bunun için yeterli süreside olmayabilir. Burada amaç sürekli kullanılan sözel stratejinin dışına çıkabilmek, farklı zekâ türlerine yönelik çalışmalar yürütebilmek ve öğrencinin sınıf yönetimine katkısını artırmaktır. Bu çalışmada öğrencilere birtakım etkinlikler yaptırılarak benzer zekâ türlerine göre grup arkadaşlarını bulmalarına yardımcı olunabilir. Örneğin görsel zekâ için öğrencilere sizin giydiğiniz kıyafetle aynı renk kıyafetler tercih etmiş arkadaşınızı bulup grup oluşturun denilebilir (Armstrong, 2000).

**5.Bireysel davranışları yönetmek:** Sınıf yönetimi sağlanmak isterken tek bir yol denenerek çözüm elde edilmesi pek mümkün olmamaktadır. Sınıflar birbirinden farklı birçok öğrenciden oluşmaktadır. Mutlaka sınıf kurallarını reddedip uymamak için elinden geleni yapan öğrenciler olacaktır. Çoklu zekâ teorisi her çocuk için aynı disiplin yolunun geçerli olamayacağını savunmaktadır. Bütün zekâ türlerine çalışmalar yapmamız gerekir. Sözel olarak öğrenciyle konuşulabilir (sözel disiplin stratejisi), öğrencinin disiplinsizlikle alakalı neden sonuç ilişkisi kurması istenebilir (mantıksal disiplin stratejisi), öğrenciden sınıfta kabul edilen davranışın resmini çizmesi istenebilir (görsel disiplin stratejisi), öğrencilerin disiplin sorunu çıkardığı zaman sakinleştirici bir müzik dinletilebilir

(müziksel disiplin stratejisi), öğrencinin sınıfta kabul edilen ve edilmeyen davranışları canlandırması istenebilir (bedensel disiplin stratejisi), sınıfta akran ilişkileri kurulup geliştirilebilir (sosyal disiplin stratejisi), öğrenci disiplin sorunu oluşturduğunda kısa süreli kendini dinlemesi için izin verilebilir (özdenetim disiplin stratejisi), öğrenciye doğadaki diğer canlıların birlikte yaşama kurallarını araştırma görevi verilebilir (doğacı disiplin stratejisi).

Bu şekilde sınıfta karşılaşılan sorunlar için çoklu zekâ kuramına uygun disiplin stratejilerinden yararlanılabilir. Geleneksel yöntemlere göre çok daha başarılı sonuçlar alınacaktır. Sınıfın ortamı öğrenciler için uygun bir hale getirilecektir. Bu şekilde öğrenciler kendilerini daha az stresli hissedeceklerdir. Hart (1981) sınıflarda meydana gelen öğretmen yıpranmışlığı ve öğrencilerin derslerinde başarısızlık göstermesi gibi sorunların her şeyi öğretmenin yapacağına inanılmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Öğrencilere öğrenmeleri için zihinsel becerilerini aktif olarak kullanma imkânı verilir ve bu farklı yollarla desteklenirse sonuçlar çok daha şaşırtıcı olacaktır (Armstrong, 2000).

#### **1.1.5.2.6. Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğretim**

Gardner Çoklu Zekâ Kuramını 1983 yılında ilk olarak yayınlamış ancak eğitimcilerin ilgisini çekmesi 1993 yılında yazdığı kitaptan (Multiple Intelligences-Theory in Practice) sonra olmuştur. Eğitim programları ve öğretim değerlendirme süreçlerinde eğitim felsefesi olarak benimsenmesi bu kitapla beraber gerçekleşmeye başlamıştır (Bümen, 2005).

Eğitim bilimleri alanında halen çoklu zekâ kuramına uygun eğitim modelleri geliştirilmektedir. Örneğin işbirlikçi öğrenme modelinde çocukların sosyal zekâlarına ağırlık verilmiş olsa da diğer alanlarda yok sayılmamıştır. Benzer şekilde dil öğretiminde müzik, günlük tutma, grupta çalışması gibi farklı etkinlikler bir arada yapılabilmektedir. Psikiyatrist Georgi Lozanov'un geliştirdiği "suggestopedia" isimli yaklaşımda müzik ve drama etkinlikleri görsel uyarıcılardan yararlanılarak öğretilmektedir (Armstrong, 1994).

Çoklu zekâ kuramı öğretim stratejilerinde, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini çoğaltmaları gerektiğini ve geleneksel yapının yani sözel-dil öğretim stratejilerinin dışına çıkmaları gerektiğini savunmuştur. Unutulmamalıdır ki zekâ türü olarak uzamsal zekâ alanı baskın olan bir öğrenci resimler, üç boyutlu araç-gereçler,

video oyunları veya bilgisayar grafik tasarımlarıyla yeni şeyler öğrenmeyi tercih edebilir (Saban, 2002).

Çoklu zekâ kuramından öğretimde nasıl yararlanabileceğimiz konusunda eğitimcilere her zaman sorular yöneltilmiş ve çeşitli cevaplar alınmıştır. Bu şekilde sorularla başlayan yaklaşımı zekâyla ilgili araştırmalar takip etmiştir. Zekânın ne olduğu, nasıl geliştirilebileceği gibi konular araştırılmıştır. Zekânın temel özellikleri belirlenmiş, bir zekâ alanında gelişme gösteren bir kişinin ne tür etkinlikleri tercih ettiği ya da hangi tür etkinliklerden zevk aldığı konusunda çalışmalar yapılmıştır (Bümen, 2005).

Hangi zekâ türünün ne tür etkinliklerle daha kolay öğreneceği üzerine birçok liste hazırlanmıştır (Campbell, Campbell and Dickinson, 1996; Armstrong, 1994; Arnold, 1999; aktaran Bümen, 2005, s.33-38). Bu etkinliklerin listesi aşağıda birleştirilerek özetlenmiştir:

#### 1.Sözel-dil zekâ ile ilgili öğretim etkinlikleri:

- Verilen bilgileri betimleme,
- Günlük yazma,
- Sözlük kullanma,
- Sınıf sekreteri olma,
- Röportaj yapma,
- Mektup yazma,
- Slogan yaratma,
- Konuyla alakalı sunu yapma.

#### 2.Mantıksal-Matematiksel zekâ ile ilgili öğretim etkinlikleri:

- Fikir üretmek için beyin fırtınası yaparak üretilen fikirleri sıralama,
- Matrisler ya da çizelgeler hazırlama,
- Zaman çizelgesi hazırlama,
- Etkinlik planı hazırlama,
- Örgütlenme şeması hazırlama,
- Anahtar kelimeleri belirleme,
- Önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etme,
- Konuyla ilgili stratejiler oyunu kurma,

- Karşılaştırma yapma,
- Şifre tasarlama.

### 3.Bedensel zekâ ile ilgili öğretim etkinlikleri:

- Gösterip yaptırma,
- Heykel yapma,
- Sanat projesi hazırlama,
- Kesip yapıştırma,
- Drama yapma,
- Beden dilini kullanma,
- Tıraş köpüğü ile yazı yazma,
- Konuyu açıklayıcı hareket zinciri yapma,
- Tahta ve yer oyunları tasarlama.

### 4.Müzikal zekâ ile ilgili öğretim etkinlikleri:

- Dinlenen müziğin yarattığı duyguları ifade etme,
- Ritim yaratma,
- Konuyla ilgili müzik dinleme,
- Okurken ya da yazarken tempo tutma,
- Kitap kaseti dinleme,
- Notaları sesli okuma,
- Şarkı söyleme,
- Kafiye tutma,
- Fonda müzik dinleme,
- Müzik aleti yapma ve kullanma.

### 5.Görsel-Uzamsal zekâ ile ilgili öğretim etkinlikleri:

- Karikatür çizme,
- Fikirleri tablo haline getirme,
- Hikâye panosu hazırlama,
- Hikâyenin resmini çizme,
- Değişik renklerle yazılan yazıların altını çizerek belirginleştirme,

- Harita, tablo ve şekil inceleme,
- Video izleme,
- Resimlerden yararlanarak tahminde bulunma,
- Fotoğraf albümü hazırlama,
- Reklam veya ilan hazırlama.

#### 6.Doğacı zekâ ile ilgili öğretim etkinlikleri:

- Yakın çevre ile öğrenilenler arasında ilişki kurma,
- Öğrenilen bilgilerle, ağaçlar, nehirler veya okyanuslar arasında ilişki kurma,
- Doğada zaman geçirme,
- Deneyler hazırlama,
- Harflerin okunuşunu hayvan seslerine benzetme,
- Belgesel izleme,
- Doğa sesleri dinleme,
- Konuyla ilgili doğa resimleri bulma.

#### 7.Sosyal zekâ ile ilgili öğretim etkinlikleri:

- Öğrendiklerini drama ile gösterme,
- Başkalarıyla beyin fırtınası yapma,
- Başkalarının yaşantılarından ders alma,
- Yardım derneklerine üye olma,
- Rol yapma,
- Kayıt aracı kullanma,
- İnsanları betimleme,
- Karakterlerin davranışlarını tahmin etme,
- Aldığı notları arkadaşıninkiyle karşılaştırma,
- Toplantı düzenleme,
- Tahta oyunları oynama.

#### 8.Özedönük zekâ ilgili öğretim etkinlikleri

- Senaryo yazma,
- Günlük tutma,

- Araştırma,
- Kişisel sözlük geliştirme,
- Okumanın amacını belirleme,
- Gün veya dönem içinde kendini değerlendirme,
- Bilinenlerle bilinmeyenleri ayırt etme,
- Konuyla ilgili hisleri/ düşünceleri yazma,
- Herhangi bir konuyla ilgili hedef ortaya koyma ve bu hedefi takip etme,
- Ödev veya proje konusu seçme (Campbell, Campbell and Dickinson, 1996;

Armstrong, 1994; Arnold, 1999; aktaran Bümen, 2005, s.33-38).

#### **1.1.5.2.7. Çoklu Zekâ Kuramın Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Etkisi**

Çoklu zekâ kuramında ölçme ve değerlendirmede kullanılacak araçlar klasik yöntemlere göre çok daha fazla çeşitlilik sunmaktadır. Bu çeşitlikten yararlanabilmek için geleneksel sistemlerin getirdiği ölçme tekniklerinin yanı sıra ürün ve sürecinde dikkate alındığı değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Eski değerlendirme araçlarında sadece ürün ve öğrenme durumu değerlendirilirken artık sürecinde önemi vurgulanmaktadır. Günümüz ölçme yaklaşımları öğrencilerin neyi bilmediklerinden ziyade neyi bildiklerine yönelmiştir. Öğrencilerin öğrenmelerinin gerçek yaşamla uyumlu olmasına önem verilmektedir. Becerilerin ölçme ve değerlendirilme aşamasında klasik yöntemlerin yanı sıra proje, portfolyo, gözlem, görüşme, kendini ve akranlarını değerlendirme ölçekleri gibi seçeneklerde kullanılmaktadır (Demirel, Başbay, Erdem, 2006).

Çoklu zekâ kuramına dayalı eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği bir ortamda öğretim aşaması çeşitleneceği için değerlendirme faaliyetlerin de çeşitlilik göstermesi gerekmektedir (Yavuz, 2001).

Farklı alanlardaki zekâlarını aktif hale getirmek, kullanmak bütün öğrencilerin hakkıdır. Bu bakımdan öğrenciler okul yaşantılarında sadece sayısal ve sözel alanları değil farklı zekâ alanlarını da geliştirecek yaşantılara, sunum ve projelere ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sekiz farklı zekâ alanı dikkate alınırken değerlendirme aşamalarında sadece sözel ve sayısal süreçlerin dikkate alınması doğru

değildir. Bu yüzden öğretim sürecinde meydana gelecek yenilikler ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de değişikliğe gidilmesini gerektirir (Saban, 2010).

Çoklu zekâ kuramı otantik değerlendirmeleri temel alır. Otantik değerlendirmeler geleneksel test yöntemlerinden daha gerçekçi bilgiler sunmaktadır. Otantik değerlendirmeler bir sürecin değerlendirilmesine hizmet ederler. Proje ve portfolyolar (öğrenci gelişim dosyaları) otantik değerlendirmelerde kullanılıp gerçekçi ve geçerli bilgiler edinilebilir. Otantik değerlendirmeler durumsaldır yani öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına yakın uygulamalarda gösterecekleri performanslarıyla alakalı bilgiler verirler (Wolf, LeMahieu ve Eresh, 1992, aktaran Saban, 2004, s.135).

Çoklu zekâ kuramına göre, her zekâ psikolojik bir süreç gösterir ve bu süreçlerin zekâ tabanlı bir yöntemle değerlendirilmesi gerekir. Geleneksel test yöntemleri dil ve matematik becerilerini ölçtükleri için tarafsız olamaz, zekâ tabanlı ölçme ve değerlendirme süreçleri ise belirli bir alanı değil farklı zekâ türlerini dikkate alırlar. Zekâ tabanlı bir değerlendirme sürecinde çocuklara bir mekanik aleti parçalara ayırıp tekrar birleştirmeleri söylenebilir. Ayrıcı ölçümler insanları sosyal yaşantılarından soyutlamadan, eski yaşantılarıyla uyumlu olacak şekilde ve gözlemler fark ettirilmeden yapılmalıdır. Araştırmalar öğrencilerin konular ve materyallerle alakalı daha önceden bilgi ve deneyime sahip olmadıklarında, değerlendirme süreçlerinin anlamlı olmadığını göstermektedir. Örneğin bedensel bir zekâ değerlendirmesi sürecinde ritim deneyimi olmayan öğrenciler tutuk ve şaşkın kalmışken daha önceden bale tecrübesi olan öğrenciler rahatlıkla dans edebilmişlerdir. Bununla birlikte bir değerlendirme sürecinde kullanılan ölçme araçları ve materyaller, bir yaşa, cinsiyete ve kültüre uygun olabilirken farklı durumlarda uygun olmayabiliyor (Gardner ve Hatch, 1989, aktaran Bümen, 2005, s.142).

### **ÇZK'nın Ölçme Araçlarına Etkisi**

Gardner (1983, 1993) bireylerin zekâlarını belirlemenin en iyi yolunun gözlem olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bir problemi çözerken ya da bir ürünü geliştirirken doğal ortamlarına müdahale edilmeden gözlemlenmesi yeterliliklerini ortaya çıkarmanın en etkili yolu olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin grup etkinliklerinde “dans, deney, iş birliği etkinlikleri” gözlemlenebileceğini söylemiştir.

Armstrong öğrenci performanslarının şu şekilde belgelenebileceğini belirtmiştir (Armstrong, 1994, aktaran Bümen, 2005, s.142-144):

**1.Anekdol kayıtları:** Bütün öğrenciler için akademik veya akademik olmayan başarılılar, akran ilişkileri ve materyaller bilgilerinin kaydedilmesidir.

**2.Çalışma örnekleri:** Öğrencinin çalışmalarının bir örneklerinin saklandığı bir dosya oluşturulmasıdır. Bunlar dil, matematik, sanat ve diğer alanlarda olabilir. Aslı öğrencide bırakılıp bir örneğini saklanabilir.

**3.Ses kayıtları:** Öğrencilerin sözel becerilerinin kaydedilip saklanması olarak düşünülebilir. Bunun içinde şiir okuma ve anı yazma gibi beceriler yer alabileceği gibi şarkı söyleme ve enstrüman çalma gibi becerilerde kaydedilebilir.

**4.Video kayıtları:** Yazılı olarak saklanması pek mümkün olmayan çalışmalarda öğretmen, öğrenci beceri veya ürünlerini video kaydı yaparak kaydedebilir. Tiyatro, drama ve sportif bir faaliyet buna örnek olarak gösterilebilir.

**5.Fotoğraflar:** Öğrencilerin eğitim sürecinde gerçekleşen sanat ve bilim gibi projelerde yakaladıkları farklı fotoğrafların saklanmasıdır.

**6.Öğrenci dergileri-gazeteleri:** Öğrencilerin okulda oluşturdukları yazıların, çizimlerin ve okul yaşantılarının yer aldığı dergi ve gazetelerin incelenmesidir.

**7.Öğrenci başarı cetvelleri:** Öğrenciler için kaydedilen proje ve ödev gibi çalışmaların incelenmesidir. Örneğin okuduğu kitap sayısı, süreç içerisinde yaşadıkları vb. gibi.

**8.İnformal testler:** Öğrencilerin belirli bir alanda yeteneklerini ortaya çıkaran standardize edilmemiş testlerin yapılmasıdır.

**9.Standartlaştırılmış testlerin informal kullanımı:** Standart testlerin öğrencilere mevcut yönetmeliklerin öngördüğü şekilde değil daha esnek uygulanmasıdır. Zaman kısıtlamasının olmadığı, sınıf ortamında öğrencilere sorularak cevaplamaların yapıldığı, müzik, resim ve daha farklı yollarla cevap verilebildiği bir biçimde uygulanır. Önemli olan öğrencilerin neleri bildikleri ve hangi konuları öğrenmekte zorlandıklarının ortaya çıkarılmasıdır.

**10.Ölçüt dayanaklı değerlendirmeler:** Belirli aralıklarla öğrencilerle eğitim süreçleri, hedefleri ve ilgileri gibi konularda görüşme yapılması ve bu görüşmelerin dosyalarına kaydedilmesidir.

**11.Ölçüt dayanaklı değerlendirme:** Öğrencilerin belirli bir ilke çerçevesinde değil bir beceri setine göre değerlendirilmesidir. Öğrencilerin neleri yapabildiği ve neleri yapamadığının incelenmesidir.

**12.Kontrol (yoklama) listeleri:** Önemli konu ve becerileri içerisinde bulunduran belirli standartlara göre düzenlenmiş bir kontrol listesinin öğrencilere uygulanmasıdır. Bu şekilde her uygulamada da ilerleme olup olmadığı da incelenmiş olur.

**13.Sınıf krokileri:** Öğrencilerin her gün sınıfta hangi etkinlikleri yaptığının ve bunların görüntülerinin, sınıfı kuş bakışı gören krokilerle belirlenmesidir.

**14.Takvim kayıtları:** Öğrencilerin her ay yapmış oldukları etkinliklerin gün gün kaydedilmesidir. Kaydedilen etkinlikler öğretmenler tarafından her ay toplanarak biriktirilir (Armstrong, 1994, aktaran Bümen, 2005, s.142-144).

#### **1.1.5.2.8. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Okul Yapısı**

(Hoerr, 2000, aktaran Saban, 2010, s.115) çoklu zekâ teorisine dayalı bir okul yapısının yedi aşamadan oluşacağını belirtmiştir. Bir okulda bulunan personelin, değişimin hangi aşamasında olduğunu bilmesinin önemini vurgulamış, değişim neresinde olduğunu bilen personelin ileride karşılaşılabilecek sorunların çözümde etkili olabileceğini ifade etmiştir. Bu yedi aşamayı ise şu şekilde açıklamıştır:

**1. Farkında olma aşaması:** Okulun başarıları ve performanslarıyla alakalı okul içinden veya dışından dile getirilen memnuniyetsizliklerin değerlendirildiği aşamadır. Okuldaki personelin eleştirileri dikkate alarak değişim için bir vizyon oluşturması gerekir. Bu aşama okul personelinin silkinip kendine gelmesi ve iyi bir uygulamanın farkına varması aşamasıdır.

**2.Araştırma inceleme keşif aşaması:** Bu evrede okul personeli çoklu zekâ kuramını araştırır, inceler ve elde ettikleri verileri birbirleriyle paylaşır. Okulda sadece öğretmenlerin değil bütün personelin (veli, yönetici, memur) destek olmasının önemi vurgulanır.

**3. Destek bulma onay aşaması:** Bu aşamada öğretmenlerin çoklu zekâ teorisinin getirmiş olduğu yenilikleri kabullenmesi ve sınıflarında uygulaması gerekir. Kurum/okul olarak veli desteği almak için gayret gösterilir. Aynı zamanda bu aşamada farklı okullarda uygulanan çoklu zekâ kuramı çalışmaları, ziyaretler yapılarak incelenir ve bilgiler alınır.

**4. Son hızla yola koyulma aşaması:** Çoklu zekâ kuramının okulda bulunan öğretmenlerin çoğunluğu tarafından benimsendiği, okulun çoklu zekâ kuramına dayalı bir planla ilerlediğinin fark edilir düzeye geldiği aşamadır. Öğretmenlerin ve okulun diğer personellerinin kurama dayalı değişikliklerin okulda bir an önce gerçekleşmesini istedikleri görülür. Bu süreçte bazı öğretmenler yoğunluktan şikâyet edebilir ve temponun ne kadar devam edeceğini sorabilir.

**5. Problemleri göğüsleme aşaması:** Bu aşamada okul personelinin bir kısmında pişmanlık gibi duygularla karşılaşılır. Okul içinden veya dışından bazı engelleme çalışmalarına maruz kalınabilir. Bazı personel veya öğretmenlerin çeşitli sebeplerle ayrılmaları gerekebilir ve yeni personelin adaptasyonu için çaba harcanması gibi sorunlar ortaya çıkabilir. Veliler uygulanan sistemin çocuklarda etkilerini görmek için testler uygulamasını isteyerek baskı oluşturabilir.

**6. Yansıma ve bütünleşme aşaması:** Sürecin farkına varılması aşamasıdır. Çoklu zekâ kuramına dayalı yapılan çalışmalarla nelerin başarılabilceği üzerine gerçekçi görüşler elde edilmeye çalışılır. Değişimin ne kadar daha devam edeceği ve okuldaki personelin ne gibi görevleri yerine getirmesi gerektiği üzerine gerçekçi bir bakış geliştirilir. Çoklu zekâ kuramının bir amaç olmayıp bir araç olduğu vurgusu yapılır. Kuramın uygulanmasında deneyim kazanmış olan personel ve öğretmenler sürecin ne kadar çok enerji, fedakârlık, gayret ve azim gerektirdiğinin farkına varırlar.

**7. Çoklu zekâ kuramına dayalı okul yapısının oluşması:** Çoklu zekâ kuramı artık okulun bir parçası haline gelmiştir. Okulda gerçekleştirilen bütün etkinliklerin ve çalışmaların uygulama biçimlerini çoklu zekâ kuramı oluşturur. Okulda gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerinde alınan kararlar çoklu zekâ kuramını temel alır. Bu çalışmalar sonucunda çoklu zekâ kuramı okulda olumlu sonuçlar vermeye başlar. Burada önemli olan çoklu zekâ kuramı uygulamasının bitirilecek bir iş değil sürekli devam eden bir süreç olduğunun farkında olunmasıdır (Hoerr, 2000, aktaran Saban, 2010, s.115).

### 1.1.5.2.9. Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler

Ülkemizde öğretmenler çoklu zekâ kuramının ne olduğunu tam olarak bilmemektedir. Bu konuda hizmete başlamadan ya da hizmet içerisinde yeterli bir eğitim verilmemektedir. Yurt dışında giderek yaygınlaşmakta olan çoklu zekâ kuramının ülkemizde yeterince tanıtılmamış olması eğitime yansımada güçlükler çekilmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim planlaması yapmayı bilmiyor. Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim esnasında karşılaşacakları tepkilere hazırlıklı değiller çünkü öğrencilerde bu sürece yeni katılıyor. Nitekim bu uygulamada kalitenin artması için öğretmenlerin çoklu zekâ kuramını yakından tanınması gerekmektedir (Bümen, 2005).

Çoklu zekâ kuramının uygulanmasında karşılaşılan sorunlardan bazıları şunları (Hoerr, 2000; Vural, 2004; Yavuz, 2005):

Öğrenci velilerinin çoklu zekâ kuramının eğitime katkısına inanmaması süreci olumsuz etkileyebilmektedir. İdarecilerin ve sistemin öğretmenlerden beklentisi çoktan seçmeli testlerden oluşan sınavlarda öğrenci başarısını artırmak olduğu için çoklu zekâ kuramına yönelik çalışmalar zaman kaybı olarak görülebilmektedir. Öğretmenler için öğrenme ortamında çoklu zekâ kuramından yararlanmak daha fazla enerji ve zaman istiyor olması onlarda isteksizlik oluşturabilir. İçeriğin yetiştirilme telaşı sonucunda çoklu zekâ kuramı uygulamaları yapılamayabilir. Okul altyapıları çoklu zekâ kuramının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilir. Mevcut sistemin grup çalışması ya da ortaya bir ürün konulması gibi bir beklentisi olmaması öğrencileri bu konularda yönlendirmeyi zorlaştırabilmektedir.

### 1.1.5.3. Çoklu Zekâ Kuramıyla İlgili Ulusal Alanda Yapılan Araştırmalar

Elibol (2000) farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ilköğretim okullarının anasınıfında 6. yaş grubunda öğrenim gören çocukların ÇZK alanlarını belirlemek için yapılan çalışmada, Ankara İlinin Çankaya ve Yeni Mahalle ilçelerinden rast gele seçilen 12 okul ve bu okullarda eğitim gören 411 çocuk örneklem olarak kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için aile bilgi formuna ek olarak “TIMI ( Teele Inventory of Multiple Intelligences)”, “MIDAS (Multible Intelligences DevelopmentalcAssessment Scale)” ve “MOÖ (Metropolitan Olgunluk Ölçeği)”

kullanılmıştır. Çankaya da bulunan okulların (n=7) üst, Yeni Mahallede bulunan okulların ise (n=5) orta ekonomik düzeyde oldukları kabul edilmiştir. Öğrencilerin baskın zekâları görsel, bedensel ve sosyal zekâ olarak sıralanmıştır. Kız çocuklarının görsel ve müziksel zekâları, erkek çocukları ile mukayese edildiğinde daha gelişmiş olduğu görülmüştür. Orta düzey sosyoekonomik şartlara sahip çocukların görsel zekâlarının, üst düzey sosyoekonomik şartlara sahip çocuklara kıyasla daha gelişmiş olduğu belirtilmiştir. Erkek çocuklarında yine görsel zekâ alanında kız çocuklarına kıyasla daha gelişmiş görsel zekâyâ sahip oldukları görülmüştür.

Nacakcı (2006) İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinde müzik dersini ÇZK dayanaklı planla işlemenin çocukların müziksel öğrenme düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir desen kullanılmıştır. Deneysel okullar belirlenirken sınıf mevcudu, sosyo-kültürel durumlar ve ekonomik koşullar dikkate alınmıştır. Çalışmada Ankara ilinin Keçiören İlçesinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 2 okul toplamda 200 öğrenci kullanılmıştır. Araştırmada iki ay süresince deney grubunda ÇZK 'a uygun planla ders işlenirken kontrol grubunda ise normalde uygulanagelen ders planına devam edilmiştir. Araştırmada ünitelerin bilişsel, devinişsel, duyuşsal davranışları tek tek ölçülerek değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, "Yapılandırılmış Görüşme Formu", "Duyuşsal Davranış Tutum Ölçeği", "Bilişsel Başarı Testi", "Devinişsel Davranış Gözlem Ölçeği", "Görüş Alma Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ÇZK'a göre işlenen müzik dersinin klasik sistemle işlenen derse göre çocuklara, müzik, ritim ve ölçü ünitesine ait bilişsel ve devinişsel becerileri kazandırmada çok daha etkili olduğu, duyuşsal davranışları kazandırmada ise etkili olmadığı anlaşılmıştır. Sonuç olarak ÇZK dayalı müzik dersi işlemenin çocuklara bilişsel becerileri kazanmada olumlu etki ettiğine ulaşılmıştır.

Kocabaş (2006) İlköğretim öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını ebeveynleriyle karşılaştırmıştır. Araştırma İzmir ilinden devlet ve özel ilköğretim okullarında eğitim gören 38 dördüncü, 58 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 96 öğrenciyle 192 ebeveyni katılmıştır. Verilen toplanmasında "Çocuklar için Çoklu Zekâ Gözlem Formu" ve "Eğitimciler için Çoklu Zekâ Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmada ebeveynlerin çoklu zekâ ortalamaları çocuklardan oldukça yüksek çıkmıştır. Ayrıca kız ve erkek çocuklarının müziksel ve sosyal zekâları karşılaştırılmış kız çocukları lehine sonuç çıkmıştır. Sınıf düzeyinde yapılan incelemede mantıksal-matematiksel zekâ alanında

beşinci sınıf öğrencileri dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalamaya sahip olmuştur. Son olarak özel ilköğretim okullarında eğitim gören çocukların devlet okulunda eğitim gören çocuklara göre müziksel ve ritmik zekâ ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Görücü (2007) İlköğretim beden eğitimi ve spor dersinde işbirlikçi öğrenim destekli çoklu zekâ kuramına dayalı ders işlemenin çocukların derse karşı tutumlarına, performanslarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisini incelemek için bu araştırmayı yapmıştır. Konya ile Selçuklu ilçesine bağlı Özel Konya Esentepe İlkokulunda iki sınıfta eğitim gören 34 öğrenci kullanılmıştır. Sınıfların eşitliği için öğrenenlerle görüşülmüş ve bir önceki yılın puanlarına bakılmıştır. Kontrol ve deney grubu olarak sınıflar belirlenmiştir. Kontrol grubuna klasik alışagelmış sistemde dersler işlenirken deney grubunda iş birliği öğrenimi destekli çoklu zekâ kuramı uygulamalarıyla devam edilmiştir. İki sınıf için yapılan öntest-sontest uygulamalarına göre voleybol temel becerileri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. İki grup arasında öğrenmelerin kalıcılığı konusunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çamurcu (2007) Araştırma ilköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin zekâ alanlarını belirlemek için yapılmıştır. Çalışma Erzincan il merkezinde bulunan Barbaros, Vali Recep Yazıcıoğlu ve Ziya Gökalp ilköğretim okullarında öğrenim gören 363 öğrenci kullanılarak yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacının kendisinin geliştirmiş olduğu “Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucundan en baskın zekâ alanı doğacı zekâ olarak belirlenmiştir. Daha sonra sırasıyla özedönük, sosyal, sözel-dil, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik ve bedensel-kinestetik zekâ alanı şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca kızların müziksel-ritmik, sosyal, sözel-dil, uzamsal zekâ alanlarında erkeklere göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Erkekler ise mantıksal-matematiksel zekâ alanında kızlardan daha yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır.

Sivrikaya (2009) tarafından araştırma ilköğretim 6. sınıfta eğitim gören öğrencilerin Çoklu Zekâ Kuramına dayalı işlenen beden eğitimi ve spor dersinde hentbol ve voleybol ünitelerindeki başarılarını incelemek için yapılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubu kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Erzurum ilinde 2008-2009 yılında eğitim gören

gelişmişlik düzeyleri benzer üç ilköğretim okulunun 6. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 95 deney, 97 kontrol grubu olmak üzere 192 öğrenci ile araştırma tamamlanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce öntest yapılmıştır. Araştırmada her ünite sonunda öğrenim durumlarını ölçmek için çoktan seçmeli test uygulanmıştır. Deney grubuna 10 hafta boyunca çoklu zekâ kuramına dayalı ders işlenmiştir. Kontrol grubuna ise 10 hafta boyunca geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. 10 haftanın sonunda her iki gruba da test tekrar test yöntemi uygulanmış, bilişsel duyuşsal ve psikomotor becerileri ölçülmüştür. Duyuşsal alandaki tutumlarını ölçmek için “Beden Eğitimi ve Sporda Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda voleybol ve hentbol her iki üniteden de bilişsel ve duyuşsal alanda deney grubu lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Psikomotor becerilerde ise bütün alanlarda deney grubu lehine sonuca ulaşılmıştır.

