T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

SPOR LİSELERİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN SAHİP OLDUKLARI ÇOKLU ZEKA ALANLARI VE ÖĞRENME STİLLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ (KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)

Hazırlayan
Demet ŞİMŞEK

Danışman
Doç. Dr. Kenan KOÇ

Yüksek Lisans Tezi

Eylül 2022
KAYSERİ

T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

SPOR LİSELERİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN SAHİP OLDUKLARI ÇOKLU ZEKA ALANLARI VE ÖĞRENME STİLLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ (KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)

Hazırlayan
Demet ŞİMŞEK

Danışman
Doç. Dr. Kenan KOÇ

Yüksek Lisans Tezi

Eylül 2022
KAYSERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu tezin kendi çalışmam olduğunu, tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda akademik ve etik kuralların gerektirdiği gibi tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel kurallara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve kaynaklar listesinde gösterdiğimi belirtirim.

Demet ŞİMŞEK

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

"Spor Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Çoklu Zeka Alanları ve Öğrenme Stillerinin Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)" adlı yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	**Danışman**
Demet ŞİMŞEK	**Doç. Dr. Kenan KOÇ**

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Erdoğan UNUR

KABUL VE ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Kenan KOÇ danışmanlığında **Demet ŞİMŞEK** tarafından hazırlanan **"Spor Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Çoklu Zeka Alanları ve Öğrenme Stillerinin Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)"** adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

…../……/2022

JÜRİ

Danışman : Doç. Dr. Kenan KOÇ

Üye : Doç. Dr. Mustafa KARAKUŞ

Üye: : Doç. Dr. Barış KARAOĞLU

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun…… tarih ve…… sayılı kararı ile onaylanmıştır.

…../…../2022

Prof.Dr. Bilal AKYÜZ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Öncelikle lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana sağlamış olduğu her türlü akademik desteğinden dolayı değerli danışmanım Doç. Dr. Kenan KOÇ'a teşekkür ederim.

Yine tezin her aşamasında desteğini ve akademik tecrübesini esirgemeyen kıymetli eşim Doç. Dr. Emre ŞİMŞEK'e teşekkür ederim.

Çalışmamıza gönüllü olarak katılıp çalışma süresince yardımlarını bizden esirgemeyen değerli Kayseri Spor Lisesi öğrencilerine, idari ve akademik personeline teşekkür ederim.

Hayatımın tüm aşamalarında varlıklarıyla beni destekleyip hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan değerli aileme sonsuz teşekkür ederim.

Bu çalışmayı hazırlarken hayatımıza giren oğlum Ertuğrul ŞİMŞEK'e ithafen;

Demet ŞİMŞEK

SPOR LİSELERİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN SAHİP OLDUKLARI ÇOKLU ZEKA ALANLARI VE ÖĞRENME STİLLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ (KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)

Demet ŞİMŞEK

Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, Eylül 2022

Danışman: Doç. Dr. Kenan KOÇ

ÖZET

Bu çalışma spor lisesi öğrencilerinin çoklu zeka ve öğrenme stillerinin akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim gören Kayseri Spor Lisesi öğrencilerinden toplam 198 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, akademik başarılarının tespit edilmesi amacıyla dönem sonu genel not ortalamaları, çoklu zeka alanlarının belirlenebilmesi için Harms (1998) tarafından geliştirilen ve Oral (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan çoklu zeka alanları envanteri, öğrenme stillerinin belirlenebilmesi için Felder ve Silverman (1996) tarafından geliştirilen ve 2003 yılında Fer tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Öğrenme Stilleri Envanteri" kullanılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde spor lisesi öğrencilerinin akademik başarıları ile sözel, mantıksal, görsel ve içsel zeka alanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Spor lisesi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre akademik başarıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Ancak farklı değişkenlere göre sınıflandırılmış öğrenme stillerindeki akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Sonuç olarak akademik başarı düzeylerinin çoklu zeka alanlarından ve öğrenme stillerinden direkt veya dolaylı olarak etkilendiği görülmektedir. Dolayısıyla spor lisesi öğrencilerinin çoklu zeka alanları ile öğrenme stillerinin belirlenerek eğitim süreçlerinin buna göre düzenlenmesi akademik başarıyı artıracağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı; Çoklu Zeka; Öğrenme Stili; Spor Lisesi.

INVESTIGATION OF THE IMPACT OF MULTIPLE INTELLIGENCE AREAS AND LEARNING STYLES ON ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS STUDYING IN SPORTS HIGH SCHOOLS (CASE OF KAYSERİ PROVINCE)

Demet ŞİMŞEK
Erciyes University, Institute of Health Sciences
Department of Physical Education and Sports Sciences
Master Thesis, September 2022
Supervisor: Assoc. Prof. Kenan KOÇ

ABSTRACT

This study was conducted to examine the effect of multiple intelligence and learning styles on the academic achievements of sports high school students. A total of 198 students from Kayseri Sports High School students studying in the 2020-2021 academic year voluntarily participated in the study. In the study, a personal information form was used to collect data, final grade point averages were used for the purpose of determining academic achievement, the inventory of multiple intelligence areas developed by Harms (1998) and adapted to Turkish by Oral (2001) was used in order to determine multiple intelligence areas, in order to determine the learning styles, the "Learning Styles Inventory" developed by Felder and Silverman (1996) and adapted to Turkish by Fer in 2003 was used. When the obtained data were examined, it was determined that there was a significant relationship between the academic achievements of sports high school students and the areas of verbal, logical, visual and internal intelligence ($p<0,05$). There was no significant difference between the academic achievements of sports high school students according to their learning styles ($p>0,05$). However, it was found that there were significant differences between the academic achievement averages in learning styles classified according to different variables ($p<0,05$). As a result, it is seen that academic achievement levels are directly or indirectly affected by multiple intelligence areas and learning styles. Therefore, it is thought that determining the multiple intelligence areas and learning styles of sports high school students and arranging their education processes accordingly will increase academic success.

Keywords: Academic Success; Multiple Intelligences; Learning Style; Sports High School.

İÇİNDEKİLER

İÇ KAPAK.....
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK i
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI ii
KABUL VE ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZET v
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ ix
ŞEKİLLER LİSTESİ x
1. GİRİŞ VE AMAÇ 1
2. GENEL BİLGİLER 3
2.1. Spor Liseleri 3
2.2. Akademik Başarı 4
2.2.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler 4
2.3. Zeka 5
2.4. Zeka Kuramları 6
2.4.1. Çoklu Zeka Kuramı 7
2.5. Çoklu Zeka Alanları 8
2.5.1. Sözel (Dilsel) Zeka 8
2.5.2. Mantıksal (Matematiksel) Zeka 9
2.5.3. Görsel (Uzamsal) Zeka 10
2.5.4. Bedensel (Kinestetik) Zeka 11
2.5.5. Sosyal (Kişilerarası) Zeka 12
2.5.6. İçsel (Öze dönük) Zeka 13
2.5.7. Müziksel (Ritmik) Zeka 14
2.5.8. Doğa Zekası 15
2.6. Öğrenme 16
2.7. Öğrenme Stilleri 17
2.7.1. Dunn Öğrenme Stilleri Modeli 18
2.7.2. Kolb Öğrenme Stili Modeli 20

2.7.3. Felder ve Silverman Öğrenme Stili 21
3. GEREÇ VE YÖNTEM 24
3.1. Yöntem 24
3.2. Araştırmanın Modeli 24
3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi 24
3.4. Veri Toplama Araçları 26
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu; 26
3.4.2. Çoklu Zeka Envanteri 26
3.4.3. Öğrenme Stilleri Envanteri 27
3.4.4. Akademik Başarı 28
3.5. Verilerin Analizi 28
4.BULGULAR 29
5.TARTIŞMA 42
6.SONUÇ VE ÖNERİLER 62
7.KAYNAKLAR 64
EKLER
ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Zeka alanları (Gardner, 1999) ve çalışmada kullanılan hali 8
Tablo 2.2. Rita ve Dunn öğrenme stilini belirleyen ana ve alt faktörler. 19
Tablo 3.1. Bazı değişkenlerin frekansları ve yüzdelik dağılımları 25
Tablo 3.3. Öğrenme stili envanterindeki alt boyutların madde numaraları. 27
Tablo 4.1. Katılımcıların çoklu zeka alanı puan ortalamaları. 29
Tablo 4.2. Katılımcıların cinsiyetine göre çoklu zeka alanlarındaki puan ortalamalarının karşılaştırılması 30
Tablo 4.3. Katılımcıların cinsiyetine göre akademik başarılarının karşılaştırılması 30
Tablo 4.4. Katılımcıların çoklu zeka alanlarına göre sınıf düzeylerinde zeka alanı puanlarının karşılaştırılması 31
Tablo 4.5. Katılımcıların spor yaşlarına göre zeka alanı puanlarının karşılaştırılması 33
Tablo 4.6. Katılımcıların akademik başarıları ile çoklu zeka alanlarındaki puanların korelasyonu. 34
Tablo 4.7. Katılımcıların öğrenme stillerine göre dağılımları 35
Tablo 4.8. Katılımcıların öğrenme stillerine göre akademik başarılarının karşılaştırılması 35
Tablo 4.9. Erkek katılımcıların öğrenme stillerine göre akademik başarılarının karşılaştırılması 36
Tablo 4.10. Kadın katılımcıların öğrenme stillerine göre akademik başarılarının karşılaştırılması 36
Tablo 4.11. Katılımcıların cinsiyete göre öğrenme stillerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması 37
Tablo 4.12. Katılımcıların sınıflarına göre öğrenme stillerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması 38
Tablo 4.13. Katılımcıların spor yaşlarına göre öğrenme stillerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması 39
Tablo 4.14. Katılımcıların öğrenme stillerine göre akademik başarıları ile çoklu zeka alanlarındaki zeka alanı puanlarının korelasyonu. 40

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Kolb'un Öğrenme Döngüsü 21

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Eğitim, bir toplumun şimdiki ve gelecekteki yaşamsal sürecini, sosyal, kültürel, ekonomik vb. yapısını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilen önemli bir süreçtir. Ülkemizde toplumun eğitim ihtiyacının karşılanabilmesi, gençlerin ilgi ve yeteneklerinin geliştirilebilmesi kapsamında çeşitli kurum ve kuruluşlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenmektedir (MEB, 1973). Bu kapsamdaki önemli eğitim kurumlarından biri de spor liseleridir.

Spor liselerinde öğrenciler, ilgi ve yeteneklerine göre seçtikleri spor branşlarında fiziksel yetkinliğe ulaşabilmek için öğrenim görürken, aynı zamanda sportif başarılarını destekleyebilecek beceri, tutum, ilgi, akademik başarı ve zeka gibi bilişsel performans süreçlerini de geliştirmektedirler (T.C. Resmi Gazete, 2009). Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen merkezli olan eğitim unsurları, çağdaş eğitim anlayışına geçiş sürecinde öğrenci merkezli olmaya odaklanmış, bu süreçte bireylerin çok yönlü gelişim sağlayabilmeleri hedeflenmiştir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programlarında değişiklikler yaparak çağdaş eğitim anlayışının önemli adımlarından biri olduğu düşünülen çoklu zeka kuramına göre çeşitli düzenlemeleri yürürlüğe koymuştur (MEB Tebliğler Dergisi, 2003). Geleneksel eğitim sisteminde, dersler, programlar, ödevler, ders saatleri ve pek çok eğitim unsuru öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları hesaba katılmaksızın düzenlenir (Kafadar, 1997).

Çağdaş eğitimde ise eğitim unsurları öğrenci merkezli hazırlanmalı, bireyselleşmiş öğretim, tam öğrenme, aktif öğrenme-öğretme gibi metotları içermeli ve disiplinleri arası çalışmaları esas alan uygulanabilir etkinliklere dayalı olmalıdır (MEB Tebliğler Dergisi, 2003). Çağdaş eğitim felsefeleri ile birlikte geleneksel, ezberci, öğretmen merkezli eğitim anlayışından yaratıcı, kabiliyet, ihtiyaç ve gelişim basamaklarını dikkate alan, çoklu zekâ ve yetenek türlerine yer veren, öğrenci ve öğrenme merkezli yapılandırıcı eğitim anlayışına geçildiği sürekli vurgulanmaya çalışılmaktadır (Çakar

Bikiç, 2021). Gardner (1983), öğretmenin öğrencilerin zekasının çeşitliliğine göre öğrenme ortamlarını oluşturabilmesinin öğretimin niteliğinin geliştirilmesinde oldukça önemli olduğunu savunmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında çalışmamızın amacı: spor lisesinde öğrenim gören öğrencilerin zeka alanları ve öğrenme stillerinin akademik başarılarını ne düzeyde etkilediğini incelemektir. İlgili alan yazın incelendiğinde spor liselerinde özellikle akademik yönü irdeleyen bu denli bir çalışmanın mevcut olmadığı görülmektedir. Bu yönüyle çalışmamızın alan yazına katkı sağlayarak sonraki araştırmalara rehberlik edeceği ve ilgililere fikir vereceği düşünülmektedir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Spor Liseleri

Ortaöğretim kurumları, öğrenim süresi 4 yıl olan, yatılı veya gündüzlü olarak eğitim veren, ortaokul ya da imam hatip ortaokulu olan eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar;

- Fen Liseleri,
- Sosyal Bilimler Liseleri,
- Anadolu Liseleri,
- Güzel Sanatlar Liseleri ve Spor Liseleri olarak sınıflandırılmaktadır.

Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, öncelikle bu alanlarla ilgili yükseköğretim kurumlarının sayıca yeterli olduğu bölgelerde, kız ve erkek öğrencilere ayrı ayrı hizmet edebilecek nitelikte 300 öğrenci kapasiteli pansiyon olması, her ilde sadece bir güzel sanatlar ve spor lisesi bulunması şartıyla il veya ilçe merkezinde olması, içerisinde kondisyon odasının da bulunduğu kapalı spor salonunun mevcut olduğu bölgelerde açılır (T.C. Resmi Gazete, 2009).

Bu okullarda eğitim gören öğrencilerin ilgi, alaka, beceri, yetenek ve isteklerine göre güzel sanatlar ve spor eğitimi ile ilgili temel bilgi ve beceriler kazanmalarına yönelik eğitim görmeleri, kendi alanlarında başarılı bireyler olarak yetişmeleri, güzel sanatlar ve sporla ilgili bir üst program olan yükseköğretime hazırlanmaları, Türk kültürüne, sanatına, sporuna katkıda bulunabilen, ülkesini ulusal ve uluslararası düzeyde başarı ile temsil edebilen bireyler olmaları, birlikte ve takım ruhu ile hareket edebilmeleri, sportif, saygılı, deneyimli duyarlı bireyler olabilmeleri amaçlanmaktadır (MEB Tebliğler Dergisi, 2005).

Yetenek sınav puanı ve yerleştirmeye esas puan kullanılarak öğrenci alan güzel sanatlar ve spor liselerine öğrenci alımı ve kayıt işlemleri bakanlıkça belirlenen esas ve usullere göre yapılır. Ülkemizde ilk spor lisesi 2004-2005 eğitim-öğretim yılında

İstanbul'da açılmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında spor lisesi sayısı 74'e ulaşmıştır. Bu okullarımızdan 10'u Tematik Spor Lisesi olarak belirlenmiştir (MEB, 2017).

2.2. Akademik Başarı

Başarı, bir eylemin istenilen hedefe ulaşabilmesi için gösterilen çaba sonucunda kaydedilen ilerleme olarak tanımlanabilir. Başarı, eğitim öğretim ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan kişinin ne oranda faydalandığının bir göstergesidir (Carter ve Good, 1973). Başarı kavramı Wolman'a göre (1973) "istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir". Akademik başarı genellikle, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Erdoğdu, 2006). Bu tanımlardan hareketle akademik başarı notunun belirlenebilmesi için eğitim kurumlarında net bir ölçüt ile değerlendirme yapılmakta denilebilir. Elde edilen başarı notları bir sonraki basamağı doğrudan etkilemektedir. Bu ölçütler kimi zaman yazılı ve sözlü sınavlardan alınan puanlar kimi zaman yapılan etkinliklerde gösterilen yetenekler gibi bilişsel yönde, kimi zaman ise kişilik ve tutumlar gibi bilişsel olmayan becerileri içerebilmektedir.

Akademik başarı genellikle, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Ahmann ve Marvin, 1971). Bütüncül değerlendirme şartlarının önceden belirlenmiş olması öğrencilerin aldıkları puanlar ve gösterdikleri çabanın gözlemlenebilir olması eğitimciler tarafından somut değerlendirmeler yapılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda belirlenen amaca ulaşma ve isteneni elde etme olarak tanımlanan başarı, eğitim açısından program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünü olarak değerlendirilmektedir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

2.2.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Akademik başarı formal eğitim hayatının başladığı günlerden bugüne kadar bireyler, aileler, eğitim kurumları, sivil toplum kuruluşları ve devletler tarafından oldukça önemsenen bir konudur. Bir ülkenin geleceği olan gençlerin eğitim süreçlerinin takip edilmesi, eğitim ortamlarının uygun olarak düzenlenebilmesi toplumun gelişim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi açısından önem arz etmektedir.

Öğrencilerin akademik başarılarının, onların mesleki ve sosyal hayata donanımlı bir şekilde hazırlanmalarını sağladığı ve geleceklerine yön verdiği düşünüldüğünde, yalnızca öğrenciler için değil aynı zamanda aile ve çevreleri bakımından da son derece önemli olduğu görülmektedir (Sarıer, 2015).

Akademik başarı notu, eğitim sistemimizde ilköğretimden başlayarak üniversiteden mezun olunan süreç boyunca, eğitim kurumlarında gerçekleştirilen sınavlar, testler, ödevler ve çeşitli etkinlikler sonucunda öğrencinin elde ettiği puanların ortalamalarıyla belirlenmektedir. Dolayısıyla eğitim sürecinin başından sonuna kadar geçen her dönemde öğrencinin akademik başarısının ölçülmesi, bu konu üzerinde somut değerlendirmeler yapılmasına olanak sağlamaktadır.

Değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının somut olarak belirlenebilir olması, akademik başarının hangi faktörlerden etkilendiğinin saptanabilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Örneğin öğrenme stili, zeka ve öğrenme hızı gibi zihinsel etkenlerin, öz saygı, motivasyon, öz yeterlilik, kişilik, ders çalışma rutinleri gibi duyuşsal etkenlerin, aile tutumu, sosyo-ekonomik durum, öğretmen yeterliliği gibi çevresel etkenlerin akademik başarı üzerine etkisi olduğu çeşitli araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Arıcı, 2007; Howie ve Pietersen, 2001; Patterson ve ark., 2003).

2.3. Zeka

Zeka üzerine bilimsel alanda pek çok farklı değerlendirmeler ve tanımlamalar yapılmaktadır. Piaget canlıların çevreye uyum sağlayabilme kapasitesi olarak tanımlarken (Piaget, 1952). İbn-i Sina zekanın, öğrenme sürecinden ve dış dünyadan gelen algıların insana verdiği bilgiyi öğrenme gücünden ortaya çıktığını savunmaktadır (Selçuk ve ark., 2003). Günümüzde zekâ; canlıların farklı durumlarda çevreye adapte olabilme, soyut düşünebilme ve problem çözebilme gücü olarak tanımlanmaktadır (Ayaydın, 2005; Patton ve ark., 1986). Gardner'e göre zekâ bireyin karşılaştığı problemler ile başa çıkabilme yeteneği, kültürel öğeler arasında yeni çıktılar ortaya koyabilme ve bununla beraber farklı ve yeni problemlere çözüm yaratabilme yeteneğidir (Gardner, 1983). Geleneksel zeka anlayışına göre, zeka tekil ve sabit olarak ele alınırken, Gardner, zekanın geleneksel anlayışın tersine çoğul ve

geliştirilebilir olduğunu, bireylerin birden fazla zeka alanına sahip olduklarını belirtmektedir (Gardner, 1983).

2.4. Zeka Kuramları

Çeşitli test ve ölçeklerle ölçülebilen ancak soyut bir kavram olan zekâ, ne anlama geldiği ve ne tür bir içeriğe sahip olduğuyla ilgili birçok disiplinde araştırma konusu olmuştur. Bu kavramın temelleri Aristotales'e kadar dayandırılmaktadır. Geçmişten günümüze kadar zeka üzerine çeşitli araştırmalar yapılmış ve farklı tanımlamalar ortaya atılmıştır. Ancak halen araştırılmaya devam eden zekanın kesin bir tanımı bulunmamakla birlikte literatürde psikologlar biyologlar ve eğitimcilere göre farklı tanımlamaları bulabilmek mümkündür.

Spearman (1927) yaptığı araştırmalar sonucunda, zekada belli ölçüde etkili genel bir faktörün (g faktörü) ve bu faktörün etrafında gelişen alt faktörlerin olduğunu savunmuştur. Bu kurama da iki faktör kuramı adını vermiştir (Cohen ve Swerdlik, 2013). Spearman bireylerin sahip oldukları genel ve alt faktörler yönünden birbirinden farklılaşmakta olduğunu ve aslında zekayı ölçmenin genel faktörü ölçmek anlamına geldiğini öne sürmektedir. Yani genel faktör zekadır. Genel faktör içinde ele alınabilen çok sayıda özel faktör (s faktörü) vardır. Çeşitli zihinsel etkinliklerin gerçekleşmesi için genel ve özel faktörlerin kullanım miktarı farklıdır.