#### **1.1.5.4. Çoklu Zekâ Kuramıyla İlgili Uluslararası Yapılan Araştırmalar**

Ford (2000) “Tümleşik Tematik Öğretim ve Çoklu Zekâ Teknikleri Uygulamasının Yedinci Sınıf Öğrencileri Üzerindeki Etkilerine Dair Bir Çalışma” adında bilimsel çalışma yapmıştır. Araştırma 7. sınıf öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Toplamda 29 hafta süren çalışmada çoklu zekâ kuramı ve bütünleştirilmiş tematik öğretim tekniklerinin birlikte uygulanmasının öğrencilerin başarılarına etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna İngilizce, matematik ve sosyal bilgiler derslerinde çoklu zekâ kuramı ve bütünleştirilmiş tematik öğretim teknikleri bir arada uygulanırken kontrol grubuna aynı dersler için klasik sistemle eğitime devam edilmiştir. Araştırmanın neticesinde deney grubu öğrencilerinin dil becerilerini kullanma, kontrol grubu öğrencilerinde ise okuduğunu anlama konusunda daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Neville (2000) “Kızılderili Amerikan Öğrencilerin Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramına Yönelik Öz-algıları” adında doktora tezi olarak hazırlamış olduğu çalışmada 174 üçüncü sınıf, 122 yedinci sınıf, 89 on birinci sınıf öğrencisi kullanılmıştır. Öğrencilere Gardnerin çoklu zekâ kuramının öz algılanması testi yapılmıştır. Araştırmada Kızılderili Amerikalı öğrencilerin kendilerinin en baskın zekâlarını doğacı zekâ ve görsel zekâ olarak belirledikleri, en düşük zekâ türü olarak da müziksel zekâyı belirledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Cason (2001) “Çoklu Zekâ Teorisine Dayalı Bir Okul Öncesi Beslenme Eğitimi Programının Değerlendirilmesi” adında yapmış olduğu çalışmadır. Okul öncesinde eğitim gören çocukların sağlıklı beslenmesine çoklu zekâ kuramı destekli sağlıklı beslenme programının etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma da 46 beslenme eğitimi uzmanı ve eğitim verdikleri 6102 öğrenci yer almıştır. Öntest- sontest şeklinde yapılan araştırmada sontest lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Sonuç olarak çoklu zekâ kuramı destekli sağlıklı beslenme eğitimi verilmesi, okul öncesi öğrencilerinin sağlıklı beslenme hususunda öğrenmelerini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir.

Gates (2004) “A Multiple Intelligence Approach to Teaching Music” öğrencilere müzik öğretiminde çoklu zekâ kuramının etkisi isimli çalışmadır. Gardnerin çoklu zekâ kuramının öğrencilerin müzik öğrenme becerisine etkisini incelemek üzere bu çalışma yapılmıştır. Bu araştırmanın uygulama evresinde çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlanmış müzik sınıflarında müzikte ritim kavramını, öğrencilerin anlama, hafızada tutma ve öğrenme seviyelerine dönük denemeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmacı eğitim ortamında çoklu zekâ kuramının vazgeçilmez bir unsur olduğunu önermiş ve savunmuştur.

Loori (2005) Çalışmasını, Amerika da İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenmek için kursa kayıt yaptıran 45 kadın, 45 erkek toplam 90 öğrencinin, Gardnerin geliştirmiş olduğu çoklu zekâ türlerinden hangilerini tercih ettiklerini belirlemek için yapmıştır. Katılımcıların birinci sırada sosyal-kişilerarası, ikinci sırada matematiksel-mantıksal, üçüncü sırada sözel-dilsel zekâ olacak şekilde bu üç zekâ türünü diğerlerine göre daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Kadın erkek olarak incelendiğinde matematiksel-mantıksal ve içsel-özedönük zekâ türleri arasında anlamlı fark görülmüştür. Bu fark; içsel-özedönük zekâ türünde kadınlar lehine, matematiksel-mantıksal zekâ türünde ise erkekler lehinedir. Yapılan incelemelerde diğer zekâ türlerinde kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Brand (2006) Çalışmasında çocuklarda okuryazarlık becerisini çoklu zekâ kuramını kullanarak geliştirmeyi hedeflemiştir. Çocuklarda beceri olarak anlamlı ve anlamsız cümle kurma becerisine, dil kullanma becerisine ve alfabe bilgisine bakılmıştır. Programda kullanılan okuma yazma etkinlerinin öğrencilerde sosyal, mantıksal, bedensel, içsel, dilsel, müziksel, doğacı ve uzamsal yeteneklerine hitap edeceği

belirtilmiştir. Yedi hafta süren araştırmanın sonucunda 13 öğrencinin çoklu zekâ kuramı destekli etkinlikler ve hikâye anlatma çalışmalarıyla okuma becerilerinin yükseldiği görülmüştür.



## İKİNCİ BÖLÜM

### REKABET

#### 2.1. REKABET

Rekabet birilerinden geride kalmamak, onları geçmek ve kendimizle aynı düzeyde olan insanları taklit etme eğilimi olarak ifade edilebilir. Çocuklarda taklit ve benlik olgularının ortaya çıkışından sonra rekabet duygusu belirginleşmeye başlar. Benlik oluştuktan sonra bireylerde başkalarını taklit etme ve onları geçme duygusu meydana gelerek rekabeti ortaya çıkarır. Rekabet kıskançlık, hırs, kin gibi duyguları harekete geçirip gurur ve kibri çoşturabilir. William James rekabeti “insanlık toplumlarının sınırları” olarak ifade etmiştir. Çok fazla eleştiriye maruz kaldığı halde rekabet pek çok araştırmacı tarafından savunulmakta, ilerleme ve harekete geçmenin önemli bir etkeni olarak gösterilmektedir. Felsefecilerin bir bölümü rekabeti bireyin kendi benliği ile yaşaması gerektiğini vurgulayarak birini geçmek ya da ondan üstün olmak gibi çabalar değil kişinin kendisinin önceki ve sonraki hallerine üstün gelmek istemesi şeklinde açıklamışlardır. Bu tarz bir rekabet duygusunda doğal olarak hırs, kin, gurur gibi tehlikeler barınamayacaktır (Gövsa, 1998).

Genellikle rekabet bireyin, birilerini yakalamak, birini geçmek ya da ulaşmak istediği bir şeyi elde etmek arzusu, popülerlik, başarı ve şeref kazanmaya dönük eğilimleri olarak açıklanabilir (Jersild, 1979).

TDK (2020) rekabeti aynı amacı güden bireyler arasındaki yarışma, çekişme, yarış olarak ifade etmektedir.

Rekabet bireyi daha iyisine ulaşma, onu elde etme konusunda etkileyen itici bir güçtür. Bireyler bir amaç için ilerlerken kendileriyle aynı işi yapan biriyle karşılaşmaları durumunda kendilerini onunla karşılaştırma eğiliminde bulunurlar. Bu durum bireye hız kazandır ve daha çok çaba göstermesini sağlayabilir. Zaten rekabetin esas amacı bireylerin performanslarını üst düzeye çıkarmalarını sağlayabilmektir. Rekabet bireyin içindeki performansı üst seviyelere çıkarmak bakımından olumlu ve bu performansı tetikleyici unsur olması bakımından gerekli bir görev üslenebilmektedir. Bireylerin içlerindeki gücü ortaya çıkarmak her zaman birbirlerine karşı değil bazen de ortak

amaçlar için kullanılabilir. Rekabetin artması ortaya çıkacak ürünlerde kaliteyi artırırken rekabetin olmaması vasat bir sonuç oluşturabilir. Bireylerde rekabeti içlerinde bulunan hırs yapıları ortaya çıkarır ve birey içinde bulunan bu duyguları olumlu yönetebildiği takdirde hırs ve öfke gibi duygulardan zarar görmeyebilir (Navaro, 2015).

### 2.1.1. Rekabetin Gelişimi

İnsanlık tarihi boyunca rekabet her anlamda karşımıza çıkmaktadır. Bilhassa rekabetçi yapıların destek bulduğu toplumlarda bireyler bütün güçlerini birbirlerini geçmek için harcamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri ve pek çok ülkede rekabetçilik başarı için ön koşul kabul edilmekle birlikte, rekabetçi etik şeklinde bir yaklaşım geliştirilmiştir (Riskind ve Wilson, 1982).

Yaşam bireylerin birbirlerine eşit olacağı şekilde kurgulanmamıştır. İnsanlar eşit şartlarda yaşadığı bir düzen hayalini uzun yıllardır devam ettirmektedir. Eşitliğin olmaması sorun olarak görülebileceği gibi rekabet mantığı açısından gelişimin tetikleyici unsuru da olabilir. İnsanların birbirlerine benzeme ve birbirlerine yaklaşma motivasyonları, toplumların yakınlaşmasında da önemli rol oynamaktadır. Daha üst seviyede rekabet egemenlik kurma, hükmetme, yok etme gibi kavramlarla açıklanırken daha basit seviyede beğenilme, önde olma, takdir edilme, iyi yaşam şartlarına sahip olma gibi tanımlanabilmektedir (Asunakutlu vd., 2010).

Rekabet toplumsal gelişmelerle birlikte etkisini azalttığı gibi bazı dönemlerde baş unsur bir güç haline de gelmiştir. Orta çağın sonlarında toplumların yapılarında değişimler olmuş ve bütüncül hareket etme duygusu zayıflamıştır. Bu durumun neticesinde daha bireysel hareket ve rekabet etme düşüncesi ortaya çıkmıştır. Toplumsal sınıfların tamamında bireyci yaklaşım önem kazanmış ve rekabet etme duygusu hız kazanmıştır (Fromm, 1996). Bu düşünce insanlarda yaşadıkları toplum içinde daha iyi bir yer edinme, üstün olma ve kendini gerçekleştirme arzusu oluşturmuştur.

Rekabeti birey özelinde düşünürsek insanlar ilk olarak ailede çocukluk yaşlarında rekabet olgusuyla karşı karşıya kalırlar. Ailede rekabete dönük bir davranış olmasa bile çocuk büyüdükçe etrafından rekabeti öğrenecektir. Çocuk anne ve babasına ya da anne ve babadan herhangi birine karşı rakip olma duygusuyla rekabete ilk adımını atar. Ebeveynlerinden en çok kendisini sevmelerini arzulayacaktır. Kardeş sayısı ikiden

fazlaysa rekabet kardeşler arasında da görülecektir. Kardeşler arasında görülen rekabet az olabileceği gibi rahatsızlık verecek, yıpratıcı düzeyde de olabilir. Hayatlarının ilerleyen dönemlerine göre rekabet sevgiden kendisini, başarı ve saygınlık gibi duygulara bırakacaktır. Yaklaşık iki, üç yaşlarından itibaren çocuklar kendi yaptıklarını diğer çocuklarla karşılaştırmaya başlayacaklardır (Jersild, 1979).

İnsan ilk dünyaya geldiği andan itibaren toplumsal yaşama kendisini sokmuş olmasına rağmen bireysel özgürlüğünü ve kendisini diğer insanlardan farklı kılan özelliklerini ortaya çıkarma konusunda gayret içerisinde olmuştur. Bu farklı olma, bireyciliğini koruma ve kendini geliştirme arzusu, insanları rekabete yönlendirmiştir (Malkoç ve Erginsoy, 2008).

## **2.1.2. Rekabete İlişkin Kavramlar**

### **2.1.2.1. Çatışma**

Çatışma birbirleriyle uyuşmayan menfaatlerdeki, aktivitelerdeki, dileklerdeki oluşan farklılıklar ya da bireyler arasında yaşanan rekabettir. Çatışma karşılıklı uyuşmazlıkların söz konusu olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu uyuşmazlıklar iki kişi ve daha fazlası arasında olabileceği gibi gruplar arasında da yaşanabilir (Deutsch, 1973).

Koçel, (1998) çatışmayı en az iki veya daha fazla birey ya da grup arasında farklı sebeplerden doğan anlaşmazlıklar olarak ifade etmiştir.

Wilmot ve Wilmot, (1978) kaynakların kıt olması durumunda en az iki kişinin amaçlara ulaşabilme konusunda birbirlerini rakip ve engelleyici olarak görmesini çatışma olarak tanımlamıştır.

Çatışma kavramı hafızalarımızda olumsuz bir yer edindiği için günlük hayatta kırılmak, küsmek, kavga, savaş, vahşet, düşmanlık gibi durumları çağrıştırmakta ve bazı toplumlarda uzak durulması ya da ortadan kaldırılması gereken bir kavram olarak nitelendirilmektedir (DiPaola ve Karip, 2003; Thompson, 1960).

Çatışma menfaat, güç, konum, statü çekişmesi olarak tanımlanabilir. Çatışma toplumlar arası ya da bireysel olarak ortaya çıkabilir. Çatışmayı ortaya çıkaracak unsurları şu şekilde ifade edebiliriz (Karip, 2003):

1. Herhangi bir birey ya da gruptan, beklentilerine, ihtiyaçlarına ve yararlarına ters düşen faaliyetlerde bulunulmasının istenmesi.
2. Bir grubun ya da kişinin tercihlerinin engellenmek istenmesi düşüncesinin olması.
3. Herkese yetecek kadar kaynağın olmaması durumunda birkaç tarafın aynı kaynaktan yararlanmak istemesi durumunda.
4. Ortak bir alanı paylaşan gruplar arasında değer, tutum ve beceri uyumsuzlukları çıkması.
5. Bir tarafın ortak hareketlerde diğerlerinden farklı bir davranış sergilemesi.
6. Bir iş ya da eylemi gerçekleştirirken tarafların birbirlerinin yapacağı işlere bağlı olmaları.

#### 2.1.2.1.1. Çatışma Türleri

Johnson ve Johnson (1991) çatışmayı dört tür olarak açıklamıştır. Bunlar; tartışma, kavramsal çatışma, çıkar çatışması, gelişimsel çatışmalardır.

**Tartışma:** Bireyler arasında fikir uyuşmazlıkları meydana geldiği zaman ortaya çıkan çatışmalardır. Karşılıklı iki kişinin uzlaşmaya varmak için gösterdikleri çaba tartışmayı doğurur. Tartışmanın sonlanması için tartışmada ortak karara varılması gerekir.

**Kavramsa çatışma:** Eskiden öğrenilmiş bir bilginin yeni öğrenilen bilgiyle çelişmesi durumunda ortaya çıkan çatışma türüdür. Bu tür tartışmaların çözümü için kişilerin birbirlerinin gözünden olaylara bakabilmeleri ve birbirlerinin bakış açlarına saygı göstermeleri gerekir.

**Çıkar çatışması:** Bir kişinin elde etmek istediklerine, ihtiyaçlarına engel olunması durumunda meydana gelen çatışmalardır. Hayatta belirli amaçlara ulaşabilmek için herkesin bir çabası vardır. Bir insanın amaçları neticesinde elde ettiği sonuca olumlu çıkar denir. Birden fazla kişi çıkarlarına ulaşmak için çaba gösterir ve bu çabaları birbirlerini engellemeye başlarsa çıkar çatışması meydana gelir. Bu tür çatışmalar tarafların birbirlerine istek ve taleplerini belirtmeleri ve iş birliği içine girmeleriyle çözülebilir.

**Gelişimsel çatışma:** İnsanların gelişim ve büyümeyle birlikte beklenti ve amaçlarının da farklılaşması sonucu ortaya çıkan çatışma çeşididir. Bireylerin içinde buldukları gelişimsel döneme göre çatışma yapılarında farklılıklar görülebilir. Örneğin bir çocuk ergenlik dönemi öncesinde annesiyle iyi ilişkiler içerisindeyken ergenlik döneminde ilişkileri kötü olabilir ve bu da çatışmalara yol açabilir (Johnson ve Johnson, 1991).

### **Oyun Teorisi**

Oyun teorisi bir kişinin, hareketlerinin sonucunun sadece kendi hareketlerine bağlı olmadığı diğer oyuncularında hareketlerinin önemli olduğu durumları analiz etmeye yarayan tekniktir (Carmichael, 2005).

Bu teoride geçen oyun kavramı gerçek anlamında kullanılmamaktadır. Oyun kavramı burada iyi bir şekilde tanımlanmış olan çatışma hali olarak ifade edilmektedir. Oyun iki veya daha fazla kişinin elde edilebilir seçenekler arasından seçim yaptığı bir durumdur. Seçimlerin toplamı sonuçları etkiler ve elde edilen sonuçlarda ilgi veya tercihlerin sırası her oyuncu için farklı olduğu kabul edilir. Bu da oyuncuların ilgileri arasında çatışmalar olmasına neden olur. Bu ilgilerin birbirlerine kısmen veya tamamen zıt olması da oyun türüne göre farklılık gösterebilir (Rapoport ve Chammah, 1965).

Oyun teorisi karşı tarafın stratejilerini dikkate alıp davranışlarını ona göre ayarlama esasına dayanır. Oyun teorisi karşı tarafın stratejisinin mantığını anlama ve çeşitli matematiksel işlemlerle en ideal stratejiyi bulma konusunda bireylere yardımcı olur. Stratejiler seçilirken gerçekçi olmak gerekir. Matematiksel hesaplamaları “süper rasyonellik” olarak adlandıran yazarlar da vardır (Neale ve Nortcraft, 1991).

Oyun teorisinin dört tane varsayımı vardır (Lulofs ve Cahn, 2000):

**1.Karşılıklı dayanışma:** Ulaşılmak istenen sonuçlara her iki kişinin seçimleriyle varılmasıdır.

**2.Nicelik:** Bir durum karşısında yapılan seçimler sonucunda elde edilecek ödüllerin hesaplanmasıdır.

**3.Genişlik:** Bilinen durumlardan yola çıkarak mevcut durumda yapılan seçimlerin olası sonuçlarıdır.

**4.Fazlalaştırma:** Her iki tarafında isteklerinde en fazla ödülü elde edecek şekilde davranmasıdır.

### **İş Birliği**

Her iki tarafında kazanmasının amaçlandığı bir durumdur. Tarafların amaçları ve ihtiyaçları belirlidir. Bütün enerji bu ihtiyaçların giderilmesi için kullanılır. Sorunların çözülmesi, personel değişimi, yardımlaşma, görüşmeler yapma, kaynakların büyütülmesi gibi yöntemler uygulanabilir.

Bütün bu çözümlerin bazı avantaj ve dezavantajları vardır. Fakat iş birliğine gidildiği için her iki tarafında kabul edebileceği bir sonuca gidilebilir. Bu şekilde taraflar arası ilişkilerde bozulmamış olur. İş birliği yaklaşımında çatışma çözümü stratejileri iki bölümde ele alınır. Bunlar yardımcı ve yardımcı olmayan olarak ifade edilmektedir. Yardımcı olarak ifade edilen yaklaşımlar üçüncü şahısların müdahil oldukları durumlardır; hakemlik, arabuluculuk gibi. Yardımsız olarak ifade edilen yaklaşımlarda ise taraflar kendi aralarında iş birliğine gitme, anlaşma yapma gibi yollara başvururlar (Strom-Gottfried, 1998).

İş birliği yaklaşımı kazan kazan olarak da bilinmektedir. En fazla katılımın sağlanmasının amaçlandığı bu yaklaşımda taraflar karşı karşıya getirilmeye çalışılır. Bu şekilde bütün sorunların dile getirilmesi ve her iki tarafında bu konuda üst düzey bir doyuma erişmesi sağlanabilir. Bu özelliklerinden dolayı çatışma yönetme stratejileri arasında en yararlı ve en çağdaş yaklaşım olduğundan bahsedilmektedir (Hunsaker, 2005; Robbins, 2005; Erdoğan, 1996). Bu yaklaşım da taktikten çok yönlendirmeye ihtiyaç duyulduğu için başarılı olabilmesi tarafların anlaşması ve iş birliği yapabilmesine bağlıdır (Gümüşeli, 1994).

### **Kişilik Yapılarının Rekabetle İlişkisi**

Kişilik insanların karşılaştıkları benzer olaylara karşı tepkilerini ve bu tepkilerdeki farklılıklarını bazen de farklı olaylara karşı verdikleri benzer tepkileri içerisine alan bir kavramdır. Kişilik insanların toplum içerisinde uyumlu yaşayıp yaşamayacağını gösteren bir unsurdur. Birey önceden yaşamış olduğu bir olayda nasıl tepki verdiğini düşünerek gelecekte karşılaşması muhtemel durumlara karşı ne şekilde tepki vereceğini tahmin etme imkânı bulabilir (Onur, 1995).

Bireylerin rekabete daha eğilimli ya da rekabete daha fazla maruz kaldıkları ortamlarda bulunmaları, bireysel farklılıklar bakımından ele alındığında rekabet yapılarının da kişilik özelliklerinin de önemli düzeyde etkiye sahip olduğu görülecektir. Burger kişiliği açıklarken bireyin sergilediği tutarlı davranışlar bütünü ve kişilik içi süreçler şeklinde açıklamıştır. En önemlisi kişiliğin kendi içerisinde tutarlı olması gerektiğini belirtmiştir. Davranışların farklı zamanlarda gözlemlenebileceğini, birinin bugün içe dönük yapıda olmasının yanında aynı yapıda olacağı şekilde düşünülmemesi gerektirdiğini vurgulamıştır. İş ortamında rekabetçi bir yapı sergileyen birinin spor karşılaşmalarında da rekabetçi tutumlar sergilemesi düşünülmektedir. Kişiliğin o an gelişen anlık durumlarda sergilenen davranışlar değil de bireyin tam olarak nasıl davranacağını, hislerini, güdülenmesini ve bilişsel sürecini gibi birçok faktörü kapsadığı ifade edilebilir (Burger, 2006). Kişiliğe etki eden unsurları dikkate aldığımız zaman birçok farklı kişilik tipi olduğunu ve olabileceğini anlıyoruz.

İlk olarak Rosenman ve Meyer Friedman adlarındaki bu iki bilim adamının ortaya attığı A ve B tipi kişilik türü, kliniklerine gelen hastalarla yaşadıkları bir olaya dayanmaktadır. Kliniklerine mobilyaların tamiri için gelen ustaların mobilyaların sadece üst ve ön kısımlarının tahrip olduğunu belirtmesi üzerine bu durumu incelemek isteyen iki bilim adamı bunun bazı hastaların stresli ve heyecanlı olarak yerlerinde duramadıklarından ve koltuklarda rahat zaman geçiremediklerinden kaynaklandığını anlamışlardır. Bunun üzerine kliniklerinde incelemelere bir süre daha devam eden bilim adamları gelen hastaların birbirlerinden çok farklı iki tür davranış yapısına sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu davranış farklılıklarını da bireylerin kişilik yapılarının farklılığına bağlamışlardır (Griffin ve Moorhead, 2014). A tipi davranış türüne sahip birey rekabetçi yapısı ön planda, kendisi ve başkalarıyla yarış içerisinde olur ve öfke, nefret, kin gibi davranışları kolaylıkla gösterebilirler. B tipi davranış biçimine sahip kişiler ise daha az çatışma içerisine girer ve yaşama karşı daha rahat bir tutum içerisinde dirler. Tutarlı ve kararlı hızla çalışır, kendilerine güvenirlir (Durna, 2004).

A tipi kişilik özelliklerine sahip bireyler yaptıkları işlere çok sıkı bağlanır herhangi bir sebeple işinden uzaklaştığı zaman telefonla ya da başka şekilde işi hakkında bilgi almaya çalışırlar. Bu tip kişilik özelliğine sahip bireylerin arkadaşlık ilişkileri kurma ve bir guruba bağlanma davranışları zayıftır. A tipi davranış özelliklerine sahip bireyler zaman kaybı olarak nitelendirdikleri için en yakınlarının bile sıkıntılarını dinlemek istemezler.

Bu davranışlarından dolayı etraflarında çok sevildikleri söylenemez. Zaten bu tip bireyler de sevimliden çok saygı görmek arzusunda olurlar. Randevularına zamanında gitmeyi sever ve bekletilmekten haz almazlar. İşlerine olan bağlılıkları, en iyisi olma arzuları ve başarıya duydukları ilgiyle sağlıklarına ve tatil gibi insani ihtiyaçlarına fazla zaman ayıramazlar. Bu tip kişilikteki bireyler sohbet esnasında karşısındaki kişinin lafının bitmesini sabırsızlıkla bekler bazen de bitmeden lafa girerler. Bunun nedeni ise o an akıllarına gelen sözleri hemen paylaşmak istemeleridir. Tahmin ve olasılık içeren kelimelerden ziyade kesin konuşmayı severler. Netice itibarıyla A tipi kişilik özelliklerine sahip bireyler rekabet etmekten hoşlanır, sürekli bir yarış içerisinde bulunmak isterler. Bu yarış içerisinde belli etmek istemeseler de tutamadıkları öfke, saldırganlık gibi davranışlar kendilerini ele verir (A. Baltaş ve Z. Baltaş, 2008).

B tipi kişilik özelliklerine sahip bireyler ise A tipi kadar rekabetçi özellikler göstermemektedir. Aşırı hırslı olmayan ve çevresiyle daha uyumlu ilişkiler içerisinde olan davranışlara sahiptirler. Yaşamı ve hayatı sever, gergin yaklaşımlardan ziyade rahat tavırlar takınırlar. Çalışma tempoları hızlı olmaz ve riski sevmezler. Kendilerini güvende hissetmek onlar için daha önemlidir. A tipi ve B tipi arasında başarı karşılaştırması yapmak doğru olmayacaktır (Griffin ve Moorhead, 2014).

### **Kuramsal Temelde Rekabet**

Rekabetçilik kavramına psikolojiyle alakalı kuramlar incelendiğinde sık rastlanmaktadır. Psikoanalitik kuramcılarının ele aldığı rekabetçilik olgusu az da olsa Adler ve Freud tarafından da ele alınmıştır. Fakat en çok Horney' nin kuramlarında yer aldığı görülmektedir (Geçtan, 1997). Kuramcılarının rekabet konusundaki yaklaşımları aşağıda açıklanmıştır.

### **Sigmund Freud'a Göre Rekabet**

Sigmund Freud insanların hal ve hareketlerinde içgüdülerin önemli bir role sahip olduğunu vurgulamıştır. İçgüdüleri de ikiye ayırmış, ölüm ve yaşam içgüdüleri şeklinde açıklamıştır. Yaşam içgüdülerini libidonun harekete geçirdiğini ve fiziksel ihtiyaçların burada yer aldığını belirtmiştir. Ölüm içgüdülerinin ise saldırganlık davranışını ortaya çıkardığını söylemiştir (Geçtan, 1998).

Ego savunma mekanizmalarını ortaya atan Freud rekabet konusuna önemli bir kaynak oluşturmuştur. Freud'un ortaya attığı ödünleme olarak eğitim bilimleri

derslerinde bahsedilen, bireyin savunma mekanizması olarak kullandığı, kötü olduğu bir alanı iyi olduğu başka bir alanla telafi etmek istemesi, rekabet için temel dayanaktır. Kişinin kendisini ödünlemek istemesi bir başkasının önüne geçme isteğini doğurmuştur. Fakat kendisi başarılı olmak isterken bir başkasının başarısız olmasını istemek ya da onu engellemek Freud'un bahsettiği ödünleme savunma mekanizmasının olumsuz örneğini teşkil etmektedir. İşte bu olumsuz örnek toplumların gelişmesini engelleyici unsurlardan biridir. Freud bireylerin bir konuda başarısız olduklarında ya da yenilgi aldıklarında savunma mekanizmalarını devreye soktuklarından bahsetmiştir. Bu tarz başarısız olunan durumlarda birey bu konunun çok önemli olmadığını, aslında ihtiyacı olmadığını düşünerek kendisini buna inandırmak ister demiştir (Geçtan, 1997).

Yapılan bir araştırma, rekabetçi toplum yapısı içerisinde yaşayan insanların bir mağlubiyet aldıklarında ya da çok istedikleri bir şeyi elde edemediklerinde "Neden Bulma" savunma mekanizmasını kullanarak aslında bunların çok önemli olmadığına kendilerini inandırma gayreti gösterdiklerini ortaya koymuştur (Geçtan, 1995).

### **Alfred Adler'e Göre Rekabet**

Alfred Adler rekabetçiliği hırs ve üstünlük sağlama, normal duygu yapısından çıkma olarak açıklamıştır. Bireyin kendisine üstünlük elde edebilmek için başkalarına engel olabileceğini hatta zarar verebileceğini belirtmiştir. Nevrotik (duygu, durum bozukluğu) yapıda olan bu kişiler elde etmek istedikleri şeyleri için diğer insanlara karşı bencil davranabilecek ve sonunda yenilip toplum dışı kalacaklardır (Gençtan, 1995).

Doğumdan hemen sonra bu rekabetin başladığını belirten Adler, önce ve sonra doğma gibi konularında rekabette etkisi olduğunu belirtmiştir. İkinci doğum olarak aileye katılan çocuk kendisinden büyük olan kardeşi kendisine rakip olarak görür ve sürekli yarış halinde olur. Büyük olan kardeşin kendisine olan ilginin azalacağını düşünmesi rekabetten çekinmesine neden olacakken küçük olanın kendisine yönelik ilgiden kaynaklanan bütün avantajları kullanacağını belirtmiştir (Adler, 1995).

Adler, kişilerin dünyaya gelir gelmez kendilerini yetişkin insanlarla kıyaslamaya başlayıp yetersizlik duygusuna kapıldıklarını belirtmiştir. Yetersizlik psikolojisi içerisinde bulunan kişi üstünlük duygusunu harekete geçirmektedir. Yani bireyin üstünlük kurmak istemesinin altında yetersizlik duygusunun vardır. Adler göre insanların yaşamlarının devamı için üstünlük duygusu zorunludur. Bireylerin olumsuz durumlardan

kaçınıp olumlu olaylara anlamlar yüklemesi gelişimleri için önemlidir. Adler daha da genişletip bütün canlıların olumsuz durumlardan olumlu durumlara geçmek için hep bir çaba içinde olduklarını söylemiştir (Geçtan, 1998).

### **Erich Fromm'a Göre Rekabet**

Orta çağın kapanması, reform ve Rönesans gibi yenilik hareketlerinin başlaması toplumsal yapıları değiştirmiş ve geliştirmiştir. Zamanla toplumlar içerisinde eskisine göre çok farklı sınıfsal tabakalar oluşmaya başlamış, insanlar ve toplumsal sınıflar güç elde edebilmek için rekabet etmeye başlamışlardır. Yeni ortaya çıkan bu toplumsal sınıflar bireycilik olgusunu öne çıkarmıştır. Bireycilikle beraber insanlar toplumsal statü kazanma ve ekonomik rahatlık elde etmek için çok daha fazla çalışmaya başlamışlardır (Fromm, 1996).

Erich Fromm insanların temel fizyolojik ihtiyaçlar bakımından benzerlik gösterdiğini ama sosyal ve toplumsal yaşam tarzları ile beklentileri bakımından birbirlerinden farklı olduklarını belirtmiştir. İnsanların sevgi, endişe, razı olma gibi birçok duygusun toplumsal yaşamlardan kaynaklandığını söylemiştir. Kişilerin iyi ya da kötü olarak nitelendirilmesinin de toplumun oluşturduğu bu duygulardan kaynaklandığını vurgulamıştır (Akkaya, 2008).

### **Karen Horney'e Göre Rekabet**

İnsan davranışlarının zihinsel ve fizyolojik nedenlerden kaynaklandığını savunan ve Freud a karşı çıkan Horney, insan davranışlarındaki farklılıkların, sosyokültürel nedenleri, çarpık insan ilişkileri ve nevrotik tutumların meydana gelmesindeki önemi üzerine eğilmiştir (Yanbastı, 1990).

Horney rekabeti normal ve nevrotik olarak sınıflamıştır. Nevrotik rekabeti de normal rekabetten ayırarak önemli üç farkı olduğunu belirtmiştir. Birincisi nevrotik rekabetçi bireyler, ortada rekabet edeceği bir durum olmasa da kendilerini rekabete sokacak çabada olurlar. Sürekli diğer insanlara kendisinin daha iyi ve başarılı olduğunu kanıtlama arzusunda olurlar. İkinci olarak nevrotik birey kendisinin üstün özellikleri olduğunu düşünme ve olağan dışı olduğuna inanma eğilimi gösterir. En üst noktada olmayı ister. Bireyin başarısızlığa çok fazla tahammülü yoktur. Bazı durumlarda başarı bile onları tatmin etmeyebilir. Üçüncü olarak ise nevrotik bireylerin hırslarının arkasında düşmanlık duygusu barınmasıdır. Kendisinin en iyi, en yetenekli ve her zaman kazanan

olmasını istemesinin yanı sıra aynı zamanda başkalarının kaybetmesine yönelik beklentisi, düşmanlık hislerinin görüldüğü rekabet duygusunu göstermektedir (Horney, 2007).