Thorndike çok faktör kuramını ortaya atmış, genel zeka faktörünün yerine zekaların var olduğunu savunarak ve zihinsel bir problemin çözülebilmesi için birden farklı faktörün etkili olduğunu ifade etmiştir. Thorndike'e göre zeka, soyut zeka, sosyal zeka ve mekanik zeka olarak üçe ayrılmıştır. Birbirinden farklı olan faktörleri; kelime anlamı, aritmetik akıl yürütme, kavrama ve ilişkileri görsel algılama olarak sıralamıştır (Toker ve ark., 1968). Binet'e göre ise zeka hafıza alanı, algı keskinliği ve tepkisel hız gibi basit zihinsel ögelerle dolu değil; kavrama, hüküm verme, akıl yürütme gibi karmaşık işlemlerle kendini göstermektedir. Bireyin zekası ancak bu üst düzey bilişsel işlemleri çözeceği problemlerle ölçülebilmektedir (Yavuz, 2004). Binet ve arkadaşlarının geliştirdiği zeka testleri bugünkü çoklu zeka anlayışlarının temelini oluşturmaktadır. İnsan zekasının objektif olarak ölçülebileceği ve IQ adı verilen bir sayı ile nitelendirilebileceği görüşü birçok eğitimci tarafından kabul görmüştür (Saban, 2002). Gardner ise zekanın standartlaştırılmış tek tip testlerle

ölçülemeyeceğini, her bireyin birbirinden farklı pek çok farklı zeka türüne sahip olduğunu ve bunları kendine özgü bir biçimde geliştirdiğini savunmuştur. Gardner'a göre zeka çok boyutludur ve bireyin doğuştan gelen yetenekleri ve zekası geliştirilebilir durumdadır (Yılmaz ve ark., 2003).

Çoklu zeka kuramı, eğitimde bireysel farklılıların önemi üzerinde durur. Bu farklılık her bir öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin yanı sıra öğrenme yollarının da farklı olduğunu savunur ve eğitim sürecinin buna göre düzenlenmesini söyler. Bu kuramın temelinde zeki olmanın bir değil birden fazla yolunun olduğu yer almaktadır. Her bireyin farklı zeka alanlarına sahip olduğu düşünüldüğünde her öğrenciye farklı öğrenme ve öğretme stilleriyle yaklaşmak gerekmektedir.

2.4.1. Çoklu Zeka Kuramı

Çoklu zeka kavramı Howard Gardner tarafından 1983 yılında ortaya atılan, bilimsel sonuçları çocuklar ve beyin hasarlı yetişkinler üzerinde yapılan bir dizi nörolojik ve psikolojik araştırmalara dayandırılan (Gardner, 1983) bireysel farklılıkların daha çok ön planda tutulduğu çağdaş eğitim anlayışına oldukça önemli katkılar sağlayan, üzerinde durulması gereken önemli bir kavramdır. Gardner 1983'te yaptığı araştırmalarla insan beyninin fonksiyonlarını incelemiş ve bazı sonuçlar elde etmiştir. Beynin farklı bölgelerinde hasar bulunan bireylerin, hasarlı bölgelerin eksikliklerini, sağlam olan bölgelerle giderebildiğini görmüş böylece insanların beyninin tek bir alana değil farklı ve birbirini destekleyebilen birden fazla alana sahip olduğunu tespit etmiştir (Aygül ve Koç, 2016). Böylece insan zekası üzerine yapılan geleneksel tanımlamalara ve incelemelere yeni bir bakış açısı getirmiştir.

Geleneksel yaklaşımlarda zekâ, bireyin doğuştan getirdiği ve psikologlar tarafından kısa cevaplı testler ile ölçülebilen "sözel ve matematiksel beceriler" olarak tanımlanmaktadır. Gardner' a göre ise zekâ, her biri eşsiz problem çözme becerilerine sahip birden fazla zekâ alanından oluşmaktadır (Modiri, 2012). 1983 yılında Gardner, yayımlanan Frames of Mind adlı çalışmasında zekanın 7 farklı alandan oluştuğunu öne sürmüştür (Gardner, 1983). 1999 yılında ise Zeka Yeniden Yapılandırıldı (Intelligence Reframed) isimli çalışmasında yedi farklı alana ek olarak bir alan daha eklemiştir. Eklenen bu alanla birlikte zeka alanlarının sayısı 8 farklı alana yükselmiştir (Gardner, 1999). Bunlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Zeka alanları (Gardner, 1999) ve çalışmada kullanılan hali

Zeka Alanları	Bu Çalışmada Kullanılan Hali*
Sözel / Dilsel Zeka	Sözel Zeka
Mantıksal /Matematiksel Zeka	Mantıksal Zeka
Görsel / Uzamsal Zeka	Görsel Zeka
Müziksel / Ritmik Zeka	Müziksel Zeka
Bedensel / Kinestetik Zeka	Bedensel Zeka
Sosyal / Kişilerarası Zeka	Sosyal Zeka
İçsel / Öze dönük Zeka	İçsel Zeka
Doğa Zekası	Doğa Zekası

* Bu bölümden sonra zeka alanları, ifadelerin daha sade olabilmesi adına tablonun sağ sütununda yazıldığı gibi kullanılacaktır.

2.5. Çoklu Zeka Alanları

2.5.1. Sözel (Dilsel) Zeka

Sözel zeka, bireyin çevresini anlayabilmesi ve kendini ifade edebilmesi açısından zeka alanları arasında önemli bir yer tutmaktadır. Sözel zeka; ana dilini sözlü ve yazılı olarak etkili bir şekilde kullanmayı ifade eder. Okuma, yazma, konuşma zekası olarak adlandırılır (Saban, 2005).

Sözel zeka alanı en geniş tanımıyla, kelimelerle düşünme ve ifade etme, dildeki karmaşık anlamları değerlendirme, kelimelerdeki anlamları ve düzeni kavrayabilme, şiir okuma, mizah yapma, hikâye anlatma, gramer bilgisi, mecazi anlatım, benzetme, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve yazma gibi karmaşık olayları içeren dili üretme ve etkili kullanma becerisi olarak açıklanabilmektedir (Vural, 2005). Daha genel bir ifade ile dilin sözdizimini veya yapısını, ses bilgisini, anlamını ve yararcı unsurlarını veya kolay kullanımını yönlendirme yeteneğidir (Armstrong, 2009).

Sözel zeka alanının gelişmiş olduğu bireylerde, kendi dilini ve yabancı dilleri öğrenebilme ve öğretebilme becerisinin gelişmiş olduğu düşünülmektedir. Nitekim güçlü dil becerisine sahip insanlar; kelime oyunlarını okumayı, konuşmayı, tartışmayı ve oynamayı severler ve bu yöntemi kullanırken konuyu daha iyi anlayabilirler. Bu

insanlar ileri düzeyde güçlü yönlere sahiptir (Ergin ve Köse, 2008). Sözel zeka alanına sahip olan öğrenciler iyi bir ezberleme becerisine sahiptirler. Fıkra ya da masal anlatmaktan ve dinlemekten hoşlanır ayrıca kelime hazneleri oldukça geniştir. İyi iletişim becerilerine sahiptirler (Yavuz, 2004).

Sözel zeka alanına sahip olan bireylerin genel özelliklerini şöyle özetleyebiliriz;

- İletişim becerileri gelişmiştir.
- Kelime hazneleri geniştir
- Kendi dillerini ve yabancı dilleri öğrenebilme kapasiteleri iyi düzeydedir.
- Konuşma, okuma, yazma becerileri gelişmiştir.
- Yeni öğrendikleri kelimeleri günlük konuşma dillerine rahatlıkla aktarabilirler
- Kelime oyunu, tekerleme, bulmaca gibi oyunlarda başarılıdırlar.
- Yazılar resimlerden daha çok dikkatlerini çeker.
- Ses bilgisi, anlam bilgisi gibi dilbilgisi konularında başarılıdırlar.
- Gazetecilik, yazarlık, şairlik, tercümanlık yapabilir, hukuk alanında kendilerini oldukça geliştirebilirler.

2.5.2. Mantıksal (Matematiksel) Zeka

Mantıksal zeka, semboller ve sayıları etkin kullanma, soyut kavramlar üretebilme ve düşünebilme, akıl ve mantık yürütebilme becerisi olarak tanımlanabilir. Bu zeka alanı, mantıksal modellere ve ilişkilere, önermelere, ifadelere, neden-sonuç ilişkilerine, işlevlere ve konuyla ilgili diğer soyutlamalara karşı duyarlılığı içeren zeka alanıdır (Armstrong, 2009).

Mantıksal zeka en geniş tanımı ile sayılarla düşünme, hesaplama, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezler üretme, problem çözme, eleştirel düşünme, sayılar ve geometrik şekiller gibi soyut sembollerle tanışma, bilginin parçaları arasında ilişkiler kurma becerisi olarak ifade edilmektedir (Vural, 2005). Matematiksel işlemlerde iyi olma becerisine mantık yürütme denir. Mantık yürütme becerisi gelişmiş olan bireylerin hesap yapma, genelleme, sınıflandırma, objektif olarak gözlemde bulunabilme, sayılarla ve geometrik şekillerle çalışmalar yapma, mantık oyunlarını oynama, karşılaştığı problemlere analitik yaklaşımla çözüm üretme gibi özellikleri gelişmiştir (Saban, 2001; Ülgen, 1997; Demirel, 1999).

Mantıksal zekası güçlü olan insanların genel özellikleri şöyle sıralanabilir;

- Olayların işleyişine odaklanır ve incelemek isterler.
- Strateji oyunlarını oynamayı ve teori üretmeyi severler.
- Nesneleri kategorize etmeyi veya olayları belirli mantık çerçevesinde sıralamayı ve düzenlemeyi severler.
- Hesaplama yapmayı, sayılarla çalışmayı severler.
- Bilgisayar oyunları ilgilerini çeker.
- Okulda matematik ve fen bilgisi gibi sayısal derslere diğer derslerden daha çok ilgi duyabilirler.
- Deney yapmayı ve yeni şeyler tecrübe etmeyi severler.
- Soyut düşünebilme ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri yaşıtlarına göre daha iyi gelişmiştir.
- Mühendis, bankacı, muhasebeci gibi sayısal beceri isteyen mesleklerde daha başarılı olabilirler.

2.5.3. Görsel (Uzamsal) Zeka

Görsel zeka görme duyusunu etkin biçimde kullanmayı ifade etmektedir. Resimleri, sembolleri, şekilleri, imgeleri, üç boyutlu nesneleri algılayabilme ve muhakeme edebilme yeteneği olarak tanımlanabilen görsel uzamsal zeka, en geniş haliyle Gardner tarafından dünyanın görsel alanını doğru biçimde algılama, ilk algı üzerine zihinde değişim ve dönüşümler yapabilme, fiziksel uyarıcı olmadan bile görsel deneyimi yeniden üretebilme becerisi olarak tanımlanmıştır (Gardner, 2010).

Görsel zeka alanına sahip olan bireylerde sekil zemin ilişkisi, nesnenin yakınlığı, parça bütün ilişkisi, şekilde süreklilik ilişkisi gibi bir çok alanda bireyin gelişmiş olması beklenmektedir. Bunun yanı sıra nesneyi görselleştirme, görsel veya mekânsal fikirleri grafik olarak gösterebilme ve mekânsal matriste kendi ile tutarlı bir şekilde yönlendirme becerisini de kapsamaktadır (Armstrong, 2009).

Resimlerle öğrenebilme, çizim yapabilme, boyama, harita okuma, görsel sanatlara yatkın olma, yüzey şekli algılamada gelişmiş bireylerin görsel uzamsal zeka alanının diğer zeka alanlarına göre daha baskın olduğu söylenebilir. Görsel zeka türüne sahip olan öğrenciler; harita, tablo ve diyagramları basit bir şekilde okuyabilir, renklere duyarlıdır, hayalperesttir, güzel resim çizerler, kitaplarına sık sık karalamalar

yaptıkları görülür, görsel detayları çok çabuk hatırlarlar, iyi bir yön bulma becerileri vardır, dağınıklıktan hoşlanmazlar, derslerde aralıksız not alırlar (Yavuz, 2004).

Görsel zeka alanına sahip bireyleri şöyle özetleyebiliriz (Temiz, 2007);

- Düz metinler yerine harita tablo şekil okumayı severler.
- Sözcükler yerine resimlere odaklanırlar.
- Varlık ve nesnelerin görsel hatırlatıcılarını kullanırlar.
- Hayalperesttirler.
- Sanat etkinliklerini severler.
- Film, slayt, görsel sunum derslerine daha çok ilgilidirler.
- Ressam, pilot, fotoğrafçı, haritacı, grafiker, mühendis, mimarlık gibi mesleklerde daha başarılı olabilirler

2.5.4. Bedensel (Kinestetik) Zeka

Bedensel zeka alanını bedensel harekete dayalı zeka olarak tanımlamak mümkündür. Bu bağlamda bireyin bedenini yetenekli bir biçimde kullanabilmesi için birtakım teknikler geliştirmesi bedensel zekasını etkili biçimde kullanabildiğini gösterebilmektedir. Bedensel zeka vücut hareketini ustaca kullanma, beden ve zihinle koordinasyonu sağlama yeteneği (Ergin, 2008), problem çözerken veya duygu düşünceyi ifade ederken bedenini kullanabilme becerisi (Demirel, 1999), bedene hakim olma, hareketleri, jest ve mimikleri, zihin ve beden fonksiyonlarını etkin ve verimli bir şekilde yönetebilme becerisi (Akınoğlu, 2014), bedensel hareketlerin kontrolü ve nesneleri resmedebilme becerisi (Gardner, 2010) olarak benzer tanımlarla ifade edilmektedir.

Bedensel zeka, bireyin kendini ifade ederken vücudunu ve ellerini ustaca kullanabilmesini ve yeni şeyler üretebilmesini ifade eder. Bu zeka alanı, koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlemesini sağlayan devinimsel nitelikteki bazı özel becerileri de içermektedir. Dans etme, beden ve zihin arası bağlantı kurma, yeni şeylere dokunma, parçalayıp birleştirme gibi daha çok motorik özellikleri gelişmiş kişilerdir (Armstrong, 1994).

Bedensel zeka alanı gelişmiş bireylerin özellikleri genel olarak şöyle sıralanabilir (Saban, 2005; Temiz, 2007).

- Jest ve mimiklerini oldukça fazla kullanırlar.
- Taklit yetenekleri gelişmiştir.
- Dokunsal duyusu ön plandadır.
- Okulda tiyatral etkinliklere katılmaktan hoşnut olurlar.
- Girişkendirler.
- Zihin ve beden koordinasyonları gelişmiştir.
- Bireysel ve takım sporlarında birden fazla branşta etkinlik gösterebilirler.
- Elleriyle nesne ya da obje üretmeyi severler.
- Uygulamalı deneylerde aktif olarak bulunmayı isterler.
- Jimnastik, dans ve sportif faaliyetlerin tümünde etkin olarak bulunmaktan hoşlanırlar.
- Bir şeyi yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler.
- Beden eğitimi öğretmeni, antrenör, sporcu, dansçı, tiyatro sanatçısı, montajcı, teknisyen, mimar, heykeltıraş, diş doktoru gibi mesleklerde daha başarılı olabilirler

2.5.5. Sosyal (Kişilerarası) Zeka

Sosyal zekanın, zeka alanları arasında en anlaşılabilir alan olduğu söylenmektedir (Armstrong, 1994). Sosyal zeka, bir bireyin çevresinde olup bitenleri, duyguları, istekleri, ihtiyaçları anlayabilme, ayırt edebilme ve karşılayabilme kapasitesidir. Sosyal zeka insanlarla sözlü veya sözsüz iletişim kurma, grup içinde işbirliği halinde olma, empati yapabilme, karşıdaki kişinin ruhsal durumunu, duygularını anlayabilme ve onu etkileyebilme, sinerji kazanma ve yaratma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Akınoğlu, 2014).

Sosyal zekası gelişmiş olan bireylerin davranış yorumlayabilen, inançlarla özdeşim kurabilen, çevresindeki insanların sorunlarını çözümleme çabası içinde olan, organizasyon yeteneği güçlü ve iyi bir katılımcı olan, pratik yaşam tecrübesi olan kişiler olduğu söylenmektedir (Demirel 1999). Sosyal zekası diğer zeka alanlarından daha gelişmiş olan öğrencilerin öğrenme tekniklerinde iş birlikçi kubaşık öğrenme teknikleri, grup ve istasyon çalışmaları, beyin fırtınası gibi etkinliklerin kullanılması önerilmektedir (Yavuz, 2004). Çünkü sosyal zekası güçlü olan bireylerin grup içinde grup üyeleri ile işbirliği yapabilme, uyumlu çalışma ve grup üyeleriyle etkili olarak

sözlü veya sözsüz iletişim kurabilme gibi yetenekleri daha ön plandadır. Sosyal zekası gelişmiş bireylerin özelliklerini genel olarak şöyle özetleyebiliriz (Saban, 2001; Saban, 2005);

- İkili ilişkilerde oldukça başarılıdırlar.
- Grup içerisinde doğal bir liderlik kimliği kazanmışlardır.
- Arkadaşlarına yardım etmekten hoşlanırlar.
- Empati yapma, organizasyon kurma, iletişim, işbirliği yetenekleri gelişmiştir
- Takım oyunlarında daha başarılıdır.
- Sosyalleşmeyi, etkinliklere katılmayı severler.
- Birlikte ders çalışmayı, birlikte hareket etmeyi severler
- Politikacı, öğretmenlik, antropolog, hasta bakıcı, halkla ilişkiler, turizmcilik, hemşirelik, organizatörlük, pazarlamacılık gibi mesleklerde daha başarılı olabilirler.

2.5.6. İçsel (Öze dönük) Zeka

İçsel zeka, bireyin kendi benliğini özünü tanıyabilme, kendisiyle ilgili farklı duyguların farkında olabilme, bireysel konsantrasyon gibi sahip olduğu özellikleri kullanarak çevresiyle uyumlu davranışlar sergileyebilme becerisidir. Bireyin kendini objektif olarak değerlendirebilmesi, motivasyonunun, öz yeterliliğinin ve otokontrolünün yüksek olması, kendini disipline edebilmesi, içsel zekasının diğer zeka alanlarına göre daha gelişmiş olduğunun göstergesi olabilmektedir.

Bu bağlamda öze dönük içsel zeka bireyin kendi özünü tanıma ve değer verme, kendisiyle ilgili değişik duyguların farkında olma, düşünme becerileri ve akıl yürütme, konsantrasyon, düşünsellik, yürütücü biliş/üs biliş olarak tanımlanmaktadır (Akınoğlu, 2014). Ayrıca Kendi duygu ve düşüncelerini, tepkilerinin derecelerini idrak edebilme ve bunu ifade edebilme becerisi olarak da tanımlanan içsel zekası gelişmiş olan bireyler nesnelerin ötesinde uyumu yakalayan, özgüveni yüksek, şahsi düşüncelerine ve duygularına yön verebilen ve arzularının farkında olan kişilerdir (Ülgen, 1989). İçsel zekası gelişmiş bireyleri içine kapanık bireylerle karıştırmamak gerekir. Son derece sosyaldirler ancak bireysel hareket etmekten daha çok keyif aldıkları için sosyal çevreyle uyum içinde sakin bir yaşam sürmeyi tercih ederler.

İçsel zekası gelişmiş olan bireylerin genel özelliklerini şöyle özetleyebiliriz (Saban, 2005);

- Öz yeterliliği ve öz saygısı yüksektir
- Bağımsız olma eğilimindedirler.
- Kendilerinin ve davranışlarının oldukça farkındadırlar.
- Davranışlarından ders çıkarabilir.
- Kendisinin zayıf ve güçlü yanları hakkında bilgiye sahiptir.
- Bireysel çalışmalarda daha çok başarılıdır.
- Yaptığı işlerin bilincindedir.
- Bireysel amacının ne olduğu konusunda yeterli bilgiye sahiptir.
- Otokontrolü yüksektir.
- İçine kapanık değildir.
- Dini lider, filozof, terapist gibi mesleklerde daha başarılı olabilirler.

2.5.7. Müziksel (Ritmik) Zeka

Müziksel zeka, ses, ritim, müzik zekası olarak adlandırılabilir. Ritim ve seslerin farklılığının birbirinden ayırt edildiği bir zeka boyutudur (Campbell ve ark, 1998). Bireyin kendisini, sesle, müzikle, ritimle ifade edebilme yeteneği olarak tanımlanabilen müziksel ritmik zekaya sahip olan bireyler, ritimsel bileşenleri ayırt edebilme, ritimlere duyarlılık, müzik aleti çalabilme gibi özelliklere sahiptirler ayrıca Gardner'a göre bu kişilerin, yeni öğrenilen bir dili kullanma, belirli bir ritme uygun konuşabilme ve hareket edebilme, şarkı söyleyebilme yeteneği gelişmiştir (Gardner 1993).

Müziksel zekası baskın olan bireyler sadece müzisyenler, ses sanatçıları, besteciler değildir. Çünkü, müziksel zeka sadece müziksel eserler yaratılırken kullanılan bir zeka değildir. Aynı zamanda, bireyin düşüncelerini, değerlendirmelerini ve ifadelerini müziksel ritmik bir çerçevede ve dille yaparken de bu zeka aktif olarak kullanılmaktadır (Temiz, 2007).

Müziksel zekası gelişmiş bireylerin genel özelliklerini şöyle özetleyebiliriz (Saban, 2005).

- Sesleri kolaylıkla ayırt edebilir.

- Duyduğu seslere oldukça duyarlıdır.
- Konuşmalar esnasında Elleri ve ayaklarıyla ritim tutabilir.
- Şarkılara rahatlıkla ezberleyebilir ve eşlik edebilir.
- Bir veya birden fazla türde müzik aleti çalmaya eğilimlidir.
- Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanır.
- Şarkılara farkında olmadan eşlik eder ve mırıldanır.
- Müzisyen, söz yazarı, besteci, ses sanatçısı, müzikal oyuncusu, çocuk gelişimcisi mesleklerinde daha çok başarılı olabilirler.