Kültürler, insanların isteklerini elde etme şekillerinin de farklılaşmasına yol açabilmektedir. Mülk, servet, ekonomik güç, statü gibi kavramları kazanmak için çabalayan birey başkalarıyla rekabet edeceği bir çekişmeye girmeye mecbur kalacaktır. Rekabet sadece ekonomik sebeplerde kalmayıp sevgi, yarışma, eğitsel oyun gibi durumlara da yansımaktadır. Bu sebeple rekabetin kültürel bir sorun ve nevrotik çatışmaların merkezi olduğuna şaşırılmamalıdır (Horney, 1998).



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### TUTUM

#### 3.1. TUTUM

Tutumun kavram olarak incelenmesi 19.yy. başlarına kadar uzanır. Latince de “harekete hazır” anlamı taşımaktadır (Arkonaç, 2001). Yılmaz (2017), ilk olarak 1892 yılında İngiliz filozof Spencer’in insan davranışlarını üzerine yapmış olduğu araştırmada tutum kavramını kullandığını belirtmiş ve 1924 yılında Ünlü Antropoloji ve Sosyoloji uzmanı Margaret Mead tarafından yapılan çalışmalardan yararlanılarak günümüz tutum anlayışının temellerinin oluşturulduğundan bahsetmiştir. 1918 ve 1920 yıllarında Florian Znaniecki ve William I. Thomas tarafından 5 cilt olarak yazılan “Polonya Öyküsü” adlı sosyoloji kitabında tutum kavramından bahsedilmiştir (Stanley, 2010). 20.yy. başlarında ABD de ‘davranışçı sosyal yaklaşım’ kavramı gözlenebilir davranışların ölçülmesi gerektiği üzerine çalışmalar yapılmasını savunan bir yaklaşım olmuştur. Tutumla ilgili önemli gelişmelerden bir tanesi de sosyal psikolojinin gelişimiyle beraber 1920’li yıllarda Thurstone ve arkadaşları tarafından tutum ölçme çalışmaları yapılması ve tutum ölçme teknolojisinin geliştirmiş olmasıdır (Bayraktar, 2015). İlerleyen yıllarda ABD de tutumla ilgili gelişmeler yaşanmaya devam etmiştir. 1950-1960 yılları arasında sosyal psikolojiyle doğrudan alakalı olan grup süreçleri (uyum, sosyal karşılaştırma, bilişsel yapı çelişkisi) ve diğer yandan tutumla alakalı diğer çalışmalar tüm hızıyla devam etmiştir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2013).

**Tutumun Tanımı;** Tutum bir kişiye yüklenen ve onun psikolojik bir nesne ile alakalı duygu, düşünce ve davranışlarını yönetme ve düzeltme de rol alan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Belirli bir nesne, düşünce ya da bireye karşı tutum, duyuşsal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim barındıran oldukça kalıcı bir sistemdir (Freedman, 1993). İnceoğlu ise tutumu, bireyin çevresinde bulunan bir durum, olgu ya da nesneye yönelik sahiplenme eğilimi olarak ifade etmiştir (İnceoğlu, 2011).

Thurstone tutumu, “belirli bir objeye yöneltilen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk derecesi ya da sıralamasıdır” şeklinde ifade etmiştir (Thurstone, 1967). Tutumun birçok

tanımı yapılmakla birlikte bir başkası da “Gündelik dilde tutum sözcüğü, hal ve gidiş, duygunun dış belirtisi olarak kullanılmaktadır. Tutum çağdaş sosyal psikolojinin en önemli kavramlarından birisini oluşturmaktadır” şeklinde ifade etmektedir (Dönmezler, 1990).

Anderson (1981) tutum özel bir nesneyle karşı karşıya gelindiği zaman bireyin uygun veya uygun olmayan bir cevabı vermek için eğilimini etkileyen veya duruma karşı hazırlanmasını sağlayan orta seviyede bir yoğunluğa sahip heyecan olarak ifade edilebilir (Erkuş, 2003).

### **3.1.1. Tutumun İşlevleri**

Tutumların, bilgi birikimi sağlamak, araçsallık, değer ifade edicilik ve ego koruyuculuk olmak üzere dört tane işlevi vardır. Tutumlar, bireylerin bilgi birikimi yapmalarını sağlar, bireylerin bu bilgilere ulaşımı için aracı olur ve amaçlara ulaşma, konuşma konusunda araçsal bir görevi yerine getirirler. Toplumsal değer yargılarına uygun seçimler yapmalarını sağlar ve birey algılarının dış etkenlerden olumsuz etkilenmesinin önüne geçerek algıda tutarlılık oluşabilmesine katkı sunarlar (İnceoğlu, 2010).

#### **1. Araçsal (uyum-yarar) işlevi**

İnsanların için bazı durumlarda öncelikli anlam o durumun ne yarar sağladığıdır. Bu tutumlar bireye araçsallık bakımından yarar sağlamakla birlikte toplumsal uyumuna da katkı sunar. Örneğin bir iş yerinde gerekli mesleki bilgi ve donanıma sahip olmayan birey amirine karşı itaatkâr bir tavır sergilediği vakit bazı çıkarlar elde edebilecek ve bu çıkarları kaybetmemek için bazen istemese de bu itaatkâr tavrını göstermek zorunda kalabilecektir. Burada birey amirine karşı tavrıyla kendisine bir çıkar elde etmekle beraber işyerinde amiriyle ilişkisini koruyarak kendisini daha da huzurlu hissedecektir. Bu şekilde tutumun, araçsal ve uyum konusunda ki işlevi de gerçekleşmiş olacaktır (İnceoğlu, 2010).

#### **2. Değer ifade edici işlevi**

Bu işlev insanların kendi imaj ve değerleriyle alakalıdır. İnsanların temel değer yargılarını ifade etme isteklerinden doğar. İnsanlara benlik kavramlarının ana yönlerini

ve aynı zamanda kendi temel değerlerini olumlu ifade etme imkânı verir. Örneğin bir insan evsiz ve bakıma muhtaç kişilere yardım eden bir dernekte gönüllü görev almakta ve göstermiş olduğu bu gönüllü davranışa karşı olumlu tutuma sahip olmaktadır. Bu gönüllülük bireyin benlik kavramı için önemli olan sosyal sorumluluk değerinin ifade edilmesine zemin oluşturur. Bu önemli tutumların ifade edilebilmesi, bireyin kendisini anlamasına ve ifade etmesine olumlu katkıda bulunur (Kağıtçıbaşı, ve Cemalcılar, 2014).

### **3. Bilgilendirme işlevi**

Tutumlar sadece istek ve beklentilerin giderilmesi amacıyla değil, bireylerin sahip oldukları bilgilerle yeni bilgilere ulaşmasında araçsallık açısından da ortaya çıkarılabilir. Birey bir konu hakkında hiçbir fikre sahip değilse, kullanacağı çeşitli araçlarla bu konuyla ilgili olumlu veya olumsuz tutum oluşturabilir. Bireyin çevresinde çok fazla miktarda uyarıcı bulunur ve her zaman bu uyarıcıların hepsinin üzerinde bir karara varabilecek yeterli bilgi birikimi, kültür ve algılama gücüne sahip olamayabilir. Bu sebeple birey daha pratik hale getirmek için kategorize eder. Bu soyut kategorize bilgiler arasındaki ilişkileri ilintilendirerek genellemelere varır. Alışagelmiş basmakalıp değer yargıları ve inançlar bu şekilde meydana gelir. Bilgi tutumlarının değişiminde tek başına bir etken olmamakla birlikte etkisi üst sıralarda yer alan bir etken olabilmektedir. Örneğin hakkında duyduklarımızdan dolayı biri hakkında geliştirmiş olduğumuz olumsuz tutumlar o kişiyi tanıdıktan sonra tamamen olumlu bir hal alabilir (İnceoğlu, 2010).

### **4. Ego savunmacı işlevi**

Bir savunma mekanizması gibi bireyde benlik koruma işlevi görür. Bireyin kişilik yapısını koruyan ve temel değer yargılarına karşı ortaya çıkabilecek tehditleri engellemeye yarayan bir yapıya sahip olur. Bu işleve sahip bir tutum bireylerin bilinçaltılarında bulunan bazı sorunların çözümü için gereksinimlerini karşılar. Bireyler kendi benliklerini, egolarını yüceltmek için birtakım olumsuzlukları, başkalarının kişiliklerine yakıştırma eğiliminde olurlar. Bu tarz bir tutumun değiştirilebilmesi için temelinde yatan sorunun belirlenmesi ve çözümlenmesi gerekir (Kağıtçıbaşı, ve Cemalcılar, 2014; Batmaz, İsen ve Tolan, 1991; Batmaz, ve İsen 2002).

### 3.1.2. Tutumların Ögeleri

Tutumlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluşmakta (Bohner ve Wanke, 2002) ve bu bilişsel kavramlar arasında iç tutarlılık olduğu düşünülmektedir (İnceoğlu, 2010). Bir tutuma yönelik duygu ve düşüncelerin yer aldığı süreç duyuşsal, tutuma yönelik inanç ve düşüncelerin yer aldığı süreç bilişsel, tutuma yönelik davranış ve hareketleri içerisine alan süreç ise davranışsal boyuttur. (Aranson, Wilson, Akert, 2004; Tavşancıl, 2006). Bireylerin okuma açısından düşüldüğü zaman okuma anında hissettikleri duygular, heyecanlar veya zevk, estetik gibi durumlar duyuşsal, okumayı cazip ya da ihtiyaç gibi gösteren inanç ve düşünceler bilişsel, uygun şartlar oluştuğunda okuma davranışını gösterip göstermemesi ise davranışsal bileşenleri oluşturmaktadır. Neredeyse bütün tutumların bilişsel, duyuşsal, davranışsal bileşenleri olmakla birlikte bunlardan bir tanesi daha baskın olarak tutumların merkezine yerleşmekte, davranışın yapılıp yapılmamasında belirleyici olmaktadır (Aranson vd, 2004; Olson ve Kedrick, 2008). Bilişsel (Zihinsel), Duyuşsal (Duygusal) ve Davranışsal ögeleri inceleyelim;

**Bilişsel (Zihinsel) Boyut:** Bireyin bir duruma, olaya ya da nesneye ilişkin olarak sahip olduğu bilgi, deneyim, inanç, duygu ve düşüncelerini içerisine alan zihinsel ve bilişsel süreçler tutumun önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bireylerin zihinsel süreçlerinin işleyişiyle ilişkili olup zihinsel süreçlerin belirli bir sistemleştirme ve sınıflandırılmasının yapıldığı ögedir. Bu sınıflandırmalar bireylerin karşılaştıkları farklı durumları algılamalarına etki ederken aynı zamanda tepkilerini farklı uyarılara göre değiştirebilmelerini sağlar (İnceoğlu, 2010). Farklı bir kaynaktan ise bilişsel ögeyle alakalı şöyle bir örneğe yer verilmiştir; birey bir kadının çalışmasını, ailesine zaman ayıramadığı ve çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenemediğini şeklinde düşünebilir. Bu bireyin genel tutumuyla alakalı birtakım bilişler ve düşüncelerdir. Bunlara benzer bütün bilgi ve görüşler bahsedilen tutumun bilişsel(zihinsel) ögesini oluşturur (Kağıtçıbaşı, ve Cemalcılar, 2014).

**Duyuşsal (Duygusal) Boyut:** Bireylerin çevreleriyle alakalı duyum ve deneyimlerini kategorize ettiği ve bu olayları istenen, istenmeyen, olumlu veya olumsuz olarak ilişkilendirdiği durumlardır. Bu tarz bir ilişkinin varlığı tutumların duyuşsal (duygusal) boyutlarını temsil eder. Duygusal tutum diğer iki tutumdan bağımsız değildir.

Zihinsel öge duygusal ögenin gelişimini etkileyecektir. Bireyin herhangi bir tutumla alakalı olarak geliştireceği olumlu veya olumsuz duygular, daha önceden deneyimlemiş olduğu durumlarla ilişkilidir. Duygusal öge bireylerin değer sistemleriyle de ilişkilidir. Bireyin içinde yer aldığı değer sistemi herhangi bir durumla ya da kişiyle iletişime geçeceği zaman ilişkiye etki edecektir. Duygusal ögenin davranışsal ögeyle de ilişkisi vardır. Davranışsal ögeyle olan ilişkisi daha çok duygunun somutlaştığı, davranışa dönüştüğü andır (İnceoğlu, 2010).

**Davranışsal Boyut:** Davranışsal öge tutumun söz veya diğer hareketlerle dışardan gözlemlenebilen tarafını oluşturur. Kişinin belirli bir uyarıcı grubunda bulunan tutum konusuna yönelik göstermiş olduğu davranış biçimidir (Göksu, 2007; İnceoğlu, 2010). Bir tutum objesine karşı gözlemlenmesi mümkün olan bütün “sözel ya da diğer davranışlar” örneğin “Mehmet’in masasını sık sık cilalaması” gibi (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Davranışsal boyut duygu ve kanılara uygun hareket etme eğilimidir. İnsanlar her zaman duygularına uygun davranamayabilir fakat duygularına uygun hareket etme düşüncesi her zaman mevcuttur. Bu sebeple çoğu zaman duygulardan davranışların ne olabileceğini anlayabilmek mümkün olabilmektedir (Morgan, 1980).

### 3.1.3. Tutumların Oluşumu

Çok erken yaşlarda tutumlar ortaya çıkabilmektedir. (Clark ve Clark, 1958) bu alanda klasik olarak kabul edilebilecek çalışmalarında ABD de 0-3 yaş arası çocukların zenci ve beyaz ayırımı yapabildikleri ve beyazları üstün gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bize o yaştaki çocukların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumlarının ortaya çıkmaya başladığını göstermektedir (Kağıtçıbaşı, ve Cemalcılar, 2014). Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar (2014) “Sosyal Psikolojiye Giriş” isimli kitabında tutumların oluşumunu şu başlıklarla ele alarak açıklıyor:

**a) Tutum objesiyle doğrudan deneyim:** Bir obje veya konuyla yaşanan deneyim o obje veya konuyla alakalı tutum oluşturmaya etki edecektir. Bir pizzayı beğenerek yediğimiz zaman o pizzaya karşı olumlu bir tutum geliştiririz ama tam tersi tadını beğenmediğimiz bir durumda ise olumsuz tutum geliştiririz. Geliştireceğimiz tutumlar her zaman bu kadar basit durumlarda ortaya çıkmayabilir. Savaş, deprem, ailede meydana

gelecek olumsuz durumlar, çocukken yaşanan bir travma gibi yaşamda karşımıza çıkacak olaylarda tutum gelişiminde belirleyici olabilir.

**b) Anne- babalar, arkadaşlar ve sosyal çevre:** İnsanlar tutumlarının büyük bir çoğunluğunu başkalarından edinirler. Bunun ilk kaynaklarını da ana-baba oluşturur. Çocukların politikaya bakışları, sigara içme konusunda tutumları, anne ve babanın yaklaşımlarıyla benzerlik gösterir. Çocuklarda arkadaş çevresi tutum oluşumuna etki eden bir diğer unsurdur. Dinlenen müzik, tercih edilen kıyafet, davranış biçimleri ve saç tıraşı gibi birçok konuda arkadaş çevremizden tutumlar konusunda etkileniriz. Bu durumda sosyal öğrenme kuramı tutumların nasıl kazanıldığını ifa etmektedir. Lieberman (1956) yapmış olduğu çalışmada sosyal alanda oynanan rollerin tutumları oluşturduğunu ifade etmiştir. Ayrıci çalışmasında bir işçinin yöneticilik pozisyonuna çıkarılmasının yönetim yanlısı ve sendika karşıtı olmasına neden olduğunu belirtmiş ve sendikal bir göreve getirilen kişilerin de tam tersi işçi yanlısı bir tutum sergilediklerini saptamıştır.

**c) Medyanın etkileri:** Aile, arkadaşlar ve sosyal yaşantılar gibi medya ve özellikle televizyon tutumların geliştirilmesine önemli etki etmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar medyanın tutum oluşumuna etki ettiği gibi var olan tutumların da pekiştirilmesine etki ettiğini belirtiyor. Örnek vermek gerekirse (Taras, Sallis, Patterson, Nadar ve Nelson, 1989) çalışmalarında, çocukların yemeği arzu ettikleri yiyeceklerle bu yiyeceklerin televizyon reklamlarında çıkma sıklıklarının doğru orantılı olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan bir başka çalışma da televizyonla hiç karşılaşmamış Eskimo çocuklarına televizyonda başka kültürlere ait görüntüler, programlar izlettirilmiş ve çocukların başka kültürlere karşı inanışlarında önemli değişiklikler olduğu gözlemlenmiştir (Caron, 1979). Yine yapılan bir başka çalışmada ise cinsiyet rollerini içerisine alan kalıp yargılar incelenmek istenmiş ve televizyon izleyen çocukların cinsiyetçi tutumlar sergiledikleri görülmüştür (Morgan, 1982). Buradan televizyonda izlenen yayınlar arasında sadece reklamların değil, izlenebilecek her türlü programın tutumlara etki edebileceğini düşünebiliriz.

#### 3.1.4. Okula Karşı Tutum

Okula karşı tutum, öğrencilerin okul için hissettikleri duyguları ve okula karşı ilgilerini içerisine alır. Öğrenciler okul için olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilirler.

Aralarından olumlu tutum geliştirenler mezun olana kadar öğrenme düzeylerini yüksek tutabilir ve okula bağlılıklarını koruyabilirler (Çalık, 2008).

Öğrencilerin okula yönelik tutumları belirli bir yaşantının ürünüdür. Öğrencilerin okul yaşantılarında aile, arkadaş çevresi ve öğretmenler önemli yer tutar. Öğrencilerin ailelerinden okulla ilgili pozitif sözler işitmesi, okulun fiziki koşullarının ve öğretmenlerin ders işleme becerilerinin iyi olması, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle kuracağı iletişimin kuvvetli olması okula karşı tutumunu etkileyecektir. Öğrencilerin tutumlarına etki eden bu durumlar akademik başarılarına da etki edecektir (Adıgüzel, 2012, ve Oktay, 1995).

Tutum bilişsel (zihinsel), duyuşsal (duygusal), davranışsal süreçlerden oluşuyor. Okula yönelik oluşturulan tutumlarında bu süreçlerden geçerek oluşacağını bilmesi ve buna göre incelenmesi gerekir. Öğrencilerin okula karşı tutumlarının bilişsel (zihinsel) tarafı; öğrencilerin akademik başarı, kariyer planlaması, kişisel gelişim açısından okulun önemine dair oluşturdukları düşünceleri içerisine alır. Okula karşı tutumun duyuşsal (duygusal) tarafı; öğrencilerin okulda kendilerini ne kadar huzurlu ve huzursuz hissettikleri, okulun eğlenceli veya sıkıcı bir yer olduğunu düşünmeleri, okulda kendilerini mutlu ya da mutsuz hissetmeleri ve okula bağlılık hissetme durumlarının ne ölçüde olduğu ile ilgilidir. Okula karşı geliştirilen tutumun davranışsal tarafının ise; Öğrencilerin okulla alakalı çalışmalara katılmaları, derslere katılımda göstermiş oldukları performanslar, sınıf düzeyinde gerçekleştirilen etkinliklerdeki çabalarıyla alakalı olduğu söylenebilir (Cheng ve Chan, 2003).

Öğrencilerin okula karşı tutumları; okulla ilgili sahip oldukları iyi ve kötü düşünceleri ve okulda kendilerini ne kadar huzurlu hissettikleriyle alakalı fikirleri yansıtmaktadır (Stern ve Uyan 2012). Öğrencilerin okula yönelik geliştirmiş oldukları tutumların, eğitimde elde edilmek istenen amaçlara etkisi olduğu düşünürse, öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmesini ve okula olan tutumlarının şekillenmesini sağlamak öncelikli olarak öğrencilerin okula karşı olan tutumlarının ortaya çıkartılmasıyla mümkündür (Slee, 1992).

İnsanların tutumları arasından en baskın olanı doğrultusunda davranışta bulunma ve performans gösterme eğiliminde olurlar. Öğrencilerin tutumları olumlu olursa bu olumlu bir davranış ve performans üretir, öğrencilerde olumsuz tutumları ise

öğrenmelerinde problemlere ve olumsuz davranışlara yol açabilir. Tutumlar öğrenciler için motivasyon kaynağı olarak ifade edilir. Öğrencilerin tutumlarında olabilecek değişiklikler, davranış düzeyleri ile performanslarında en yapıcı ve uzun süreli değişiklikleri meydana getirebilir (Chan, 1982).

### **3.1.5. Derse Karşı Tutum**

Öğrencilerin derse karşı tutumları; derse olan ilgileri, derse katılımdan aldıkları zevk ve bunun öneminin farkında olmaları gibi davranışları içerisine alır (Atakan, Günseren, Mamıkoğlu, Özçelik, 1998).

Öğrencilerin derse yönelik geliştirdikleri tutumların olumlu ve olumsuz yansımaları olabilir. Bloom (1979) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin derse yönelik duyuşsal yaklaşımları ile akademik başarıları arasında bir ilişki olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin derse karşı olumlu bir tutum geliştirebilmesi için öğrenme ortamlarının onların ihtiyaçlarına göre ayarlanması gerektiğini vurgulamıştır. Turgut (1992) derse karşı geliştirilen olumlu tutumların öğrenmeyi kolaylaştıracağını ve olumsuz tutumların öğrenmeyi güçleştirebileceğini ifade etmiştir. Tutumun öğrenmeye etkisi yadsınamayacağından, öğrenme ortamlarında dersler için rehberlik faaliyetlerine başlanmadan önce öğrenci tutumlarının belirlenmesi faydalı olabilir (Turgut, 1992).

Öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri, dersin öneminin farkına varmaları, kazanıma ilgi duymaları, akademik başarı göstermeleri gibi etmenler sonucunda oluşabilir. Olumsuz tutum ise o derste yaşanacak kötü bir durum, öğretmenden alınan ceza, derste başarısız olma gibi etmenler neticesinde oluşabilir (Çengelöglü, 2005).

### **3.1.6. Rekabetçi Tutum ile İlgili Ulusal Alanda Yapılan Araştırmalar**

Akbayırlı (1998) araştırmasında rekabetçi tutumla ilgili anket geliştirmeyi hedeflemiştir. Bununla beraber öğrencilerin cinsiyetleri ve rekabetçi yapıları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiş ve istatistiksel verileri neticesinde rekabetçi tutum ölçeği geliştirilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin cinsiyetleri ve rekabetçi tutumları arasından anlamlı bir fark görülmediğini belirtmiştir.

Yenidünya (2005) araştırmasında lise öğrencilerinin benlik saygısı, rekabetçi tutum ve akademik başarıları arasında ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca bu ana konu üzerine; yaş,

cinsiyet, okul, sınıf, bölüm gibi değişkenlerin de etkisini incelemiştir. Araştırmaya 2004-2005 yılında İstanbul İli, Maltepe İlçesine bağlı 4 lisede eğitim gören 9, 10, 11. sınıf öğrencilerinden toplam 458 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanması için “Rekabetçi Tutum Ölçeği”, “Bireyi Tanıma Formu” ve “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri” kullanılmıştır. Benlik saygısı ve Rekabetçi tutumun yaş, cinsiyet, okul, bölüm, sınıf gibi değişkenlerle göre farklılık göstermediği görülmüştür. Fakat akademik başarı puanlarıyla rekabetçi tutum ve benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sonuç olarak öğrencilerin akademik başarıları arttıkça rekabetçi tutum ve benlik saygılarının da arttığı ifade edilmiştir.

Çelik (2006) araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin, başarı güdüsü seviyeleri, ana baba beklentilerine yönelik algıları ve bu değişkenlerin birbirleriyle aynı zamanda cinsiyetleriyle ilişkisini incelemiştir. Çalışmasında betimsel model uygulamıştır. İzmir ilinden alt, orta, üst sosyo-ekonomik çevrelerden rastgele olacak şekilde 6 ilköğretim okulu belirlenmiştir. Bu okulların 7.ve 8. sınıf öğrencileri arasından 828 (411 erkek, 417 kız) öğrenci araştırma için katılımcı olmuştur. Çalışmada Ana Baba Beklenti Ölçeği ve Başarı Güdüsü Ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın neticesinde öğrencilerin genelinde başarı güdülerinin orta düzey olduğu, kız öğrencilerin güdülerinin erkek öğrencilerin güdülerinden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin beklentilerine göre algılarının farklılık göstermediği fakat ana ve baba beklentilerinin öğrencilerin başarı güdüsünü artırıcı etki yaptığı görülmüştür.

Yıldız ve Akbağ (2008) yaptıkları araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin kişisel özellikleri ve rekabetçi tutumlarını sosyo-demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada mükemmeliyetçilik ve rekabetçi tutum değişkenlerinin okul türlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Meslek ya da Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin kolejde okuyan öğrencilere göre daha rekabetçi oldukları görülmüştür. Rekabetçi tutumun ayrıca cinsiyet değişkenine göre de farklılık gösterdiği görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre rekabetçi tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Köroğlu (2008) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin rekabetçi tutumları ile mükemmeliyetçi özelliklerini incelemiştir. Öğrencilere çevreleri tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik, alt ölçekleri ve rekabetçi tutumları arasında olumlu yönde anlamlı

fark bulunmuştur. Cinsiyete göre inceleme yapıldığı zaman mükemmeliyetçilik açısından bir fark bulunamazken rekabetçi tutum açısından cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin daha rekabetçi olduğu görülmüştür. Çalışmada elde edilen kardeş sayısı ve sosyoekonomik verilerle rekabetçi tutum arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okul türüne göre yapılan incelemede ise normal lisede okuyan çocukların Anadolu liselerinde okuyan çocuklara göre daha rekabetçi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Birel (2012) ortaöğretim öğrencilerinin rekabetçi tutumlarını, problem çözme becerilerini ve psikolojik durumlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Rekabetçi tutum ve problem çözme becerileri arasında olumlu bir ilişki görülürken, psikolojik durumları açısından bir ilişki saptanamamıştır. Cinsiyete göre rekabetçi tutumların değiştiği, kızların erkeklerden daha rekabetçi olduğu, kardeşler arasında ortanca kardeşin küçük kardeşten daha rekabetçi olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi, ailenin ekonomik durumu, fiziksel görünüm gibi değişkenlerle rekabetçi tutumun ilişkisine rastlanmamıştır.

### **3.1.7. Rekabetçi Tutum ile İlgili Uluslararası Alanda Yapılan Araştırmalar**

Johnson ve Johnson (1984) yapmış olduğu araştırmada ilköğretim 4.sınıfta okuyan 51 öğrenciyi 10 gün sürecek bir çalışmaya almıştır. Öğrenciler 10 gün boyunca 55 dakika sürecek olan iş birlikçi ve rekabetçi durumlara maruz bırakılmışlardır. Öğrenciler seçilirken iki tür oluşturulmuştur. Bir kısmı hem statü hem de akademik olarak yüksek bir kısmı ise hem statü hem de akademik olarak düşük seviyelerden seçilmiştir. Öğrencilerin işbirlikçi ve rekabetçi durumlarda etkileşim becerileri ve öğrenim durumları incelenmiştir. Araştırmanın sonunda işbirlikçi modelde rekabetçi duruma göre öğrencilerin daha fazla etkileşim gösterdiği ve bütün öğrenci statülerinde durumun benzer olduğu görülmüştür. Bununla birlikte rekabetçi durumlarda öğrenci çatışmaları artarken işbirlikçi grup çalışmalarında akademik başarısı düşük öğrencilerin de grup bağlılığı geliştirdiği, arkadaşlarından daha fazla destek gördükleri saptanmıştır.

Skon (1981) araştırmasında öğrenme üzerinde durmuştur. Öğrencilerin işbirlikçi, rekabetçi ve bağımsız öğrenme yollarından hangisini tercih ettiklerinde daha başarılı olabilecekleri ve daha iyi öğrenebilecekleri üzerine bir incelemede bulunmuştur.

Akademik seviyeleri eşit olarak belirlenen 86 öğrenci üzerinde bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda işbirlikçi öğrenme metodunu tercih ederek arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde öğrenmeye çalışan öğrencilerin rekabetçi öğrenim tercih eden ya da bağımsız çalışan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. İşbirlikçi öğrenme durumunda öğrencilerin bağımsız ve rekabetçi öğrenime göre bilişsel düzeylerinin daha yüksek bulunmasının sebebi, başarıma amacının grupta bulunan herkes tarafından benimsenmiş olmasıdır. İşbirlikçi öğrenimle bir öğrenci başarı elde ettiği zaman grupta bulunan diğer öğrencilerde başarmış olacaklardır. Rekabetçi öğrenim durumlarının da ise bir öğrenci amaca ulaşırken başka bir öğrencinin ulaşamaması söz konusudur. Bağımsız öğrenim modelinin diğerlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Johnson ve Engelhard (1991) araştırmalarında Amerika vatandaşı fakat Afrika kökenli 59 kız 76 erkek toplam 136 öğrencinin rekabetçi, bağımsız ve işbirlikçi öğrenme modellerinden tercihlerinin ders başarı ve cinsiyetleri ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda cinsiyet ve işbirlikçi öğrenim modeli arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Kızların işbirlikçi öğrenme modelinde erkeklerden daha istekli oldukları görülmüştür. Bağımsız ve rekabetçi öğrenimde anlamlı bir farkla karşılaşmamıştır. Ders başarıları ve bu üç öğrenme modeli arasında anlamlı bir fark bulunamazken cinsiyet açısından durum biraz farklı olmuştur. Cinsiyete göre inceleme yapıldığı zaman ders başarıları ve rekabetçi öğrenme modeli arasında kızların lehine bir sonuç elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre kızların rekabetçi düzeyleri arttıkça ders başarılarının da arttığı, erkeklerin ise rekabet arttıkça başarılarının düştüğü görülmüştür.

Cronk (1998) araştırmasında üniversite öğrencileri aralarında bulunan rekabetçi yapıyı, sınıf düzeylerine, mezuniyet puanlarına, sosyal faaliyetlere katılım durumlarına ve cinsiyetlerine göre incelemiştir. Çalışmada cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından bir fark görülmemiştir. Ama üst sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ve faaliyetlere katılma durumları daha yüksek bulunmuştur. Erkeklerin hemcinsleriyle, kadınlara göre daha çok rekabet içinde oldukları görülmüştür. Kadınların daha çok erkeklerle rekabet etmek istedikleri görülse de cinsiyetler arasında önemli bir farka rastlanmamıştır.

Simek ve Grum (2000) araştırmalarında ortaöğretim (lise) öğrencilerinin rekabet türlerini ele almışlar, rekabete yönelen öğrencilerin içsel yaklaşımlarını ve rekabete karşı

tutumlarını, rekabete girmek istemiyorlarsa bunun nedenlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin kişisel engellenme ve rekabetçi tutumlarının farklı değerler gösterdiği görülmüştür. Başarısızlıktan duyulan endişeyle rekabetçi tutumun oluşturduğu engellenmenin birbirinden farklı olduğu anlaşılmıştır. Kendini engellenmenin içsel motivasyondan olumsuz etkilendiği, dışsal motivasyondan ise olumlu etkilendiği görülmüştür. Kendini engelleme durumları fazla olan kişilerin rekabetçi tutumlarının da fazla olduğu görülmüştür. Kendilerini engelleme durumları artan katılımcıların zor ödevleri yapmalarının güçleştiği, performanslarının düştüğü gözlemlenmiştir. Bireylerin kendilerini engellemelerine yönelik değişkenler, motivasyon, dikkat dağılımı, kazanmaya duyulan ihtiyaç, gösterdiği performans, yüksek rekabetçi davranış, içsel güdülenme, dışsal güdülenme, benlik algısı olarak incelenmiştir. Değerlendirme sonucunda en yüksek ilişki dikkat dağılımında görülürken sonrasında onu motivasyon ve yüksek rekabetçi davranış takip etmiştir. Diğer taraftan kazanmaya duyulan ihtiyaç ve içsel motivasyon arasında negatif korelasyon görülmüştür. Yani öğrencilerde bu iki durumun oranı ne kadar yüksekse kendilerini engelleme durumları da o kadar düşük olmaktadır. Yüksek rekabetçi davranış, eğitim de yüksek motivasyon ve dikkat dağılımı gösterirken, kendilerini engelleme durumları düşük olan öğrencilerin bu maddelerden de düşük puan aldıkları görülmüştür.

Fülöp (2008) araştırmasında rekabetçiliğin kırılma noktası olan kazanma ve kaybetmenin duyuşsal ve bilişsel başa çıkma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu ilişkileri belirlemek için öğrencilere okul hayatları, çalışmaları, spor yapmaları, romantik durumları, ünlülük, arkadaşlık ilişkileri, meslek hayatlarına yönelik altı senaryo hazırlanmıştır. Bu senaryolar için farklı iki yol belirlenmiştir. Birinci yolda öğrenciler adil rekabet kurallarına uygun hareket edecekleri söylenmiştir. İkinci yolda ise öğrencilere rekabetin istemeyen taraflarını da kullanabileceklerinden bahsedilmiştir. Öğrenciler her iki senaryoyu da gördükten sonra bu durum hakkında duygusal, bilişsel, kazanma ve kaybetmenin iki senaryo için geçerli olmak üzere şimdi ve gelecekte ne olabileceği sorulmuştur. Çalışmanın sonunda adaletli rekabet ortamını benimseyen öğrencilerin kazanmak için olumlu duygular beslediği görülürken herhangi bir suçluluk ve utanç duygusu görülmemiştir. Rekabetin adil olmadığı yolu tercih eden öğrenciler kazanmak için olumlu duygular göstermelerine rağmen bunun hırs ve saldırgan

duygularla çevirili olduğu ve kaybetme durumunda çok daha olumsuz duygular yaşadıkları saptanmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE ÇOKLU ZEKÂ KAVRAMININ REKABETÇİ TUTUM ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Çalışmanın birinci bölümünde çoklu zekâ kuramı, ikinci bölümünde rekabet, üçüncü bölümünde tutum kavramını ele almıştık. Çalışmamızın bu bölümünde ise ortaöğretim 9,10,11 ve 12. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ durumlarının rekabetçi tutum düzeylerine etkisi ele alınmıştır. Bu bölümde çalışmamızın materyal ve metodu, katılımcıların ölçeklere vermiş oldukları yanıtlara ilişkin ortalamaları, katılımcıların çoklu zekâ durumlarının rekabetçi tutumlarına etkisi ve demografik değişkenlerinin çoklu zekâ durumlarına ve rekabetçi tutumlarına etkisi ele alınmıştır.

#### 4.1. MATERYAL METOD

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinde çoklu zekâ kavramının rekabetçi tutum üzerine etkisini incelemek ve aralarındaki ilişkiyi araştırmaktır.

Araştırmanın evrenini; ortaöğretim kurumlarında eğitim gören 9,10,11 ve 12. sınıf öğrencileri oluştururken, örneklem grubunu 359 erkek, 210 kadın olmak üzere toplamda 569 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek için 10 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formundan yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Akbayırlı (1998) tarafından rekabetçi tutumu ölçmeye yönelik olarak geliştirilen ‘‘Rekabetçi Tutum Ölçeği’’ kullanılmıştır. Zekâ türlerini belirlemek için ise Gardner (1983) tarafından geliştirilen ve Saban (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan güvenilirlik ve geçerliliği yapılmış olan ‘‘Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Envanteri’’ kullanılmıştır. Tutum Ölçeği 20, Zekâ Envanteri ise 80 sorudan oluşmaktadır.

Ölçekler 5’li likert tipine göre hazırlanmıştır. Çoklu Zeka Envanteri için 0 ‘‘Hiç Uygun Değil.’’, 1 ‘‘Çok Az Uygun.’’, 2 ‘‘Kısmen Uygun.’’ 3 ‘‘Oldukça Uygun.’’, 4 ‘‘Tamamen Uygun.’’u ifade ediyorken, Rekabetçi Tutum Ölçeği için ise 0 ‘‘Kesinlikle Katılmıyorum.’’, 1 ‘‘Pek Katılmıyorum.’’, 2 ‘‘Kararsızım.’’, 3 ‘‘Çoğunlukla Katılıyorum.’’, 4 ‘‘Tamamen Katılıyorum.’’u ifade etmektedir.

Araştırmada verileri elde etmek için kullanılan anketler Anadolu Lisesi ve Hınıs İmam Hatip Lisesinde elden teslim edilerek öğretmenler gözetiminde uygulanmıştır. Akşar Çok Programlı Lisesi için okul rehber öğretmenine kargo ile gönderilmiş ve öğretmen gözetiminde okulda uygulanmıştır. Çalışmaya 3 okuldan toplam 569 öğrenci katılmıştır. Veriler Mart 2020-Nisan 2020 tarihleri arasında toplanmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde; katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için **frekans analizi**, ortalamalarını belirlemek için **betimsel istatistik**, çoklu zekâ durumları ve rekabetçi tutumlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında **bağımsız gruplarda t-testi**; çoklu zekâ durumlarının ve rekabetçi tutumlarının yaş, sınıf, okul türü, aile gelir düzeyi, anne-baba eğitim durumları, uzun süre yaşanan yer, kardeş sayısı ve boş zamanlarda yapılan aktiviteler durumuna göre karşılaştırmasında **tek yönlü varyans anova**, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için **tukey hsd testi**, katılımcıların çoklu zekâ durumları ile rekabetçi tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise **pearson korelasyon analizi** uygulanmıştır. Veriler bilgisayar ortamında SPSS programında değerlendirilmiş ve anlamlılık düzeyi ( $p < 0,05$ ) alınmıştır.

## 4.2. BULGULAR

**Tablo 4.1.** Demografik Özellikler

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Kadın	210	36.9
Erkek	359	63.1
<b>Yaş</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
13-15 yaş	166	29.2
16-17 yaş	310	54.5
18 yaş ve üzeri	93	16.3
<b>Aile Gelir Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Düşük Gelir Düzeyi	81	14.2
Orta Gelir Düzeyi	466	81.9
Yüksek Gelir Düzeyi	22	3.9
<b>Okul Adı</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Akşar ÇPL	114	20.0
Cumhuriyet Anadolu Lisesi	232	40.8
Anadolu İmam Hatip Lisesi	223	39.2
<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
İlkokul	333	58.5
Ortaokul	191	33.6
Lise	45	7.9

**Tablo 4.1.** (Devamı)

<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
İlkokul	184	32.4
Ortaokul	241	42.4
Lise	144	25.3
<b>Kardeş Sayısı</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Yok	6	1.1
1 kardeş	42	7.4
2-3 kardeş	190	33.4
4-5 kardeş	210	36.8
6 ve üzeri kardeş	121	21.3
<b>Uzun Süre Yaşadığı Yer</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Köy	280	49.2
İlçe	94	16.5
İl	101	17.8
Büyükşehir	94	16.5
<b>Boş Zamanlarda Yapılan Aktiviteler</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Fiziksel etkinliklere katılmak	85	14.9
Kültürel etkinliklere katılmak	14	2.5
Turistik etkinliklere katılmak	7	1.3
Sosyal etkinliklere katılmak	135	23.7
Sanatsal etkinliklere katılmak	11	1.9
Dinlenerek	317	55.7
<b>Toplam</b>	<b>569</b>	<b>100.0</b>

Tablo incelenip araştırmaya katılanların (569) cinsiyetlerine bakıldığında; erkek katılımcıların 359 (%63,1) kişiden, kadın katılımcıların ise 210 (%36,9) kişiden oluştuğu görülmektedir. Katılımcılar yaş değişkenine göre değerlendirildiğinde en yüksek katılım 16-17 yaş aralığının da 310 (%54,5) kişi olup en düşük katılım ise 18 yaş ve üzeri olup 93 kişi (%16,3)'dir. Katılımcılar aile gelir durumlarına göre değerlendirildiğinde en yüksek katılım orta gelir düzeyi 466 (%81,9) kişi olup en düşük katılım ise yüksek gelir düzeyi 22 (%3,9) kişidir. Katılımcılar okudukları lise türüne göre değerlendirildiğinde en yüksek katılım Cumhuriyet Anadolu Lisesi 232 (%40,8) kişi olup en düşük katılım ise Akşar Çok Programlı Anadolu Lisesi 114 (%20) kişidir. Katılımcılar anne eğitim düzeyine göre değerlendirildiğinde en yüksek katılım İlkokul 333 (%58,5) kişi olup en düşük katılım ise

Lise 45 (%7,9) kişidir. Katılımcılar baba eğitim düzeyine göre değerlendirildiğinde en yüksek katılım ortaokul 241 (%42,4) kişi olup en düşük katılım ise Lise 144 (%25,3) kişidir. Katılımcılar kardeş sayısına göre değerlendirildiğinde en yüksek katılım 4-5 kardeş olduğunu belirten 210 (%36,9) kişi olup en düşük katılım ise kardeşim yok diyen 6 (%1,1) kişidir. Katılımcılar en uzun süre yaşadığınız yer ifadesine göre değerlendirildiğinde en yüksek katılım köy olduğunu belirten 280 (%49,2) kişi olup en düşük katılım ise büyükşehir 94 (%16,5) kişidir. Katılımcılar boş zamanlarda yapılan aktiviteler ifadesine göre değerlendirildiğinde en yüksek katılım dinlenerek yanıtını veren 317 (%55,7) kişi olup en düşük katılım ise turistik etkinliklere katılmak yanıtını veren 7 (%1,2) kişi olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.2.** Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{X}$	Ss
Sözel-Dilsel Zekâ	569	.00	40.00	25.17	6.42
Matematiksel- Mantıksal Zekâ	569	.00	40.00	22.48	7.81
Görsel- Uzamsal Zekâ	569	.00	40.00	24.71	6.89
Müziksel- Ritmik Zekâ	569	.00	40.00	23.43	8.84
Doğacı Zekâ	569	.00	40.00	26.51	8.16
Sosyal-Kişiler Arası Zekâ	569	.00	40.00	27.64	7.87
Bedensel- Kinestetik Zekâ	569	.00	40.00	25.20	8.11
İçsel-Öze Dönük Zekâ	569	.00	40.00	25.97	6.79

Katılımcıların zekâ alanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde; en yüksek ortalamanın **sosyal-kişiler arası zekâ** ( $\bar{X}=27.64$ ), en düşük ortalamanın ise **matematiksel-mantıksal zekâ** ( $\bar{X}=22.48$ ) alanında olduğu görülmektedir. Katılımcıların bütün zekâ alanlarında en yüksek puan olan 40 puanı aldıkları görülmektedir. Katılımcıların sosyal-kişiler arası zekâ alanında en yüksek ortalamaya sahip olmaları onların sosyal faaliyet ve iletişim becerilerini geliştirmiş olabileceğine, matematiksel-

mantıksal zekâ alanından en düşük ortalamaya sahip olmaları ise neden-sonuç ilişkisi kurmakta, hesap gerektiren işler yapmak vb. konularda diğer etkinliklerle nazaran daha çok zorlandıklarına yorulabilir.

**Tablo 4.3.** Rekabetçi Tutum Değerlendirme Ölçeği Betimsel İstatistikler

Puanlar	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{X}$	Ss.
Rekabetçi Tutum	569	.00	80.00	49.11	11.76

Katılımcıların rekabetçi tutum aritmetik ortalamaları incelendiğinde; aritmetik ortalamalarının ( $\bar{X}=49.11$ ) olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.4.** Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Sözel-Dilsel Zekâ	Kadın	209	27.07	5.91	5.531	.056
	Erkek	356	24.04	6.47		
Matematiksel-Mantıksal Zekâ	Kadın	209	21.90	7.70	-1.238	.704
	Erkek	356	22.74	7.87		
Görsel-Uzamsal Zekâ	Kadın	209	25.94	6.49	3.329	.697
	Erkek	356	23.96	7.03		
Müziksel-Ritmik Zekâ	Kadın	209	24.79	8.54	2.914	.474
	Erkek	356	22.56	8.92		
Doğacı Zekâ	Kadın	209	27.81	8.06	3.015	.713
	Erkek	356	25.68	8.13		
Sosyal-Kişiler Arası Zekâ	Kadın	209	29.00	7.22	3.184	.052
	Erkek	356	26.83	8.13		
Bedensel-Kinestetik Zekâ	Kadın	209	25.07	7.74	-.248	.580
	Erkek	356	25.24	8.34		
İçsel-Öze Dönük Zekâ	Kadın	209	26.78	6.43	2.218	.427
	Erkek	356	25.47	6.98		

\*(p<0.05); \*\*(p<0.01)

Katılımcıların cinsiyetlerine göre **sözel-dilsel zekâ** ortalamalarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Kadın katılımcıların ( $\bar{X}=27.07\pm 5.91$ ), erkek katılımcıların ise ( $\bar{X}=24.04\pm 6.47$ ) ortalamada oldukları görülmüştür.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre **matematiksel-mantıksal zekâ** ortalamalarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Erkek katılımcıların ( $\bar{X}=22.74\pm 7.87$ ), kadın katılımcıların ise ( $\bar{X}=21.90\pm 7.70$ ) ortalamada oldukları görülmüştür.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre **görsel-uzamsal zekâ** ortalamalarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Kadın katılımcıların ( $\bar{X}=25.94\pm 6.49$ ), erkek katılımcıların ise ( $\bar{X}=23.96\pm 7.03$ ) ortalamada oldukları görülmüştür.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre **müziksel-ritmik zekâ** ortalamalarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Buna göre kadın katılımcıların ( $\bar{X}=24.79\pm 8.54$ ), erkek katılımcıların ise ( $\bar{X}=22.56\pm 8.92$ ) ortalamada oldukları görülmüştür.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre **doğacı zekâ** ortalamalarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Buna göre kadın katılımcıların ( $\bar{X}=27.81\pm 8.06$ ), erkek katılımcıların ise ( $\bar{X}=25.68\pm 8.13$ ) ortalamada oldukları görülmüştür.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre **sosyal-kişiler arası zekâ** ortalamalarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Kadın katılımcıların ( $\bar{X}=29.00\pm 7.22$ ), erkek katılımcıların ise ( $\bar{X}=26.83\pm 8.13$ ) ortalamada oldukları görülmüştür.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre **bedensel-kinestetik zekâ** ortalamalarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Kadın katılımcıların ( $\bar{X}=25.07\pm 7.74$ ), erkek katılımcıların ise ( $\bar{X}=25.24\pm 8.34$ ) ortalamada oldukları görülmüştür.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre **içsel-öze dönük zekâ** ortalamalarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Kadın katılımcıların ( $\bar{X}=26.78\pm 6.43$ ), erkek katılımcıların ise ( $\bar{X}=25.47\pm 6.98$ ) ortalamada oldukları görülmüştür.

**Tablo 4.5.** Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Rekabetçi Tutumlarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kadın	210	50.57	11.05	2.270	.164
Erkek	359	48.25	12.09		

\*( $p<0.05$ ); \*\*( $p<0.01$ )

Katılımcıların cinsiyetlerine göre **rekabetçi tutum** ortalamalarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Kadın katılımcıların ( $\bar{X}=50.57\pm.11.05$ ), erkek katılımcıların ise ( $\bar{X}=48.25\pm12.09$ ) ortalamada oldukları görülmüştür.

**Tablo 4.6.** Katılımcıların Gitmiş Oldukları Okula Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırması

Alt Boyut	Okul	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Post-hoc (tukey)
<b>Sözel-Dilsel Zekâ</b>	Akşar ÇPL	114	24.92	5.89	.816	.443	
	Cumhuriyet	232	24.88	6.79			
	İmam Hatip	223	25.60	6.30			
<b>Matematiksel-Mantıksal Zekâ</b>	Akşar ÇPL	114	22.68	6.78	.213	.808	
	Cumhuriyet	232	22.22	7.89			
	İmam Hatip	223	22.64	8.23			
<b>Görsel-Uzamsal Zekâ</b>	a) Akşar ÇPL	114	25.14	6.90	5.204	.006**	b<c
	b) Cumhuriyet	232	23.62	6.82			
	c) İmam Hatip	223	25.64	6.83			
<b>Müziksel-Ritmik Zekâ</b>	Akşar ÇPL	114	22.16	8.36	1.564	.210	
	Cumhuriyet	232	23.59	8.12			
	İmam Hatip	223	23.93	9.73			
<b>Doğacı Zekâ</b>	Akşar ÇPL	114	25.53	7.56	2.272	.104	
	Cumhuriyet	232	26.16	8.49			
	İmam Hatip	223	27.37	8.07			
<b>Sosyal-Kişiler Arası Zekâ</b>	a) Akşar ÇPL	114	26.56	7.71	3.440	.033*	c>b;a
	b) Cumhuriyet	232	27.18	8.17			
	c) İmam Hatip	223	28.68	7.54			
<b>Bedensel-Kinestetik Zekâ</b>	Akşar ÇPL	114	25.23	8.74	.800	.450	
	Cumhuriyet	232	24.72	7.88			
	İmam Hatip	223	25.69	8.02			
<b>İçsel-Öze Dönük Zekâ</b>	Akşar ÇPL	114	24.85	7.35	1.951	.143	
	Cumhuriyet	232	25.25	6.76			
	İmam Hatip	223	26.25	6.53			

\*(p<0.05); \*\*(p<0.01)

Katılımcıların **sözel-dilsel zekâ; matematiksel-mantıksal zekâ; müziksel-ritmik zekâ; doğacı zekâ; bedensel-kinestetik zekâ; içsel-öze dönük zekâ** düzeyleri ile gitmiş

oldukları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu görülürken, **sosyal-kişiler arası zekâ ve görsel-uzamsal zekâ** düzeyleri ile gitmiş oldukları okul türü arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

**Görsel-uzamsal zekâ** düzeyleri ile gitmiş oldukları okul türü arasındaki ilişki incelendiğinde; Akşar ÇPL ( $\bar{X}=25.14$ ) ve İmam Hatip Lisesi ( $\bar{X}=25.64$ ) arasında belirgin bir fark oluşmazken, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin **görsel-uzamsal zekâ** düzeylerinin ( $\bar{X}=25.64$ ) Cumhuriyet Lisesi öğrencilerinin **görsel-uzamsal zekâ** düzeylerinden ( $\bar{X}=23.62$ ) yüksek olduğu görülmüştür.

**Sosyal-kişiler arası zekâ** düzeyleri ile gitmiş oldukları okul türü arasındaki ilişki incelendiğinde; İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin **sosyal-kişiler arası zekâ** düzeylerinin ( $\bar{X}=28.68$ ) Cumhuriyet Lisesi **sosyal-kişiler arası zekâ** düzeyi ( $\bar{X}=27.18$ ) ve Akşar ÇPL **sosyal-kişiler arası zekâ** düzeylerinden ( $\bar{X}=26.56$ ) yüksek olduğu görülmüştür

**Tablo 4.7.** Katılımcıların Gitmiş Oldukları Okula Göre Rekabetçi Tutumlarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Okul	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
<b>Rekabetçi Tutum</b>	Akşar ÇPL	114	48.89	12.28	.558	.556
	Cumhuriyet	232	48.59	11.89		
	İmam Hatip	223	49.76	11.37		

\*( $p<0.05$ ); \*\*( $p<0.01$ )

Katılımcıların **rekabetçi tutum** düzeyleri ile gitmiş oldukları okul arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu görülmektedir.

**Tablo 4.8.** Katılımcıların Aile Gelir Durumlarına Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
<b>Sözel-Dilsel Zekâ</b>	Düşük Gelir Düzeyi	81	24.45	6.97		
	Orta Gelir Düzeyi	466	25.20	6.32	1.491	.226
	Yüksek Gelir Düzeyi	22	27.09	6.36		
<b>Matematiksel-Mantıksal Zekâ</b>	Düşük Gelir Düzeyi	81	21.77	8.21		
	Orta Gelir Düzeyi	466	22.59	7.72	.385	.681
	Yüksek Gelir Düzeyi	22	22.72	8.36		
<b>Görsel-Uzamsal Zekâ</b>	Düşük Gelir Düzeyi	81	25.11	7.14		.683
	Orta Gelir Düzeyi	466	24.69	6.89	.381	
	Yüksek Gelir Düzeyi	22	23.68	5.97		
<b>Müziksel-Ritmik Zekâ</b>	Düşük Gelir Düzeyi	81	22.87	9.15		
	Orta Gelir Düzeyi	466	23.34	8.83	2.415	.090
	Yüksek Gelir Düzeyi	22	27.40	7.15		
<b>Doğacı Zekâ</b>	Düşük Gelir Düzeyi	81	25.59	8.44		
	Orta Gelir Düzeyi	466	26.56	8.12	1.367	.256
	Yüksek Gelir Düzeyi	22	28.77	7.90		
<b>Sosyal-Kişiler Arası Zekâ</b>	Düşük Gelir Düzeyi	81	26.74	8.61		
	Orta Gelir Düzeyi	466	27.63	7.79	2.886	.057
	Yüksek Gelir Düzeyi	22	31.27	5.69		
<b>Bedensel-Kinestetik Zekâ</b>	Düşük Gelir Düzeyi	81	24.72	8.88		
	Orta Gelir Düzeyi	466	25.20	8.04	.733	.481
	Yüksek Gelir Düzeyi	22	27.09	6.56		
<b>İçsel-Öze Dönük Zekâ</b>	Düşük Gelir Düzeyi	81	25.22	7.72		
	Orta Gelir Düzeyi	466	25.95	6.62	2.758	.055
	Yüksek Gelir Düzeyi	22	29.04	6.50		

\*(p<0.05); \*\*(p<0.01)

Katılımcıların sözel-dilsel zekâ; matematik-mantıksal zekâ; görsel-uzamsal zekâ; müziksel-ritmik zekâ; doğacı zekâ, sosyal-kişiler arası zekâ; bedensel-kinestetik zekâ ve içsel-öze dönük zekâ alanları ile aile gelir durumları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

**Tablo 4.9.** Katılımcıların Aile Gelir Durumlarına Göre Rekabetçi Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Rekabetçi Tutum	a) Düşük Gelir Düzeyi	81	46.25	11.25	2.908	.055
	b) Orta Gelir Düzeyi	466	49.64	11.92		
	c) Yüksek Gelir düzeyi	22	48.45	8.58		

\*(p<0.05); \*\*(p<0.01)

Katılımcıların rekabetçi tutum düzeyleri ile gelir düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

**Tablo 4.10.** Katılımcıların Sınıflarına Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Post-hoc (tukey)
Sözel-Dilsel Zekâ	9. Sınıf	177	25.19	6.69	.970	.407	
	10. Sınıf	125	25.84	6.41			
	11. Sınıf	166	25.12	6.46			
	12. Sınıf	101	24.37	5.86			
Matematiksel-Mantıksal Zekâ	a) 9. Sınıf	177	23.79	7.76	7.000	.000**	a>d;b>d;c>d
	b) 10. Sınıf	125	22.79	7.43			
	c) 11. Sınıf	166	22.68	7.90			
	d) 12. Sınıf	101	19.46	7.53			
Görsel-Uzamsal Zekâ	9. Sınıf	177	25.01	6.31	2.014	.111	
	10. Sınıf	125	24.75	6.93			
	11. Sınıf	166	25.27	6.85			
	12. Sınıf	101	23.24	7.73			
Müziksel-Ritmik Zekâ	9. Sınıf	177	23.02	8.83	.197	.899	
	10. Sınıf	125	23.72	9.17			
	11. Sınıf	166	23.56	8.15			
	12. Sınıf	101	23.61	9.61			
Doğacı Zekâ	9. Sınıf	177	26.47	8.41	.143	.934	
	10. Sınıf	125	26.92	7.98			
	11. Sınıf	166	26.36	7.83			
	12. Sınıf	101	26.30	8.59			
Sosyal-Kişiler Arası Zekâ	9. Sınıf	177	27.45	8.04	.389	.761	
	10. Sınıf	125	27.87	8.32			
	11. Sınıf	166	27.30	7.74			
	12. Sınıf	101	28.27	7.27			
Bedensel-Kinestetik Zekâ	9. Sınıf	177	25.06	8.15	.973	.405	
	10. Sınıf	125	25.47	8.58			
	11. Sınıf	166	25.81	7.18			
	12. Sınıf	101	24.12	8.85			
İçsel-Öze Dönük Zekâ	9. Sınıf	177	24.88	7.07	2.237	.083	
	10. Sınıf	125	26.40	7.38			
	11. Sınıf	166	26.59	6.14			
	12. Sınıf	101	26.33	6.43			

\*(p<0.05); \*\*(p<0.01)

Katılımcıların **sözel-dilsel zekâ; görsel-uzamsal zekâ; müziksel-ritmik zekâ; doğacı zekâ; kişilerarası-sosyal zekâ; bedensel-kinestetik zekâ; içsel-öze dönük zekâ düzeyleri** ile ait oldukları sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, **matematiksel-mantıksal zekâ** düzeyleri ile ait oldukları sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucu görülmektedir.

Katılımcıların **matematiksel-mantıksal zekâ** düzeyleri ile sınıfları arasında görülen ilişki incelendiğinde; 9. sınıf öğrencilerinin matematiksel-mantıksal zekâ düzeylerinin ( $\bar{x}$ =23.79), 12. sınıf öğrencilerine ( $\bar{x}$ =19.46) göre daha yüksek olduğu, 10. Sınıf öğrencilerinin matematiksel-mantıksal zekâ düzeylerinin ( $\bar{x}$ = 22.79), 12. sınıf öğrencilerine ( $\bar{x}$ =19.46) göre daha yüksek olduğu, 11. Sınıf öğrencilerinin matematiksel-mantıksal zekâ düzeylerinin ( $\bar{x}$ =22.68), 12. sınıf öğrencilerine ( $\bar{x}$ =19.46) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.11.** Katılımcıların Sınıflarına Göre Rekabetçi Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	N	$\bar{x}$	Ss	F	P
Rekabetçi Tutum	9.Sınıf	177	48.00	13.03	.888	.447
	10.Sınıf	125	49.46	10.68		
	11.Sınıf	166	50.01	11.03		
	12.Sınıf	101	49.15	11.87		

\*(p<0.05); \*\*(p<0.01)

Katılımcıların **rekabetçi tutum** düzeyleri ile ait oldukları sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

**Tablo 4.12.** Katılımcıların Anne Eğitim Durumlarına Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Post-hoc(tukey)
<b>Sözel-Dilsel Zekâ</b>	İlkokul	184	24.87	6.51	.891	.411	
	Ortaokul	24	25.57	6.32			
	Lise	124	25.71	6.20			
<b>Matematiksel-Mantıksal Zekâ</b>	İlkokul	184	21.92	7.79	2.044	.130	
	Ortaokul	24	23.27	7.73			
	Lise	124	23.22	8.17			
<b>Görsel-Uzamsal Zekâ</b>	a) İlkokul	184	24.10	7.03	3.758	.024*	b>a
	b) Ortaokul	24	25.81	6.39			
	c) Lise	124	24.62	7.48			
<b>Müziksel-Ritmik Zekâ</b>	İlkokul	184	22.99	9.11	1.531	.217	
	Ortaokul	24	24.35	8.39			
	Lise	124	22.88	8.62			
<b>Doğacı Zekâ</b>	İlkokul	184	26.40	8.40	.065	.937	
	Ortaokul	24	26.67	7.64			
	Lise	124	26.60	8.69			
<b>Sosyal-Kişiler Arası Zekâ</b>	İlkokul	184	27.34	8.12	.956	.385	
	Ortaokul	24	28.28	7.30			
	Lise	124	27.17	8.35			
<b>Bedensel-Kinestetik Zekâ</b>	İlkokul	184	24.52	8.55	2.926	.054	
	Ortaokul	24	26.27	7.48			
	Lise	124	25.68	6.84			
<b>İçsel-Öze Dönük Zekâ</b>	İlkokul	184	25.41	6.93	2.888	.057	
	Ortaokul	24	26.64	6.53			
	Lise	124	27.26	6.61			

\*(p<0.05); \*\*(p<0.01)

Katılımcıların **sözel-dilsel zekâ; matematiksel-mantıksal zekâ; müziksel-ritmik zekâ; doğacı zekâ, sosyal-kişiler arası zekâ; bedensel-kinestetik zekâ; içsel-öze dönük zekâ** düzeyleri ile anne eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, **görsel-uzamsal zekâ** düzeyleri ile anne eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucu görülmektedir.

Katılımcıların **görsel-uzamsal zekâ** düzeyleri ile anne eğitim durumları arasında görülen farklılık incelendiğinde; anne eğitimi ortaokul olan öğrencilerin görsel-uzamsal zekâ düzeylerinin ( $\bar{X}$ =25.81), anne eğitimi ilkokul olan öğrencilerin görsel-uzamsal zekâ düzeylerinden ( $\bar{X}$ =24.10) yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.13.** Katılımcıların Anne Eğitim Durumlarına Göre Rekabetçi Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Rekabetçi Tutum	İlkokul	333	49.30	11.46	.107	.889
	Ortaokul	192	48.84	12.48		
	Lise	36	48.82	10.97		

\*(p&lt;0.05); \*\*(p&lt;0.01)

Katılımcıların **rekabetçi tutum** düzeyleri ile anne eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu görülmektedir.