2.5.8. Doğa Zekası

Doğayı tanıyabilme, anlayabilme, yaşayan canlıları tanıma, doğanın dengesini anlama yeteneğini ifade eden doğa zekası Gardner'ın çoklu zeka kuramına sekizinci olarak eklediği zeka alanıdır. Doğa zekası gelişmiş olan bireylerin genellikle doğadaki olayları anlama kapasitesinin yüksek olduğu, doğada araştırma inceleme yapmaktan hoşlandığı, hayvanları ve bitkileri derinlemesine incelemeyi sevdiği çevre bilincini oldukça geliştiği görülmektedir. Canlılara, bitkilere duyarlı, hayvan türlerini bilen, bir şeyler ekip biçme, hayvan besleme, doğal güzelliklere sahip çıkan, çevreye ilgi duyan bireylerin doğa zekası yüksektir (Demirel, 1999). Doğa zekası gelişmiş bireyler, yaşam alanının yalnızca insanlar için değil aynı zamanda diğer canlı türlerinin de barınması için var olduğunun farkında ve bu yüzden çevresindeki tüm canlılara oldukça saygılıdırlar.

Doğa zekası gelişmiş bireylerin genel özelliklerini şu şekilde özetleyebiliriz (Bümen, 2004; Saban, 2005).

- Doğada, açık alanlarda çalışmayı severler.
- Doğa olaylarına karşı oldukça hassastırlar.
- Tüm canlı varlıklara saygılıdırlar.
- Doğada gezmeyi, araştırma yapmayı, doğayı keşfetmeyi severler.
- Canlılara karşı sorumluluk hissederler.
- Çevre bilinci gelişmiştir.
- Ekosisteme saygı duyar ve ekolojik dengenin korunması için etkinlikler yapmayı severler.

- Doğayı araştıran, koruyan, anlamaya çalışan sivil toplum kuruluşlarında aktif rol alırlar.
- Hayvan beslemeyi severler.
- Doğa dergilerini okumak ve belgeselleri izlemekten hoşlanır
- Doğa zekasına sahip bireylerin, arkeolog, biyolog, zoolog, ziraat mühendisi, jeolog, çiftçi gibi mesleklerde daha başarılı olabildikleri söylenebilir.

2.6. Öğrenme

Birey dünyaya geldiği andan yaşamının sonuna kadar duyu organları aracılığıyla algılayabildiği bilgi ve davranışları zihnine kaydeder. Bu kayıtlardan bazıları zihinde kalıcı bazıları geçici izler bırakır. Bir bilgi ve davranışın öğrenilmiş kabul edilmesi için bireyde kalıcı bir iz bırakması gerekmektedir. Öğrenme pek çok bilimsel alanda farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Eğitim alanında en bilindik tanımıyla öğrenme bireyde yaşantısı yoluyla meydana gelen kalıcı davranış değişikliğidir (Bozdemir, 2014). Pek çok alanda farklı tanımlamalar yapılan öğrenme Cangöz'e (2011) göre, deneyim ya da yaşantılar doğrultusunda davranış ve davranış deposunda ortaya çıkan görece olarak devamlı değişikliklerin oluşması, Ertürk'e (1984) göre bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde nispeten kalıcı izli değişiklik meydana gelmesi, Şimşek'e (2014) göre bireyin bulunduğu ortam ile etkileşiminden doğan kalıcı değişimlerdir. Dış çevre ile var olan etkileşimler doğrultusunda ortaya çıkan fikir, duyuş ve davranış değişmesi de öğrenmedir (Nakiboğlu, 1999). Hergenhahn (1988), ise öğrenmeyi, vücutta hastalık, yorgunluk, ilaç gibi dış etkiyle oluşan geçici değişimlerden farklı olarak yaşantı sonucu ortaya çıkan anlık davranışta ya da potansiyel davranışta oluşan kalıcı izli değişmeler olarak tanımlamaktadır (Akt; Senemoğlu, 2007). Öğrenme, bireyin eski davranışlarını değiştirmesi veya olgunlaşma seviyesine göre bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanabilmesi süreci olarak da ifade edilmektedir (Schunk, 2009). Flavell (1979) tarafından bireyleri bilişsel süreçleri kontrol edebilmesi olarak tanımlanan öğrenme, LeGendre ve LeGendre (1998) tarafından bireyin istendik değişimi olarak Bray ve McClaskey, (2013) tarafından ise bireyin dış dünyayı algılamaya başlaması olarak tanımlanmıştır. Öğrenme stilleri konusunda önemli araştırmalar yapan Kolb'a (2005)

göre ise öğrenme, düşünce, duygu, algı ve eylem dörtlüsünün bütünleştirilmiş işlerliği, birey-çevre anlaşmasının neticesidir. Felder ve Silverman (1988) öğrenme stili tanımına özellikle dikkat etmek gerekir. Felder ve Silverman'a göre öğrenme bireyseldir ve bireylerin öğrenirken farklı tercihlerde bulunması öğrenme stillerini oluşturmaktadır. Aynı zamanda her öğretmenin birbirinden farklı öğretme stili, her öğrencinin bireysel farklılıklarından dolayı kendine özgü bir öğrenme stili vardır (Felder, 1996).

Genel olarak literatürdeki çalışmalara bakıldığında öğrenme tanımlarında 'bireysellik' ön plana çıkmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen merkezli ve tek boyutlu öğrenme modelleri ön plana çıkarken, günümüzde çağdaş eğitim anlayışında öğrenci merkezli bireyselleştirilmiş öğretim modelleri ve planlamaları giderek önem kazanmaktadır.

Aynı tür okullarda verilen aynı eğitim içerikleri olmasına rağmen, ülkemizde eğitim gören öğrencilerin ortak sınavlarda farklı düzeylerde başarı gösteriyor olması öğrenmenin Felder ve silverman'ın da çalışmalarında özellikle dikkat çektiği gibi öncelikle bireysel olduğunu, öğrenme ortamlarının farklılığında farklı öğrenme düzeyleri ortaya çıkabileceğini ve her bireyin farklı öğrenme biçimine sahip olduğunu akıllara getirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme stillerinin neler olduğunun farkında olması büyük önem taşımaktadır.

2.7. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stili kavramı, ilk kez 1960'lı yıllarda ortaya atılmıştır. 1980'li yıllardan sonra da öğrenme stilleri ile ilgili araştırmalar artmıştır (Babadoğan, 1994). Pazarlı'ya (2009) göre öğrenme stillerinin ortaya çıkışı bireylerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen bireysel farklılıklardandır. Can'a (2011) göre öğrenme stili, kişisel farklılığı ifade eden en önemli kavramlardan biridir. Kişilerin öğrenme stillerinin farklı olması, bilgiyi alışlarını farklılaştırır. Açışlı'ya (2016) göre öğrenme stili, öğrenmeye yönelik kabiliyeti gösterir. Ünlü ve Karataş'a (2016) göre öğrenme stilleri; öğrenmeye tesir eden, bireyce uygulanan düşünce değişikliklerini ifade eden yöntemlerdir. Duman'a (2010) göre öğrenme stilleri; öğrenenlerin, muhakeme yapma biçimlerine göre hareket etmelerini sağlayan sezgisel ve psikomotor boyutlardır.

Öğrenme stilleri; bireye özgüdür ve genellikle yaş, cinsiyet, kültür ya da başarı düzeyine göre değişim gösterir. Bir bireyin öğrenme stili, onun bireysel özellikleri ile uyum içerisindedir (Budakoğlu ve Babadoğan, 2011). Öğrenme stilleri ile ilgili araştırmaların odağında, kişisel özelliklerin, öğrenme ortamında son derece önemli olduğu fikri bulunmaktadır (Gencel, 2007). Kişinin birden fazla öğrenme stili söz konusu olduğunda, bunu kullanma dönemi de değişkenlik gösterebilmektedir (Güven, 2006). Bu tanımlardan hareketle, öğrenme stillerinin, "öğrenme sürecinde kullanılan yöntemleri kapsayan yaygın bir kavram" olduğu ifade edilebilir (Ünlü ve Karataş, 2016).

1960'larda başlayıp 1980'li yıllardan sonra önem kazanarak araştırılmaya devam edilen öğrenme stilleri ile ilgili literatüre kazandırılmış pek çok kuram bulunmaktadır. Literatürde bulunan öğrenme stillerinden bazıları listelenmiş, birbirine benzer nitelikteki kuramlar açıklanmıştır.

- Dunn Öğrenme Stilleri Modeli (1974)
- Grasha ve Riechmann'ın Öğrenme Stili (1974)
- Reinert'in Öğrenme Stilleri Modeli (1976)
- Jung Öğrenme Tipleri Kuramı (1977)
- Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli (1982)
- Kolb Öğrenme Stilleri Modeli (1984)
- Felder- Silverman Öğrenme Modeli (1988)
- Mccharthy Öğrenme Stilleri Modeli (1990)
- Honey ve Mumford'un Öğrenme Tercihleri Modeli (1992)

2.7.1. Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stili kavramı ilk kez Amerika'da 1960'lı yıllarda Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Dunn'un amacı her bireyin birbirinden farklı şekillerde öğrendiğini açıklayabilmekti. Bu doğrultuda öğrenme stili kavramını, eşit ortamlarda eşit fırsatlara sahip bireylerin öğrenme süreçlerindeki bireysel farklılıklar olarak tanımlamıştır (Dunn, Beaudry & Klavas, 2002). Dunn ve Dunn'a (1993) göre öğrenme stili kişilerin tümünde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bir durumla karşılaşması ile başlayan, bilgiyi algılama ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yolculuktur. Öğrenme stilleri, farklı yeteneklere sahip olan bireylerin teorik öğrenme ve pratik uygulama

sırasında tercih ettikleri yollardır. Bireylerin bir durum karşısında kendisinde var olan özellikler kapsamında karşılaştığı durumlara verdiği tepkilerdir. Dunn öğrenmeyi çevredeki uyarıcılarla ilişkilendirmiş, öğrenmeye odaklanma ve bilgiyi işlemeye olan etkilerini araştırmıştır. Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli şu ilkelere dayanır (Dunn ve Dunn, 1993a).

- İnsanların çoğu öğrenme yeteneğine doğuştan sahiptirler.
- Öğrenme sürecinde çevresel etkenler ve kaynaklar öğrenme stiline göre ayarlanabilir.
- Her insan belli bir gücü vardır ancak herkesin gücü birbirinden farklıdır.
- Her öğrencinin öğrenme sürecinde ölçülüp değerlendirilebilir birbirinden farklı öğrenme tercihleri vardır.
- Eğitmenler kendi öğrenme stillerini öğretme sürecinde kullanabilirler.
- Öğrenciler öğrenme sürecinde yeni ve zor bir bilgi ile karşılaştıklarında kendi öğrenme stillerinin farkına varabilirler.
- Öğrenme stillerine göre ayarlanan öğrenme ortamları öğrencinin başarısını artırır.

Dunn ve Dunn'ın günümüze kadar yaptığı farklı çalışmalarda her bireyin öğrenme yolunun farklı olduğunu ve öğrencilerin öğrenme metotlarının ne olduğunu bilmeden onlara bir şey öğretmenin mümkün olmayacağını ifade etmişlerdir. Geliştirilen öğrenme stili modelinde bireyin öğrenme stilini belirleyen çevresel, duygusal, sosyolojik, psikolojik, fizyolojik olmak üzere 5 ana faktör ve bu faktörlere bağlı 20 alt faktör bulunmaktadır (Tablo 2.2). Modele göre kişinin tercih ettiği uyarıcı, öğrenme stilindeki farklılığı ortaya koymaktadır (Dunn ve Dunn, 1993b).

Tablo 2.2. Rita ve Dunn öğrenme stilini belirleyen ana ve alt faktörler.

Çevresel Uyarıcılar	**Duygusal Uyarıcılar**	**Sosyal Uyarıcılar**	**Fizyolojik Uyarıcılar**	**Psikolojik Uyarıcılar**
Ses	Motivasyon	Bireysellik	Algısal Tercihler	Bütünsel, Analitik Tercihler
Işık	Kararlılık	İki Kişi	Yiyecek İçecek Tercihleri	Beynin Sağ Ve Sol Lobları
Isı	Sorumluluk	Grup	Zaman	Düşünce Biçimi Tercihi
Ortam	Yapısallık	Takım	Hareket	
		Yetişkin		
		Çeşitlilik		

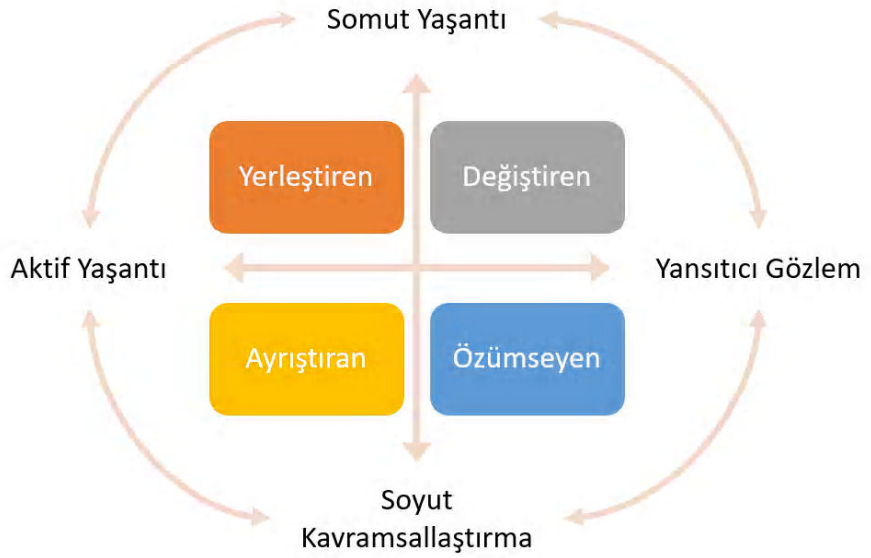
2.7.2. Kolb Öğrenme Stili Modeli

Yaşantısal öğrenme kuramı, yalnızca öğrenme stillerinin ortaya çıkarılmasını değil, öğrenme ve kişisel gelişim ile ilgili öncelikli soruları da yanıtlamayı hedeflemektedir. Yaşantısal öğrenmenin temelinde, 1870'lerde ortaya çıkan pragmatist düşünce vardır. Pragmatizm, soyutlamalar, sabit ilke ve kapalı sistemlerden, somutluğa, yeterliliğe, gerçeklere ve eylemlere yönelme biçiminde nitelenmektedir (Gencel, 2008). Yaşantısal Öğrenme Kuramının en önemli ve temel ilkesi "Öğrenme, bireyin yaşantıları sırasında edindiği tecrübelerinin sonucudur." biçiminde ifade edilmektedir. Diğer önemli ilke ise, "Bireyler daima aynı yöntemlerle öğrenmez." düşüncesine dayanmaktadır (Kolb, 2005). Kolb yaşantısal öğrenme kuramını oluştururken, öğrenmede deneyimleri temel alan Dewey'i, öğrenme sürecine katılan bireyin aktif olmasını önemseyen Lewin'i ve zekânın yalnızca doğuştan gelen bir özellik olmadığını savunan ve zekayı bireylerin yaşadığı çevre ile etkileşimin bir sonucu olarak değerlendiren Piaget'i örnek almıştır.

Öğrenmeyi dört adımdan oluşan bir süreç olarak ifade eden Kolb, bireyin yaşamı boyunca elde ettiği somut deneyimler olduğunu ve bu deneyimleri gözlemleyerek yaşantısına yansıttığını ifade etmektedir. Buna ek olarak öğrenmenin yansıtıcı gözlemler aracılığıyla soyut kavramlaştırmalar yapılmasında ve kişinin hayatında bazı genellemeler oluşmasında etkili olduğunu savunmaktadır. Bu şekilde devam eden süreç sonrasında yeni deneyimler kazanılmakta, kazanılan tecrübeler bir sonraki öğrenmelerde belirleyici rol oynamaktadır (Yoon, 2000). Kolb öğrenme stili modelinde, her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme tercihleri birbirinden farklıdır. Somut yaşantı için "hissederek" yansıtıcı gözlem için "izleyerek" soyut kavramsallaştırma için "düşünerek" ve aktif deneyim için "yaparak" dır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Kolb'un (1984) modeli, dört öğrenme stilinden oluşmaktadır. Bunlar; değiştiren, özümseyen, ayrıştıran ve yerleştiren olarak adlandırılmıştır (Evin Gencel, 2006). Değiştiren öğrenme stilindeki bireylerin fikir üretme ve düşünme yetenekleri çok iyidir. "Fikirleri yapılandırırken duygu ve düşüncelerini göz önüne alırlar." (Kolb, 1984). Özümseyen öğrenme stilindeki bireyler pratik değere dayanan yaklaşımlardan ziyade mantıksal olarak sağlam teorilere daha fazla ilgi duyarlar (Hein ve Budny,

2000; Kolb, 1984). Ayrıştıran öğrenme stilindeki bireyler, kavramlar yoluyla düşünerek ve yaparak öğrenirler. Problem çözme, mantıksal çözümleme, karar verme ve sistematik planlama temel özellikleri arasında yer alır (Kılıç, 2002; Kolb, 1984). Yerleştiren öğrenme stilindeki bireyler, başkalarının analizlerini kullanarak pratik ve deneyimsel bir yaklaşımı benimserler (Kolb, 1984).



Şekil 2.1. Kolb'un öğrenme döngüsü.

2.7.3. Felder ve Silverman Öğrenme Stili

Felder ve Silverman (1988) öğrenme stili modeli; kişilerin bilgiyi algılama, organize etme, işleme, anlama özellikleri ve algılanan bilgi türlerini dikkate alarak oluşturulmuştur (Özer, 2010). 1988 yılında mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stili farklılıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Felder & Spurlin, 2005). Felder ve Silverman (1988) ve Felder'e (1996) göre, öğrenme bilgiyi alma ve işleme olmak üzere iki basamaklı bir süreçte gerçekleşir. Bilginin alınması, duygu ve düşünceden oluşan içsel bilgi ile duyular aracılığıyla gözlemlenebilen dışsal bilgi arasında düzenli etkileşimlerin olmasıdır. Bilginin işlenmesi ise akılda tutma, tümevarım, tümdengelim, yansıtma, etkinlikte bulunma, kendi kendine tahlil etme veya etkileşimde bulunma süreçlerinden oluşur (Felder ve Silverman, 1988; Kaminska, 2014; Samancı ve Keskin, 2007).

Öğrenme stili, bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlükler ve tercihlerdir ve her bireyin tercihi farklıdır. Örneğin, bazı öğrenciler

veriler ve olaylara bazı öğrenciler teoriye yoğunlaşır. Bazı öğrenciler grafikler, şemalar gibi görselleri seçerken, bazıları sözlü açıklamaları ve yazılıları tercih eder. Bazıları etkileşimli öğrenme ortamında kolay öğrenirken, diğerleri kendi duygu ve düşünceleri çerçevesinde öğrenmeyi seçerler. Bu farklılıklar da öğrencilerin öğrenme stilleri olarak ifade edilmektedir.

Felder ve Silverman (1988) bilgiyi alma işleme ve kullanma sürecini çözümleyebilmek için 4 farklı sorunun cevabına yönelmiştir.

1. Öğrenci hangi bilgiyi almayı tercih eder?
    a. Duyusal (dış kaynaklı): Görüntüler, bedensel duyular, sesler
    b. Sezgisel (iç kaynaklı): Olasılıklar, önseziler, algılar
2. Dış kaynaklı bilgi hangi tip kanalla en etkin şekilde alınmaktadır?
    a. Görsel: Resimler, diyagramlar, gösteriler, grafikler
    b. İşitsel: Sözlü ya da yazılı açıklamalar
3. Öğrenci bilgiyi nasıl bir süreçle işlemeyi tercih etmektedir?
    a. Aktif: Tartışma ya da bedensel bir aktivite ile
    b. Yansıtan: Bireysel muhakeme/ düşünme yolu ile
4. Öğrenci bilgiyi anlama sürecinde nasıl bir yol izlemektedir?
    a. Ardışık: Mantıklı bir şekilde birbirini takip eden küçük adımların ilerlemesi
    b. Bütünsel: Bir bütün olarak öğrenmesi. (Felder ve Silverman, 1988; Felder, 1996).

Bu soruların cevaplarına göre öğrenme stillerini, aktif/yansıtan, duyumsal/sezgisel, görsel/sözel ve ardışık/bütünsel öğrenenler olarak 4 gruba ayırmıştır.

Aktif / Yansıtan: Karmaşık bilginin zihinde anlaşılır bilgiye dönüşme süreci aktif ve yansıtan olarak iki gruba ayrılır. Aktif öğrenmede, bilgi ile dış dünyada bir şeyler yapılması söz konusudur. Bedensel aktiviteler ön plandadır. Yansıtan öğrenmede ise, bilginin içe bakış yöntemleriyle incelenmesi, bireysel olarak muhakeme edilmesi ön plandadır. (Felder ve Silverman, 1988).

Duyusal / Sezgisel: Bu model Jung'ın (1921) "Psikolojik Tipler Kuramına" dayanmaktadır. Jung, bu kuramını duyusal ve sezgisel olarak iki farklı yolla tanıtmıştır (Felder ve Silverman, 1988). Duyusal öğrenme; gözlemleyerek duyular yolu ile bilgi

toplamayı içerir. Sezgisel öğrenme ise; hayal, spekülasyon, önsezi gibi dolaylı yolla bilinçsiz olarak algıları içerir (Felder ve Silverman, 1988).

Görsel / Sözel: Bireyler bilgiyi alma aşamasında kullandıkları duyu organlarına göre tanımlanmaktadırlar. Bireylerin bilgiyi alma yolları görsel (manzaralar, resimler, semboller, diyagramlar) ve sözel (sesler, kelimeler) olarak tanımlanmıştır. Felder ve Silverman'ın (1988) araştırmalarına göre birey bu yollardan birini aktif bir şekilde kullanarak aldığı bilgiyi öğrenirken diğer yollardan aldığı bilgiyi silmektedir (Felder ve Silverman, 1988; Kalkan, 2011).

Ardışık / Bütünsel: Bilgilerin zihinde düzenlenmesi aşamalı ve bütünsel olarak iki şekilde gerçekleşir. Ardışık (sıralı) öğrenmede verilen bilgi alınarak küçük parçalar halinde öğrenilir. Bütünsel öğrenmede ise bilgi alınarak birbirinden bağımsız büyük parçalar halinde öğrenilir

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde model, evren ve örneklemi, veri toplama araçları ve kullanılan istatistikî yöntemlere yer verilmiştir. Bu çalışma için Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 130 başvuru numaralı ve 28.08.2020 tarihli etik kurul onayını ve aynı zamanda Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 94025929-605.02-E.11934796 sayılı ve 02.09.2020 tarihli araştırma izni alınmıştır.

3.2. Araştırmanın Modeli

Çalışma nicel araştırma modeline göre düzenlenmiş olup, survey tarama yöntemi ve ilişkisel model kullanılmıştır. Nicel araştırma modeli, mevcut duruma ve şartlara müdahale etmeden var olan durumu gözlemleyebilmek ve ölçmektir (Karasar, 2006). Bu araştırma modeli çok sayıda farklı ögeden oluşan bir evrende, evren hakkında ortak genel bir yargıya ulaşmak amacıyla, evrende bulunan bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. İlişkisel tespiti ve bağımsız değişkenler arası karşılaştırmaların yapıldığı "Spor Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Çoklu Zeka Alanları ve Öğrenme Stillerinin Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi; Kayseri İli Örneği" adlı bu araştırmada tarama modeli ve ilişkisel model kullanılmıştır.

3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmamızın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Kayseri Spor Lisesi'nde öğrenim gören 252 öğrenci, örneklemini ise tesadüfi yöntemle seçilmiş 198 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 3.1. Bazı değişkenlerin frekansları ve yüzdelik dağılımları

Değişken		N	Yüzde (%)
Cinsiyet (n=197)	Erkek	110	55,6
	Kadın	87	43,9
	Belirtilmemiş	1	0,5
Sınıf (n=198)	9. Sınıf	48	24,2
	10. Sınıf	56	28,3
	11. Sınıf	56	28,3
	12. Sınıf	38	19,2
Spor Yaşı (n=198)	1 yıl ve daha az	11	5,6
	2 Yıl	15	7,6
	3 Yıl	18	9,1
	4 Yıl	32	16,2
	5 yıl ve daha fazla	122	61,6
GANO (n=198)	Zayıf	1	0,5
	Geçer	10	5,1
	Orta	47	23,7
	İyi	111	56,1
	Pekiyi	29	14,6
Kadın GANO (n=87)	Zayıf	-	-
	Geçer	5	5,7
	Orta	15	17,2
	İyi	46	52,9
	Pekiyi	21	24,1
Erkek GANO (n=110)	Zayıf	1	,9
	Geçer	5	4,5
	Orta	32	29,1
	İyi	64	58,2
	Pekiyi	8	7,3

Tablo 3.1'de bazı değişkenlerin frekansları ve yüzdelik dağılımları verilmiştir. Katılımcılardan 110'u (%55,6) erkek, 87'si (%43,9) kadındır. Bir katılımcı cinsiyet belirtmediği için cinsiyet karşılaştırmalarındaki istatistiksel değerlendirmelere dahil edilmemiştir. Dokuzuncu sınıfta 48(% 24,2), onuncu sınıfta 56(% 28,3), on birinci sınıfta 56(% 28,3), on ikinci sınıfta ise 38(%19,2), öğrenci olmak üzere toplam 198 öğrenci bulunmaktadır. Katılımcıların spor yaşlarına bakıldığında 1 yıl ve daha az spor

yapanların sayısının 11(%5,6), 2 yıl spor yapanların 15(%7,6), 3 yıl spor yapanların 18(%9,1), 4 yıl spor yapanların 32(%16,2), 5 yıl ve daha fazla spor yapanların ise 122(%61,6) olduğu görülmektedir. Tüm katılımcıların GANO'larına bakıldığında öğrenci zayıf ortalamaya sahip 1 (%0,5), geçer ortalamaya sahip 10 (%5,1), orta ortalamaya sahip 47 (%23,7), iyi ortalamaya sahip 111 (%56,1), pekiyi ortalamaya sahip 29 (%14,6) öğrenci olduğu görülmektedir. Kadın katılımcıların GANO'larına bakıldığında geçer ortalamaya sahip 5 (%5,7), orta ortalamaya sahip 15 (%17,2), iyi ortalamaya sahip 46 (%52,9), pekiyi ortalamaya sahip 21 (%24,1) öğrenci olduğu görülmektedir. Erkek katılımcıların GANO'larına bakıldığında öğrenci zayıf ortalamaya sahip 1 (%0,9), geçer ortalamaya sahip 5 (%4,5), orta ortalamaya sahip 32 (%29,1), iyi ortalamaya sahip 64 (%58,2), pekiyi ortalamaya sahip 8 (%7,3) öğrenci olduğu görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu;

Çalışmaya katılan gönüllülerden okudukları sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş, spor yaşı, spor branşı ve okuldaki başarı durumu içeren kişisel bilgilerden oluşan 6 soruluk kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir.

3.4.2. Çoklu Zeka Envanteri

Araştırmada çoklu zeka alanlarının belirlenebilmesi için Harms (1998) tarafından geliştirilen ve Oral (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan Çoklu Zeka Alanları Envanteri kullanılmıştır. Oral (2001)' in çalışmasında Cronbach alfa katsayısı 0.900 bulunmuştur. Çoklu Zeka Alanları Envanterinde sekiz adet zeka alanı ve bu zeka alanlarına yönelik 10'ar ifade bulunmaktadır. Envanterde toplamda 80 ifade bulunmaktadır. Verilen cevaplara göre değerlendirme 5 farklı kategoride yapılmıştır. Değerlendirme yapılırken, kişinin tercihine göre, 1 "bana çok az uyuyor", 2 "bana biraz uyuyor", 3 "bana orta derecede uyuyor", 4 "bana uyuyor" ve 5 "bana çok uyuyor" olacak şekilde puanlama yapılarak değerlendirilmiştir.

Çoklu Zeka Envanteri puan hesaplaması ise şöyledir; her alt boyutta 10 ifade yer almaktadır. İfadeler 1 ile 5 arasında puanlandığı için 10 ifade için alınabilecek

minimum puan (10 madde x 1 puan= 10 puan) 10 ve maksimum puan ise (10 madde x 5 puan= 50 puan) 50 olmuştur. Bu nedenle puanlar 10 ile 50 puan arasında değişkenlik göstermiştir ve 5'li Likert tipi olduğu için alınabilecek minimum puan ile alınabilecek maksimum puan arasındaki fark 50-10=40 puan şeklinde olmuştur. Puanlama aralığı ise (40/5=8) 8 olacak şekilde ayarlanmıştır. Hesaplama aralığında ortalama 10-18 arasında bir değer ise çok düşük; 19-26 aralığında bir değer ise düşük, 27-34 arası ise orta, 35-42 arasında ise yüksek 43-50 aralığında bir değer ise çok yüksek şeklinde değerlendirilmiştir.

3.4.3. Öğrenme Stilleri Envanteri

Araştırmada öğrenme stillerinin belirlenebilmesi için 1996 yılında Felder ve Silverman tarafından geliştirilen ve Fer (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Öğrenme Stilleri Envanteri" kullanılmıştır. Fer (2003) tarafından yapılan çalışmada Cronbach alfa 0.580 katsayısı bulunmuştur. Bu ölçek 44 maddeden oluşmakta, a ve b seçeneklerini içermektedir. Ölçek dört boyutlu olarak düzenlenmiş ve dört boyutun her biri 11 'er madde ile ölçülmektedir. Ölçeği oluşturan soruların a ve b seçenekleri farklı bir öğrenme stilini ifade etmektedir. Veri toplama aracındaki "a" seçenekleri aktif, duyumsal, görsel ve ardışık öğrenme stilini belirtirken "b" seçenekleri ise yansıtan, sezgisel, sözel ve bütünsel öğrenme stillerini oluşturmaktadır. Öğrenme stili belirlenirken ölçeğin ilgili 11 maddesi değerlendirmeye alınarak a ve b seçeneklerinden en çok hangisi seçildiyse o maddeye karşılık gelen öğrenme stili bireyin baskın öğrenme stili olduğu kabul edilir.

Tablo 3.3. Öğrenme stili envanterindeki alt boyutların madde numaraları.

Öğrenme Stili		Madde Numaraları
a	b	
Aktif	Yansıtan	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37, 41
Duyumsal	Sezgisel	2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38, 42
Görsel	Sözel	3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39, 43
Ardışık	Bütünsel	4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40, 44

3.4.4. Akademik Başarı

Akademik başarının tespit edilmesi amacıyla öğrencilerin 2019-2020 eğitim-öğretim yılı dönem sonu not ortalamaları dikkate alınarak belirlenmiştir. Not ortalamaları 100'lük sistemde alınmış ve not edilmiştir. Akademik başarılarının gruplandırmasında ise 0-44 not ortalamasını zayıf, 45-54 not ortalamasını geçer, 55-69 not ortalamasını orta, 70-84 not ortalamasını iyi, 85-100 not ortalamasını ise pekiyi şeklinde sınıflandırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Kişisel bilgi formu, öğrenme stilleri ve çoklu zeka envanterlerinden elde edilen veriler ve öğrencilerin dönem sonu not ortalamaları kodlanarak SPSS 25 paket programına girilmiş ve analizler bu program aracılığı ile yapılmıştır. Adaylara ilişkin kişisel bilgiler ve envanter toplam puanları ve faktör puanları frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tespit edilerek verilmiştir. Analize hazır hale getirilen verilere sonuçların parametrik/nonparametrik olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini yordamak için çarpıklık/basıklık değerleri, Kolmogorov-Smirnov değerleri, histogram ve Q-Q Plots grafikleri incelenerek karar verilmiştir. Elde edilen veriler normal dağılıma uyduğu için parametrik testler kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalarda farklılıkları belirlemek amacıyla bağımsız örneklemlerde t-testi, üç ve daha fazla değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla One-Way Anova testi kullanılmıştır. Post-Hoc incelemesinde ise Tukey HSD ve LSD testleri kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla da Pearson Correlation testi yapılmıştır.

4. BULGULAR

Tablo 4.1. Katılımcıların çoklu zeka alanı puan ortalamaları.

Çoklu Zekâ Alanı	N	Zeka Alanı Puanı (X ± SS)	Minimum	Maksimum
Sözel	198	30,74 ± 6,40	17	47
Mantıksal	198	31,27 ± 6,35	15	50
Görsel	198	32,81 ± 6,83	14	49
Müziksel	198	32,34 ± 7,24	14	47
Bedensel	198	34,84 ± 5,87	19	49
Sosyal	198	31,70 ± 6,47	14	50
İçsel	198	33,98 ± 6,16	16	50
Doğa	198	34,68 ± 6,24	15	50

Tablo 4.1' de katılımcıların çoklu zeka alanı puanlarının ortalama değerleri verilmiştir. Katılımcıların çoklu zeka envanterinde aldıkları puan ortalamalarına göre; sözel zeka alanında 30,74 ± 6,40 puan, mantıksal zeka alanında 31,27 ± 6,35 puan, görsel zeka alanında 32,81 ± 6,83 puan, müziksel zeka alanında 32,34 ± 7,24 puan, bedensel zeka alanında 34,84 ± 5,87 puan, sosyal zeka alanında 31,70 ± 6,47 puan, içsel zeka alanında 33,98 ± 6,16 puan ve doğa zekası alanında 34,68 ± 6,24 puan ortalama değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların aldıkları puana göre belirlenen zeka düzeyleri incelendiğinde tüm zeka alanlarında orta düzey olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2. Katılımcıların cinsiyetine göre çoklu zeka alanlarındaki puan ortalamalarının karşılaştırılması

Çoklu Zeka Alanı	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Sözel	Erkek	110	30,86	6,61	,226	,821
	Kadın	87	30,66	6,18		
Mantıksal	Erkek	110	32,46	6,78	3,112	**,002***
	Kadın	87	29,75	5,47		
Görsel	Erkek	110	32,66	7,13	-,330	,742
	Kadın	87	32,99	6,52		
Müziksel	Erkek	110	32,60	7,30	,518	,605
	Kadın	87	32,07	7,23		
Bedensel	Erkek	110	35,02	6,16	,363	,717
	Kadın	87	34,71	5,46		
Sosyal	Erkek	110	32,78	6,36	2,552	**,011***
	Kadın	87	30,46	6,32		
İçsel	Erkek	110	33,93	6,57	-,211	,833
	Kadın	87	34,11	5,66		
Doğa	Erkek	110	34,85	6,61	,401	,689
	Kadın	87	34,49	5,79		

Tablo 4.2'de katılımcıların cinsiyetine göre çoklu zeka alanlarındaki puan ortalamalarının karşılaştırılması yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre mantıksal zeka puanı ortalamaları erkeklerin 32,46 ± 6,78 ve kadınların 29,75 ± 5,47 puan olduğu ve aralarında erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Katılımcıların sosyal zeka puanı ortalamaları incelendiğinde erkeklerin 32,78 ± 6,36 ve kadınların 30,46 ± 6,32 puan olduğu ve aralarında erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Diğer zeka alanları ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.3. Katılımcıların cinsiyetine göre akademik başarılarının karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Akademik Başarı	Erkek	110	71,26	9,93	-2,282	**,024***
	Kadın	87	74,76	11,55		

Tablo 4.3'te katılımcıların cinsiyetine göre akademik başarı karşılaştırılması yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre erkeklerin akademik başarı değerleri 71,26 ± 93 ve kadınların 74,76 ± 11,55 puan olduğu ve aralarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 4.4. Katılımcıların çoklu zeka alanlarına göre sınıf düzeylerinde zeka alanı puanlarının karşılaştırılması

Çoklu Zeka Alanı	Sınıf	frekans	%	Zeka Alanı Puanı (X ± SS)	F	P	Fark
Sözel	9	48	24,2	29,81 ± 6,59	2,603	,053	
	10	56	28,3	31,04 ± 6,80			
	11	56	28,3	29,68 ± 6,19			
	12	38	19,2	33,05 ± 5,37			
Mantıksal	9	48	24,2	30,79 ± 7,38	1,826	,144	
	10	56	28,3	30,71 ± 6,63			
	11	56	28,3	30,77 ± 4,70			
	12	38	19,2	33,42 ± 6,44			
Görsel	9	48	24,2	32,21 ± 6,02	2,132	,097	
	10	56	28,3	32,54 ± 7,12			
	11	56	28,3	31,93 ± 6,85			
	12	38	19,2	35,26 ± 7,05			
Müziksel	9	48	24,2	31,81 ± 7,00	2,852	**,039***	10>11 12>11
	10	56	28,3	33,64 ± 8,14			
	11	56	28,3	30,36 ± 7,00			
	12	38	19,2	34,03 ± 5,83			
Bedensel	9	48	24,2	34,56 ± 4,82	2,015	,113	
	10	56	28,3	34,86 ± 6,21			
	11	56	28,3	33,77 ± 6,03			
	12	38	19,2	36,74 ± 6,05			
Sosyal	9	48	24,2	**32,52 ± 5,73**	5,589	**,001****	9>11 12>11
	10	56	28,3	31,89 ± 7,10			
	11	56	28,3	**29,09 ± 6,35**			
	12	38	19,2	**34,21 ± 5,34**			
İçsel	9	48	24,2	33,54 ± 6,05	1,703	,168	
	10	56	28,3	33,73 ± 7,10			
	11	56	28,3	33,27 ± 4,80			
	12	38	19,2	35,97 ± 6,45			
Doğa	9	48	24,2	34,38 ± 6,21	3,790	**,011***	12>11
	10	56	28,3	35,11 ± 5,80			
	11	56	28,3	**32,86 ± 6,23**			
	12	38	19,2	**37,11 ± 6,24**			

*p< 0,05, ** p<0,01

Tablo 4.4'te katılımcıların çoklu zeka alanlarına göre farklı sınıf düzeylerindeki zeka alanı puanı karşılaştırılması yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre müziksel zeka alanı puan ortalamalarını 9. sınıfın 31,81 ± 7,00 puan, 10. sınıfın 33,64 ± 8,14 puan, 11. sınıfın 30,36 ± 7,00 puan, 12. sınıfın 34,03 ± 5,83 puan olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Sosyal zeka alanına göre zeka alanı puanı değerleri 9. sınıfın 32,52 ± 5,73 puan, 10. sınıfın 31,89 ± 7,10 puan, 11. sınıfın 29,09 ± 6,35 puan, 12. sınıfın 34,21 ± 5,34 puan olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Sosyal zeka puanlarının Post-Hoc incelemesinde ise 9. sınıf ve 12. sınıf lehine olacak şekilde 11. Sınıf ile aralarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Doğa zekası alanına göre zeka alanı puanı değerleri 9. sınıfın 34,38 ± 6,21 puan, 10. sınıfın 35,11 ± 5,80 puan, 11. sınıfın 32,86 ± 6,23 puan, 12. sınıfın 37,11 ± 6,24 puan olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Doğa zekası puanlarının Post-Hoc incelemesinde ise 12. Sınıf lehine olacak şekilde 11. Sınıf ile aralarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir($p<0,05$). Diğer zeka alanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.5. Katılımcıların spor yaşlarına göre zeka alanı puanlarının karşılaştırılması

Çoklu Zeka Alanı	Spor Yaşı	frekans	%	Zeka Alanı Puanı (X ± SS)	F	P	Fark
Sözel	≤ 1	11	5,6	26,45 ± 5,37	2,586	**,038***	2>1 2>3
	2	15	7,6	33,33 ± 6,16			
	3	18	9,1	28,61 ± 5,21			
	4	32	16,2	30,50 ± 6,80			
	≥ 5	122	61,6	31,19 ± 6,40			
Mantıksal	≤ 1	11	5,6	27,09 ± 5,84	2,226	,068	
	2	15	7,6	33,27 ± 6,62			
	3	18	9,1	29,17 ± 6,14			
	4	32	16,2	31,53 ± 7,50			
	≥ 5	122	61,6	31,64 ± 5,93			
Görsel	≤ 1	11	5,6	29,82 ± 4,85	,917	,455	
	2	15	7,6	33,20 ± 7,79			
	3	18	9,1	33,78 ± 7,46			
	4	32	16,2	31,72 ± 7,93			
	≥ 5	122	61,6	33,17 ± 6,46			
Müziksel	≤ 1	11	5,6	29,45 ± 5,56	1,464	,215	
	2	15	7,6	30,67 ± 9,20			
	3	18	9,1	32,39 ± 5,95			
	4	32	16,2	30,78 ± 8,24			
	≥ 5	122	61,6	33,21 ± 6,94			
Bedensel	≤ 1	11	5,6	32,73 ± 4,96	1,009	,404	
	2	15	7,6	33,47 ± 6,02			
	3	18	9,1	33,83 ± 4,84			
	4	32	16,2	34,56 ± 6,69			
	≥ 5	122	61,6	35,42 ± 5,82			
Sosyal	≤ 1	11	5,6	30,82 ± 4,04	1,283	,278	
	2	15	7,6	31,73 ± 8,16			
	3	18	9,1	28,61 ± 5,40			
	4	32	16,2	31,72 ± 7,65			
	≥ 5	122	61,6	32,22 ± 6,18			
İçsel	≤ 1	11	5,6	34,00 ± 6,83	,492	,741	
	2	15	7,6	34,87 ± 7,36			
	3	18	9,1	33,72 ± 6,61			
	4	32	16,2	32,67 ± 6,58			
	≥ 5	122	61,6	34,25 ± 5,82			
Doğa	≤ 1	11	5,6	31,09 ± 7,73	1,032	,392	
	2	15	7,6	35,13 ± 4,88			
	3	18	9,1	34,39 ± 5,83			
	4	32	16,2	35,28 ± 6,03			
	≥ 5	122	61,6	34,83 ± 6,34			

*p<0,05

Tablo 4.5'te katılımcıların spor yaşı düzeylerine göre zeka alanı puanlarının karşılaştırılması verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre sözel zeka alanında spor yaşı 1 yıl ve daha az olan öğrencilerin 26,45 ± 5,37 puan, spor yaşı 2 yıl olan öğrencilerin 33,33 ± 6,16 puan, spor yaşı 3 yıl olan öğrencilerin 28,61 ± 5,21 puan, spor yaşı 4 yıl olan öğrencilerin 30,50 ± 6,80 puan ve spor yaşı 5 yıl ve üzeri olan öğrencilerin 31,19 ± 6,40 puan olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Diğer zeka alanlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.6. Katılımcıların akademik başarıları ile çoklu zeka alanlarındaki puanların korelasyonu.