**Tablo 4.14.** Katılımcıların Baba Eğitim Durumlarına Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Post-hoc(tukey)
Sözel-Dilsel Zekâ	İlkokul	184	24.77	6.90	.849	.428	
	Ortaokul	24	25.15	6.07			
	Lise	124	25.70	6.37			
Matematiksel-Mantıksal Zekâ	a) İlkokul	184	21.20	8.20	3.724	.025*	c>a
	b) Ortaokul	24	22.97	7.58			
	c) Lise	124	23.28	7.81			
Görsel-Uzamsal Zekâ	İlkokul	184	23.95	6.96	2.104	.123	
	Ortaokul	24	25.33	6.75			
	Lise	124	24.65	6.98			
Müziksel-Ritmik Zekâ	İlkokul	184	23.13	9.29	.685	.504	
	Ortaokul	24	23.94	8.88			
	Lise	124	22.98	8.17			
Doğacı Zekâ	İlkokul	184	26.39	8.73	.163	.850	
	Ortaokul	24	26.73	8.01			
	Lise	124	26.28	7.71			
Sosyal-Kişiler Arası Zekâ	İlkokul	184	27.66	8.33	.587	.557	
	Ortaokul	24	27.97	7.40			
	Lise	124	27.07	8.06			
Bedensel-Kinestetik Zekâ	İlkokul	184	24.93	8.48	.266	.767	
	Ortaokul	24	25.48	8.15			
	Lise	124	25.08	7.57			
İçsel-Öze Dönük Zekâ	İlkokul	184	25.70	6.97	.231	.794	
	Ortaokul	24	26.04	6.95			
	Lise	124	26.19	6.32			

\*(p&lt;0.05); \*\*(p&lt;0.01)

Katılımcıların **sözel-dilsel zekâ; görsel-uzamsal zekâ; doğacı zekâ, sosyal-kişiler arası zekâ; bedensel-kinestetik zekâ; içsel-öze dönük zekâ** düzeyleri ile baba eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmazken **matematiksel-**

**mantıksal zekâ** baba eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucu görülmektedir.

Katılımcıların **matematiksel-mantıksal zekâ** düzeyleri ile baba eğitim durumları arasında görülen farklılık incelendiğinde; baba eğitimi lise olan öğrencilerin **matematiksel-mantıksal zekâ** düzeylerinin ( $\bar{x}=23.28$ ), baba eğitimi ilkokul olan öğrencilerin **matematiksel-mantıksal zekâ** düzeylerinden ( $\bar{x}=21.20$ ) yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.15.** Katılımcıların Baba Eğitim Durumlarına Göre Rekabetçi Tutum Düzeylerinin Karşılaştırması

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	F	P
<b>Rekabetçi Tutum</b>	İlkokul	184	49.81	11.71	.528	.590
	Ortaokul	241	48.63	11.41		
	Lise	124	49.01	12.41		

\*( $p<0.05$ ); \*\*( $p<0.01$ )

Katılımcıların **rekabetçi tutum** düzeyleri ile baba eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

**Tablo 4.16.** Katılımcıların Uzun Süre Yaşadıkları Yere Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Yaşanılan Yer	N	$\bar{x}$	Ss	F	P
<b>Sözel-Dilsel Zekâ</b>	Köy	280	25.20	6.38	1.030	.379
	İlçe	94	25.79	5.76		
	İl	101	24.25	6.58		
	Büyükşehir	94	25.42	6.99		
<b>Matematiksel-Mantıksal Zekâ</b>	Köy	280	22.62	7.79	.277	.842
	İlçe	94	22.76	8.06		
	İl	101	22.41	7.71		
	Büyükşehir	94	21.85	7.84		
<b>Görsel-Uzamsal Zekâ</b>	Köy	280	24.88	6.87	2.408	.066
	İlçe	94	25.81	6.90		
	İl	101	24.66	6.35		
	Büyükşehir	94	23.19	7.33		
<b>Müziksel-Ritmik Zekâ</b>	Köy	280	22.71	9.31	1.524	.207
	İlçe	94	23.64	9.26		
	İl	101	24.76	7.99		
	Büyükşehir	94	23.97	7.70		
<b>Doğacı Zekâ</b>	Köy	280	26.86	7.86	.444	.722
	İlçe	94	25.78	8.75		
	İl	101	26.28	8.27		
	Büyükşehir	94	26.43	8.40		

**Tablo 4.16.** (Devamı)

Alt Boyut	Yaşanılan Yer	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
<b>Sosyal-Kişiler Arası Zekâ</b>	Köy	280	27.02	7.82	1.527	.207
	İlçe	94	28.89	8.03		
	İl	101	27.68	7.45		
	Büyükşehir	94	28.21	8.22		
<b>Bedensel-Kinestetik Zekâ</b>	Köy	280	25.45	8.49	.355	.785
	İlçe	94	24.48	7.73		
	İl	101	25.36	7.79		
	Büyükşehir	94	25.03	7.72		
<b>İçsel-Öze Dönük Zekâ</b>	Köy	280	25.32	6.80	2.358	.071
	İlçe	94	26.76	6.65		
	İl	101	25.87	6.73		
	Büyükşehir	94	27.22	6.84		

\*(p<0.05); \*\*(p<0.01)

Katılımcıların **sözel-dilsel zekâ; matematiksel-mantıksal zekâ; görsel-uzamsal zekâ; doğacı zekâ, sosyal-kişiler arası zekâ; bedensel-kinestetik zekâ; içsel-öze dönük zekâ** düzeyleri ile uzun süre yaşadıkları yer arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu görülmektedir.

**Tablo 4.17.** Katılımcıların Uzun Süre Yaşadıkları Yere Göre Rekabetçi Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Yaşanılan Yer	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
<b>Rekabetçi Tutum</b>	Köy	280	49.79	11.33	.721	.539
	İlçe	94	47.95	12.16		
	İl	101	48.90	11.92		
	Büyükşehir	94	48.46	12.48		

\*(p<0.05); \*\*(p<0.01)

Katılımcıların **rekabetçi tutum** düzeyleri ile uzun süre yaşadıkları yer arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu görülmektedir.

**Tablo 4.18.** Katılımcıların Yaşlarına Yere Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Post-hoc (tukey)
<b>Sözel-Dilsel Zekâ</b>	13-15 yaş	166	25.48	6.49	.289	.749	
	16-17 yaş	310	25.07	6.55			
	18 yaş ve üzeri	93	24.93	5.89			
<b>Matematiksel-Mantıksal Zekâ</b>	a) 13-15 yaş	166	23.30	7.75	5.750	.003**	a>c; b>c;
	b) 16-17 yaş	310	22.77	7.76			
	c)18 yaş ve üzeri	93	20.04	7.72			
<b>Görsel-Uzamsal Zekâ</b>	a) 13-15 yaş	166	25.33	6.38	3.912	.021*	a>c; b>c;
	b) 16-17 yaş	310	24.91	6.96			
	c)18 yaş ve üzeri	93	22.94	7.32			
<b>Müziksel-Ritmik Zekâ</b>	13-15 yaş	166	23.23	8.85	.253	.776	
	16-17 yaş	310	23.37	8.63			
	18 yaş ve üzeri	93	24.02	9.57			
<b>Doğacı Zekâ</b>	13-15 yaş	166	26.34	8.02	.290	.748	
	16-17 yaş	310	26.73	8.16			
	18 yaş ve üzeri	93	26.06	8.50			
<b>Sosyal-Kişiler Arası Zekâ</b>	13-15 yaş	166	27.54	7.98	.056	.945	
	16-17 yaş	310	27.63	7.77			
	18 yaş ve üzeri	93	27.88	8.12			
<b>Bedensel-Kinestetik Zekâ</b>	13-15 yaş	166	25.46	7.91	1.233	.292	
	16-17 yaş	310	25.42	7.96			
	18 yaş ve üzeri	93	24.00	8.90			
<b>İçsel-Öze Dönük Zekâ</b>	13-15 yaş	166	25.30	6.98	1.214	.298	
	16-17 yaş	310	26.32	6.76			
	18 yaş ve üzeri	93	25.98	6.54			

\*(p&lt;0.05); \*\*(p&lt;0.01)

Katılımcıların **sözel-dilsel zekâ; müziksel-ritmik zekâ; doğacı zekâ, sosyal-kişiler arası zekâ; bedensel-kinestetik zekâ; içsel-öze dönük zekâ** düzeyleri ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu görülürken,

**matematiksel-mantıksal zekâ** ve **görsel-uzamsal zekâ** düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Katılımcıların **matematiksel-mantıksal zekâ** düzeyleri ile yaşları arasında görülen ilişki incelendiğinde; 13-15 yaş arasındaki öğrencilerin **matematiksel-mantıksal zekâ** düzeylerinin ( $\bar{X}=23.30$ ), 18 yaş ve üzeri öğrencilerin **matematiksel-mantıksal zeka** düzeylerinden ( $\bar{X}=20.04$ ) daha yüksek olduğu ve 16-17 yaş arasındaki öğrencilerin **matematiksel-mantıksal zeka** düzeylerinin ( $\bar{X}=22.77$ ) 18 yaş ve üzeri öğrencilerin **matematiksel-mantıksal zeka** düzeylerinden ( $\bar{X}=20.04$ ) yüksek olduğu sonucu görülmektedir.

Katılımcıların **görsel-uzamsal zekâ** düzeyleri ile yaşları arasında görülen ilişki incelendiğinde; 13-15 yaş arasındaki öğrencilerin **görsel-uzamsal zeka** düzeylerinin ( $\bar{X}=25,33$ ), 18 yaş ve üzeri öğrencilerin **görsel-uzamsal zeka** düzeylerinden ( $\bar{X}=22.94$ ) yüksek olduğu ve 16-17 yaş arasındaki öğrencilerin **görsel-uzamsal zeka** düzeylerinin ( $\bar{X}=24,91$ ), 18 yaş ve üzeri öğrencilerin **görsel-uzamsal zeka** düzeylerinden ( $\bar{X}=22.94$ ) yüksek olduğu sonucu görülmektedir.

**Tablo 4.19.** Katılımcıların Yaşlarına Yere Göre Rekabetçi Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Rekabetçi Tutum	13-15 yaş	166	49.33	12.26	.658	.518
	16-17 yaş	310	48.66	11.45		
	18 yaş ve üzeri	93	50.21	11.90		

\*( $p<0.05$ ); \*\*( $p<0.01$ )

Katılımcıların **rekabetçi tutum** düzeyleri ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu görülmektedir.

**Tablo 4.20.** Katılımcıların Boş Zaman Etkinliklerine Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Boş Zaman Değerlendirme	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Post-hoc (tukey)
<b>Sözel-Dilsel Zekâ</b>	a) Fiziksel etkinliklere katılarak	85	26.37	6.11	3.489	.004**	d>f
	b) Kültürel etkinliklere katılarak	14	24.28	6.74			
	c) Turistik etkinliklere katılarak	7	24.71	7.22			
	d) Sosyal etkinliklere katılarak	135	26.68	5.89			
	e) Sanatsal etkinliklere katılarak	111	24.36	5.76			
	f) Dinlenerek	317	24.28	6.59			
<b>Matematiks el-Mantıksal Zekâ</b>	a) Fiziksel etkinliklere katılarak	85	24.28	7.22	2.87	.014*	a>f
	b) Kültürel etkinliklere katılarak	14	22.92	7.34			
	c) Turistik etkinliklere katılarak	7	27.14	9.20			
	d) Sosyal etkinliklere katılarak	135	23.42	7.78			
	e) Sanatsal etkinliklere katılarak	111	21.54	7.33			
	f) Dinlenerek	317	21.50	7.87			
<b>Görsel-Uzamsal Zekâ</b>	Fiziksel etkinliklere katılarak	85	26.21	6.28	1.883	.095	
	Kültürel etkinliklere katılarak	14	24.21	7.50			
	Turistik etkinliklere katılarak	7	25.28	6.70			
	Sosyal etkinliklere katılarak	135	24.72	6.93			
	Sanatsal etkinliklere katılarak	111	28.54	7.32			
	Dinlenerek	317	24.29	6.94			
<b>Müziksel-Ritmik Zekâ</b>	Fiziksel etkinliklere katılarak	85	24.43	8.47	1.039	.394	
	Kültürel etkinliklere katılarak	14	18.85	6.53			
	Turistik etkinliklere katılarak	7	24.28	8.34			
	Sosyal etkinliklere katılarak	135	23.71	8.50			
	Sanatsal etkinliklere katılarak	111	23.36	12.81			
	Dinlenerek	317	23.23	9.01			
<b>Doğacı Zekâ</b>	a) Fiziksel etkinliklere katılarak	85	28.92	7.64	2.358	.039*	a>f
	b) Kültürel etkinliklere katılarak	14	25.42	10.38			
	c) Turistik etkinliklere katılarak	7	30.00	6.75			
	d) Sosyal etkinliklere katılarak	135	26.50	7.93			
	e) Sanatsal etkinliklere katılarak	111	27.72	10.50			
	f) Dinlenerek	317	27.79	8.15			
<b>Sosyal-Kişiler Arası Zekâ</b>	a) Fiziksel etkinliklere katılarak	85	29.58	7.02	4.953	.000*	a>f; d>f
	b) Kültürel etkinliklere katılarak	14	23.28	7.94			
	c) Turistik etkinliklere katılarak	7	29.71	7.13			
	d) Sosyal etkinliklere katılarak	135	29.48	7.62			
	e) Sanatsal etkinliklere katılarak	111	26.90	9.65			
	f) Dinlenerek	317	26.51	7.90			

Tablo 4.20. (Devamı)

Alt Boyut	Boş Zaman Değerlendirme	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Post-hoc (tukey)
<b>Bedensel-Kinestetik Zekâ</b>	a) Fiziksel etkinliklere katılarak	85	29.04	6.86	8.896	.000**	a>b,f; c>b; d>b
	b) Kültürel etkinliklere katılarak	14	19.21	12.43			
	c) Turistik etkinliklere katılarak	7	31.42	6.21			
	d) Sosyal etkinliklere katılarak	135	26.15	7.79			
	e) Sanatsal etkinliklere katılarak	111	26.90	10.55			
	f) Dinlenerek	317	23.86	7.79			
<b>İçsel-Öze Dönük Zekâ</b>	Fiziksel etkinliklere katılarak	85	27.29	5.99	1.697	.133	
	Kültürel etkinliklere katılarak	14	23.14	8.02			
	Turistik etkinliklere katılarak	7	27.57	2.93			
	Sosyal etkinliklere katılarak	135	26.36	6.45			
	Sanatsal etkinliklere katılarak	111	23.81	8.47			
	Dinlenerek	317	25.61	7.04			

\*(p<0.05); \*\*(p<0.01)

Katılımcıların **görsel-uzamsal zekâ; müziksel-ritmik zekâ; içsel-öze dönük zekâ** düzeyleri ile boş zaman değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu görülürken, **sözel-dilsel zekâ; matematiksel-mantıksal zekâ; doğacı zekâ, sosyal-kişiler arası zekâ; bedensel-kinestetik zekâ** düzeyleri ile boş zaman değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Katılımcıların **sözel-dilsel zekâ** düzeyleri ile boş zaman değerlendirmeleri arasında görülen ilişki incelendiğinde; boş zaman değerlendirmelerini sosyal etkinliklere katılarak şeklinde ifade eden öğrencilerin **sözel-dilsel zekâ** düzeylerinin ( $\bar{X}$ =26.68), boş zaman değerlendirmelerini dinlenerek şeklinde ifade eden öğrencilerin **sözel-dilsel zekâ** ( $\bar{X}$ =24.28) düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucu görülmektedir.

Katılımcıların **matematiksel-mantıksal zekâ** düzeyleri ile boş zaman değerlendirmeleri arasında görülen ilişki incelendiğinde; boş zaman değerlendirmelerini fiziksel etkinliklere katılarak şeklinde ifade eden öğrencilerin **matematiksel-mantıksal zekâ** düzeylerinin ( $\bar{X}$ =24.28), boş zaman değerlendirmelerini dinlenerek şeklinde ifade eden öğrencilerin **matematiksel-mantıksal zekâ** ( $\bar{X}$ =21.50) düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucu görülmektedir.

Katılımcıların **doğacı zekâ** düzeyleri ile boş zaman değerlendirmeleri arasında görülen ilişki incelendiğinde; boş zaman değerlendirmelerini fiziksel etkinliklere katılarak şeklinde ifade eden öğrencilerin **doğacı zekâ** düzeylerinin ( $\bar{X}$ =28.92), boş

zaman değerlendirmelerini dinlenerek şeklinde ifade eden öğrencilerin **doğacı zekâ** ( $\bar{X}=27.79$ ) düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucu görölmektedir.

Katılımcıların **sosyal- kişiler arası zekâ** düzeyleri ile boş zaman değerlendirmelerini arasında görölen ilişki incelendiğinde; boş zaman değerlendirmelerini fiziksel etkinliklere katılarak şeklinde ifade eden öğrencilerin **sosyal- kişiler arası zekâ** düzeylerinin ( $\bar{X}=29.58$ ), boş zaman değerlendirmelerini dinlenerek şeklinde ifade eden öğrencilerin **sosyal- kişiler arası zekâ** ( $\bar{X}=26.51$ ) düzeylerinden daha yüksek olduğu, boş zaman değerlendirmelerini sosyal etkinliklere katılarak şeklinde ifade eden öğrencilerin **sosyal- kişiler arası zekâ** düzeylerinin ( $\bar{X}=29.48$ ), boş zaman değerlendirmelerini dinlenerek şeklinde ifade eden öğrencilerin **sosyal- kişiler arası zekâ** ( $\bar{X}=26.51$ ) düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucu görölmektedir.

Katılımcıların **bedensel-kinestetik zekâ** düzeyleri ile boş zaman değerlendirmeleri arasında görölen ilişki incelendiğinde; boş zaman değerlendirmelerini fiziksel etkinliklere katılarak şeklinde ifade eden öğrencilerin **bedensel-kinestetik zekâ** düzeylerinin ( $\bar{X}=29.04$ ), boş zaman değerlendirmelerini kültürel etkinliklere katılarak şeklinde ifade eden öğrencilerin **bedensel-kinestetik zekâ** ( $\bar{X}=19.51$ ) düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucu görölmektedir.

Katılımcıların **bedensel-kinestetik zekâ** düzeyleri ile boş zaman değerlendirmeleri arasında görölen ilişki incelendiğinde; boş zaman değerlendirmelerini fiziksel etkinliklere katılarak şeklinde ifade eden öğrencilerin **bedensel-kinestetik zekâ** ( $\bar{X}=29.04$ ) düzeylerinin boş zaman değerlendirmelerini dinlenerek şeklinde ifade eden öğrencilerin **bedensel-kinestetik zekâ** ( $\bar{X}=23.86$ ) düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucu görölmektedir.

Katılımcıların **bedensel-kinestetik zekâ** düzeyleri ile boş zaman değerlendirmeleri arasında görölen ilişki incelendiğinde; boş zaman değerlendirmelerini turistik etkinliklere katılarak şeklinde ifade eden öğrencilerin **bedensel-kinestetik zekâ** ( $\bar{X}=31.42$ ) düzeylerinin boş zaman değerlendirmelerini kültürel etkinliklere katılarak şeklinde ifade eden öğrencilerin **bedensel-kinestetik zekâ** ( $\bar{X}=19.21$ ) düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucu görölmektedir.

Katılımcıların **bedensel-kinestetik zekâ** düzeyleri ile boş zaman değerlendirmeleri arasında görülen ilişki incelendiğinde; boş zaman değerlendirmelerini sosyal etkinliklere katılarak şeklinde ifade eden öğrencilerin **bedensel-kinestetik zekâ** ( $\bar{X}=26.15$ ) düzeylerinin boş zaman değerlendirmelerini kültürel etkinliklere katılarak şeklinde ifade eden öğrencilerin **bedensel-kinestetik zekâ** ( $\bar{X}=19.21$ ) düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucu görülmektedir.

**Tablo 4.21.** Katılımcıların Boş Zaman Değerlendirmelerine Göre Rekabetçi Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Boş Zaman Değerlendirme	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
<b>Rekabetçi Tutum</b>	Fiziksel etkinliklere katılarak	85	48.28	11.95	.481	.791
	Kültürel etkinliklere katılarak	14	46.21	7.57		
	Turistik etkinliklere katılarak	7	47.42	18.31		
	Sosyal etkinliklere katılarak	135	48.68	12.98		
	Sanatsal etkinliklere katılarak	11	48.63	5.98		
	Dinlenerek	317	49.70	11.32		

\*( $p<0.05$ ); \*\*( $p<0.01$ )

Katılımcıların **rekabetçi tutum** düzeyleri ile boş zaman değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu görülmektedir.

**Tablo 4.22.** Katılımcıların Kardeş Sayılarına Göre Çoklu Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	post-hoc(tukey)
<b>Sözel-Dilsel Zekâ</b>	Yok	6	20.00	7.29	2.323	.056	
	Bir kardeş	42	25.40	6.42			
	İki-Üç kardeş	190	24.36	6.36			
	Dört-Beş kardeş	210	25.66	6.47			
	Altı ve üzeri	121	25.76	6.26			
<b>Matemati ksel-Mantıksal Zekâ</b>	a) Yok	6	12.16	4.16	3.940	.004**	b>a; c>a;
	b) Bir kardeş	42	23.19	8.10			
	c) İki-Üç kardeş	190	21.98	7.63			
	d) Dört-Beş kardeş	210	22.28	8.03			
	e) Altı ve üzeri	121	23.85	7.33			

Tablo 4.22. (Devamı)

Alt Boyut	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	post-hoc(tukey)
<b>Görsel-Uzamsal Zekâ</b>	a) Yok	6	18.33	8.26	3.292	.011*	b>a; c>a; d>a; e>a
	b) Bir kardeş	42	23.66	5.06			
	c) İki-Üç kardeş	190	23.88	6.96			
	d) Dört-Beş kardeş	210	25.61	6.76			
	e) Altı ve üzeri	121	25.14	7.21			
<b>Müziksel-Ritmik Zekâ</b>	a) Yok	6	11.83	4.66	3.186	.013*	c>a; d>a; e>a
	b) Bir kardeş	42	21.69	8.19			
	c) İki-Üç kardeş	190	23.57	8.28			
	d) Dört-Beş kardeş	210	23.77	9.35			
	e) Altı ve üzeri	121	23.83	8.83			
<b>Doğacı Zekâ</b>	Yok	6	22.33	8.38	1.220	.301	
	Bir kardeş	42	26.45	8.42			
	İki-Üç kardeş	190	25.82	7.70			
	Dört-Beş kardeş	210	26.67	8.61			
	Altı ve üzeri	121	27.52	7.95			
<b>Sosyal-Kişiler-Arası Zekâ</b>	a) Yok	6	19.00	3.09	3.102	.015*	d>a; e>a
	b) Bir kardeş	42	25.50	8.18			
	c) İki-Üç kardeş	190	27.41	7.78			
	d) Dört-Beş kardeş	210	28.17	7.68			
	e) Altı ve üzeri	121	28.28	8.11			
<b>Bedensel-Kinestetik Zekâ</b>	a) Yok	6	17.33	3.01	2.682	.031*	b>a; c>a; d>a; e>a
	b) Bir kardeş	42	24.00	7.16			
	c) İki-Üç kardeş	190	24.48	7.90			
	d) Dört-Beş kardeş	210	25.95	8.12			
	e) Altı ve üzeri	121	25.85	8.62			
<b>İçsel-Öze Dönük Zekâ</b>	Yok	6	21.50	7.44	1.324	.260	
	Bir kardeş	42	24.45	5.84			
	İki-Üç kardeş	190	26.06	6.89			
	Dört-Beş kardeş	210	26.07	7.14			
	Altı ve üzeri	121	26.41	6.24			

\*(p&lt;0.05); \*\*(p&lt;0.01)

Katılımcıların **sözel-dilsel zekâ; doğacı zekâ, içsel-öze dönük zekâ** düzeyleri ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu görülürken, **matematiksel-mantıksal zekâ; görsel-uzamsal zekâ; müziksel-ritmik zekâ; sosyal-kişiler arası**

**zekâ; bedensel-kinestetik zekâ** düzeyleri ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Katılımcıların **matematiksel-mantıksal zekâ** düzeyleri ile kardeş sayıları arasında görülen ilişki incelendiğinde; bir kardeşi olan öğrencilerin **matematiksel-mantıksal zekâ** düzeylerinin ( $\bar{x}=23.19$ ), kardeşim yok diyen öğrencilerin **matematiksel-mantıksal zekâ** düzeylerinden ( $\bar{x}=12.16$ ) yüksek olduğu, iki-üç kardeşi olan öğrencilerin **matematiksel-mantıksal zekâ** düzeylerinin ( $\bar{x}=21.98$ ), kardeşim yok diyen öğrencilerin **matematiksel-mantıksal zekâ** düzeylerinden ( $\bar{x}=12.16$ ) yüksek olduğu, dört-beş kardeşi olan öğrencilerin **matematiksel-mantıksal zekâ** düzeylerinin ( $\bar{x}=22.28$ ), kardeşim yok diyen öğrencilerin **matematiksel-mantıksal zekâ** düzeylerinden ( $\bar{x}=12.16$ ) yüksek olduğu, altı ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin **matematiksel-mantıksal zekâ** düzeylerinin ( $\bar{x}=23.85$ ), kardeşim yok diyen öğrencilerin **matematiksel-mantıksal zekâ** düzeylerinden ( $\bar{x}=12.16$ ) yüksek olduğu sonucu görülmektedir.

Katılımcıların **görsel-uzamsal zekâ** düzeyleri ile kardeş sayıları arasında görülen ilişki incelendiğinde; bir kardeşi olan öğrencilerin **görsel-uzamsal zekâ** düzeylerinin ( $\bar{x}=23.66$ ), kardeşim yok diyen öğrencilerin **görsel-uzamsal zekâ** düzeylerinden ( $\bar{x}=18.33$ ) yüksek olduğu, iki-üç kardeşi olan öğrencilerin **görsel-uzamsal zekâ** düzeylerinin ( $\bar{x}=23.88$ ), kardeşim yok diyen öğrencilerin **görsel-uzamsal zekâ** düzeylerinden ( $\bar{x}=18.33$ ) yüksek olduğu, dört-beş kardeşi olan öğrencilerin **görsel-uzamsal zekâ** düzeylerinin ( $\bar{x}=25.61$ ), kardeşim yok diyen öğrencilerin **görsel-uzamsal zekâ** düzeylerinden ( $\bar{x}=18.33$ ) yüksek olduğu, altı ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin **görsel-uzamsal zekâ** düzeylerinin ( $\bar{x}=25.14$ ), kardeşim yok diyen öğrencilerin **görsel-uzamsal zekâ** düzeylerinden ( $\bar{x}=18.33$ ) yüksek olduğu sonucu görülmektedir.

Katılımcıların **müziksel-ritmik zekâ** düzeyleri ile kardeş sayıları arasında görülen ilişki incelendiğinde; iki-üç kardeşi olan öğrencilerin **müziksel-ritmik zekâ** düzeylerinin ( $\bar{x}=23.57$ ), kardeşim yok diyen öğrencilerin **müziksel-ritmik zekâ** düzeylerinden ( $\bar{x}=11.83$ ) yüksek olduğu, dört-beş kardeşi olan öğrencilerin **müziksel-ritmik zekâ** düzeylerinin ( $\bar{x}=23.77$ ), kardeşim yok diyen öğrencilerin **müziksel-ritmik zekâ** düzeylerinden ( $\bar{x}=11.83$ ) yüksek olduğu, altı ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin **görsel-**

**uzamsal zekâ** düzeylerinin ( $\bar{X}=23.83$ ), kardeşim yok diyen öğrencilerin **görsel-uzamsal zekâ** düzeylerinden ( $\bar{X}=11.13$ ) yüksek olduğu sonucu görülmektedir.

Katılımcıların **sosyal-kişiler arası zekâ** düzeyleri ile kardeş sayıları arasında görülen ilişki incelendiğinde; dört-beş kardeşi olan öğrencilerin **sosyal-kişiler arası zekâ** düzeylerinin ( $\bar{X}=28.17$ ), kardeşim yok diyen öğrencilerin **sosyal-kişiler arası zekâ** düzeylerinden ( $\bar{X}=19.00$ ) yüksek olduğu, altı ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin **sosyal-kişiler arası zekâ** düzeylerinin ( $\bar{X}=28.28$ ), kardeşim yok diyen öğrencilerin **sosyal-kişiler arası zekâ** düzeylerinden ( $\bar{X}=19.00$ ) yüksek olduğu sonucu görülmektedir.

Katılımcıların **bedensel-kinestetik zekâ** düzeyleri ile kardeş sayıları arasında görülen ilişki incelendiğinde; bir kardeşi olan öğrencilerin **bedensel-kinestetik zekâ** düzeylerinin ( $\bar{X}=24.00$ ), kardeşim yok diyen öğrencilerin **bedensel-kinestetik zekâ** düzeylerinden ( $\bar{X}=17.33$ ) yüksek olduğu, iki-üç kardeşi olan öğrencilerin **bedensel-kinestetik zekâ** düzeylerinin ( $\bar{X}=24.48$ ), kardeşim yok diyen öğrencilerin **bedensel-kinestetik zekâ** düzeylerinden ( $\bar{X}=17.33$ ) yüksek olduğu, dört-beş kardeşi olan öğrencilerin **bedensel-kinestetik zekâ** düzeylerinin ( $\bar{X}=25.95$ ), kardeşim yok diyen öğrencilerin **bedensel-kinestetik zekâ** düzeylerinden ( $\bar{X}=17.33$ ) yüksek olduğu, altı ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin **bedensel-kinestetik zekâ** düzeylerinin ( $\bar{X}=25.85$ ), kardeşim yok diyen öğrencilerin **bedensel-kinestetik zekâ** düzeylerinden ( $\bar{X}=17.33$ ) yüksek olduğu sonucu görülmektedir.

**Tablo 4.23.** Katılımcıların Kardeş Sayılarına Göre Rekabetçi Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
<b>Rekabetçi Tutum</b>	Yok	6	47.16	7.52	.377	.825
	Bir kardeş	42	47.21	13.66		
	İki-üç kardeş	190	49.07	11.02		
	Dört-beş kardeş	210	49.30	12.33		
	Altı ve üzeri	121	49.58	11.43		

\*( $p<0.05$ ); \*\*( $p<0.01$ )

Katılımcıların **rekabetçi tutum** düzeyleri ile kardeş sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu görülmektedir.

**Tablo 4.24.** Çoklu Zekâ Alt Boyutları ile Rekabetçi Tutum Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	Sözel-Dilsel Zekâ	Matematiksel-Mantıksal Zekâ	Görsel-Uzamsal Zekâ	Müziksel-Ritmik Zekâ	Doğacı Zekâsı	Sosyal-Kişilerarası Zekâ	Bedensel-Kinestetik Zekâ	İçsel-Öze Dönük Zekâ	Rekabetçi Tutum
Sözel-Dilsel Zekâ	1								
Matematiksel-Mantıksal Zekâ	.439**	1							
Görsel-Uzamsal Zekâ	.472**	.500**	1						
Müziksel-Ritmik Zekâ	.341**	.298**	.430**	1					
Doğacı Zekâ	.398**	.382**	.508**	.317**	1				
Sosyal-Kişiler Arası Zekâ	.416**	.343**	.477**	.442**	.529**	1			
Bedensel-Kinestetik Zekâ	.308**	.407**	.522**	.491**	.432**	.587**	1		
İçsel-Öze Dönük Zekâ	.350**	.357**	.402**	.361**	.417**	.560**	.543**	1	
Rekabetçi Tutum	.165**	.101*	.128**	.088*	.004	.111**	.093*	.138**	1

\*\*p<0.001; \*p<0.005

**Sözel-dilsel zekâ ile mantıksal-matematiksel zekâ** arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r= ,439$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların sözel-dilsel zekâ ortalamaları arttıkça mantıksal-matematiksel zekalarının arttığı, bir başka deyişle mantıksal-matematiksel zekâ ortalamaları azaldıkça sözel-dilsel zeka ortalamalarında azaldığı söylenebilir.