Akademik Başarı		Sözel	Mantıksal	Görsel	Müziksel	Bedensel	Sosyal	İçsel	Doğa
Akademik başarı	r	**,241****	**,197****	**,154***	,072	,139	,135	**,150***	,117
(n=198)	p	,001	,005	,030	,310	,051	,058	,035	,101

*p<0,05, ** p<0,01

Tablo 4.6'da katılımcıların akademik başarıları ile çoklu zeka alanlarındaki puanların korelasyonu incelenmiştir. Katılımcıların akademik başarıları ile sözel zeka ve mantıksal zeka alanları arasında pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki tespit edilirken ($p<0,01$), akademik başarıları ile görsel zeka ve içsel zeka alanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyli anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$). Katılımcıların akademik başarıları ile müziksel zeka, bedensel zeka, sosyal zeka ve doğa zekası alanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.7. Katılımcıların öğrenme stillerine göre dağılımları

Öğrenme Stili	N	Cinsiyet	N	%
Aktif	111	Erkek	66	56,1
		Kadın	45	
Yansıtan	86	Erkek	44	43,9
		Kadın	42	
Duyumsal	126	Erkek	64	64,1
		Kadın	62	
Sezgisel	71	Erkek	46	35,9
		Kadın	25	
Görsel	137	Erkek	72	69,2
		Kadın	65	
Sözel	60	Erkek	38	30,8
		Kadın	22	
Ardışık	81	Erkek	44	40,9
		Kadın	37	
Bütünsel	116	Erkek	66	59,1
		Kadın	50	

Tablo 4.7'de katılımcıların öğrenme stillerine göre dağılımları verilmiştir. Tüm katılımcılar 4 ana öğrenme stili altında gruplandırılarak değerlendirilmiştir. Katılımcılardan 111'i aktif, 86'si yansıtan, 126'si duyumsal, 71'i sezgisel, 137'si görsel, 60'ı sözel, 81'i ardışık ve 116'si bütünsel öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.8. Katılımcıların öğrenme stillerine göre akademik başarılarının karşılaştırılması

Öğrenme Stili	n	Akademik başarı (X ± SS)	t	p
Aktif	111	71,85 ± 10,64	-1,408	,161
Yansıtan	87	74,01 ± 10,86		
Duyumsal	127	73,83 ± 10,91	1,809	,072
Sezgisel	71	70,96 ± 10,32		
Görsel	137	73,14 ± 10,93	,667	,506
Sözel	61	72,03 ± 10,42		
Ardışık	81	71,80 ± 10,10	-1,084	,280
Bütünsel	117	73,49 ± 11,19		

Tablo 4.8'de katılımcıların öğrenme stillerine göre akademik başarılarının karşılaştırılması verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların öğrenme stiline göre akademik başarılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 4.9. Erkek katılımcıların öğrenme stillerine göre akademik başarılarının karşılaştırılması

Öğrenme Stili / Erkek	n	Akademik Başarı (X ± SS)	t	p
Aktif	66	70,47 ± 9,68	-1,028	,306
Yansıtan	44	72,46 ± 10,28		
Duyumsal	64	72,08 ± 9,95	1,015	,312
Sezgisel	46	70,13 ± 9,89		
Görsel	72	71,39 ± 10,15	,181	,856
Sözel	38	71,03 ± 9,62		
Ardışık	44	72,00 ± 8,32	,634	,528
Bütünsel	66	70,77 ± 10,90		

Tablo 4.9'da erkek katılımcıların öğrenme stillerine göre akademik başarılarının karşılaştırılması verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre erkek katılımcıların öğrenme stillerine göre akademik başarıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 4.10. Kadın katılımcıların öğrenme stillerine göre akademik başarılarının karşılaştırılması

Öğrenme Stili / Kadın	n	Akademik Başarı (X ± SS)	t	p
Aktif	45	73,87 ± 11,72	- ,743	,459
Yansıtan	42	75,71 ± 11,43		
Duyumsal	62	75,68 ± 11,69	1,171	,245
Sezgisel	25	72,48 ± 11,11		
Görsel	65	75,08 ± 11,50	,440	,661
Sözel	22	73,82 ± 11,92		
Ardışık	37	71,57 ± 12,00	-2,269	**,026***
Bütünsel	50	77,12 ± 10,73		

*p<0,05

Tablo 4.10'da kadın katılımcıların öğrenme stillerine göre akademik başarılarının karşılaştırılması verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ardışık öğrenme stiline sahip kadın katılımcıların akademik başarı düzeyleri 71,57 ± 12,00 puan, bütünsel öğrenme

stiline sahip kadın katılımcıların akademik başarı düzeyleri ise 77,12 ± 10,73 puan olduğu ve bütünsel öğrenme stili lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Katılımcıların diğer öğrenme stillerine göre akademik başarıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 4.11. Katılımcıların cinsiyete göre öğrenme stillerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması

Öğrenme Stili	Cinsiyet	n	Akademik Başarı (X ± SS)	t	p
Aktif	Erkek	66	70,47 ± 9,68	-1,665	0,99
	Kadın	45	73,87 ± 11,72		
Yansıtan	Erkek	44	72,46 ± 10,28	-1,392	,168
	Kadın	42	75,71 ± 11,43		
Duyumsal	Erkek	64	72,08 ± 9,95	-1,863	,065
	Kadın	62	75,68 ± 11,69		
Sezgisel	Erkek	46	70,13 ± 9,89	-,915	,363
	Kadın	25	72,48 ± 11,11		
Görsel	Erkek	72	71,39 ± 10,15	-,1994	**,048***
	Kadın	65	75,08 ± 11,50		
Sözel	Erkek	38	71,03 ± 9,62	-,992	,326
	Kadın	22	73,82 ± 11,92		
Ardışık	Erkek	44	72,00 ± 8,32	,185	,854
	Kadın	37	71,57 ± 12,00		
Bütünsel	Erkek	66	70,77 ± 10,90	-3,127	**,002***
	Kadın	50	77,12 ± 10,73		

*p<0,05

Tablo 4.11'de cinsiyete göre katılımcıların öğrenme stillerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre görsel öğrenme stiline sahip erkek katılımcıların akademik başarıları 71,39 ± 10,15 puan iken kadın katılımcıların akademik başarı düzeyleri 75,08 ± 11,50 puan olduğu ve kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Bütünsel öğrenme stiline sahip erkek katılımcıların akademik başarı düzeyleri 70,77 ± 10,90 puan iken kadın katılımcıların akademik başarı düzeyleri 77,12 ± 10,73 puan olduğu ve kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Erkek ve kadın katılımcıların diğer öğrenme stillerine göre akademik başarıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 4.12. Katılımcıların sınıflarına göre öğrenme stillerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması

Öğrenme Stili	Sınıf	frekans	%	Akademik Başarı (X ± SS)	F	P	Fark
Aktif	9	26	23,4	72,12 ± 7,35	7,028	**,000***	11>10 12>10
	10	31	27,9	65,87 ± 12,91			
	11	30	27	72,87 ± 9,85			
	12	24	21,6	78,00 ± 7,31			
Yansıtan	9	22	25,3	75,09 ± 10,76	,354	,787	
	10	25	28,7	72,16 ± 10,64			
	11	26	29,9	74,35 ± 11,80			
	12	14	16,1	75,00 ± 10,32			
Duyumsal	9	33	26	73,24 ± 8,53	3,546	**,017***	11>10 12>10
	10	35	27,6	69,46 ± 13,32			
	11	34	26,8	76,38 ± 10,90			
	12	25	19,7	77,24 ± 7,92			
Sezgisel	9	15	21,1	74,00 ± 10,54	2,831	**,045***	
	10	21	29,6	67,38 ± 10,43			
	11	22	31	69,18 ± 9,02			
	12	13	18,3	76,23 ± 9,90			
Görsel	9	38	27,7	73,37 ± 8,91	5,991	**,001***	11>10 12>10
	10	34	24,8	67,27 ± 12,92			
	11	42	30,7	74,79 ± 10,31			
	12	23	16,8	78,44 ± 8,27			
Sözel	9	10	16,4	73,90 ± 10,26	,680	,568	
	10	22	36,1	70,86 ± 11,09			
	11	14	23	69,86 ± 11,47			
	12	15	24,6	74,53 ± 8,65			
Ardışık	9	18	22,2	72,89 ± 8,04	3,153	**,030***	12>10
	10	29	35,8	67,83 ± 11,05			
	11	19	23,5	72,79 ± 10,80			
	12	15	18,5	76,93 ± 6,83			
Bütünsel	9	30	25,6	73,83 ± 9,79	1,863	,140	
	10	27	23,1	69,59 ± 13,60			
	11	37	31,6	73,95 ± 10,81			
	12	23	19,7	76,87 ± 9,63			

*p<0,05

Tablo 4.12'de katılımcıların sınıflarına göre öğrenme stillerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması verilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde sınıflara göre aktif, duyumsal, sezgisel, görsel ve ardışık öğrenme stillerindeki akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Yapılan post-hoc incelemesine göre aktif, duyumsal ve görsel öğrenme stilinde; 12 ve 11. sınıflar

lehine olacak şekilde 10. sınıflar arasında, ardışık öğrenme stilinde; 12. Sınıf lehine olacak şekilde 10. Sınıf ile arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Tablo 4.13. Katılımcıların spor yaşlarına göre öğrenme stillerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması

Öğrenme Stili	Spor Yaşı (yıl)	frekans	%	Akademik başarı (X ± SS)	F	P	
Aktif	≤ 1	9	8,1	60,56 ± 15,68	3,335	**,013***	4>1
	2	4	3,6	73,00 ± 4,24			
	3	15	13,5	70,53 ± 10,44			
	4	16	14,4	71,69 ± 5,03			
	≥ 5	67	60,4	73,63 ± 10,39			
Yansıtan	≤ 1	2	2,3	82,5 ± 16,26	,773	,546	
	2	11	12,6	71,36 ± 12,33			
	3	3	3,4	79,67 ± 6,81			
	4	16	18,4	72,38 ± 12,52			
	≥ 5	55	63,2	74,40 ± 10,86			
Duyumsal	≤ 1	8	6,3	66,13 ± 19,90	1,164	,330	
	2	5	3,9	77,00 ± 7,58			
	3	7	5,5	74,86 ± 13,13			
	4	21	16,5	74,62 ± 6,61			
	≥ 5	86	67,7	74,08 ± 10,58			
Sezgisel	≤ 1	3	4,2	60,33 ± 9,29	2,024	,101	
	2	10	14,1	69,20 ± 11,30			
	3	11	15,5	70,27 ± 8,38			
	4	11	15,5	67,09 ± 12,05			
	≥ 5	36	50,7	73,72 ± 9,51			
Görsel	≤ 1	7	5,1	62,14 ± 17,72	2,098	,085	
	2	8	5,8	75,13 ± 9,11			
	3	15	10,9	72,07 ± 11,40			
	4	20	14,6	72,95 ± 6,21			
	≥ 5	87	63,5	74,07 ± 10,92			
Sözel	≤ 1	4	6,6	68,75 ± 18,46	,646	,632	
	2	7	11,5	68,00 ± 11,63			
	3	3	4,9	72,00 ± 2,00			
	4	12	19,7	70,50 ± 13,34			
	≥ 5	35	57,4	73,74 ± 8,45			
Ardışık	≤ 1	7	8,6	58,71 ± 14,27	7,224	**,000***	2>1 4>1
	2	5	6,2	75,20 ± 10,06			
	3	5	6,2	63,60 ± 8,68			
	4	8	9,9	66,63 ± 7,23			
	≥ 5	56	69,1	74,61 ± 8,11			
Bütünsel	≤ 1	4	3,4	74,75 ± 19,52	,326	,860	
	2	10	8,5	70,10 ± 11,01			
	3	13	11,1	75,31 ± 9,27			
	4	24	20,5	73,83 ± 9,46			
	≥ 5	66	56,4	73,44 ± 11,19			

*p<0,05

Tablo 4.13'te katılımcıların spor yaşlarına göre öğrenme stillerindeki akademik başarı düzeylerinin karşılaştırılması verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre aktif öğrenme stilinde spor yaşlarına göre akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Ardışık öğrenme stilinde spor yaşlarına göre akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Yapılan post-hoc incelemesine göre anlamlı farklılığın aktif öğrenme stilinde 4 yıl spor yapanların lehine, ardışık öğrenme stilinde ise 4 yıl ve 2 yıl spor yapanlar lehine olacak şekilde 1 yıl spor yapanlarla arasında olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.14. Katılımcıların öğrenme stillerine göre akademik başarıları ile çoklu zeka alanlarındaki zeka alanı puanlarının korelasyonu.

Akademik Başarı Düzeyi		Çoklu Zeka Alanları Puanları							
		Sözel	Mantıksal	Görsel	Müziksel	Bedensel	Sosyal	İçsel	Doğa
Bütünsel (n=117)	r	**,184***	,119	,154	,053	,107	,147	**,182***	,102
	p	**,048**	,202	,098	,573	,250	,113	**,050**	,275
Ardışık (n=81)	r	**,350****	**,333****	,163	,123	,184	,099	,057	,141
	p	**,001**	**,002**	,147	,273	,100	,381	,611	,208
Sözel (n=61)	r	,140	,134	,234	,123	**,283***	,139	,153	,174
	p	,281	,302	,069	,346	**,027**	,286	,239	,179
Görsel (n=137)	r	**,309****	**,238****	,122	,052	,068	,141	,162	,098
	p	**,000**	**,005**	,157	,550	,431	,101	,059	,255
Sezgisel (n=71)	r	**,294***	**,316****	**,273***	,160	**,389****	**,302***	**,299***	**,309****
	p	**,013**	**,007**	**,021**	,182	**,001**	**,010**	**,011**	**,009**
Duyumsal (n=127)	r	**,256****	**,178***	,107	,037	,012	,062	,089	,051
	p	**,004**	**,046**	,231	,679	,889	,488	,319	,568
Yansıtan (n=87)	r	,061	,114	,064	,097	,166	,129	,144	-,037
	p	,576	,293	,555	,374	,125	,235	,184	,733
Aktif (n=111)	r	**,391****	**,262****	**,246****	,054	,133	,161	,150	**,215***
	p	**,000**	**,005**	**,009**	,571	,165	,092	,116	**,023**

*p<0,05, ** p<0,01

Tablo 4.14'de katılımcıların öğrenme stillerine göre akademik başarıları düzeyleri ile çoklu zeka alanlarındaki zeka alanı puanlarının korelasyonu verilmiştir. Katılımcıların bütünsel öğrenme stilindeki akademik başarıları ile sözel zeka ve içsel zeka alanları puan arasında pozitif yönlü düşük düzeyli anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$). Katılımcıların ardışık öğrenme stilindeki akademik başarıları ile sözel zeka ve mantıksal zeka alanları arasında pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0,01$). Katılımcıların sözel öğrenme stilindeki akademik başarıları ile bedensel zeka alanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyli anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$). Katılımcıların görsel öğrenme stilindeki akademik başarıları ile sözel zeka ve mantıksal zeka alanları arasında pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0,01$). Katılımcıların sezgisel öğrenme stilindeki akademik başarıları ile sözel zeka, görsel zeka, sosyal ve içsel zeka alanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyli anlamlı bir ilişki tespit edilirken ($p<0,05$), mantıksal zeka, bedensel zeka ve doğa zeka alanları arasında pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0,01$). Katılımcıların duyumsal öğrenme stilindeki akademik başarıları ile sözel zeka alanı arasında pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki tespit edilirken ($p<0,05$), mantıksal zeka alanı arasında pozitif yönlü düşük düzeyli anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0,01$). Katılımcıların aktif öğrenme stilindeki akademik başarıları ile sözel zeka, mantıksal zeka ve görsel zeka alanı arasında pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki tespit edilirken ($p<0,05$), doğa zeka alanı arasında pozitif yönlü düşük düzeyli anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0,01$). Diğer öğrenme stillerindeki akademik başarıları ile diğer zeka alanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

5. TARTIŞMA

Bu çalışma spor lisesi öğrencilerinin çoklu zeka alanı ile öğrenme stillerinin akademik başarı düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Kişilerin kendi zekâ alanlarının farkında olması, öğrenme ortamlarındaki rolleri açısından önemlidir. Dolayısıyla bireylerin eğitim hayatlarının en başında çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi sağlanmalı ve bu alanların geliştirilmesi için uygun ortamlar oluşturulmalıdır (Ceylan, 2020). Literatürdeki bilgiler ışığında bireylerin zeka alanlarına uygun ortamlar oluşturularak yapılacak eğitimler sayesinde öğrenmenin daha da kalıcı hale geleceği öngörülmektedir. Bu sebeple bireylerin çoklu zeka alanlarındaki düzeylerini belirlemek önemli bir hal almaktadır.

Tablo 4.1 incelendiğinde çalışmamızdaki katılımcıların çoklu zekâ envanterinde elde ettikleri puan ortalamalarını en yüksekten en düşüğe doğru sırasıyla verildiğinde; bedensel zekâ alanında 34,84 ± 5,87 puan, doğa zekâsı alanında 34,68 ± 6,24 puan, içsel zekâ alanında 33,98 ± 6,16 puan, görsel zekâ alanında 32,81 ± 6,83 puan, müziksel zekâ alanında 32,34 ± 7,24 puan, sosyal zeka alanında 31,70 ± 6,47 puan, mantıksal zekâ alanında 31,27 ± 6,35 puan ve sözel zekâ alanında 30,74 ± 6,40 puan ortalama değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların aldıkları puana göre belirlenen zekâ düzeyleri incelendiğinde tüm zekâ alanlarında orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Literatür incelendiğinde Güllü ve Tekin (2009) spor lisesi öğrencilerinin zekâ alanları sıralamasını bedensel, sosyal, içsel, sözel, doğacı, mantıksal, görsel ve müziksel zekâ olarak belirlemişlerdir. Ermiş ve ark. (2018) tarafından yapılan erişkinlik aşamasında öğrencilerde spor ve çoklu zeka ilişkisini inceledikleri araştırmalarında ise en yüksek mantıksal zeka iken onu sırasıyla görsel, müziksel, doğacı, içsel, bedensel ve sosyal zeka izlemiştir. En düşük puan ise sözel zeka alanında olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan Çinkılıç ve Soyer (2013) beden eğitimi öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla

yaptıkları çalışmada en yüksek ortalamanın görsel zeka düzeyinde olduğu ve bunu sırasıyla içsel, mantıksal, sözel, doğacı, sosyal, müziksel zekanın izlediği görülmektedir. Bedensel zekanın ise en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Yine başka bir araştırmada Kiremitçi ve Canpolat (2014) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin zekâ alanlarındaki en yüksek ortalamanın bedensel zekâ alanına ait olduğu ve bunu sırasıyla sosyal, içsel, görsel, mantıksal, müziksel, sözel zekanın takip ettiği ve en düşük ortalamanın doğacı zeka alanına ait olduğu tespit edilmiştir. Kul ve ark. (2014) beden eğitimi ve spor yüksekokulu sınavını kazanan adayların, kazanamayan adaylara göre tüm zeka alanlarındaki ortalamasının daha yüksek olduğunu ve kazanan adayların en yüksek ortalaması sosyal zeka alanında iken bunu sırasıyla bedensel, doğa, içsel, mantıksal, sözel, görsel ve en düşük ortalaması ise müziksel zekanın takip ettiği görülmektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde en yüksek zeka düzeyi ortalamalarının gruplara göre farklılaştığı ancak spor eğitimi alan ya da spor ile ilgili eğitim veren kurumlarda okuyan ya da mezun olan bireylerin bedensel-kinestetik zeka (Çinkılıç ve Soyer'in yaptığı çalışma hariç) alanının daha gelişmiş olduğu görülmektedir.

Baba ve Güçlü (2015) beden eğitimi ve spor yüksekokullarında kinestetik zekâyı geliştirecek dersler yoğunlukta olduğundan ve bu okulları kazanan öğrencilerin bazı özellikleri (koordinasyon, koşu vb.) test edilerek okula alındıklarından dolayı bu öğrencilerin kinestetik zekâlarının yüksek olmasının beklendiğini belirtmiştir. Bu düşünceye benzer şekilde bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre en yüksek zeka alanı puanının bedensel-kinestetik zeka alanında olduğunu ve spor lisesindeki derslerin de genellikle bedensel-kinestetik zeka alanını etkilediğini ve geliştirdiğini söyleyebiliriz. Bizim bu bulgularımızı destekler nitelikteki bir başka çalışmaya göre Güllü ve Tekin (2009) yaptıkları araştırmada genel lise ile spor lisesi öğrencilerinin çoklu zeka alanlarının karşılaştırmasını yapmış ve genel lise öğrencilerinin sözel, mantıksal, görsel ve içsel zekâlarının spor lisesi öğrencilerinkinden daha gelişmiş olduklarını belirtirken, spor lisesi öğrencilerinin sadece bedensel zekâlarının genel lise öğrencilerininkinden daha iyi olduğunu belirtmiştir. Bu durum farklı okul türlerine giden öğrencilerin, okullarında gördükleri farklı eğitimlerin onların zekâ alanlarının gelişmesine direkt etki etiğini göstermektedir.

Tablo 4.2 incelendiğinde çalışmamızdaki katılımcıların cinsiyetleri ile çoklu zekâ alt boyutları arasındaki etkiyi saptamak için yapılan analiz sonucunda sözel, görsel, müziksel, bedensel, içsel ve doğa zekası değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken, mantıksal ve sosyal zeka değişkenleri arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

İlgili literatür araştırmalarını incelediğimizde ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin zeka düzeyini araştıran çalışmalara rastlanmıştır. Çamurcu Nuhoğlu (2007), ortaokul öğrencilerinin çoklu zekâ alanları incelenmiştir. Çalışmanın cinsiyet değişkeni açısından sonucuna baktığında; kız öğrencileri erkek öğrencilerine kıyasla görsel, sözel, müziksel ve sosyal zekâ alanlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunurken, mantıksal zekâ alanında erkeklerin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Günç (2020), ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile çoklu zekâ alanlarının alt boyutları arasındaki farklılığı tespit etmek için yaptığı araştırmanın sonucuna göre; sözel zekâ, görsel zekâ, müziksel zekâ ve içsel zekâ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığını, ancak sayısal, bedensel, sosyal ve doğa zekâları alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Bu kapsamda, sayısal zekâ alt boyutunda kız öğrencilerinin ortalaması erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, sosyal zekâda alt boyutunda ise erkeklerin ortalama değerinin kızlardan daha yüksek olduğunu görülmüştür. Yenilmez ve Çalışkan (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan kadın öğrencilerin, çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâ, görsel uzamsal zekâ ve müziksel-ritmik zekâ puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirtilmiştir. Çeliköz ve Çeliköz,(2018) ortaokul ve lise öğrencilerinin cinsiyet ile çoklu zekâ alanlarının alt boyutları arasındaki farklılığı inceledikleri araştırmanın sonucuna göre; kız öğrencilerin sözel zekâları, müziksel, görsel, sosyal ve içsel zekâları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Diğer taraftan erkek öğrencilerin ise; mantıksal, bedensel ve doğacı zekâları kızlara göre daha yüksektir.