**Sözel-dilsel zekâ ile görsel ve uzamsal zekâ** arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r= ,472$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların sözel-dilsel zekâ ortalamaları arttıkça görsel ve uzamsal zekalarının arttığı, sözel-dilsel zekâ ortalamaları azaldıkça görsel-uzamsal zeka ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Sözel-dilsel zekâ ile müziksel/ritmik zekâ** arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r= ,341$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların sözel-dilsel zekâ ortalamaları arttıkça müziksel/ritmik zekalarının arttığı, sözel-dilsel zekâ ortalamaları azaldıkça müziksel-ritmik zeka ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Sözel-dilsel zekâ ile doğacı zekâ** arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r= ,398$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların sözel-dilsel zekâ ortalamaları arttıkça doğa zekalarının arttığı, sözel-dilsel zekâ ortalamaları azaldıkça doğacı zeka ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Sözel-dilsel zekâ ile sosyal-kişilerarası zekâ** arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r= ,416$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların sözel-dilsel zekâ ortalamaları arttıkça kişilerarası zekalarının arttığı, sözel-dilsel zekâ ortalamaları azaldıkça sosyal-kişilerarası zeka ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Sözel-dilsel zekâ ile bedensel/kinesetik zekâ** arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r= ,308$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların sözel-dilsel zekâ ortalamaları arttıkça bedensel/kinetik zekalarının arttığı, sözel-dilsel zekâ ortalamaları azaldıkça bedensel/kinesetik zeka ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Sözel-dilsel zekâ ile içsel-öze dönük zekâ** arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r= ,350$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların sözel-dilsel zekâ ortalamaları arttıkça içsel-öze dönük zekalarının arttığı, sözel-dilsel zekâ ortalamaları azaldıkça içsel-öze dönük zeka ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Sözel-dilsel zekâ ile rekabetçi tutum** arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r= ,165$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların sözel-dilsel zekâ ortalamaları arttıkça rekabetçi tutum ortalamalarının da arttığı, sözel-dilsel zekâ ortalamaları azaldıkça rekabetçi tutum ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Matematiksel-mantıksal zekâ ile görsel ve uzamsal zekâ** arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r= ,500$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların matematiksel-mantıksal zekâ ortalamaları arttıkça görsel ve uzamsal zekalarının arttığı, matematiksel-mantıksal zekâ ortalamaları azaldıkça görsel ve uzamsal zeka ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Matematiksel-mantıksal zekâ ile müziksel/ritmik zekâ** arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r= ,298$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların matematiksel-mantıksal zekâ ortalamaları arttıkça müziksel/ritmik zekalarının arttığı, matematiksel-mantıksal zekâ ortalamaları azaldıkça müziksel/ritmik zekâ ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Matematiksel-mantıksal zekâ ile doğacı zekâsı** arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r= ,382$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların matematiksel-mantıksal zekâ ortalamaları arttıkça doğacı zekalarının arttığı, matematiksel-mantıksal zekâ ortalamaları azaldıkça doğacı zekâ ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Matematiksel-mantıksal zekâ ile sosyal-kişilerarası zekâ** arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r= ,343$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların matematiksel-mantıksal zekâ ortalamaları arttıkça sosyal-kişilerarası zekalarının arttığı, matematiksel-mantıksal zekâ ortalamaları azaldıkça sosyal-kişilerarası zekâ ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Matematiksel-mantıksal zekâ ile bedensel-kinestetik zekâ** arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r= ,407$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların matematiksel-mantıksal zekâ ortalamaları arttıkça bedensel-kinestetik zekalarının arttığı, matematiksel-mantıksal zekâ ortalamaları azaldıkça bedensel-kinestetik zekâ ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Matematiksel-mantıksal zekâ ile içsel-öze dönük zekâ** arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r= ,357$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların matematiksel-mantıksal zekâ ortalamaları arttıkça içsel-öze dönük zekalarının arttığı, matematiksel-mantıksal zekâ ortalamaları azaldıkça içsel-öze dönük zekâ ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Matematiksel-mantıksal zekâ ile rekabetçi tutum** arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r= ,101$ ;  $p<0.05$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların matematiksel-mantıksal zekâ ortalamaları arttıkça rekabetçi tutum ortalamalarının da arttığı, matematiksel-mantıksal zekâ ortalamaları azaldıkça rekabetçi tutum ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Görsel ve uzamsal zekâ ile müziksel/ritmik zekâ** arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r= ,430$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların görsel ve uzamsal zekâ ortalamaları arttıkça müziksel/ritmik zekalarının arttığı, matematiksel-mantıksal zekâ ortalamaları azaldıkça müziksel/ritmik zekâ ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Görsel ve uzamsal zekâ ile doğacı zekâsı** arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r= ,508$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların görsel ve uzamsal zekâ ortalamaları arttıkça doğacı zekâlarının arttığı, görsel ve uzamsal zekâ ortalamaları azaldıkça doğacı zekâ ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Görsel ve uzamsal zekâ ile sosyal-kişiler arası zekâ** arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r= ,477$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların görsel ve uzamsal zekâ ortalamaları arttıkça sosyal-kişiler arası zekalarının arttığı, görsel ve uzamsal zekâ ortalamaları azaldıkça sosyal-kişilerarası zekâ ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Görsel ve uzamsal zekâ ile bedensel/kinestetik zekâ** arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r= ,522$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların görsel ve uzamsal zekâ ortalamaları arttıkça bedensel/kinestetik zekâlarının arttığı, görsel ve uzamsal zekâ ortalamaları azaldıkça bedensel-kinestetik zekâ ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Görsel ve uzamsal zekâ ile içsel-öze dönük zekâ** arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r= ,402$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların görsel ve uzamsal zekâ ortalamaları arttıkça içsel-öze dönük zekalarının arttığı, görsel ve uzamsal zekâ ortalamaları azaldıkça içsel-öze dönük zekâ ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Görsel ve uzamsal zekâ ile rekabetçi tutum** arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r= ,128$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların görsel-uzamsal zekâ ortalamaları arttıkça rekabetçi tutum ortalamalarının arttığı, görsel ve uzamsal zekâ ortalamaları azaldıkça rekabetçi tutum ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Müziksel/ritmik zekâ ile doğacı zekâ** arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r= ,317$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların

müziksel/ritmik zekâ ortalamaları arttıkça doğacı zekalarının arttığı, müziksel/ritmik zekâ ortalamaları azaldıkça doğacı zekâ ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Müziksel/ritmik zekâ ile sosyal-kişiler arası zekâ** arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r = ,442$ ;  $p < 0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların müziksel/ritmik zekâ ortalamaları arttıkça sosyal-kişiler arası zekalarının arttığı, müziksel/ritmik zekâ ortalamaları azaldıkça sosyal-kişilerarası zekâ ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Müziksel/ritmik zekâ ile bedensel/kinestetik zekâ** arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r = ,491$ ;  $p < 0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların müziksel/ritmik zekâ ortalamaları arttıkça bedensel/kinestetik zekalarının arttığı, müziksel/ritmik zekâ ortalamaları azaldıkça bedensel-kinestetik zekâ ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Müziksel/ritmik zekâ ile içsel-öze dönük zekâ** arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r = ,361$ ;  $p < 0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların müziksel/ritmik zekâ ortalamaları arttıkça içsel-öze dönük zekalarının arttığı, müziksel/ritmik zekâ ortalamaları azaldıkça içsel-öze dönük zekâ ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Müziksel/ritmik zekâ ile rekabetçi tutum** arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r = ,088$ ;  $p < 0.05$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların müziksel/ritmik zekâ ortalamaları arttıkça rekabetçi tutum ortalamalarının da arttığı, müziksel/ritmik zekâ ortalamaları azaldıkça rekabetçi tutum ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Doğacı zekâsı ile sosyal-kişiler arası zekâ** arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r = ,529$ ;  $p < 0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların doğacı zekâ ortalamaları arttıkça sosyal-kişiler arası zekalarının arttığı, doğacı zekâ ortalamaları azaldıkça sosyal-kişilerarası zekâ ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**Doğacı zekâsı ile bedensel/kinestetik zekâ** arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r = ,432$ ;  $p < 0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların doğacı zekâ

ortalamları arttıkça bedensel/kinestetik zekalarının arttığı, doğacı zekâ ortalamları azaldıkça bedensel-kinestetik zekâ ortalamlarının da azaldığı söylenebilir.

**Doğacı zekâ ile içsel-öze dönük zekâ** arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r= ,417$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların doğacı zekâ ortalamları arttıkça içsel-öze dönük zekalarının arttığı, doğacı zekâ ortalamları azaldıkça içsel-öze dönük zekâ ortalamlarının da azaldığı söylenebilir.

**Doğacı zekâ ile rekabetçi tutum** arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ( $r= ,004$ ;  $p>0.05$ ) bir ilişki tespit edilememiştir.

**Sosyal-kişiler arası zekâ ile bedensel/kinestetik zekâ** arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r= ,587$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların sosyal-kişiler arası zekâ ortalamları arttıkça bedensel/kinestetik zekâlarının arttığı, sosyal-kişiler arası zekâ ortalamları azaldıkça bedensel-kinestetik zekâ ortalamlarının da azaldığı söylenebilir.

**Sosyal-kişilerarası zekâ ile içsel-öze dönük zekâ** arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r= ,560$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların sosyal-kişiler arası zekâ ortalamları arttıkça içsel-öze dönük zekalarının arttığı, sosyal-kişiler arası zekâ ortalamları azaldıkça içsel-öze dönük zekâ ortalamlarının da azaldığı söylenebilir.

**Sosyal-kişiler arası zekâ ile rekabetçi tutum** arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r= ,111$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların sosyal-kişiler arası zekâ ortalamları arttıkça rekabetçi tutum ortalamlarının da arttığı, sosyal-kişiler arası zekâ ortalamları azaldıkça rekabetçi tutum ortalamlarının da azaldığı söylenebilir.

**Bedensel/kinestetik zekâ ile içsel-öze dönük zekâ** arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r= ,543$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların bedensel/kinestetik zekâ ortalamları arttıkça içsel-öze dönük zekalarının arttığı, bedensel/kinestetik zekâ ortalamları azaldıkça içsel-öze dönük zekâ ortalamlarının da azaldığı söylenebilir.

**Bedensel/kinestetik zekâ ile rekabetçi tutum** arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r= ,093$ ;  $p<0.05$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların

bedensel-kinestetik zekâ ortalamaları arttıkça rekabetçi tutum ortalamalarının da arttığı, bedensel/kinestetik zekâ ortalamaları azaldıkça rekabetçi tutum ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

**İçsel-öze dönük zekâ ile rekabetçi tutum** arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r = ,138$ ;  $p < 0.01$ ) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların içsel-öze dönük zekâ ortalamaları arttıkça rekabetçi tutum ortalamalarının da arttığı, içsel-öze dönük zekâ ortalamaları azaldıkça rekabetçi tutum ortalamalarının azaldığı söylenebilir.

### 4.3. TARTIŞMA

Katılımcıların cinsiyetleri ile sözel-dilsel zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ( $p > 0,05$ ). Güllü ve Tekin (2009) Spor Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması adlı çalışmalarında, Yazıcı ve Acar (2010) Yapım Yöneticilerinin Çoklu Zekâ Profillerinin Belirlenmesi adlı çalışmalarında sözel-dilsel zekâ alanında kadınlar lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu bulgular çalışmamız ile çelişmektedir. İzci ve ark. (2007) Dershane Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi adlı çalışmalarında, Tekin (2007) Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmasında, Altınok (2008) Beden Eğitimi Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmasında, Hamurcu ve ark. (2002) Buca Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Profilleri adlı çalışmalarında cinsiyet ve sözel-dilsel zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular elde ettiğimiz bulguları destekler niteliktedir. Toplumsal alanda kadın-erkek eşitsizliğinin giderek azalması bu durumu etkilemiş olabilir.

Katılımcıların cinsiyetlerine ile matematiksel-mantıksal zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ( $p > 0,05$ ). Looori (2005) Çoklu Zekâ: Kadınlar ve Erkeklerin Tercihleri Arasında Karşılaştırmalı Bir Çalışma, Sosyal Davranış ve Kişilik, Kişilik Araştırması İçin Sosyallik adlı çalışmasında matematiksel-mantıksal zekâ alanının erkekler lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Karakaş vd. (2014) Polis Meslek Yüksekokulu Öğrenci Adaylarının Fiziki Yeterlilik Parkur Süresi ile Çoklu

Zekâları ve Cinsiyet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmalarında, Avcı (2018) Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencileri ile Diğer Fakülte Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ve Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmalarında matematiksel-mantıksal zekâ alanında kadınlar lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu bulgular çalışmamızla çelişmektedir. Bizim çalışmamızda anlamlı farklılık çıkmamasının sebebi her iki cinsiyetin çalışmamızda sayısal anlamda benzer düzeyde yer almış olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların cinsiyetlerine ile görsel-uzamsal zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Altınok (2008) Beden Eğitimi Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmasında , Kırıcı (2009) Ortaöğretim Fen Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmasında, Güllü ve Tekin (2009) Spor Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması adlı çalışmalarında, Öztürkmen (2006) Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmasında cinsiyet ve görsel-uzamsal zekâ alanı arasında kadınlar lehine anlamlı farklılıklar tespit ettiklerini ifade etmiştir. Bu bulgular bizim çalışmamız ile çelişmektedir. İter (2019) ortaokulda aktif atletizm yapan sporcuların cinsiyetler ve zekâ alanları üzerine yapmış olduğu çalışmasında görsel-uzamsal zekâ ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Literatürde görsel-uzamsal zekâ alanında daha çok ya kadınlar lehine ya da anlamlı sonuçlara rastlanmayan çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan çalışmamız literatürle bu anlamda büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bizim çalışmamızda kadın-erkek görsel uzamsal zekâ alanında anlamlı farklılık çıkmamasının sebebi çalışmamızı yapmış olduğumuz yaş grubu veya coğrafi bölge farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Günümüzde hayatın akışı içerisinde kadın-erkek ayrımı kılık kıyafetten seçilen mesleğe kadar neredeyse ortadan kalkmış durumdadır. Bu vb. durumlar görsel-uzamsal zekâ alanında cinsiyet farklılıklarının önemini yitirmesine, tarafların benzer oranda bu zekâ alanına sahip olmasına neden olmuş olabilir.

Katılımcıların cinsiyetleri ile müziksel-ritmik zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Altınok (2008) Beden Eğitimi Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmasında, Kırıcı (2009)

Ortaöğretim Fen Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmasında, Göğebakan (2003) Sınıf Düzeyi Ve Cinsiyet Faktörleri Açısından Öğrencilerin Çoklu Zeka Alanları adlı çalışmasında, Kocabaş ve Kırmızı Susar (2006) Ebeveynlerin ve Çocukların Çoklu Zeka Alanlarının Karşılaştırılması adlı çalışmalarında, Pehlivan (2008) Öğrencilerin Öss'de Yerleştirildikleri Puan Türleri Ve Sınava Girdikleri Alanlar İle Çoklu Zekâ Profilleri Arasındaki İlişki adlı çalışmasında, Güllü ve Tekin (2009) Spor Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması adlı çalışmalarında, Polat (2018) Spor Bilimleri Alanında Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmasında, Atasoy (2008) Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Durumlarının Öğretmen Görüşlerine ve Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Değerlendirilmesi adlı çalışmasında, Demir (2010) Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarının incelenmesi adlı çalışmasında, Kavlak ve ark. (2018) Çoklu Zekâ Kuramına Göre Bireylerin Sahip Oldukları Zekâ Alanlarının Rekreasyon Tercihlerine Etkisi adlı çalışmalarında cinsiyet ve müziksel-ritmik zeka alanı arasında kadınlar lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu çalışmalar bizim çalışmamız ile çelişmektedir. İzci ve ark. (2007) Dershane Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi adlı çalışmalarında, İlter (2019) Ortaokulda Okuyan Aktif Atletizm Sporcularının Yaratıcılık ve Çoklu Zekâ Alanlarıyla Olan İlişkilerinin Araştırılması adlı çalışmasında, Günç (2020) Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Rekreasyon Tercihlerinin Belirlenmesi adlı çalışmasında cinsiyet ve müziksel ritmik zekâ arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmalar bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Çalışmamızda kadın-erkek arasında müziksel-ritmik zekâ alanında anlamlı farklılık çıkmamasının sebebi çalışmamızı yapmış olduğumuz grupta müziğe olan ilginin normal dağılım göstermesinden olabileceği gibi gelişen teknoloji ile beraber her iki cinsiyetin erişim olanaklarının artması ile müzikal ve dijital platformlarda birlikte yer almaları bu zekâ alanında benzerlik göstermelerine neden olmuş olabilir.

Katılımcıların cinsiyetlerine ile doğacı zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Polat (2018) Spor bilimleri alanında özel yetenek sınavına giren adayların çoklu zekâ alanlarının incelenmesi adlı çalışmasında doğa zekâ alanında kadınlar lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu çalışma bizim çalışmamız ile

çalışmaktadır. Pehlivan (2008) Öğrencilerin Öss'de Yerleştirildikleri Puan Türleri Ve Sınava Girdikleri Alanlar İle Çoklu Zekâ Profilleri Arasındaki İlişki adlı çalışmasında, Çeliköz ve Çeliköz (2018) Türk Eğitim Sisteminde Yer Alan Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profilleri adlı çalışmalarında, Yaz (2013) Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda Okuyan Öğrencilerin Çoklu Zeka Alanları ile Holland Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması adlı çalışmasında, cinsiyet ve doğacı zekâ alanı arasında erkekler lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda elde edilen bulgular bizim çalışmamızla çalışmaktadır. David (2003) Hong Kong'da Çin İkinci Kademe Okulu Öğretmenleri Arasındaki Çoklu Zekalar Ve Algılanan Özyeterlilik, Eğitim Psikolojisi adlı çalışmasında, Tekin (2007) Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmasında, Doğan ve Alkış (2007) Sınıf öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Zekâ Alanlarını Kullanabilmelerine Yönelik Görüşleri adlı çalışmalarında, Hoşgörür ve Katrancı (2007) Sınıf ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğrencilerinin Baskın Zekâ Alanları adlı çalışmasında, Aygül (2015) Tunceli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ile Öğrenme Stillерinin İncelenmesi adlı çalışmasında, Çalı (2018) Spor Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmasında, İlter (2019) Ortaokulda Okuyan Aktif Atletizm Sporcularının Yaratıcılık ve Çoklu Zekâ Alanlarıyla Olan İlişkilerinin Araştırılması adlı çalışmasında cinsiyet ve doğacı zekâ arasında anlamlı bir farklılıklara rastlanmamıştır. Bu bulgular elde ettiğimiz bulguları destekler niteliktedir. Literatürde farklı sonuçlar içeren çalışmalar olduğu görülmüştür. Çalışmamızda doğacı zekâ alanında anlamlı farklılıklar görülmemesinin sebebi, çalışma grubumuz içerisinde yer alan kadınların doğada fazla zaman geçirebilecekleri bir coğrafya da yer almaları, yaşam biçimleri olarak hayvancılık ve çiftçilik gibi faaliyetlerde ailelerine yardım ediyor olmaları ve doğal olarak erkekler ile aynı uğraşlarda bulunmalarının bu zekâ alanında kadın ve erkeklerin birbirlerine benzer durumda olmalarına neden olabileceği söylenebilir.

Katılımcıların cinsiyetlerine ile sosyal-kişilerarası zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Karakaş ve diğ., (2014) Polis Meslek Yüksekokulu Öğrenci Adaylarının Fiziki Yeterlilik Parkur Süresi İle Çoklu Zekâları Ve Cinsiyet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmalarında, Öztürkmen (2006) Ortaöğrenim

Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmasında, Kırıcı (2009) Ortaöğretim Fen Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmasında, Güllü ve Tekin (2009) Spor Lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması adlı çalışmalarında, Serin (2008) İzmir İlinde Görev Yapan Fen Alanı Öğretmenlerinin Öğretme Strateji ve Stilleri ile Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri ve Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişki adlı çalışmasında, Çeliköz ve Çeliköz (2018) Türk Eğitim Sisteminde Yer Alan Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profilleri adlı çalışmalarında cinsiyet ve sosyal-kişiler arası zekâ alanı arasında kadınlar lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu çalışmalar bizim çalışmamız ile çelişmektedir. Rammstedt ve Rammsayer (2000) Zekanın Farklı Yönlerinin Öz-Tahminlerinde Cinsiyet Farklılıkları adlı çalışmalarında ve Chan (2001) Hong Kong'taki Ortaokul Öğrencileri, Yüksek Yetenek Çalışmaları adlı çalışmasında kadınların sosyal-kişiler arası zekâ alanında kendilerini erkeklere göre daha güçlü hissettiklerini algıladıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmaların sonuçları da bizim çalışmamızla benzerlik göstermemektedir. Altınok (2008) Beden Eğitimi Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmasında, Tekin (2007) Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmasında, Aygül (2015) Tunceli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ile Öğrenme Stillерinin İncelenmesi adlı çalışmasında, Avcı (2018) Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencileri ile Diğer Fakülte Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanları ve Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmasında, Yenice ve Aktamış (2010) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çoklu Zeka Alanlarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi adlı çalışmalarında, Çinkılıç ve Soyer (2013) Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekâ Alanları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmalarında, Ürgüp (2015) Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunun Üç Farklı Bölümünde Eğitim Gören Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmasında, İlter (2019) Ortaokulda Okuyan Aktif Atletizm Sporcularının Yaratıcılık ve Çoklu Zekâ Alanlarıyla Olan İlişkilerinin Araştırılması adlı çalışmasında, Altınok (2008) Beden Eğitimi Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi adlı

çalışmasında, Çalı (2018) Spor Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmasında cinsiyete göre sosyal-kişiler arası zekâ arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmalarda elde edilen bulgular bizim bulgularımızı destekler niteliktedir. Literatürle yer alan pek çok çalışma ile çalışmamız benzerlik göstermektedir. Çağın gerekliliği olarak toplumsal yaşamın her alanında kadın ve erkeklerin birlikte yer almaları, sosyal-medya kullanımının giderek her iki cinsiyette de yaygın olarak kullanılır olması, iletişim becerisi gerektiren sosyal-kişiler arası zekâ alanında her iki cinsiyetin benzer ortalamalarda olmalarına neden olmuş olabileceği söylenebilir.

Katılımcıların cinsiyetleri ile bedensel-kinestetik zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Göğebakan (2003) Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Faktörleri Açısından Öğrencilerin Çoklu Zeka Alanları adlı çalışmasında, Karakaş vd. (2014) Polis Meslek Yüksekokulu Öğrenci Adaylarının Fiziki Yeterlilik Parkur Süresi İle Çoklu Zekâları Ve Cinsiyet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmalarında, Ürgüp (2015) Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunun Üç Farklı Bölümünde Eğitim Gören Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmasında bedensel-kinestetik zekâ alanında erkekler lehine anlamlı farklılık bulduklarını belirtmişlerdir. Öztürkmen (2006) Ortaöğrenim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmasında, Altınok (2008) Beden Eğitimi Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmasında, Tekin (2007) Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmasında bedensel-kinestetik zekâ alanında kadınlar lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu çalışmalar bizim çalışmamızla çelişmektedir. Doğan ve Alkış (2007) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Zekâ Alanlarını Kullanabilmelerine Yönelik Görüşleri adlı çalışmalarında, Aygül (2015) Tunceli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ile Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi adlı çalışmasında, Çalı (2018) Spor Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmasında, Polat (2018) Spor Bilimleri Alanında Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmasında, Avcı (2018) Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencileri ile Diğer Fakülte Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanları ve

Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmada cinsiyet ve bedensel-kinestetik zekâ alanı arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu çalışmalar ise bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Literatürde bedensel-kinestetik zekâ ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde sonuçların farklılık gösterdiği görülmüştür. Çalışmamızla benzerlik gösteren araştırmalar olduğu gibi benzerlik göstermeyen araştırmalarda bulunmaktadır. Bu farklılıklar çalışma yapılan grupların yaş, sosyo-ekonomik durum, yaşanılan yer, eğitim durumları vb. durumlardan kaynaklanıyor olabilir. Cinsiyete göre yaşadıkları yer zekâ alanlarının gelişiminde etkileyici bir unsur olabilir. Bedensel-kinestetik zekâ alanında erkeklerin önde olması beklenirken çalışmamızda her iki cinsiyet arasında anlamlı farklılık görülmemesinin sebebi, çalışmamızı yapmış olduğumuz bölgede kadınların beden gücü gerektiren işlerde erkekler kadar yer alması olabilir.

Katılımcıların cinsiyetlerine ile içsel-öze dönük zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Çeliköz ve Çeliköz (2018) Türk Eğitim Sisteminde Yer Alan Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profilleri adlı çalışmalarında, Kırıcı (2009) Ortaöğretim Fen Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmada cinsiyete göre içsel-öze dönük zekâ alanını kadınlar lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Çinkilic ve Soyer (2013) Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekâ Alanları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmalarında cinsiyete göre içsel-öze dönük zekâ alanında erkekler lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu bulgular bizim bulgularımızla çelişmektedir. İlter (2019) Ortaokulda Okuyan Aktif Atletizm Sporcularının Yaratıcılık ve Çoklu Zekâ Alanlarıyla Olan İlişkilerinin Araştırılması adlı çalışmada, Günç (2020) Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarına Göre Rekreasyon Tercihlerinin Belirlenmesi adlı çalışmada, Altınok (2008) Beden Eğitimi Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmada, Bayrak ve ark. (2005) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki Öğrencilerin Çoklu Zeka Kuramına İlişkin Zeka Profilleri ve Uygulanan Yetenek Giriş Sınavları ile İlişkisi adlı çalışmalarında, Tekin (2007) Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmada cinsiyet göre

içsel-öze dönük zekâ alanında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgular ise bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Literatür incelendiğinde kadın ve erkeklerin zekalarını algılama biçimlerinin farklılık gösterdiğini görüyoruz. Çalışmamızla benzerlik gösteren ve göstermeyen çalışmalar görülmektedir. Çalışmamız literatür ile karşılaştırıldığında büyük oranda benzerlik olduğu görülecektir. İçsel-öze dönük zekâ alanında kadın-erkek farklılığının ortadan kalktığını gösteren bulgularımız, çalışmamızın yapılmış olduğu yaş grubundan kaynaklanıyor olabileceği gibi her iki cinsiyetin arasında yaşam içerisinde bir ayırım kalmamasından da kaynaklanıyor olabilir. Sonuçta uzun süre aynı iş, okul ve ortamda bulunan insanların zekâ gelişimleri benzerlik gösterebilir.

Katılımcıların cinsiyetlerine ile rekabetçi yapıları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. ( $p>0,05$ ). Akkaya (2008) Orta öğretim Öğrencilerinde (Lise) Rekabetçi Tutum ile Anne baba Tutumları Arasındaki İlişki Düzeyi adlı çalışmasında, Akbayırlı (1998) Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, Rekabetçi Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, Güvenirliliği ve Geçerliliği, Cronk (1998) Üniversite Öğrencileri Arasındaki Rekabet: Notlarla İlgili adlı çalışmasında, Yenidünya (2005) Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi adlı çalışmasında cinsiyet göre rekabetçi tutumu arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu çalışmalar elde ettiğimiz sonucu destekler niteliktedir. Horney (1986) Günümüzün Nevrotik İnsanı adlı çalışmasında cinsiyete göre rekabetçi tutum arasında erkekler lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu bulgu bizim bulgumuzu ile çelişmektedir. Köroğlu (2008) Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Özellikleri ile Rekabetçi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmasında, Birel (2012) Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Rekabetçi Tutum, Psikolojik Belirtiler ve Problem Çözme Beceri Düzeyleri adlı çalışmasında, Kartal (2018) Orta Öğretim Öğrencilerinde Akademik Başarının Rekabetçi Tutum ve Problem Çözme Becerileri Açısından İncelenmesi adlı çalışmasında cinsiyet göre rekabetçi tutum arasında kadınlar lehine anlamlı sonuçlar bulduklarını belirtmiştir. Bu çalışmalarda elde edilen bulgular ile bizim bulgularımız çelişmektedir. Erkekler lehine sonuçlanan çalışmalar için erkeklerin daha kalabalık bir toplulukla rekabet içerisinde olmaları rekabet yapılarını geliştirmiş olabilir. Kadınlar lehine sonuçlanan çalışmalar için ise toplumsal yaşamda edindikleri konumların giderek artması ve kadınlarda okullaşma oranının yükselmiş olmasının rekabetçi yapılarını artırmış olabileceği söylenebilir. Bizim çalışmamızda da olduğunu gibi cinsiyet açısından farklılık

bulunmayan çalışmalar için ise; iş imkanları, okullaşma sayıları gibi durumlarda kadın ve erkek farkının ortadan kalkmış olmasının rekabetçi tutumlarında oluşabilecek farklılığı ortadan kaldırmış olabileceği söylenebilir.

Katılımcıların gitmiş oldukları okul türü ile çoklu zekâ alanları arasında görsel - uzamsal zekâ ve sosyal-kişiler arası zekâ alanında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. ( $p<0,05$ ). Zekâ boyutları arasında İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görsel-uzamsal zekâ alanı ortalamalarının Cumhuriyet Lisesi öğrencilerinin görsel-uzamsal zekâ alanlarından daha yüksek olduğu, yine İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin sosyal-kişiler arası zekâ düzeylerinin Cumhuriyet Lisesi ve Akşar ÇPL'nin sosyal-kişiler arası zekâ düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. ( $P>0,05$ ). Korkmaz ve Yeşil (2011) Ortaöğretim Kurumlarının Öğrencilerin Çoklu Zekâ Profillerine Etkisi adlı çalışmada okul türüne göre görsel-uzamsal zekâ alanında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu bulgu elde ettiğimiz bulguları destekler niteliktedir. Çeliköz ve Çeliköz (2018) Türk Eğitim Sisteminde Yer Alan Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profilleri adlı çalışmada devlet okulları ve özel okulları karşılaştırmıştır. Sözel-dilsel, müziksel-ritmik, görsel-uzamsal, doğacı zekâ alanlarında devlet okullarına lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Matematiksel-mantıksal, bedensel-kinestetik, sosyal-kişiler arası zekâ alanlarında ise özel okullar lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Ayrıca devlet okullarının birincil zekâ alanını sözel-dilsel zekâ, özel okulların birincil zekâ alanının ise matematiksel-mantıksal zekâ alanı olduğunu araştırmasında istatistiksel verilerle açıklamıştır. Okul türüne göre görsel-uzamsal zekâ ve sosyal kişiler arası zekâ alanında anlamlı farklılık görülmesi bizim çalışmamızı destekler nitelikte olup diğer zekâ alanlarında elde edilen sonuçlar bakımından çalışmamızla çelişmektedir. Ekici (2011) Beden Eğitimi ve Spor Okulu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Seviyeleri adlı çalışmada mezun olunan okul türü ve zekâ alanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öztürkmen (2006) Ortaöğrenim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmada okul türü ve sözel-dilsel, matematiksel-mantıksal, doğacı zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Yenice ve Aktamış (2010) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çoklu Zekâ Alanlarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi adlı çalışmada okul türüne göre matematiksel-mantıksal zekâ ve müziksel-ritmik zekâ alanında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu bulgular anlamlı sonuçlar çıkan zekâ türleri bakımından bizim

çalışmamızda elde edilen bulgularla çelişmektedir. Anlamli sonuçlar elde edilmeyen diğler zekâ türleri bakımından ise bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Yapmış olduğumuz çalışmada İmam Hatip Lisesinin görsel-uzamsal zekâ alanında Cumhuriyet Lisesinden yüksek bir ortalamaya sahip olması İmam Hatip lisesinde yapılan eğitimin bu zekâ türüne daha çok hitap etmesinden kaynaklanabileceği gibi okula seçilen öğrencilerin görsel, poster, pano gibi görsel hafıza geliştiren becerilere daha fazla önem vermesinden kaynaklanıyor olabilir. İmam Hatip Lisesinin sosyal-kişiler arası zekâ ortalamasının Cumhuriyet Lisesi ve Akşar ÇPL'den yüksek olması İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin iletişim gerektiren becerilerde daha fazla bulunmaları, arkadaşlık ilişkilerine daha fazla önem vermeleri gibi durumlarından kaynaklanıyor olabilir.

Katılımcıların okul türü ve rekabetçi yapıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Akkaya (2008) Orta öğretim Öğrencilerinde (Lise) Rekabetçi Tutum ile Anne baba Tutumları Arasındaki İlişki Düzeyi adlı çalışmasında, Yenidünya (2006) Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi adlı çalışmasında ve Akbayırlı (1998) Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, Rekabetçi Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, Güvenirliğı ve Geçerliğı adlı çalışmasında okul türü ve rekabetçi tutum arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu bulgular elde ettiğimiz bulguları destekler niteliktedir. Köroğlu (2008) Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Özellikleri ile Rekabetçi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmasında normal lise öğrencileri lehine anlamlı farklılıklara rastlamıştır. Köroğlu Yıldız ve Akbağ (2008) Lise Öğrencilerinde Mükemmeliyetçi Kişilik Özellikleri ve Rekabetçi Tutumun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmasında okul türü ile rekabetçi tutum düzeyi arasında Resmi Lise öğrencileri lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu bulgular elde ettiğimiz bulgularla çelişmektedir. Bizim çalışmamızla benzer sonuçlar veren çalışmalar için; ülkemizde belirli bir lise dışında kalan okulların öğrenci profillerinin, benzer gruplardan oluşmasının rekabetçi yapılarında oluşabilecek farklılıkları ortadan kaldırmış olabileceği söylenebilir.

Katılımcıların aile gelir durumları ile çoklu zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Çinkılıç ve Soyer (2013) Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekâ Alanları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Adlı Çalışmasında aile gelir durumuna göre katılımcıların bir veya daha fazla zekâ alanına sahip oldukları ve aralarında farklılıklar görüldüğünü belirtmişlerdir. Öztürk

(2012) Anasınıfına Devam Eden Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmada ailelerin sosyoekonomik durumlarına göre sosyal-kişiler arası zekâ ve müziksel-ritmik zekâ alanlarında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu bulgular bizim bulgumuzla çelişmektedir. Karademir ve diğ. (2010) Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Özel Yetenek Sınavına Katılan Öğrencilerde Benlik Saygısı ve Duygusal Zekâ adlı çalışmalarında, Polat (2018) Spor Bilimleri Alanında Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmada, Abacı ve Baran (2007) Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Düzeyleri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki adlı çalışmada aile gelir durumlarına göre çoklu zekâ alanlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgular elde ettiğimiz bulguyu destekler niteliktedir. Bizim çalışmamızda anlamlı farklılık görülmemesinin sebebi katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer gelir düzeyine sahip olması olabilir.