Lise/ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören ya da mezun durumunda olan öğrencilerin çoklu zeka düzeylerinin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde; Çalı ve Kangalgil (2020) spor liselerinde okuyan öğrencilerin çoklu zekâ profillerinin ortaya konması amacıyla yaptığı araştırmanın sonucuna göre; katılımcıların cinsiyetleri ile çoklu zekâ

puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Güllü ve Tekin (2009) spor lisesi ve genel lisede öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet durumu ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasındaki etkiyi saptamak için yaptıkları araştırmanın sonucuna göre; öğrencilerin cinsiyetlerine göre sözel zekâ, görsel zekâ, müziksel zekâ, sosyal zekâ ve içsel zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve kız öğrencilerin sözel, görsel, müziksel, sosyal, içsel zekâ alanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha ileri oldukları sonucuna ulaşılmışlardır. Ceylan ve Karaç Öcal, (2021) spor lisesi ve güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet durumu ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasındaki etkiyi saptamak için yaptığı araştırmanın sonucuna göre; spor lisesi öğrencilerinin bedensel, içsel ve doğacı zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin ortalama değerler incelendiğinde erkek öğrencilerinin ortalama değerinin kızlardan daha yüksek olduğunu görülmüştür. Güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerinde ise bedensel, varoluşçu, doğacı ve görsel zekâ alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin ortalama değerler incelendiğinde; bedensel ve varoluşçu zekâda kadınların daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülürken, doğacı ve görsel zekâda ise erkeklerin kadınlardan daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Polat (2018) yapmış olduğu çalışmasında spor bilimleri alanında özel yetenek sınavına giren adayların cinsiyetleri ile doğacı zekâ puanları arasında kadın öğrenciler lehine düzeyinde anlamlı fark bulurken, mantıksal, sözel, görsel, müziksel, sosyal, bedensel ve içsel zeka puanlarında kadınlar ile erkekler arasında anlamlı fark tespit etmemiştir. Sarı ve Bozdağ (2021), lise öğrencilerinin cinsiyet ile çoklu zekâ alanlarının alt boyutları arasındaki farklılığı inceledikleri araştırmanın sonucuna göre; erkek öğrencilerin bedensel ve kişiler arası zekâ puan ortalamalarının kadın öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, sözel zekâ düzeyinde ise kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek puan ortalamasına sahip olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca çoklu zekâ ölçeğinden alınan toplam puanlar kıyaslandığında erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kadın öğrencilerden yüksek olduğu fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını bildirmişlerdir. Öztürkmen (2006) çalışmasında ortaöğretim (lise) kız öğrencilerinin sözel zekâ, görsel zekâ, bedensel zekâ, müziksel zekâ, sosyal zekâ ve içsel zekâ alan puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ermiş ve ark. (2018) erişkinlik

aşamasındaki öğrencilerde spor ve çoklu zeka ilişkisini inceledikleri araştırma kapsamında öğrencilerde cinsiyete göre mantıksal, görsel, müziksel, bedensel, sosyal, içsel ve doğacı zeka alanlarında anlamlı farklılık bulunurken sözel zeka alanında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılıkların tümünün kadınlar lehine olduğunu tespit etmişlerdir. İzci ve arkadaşları (2007) dershaneye kayıt yaptıran lise mezunu ya da mezun durumundaki öğrencilerin çeşitli zekâ alanlarında aldıkları puanları cinsiyetleri açısından inceledikleri araştırmanın sonucuna göre; sözel, bedensel, müziksel, sosyal ve içsel zekâ alanlarında kızların lehinde farklılık olduğunu, mantıksal ve görsel alanlarda erkeklerin lehine bir farklılığın olduğunu bildirmiştir. Söz konusu farklılığı saptamak için yapılan analizler sonucuna göre çok zekâ alanları alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Demiray (2010), üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin cinsiyet ile çoklu zekâ alanlarının alt boyutları arasındaki farklılığı inceledikleri araştırmanın sonucuna göre; mantıksal ve sosyal zekâ alanlarında erkeklerin genel ortalama puanlarının kadınlarınkinden daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bulmuştur.

Diğer taraftan üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin çoklu zeka düzeylerinin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde; Ekici (2011) 16 farklı üniversiteden toplam 1199 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırma neticesinde beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören erkekler ile kadınların görsel ve müziksel zeka alanlarındaki puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. En yüksek zeka düzeyi puanlarının erkekler ve kadınlarda bedensel zeka alanında olduğu en düşük zeka düzeyi puanlarının ise erkeklerin müziksel zeka alanında kadınların ise mantıksal zeka alanında olduğu tespit edilmiştir. Yıldız ve arkadaşları (2020) spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasındaki etkiyi saptamak için yaptığı araştırmanın sonucuna göre; erkeklerin genel ortalama puanlarının mantıksal, içsel, müziksel, doğacı, görsel ve sözel zekâ alanlarında kadınlardan daha yüksek olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Ürgüp (2015), beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileriyle yaptığı çalışmada, bedensel zekâ ve alanlarında erkekler lehine, sözel zekâ alanında ise kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğu, diğer alanlarda ise anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Altınok, (2008) beden eğitimi öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarında aldıkları puanları cinsiyet değişkeni açısından

inceledikleri araştırmanın sonucuna göre; kızlar ile erkek öğrencilerin müziksel-ritmik ve görsel-uzamsal zekâ puanlarının karşılaştırıldığında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılığın olmadığını bildirmiştir. Avcı (2018), spor bilimleri fakültesi öğrencileri ile diğer fakülte öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarını karşılaştırmış olup, öğrencilerin mantıksal zekâ puanları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulurken, sözel, görsel, müziksel, bedensel, sosyal, içsel ve doğacı zeka puanlarında kadınlar ile erkekler arasında anlamlı fark tespit etmemiştir. Çinkılıç ve Soyer (2013) beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre çoklu zekâ alanlarını tespit etmeye çalıştıkları araştırmanın sonucuna göre; erkek öğrencilerin içsel zekâ alanında anlamlı farklılığın olduğunu tespit etmişlerdir. Ortalama puan değerlerine bakıldığında erkeklerin kadınlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bununla beraber diğer zekâ alanlarında ise kadın ve erkek öğrenciler arasında farklılık saptanmamıştır. Ermiş (2012) aktif spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sosyal zekâ alanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalama değerlerinde erkek öğrencilerin sosyal zekâlarının kız öğrencilerden fazla olmasının sebebi erkek öğrencilerin daha fazla sosyalleşme imkanı ve ortamı bulması ile açıklanabileceğini bildirmiştir. Loori (2005), çoklu zekâyı erkeklerin ve kadınların tercihleri arasında yaptığı karşılaştırmalı bir araştırmanın sonucuna göre, katılımcıların mantıksal zekâ türünde kadın ve erkekler ayrı ayrı incelenmiş ve ortalamalara göre farklılık mantıksal zeka alanında erkekler lehine olduğu ortaya çıktığını bildirmiştir.

Diğer taraftan Akın (2021) elit sporcuların cinsiyet ile çoklu zekâ alanlarının alt boyutları arasındaki farklılığı inceledikleri araştırmanın sonucuna göre; mantıksal zekâ puanları arasında erkek elit sporcular lehine iken sözel, görsel ve içsel zekâ puanları arasında kadın elit sporcular lehine farklılıkların olduğunu bulmuştur.

Araştırmamızda spor lisesi öğrencilerinin çoklu zekâ alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre bazı alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmezken, mantıksal ve sosyal alt boyutları arasında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. İlgili literatür sonuçlarını incelediğimizde farklı alt boyutlarda ve farklı cinsiyetlerin lehine değişken sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmamızda elde edilen bulguların bir

kısmı literatür sonuçları ile uyum içindeyken bir kısmının uyum içinde olmadığını görmekteyiz.

Tablo 4.3 incelendiğinde çalışmamızdaki katılımcıların cinsiyete göre akademik başarı düzeyi arasındaki etkiyi saptamak için yapılan analiz sonucuna göre kadınların akademik başarı düzeyleri erkelerinkinden daha yüksek olduğu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

İlgili literatür araştırmalarını incelediğimizde; Yılmaz (2019), 5. ve 6. sınıfta eğitim gören okul dışında fiziksel aktivitelere katılan ve katılmayan (kız ve erkek) öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek için yıl sonu başarı notlarını değerlendirilerek yaptığı analizler sonucuna göre; hem okul dışı fiziksel aktivite programlarına katılan hem de katılmayan öğrenci gruplarında kız öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin erkeklerden daha iyi düzeyde oldukları ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Garber'e göre (1996), VIII. Sınıflar düzeyinde yapılan bir çalışmada, spor yapıyor olma ile akademik başarı oranı arasındaki ilişkide kız öğrenciler lehine anlamlı derecede farklılıklar bulunmuştur.

Çetin ve Ceyhan (2018) lise öğrencilerinin akademik erteleme ile akademik başarılarının ilişkisini incelediği araştırmada kadın ve erkek öğrenciler arasında genel akademik not ortalamasının akademik erteleme arasında negatif yönlü bir ilişki tespit etmiş ve bu farklılığı kadınların akademik başarıya daha fazla önem vermesiyle açıklanabileceğini belirtmiştir. Nitekim yapılan ulusal ve uluslararası sınavlarda kadınların akademik başarısının daha iyi olduğu dikkati çekmektedir. Diğer yandan kadın lise öğrencilerinin okula aidiyet duygularının daha fazla olduğu ve okula ait hissetmenin akademik başarıyı arttırdığı ifade edilmektedir (Sarı, 2013). Literatürdeki bu bulgular çalışmamızdaki sonuçları destekler niteliktedir.

Diğer taraftan Yıldırım (2015), üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile akademik başarı (genel not ortalaması) düzeylerine göre erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla akademik anlamda daha başarılı olduğu ve iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Yazar aynı zamanda erkek öğrencilerin özgüven verilerinin kadın öğrencilerden daha yüksek olduğunu ve de özgüven ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit ettiğini

belirtmiştir. Bu bulgulara dayanarak erkek öğrencilerin akademik başarıda daha iyi olmalarının sebebini, üniversite döneminde erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre derslerine daha düzenli ve planlı çalıştıkları, içinde bulundukları şartlara daha kolay adapte olabildiklerini ve de özgüvenlerinin yüksek olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Tablo 4.4 incelendiğinde çalışmamızdaki katılımcıların sınıf değişkeni ile çoklu zekâ alt boyutları arasındaki etkiyi saptamak için yapılan analiz sonucunda sözel, mantıksal, görsel, bedensel ve içsel değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, müziksel, sosyal ve doğa zekaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğuna baktığımızda ise; sosyal zekâ alt boyutunda 9. sınıfın ortalama puanın 11. sınıfın ortalama puanından, 12. sınıfın ortalama puanı da 11. sınıfın ortalama puanından daha yüksek ve aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Doğa zekâ alt boyutunda ise 12. sınıfın ortalama puanı 11. sınıfın ortalama puanından daha yüksek ve aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bütün alt boyutların ortalama puanlarına baktığımızda en yüksek puana sahip olanların 12. Sınıf, en düşük puana sahip olanların ise 11. Sınıf olduğunu görmekteyiz.

Günç (2020), lisede öğrenim gören öğrencilerin sınıf değişkeni ile çoklu zekâ alanlarının alt boyutları arasındaki farklılığı tespit etmek için yaptığı analizlerin sonucuna göre; sözel zekâ, müziksel zekâ, bedensel zekâ, içsel zekâ ve doğa zekâ alanları arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Tekin (2008), ortaöğretimde spor yapan öğrencilerin sınıflarına göre sözel zekâ, mantıksal, görsel, müziksel ve içsel zekâ alanları arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlerken; spor yapmayan öğrencilerin sınıflarına göre sözel, mantıksal, görsel ve doğacı zekâ alanları arasında anlamlı farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Bu farklılıklara baktığında spor yapan 9. sınıftaki öğrencilerinin puan ortalamasının 11. sınıfınkinden daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Güllü ve Tekin (2009), spor lisesi ve genel lisede öğrenim gören öğrencilerin sınıfların çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasındaki etkiyi saptamak için yaptıkları araştırmanın sonucuna göre; sözel zekâ, mantıksal zekâ, sosyal zekâ ve içsel zekâ alanları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir.

Güllü ve Tekin (2009) ortaöğretim öğrencilerinin sınıflarına göre bazı zekâ alanlarında görülen bu anlamlı farklılığın, ortaöğretim kurumlarında okutulan ders türlerinin sınıflara göre değişiklik göstermesinden veya aynı ders bile olsa haftalık ders saat sayısının sınıflara göre farklık göstermesinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Bu duruma örnek olarak; 9. sınıf öğrencileri genel kültür derslerini ağırlıklı okurken 11. sınıf öğrencileri fen ağırlıklı veya sosyal ağırlıklı alan derslerini okuduklarını göstermiştir. Bu durumda farklı dersleri alan öğrencilerin aldıkları derslerin özelliklerine göre farklı zekâ alanları gelişebileceğini belirtmiştir. Çalışmamızda özellikle 11. sınıfların tüm zeka alanı ortalamalarının diğer sınıflara göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Oluşan bu durumun yukarda belirtilen sebeplerden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Altınok (2008), üniversitede beden eğitimi öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarında aldıkları puanları sınıf değişkeni açısından yaptığı analizlerin sonucuna göre; sosyal zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâ alanları arasında anlamlı farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılığın olmadığını bildirmiştir. Bu farklılık sosyal zekâ alanı için 2.sınıf ile 1, 3 ve 4.sınıflar arasında olduğu ve aralarında en düşük puanın 2. sınıfa ait olduğu; doğacı zekâ alanı için 1.sınıf ile 2, 3 ve 4.sınıflar arasında olduğu ve aralarında en düşük puanın 1. sınıf olduğu; içsel zekâ alanı için 2 ile 3.sınıflar arasında olduğu ve aralarında en düşük puanın 2. sınıfa ait olduğunu tespit etmiştir. Çamurcu Nuhoğlu (2007), ortaokul öğrencilerinin çoklu zekâ alanları incelenmiştir. Araştırmanın sınıf değişkeni açısından sonucuna baktığında; bedensel zekâ alanı arasında anlamlı farkın olduğunu tespit etmiştir. Bu farklılık 6. ve 8. sınıflar arasında olduğu ve aralarında en düşük puanın 6. sınıfa ait olduğunu tespit etmiştir.

Diğer taraftan Çalı ve Kangalgil (2020), spor liselerinde okuyan öğrencilerin çoklu zekâ profillerinin ortaya konması amacıyla yaptığı araştırmanın sonucuna göre; katılımcıların sınıf değişkeni ile çoklu zekâ puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Öztürkmen (2006), Gaziantep'te 9 farklı okulda öğrenim gören öğrencilerin çoklu zekâ alanları incelenmiştir. Araştırmada sınıf değişkenine göre çoklu zekâ alt boyutları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit etmiştir.

Literatürdeki bu araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin sınıflar arasında zeka düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğunu gösteren çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Güllü ve Tekin (2009) gelişim dönemleri açısından karmaşık ve çalkantılı olan ergenlik dönemini yaşayan ortaöğretim öğrencilerinin yaşlarına dolayısıyla sınıflarına göre gelişim özelliklerinin farklılık gösterdiğini, bu durumun öğrencilerin sınıflarına göre ilgi, istek ve beklentilerini farklılaştıracağı gibi zekâ alanlarının farklı gelişmesine de neden olabileceğini ve dolayısıyla öğrenciler gerek okudukları derslerin farklı olması durumundan gerekse ergenlik çağının karmaşık gelişim göstermesi durumundan öğrencilerin zekâ alanlarının sınıflarına göre farklı yönde gelişmesine yol açabileceğini belirtmiştir.

Bunların yanısıra Akın (2021) elit sporcuların çoklu zekâ düzeylerini incelediği araştırmada elit sporcuların yaşla beraber zeka düzeylerinde de artış yaşandığı tespit edilmiştir. Wilson ve Mujtaba (2010)'nın yaşa göre çoklu zeka düzeylerini karşılaştırdıkları ve bireylerin sosyal zekalarının yaşla birlikte kademeli olarak arttığını belirtmişlerdir. Tirri ve Nokelainen (2008) yapmış oldukları bir çalışmada, yetişkinlerin ergenlik dönemindeki gençlere göre bazı zeka alanı puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Çalışmamızdaki bulgular incelendiğinde en yüksek zeka alanı puanlarının en büyük yaşta olan 12. Sınıflara ait olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla çalışmamızdaki bulgular literatürdeki bu bulgularla paralellik göstermektedir.

Tablo 4.5 incelendiğinde katılımcıların çoklu zekâ alanlarında spor yaşı düzeylerine göre zekâ alanı puanlarının karşılaştırılması verilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde spor yaşına göre sözel zekâ alanı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Diğer zekâ alanlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir($p>0,05$).

İlgili literatür araştırmalarını incelediğimizde; Çalı ve Kangalgil (2020) spor liselerinde okuyan öğrencilerin çoklu zekâ profillerinin ortaya konması amacıyla yaptığı araştırmanın sonucuna göre; katılımcıların spor yaşı ile sözel, mantıksal, görsel, müziksel, sosyal, içsel ve doğacı zekâ puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmemişken, bedensel zekâ puanlarında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir.

Yıldız ve arkadaşları (2020), spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin spor yaşı değişkeni ile çoklu zekâ ölçeği alt boyutları arasındaki etkiyi tespit etmek için yaptığı analizlerin sonucuna göre; varoluşsal, sosyal, içsel, mantıksal, müziksel, doğacı ve sözel zekâ alanlarında anlamlı farklılıklar olduğunu tespit ederken, bedensel ve görsel zekâ alanlarında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Elde ettikleri sonuçlara göre; 16 yıl ve daha uzun süredir spor yapan öğrencilerin zekâ alt boyutlarında daha yüksek puanlara sahip oldukları bildirilmiştir. Sözel zekâ alanında ise 11-15 yaş arası ve 16 yaş ve üzeri spor yapan öğrencilerin daha az zaman spor yapanlara göre daha yüksek puan aldığını bildirmişlerdir. Canlı ve arkadaşları (2017), basketbola özgü becerinin çoklu zekâ alanındaki zekâ türleri ile ilişkini saptamak için yaptıkları araştırmalarının sonucuna göre; katılımcı grubun spor yaşı ile basketbola özgü beceri düzeyleri arasında pozitif yönde zayıf bir ilişkinin olduğu ve spor yaşının çoklu zekâ alanlarındaki herhangi bir zekâ türü ile ilişkisi tespit edilmediklerini bildirmişlerdir.

Diğer taraftan Sarı ve Bozdağ (2021) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında spor yapan öğrencilerin çoklu zekâ puan ortalamalarının spor yapmayan öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Tekin (2008) Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden spor yapanların spor yapmayanlara göre tüm zeka alanlarında daha yüksek puana sahip olduklarını tespit etmiştir. Ferik (2022) lise öğrencilerinin spor yapıp yapmama durumuna göre zeka alanları karşılaştırmalarına bakılınca spor yapan bireylerin tüm zeka alanlarında daha yüksek zeka alanı puanına sahip oldukları ve spor yapmayanlara göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ermiş ve ark. (2018) erişkinlik aşamasındaki öğrencilerde spor ve çoklu zekâ ilişkisinin incelendiği bir çalışmada, spor yapma durumlarına göre zekâ alanlarının tümünde spor yapan öğrencilerin lehine istatistiki olarak önemli farklar bulunmuştur. Bayrak ve ark (2005) yaptıkları çalışmada spor yapan ve spor yapmayan öğrencilerde sözel zekâ alanları bakımından istatiksel olarak önemli bir fark olduğunu belirtmişlerdir. Ermiş ve İmamoğlu (2013), üniversite öğrencilerini spor yapma ve yapmama durumlarına göre değerlendirdiklerinde, düzenli şekilde spora katılan öğrencilerin bedensel ve sosyal zekâ alanında iyi olduklarını söylemişlerdir. Ermiş ve ark (2018) Erişkinlik aşamasında öğrencilerin spor yapmalarının çoklu zeka puanlarını olumlu yönde etkilediğini ve bu sebeple öğrencilerin sportif faaliyetlerden daha fazla

yararlanmaları ve daha çok spora yönlendirilmeleri için gerekli çalışmalar ve desteklerin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Spor yapıp yapmama durumuna göre yapılan araştırmaların çoğunda spor yapmanın zeka durumunu olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ancak çalışmamızda elde edilen bulgular incelendiğinde spor yaşı ile zeka alanı puanları arasında istatistiksel olarak yalnızca sözel zeka alanında anlamlı farklılıklara rastlanılmıştır. O nedenle spor yapmanın zeka alanı puanlarını artırdığını ancak spor yaşının ileri düzeyde olmasının anlamlı bir farklılık oluşturmadığını söyleyebiliriz.

Tablo 4.6 incelendiğinde çalışmamızdaki katılımcıların akademik başarıları ile çoklu zekâ alanlarındaki puanları arasındaki etkiyi saptamak için yapılan analiz sonucuna göre; akademik başarıları ile sözel zekâ ve mantıksal zekâ alanları arasında pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki oldu görülürken, akademik başarıları ile görsel zekâ ve içsel zekâ alanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların akademik başarıları ile müziksel, bedensel, sosyal ve doğa zekâsı alanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde bu konu hakkında az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ferik (2022) spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin akademik başarıları ile çoklu zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için yaptığı araştırmada öğrencilerin akademik başarıları ile sözel, mantıksal, görsel alanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir Akar (2006) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada akademik başarı ile çoklu zekâ boyutlarından mantıksal zekâ alanı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Baba Kaya ve ark (2015) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bedensel zekâ alanlarının akademik başarı ile arasındaki ilişkisinin belirlenmesi için yaptıkları araştırmada öğrencilerin akademik başarının ölçütü olarak ele alınan öğrencilerin genel not ortalamaları ile bedensel/kinestetik zeka arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Özellikle derslerin içeriklerine göre akademik başarılarını etkileyeceğini düşündüğümüz sözel ve mantıksal zeka alanı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olması beklenen bir durumdur. Çalışmamızda da akademik başarı ile sözel, mantıksal, görsel ve içsel zeka alanlarında anlamlı derecede bir ilişki olduğu

gözükmektedir. Literatürdeki bulgular da çalışmamızdaki sonuçları destekler niteliktedir.