Katılımcıların aile gelir durumlarına ile rekabetçi tutumları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Akkaya (2008) Orta öğretim Öğrencilerinde (Lise) Rekabetçi Tutum ile Anne baba Tutumları Arasındaki İlişki Düzeyi adlı çalışmada, Birel (2012) Lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre rekabetçi tutum, psikolojik belirtiler ve problem çözme beceri düzeyleri adlı çalışmada, Köroğlu (2008) Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Özellikleri ile Rekabetçi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmada, Kartal (2018) Orta Öğretim Öğrencilerinde Akademik Başarının Rekabetçi Tutum ve Problem Çözme Becerileri Açısından İncelenmesi adlı çalışmada, ve Polat (2019) 11-14 Yaş Ortaokul Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri ve Rekabetçi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmada aile gelir durumlarına göre rekabetçi tutum düzeylerinde anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu bulgular bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Çalışmamız bu konuda literatürle benzerlik göstermektedir. Literatürde farklı sonuçlara rastlanmamıştır. Çalışmaların kapsamı genişletilirse farklı sonuçlara rastlamakta mümkün olabilecektir. Bizim çalışmamızda gelir durumu ve rekabetçi tutum arasında anlamlı bir farklılık görülmemesinin sebebi katılımcıların benzer gelir düzeylerine sahip olmaları olabileceği gibi rekabete olan ilgilerinde de benzer yaklaşımlar mevcut olabilir. Bununla birlikte farklılıkları ortadan kaldırmış olabileceği söylenebilir.

Katılımcıların sınıf düzeyleri ve çoklu zekâ alanları arasında matematiksel-mantıksal zekâ alanında 9,10,11. sınıflar lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır

( $p < 0,05$ ). 12. Sınıflar 9,10,11. Sınıflara göre matematiksel-mantıksal zekâ alanında daha düşük düzeyde bir ortalamaya sahip olmuştur. Tekin (2008) Orta Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerden Spor Yapan ve Yapmayanlar Arasındaki Yaratıcılık ve Çoklu Zekâ Alanlarının Araştırılması adlı çalışmasında sınıf düzeyi ve çoklu zekâ alanları arasında sözel-dilsel, matematiksel-mantıksal, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik zekâ alanlarında 9. Sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgu matematiksel-mantıksal zekâ alanında bizim elde ettiğimiz bulgu ile benzerlik göstermektedir. Yenilmez ve ark. (2011) İlköğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ile Yaratıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki adlı çalışmalarında 6.sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ türlerinin hepsinde düzey olarak 8.sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu, 6.sınıf öğrencilerinin zekâ düzeylerinin 7.sınıflardan sadece içsel-öze dönük zekâ düzeyinde yüksek olduğu, 7.sınıf öğrencilerinin ise sözel-dilsel, matematiksel-mantıksal, bedensel-kinestetik zekâ düzeylerinde 8.sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma gruplarımız farklı öğrenim seviyelerinden seçilmiştir. Fakat bizim çalışmamızla kıyaslandığında her iki çalışmada da alt sınıflarda yer alan öğrencilerin zekâ düzeylerinin üst sınıflardan yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Günç (2020) Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Rekreasyon Tercihlerinin Belirlenmesi adlı çalışmasında sınıf değişkeni ve çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâ, müziksel-ritmik zekâ, içsel-öze dönük zekâ, doğacı zekâ arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Altınok (2008) Beden Eğitimi Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmasında sınıf düzeyi ve sosyal-kişiler arası zekâ ile doğacı zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Çalı (2018) Spor Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmasında sınıf değişkeni ve öğrencilerin çoklu zekâ alanları arasında farklılığın önemsiz düzeyde bulunduğunu ifade etmiştir. Öztürmen (2006) Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmasında sınıf düzeyi ve çoklu zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Yücedağ (2001) Öğrenme Stratejilerine Yönelik Karşılaştırmalı Öğrenci Görüşleri adlı çalışmasında farklı sınıflarda bulunan öğrencilerin seçmiş oldukları öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Bu çalışmalarda elde edilen bulgular bizim elde ettiğimiz bulgu ile çelişmektedir. Matematiksel-mantıksal zekâ alanında sınıf

düzeyine göre farklılık olmadığını belirten çalışmalar ile bizim çalışmamız arasında oluşan zıtlık öğrencilerin okula yerleşme sistemlerinden kaynaklanıyor olabilir. Sınıf düzeyi ve çoklu zekâ alanlarında farklılık belirten çalışma sayısının, farklılık olmadığını ifade edenlerden fazla olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi zekâ türünde çıkacağını okula yerleşme türü, ilköğretimde alınan eğitimin niteliği, okul harici destek eğitimi alınıp alınmadığı gibi farklı sebepler değiştiriyor olabilir. Ayrıcı sınıf düzeyine göre meydana gelen çoklu zekâ farklılıkları ülkemiz eğitim sisteminde sık yapılan değişikliklerden de kaynaklanıyor olabilir. Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığını ifade eden çalışmaların araştırmasına konu olan eğitim-öğretim ortamları her sene benzer zekâ gruplarından öğrenci alımı yapıyor olabilir. Bununla birlikte eğitim-öğretim faaliyetleri süresince bütün kademelerde öğretmenlerin ortak eğitim modeli uygulamasına gidiyor olabileceği söylenebilir. En nihayetinde okullarımızda çocuklarımızın çoklu zekâ alanlarından en fazla düzeyde yararlanmaları sağlanacak şekilde eğitim almaları, geleceklerini şekillendirmelerine olumlu katkı sunabilir. Bütün okulun benzer zekâ alanlarına sahip olması zaten beklenmemeli fakat oluşan farklılıklarda da arada uçurumlar oluşmasına izin verilmeyebilir. Her öğrenci bir veya birkaç baskın zekâ alanına sahip olabilir. Bununla birlikte diğer zekâ türlerinde de kendini geliştirebilme fırsatına sahip olabilmelidir.

Katılımcıların sınıf düzeyleri ve rekabetçi tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Cronk (1998) Üniversite Öğrencileri Arasındaki Rekabet: Notlarla İlgili adlı çalışmada, Yenidünya (2006) Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi adlı çalışmada, Birel (2012) Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Rekabetçi Tutum, Psikolojik Belirtiler ve Problem Çözme Beceri Düzeyleri adlı çalışmada, Polat (2019) 11-14 yaş ortaokul öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve rekabetçi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmada sınıf düzeyi ve rekabetçi tutum arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu bulgular elde ettiğimiz bulguyu destekler niteliktedir. Kartal (2018) Orta Öğretim Öğrencilerinde Akademik Başarının Rekabetçi Tutum ve Problem Çözme Becerileri Açısından İncelenmesi adlı çalışmada sınıf düzeyi ve rekabetçi tutum arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu bulgu da elde ettiğimiz bulgu ile çelişmektedir. Sınıf düzeyinin rekabete etkisi olmadığını ifade eden çalışmalar ülkemizde eğitimin bütün kademelerinde süregelen rekabet ortamından kaynaklanıyor

olabilir. Ülkemizde iyi bir eğitim almak ve gelecekte iş bulabilmek, hayalindeki hayatı yaşayabilmek için sürekli rekabet etmek zorunda kalan öğrenciler arasında herkesin benzer düzeyde rekabet duygusu geliştirebileceği bir ortam oluşuyor olabilir. Sınıf düzeyine göre rekabetçi tutum düzeylerinde farklılık görülmemesinin bu durumdan kaynaklandığı söylenebilir. Sınıf düzeyine göre rekabetçi tutumları arasında farklılık olduğunu ifade eden Kartal (2018) çalışmasında 8. sınıfları 6. sınıflardan daha rekabetçi bulduğunu ifade etmiştir. Bu 8. sınıf öğrencilerinin yüz binlerce öğrenci ile yarış içerisinde sene sonunda ortaöğretime geçiş sınavına girecek olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Katılımcıların anne eğitim durumları ile görsel-uzamsal zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. ( $p<0,05$ ). Anne eğitimi ortaokul olan katılımcıların görsel-uzamsal zekâ düzeyleri anne eğitimi ilkokul olanlara göre yüksek bulunmuştur. Öztürk (2012) Anasınıfına devam eden farklı sosyoekonomik düzeydeki çocukların çoklu zekâ alanlarının incelenmesi adlı çalışmasında anne eğitim durumları göre çoklu zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Abacı ve Baran (2007) Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Düzeyleri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki adlı çalışmalarında anne eğitim düzeylerini ile müziksel-ritmik zekâ, sözel-dilsel zekâ, içsel-öze dönük zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. İpekli (2013) 10.Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesi ve Matematiğe Karşı Tutumlarının İncelenmesi adlı çalışmasında müziksel-ritmik zekâ alanında anne eğitim düzeyi yüksek okul olan katılımcılar lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Baran (2000) Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek-Öğrenme Stilleri ile Benlik Algısı ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki ilişki Adlı Çalışmasında anne eğitim durumuna göre çoklu zekâ alanları karşılaştırdığında bu durumun anneleri üniversite mezunu olan katılımcıların lehine olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular elde ettiğimiz bulgu ile çelişmektedir. Anne eğitimin görsel-uzamsal zekâ alanına etkisi üzerine herhangi bir bulgu içeren çalışmaya rastlanmamıştır. Ortaokul mezunu olan bir annenin ilkokul mezunu bir anneye göre çocukta etkisi kabul edilebilir. Ortaokuldan itibaren görsel sanatlar dersine sınıf öğretmeni yerine branş öğretmeni girmektedir. Branş öğretmeni kendi alanında çocuklarda farkındalık oluşturma konusunda daha başarılı olabilir. Ortaokul mezunu annenin ilkokul mezunu anneye göre görsel-uzamsal zekâ alanında etkili olması bundan kaynaklanıyor olabilir. Anne eğitim durumunun çoklu zekâ

alanlarına etkisi olmadığına dair çalışma sayısı tahmin edilebileceği gibi az bulunmaktadır. Farklı zekâ türleri üzerine de olsa etkisi olduğuna yönelik çalışmalar anne eğitim durumunun çocuklar üzerindeki önemini gösteriyor. Etki edilen çoklu zekâ alanında ortaya çıkan farklılıklar annelerin almış oldukları eğitimin farklılığı, kendilerini geliştirme durumları, öncelikleri gibi durumların farklılık göstermesinden kaynaklanıyor olabilir.

Katılımcıların anne eğitim düzeyleri ile rekabetçi tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. ( $p>0,05$ ). Akkaya (2008) Orta öğretim Öğrencilerinde (Lise) Rekabetçi Tutum ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki Düzeyi adlı çalışmasında, Polat (2019) 11-14 Yaş Ortaokul Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri ve Rekabetçi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı Çalışmasında anne eğitim düzeyi ve rekabetçi tutum arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu bulgular elde ettiğimiz bulguyu destekler niteliktedir. Literatürde farklılık belirten bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmamızda anne eğitim düzeyi ve rekabetçi tutum arasında anlamlı farklılıklar görülmemesinin sebebi anne eğitimi ne olursa olsun çocukların benzer yaklaşımlarla yetiştirilmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çalışmamızda yer alan katılımcıların benzer yaşamların yer aldığı coğrafya da yer almaları da bu konuya etki etmiş olabilir. Kapsamı genişletilmiş çalışmalarla bu konuda farklı sonuçlar elde edilebileceği söylenebilir.

Katılımcıların baba eğitim durumu ve çoklu zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır ( $P>0,05$ ). Baba eğitimi Lise olan katılımcıların matematiksel-mantıksal zekâ düzeyleri baba eğitimi ilkokul olanlara göre yüksek bulunmuştur. Özdemir (2006) Yaş Grubu Çocukların Öğrenme Sürecinde Çoklu Zekâ Teorisinin Yeri adlı çalışmasında, Öztürk (2012) Anasınıfına Devam Eden Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmasında baba eğitim durumu ve çoklu zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu bulgular elde ettiğimiz bulgu ile çelişmektedir. İzci ve ark. (2007) Dershane Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi adlı çalışmalarında baba eğitim durumu ile matematiksel-mantıksal zekâ alanı arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgu bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Uzoğlu ve Büyükkasap (2011) İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Zekâ Alanlarının Tespiti ve bu Alanlar ile Fen ve Matematik Başarıları Arasındaki İlişki adlı çalışmalarında baba

eğitim durumun ile matematiksel-mantıksal zekâ, sosyal-kışiler arası zekâ, bedensel kinestetik, sözel-dilsel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel-ritmik zekâ ve içsel-öze dönük zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular matematiksel-mantıksal zekâ alanında bizim çalışmamızı destekler nitelikte iken diğer zekâ türlerinde ise elde ettiğimiz bulgu ile çelişmektedir. Çalışmamızda baba eğitim durumu lise olanların ilkokul olanlara göre çocuklarında matematiksel-mantıksal zekâ alanında daha etkili olduklarını gösteriyor. Bu durum doğal karşılanabilir. Lise mezunu bir baba eğitim niteliği bakımından ilkokul mezunu bir babaya göre daha iyi olabilir. Öğrenmiş olduğu temel bilgiler konusunda çocuklarına destek oldukları söylenebilir. Matematik ülkemiz genelinde çocukların en çok zorlandıkları dersler arasında yer almaktadır. Bu ön bilgi ile çocuk büyüten kişilerin özellikle çalışmamızda yer alan lise mezunu babaların, çocuklarına matematik konusunda ağırlık verdikleri, çalıştırdıkları veya ilgilerini artıracak dokunuşlarda buldukları söylenebilir.

Katılımcıların baba eğitim durumları ve rekabetçi tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Akkaya (2008) Orta öğretim Öğrencilerinde (Lise) Rekabetçi Tutum ile Anne baba Tutumları Arasındaki İlişki Düzeyi adlı çalışmasında baba eğitim düzeyi ile rekabetçi tutum arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu bulgu elde ettiğimiz bulguyu destekler niteliktedir. Polat (2019) 11-14 Yaş Ortaokul Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri ve Rekabetçi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmasında baba eğitim durumu ve rekabetçi tutum arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu bulgu elde ettiğimiz bulgu ile çelişmektedir. Bizim çalışmamızda olduğu gibi baba eğitim durumu ve rekabetçi tutum arasında anlamlı farklılık olmadığını belirten çalışmalar için; eğitim alan nüfusun giderek artmasının baba eğitim durumlarında farklılıkları giderek ortadan kaldırmış olabileceği, bu durumda çocuklarda rekabetçi tutum düzeylerinin benzer sonuçlar vermesine yol açtığı şeklinde yorumlanabilir. Anlamlı farklılıklar olduğunu belirten çalışmalar için ise; çalışma da yer alan katılımcıların farklı yaşam gruplarından seçilmiş olması mümkün olabileceği gibi çalışmalarda yer alan katılımcıların baba eğitim durumları arasında çok büyük farklılıklar görülmesinden de kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Katılımcıların uzun süre yaşadıkları yer ve çoklu zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Yılmaz ve Özkan (2011) Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı

çalışmalarında uzun süre yaşanan yer ve çoklu zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu bulgu elde ettiğimiz bulguyu destekler niteliktedir. Bender (2006) Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık İlişkileri adlı çalışmasında uzun süre yaşanan yer ve duygusal zekâ arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Ürgüp (2015) Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunun Üç Farklı Bölümünde Eğitim Gören Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi adlı çalışmasında uzun süre yaşanan yer ile bedensel-kinestetik zekâ ve doğacı zekâ arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu bulgular ise elde ettiğimiz bulgu ile çelişmektedir. Bizim çalışmamızda olduğu gibi anlamlı farklılık olmadığını belirten çalışmalar için; günümüzde teknolojinin ve yeniliklerin giderek bütün yaşam alanlarına ulaşmış olmasıyla beraber yaşadığınız yer neresi olursa olsun imkanlar arası farklılıkları giderek azalttığından bahsedilebilir. Bu durumun yaşanan yerin zekâ üzerinde oluşturabileceği farklılıkları düşürmüş veya ortadan kaldırmış olduğu söylenebilir. Anlamlı farklılıklara rastlanan çalışmalar için ise; çalışma yapılan grupların yaşadıkları yerler arasında büyük farklılıklar görülmesinden kaynaklanmış olabilir. Hayatını uzun bir süre köy yerinde geçiren bir kişi, hayatını sürekli şehirde geçiren bir kişiye göre doğacı zekâ alanında daha yüksek ortalama gösterebilir. Çünkü köy yaşamı doğa ile iç içe bir yaşam sunacağı için kişiler bu alanda kendilerini doğal olarak geliştirme fırsatına ulaşmış olabilirler. Uzun süre yaşanan yerin zekâ boyutlarına etkisi üzerine daha kapsamlı çalışmalar yapılarak doğruya daha yakın çalışmalar elde edilebilir. Yapılacak çalışmanın katılımcılarının mutlaka birbirlerinden çok farklı yerlerde yaşamlarını sürmüş ve sürüyor olmaları sonuçların daha kesin olmasına katkı sunabilir.

Katılımcıların uzun süre yaşadıkları yer ve rekabetçi tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ( $P>0,05$ ). Literatürde bu konuda yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışmamızda uzun süre yaşanan yer ve rekabetçi tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar görülmemesinin sebebi; çalışma yapmış olduğumuz grupta yer alan katılımcıların büyük ölçüde benzer yaşam modellerine sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Yaşadıkları yerler arasında olan benzerliklerin, rekabet yapılarında oluşabilecek farklılıkları ortadan kaldırmış olabileceği söylenebilir.

Katılımcıların yaşları ve görsel-uzamsal zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır ( $p<0,05$ ). 13 -15 ve 16-17 yaş grubundaki katılımcıların görsel-uzamsal zekâ düzeylerinin 18 yaş ve üzeri katılımcılardan daha yüksek olduğu

görülmüştür. Günç (2020) Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Rekreasyon Tercihlerinin Belirlenmesi adlı çalışmasında yaş ve görsel uzamsal zekâ alanında anlamlı farklılıklara rastladıklarını ifade etmiştir. 14-15 yaş grubundaki katılımcıların görsel-uzamsal zekâ düzeylerinin 17 yaş ve üzeri katılımcıların görsel-uzamsal zekâ düzeylerinden yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular bizim bulgumuzu destekler niteliktedir. Şentürk ve ark. (2020) Sporcuların Çoklu Zekâ Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmalarında yaş ile bedensel-kinestetik zekâ, içsel-öze dönük zekâ ve doğacı zekâ alanlarında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Sivrika ve ark. (2017) Elit Atıcıların Çoklu Zekâ Özelliklerinin Cinsiyet, Kullandıkları Silah Türü ve Yaş Faktörlerine Göre Karşılaştırılması adlı çalışmasında yaş ile çoklu zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu bulgular elde ettiğimiz bulgu ile çelişmektedir. Bizim çalışmamızda 13-15 ve 16-17 yaş grubunun 18 yaş grubundan yüksek düzeyde görsel-uzamsal zekâ düzeyine sahip olması, 13-15 ve 16-17 yaş grubunun lise 1. ve 2. sınıflara denk gelmesi ve bu yaş grubunun almış olduğu derslerde oluşabilecek farklılıkların bu durumu oluşturmuş olabileceği söylenebilir. 18 yaş grubu katılımcılarına göre, 13-15 ve 16-17 yaş katılımcılarının okula son yıllarda farklı seçme yöntemleri ile alınmış olabilirler. Bu onları önceki yıllarda okula kayıt olan 18 yaş ve üzeri katılımcılardan görsel-uzamsal zekâ alanında daha yüksek düzeye çıkararak durum olarak gösterilebilir.

Katılımcıların yaşları ve matematiksel-mantıksal zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır ( $p<0,05$ ). Bu ilişkiye bakıldığında 13-15 ve 16-17 yaş grubundaki katılımcıların matematiksel-mantıksal zekâ düzeylerinin 18 yaş ve üzeri katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Günç (2020) Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Rekreasyon Tercihlerinin Belirlenmesi adlı çalışmasında yaş ve sözel-dilsel, matematiksel-mantıksal, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, doğacı, bedensel-kinestetik, içsel-öze dönük zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu çalışma matematiksel-mantıksal zekâ alanında bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Diğer zekâ türlerinde görsel-uzamsal zekâ dışında kalan sonuçlarla da bizim çalışmamızla çelişmektedir. Hamurcu ve ark. (2002) Buca Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Profilleri adlı çalışmalarında yaş ve çoklu zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu bulgu elde ettiğimiz bulgu ile çelişmektedir. 13-15 ve

16-17 yaş grubunun okulları giriş koşullarında oluşabilecek farklılıkların onları matematiksel-mantıksal zekâ alanında 18 yaş ve üzeri olan katılımcılardan yüksek düzeyde olmalarına neden olmuş olabileceği söylenebilir. Eğitim sistemimizin öğrencileri sözel, sayısal olarak ayırıyor olması bu duruma neden olmuş olabilir. Yeni kayıt olan öğrencilerin sayısal becerileri yüksek iken eski öğrencilerin yani 18 yaş ve üzeri katılımcıların sayısal becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcıların yaşları ve rekabetçi tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Yenidünya (2006), Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi adlı çalışmasında yaş ve rekabetçi tutum düzeyi arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu bulgu elde ettiğimiz bulguyu destekler niteliktedir. Literatürde yaş ve rekabetçi tutum arasında anlamlı farklılıklar gösteren sonuçlara rastlanmamıştır. Çalışmamızda yaş ve rekabetçi tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık çıkmamasının sebebi benzer yaşam şekillerinden kaynaklanıyor olabilir. Farklı yaşam biçimlerine sahip bireyler arasında yapılabilecek kapsamlı çalışmalarla değişik sonuçlara ulaşılabilir.

#### 4.4. SONUÇ

Ortaöğretim öğrencilerinde çoklu zekâ kavramının rekabetçi tutumları üzerine etkisini incelemek üzere yapılan çalışmada;

- ✓ Katılımcıların cinsiyetleri ve çoklu zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamakla beraber; çoklu zekâ alanlarında kadın katılımcıların erkeklere göre daha fazla zekâ alanında yüksek düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Katılımcıların gitmiş oldukları okul türü ve çoklu zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmakla birlikte; İmam Hatip Lisesi görsel-uzamsal zekâ alanı düzeyinin Anadolu Lisesinden daha yüksek düzeyde olduğu yine İmam Hatip Lisesi sosyal-kişiler arası zekâ düzeyinin Cumhuriyet Lisesi ve Anadolu Lisesinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Katılımcıların gitmiş oldukları okul türü ve rekabetçi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamakla birlikte; rekabetçi tutum düzeyleri ortalaması en düşük Cumhuriyet Lisesinde olurken en yüksek ortalamaya İmam Hatip Lisesinin sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Katılımcıların aile gelir durumları ve çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamakla birlikte; sözel-dilsel zekâ, matematiksel-mantıksal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, doğacı zekâ, sosyal-kişiler arası zekâ, bedensel-kinestetik zekâ ve içsel-öze dönük zekâ alanında yüksek gelir düzeyinin, görsel-uzamsal zekâ alanında ise düşük gelir düzeyinin ortalamasının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Katılımcıların aile gelir durumları ve rekabetçi tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamakla birlikte; rekabetçi tutum düzeylerinde en yüksek ortalamaya orta gelir düzeyinin, en düşük ortalamaya ise düşük gelir düzeyinin sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Katılımcıların sınıfları ve çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmakla birlikte; matematiksel-mantıksal zekâ alanında 9,10,11. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde matematiksel-mantıksal zekâ alanına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

- ✓ Katılımcıların sınıfları ve rekabetçi tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamakla beraber; rekabetçi tutum düzeyi ortalaması en yüksek 11. sınıflar, en düşük ise 9. sınıflar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Katılımcıların anne eğitim durumu ve çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmakla birlikte; anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin görsel-uzamsal zekâ alanı düzeylerinin, anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Katılımcıların anne eğitim durumu ve rekabetçi tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamakla birlikte; anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu, anne eğitim düzeyi lise ve ortaokul olan katılımcıların ise ortalamalarının birbirlerine çok yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Katılımcıların baba eğitim durumu ve çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmakla birlikte; baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin matematiksel-mantıksal zekâ düzeylerinin, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin matematiksel-mantıksal zekâ düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Katılımcıların baba eğitim durumu ve rekabetçi tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamakla birlikte; en düşük rekabetçi tutum düzeyi ortalamasının baba eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerde olduğu görülürken, rekabetçi tutum düzeyi ortalaması en yüksek olan öğrencilerin ise baba eğitim durumunun ilkokul olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Katılımcıların uzun süre yaşadıkları yer ve çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamakla birlikte; yaşadıkları yere göre sözel-dilsel zeka alanında en yüksek ortalamanın ilçe, en düşük ortalamanın il, matematiksel mantıksal zeka ve görsel-uzamsal zekâ alanında en yüksek ortalamanın ilçe, en düşük ortalamanın büyükşehir, müziksel-ritmik zekâ alanında en yüksek ortalamanın il, en düşük ortalamanın köy, doğacı zekâ alanında en yüksek ortalamanın köy, en düşük ortalamanın ilçe, sosyal-kişiler arası zekâ alanında en yüksek ortalamanın ilçe, en düşük ortalamanın köy, bedensel-kinestetik zekâ alanında en yüksek ortalama köy, en düşük ortalamanın ilçe, içsel-öze dönük zekâ

alanında en yüksek ortalamanın büyükşehir, en düşük ortalamanın köy olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- ✓ Katılımcıların uzun süre yaşadıkları yer ve rekabetçi tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamakla birlikte; rekabetçi tutum ortalaması en yüksek köyde yaşayan öğrenciler olurken, en düşük ortalama ilçede yaşayan öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Katılımcıların yaşları ve çoklu zekâ alanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmakla birlikte; yaşları 13-15 ve 16-17 olan öğrencilerin matematiksel-mantıksal zekâ ve görsel-uzamsal zekâ alanları düzeylerinin, 18 yaş ve üzeri olan öğrencilerin matematiksel-mantıksal zekâ ve görsel-uzamsal zekâ alanları düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Katılımcıların yaşları ve rekabetçi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamakla birlikte; rekabetçi tutum düzeyi ortalamasının en yüksek 18 yaş ve üzeri, en düşük 16-17 yaş arası öğrencilerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.5. ÖNERİLER

- ✓ Cinsiyetlerine göre bakıldığında kadın ve erkeklerin zekâ alanlarında benzer ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Bu durum kadın ve erkeklerin benzer öğrenme ortamlarında eğitim almalarından kaynaklanıyor olabilir.
- ✓ Okul türüne göre görsel-uzamsal zekâ alanı düzeyi yüksek olan İmam Hatip Lisesi öğrencilerine dönük yapılacak eğitim-öğretim çalışmalarının bu zekâ alanına dikkat edilerek hazırlanması başarıları artırma konusunda isabetli olabilir.
- ✓ Öğrencilerin okula başladıkları ilk günden itibaren üstün zekâ alanları belirlenerek onlara yönlendirmelerde bulunulması, eğitim-öğretimde niteliği artırabileceği gibi öğrencilere de kendilerini daha iyi tanıma imkânı sunacaktır.
- ✓ Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere çoklu zekâ kuramı, aktif öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım gibi konularda mesleki eğitimler verilebilir.
- ✓ Orta gelir grubunda yer alan öğrencilerin rekabetçi tutum düzeylerinin, düşük gelir düzeyi öğrencilerinin rekabetçi tutum düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Aileler çocuklarının rekabetçi yapılarını sağlıklı düzeyde tutma konusunda onlara destek olmalıdır.
- ✓ Öğrenciler arasında sosyo-ekonomik durumlardan kaynaklı meydana gelebilecek olumsuz durumların önlenmesinde, okullarda bulunan Psikolojik Danışman ve Rehberlik alanında uzman olan öğretmenler tarafından gözlem ve çalışmalar yapılması, olası olumsuz durumları ortadan kaldırma hususunda faydalı olabilir.
- ✓ Okullarda sosyo-ekonomik durumların oluşturabileceği olumsuz rekabet örneklerinin gözlemlendiği durumlar mutlaka veliler ile de paylaşılmalı ve bu süreç okul-aile iş birliği ile yürütülmeye çalışılmalıdır.
- ✓ Sınıf düzeyleri ve yaş grupları arasında zekâ alanlarında olabilecek farklılıklar eğitim-öğretim ortamları planlanırken mutlaka hesaba katılmalıdır.

- ✓ Öğrencilerin daha okula gelmeden sınıflarının belirlenmiş olması, farklı öğrenme biçimlerine sahip bireyler için olumsuz bir durum meydana getirebilmektedir.
- ✓ Sınıfların belirlenmesi, öğrencilerin önceki yıllarda ortaya koydukları başarılar ve şimdiki durumları karşılaştırılarak düzenlenmeli ve sınıflar öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun olarak oluşturulmalıdır.
- ✓ Benzer çalışmalar yapacak kişiler daha kesin sonuçlar elde edebilmek için çalışmalarını, ülkenin farklı bölgelerinden daha geniş örneklem grubu belirleyerek yürütebilir. Bu şekilde elde edilen verilerin sonuçları daha kapsayıcı olabilecektir.
- ✓ Yine bu konularda ve çoklu zekâ kuramının eğitim-öğretimdeki önemini ortaya koymak adına yapılacak çalışmalarda, ülkemizde veya yurtdışında çoklu zekâ kuramına dayalı eğitim faaliyetleri yürüten okullar incelenebilir ve çoklu zekâ kuramına dayalı olmayan eğitim kurumları ile bu kurumlar karşılaştırılabilir.
- ✓ Son olarak dünyanın pek çok yerinde uygulanmakta olan çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim modelleri, ülkemizde eğitiminin içerisinde yer alan ve kamu-özel kuruluşlarda çalışan kişiler tarafından incelemeli veya bu konularda bu kişilere hizmet içi eğitimler verilmedir. Öğretmenlerimizin bildikleri kadar gördüklerini de aktarabilmesi için dünyanın eğitim sistemini inceleyebilmek adına ekonomik ve yasal olarak seyahat edebilme gücüne erişmiş olabilmelidir. Eğitimde dünyanın ilk 5'in de yer alan ülkelere, yapılan çalışmaları yerinde inceleyebilmek ve tecrübe edinebilmek için öğretmenlerimiz gidebilmeli ve bu konuda desteklenmelidirler. Öğretmenlerimize yapılacak yatırımlar öğrencilerimize nitelikli eğitim olarak döneceği için bu konuda gerekli özen gösterilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Abacı R., Baran A. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Düzeyleri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*:4 (1):1-13.
- Açıkgöz, K. (1992). İşbirlikçi öğrenme kuram araştırma uygulama. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Adıgüzel, A. (2012). Okula ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Adler, A. (1995). Yaşama Sanatı. (Çev. Kamuran Şipal) 4.Basım, İstanbul: Say Yayınları.
- Akbayırlı, B. Y. (1988). Bir ölçek geliştirme çalışması, rekabetçi tutum ölçeği geliştirilmesi, güvenirliği ve geçerliği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akkaya, S. (2008). “Orta öğretim Öğrencilerinde (Lise) Rekabetçi Tutum ile Anne baba Tutumları Arasındaki İlişki Düzeyi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altan, M. Z. (1998). Çoklu Zekâ Kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(17), 105-117.
- Altınok, E. (2008). “Beden Eğitimi Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi” Yüksek Lisans Tezi. Konya. Selçuk Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Arabacı, M. (2006). Sanat eğitiminde çoklu zekâ kuramı ve kaynaştırılmış sanat eğitimi yöntemi (ilköğretim ikinci kademe resim-iş eğitimi programı örneği ile). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Aranson, E., Wilson, T.D., & Akert, R. M. (2004). *Social Psychology*, (4th Edition). USA: Pearson Education.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal Psikoloji*. Değiştirilmiş ve Genişletilmiş 2. Baskı, İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Armstrong, T. (1987) Describing Strengths in Children Identified as “Learning Disabled” Using Howard Gardner’s Theory of Multiple Intelligences as an

Organizing Framework. Dissertation Abstracts International, 48, 08A (University Microfilms No. 87-25, 844).