Diğer taraftan Yılmaz ve Fer (2003) yaptığı çalışmada ise çoklu zekâ kuramına göre seçilen etkinliklerde öğrencilerin daha ilgili ve akademik alanda daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Bu durumda öğrencilerin ders içerikleri daha çok sözel ve mantıksal zeka alanını ilgilendiriyorsa, o zeka alanlarında yüksek puanı olan, yani o zeka alanlarına ilgisi olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olması beklenen bir durumdur. Lise düzeyinde derslerin çok büyük bir bölümü sözel ve mantıksal zekayı ön plana çıkarmaktadır. O nedenle çalışmamızda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmamızda sözel ve mantıksal zekası yüksek olan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile orta düzeyli bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğrenme stili, öğrencinin ne öğrendiğini değil, nasıl öğrendiğini tanımlar (Demirkaya, 2004). Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğrenme stilinin belirlenmesi ve öğrenme stillerine uygun öğretim verilmesinin başarıyı artıracağı vurgulanmaktadır. Bu durum öğrenenlerin öğrenme stillerinin belirlenmesini ve öğrenme stilleri konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesinin önemini ve gerekliliğini artırmaktadır (Bilgin ve Durmuş, 2003; Kılıç, 2002).

Öğrenme stillerinin farklı tanımlamaları olduğu gibi bunları tanımlayacak farklı türlerde envanterler de kullanılmaktadır. Cevher ve Yıldırım (2020) öğrenme stilleri konusunda yapılmış akademik çalışmaları inceledikleri sistematik derleme içerisinde 2000-2016 yılları arasında yapılmış öğrenme stilleri ile ilgili araştırmalara yer vermişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrenme stillerini araştıran çalışmalar içerisinde en çok (%43 oranla) David Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılırken, Felder ve Silverman Öğrenme stili % 2,1 oranla az sayıda çalışma yapılan alanlardan birisi olmuştur. Cevher ve Yıldırım (2020) öğrenme stiline yönelik çeşitliliğin arttırılması için farklı bakış açılarına ihtiyaç olduğunu ve farklı örneklem gruplarıyla çalışılmamış olması bu alandaki bir eksiklik olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bilimsel çalışmaların faydalı olabilmesi için çeşitlemelerin fazla olması ve içeriklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada

literatürde çoğunlukla kullanılan David Kolb öğrenme stili envanteri yerine Felder ve Silverman öğrenme stili envanteri tercih edilmiştir.

Tablo 4.7 incelendiğinde çalışmamızdaki katılımcıların öğrenme stillerine göre yüzdelik dağılımları en yüksekten en aşağıya doğru sırasıyla verildiğinde spor lisesi öğrencilerinin; görsel/sözel öğrenme stillerinden %69,2 görsel öğrenme stiline, duyumsal/sezgisel öğrenme stillerinden %64,1 duyumsal öğrenme stiline, ardışık/bütünsel öğrenme stillerinden %59,1 bütünsel öğrenme stiline, aktif/yansıtan öğrenme stillerinden %56,1 ile aktif öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Bu da spor lisesinde öğrenim gören katılımcılarımızın baskın öğrenme stilinin görsel öğrenme stilinin olduğunu görmekteyiz.

Literatürdeki Felder ve Silverman öğrenme stili envanterini kullanan az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Güloğlu (2019) sosyal bilimler ve fen lisesi öğrencilerinin çoklu zeka ve öğrenme stillerinin biyoloji başarı ve tutumuna etkisi üzerine yaptığı araştırmada sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ortalamalarına bakıldığında sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin aktif/yansıtan öğrenme stillerinden %65 ortalama ile aktif öğrenme stiline, %60 ile duyumsal/sezgisel öğrenme stillerinden sezgisel öğrenme stiline, %81 ile görsel/sözel öğrenme boyutundan sözel öğrenme stiline ve %64 ile ardışık/bütünsel boyutundan ardışık öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır. Çalışmada sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin %81 ile en yüksek sözel öğrenme stiline sahipken %19 ile en düşük görsel öğrenme stiline sahip oldukları olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan yine aynı çalışmada öğrenme stilleri ortalamalarına bakıldığında fen lisesi öğrencilerinin aktif/yansıtan öğrenme stillerinden %64 ile aktif öğrenme stiline, duyumsal / sezgisel öğrenme stillerinden %57 ile duyumsal öğrenme stiline, görsel /sözel öğrenme stillerinden %70 ile sözel öğrenme stiline, ardışık/bütünsel öğrenme stillerinden ise %60 ile ardışık öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır. Çalışmada fen lisesi öğrencilerinin de %70 ile en yüksek sözel öğrenme stiline sahipken % 30 görsel öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Çalışmamızda ise bu bulguların aksine spor lisesi öğrencilerin en yüksek % 69,2 ile görsel öğrenme stiline % 31,8 ile en düşük sözel öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Güloğlu (2019) sosyal bilimler ve fen lisesinde sözel öğrenme stili puanlarının yüksek olmasının sebebini bu okullarda ağırlıklı olarak sözel

derslerin olmasından dolayı baskın öğrenme stilinin sözel öğrenme stili olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde spor lisesi öğrencilerinin derslerini daha çok görsel objeler üzerinde işlediği ve sözel derslerden daha uzak kaldıkları için görsel öğrenme stillerinin daha yüksek puan, dolayısıyla sözel öğrenme stillerinin ise daha düşük puanda kaldığını söyleyebiliriz. Liseler arasında bu tür farklılıkların olması da beklenen bir durumdur. Güloğlu (2019) aktardığına göre Dikmen ve ark (2018), Otrar (2006), Çakır ve Akbaş (2013), Öztekin (2012) ve Bayraktar ve Otrar (2006) yapmış oldukları araştırmalarında farklı ortaöğretim kurumlarımda öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenim gördükleri okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgular diğer liseler ile spor lisesi arasında böyle bir farklılığın olmasının normal karşılanabileceğini göstermektedir.

Tablo 4.8'de tüm katılımcıların, tablo 4.9'da ise sadece erkek katılımcıların öğrenme stillerine göre akademik başarılarının karşılaştırılması verilmiş ve elde edilen bulgulara göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Tablo 4.10'da ise sadece kadın katılımcıların öğrenme stillerine göre akademik başarılarının karşılaştırılması verilmiş ve elde edilen bulgulara göre ardışık öğrenme stiline sahip kadın katılımcıların akademik başarı düzeyleri 71,57 ± 12,00 puan, bütünsel öğrenme stiline sahip kadın katılımcıların akademik başarı düzeyleri ise 77,12 ± 10,73 puan olduğu ve bütünsel öğrenme stili lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Literatürde öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar mevcuttur. Güloğlu (2019) sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin öğrenme stilinin aktif/yansıtan, duyumsal/sezgisel, görsel/sözel, ardışık/bütünsel boyutları ile biyoloji akademik başarı ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Yine aynı çalışmada fen lisesi öğrencilerinin öğrenme stilinin aktif/yansıtan, duyumsal/sezgisel, görsel/sözel boyutları ile biyoloji akademik başarı ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını ancak fen lisesi öğrencilerinin öğrenme stilinin ardışık/bütünsel boyutu ile biyoloji ortalamaları puanları arasında bütünsel öğrenme stili lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmamızda da benzer şekilde kadın öğrencilerin ardışık/bütünsel öğrenme stillerindeki akademik başarıları arasında bütünsel öğrenme

stili lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular çalışmamızdaki bulguları destekler niteliktedir. Ancak çalışmamızda bu farklılıkların tüm öğrencilerin (erkek + kadın) dahil edildiği karşılaştırmalarda oluşmadığı, yalnızca kadın öğrencilerde bu farklılıkların oluştuğu görülmektedir. Alemdağ ve ark. (2018) ise spor lisesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin genel akademik başarı açısından incelenmesi üzerine yaptıkları araştırmada öğrenme stillerinin akademik başarılarını etkilediğini belirtmiştir.

Diğer taraftan literatürde öğrenme stilinin akademik başarıyı etkilediği ve etkilemediğini belirten birçok çalışma mevcuttur. Cevher ve Yıldırım (2020) yaptıkları araştırmaya göre 2000-2016 yılları arasında öğrenme stilleri üzerine yapılan ve yayınlanan araştırmaları incelemişler ve öğrenme stili ile birlikte en yoğun kullanılan değişkenin akademik başarı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmadaki bilgilere göre toplam 131 adet çalışmada öğrenme stilleri değişkeni akademik başarı değişkeniyle birlikte kullanılırken 83 adet çalışmada öğrenme stillerinin akademik başarıyı etkilediği sonucuna varılmıştır. Literatürdeki bu bulgulara bakınca öğrenme stillerinin akademik başarıyı kısmen etkilediği kanısına varılabilir. Çalışmamızda ise tüm öğrenciler (kadın + erkek) düşünüldüğünde öğrenme stillerinin akademik başarıyı etkilemediği sonucuna ulaşılsa da öğrenme stillerine uygun ortamlar kurularak yapılacak eğitimlerin akademik başarıyı daha da artıracağı düşünülmektedir. Benzer şekilde Dikmen ve Tuncer (2020) baskın öğrenme stillerinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığını, fakat baskın öğrenme stillerine göre yapılan eğitimin geleneksel yöntemlere göre gerçekleştirilen eğitimden daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.11'de cinsiyete göre katılımcıların öğrenme stillerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması sonucunda görsel öğrenme stiline sahip erkek katılımcıların akademik başarı düzeyleri 71,39 ± 10,15 puan iken kadın katılımcıların 75,08 ± 11,50 puan olduğu ve kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bütünsel öğrenme stiline sahip erkek katılımcıların akademik başarı düzeyleri 70,77 ± 10,90 puan iken kadın katılımcıların 77,12 ± 10,73 puan olduğu ve kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Erkek ve kadın

katılımcıların diğer öğrenme stillerine göre akademik başarıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

İlgili literatür incelendiğinde Cevher ve Yıldırım (2020) akademik başarının ardından en fazla cinsiyet değişkeninin öğrenme stilleri üzerine etkisi incelendiğini belirtmiştir. Literatür incelendiğinde cinsiyet ile öğrenme stili değişkenleri arasındaki anlamlı ilişki tespit eden çalışmalar mevcuttur (McCarthy, 1987; Matthews, 1991; Ewing ve Yong, 1993; Dunn ve Griggs, 1995; Matthews, 1996; Ergür, 1998; Mahiroğlu, 1999; Whitcomb, 1997; Baran, 2000; Taylor, 2001; Kennedy, 2002; Clump ve Skogsbergboise, 2003; Tabanlıoğlu, 2003; Güven, 2004; Karataş, 2004; Garland ve Martin, 2005; Çubukçu, 2005; Otrar, 2006; Çaycı ve Ünal, 2007; Ekici, 2013; Bakır ve Mete, 2014).

Bu çalışmaların aksine literatürde cinsiyet ile öğrenme stili değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ve iki değişken arasında anlamlı ilişki tespit edilmeyen çalışmalarda mevcuttur (Shaw ve Marlow, 1999; Hansen, 2000; Kabadayı, 2001; Loo, 2002; İlhan, 2002; Arslan, 2003; Fer, 2003; Ames, 2003; Crabtree, 2003; Uzuntiryaki ve ark, 2004; Arslan ve Babadoğan, 2005; Karakış, 2006; Demir, 2006; Erkuş ve ark, 2006; Çağlayan, 2007; Çağlayan ve Taşğın, 2008; Ateş ve Altun, 2008; Bahar ve ark, 2009; Mutlu, 2010). Cevher ve Yıldırım'ın (2020) yaptıkları derlemede 54 çalışma cinsiyetin öğrenme stilleri üzerine etkisini araştırdığı çalışmaya rastlamış ve bunlardan 21 tanesi cinsiyetin etkisinin olduğunu, 33 çalışmanın ise etkisinin olmadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda cinsiyet faktörünün öğrenme stili konusunda belirleyici bir faktör olmadığını belirtmiştir.

Literatürdeki bu bulgular cinsiyetin öğrenme stilleri üzerine etkisini belirtirken çalışmamızda ise cinsiyetlerin öğrenme stillerindeki akademik başarıları karşılaştırılmıştır. Çalışmamızda yalnızca bütünsel ve görsel öğrenme stillerinde erkekler ile kadınların akademik başarıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın da nerdeyse tüm öğrenme stillerinde olduğu gibi kadınların lehine olduğu tespit edilmiştir. Literatürde erkekler ile kadınların akademik başarıları arasında kadınlar lehine anlamlı farklılıkların olduğu çalışmamızdaki bulguları destekleyen araştırmalar mevcuttur (Pomerantz ve ark. 2002; Büyüköztürk ve

Denizkulu, 2002; Karataş, 2004; Koç ve ark 2004; Bahar 2006; Duckworth ve Seligman 2006; Bahar ve ark. 2009; Uzun ve ark, 2013). Dolayısıyla kadınların erkeklerden akademik anlamda daha başarılı olduklarını söyleyebiliriz.

Diğer taraftan her ne kadar literatürde kadınların akademik anlamda daha başarılı olduklarını belirten çalışmalar mevcut olsa da cinsiyetlerin öğrenme stillerindeki akademik başarılarını inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla elde edilen bulgular ilerde bu manada yapılacak çalışmalara yön gösterecektir. Bu çalışmanın bulgularına göre ise cinsiyetin öğrenme stillerindeki akademik başarıyı kısmen etkilediğini söyleyebiliriz.

Tablo 4.12'de katılımcıların sınıflarına göre öğrenme stillerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması sonucunda sınıflara göre aktif, duyumsal, sezgisel, görsel ve ardışık öğrenme stillerindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Yapılan post-hoc incelemesine göre aktif, duyumsal ve görsel öğrenme stilinde; 12 ve 11. sınıflar lehine olacak şekilde 10. sınıflar arasında, ardışık öğrenme stilinde; 12. Sınıf lehine olacak şekilde 10. Sınıf ile arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde sınıflara göre öğrenme stillerindeki akademik başarılarının karşılaştırmasını yapan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak sınıf düzeyinin artması aynı zamanda yaşın ilerlemesi olarak görülebileceğinden bazı araştırmaların sonuçları bizlere fikir verebilir. Çağlayan ve Taşğın (2008) beden eğitimi ve spor yüksekokulu sınavına başvuran aday öğrencilerin öğrenme biçemlerinin incelenmesi için yaptıkları araştırmada aday öğrencilerin öğrenme biçemlerinin yaş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Atabay ve Kurtman (2013) hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretme stilleri arasındaki uyumu ile akademik başarı arasındaki farkları incelediği araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri puan ortalamalarının yaşa göre değişmediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Cehver ve Yıldırım'ın (2020) aktardığına göre öğrenme stilinin çocukluktan kazanıldığı ve ileriki yaşlarda kolay kolay değişmediği de çalışmalarda belirtilmiştir (Fellenz ve Conti, 1989'dan akt., Bear, 2012). Dolayısıyla öğrenme stillerinin yaşla

birlikte değişmediğini varsayarak öğrencilerin sınıf düzeyinde akademik başarılarına odaklanmanın daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Taşlıyan ve ark (2015) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin yaş aralıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Küdür Çırpan ve Çınar (2013) yaptıkları araştırmada akademik başarı notu ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olmadığını bulmuşlardır. Akandere ve ark (2010) aktardığına göre Keskin ve Sezgin'in (2009) yaptığı araştırmada ergenlerin yaşına göre akademik başarı durumu değerlendirilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre yaş ilerledikçe akademik başarı azalmıştır. Çalışmamızda ise sınıfı (dolayısıyla yaşı) daha büyük olanların daha yüksek akademik başarısı olduğu görülmektedir.

Bu bulguların aksine Polat ve ark. (2019) yaptığı araştırmada genel itibariyle yaş ilerledikçe zeka alanı puanlarında da bir artış olduğunu tespit etmiştir. Diğer taraftan Kaya Baba (2015) ise kinestetik zeka seviyesi yüksek olan bireylerin akademik başarılarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sebeple öğrencilerin yaşla birlikte geliştiği ve de akademik başarılarının artığını söyleyebiliriz. Bu açıdan bakılınca literatürdeki bulgular çalışmamızdaki sonuçları destekler niteliktedir.

Tablo 4.13'de katılımcıların spor yaşlarına göre öğrenme stillerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması sonucunda aktif öğrenme stilinde spor yaşlarına göre akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Yapılan post-hoc incelemesine göre anlamlı farklılığın 4 yıl spor yapanların lehine olacak şekilde 1 yıl spor yapanlarla arasında olduğu bulunmuştur. Ardışık öğrenme stilinde spor yaşlarına göre akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Yapılan post-hoc incelemesine göre anlamlı farklılığın 4 yıl ve 2 yıl spor yapanların lehine olacak şekilde 1 yıl spor yapanlarla arasında olduğu bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde spor yapma durumuna göre öğrenme stillerini inceleyen birkaç çalışmaya rastlanmıştır. Alemdağ ve Öncü (2015) beden eğitimi öğretmeni adaylarının sporculuk durumlarına göre öğrenme stilleri incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlara ulaşılamamış ve öğrenme stillerinin sporculuk durumlarına

bağlı olarak değişmediğini tespit etmişlerdir. Alemdağ ve ark (2016) eğitim kademesi ve akademik başarı açısından sporcu öğrencilerin öğrenme stillerini incelediği araştırmada lise ve üniversitedeki sporcu öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bildirmişlerdir. Yine aynı çalışmada sporcu öğrencilerin akademik başarılarının, öğrenme stillerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Alemdağ ve ark (2016) bu bulgunun öğrenme stillerinin, sporcu öğrencilerin akademik başarılarında farklı etkilere sahip olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir. Çalışmamızda spor yapma durumundan öte spor yaşının etkisi incelenmiştir. Bu durumda spor yaşına göre yalnızca aktif ve ardışık öğrenme stillerindeki akademik başarıları arasında bir farklılık tespit edilmiştir. Sonuçlar daha detaylı incelendiğinde anlamlı farklılığın spor yaşı büyük olan lehine olduğu gözükmektedir. Dolayısıyla bu durumda kısmen de olsa spor yaşı arttıkça öğrenme stillerindeki akademik başarılarının arttığı söylenebilir ancak tablo 4.13'deki diğer veriler incelendiğinde bu durumun biraz temkinli yorumlanması ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Tablo 4.14'de katılımcıların baskın öğrenme stillerine göre akademik başarıları ile çoklu zeka alanlarındaki zeka alanı puanlarının korelasyon sonuçlarına göre müziksel zeka haricinde tüm zeka alalarındaki puanlar ile öğrenme stillerine göre belirlenmiş akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular detaylı incelendiğinde öğrenme stiline göre akademik başarı düzeyini en çok etkileyen zeka alanlarının sözel zeka ve mantıksal zeka olduğu görülmektedir. Bunları takiben görsel, bedensel, içsel ve doğa zeka alanları takip etmektedir. Diğer taraftan müziksel zeka, öğrenme stilindeki akademik başarı düzeyini etkilemediği görülmektedir. Aynı şekilde yansıtan öğrenme stilindeki akademik başarı düzeyi ile zeka alanlarındaki puanlar arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

İlgili literatür incelendiğinde öğrenme stillerine göre akademik başarı düzeyleri ile zeka alanı puanları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu sonuçlar alan yazındaki araştırmalara katkı da bulunup merak edilen sorulara yanıt verebilme imkanı sunabileceğini düşünmekteyiz.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Spor lisesi öğrencilerinin çoklu zeka ve öğrenme stilleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada en yüksek puana sahip zeka alanının bedensel zeka alanı olduğu bulunmuştur. Kadınların akademik başarılarının erkeklerden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı ile sözel, mantıksal, görsel ve içsel zeka arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Akademik başarıyı en çok etkileyen zeka alanları ise sözel ve mantıksal zeka olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan bazı zeka alanlarının spor yaşı, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinden etkilendiği tespit edilmiştir. Bu sebeple belirtilen değişkenlerin aynı zamanda akademik başarı düzeylerini de dolaylı olarak etkileyeceği düşünülmektedir. Spor lisesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarılarını etkilemediği tespit edilmiştir. Ancak bazı öğrenme stillerindeki akademik başarı düzeylerinin sınıf, spor yaşı ve cinsiyet değişkenlerinden etkilendiği tespit edilmiştir. Yine bazı öğrenme stillerindeki akademik başarı düzeyleri ile çoklu zeka alanı puanları arasında da anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu durum da çoklu zeka alanı ile öğrenme stillerinin birbirlerinden etkilendiği sonucuna varılabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak akademik başarı düzeylerinin çoklu zeka alanlarından ve öğrenme stillerinden direkt veya dolaylı olarak etkilendiği görülmektedir. Dolayısıyla spor lisesi öğrencilerin çoklu zeka alanları ile öğrenme stillerinin belirlenerek eğitim süreçlerinin bu farklılıklara dikkat edilerek yürütülmesi akademik başarı düzeylerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler;

- Çalışmanın sonuçlarına göre zeka alanları ve öğrenme stilleri öğrencilerin akademik başarılarına etkilemektedir dolayısıyla program geliştiriciler müfredatı hazırlarken bu tarz psikolojik etmenlere de dikkat ederse eğitim çıktıları daha kaliteli olabilir.