Armstrong, T. (1988). Learning Differences-not disabilities. *Principal*, 68(1), 34-36.

Armstrong, T. (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, ASCD.

Arnold, Ellen. (1999). *The MI Strategy Bank*, Tucson Arizona, Zephyr Press Inc.

Asunakutlu, Tuncer, Temel, K. Elif & Dirlik, Serkan, (2010). "İnteraktif Karar Kuramı Bağlamında Rekabetin Nedenselliği Üzerine Bir Çözümleme". *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), ss: 115-127.

Atasoy, R. (2008). Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Durumlarının Öğretmen Görüşlerine ve Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Girne. Girne Amerikan Üniversitesi. Sosyal ve Fen Bilimleri Enstitüsü.

Avcı, P. (2018) "Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencileri ile Diğer Fakülte Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ve Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." Yüksek Lisans Tezi. Konya. Selçuk Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Aygül, İ. (2015). Tunceli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ile Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sivas. Cumhuriyet Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baltaş, A., & Baltaş, Z. (2008). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baran, A. (2000). Üniversite öğrencilerinin çoklu yetenek-öğrenme stilleri ile benlik algısı ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi (basılmamış). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Bayrak, Ç ve Çeliksoy M. L. & Çeliksoy S. *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki Öğrencilerin Çoklu Zekâ Kuramına İlişkin Zekâ Profilleri ve Uygulanan Yetenek Giriş Sınavları ile İlişkisi*, 4.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 10-11 Haziran, 2005, Bursa.

- Bayraktar, İ. (2015). Sosyal psikoloji nedir? <http://www.ibrahimbayraktar.net/2015/10/sosyal-psikoloji-nedir.html> adresinden ulaşılmıştır.
- Bellance, James. (1997). Active Learning Handbook for the Multiple Intelligences Classroom,. USA: IRI/Skylight Training and Publishing, Inc.
- Bender, M. T. (2006). Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık İlişkileri. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Birel, S. (2012). Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Rekabetçi Tutum, Psikolojik Belirtiler ve Problem Çözme Beceri Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. 19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Bloom, B. S. (1979). İnsan Nitelikleri Ve Öğrenme. (Çev. Özçelik, D.A.). Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- Bohner, G., & Wanke, M. (2002). Attitudes and attitude change (Social Psychology: A Modular Course). (First Edt.).
- Burger, M. Jerry, (2006). Kişilik. (Çev.), İnan Deniz Erguvan Sarioğlu, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bümen, N. T. (2001). Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Bümen, N. T. (2002). Okulda Çoklu Zekâ Kuramı, (2.Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bümen, N.T. (2005). Okulda Çoklu Zekâ Kuramı, (3.Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, B. (1994). The Multiple Intelligences Handbook: Lesson Plans & More. Standwood, WA: Champbell & Associates.
- Campbell, Linda, Bruce CAMPBELL & Dee DICKINSON, (1996). Teaching and Learning Through Multiple Intelligences, Tucson Arizona, Zephyr Press.
- Carmichael, F. (2005). A Guide to Game Theory. Essex: Pearson Education Limited.

- Caron, A. H. (1979). "First-time exposure to television: Effects on Inuit s children's cultural images. *Communication Research*", 6, (ss.135-154.)
- Chan, D.W. (2001). "Assessing giftedness of Chinese secondary students in Hong Kong". *High Ability Studies*, 12, (ss. 215-234.)
- Chan, T. C. (1982). "A Comparative Study of Pupil Attitudes Toward New and Old School Buildings". Greenville: Greenville Country School District
- Cheng, S. T., & Chan, A. C. M. (2003). "The development of a brief measure of school attitude. *Educational and Psychological Measurement*", 63(6), (ss.1060-1070). <http://dx.doi.org/10.1177/0013164403251334> adresinden ulaşılmıştır.
- Clark, K. B., & Clark, M. P. (1958). "Racial identification and preference in Negro children. E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, ve E. L. Hartley (Eds.) *Readings in social psychology*" (ss. 602-611). New York: Henry Holt.
- Cronk, B. (1998). "Competition Among College Students: Concerning Grades", Department of Psychology, Missouri Western State University. [www.clearinghouse.missouriwestern.edu/manuscripts](http://www.clearinghouse.missouriwestern.edu/manuscripts)
- Çalı, O. (2018). Spor Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Çalık, E. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin ve Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çeliköz, M. & Çeliköz, N. (2018). Türk Eğitim Sisteminde Yer Alan Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profilleri: Ortaokul ve Lise Geniş Örneklem Çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2239-2264.
- Çengeloğlu, G.D. (2005). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çinkılıç İ, Soyer F, (2013). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekâ Alanları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi, 8(1), 4-16.
- David, C. (2003). Multiple Intelligences and Perceived Self-Efficacy Among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong, Educational Psychology, December Vol. 23, No. 5.
- Demir, R. (2010). Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2000) Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Başbay, A., Erdem, E. (2006). Eğitimde Çoklu Zekâ- Kuram ve Uygulama. (1.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deutsch, M. (1973). The resolution of conflict. Costructive and destructive processes. New Haven and London: Yale University Press
- DiPaola, M.F (2003). “Conflict and change: Daily challenges for school leaders”. N. Bennett, M. Crawford ve M. Cartwright (Editörler), Effective Educational Leadership (ss.143-158). London: Paul Chapman Publishing.
- Doğan, Y., Alkış, S. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Zekâ Alanlarını Kullanabilmelerine Yönelik Görüşleri. Eğitim Fakültesi Dergisi, XX (2), 327-339.
- Dönmezler, S. (1990). Sosyoloji, (10. Basım), Beta Basım Yayım, İstanbul
- Durie, R. & H. Gardner. Oct. (1997). Zephyr Press. “Mindshift Connection: Multiple Intelligences. An Interview with Howard Gardner.” Adres: <<http://www.zephyrpress.com/gardner.htm>>
- Durna, U. (2004) “Stres, A ve B Tipi Kişilik Yapısı ve Bunlar Arasındaki ilişki Üzerine Bir Araştırma” Yönetim ve Ekonomi, Cilt 11, Sayı 1, 191.
- Edition), Merrill Prentice Hall. New Jersey.

- Ekici, S. (2011). Multiple Intelligence Levels of Physical Education and Sports School Students. *Educational Research and Review*, 1018-1026.
- Erden, M. Akman, Y. (2012). *Eğitim Psikolojisi* (20.baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. İstanbul: Avcıol Basım-Yayın.
- Eriş, B. (2008). Zekâ: Amerikan Deneyiminin Kritik Kuram Perspektifinden Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 59-87.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar* (1. Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği, No: 24.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (1993). *Sosyal Psikoloji*. (Dönmez, A. Çev.). (4. Baskı) (2003) Ankara: İmge.
- Fromm, E. (1996), *Özgürlükten Kaçış*, (Çev.: Ş. Yeğın). (2011) İstanbul: Poyel Yayınlar.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences*. Newyork Basic, (Çev. Ebru Kılıç). İstanbul. Alfa Yayınları. (2004).
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences : The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Çoklu Zekâ: Görüşmeler ve Makaleler*. İstanbul: Enka Okulları Vakfı.
- Gardner, H. (2010). *Çoklu Zekâ Kuramı – Yaratıcılık – Gelecek İçin Beş Akıl*. 1. Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı Howard Gardner (23-24 Mayıs 2009). (Çev.: Hasibe Kale). Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Gardner, H. and Hatch, H. (1989). *Multiple Intelligences to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligence*. *Educational Researcher*
- Geçtan, E. (1995). *Normal Dışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (1997). *Psikodinamik ve Normal Dışı Davranışlar* (13. b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve Sonrası* (8 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Gögebakan, D. (2003). How Students Multiple Intelligences Differ In Terms Of Grade Level And Gender. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Göksu, T. (2007). Sosyal Psikoloji. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gövsa, İ. A. (1998). Çocukta Duygusal Gelişim. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Griffin, R. W. & Moorhead, G. (2014). Organizational Behavior: Managing People and Organizations (11. b.). Boston: Cengage Learning.
- Güteryüz, H. (2001). İlköğretim Okulu Programı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güllü, M., Tekin, M. (2009). “Spor Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması”. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3 (3), 247-258.
- Gümüşeli, A.İ., (1994). İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günç, B. (2020). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Rekreasyon Tercihlerinin Belirlenmesi.” Yüksek Lisans Tezi. Batman: Batman Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürsakal, S. (2012). “Pisa 2009 Öğrenci Başarı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi.” Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17 (1), 441-452.
- Hamurcu, H., Günay Y., & Özyılmaz G. (2002). Buca Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Profilleri. Ankara: V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiriler, Cilt I.
- Hart, L. (1981). Don't teach them: Help them learn. Learning, 9 (8), (ss.39-40).
- Hoerr, T.R. (2000). Becoming a Multiple Intelligences School. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Horney, K. (1986). Günümüzün Nevrotik İnsanı. (Çev.: A.Erdem Bagatur) İstanbul: Yaprak Yayınları.

- Horney, Karen (1998), *Çağımızın Nevrotik Kişiliği*. (Çev.: Selçuk Budak). Ankara: Öteki Yayınları.
- Horney, Karen, (2007). *Çağımızın Nevrotik Kişiliği*. (Çev.: Selma Koçak). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Hoşgörür, V., Katrancı, M. (2007). Sınıf ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğrencilerinin Baskın Zekâ Alanları (Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24. 33-42.
- Hunsaker, P.L. (2005). *Management*, Pearson Prentice Hall, New Jersey.
- İlter, İ. (2019). *Ortaokulda Okuyan Aktif Atletizm Sporcularının Yaratıcılık ve Çoklu Zekâ Alanlarıyla Olan İlişkilerinin Araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Amasya: Amasya Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: Verso Yayıncılık.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İsen G., Batmaz, V. (2002). *Ben ve Toplum*, Om Yayınevi, 2. Baskı, İstanbul
- İpekli, N. (2013). *10.Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesi ve Matematiğe Karşı Tutumlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- İzci, E., Kara, A., & Dalaman, F., (2007). *Dershane Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi*. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, vol.1, 1-14.
- Jersild, A. T. (1979). *Çocuk Psikolojisi*. (Çev.: G. Günçe). Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991). *Teaching children to be peacemaker*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2013). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). Yeni insan ve insanlar. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kaptan, F. (1999). Fen Bilgisi Öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karademir T., Döşyılmaz., E, Çoban B., & Kafkas, M.E. (2010). Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Özel Yetenek Sınavına Katılan Öğrencilerde Benlik Saygısı ve Duygusal Zekâ. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18 (2). 653-674.
- Karakaş F., Ermiş E., & Erilli, N.A. (2014). Polis Meslek Yüksekokulu Öğrenci Adaylarının Fiziki Yeterlilik Parkur Süresi ile Çoklu Zekâları ve Cinsiyet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 5 (1), 18-26.
- Karip, E. (2003). Çatışma yönetimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kartal, B, Ş, B. (2018). Orta Öğretim Öğrencilerinde Akademik Başarının Rekabetçi Tutum ve Problem Çözme Becerileri Açısından İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kavlak, T. H. (2018). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Bireylerin Sahip Oldukları Zekâ Alanlarının Rekreasyon Tercihlerine Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırıcı, M. 2009. Ortaöğretim Fen Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum. Atatürk Üniversitesi. Ortaöğretim Fen ve Matematik Anabilim Dalı.
- Kocabaş, A., ve Kırmızı Susar, F. (2006). Ebeveynlerin ve Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması. [Elektronik Sürüm]. Eğitim Araştırmaları Dergisi. (25), 141-153.
- Koçel, T. (1998). İşletme Yönetimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkmaz, Ö., Yeşil R. (2011). Ortaöğretim Kurumlarının Öğrencilerin Çoklu Zekâ Profillerine Etkisi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 02 (40), 69-84.
- Köknel, Ö., (1995). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

- Köroğlu Yıldız, A. & Akbağ, M. (2008). Lise Öğrencilerinde Mükemmeliyetçi Kişilik Özellikleri ve Rekabetçi Tutumun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28, 141-155.
- Köroğlu, A., (2008). Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Özellikleri ile Rekabetçi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuzgun Y. (2004); "Zekâ ve Yetenekler" İnsanın En Önemli Uyum Araçları, Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2004). Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş. Ankara: Nobel Yayınları.
- Lazear, D. (2000). *The Intelligent Curriculum. Using MI to Develop Your Student's Full Potential*, New York: Zephyr Press.
- Lieberman, S. (1956). The effects of changes in roles on the attitudes of role occupants. *Human Relations* 9, 385-402.
- Loori A. (2005). Multiple Intelligences: A Comparative Study Between The Preferences of Males and Females, Social Behavior and Personality, *Society for Personality Research(Inc)*. 33 (1), 77-78.
- Lulofs, R. S. & Cahn, D. D. (2000). *Conflict from theory to action*. Boston: Allyn & Bacon, A Pearson Education Company.
- Malkoç, A. ve Erginsoy, D. (2008). Rekabetçi Tutum, Bilişsel Çarpıtmalar ve Çok Boyutlu Kıskançlık. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 28 (1), 1-14.
- Morgan, C. T. (1980), *Psikolojiye Giriş*, (Çev.: Sirel Karakaş ve Rüksan Eski). Konya, Eğitim Kitapevi Yayınları. (2011).
- Morgan, M. (1982). Television and adolescents' sex role stereotypes: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*. 43, 947-955.
- Navaro, L. (2015). *Haset ve Rekabet*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Neale, M.A & G.B. Northcraft (1991). "Behavioral Negotiation Theory: A Framework for Conceptualizing Dyadic Bargaining", *Research in Organizational Behavior*, Ed. Cumming ve. Staw, (Vol.13), London: JAI Press Inc.
- Nelson, R., ve Dawson, P. (2017). Competition, education and assessment: Connecting history with recent scholarship. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 304-315.
- Oktay, A. (1995). *Çocuk ve Okul*. İstanbul: Seha Neşriyet Yayınevi.
- Olson, M.A. & Kendrick, R.V., (2008). *Origins of Attitudes. Attitudes and Attitude Change*. (Eds. C. R. Crano & R. Prislin).
- Onur, B. (1995). *Gelişim Psikolojisi, Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm* (3. b.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational Psychology: Developing Learners*. Forth Özçelik F.T., Günseren F., Atakan P. & Mamıkoğlu L. (1998). *Hemşirelerin Hepatit B İnfeksiyonu, Korunma, Aşılama Konusunda Bilgi, Tutum ve Davranışları*. İzmir: V. Ulusal Hemşirelik Kongresi.
- Özdemir, B. (2006). *4-6 Yaş Grubu Çocukların Öğrenme Sürecinde Çoklu Zekâ Teorisinin Yeri*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, M. B. (2012). *Anasınıfına Devam Eden Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürkmen, B. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pehlivan, M. (2008). *Öğrencilerin ÖSS'de Yerleştirdikleri Puan Türleri ve Sınava Girdikleri Alanlar ile Çoklu Zekâ Profilleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.

- Polat, D. (2018) Spor Bilimleri Alanında Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Polat, E. (2019). 11-14 Yaş Ortaokul Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri ve Rekabetçi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rammstedt, B. and Ramsayer, T.H. (2000). Sex differences in self-estimates of different aspects of intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 869-880.
- Rapoport, A ve A.M. Chammah (1965). Prisoner's Dilemma: A Study of Conflict and Cooperation, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Riskind, J. & Wilson, D. (1982). Interpersonal Attraction for The Competitive Person: Unscrambling The Competition Paradox. *Journal of Applied Social Psychology*, 12(6).
- Robbins, S. P. (2005). *Essentials of Organizational Behavior*, Pearson, Upper Saddle River, New Jersey.
- Saban, A. (2002). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2004). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim (4.Baskı). Ankara: Nobel.
- Saban, A. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı ve Türk eğitim sistemine yansımaları (6.Baskı). Ankara: Nobel.
- Selcuk, Z. (1999). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Selcuk, Z. (2012). *Eğitim Psikolojisi*. (20.baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Serin, U. (2008). İzmir İlinde Görev Yapan Fen Alanı Öğretmenlerinin Öğretim Strateji ve Stilleri ile Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri ve Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişki. (Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sivrikaya, K., Aydın S., Dumangöz P. D. (2017) Elit Atıcıların Çoklu Zekâ Özelliklerinin Cinsiyet, Kullandıkları Silah Türü ve Yaş Faktörlerine Göre Karşılaştırılması. *Mersin: Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl. 3 Sayı. 2- 2017. 79-94.

- Slee, R. (1992). Reforms and ravines: Diminishing risks in schools through systematic change. In Slee, R. (Eds.), *Discipline in Australian public education: Changing policy and practice*, (pp. 177-197). Melbourne: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Sönmez, V. (1993). *Yaratıcı Okul, Öğretmen-Öğrenci, Yaratıcılık ve Eğitim*. Ankara: TED Yayınları.
- Stanley, L. (2010). To the letter: Thomas and Znaniecki's *The Polish Peasant and writing a life, sociologically*. *Life Writing*, 7(2), 139-151. doi:10.1080/14484520903445271.
- Strom-Gottfried, K. (1998), "Applying Conflict Resolution Framework to Disputes in Managed Care", *Social Work*, September, 43(5).
- Şentürk, B., & Yazıcı, A.G. (2020). Sporcuların Çoklu Zekâ Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ordu İli Örneği: *IntJourExerPsyc*, 2(1): 36-48.
- Şerifi, D. (1985). *Grupla Psikolojik Danışmanın Lise öğrencilerinin Problemleri ve Benlik Tasarımlarına Olan Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara; Hacettepe Üniversitesi.
- Taras, H. L., Sallis, J. F., Patterson, T. L., Nadar, P. R., & Nelson, J. A. (1989). Television's influence on children's diet and physical activity. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 10, 176-180.
- Taşkın, H., Adalı, M.R. (2004) *Teknolojik Zekâ ve Rekabet Stratejileri*: İstanbul: Değişim Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi*. (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, M. (2007). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi*. Adana: 5. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu.
- Tekin, M. (2008). *Orta Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerden Spor Yapan ve Yapmayanlar Arasındaki Yaratıcılık ve Çoklu Zekâ Alanlarının Araştırılması*.

- (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Thompson, J.D. (1960). Organizational management of conflict. *Administrative Science Quarterly*, 4(4), 389-409.
- Thurstone, Luis L. (1967) "Attitudes Can Be Measured", *Readings In Attitude Theory and Measurement*, Ed: Martin Fishbein. New York: John Wiley&Sons.
- Tolan, B., İsen, G., & Batmaz, V. (1991). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Adım.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Tüfekçi, S. (2005). *Beyin Temelli Öğrenmenin Erişmeye, Kalıcılığa, Tutuma ve Öğrenme Süreçlerine Etkisi. (Doktora Tezi)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Ural, A. (2004). *Yarışmacı Eğitim Anlayışının Eleştirisi. Üniversite ve Toplum*, vol.4.
- Uzoğlu, M., Büyükkasap E. (2011). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Zekâ Alanlarının Tespiti ve bu Alanlar ile Fen ve Matematik Başarıları Arasındaki İlişki. *Türkiye Fen Eğitimi Dergisi*. 8 (3), 124-137.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*: Ankara: Alkım Yayınevi.
- Ürgüp S, 2015. *Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okulunun Üç Farklı Bölümünde Eğitim Gören Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi)*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Vural, Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Wilmot., H. J. & Wilmot, W. W. (1978). *Interpersonal conflict*. Iowa: WM.C Brown Company Publishers.
- Wolf, D. P., LeaMahieu, P. G. And Eresh, J. (1992). Good measure: Assessment as a tool for educational reform. *Educational Leadership*, 49(8).
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik Kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Yavuz, E. K. (2001) *Çoklu Zekâ Teorisi*. Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.

- Yavuz, K. E. (2004). Eğitim ve Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yavuz, K. E., 2005, Öğrenen ve Gelişen Eğitimciler İçin Çoklu Zekâ Teorisi Uygulama.
- Yaz, İ. (2013) Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda Okuyan Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları ile Holland Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazıcı, E.Ö., Acar, E. (2010). Yapım Yöneticilerinin Çoklu Zekâ Profillerinin Belirlenmesi. Ankara: 1.Proje ve Yapım Yönetimi Kongresi 29 Eylül- 1 Ekim 2010 ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, 1064-1075.
- Yenice, N., Aktamış, H. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çoklu Zekâ Alanlarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi. Türk Fen Eğitimi Dergisi 7 (3), 86- 99.
- Yenidünya, A. (2006). Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yenilmez, K., Çalışkan S. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ile Yaratıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki. Aksaray İli. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (2011) 48-63.
- Yılmaz, E., Özkan,S. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi, 4(1) 39-52.
- Yılmaz, Ş. (2017). Tutum ve matematik başarısı. [https://prezi.com/nmuosea\\_c14l/tutum-ve-matematik-basarisi/](https://prezi.com/nmuosea_c14l/tutum-ve-matematik-basarisi/) adresinden ulaşılmıştır.
- Yücedağ, Ş.B. (2001). Öğrenme Stratejilerine Yönelik Karşılaştırmalı Öğrenci Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## EKLER

## EK 1. ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI ENVANTERİ

	Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Kısmen Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
<b>SÖZEL/DİLSEL ZEKÂ</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Resimlerden çok yazılar dikkatimi çeker.					
İsimler, yerler, tarihler konusunda belleğim iyidir.					
Kitap okumayı severim.					
Kelimeleri doğru şekilde telaffuz ederim.					
Bilmecelerden, kelime oyunlarından hoşlanırım.					
Dinleyerek daha iyi öğrenirim.					
Yaşıma göre kelime hazinem iyidir.					
Yazı yazmaktan hoşlanırım.					
Öğrendiğim yeni kelimeleri kullanmayı severim.					
Sözel tartışmalarda başarılıyım.					
<b>MANTIKSAL/MATEMATİKSEL ZEKÂ</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Makinelerin nasıl çalıştığına dair sorular severim					
Aritmetik problemleri kafadan hesaplarım.					
Matematik ve fen derslerinden hoşlanırım.					
Satranç ve benzeri strateji oyunları severim.					
Mantık bulmacalarını, beyin jimnastiğini severim.					
Bilgisayarda oyunlardan çok hoşlanırım.					
Deneylerden, yeni denemeler yapmaktan hoşlanırım.					
Arkadaşıma oranla daha soyut düşünebilirim.					
Matematik oyunlarından hoşlanırım.					
Sebeup - sonuç ilişkilerini kurmaktan zevk alırım.					
<b>GÖRSEL VE UZAMSAL ZEKÂ</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Renklere karşı çok duyarlıyım.					
Harita, tablo türü materyalleri daha kolay algılarıım.					
Arkadaşıma oranla daha fazla hayal kurarım.					
Resim yapmayı ve boyamayı çok severim.					
Yap-Boz, Lego gibi oyunlardan hoşlanırım.					
Daha önce gittiğim yerleri kolayca hatırlarım.					

Bulmaca çözmekten hoşlanırım.					
Rüyalarımı çok net ve ayrıntılarıyla hatırlarım.					
Resimli kitapları daha çok severim.					
Kitaplarım, defterlerime, diğer materyalleri çizerim.					
<b>MÜZİKSEL/RİTMİK ZEKÂ</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Şarkıların melodilerini rahatlıkla hatırlarım.					
Güzel şarkı söylerim.					
Müzik aleti çalar ya da çalmayı çok isterim					
Müzik dersini çok severim.					
Ritmik konuşur ya da hareket ederim.					
Farkında olmadan mırıldanırım.					
Çalışırken elimle ya da ayağımla ritim tutarım.					
Çevredeki sesler çok dikkatimi çeker.					
Çalışırken müzik dinlemek çok hoşuma gider.					
Öğrendiğim şarkıları paylaşmayı severim.					
<b>DOĞA ZEKÂSI</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Hayvanlara karşı çok meraklıyım.					
Doğaya karşı duyarsız olanlara kızarım.					
Evde hayvan besler ya da beslemeyi çok severim.					
Bahçede toprakla, bitkilerle oynamayı çok severim.					
Bitki beslemeyi severim.					
Çevre kirliliğine karşı çok duyarlıyım.					
Bitki ya da hayvanlarla ilgili belgesellere ilgi duyarım.					
Mevsimlerle ve iklim olaylarıyla çok ilgiliyim.					
Değişik meyve ve sebzelere karşı ilgiliyim.					
Doğa olaylarıyla çok ilgiliyimdir.					
<b>KİŞİLER ARASI ZEKÂ</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Arkadaşlarımla oyun oynamaktan hoşlanırım.					
Çevremde bir lider olarak görülürüm.					
Problemi olan arkadaşlarıma öğütler veririm.					
Arkadaşlarımla fikirlerine değer veririm.					
Organizasyonların vazgeçilmez elemanıyım.					
Arkadaşlarıma bir şeyler anlatmaktan çok hoşlanırım.					
Arkadaşlarımla sık sık ararım.					
Arkadaşlarımla sorunlarına yardımcı olmaktan hoşlanırım.					
Çevremdekiler benimle arkadaşlık kurmak ister.					
İnsanlara selam verir, hatır sorarım.					
<b>BEDENSEL/KİNESTETİK ZEKÂ</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

Koşmayı, atlamayı ve güreşmeyi çok severim.					
Oturduğum yerde duramam, kımıldanırım.					
Düşüncelerimi mimik-davranışlarla rahat ifade ederim.					
Bir şeyi okumak yerine yaparak öğrenmeyi severim.					
Merak ettiğim şeyleri elime alarak incelemek isterim.					
Boş vakitlerimi dışarıda geçirmek isterim.					
Arkadaşlarımla fiziksel oyunlar oynamayı severim.					
El becerilerim gelişmiştir.					
Sorunlarımı anlatırken vücut hareketlerini kullanırım.					
İnsanlara ve eşyalara dokunmaktan hoşlanırım.					
<b>İÇSEL ZEKÂ</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Bağımsız olmayı severim.					
Güçlü ve zayıf yanlarımı bilirim.					
Yalnız çalışmayı daha çok severim.					
Yalnız oynamayı severim.					
Yaptığım işleri arkadaşlarımla paylaşmayı severim.					
Yaptığım işlerin bilincindeyimdir.					
Pek kimseye akıl danışmam.					
Kendime saygım yüksektir.					
Yoğun olarak uğraştığı bir ilgi alanı, hobim vardır.					
Yardım istemeden kendi başıma ürünleri ortaya koyarım.					

## EK 2. REKABETÇİ TUTUM ÖLÇEĞİ

	Tamamen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Kararsızım	Pek Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1-Sınavlarda hep yüz almak isterim.					
2-Mükemmele ulaşmak benim için önemli değildir.					
3-Yenmek benim için önemli değildir.					
4-Yarışmanın söz konusu olduğu durumlarda daha başarılı olurum.					
5-İşte ve oyunda kazanmak benim için önemli değildir.					
6-Her zaman diğerlerinden daha iyi olmak isterim.					
7-Sınavlarda beklediğim notu almak benim için önemli değildir.					
8-Rakiplerimi yenmekten hoşlanırım.					
9-Sınav sonuçları ilan edildiğinde kaçınıcı olduğum benim için önemli değildir.					
10-Katıldığım yarışmalarda sonuçlar ilan edileceği zaman heyecanlanırım.					
11-Çevremdeki kişilerin benden daha başarılı olmaları beni kıskandırmaz.					
12-Kazanmak her zaman kaybetmekten daha iyidir.					
13-Arkadaşlarımın cevaplayamadığı soruları ben cevaplamak isterim.					
14-Başkaları ile rekabet kişinin asıl amaçlarına ulaşmasını engeller.					
15-Sınavlarda hep 100 almak isterim çünkü bu alınabilecek en yüksek puandır					
16-Rakiplerimi alt edemesem de üzülmem.					
17-Yaptığım her şeyde mükemmel olmak isterim.					
18-Bir ödül ya da oyun kazandığımda bu, benim diğerlerinin arasında en iyisi olduğum anlamına gelir. Adil olan en iyi olanın kazanmasıdır.					
19-Sınavlardan önce belirli bir not hedefim yoktur.					
20-Kendimi başkalarıyla kıyaslama eğilimindeyim					

### EK 3. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Gençler;

Bu anket Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü Spor Yönetimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı gereğince yapılmaktadır. Tez Konusu **“Ortaöğretim Öğrencilerinde Çoklu Zekâ Kavramının Rekabetçi Tutum Üzerine Etkisinin İncelenmesi”** dir. Elde Edilen Bulgular Kesinlikle Başka Amaç İçin Kullanılmayacaktır. Zaman Ayırdığınızı İçin Teşekkür Ederim.

**Fatih Murat**  
Yüksek Lisans Öğrencisi

#### Demografik Özellikler

1.Yaşınız ? .....

2.Cinsiyetiniz?

Kadın( ) Erkek ( )

3.Kaçıncı Sınıftasınız .....

4.Okulunuzun Adı.....

5.Ailenizin Gelir Düzeyi?

Düşük Gelir Düzeyi ( ) Orta Gelir Düzeyi ( ) Yüksek Gelir Düzeyi ( )

6.Annenizin Eğitim Durumu?

İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü ( )

7. Babanızın Eğitim Durumu?

İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü ( )

8. Kardeş Sayınız?

Kardeşim yok ( ) 1 kardeş ( ) 2 veya 3 ( ) 4 veya 5 ( ) 6 ve üzeri ( )

9. En Uzun Süre Yaşadığınız Yerleşim Birimi?

Köy ( ) İlçe ( ) İl ( ) Büyükşehir ( )

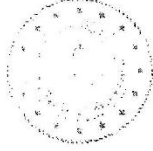
10. Boş Zamanlarınızı Genelde Nasıl Değerlendirirsiniz?

Fiziksel etkinliklere katılarak ( )

Kültürel etkinliklere katılarak ( )

Turistik etkinliklere katılarak ( )  
Sosyal etkinliklere katılarak ( )  
Sanatsal etkinliklere katılarak ( )  
Dinlenerek ( )



**EK 4. VALİLİK UYGULAMA İZNI**

T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



ERZURUM VALİLİĞİ

Sayı : 36648235-605.01-E.3874046  
Konu : Uygulama İzni  
(Fatih MURAT)

21/02/2020

**VALİLİK MAKAMINA**

İlgi: Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 14/02/2020 tarihli ve 2000050182 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği, Atatürk Üniversitesi Araştırmacılarından Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü Spor Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Fatih MURAT'ın ilimize bağlı ek listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik; "*Ortaöğretim Öğrencilerinde Çoklu Zeka Kavramının Rekabetçi Tutum Üzerine Etkisinin İncelenmesi*" başlıklı tez çalışması için izin talebinde bulunmuştur.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, "*Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde, gönüllülük esasıyla ve varsa veli onam belgesinin onaylatılması*" ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak, uygulama yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
21/02/2020

Yıldız BÜYÜKER  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı (1 adet dosya)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM  
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>  
e-posta: [arge25@meb.gov.tr](mailto:arge25@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi  
Tel: (0 442) 234 4800-179  
Faks: (0 442) 233\*1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b98b-e71e-306a-bdf1-b5aa kodu ile teyit edilebilir.

**ÖZGEÇMİŞ**

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
<b>Adı Soyadı</b>	Fatih MURAT
<b>Doğum Yeri ve Tarihi</b>	
<b>Eğitim Durumu</b>	
<b>Ortaöğretim</b>	Sorgun Lisesi/2003-2006
<b>Lisans Öğrenimi</b>	Ö. Halis Demir Üniversitesi/Spor Yöneticiliği 2010-2014 Bozok Üniversitesi/ Formasyon Eğitimi 2015-2016
<b>Bildiği Yabancı Diller</b>	
<b>Bilimsel Faaliyetleri</b>	
<b>İş Deneyimi</b>	
<b>Stajlar</b>	Niğde GSİM- Yozgat Lisesi
<b>Projeler</b>	
<b>Çalıştığı Kurumlar</b>	EGM-MEB
<b>İletişim</b>	
<b>E-posta Adresi</b>	
<b>Tarih</b>	...../...../2021