- Alan yazındaki yetersizlik göz önünde bulundurulursa daha farklı değişkenler çalışmada değişkenler birlikte ele alınarak daha farklı ve daha derin bakış açıları geliştirilerek sonraki çalışmalara ışık tutulabilir
- Daha alt eğitim kademlerinden başlanarak tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin öğrenme stilleri ve ağırlıklı zeka alanları tespit edilip ailelerle iş birliği yapılarak daha çok motive edici ve hedefe yönelik eğitim ortamları oluşturulabilir.
- Sadece eğitim alanında değil iş hayatında da öğrenciler takip edilerek mezuniyet sonrası kişilerin bu tarz özelliklerine göre daha kalifiye iş ortamları oluşturulabilir.
- Öğrenme stilleri ve zeka ile ilgili öğretmenler ve idare çeşitli hizmet içi eğitimlere alınarak farkındalık oluşturulabilir.
- Farklı eğitim kademeleri ve türleri için Türk ulusunun yaşam tarzına da hitap edecek yerli ölçekler geliştirilerek daha kapsamlı ve detaylı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen yetiştirme sürecinde çoklu zeka ve öğrenme stilleri gibi değişkenlerin neler olduğu ve öğrencilere bu ölçeklerin nasıl uygulanıp değerlendirileceğine dair eğitimler verilebilir.
- Derslerinde çoklu zeka kuramını kullanacak olan öğretmen öncelikle öğrencilerinin hangi zeka alanlarının baskın hangi zeka alanlarının daha düşük seviyede olduğunu tespit edip, öğretim stratejisini ve derslerindeki etkinlikleri buna göre planlayabilir.
- Literatürde öğrencileri etkileyen çeşitli demografik özellikler olduğu görülmektedir bunların içerisinde yer olan olumsuz etkileri bulunanlar araştırılıp gerekli tedbirler alınabilir.
- Öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farkında olmaları akademik başarılarını etkileyebilecek önemli bir değişkendir dolayısıyla üniversitelerden bu konular hakkında akademik destek istenerek müfredata işlevsel olan bu dersler eklenebilir.

7. KAYNAKLAR

Açışlı S. Investigation of Class Teacher Candidates' Learning Styles and Critical Thinking Dispositions. Elementary Education Online, 2016; 15(1): 26-32.

Ahmann JS, Marvin D. Evaluating Pupil Growth: Principles Of Tests And Measurement (4 ed). Boston:Allyn and Bacon Inc. 1971.

Akandere M, Özyalvaç NT, Duman S. Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ile Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2010; 24: 21-7.

Akar K. İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Sahip Oldukları Zekâ Alanları ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa, 2006

Akın, Y. Elit Sporcuların Çoklu Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, 2021.

Akınoğlu O. Çoklu Zekâ Kuramı. Kitap: Oral B. (Editör), Öğrenme, Öğretme, Kuram ve Yaklaşımları (Üçüncü Baskı). Pegem Akademi, Ankara 2014; s: 413-428.

Alemdağ C, Alemdağ S, Özkara AB. Spor Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. Eğitim ve Bilim 2018; (43) (195): 269-278.

Alemdağ C, Kalkavan A, Alemdağ S, Özkara AB. Eğitim Kademesi ve Akademik Başarı Açısından Sporcu Öğrencilerin Öğrenme Stilleri. International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS), 2016; 4(SI 1): 146-155

Alemdağ C, Öncü E. Kolb Öğrenme Stili Modeline Göre Beden Eğitimi Öğretmeni Adayları. Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG), 2015; 1(1): 1-12.

Altınok E. Beden Eğitimi Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2008.

Ames PC. Gender and Learning Style Interactions in Students' Computer Attitudes. Journal Educational Computing Research. 2003; 28 (3): 231-244.

Arıcı İ. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 2007.

Armstrong T. Multiple Intelligences in The Classroom. VA: Association For Supervision And Curriculum Development, 1994.

Armstrong T. Multiple Intelligences in the Classroom. (3. Edition), Association for Supervision and Curriculum Development, 2009.

Arslan B. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mühendislik Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Yönelik Betimleyici Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2003.

Arslan B. Babadoğan C. İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi. Eğitim Araştırmaları Dergisi. 2005; 21: 36-42.

Aşkar P. Akkoyunlu B. Kolb Öğrenme Stili Envanteri. Eğitim ve Bilim, 1993; 17(87): 37-47.

Ateş A. Altun E. Learning Styles and Preferences For Students of Computer Education and Instructional Technologies, Eurasian Journal of Educational Research, 2008: 30; 1-16.

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

Ayaydın A. İlköğretim Resim – İş Dersinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2005.

Aygül İ, Koç C. Tunceli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanları ile Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2016; 37: 112-132

Babadoğan C. Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki. 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri (Kuram-Uygulama-Araştırma). Çukurova Üniversitesi, Adana, 1994.

Bahar H. KPSS Puanlarının Akademik Başarı ve Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 2006; 31 (140): 68-74.

Bahar HH, Özen Y, Gülaçtı F. An Investıgatıon on Academıc Achıevement and Learnıng Styles as to Branches and Gender From Faculty of Educatıon Students. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 2009; 42(1): 69-86.

Bakır S. Mete H. Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Burdur İli Örneği. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2014; 15 (3): 127-145.

Baran A. Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek-Öğrenme Stilleri ile Benlik Saygısı ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun, 2000.

Bayrak Ç, Çeliksoy MA, Çeliksoy S. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki Öğrencilerin Çoklu Zekâ Kuramına İlişkin Zekâ Profilleri ve Uygulanan

Yetenek Giriş Sınavları İle İlişkisi, 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri, Bursa 10-11 Haziran 2005.

Bayraktar C, Otrar M. Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma (Rize İli Örneği). Eğitim Bilimleri Dergisi, 2006; 25: 139-170.

Bear AAG. Technology, Learning, and Individual Differences. Journal of Adult Education, 2012; 41(2): 27-42.

Bilgin İ. Durmuş S. Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2003; 3: (2): 73-79.

Bozdemir BS. Güncel Psikoloji, Türkiye Enformasyon Bürosu Yayınları, 13. Baskı. Ankara 2014.

Bray B, McClaskey K. A Step-By-Step Guide to Personalize Learning. Learning & Leading With Technology, 2013; 40 (7): 12-19.

Budakoğlu İİ, Babadoğan C. 1998-2008 Yılları Arasında Sağlık Alanında Eğitim Gören Öğrencilerle Yapılan Öğrenme Stil Çalışmalarında Kullanılan Ölçekler, Tıp Eğitim Dünyası, 2011; 30(30):17-28.

Bümen TN. Okulda Çocuk Zeka Kuramı. Pegem Yayıncılık, Ankara 2004.

Büyüköztürk Ş, Denizkulu D. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2002; 4; 187-204.

Campbell L, Campbell B, Dickinson D. Teaching and Learning Through Multiple Intelligences, Edition Allyn and Bacon, Needham Heights, Massachusetts, 1996.

Can Ş. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2011; 41: 41-45.

Cangöz B. Öğrenme ve Bellek: Temel İlkeler, Süreçler, İşlemler. Anı Yayıncılık, Ankara, 2011.

Canlı U, Toksöz İ, Özmutlu İ. Basketbolcuların Çoklu Zekâ Alanları, Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ve Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 2017; 14(4): 4171-4181.

Carter V. Good E. Dictionary of Education. 4nd ed, McGraw Hill Book Company, New York, 1973.

Cevher AY, Yıldırım S. Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılmış Akademik Çalışmaların İncelenmesi: Sistematik Derleme. HAYEF: Journal of Education, 2020; 17(1): 20-50.

Ceylan O, Karaç Öcal Y. Spor Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi, Spor Eğitim Dergisi, 2021; 5(1): 96-110.

Ceylan O. 2020. Spor Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yozgat 2020.

Clump MA, Skogsbergboıse K. Differences in Learning Styles of College Students Attending Similar Universities in Different Geographic Locations. College Student Journal. 2003; 37 (4): 501-508.

Cohen RJ, Swerdlik ME. Psikolojik Test ve Değerleme-Testlere ve Ölçmeye Giriş. Çeviri: Tavşancıl E. Psychological Testing and Assessment Nobel Akademi, Ankara, 2013.

Crabtree DS. A Study of Students' Learning Styles in ITV Broadcast, Remote, and Traditional Classrooms at East Tennessee State University. Ph.D Thesis. East Tennessee State University, 2003.

Çağlayan HS, Taşğın Ö. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Sınavına Başvuran Aday Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2008; (20): 199-212

Çağlayan HS. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

Çakar Bikiç N. Geleneksel Eğitim Anlayışının Üç İdiot Filmi Üzerinden Eleştirel Bir Analizi. Kültür Araştırmaları Dergisi, 2021; 8: 76-92.

Çakır R, Akbaş O. Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2013: 13(25): 138 – 159.

Çalı O, Kangalgil M. 2020. Spor Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İç Anadolu Bölgesi örneği). Int Jour Exer Psyc, 2013: 2(2):49-57.

Çamurcu Nuhoğlu S. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarına Yönelik Dağılım Düzeylerinin Tespit Edilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon, 2007.

Çaycı B, Ünal E. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 2007; 7(3): 1-16.

Çeliköz M, Çeliköz N. Türk Eğitim Sisteminde Yer Alan Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profilleri: Ortaokul ve Lise Geniş Örneklem Çalışması, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 2018; 19 (3): 2240- 2264

Çetin N, Ceyhan E. Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Sürekli Kaygı, Akılcı Olmayan İnanç, Öz Düzenleme ve Akademik Başarı ile İlişkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2018; 33(2): 460-479

Çinkılıç İ, Soyer F. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekâ Alanları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi, 2013; 8 (1): 98-104.

Çubukçu Z. Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi. Çağdaş Eğitim, 2005; 324: 22-31.

Demir MK. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2006; 23: 106-114.

Demiray G. Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Çoklu Zeka Alanın Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 2010.

Demirel Ö. Planlamadan Değerlendirmeyi Öğretme Sanatı. Pegem Yayınları, Ankara, 1999.

Demirkaya H. Yaşantısal Öğrenme Kuramının Coğrafya Öğretimine Uygulanması. SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 2004; 5 (7): 54-55.

Demirtaş H, Güneş H. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü. Anı Yayıncılık. Ankara, 2002.

Dikmen M, Tuncer C, Şimşek M. Öğrenme Stilleri ile Öğrenmeye Yönelik Tutum Arasındaki İlişki. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2018; 11(57): 387-398.

Dikmen M, Tuncer M. Öğrenme Stiline Dayalı Eğitimin Akademik Başarıya Etkisi. Ege Eğitim Dergisi, 2020; 21(1): 71-88.

Doğan Y, Alkış S. Prospective Grade Teachers' Views about using Multiple. Intelligence Fields in Social Science Classes. Uludağ University J. Educ. Fac, 2009; 20(2): 327-33.

Duckworth AL, Seligman ME. Self-Discipline Gives Girls The Edge: Gender in Self-Discipline, Grades, and Achievement Test Scores. Journal of Educational Psychology, 2006; 98 (1): 198-208.

Duman B. Beyin Temelli Öğrenmenin Farklı Öğrenme Stillerindeki Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2010; 10(4): 65-73.

Dunn R, Dunn K. Teaching Secondary Students Through Their İndividual Learning Styles: Practical Approaches For Grades 7–12. Boston: Allyn and Bacon, 1993a.

Dunn R, Dunn K. Learning Styles Of The Multiculturally Diverse. Emergency Librarian, 1993b; 20(4): 24–33.

Dunn RS, Grıggs SA. Hispanic-American and Learning Styles. Emergency. Librarian. 1995; 23 (2): 11-16.

Dunn R, Beaudry JS, Klavas A. Survey of Research on Learning Styles. Califonia Journal of Science Education, 2002; 2(2): 75-98.

Ekici G. Gregorc ve Kolb Öğrenme Stili Modellerine göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Cinsiyet ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. Eğitim ve Bilim 2013; 38: 167-175.

Ekici S. Multiple intelligence levels of physical education and sports school students. Educational Research and Review, 2011; 6 (21): 1018-1026.

Er F. Düzenli Spor Yapan ve Yapmayan Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Uygunluk Düzeyleriyle Akademik Başarıları Arasındaki ilişkinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2010.

Erdoğdu Y. Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2006; 5(17): 95-106.

Ergin HK, Köse S. Zekâ Türüne Göre Çocuk Eğitimi. Hepsi Çocuk Yayınevi, İstanbul, 2008.

Ergür DO. Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1998.

Erkuş H, Topçu U, Yüksel K, Mawanaısha M, Kılıç M, Rjab M, Dedebali Ö, Şemin İ. Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Öğrenme Stilleri İle Eğitim Yöntemleri İlişkisinin Araştırılması. III. Aktif Eğitim Kurultayı, Dokuz Eylül Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (DESEM), Alsancak, İzmir 3-4 Haziran 2006.

Ermiş E, İmamoğlu O. The Effect of Doing Sports on The Multiple Intelligences of University Students. International Journal of Academic Research. Part B, 2013; 5(5): 174-179.

Ermiş E. Aktif Spor Yapan ve Yapmayan Üniversite Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Çoklu Zekâlarının Karşılaştırılması. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun 2012.

Ermiş E, Ermiş A, İmamoğlu O. Erişkinlik Aşamasında Öğrencilerde Spor ve Çoklu Zeka İlişkisi. Turkish Studies, 2018; 13(18): 123-129.

Ertürk S. Eğitimde Program Geliştirme (5. Baskı), Yelkentepe Yayınları, Ankara 1984.

Evin Gencel İ. Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir 2006.

Ewing NJ, Yong LF. A Comparative Study of The Learning Style Preferences Among Gifted African-American, Mexican-American and American-Born, Chinese Middle-Grade Students. Roeper Review. 1993; 14 (3): 120- 123.

Felder RM, Silverman L. Learning and Teaching Styles in Engineering. Education. Engineering Education. 1988; 78(7): 674-681.

Felder RM. Matters of styles. American society for Engineering Education Prism, 1996; 6(4): 18-23.

Felder RM, Spurlin J. Reliability and Validity of The Index of Learning Styles: A Meta-Analysis. International Journal of Engineering Education, 2005; 21(1), 103-112.

Fer S. Matematik, Fizik ve Kimya Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Biçemlerine Göre Kolay Öğrendikleri Öğrenme Etkinlikleri. Çağdaş Eğitim Dergisi, 2003; 28 (304): 33-44.

Ferik AO. Spor Yapan ve Yapmayan Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Çoklu Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir 2022.

Flavell JH. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. American Psychologyist, 1979; 34: 906-911.

Garber SB. Extracurricular Activities and Academic Achievement. Journal of Reseach and Development in Education, 1996; 30(1): 42-50.

Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic, New York 1983

Gardner H. Multiple Intelligences: The Theory In Practise. Published By Basic Books, New York 1993.

Gardner H. Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for The 21st Century. Basic Books, New York, 1999.

Gardner H. Zihin Çerçeveleri Çoklu Zekâ Kuramı. Çeviri: Kılıç E, Frames of Minds, The Theory of Multiple Intelligences. Alfa Yayınları, İstanbul 2010.

Garland D, Martın BN. Do Gender and Learning Style Play A Role in How Online Courses Should Be Designed? Journal of Interactive Online Learning. 2005; 4 (2): 67-81.

Gencel İE. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri-III'ü Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2007; 9(2): 44-56.

Güllü M, Tekin M. Spor Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarının Karşılaştırılması. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2009; 3: 247-258.

Güllüoğlu F. Sosyal Bilimler ve Fen Lisesi Öğrencilerinin Çoklu Zeka ve Öğrenme Stillerinin Biyoloji Başarı ve Tutumuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2019.

Günç B. Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Rekreasyon Tercihlerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman 2020.

Güven M. Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir 2004.

Güven M. Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. Sosyal Bilimler Dergisi, 2006; 6(1): 75-89.

Hansen PJ. The Preferred Learning Styles of Student Athletic Trainers and Certified Athletic Trainers in Nata District IV and District V. Ph.D Thesis. University of South Dakota 2000.

Harms GD. Self-Perceptions of Multiple İntelligences Among Selected Third-, Seventh-, and Eleventh-Grade Students in South Dakota. Dissertation Abstracts International. 1998; 59(8): 2850.

Hein TL, Budny DD. Teaching to students' learning styles: Approaches that work. In Proceedings of FIE'99 Frontiers in Education. 29th Annual Frontiers in Education Conference. Designing the Future of Science and Engineering Education, San Juan, Puerto Rico: IEEE 1999; 2: 1201-1207.

Howie SJ, Pietersen JJ. Mathematics Literacy of Final Year Students: South African Realities. Studies in Educational Evaluation, 2001; 27: 7-25

İlhan A. İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2002.

İzci E, Kara A, Dalaman F. Dershane Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramı Açısından İncelenmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2007; 21: 1-14

Jung, C.G. (1921). Psychological Types. [Elektronik sürüm]. Translation by: Bayners HG. (1923). Erişim Tarihi: 20.01.2022, http://www.cyjack.com/cognition/(ebook%20pdf)%20jung,%20carl%20-%20the%20psychological%20types.pdf

Kabadayı A. Bilişsel Öğrenim Biçemleri ve Öğrenci-Merkezli Bir Yabancı Dil Öğretim Modeli Önerisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2001.

Kafadar O. Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma. Feryal Matb, İstanbul 1997.

Kalkan M. Denizcilik Eğitiminde Etkin Öğrenme Ortamı Oluşturmada Bireysel Öğrenme Stratejilerinin Önemi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2011; 13(2): 65-82.

Kaminska PM. Learning Styles and Second Language Education. Cambridge Scholars Publishing, England 2014.

Karakış Ö. Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2006.

Karasar N. Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayınları, Ankara 2006.

Karataş E. Bilgisayar Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri ile Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2004.

Kaya Baba, H, Karakaş G, Gizdem S. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bedensel/Kinestetik Zekâsı ile Akademik Başarılarının İncelenmesi. CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2015; 10(1): 66-74.

Kennedy P. Learning Cultures and Learning Styles: Myth-Understandings About Adult (Hong Kong) Chinese Learners. Int. J. Of Lifelong Education. September–October, 2002; 21 (5): 430–445.

Keskin G, Sezgin B. Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2009; 4(10): 3-18.

Kılıç E. Baskın Öğrenme Stillerinin Öğrenme Etkinliklerindeki Tercihlere ve Akademik Başarıya Etkisi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2002; 1(1): 1-15.

Kılıç E. Web Temelli Öğrenmede Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi Ve Akademik Başarıya Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara 2002.

Kiremitçi O, Canpolat AM. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Üstbilişsel Farkındalık ve Problem Çözme Becerilerini Belirlemedeki Rolü. Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi, 2014; 25 (3): 118–126.

Koç M, Avşaroğlu S, Sezer A. Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişki, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2004; 11: 483-498.

Kolb AY, Kolb DA. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Learning in Higher Education, Academy of Management Learning and Education, 2005; 4(2): 193-211.

Kolb DA. Experimental Learning: Experience as The Source of Learning and Development. Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, NJ 1984.

Kul M, Bozkuş T, Erol Z, Elçi G. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Sınavlarında Kayıt Yaptırmaya Hak Kazanan Adaylar ile Hak Kazanamayan Adayların Çoklu Zekâ Alanların Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma. International Journal of Science Culture and Sport, 2014; Special Issue (1): 891-897.

Küdür Çırpan F, Çınar S. Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinde Akran Desteği İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi 2013; 3(4): 191-199

LeGendre P, LeGendre L. Numerical Ecology. Elsevier, Amsterdam 1998.

Loo R. The Distribution of Learning Styles and Types for Hard and Soft Business Majors. Educational Psychology, 2002; 22 (3): 349-360.

Loori, AA. Multiple intelligences: A comparative study between the preferences of males and females. Social Behavior and Personality: An international journal, 2005; 33(1): 77-88.

Mahiroğlu A. G.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları 1999.

Maraş Atabay M, Kurtman E. Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlerin Öğretme Stilleri Arasındaki Uyumu ile Akademik Başarı Arasındaki Farklar, Karaelmas Journal of Educational Sciences, 2013; 1: 140-156

Matthews DB. The Effect of Learning Style on Grades of First-Year College Students. Research in Higher Education. 1991; 32(3): 253-268.

Matthews DB. An Investigation of Learning Styles and Perceived Academic Achievement for High School Students. Clearing House. 1996; 69 (4): 249-255.

McCarthy B. The 4MAT System: Teaching to Learning Styles With Right/Left Mode Techniques. Excel Inc, Barrington 1987.

Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği, Erişim: 21.07.2022, http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1851.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğiler Dergisi, (2569), Şubat 2005, Erişim: 21.07.2022, http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/340.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, (2551), Ağustos 2003, Erişim: 21.07.2022, http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf

Milli Eğitim Temel Kanunu, (1739). Resmi Gazete, 14574, md.56. (24/06/1973) erişim: 21.07.2022, https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf

Modiri IG. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baskın Zekaları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2012, (2) 1: 1-8.

Mutlu M. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2010; (17): 1-21.

Nakiboğlu C. Kimya Öğretmeni Eğitiminde Bütünleştirici (Constructivist) Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 1999; 11:271-280.

Oral B. Branşlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Zeka Alanlarının İncelenmesi, Eğitim ve Bilim, 2001; 122: 19-31.

Otrar M. Öğrenme Stilleri ile Yetenekler Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2006.

Özer D. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur 2010.

Öztekin Z. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Lise Türü, Akademik Başarı ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2012.

Öztürkmen B. Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep 2006; 17: 54-64.

Patterson M, Perry E, Decker C, Eckert R, Klaus S, Wendling L. Factors Associated With High School mathematics performance in the United States. Studies in Educational Evaluation, 2003; 29: 91-108.

Patton JR, Payne JS, Beirne-Smith M. Mental Retardation (2nd ed.). Merrill Publishing Columbus 1986.

Pazarlı S. Öğrenme Stilleri ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2009.

Piaget J. The Origins of Intelligence in Children. NY: W.W. Norton & Co, New York 1952.

Polat D. Spor Bilimleri Alanında Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep 2018.

Polat D, Biçer M. Gürer B. Spor Bilimleri Alanında Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi. Journal of History School, 2019; 43: 1613-1628.

Pomerantz EM, Altermatt ER, Saxon JL. Making the grade but feeling distressed: gender differences in academic performance and internal distress. Journal of Educational Psychology, 2002; 94 (2): 396-404.

Saban A. Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim (1. Baskı). Nobel Yayın Evi, Ankara 2001.

Saban A. Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim (2. Baskı). Nobel Yayınları, Ankara 2002.

Saban A. Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim (5. Baskı). Nobel Yayınları, Ankara 2005.

Samancı NK, Keskin MÖ. Felder ve Solomon Öğrenme Stili İndeksi: Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlilik – Güvenirlik Çalışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2007; 8(2): 37-54.

Sarı HG, Bozdağ B. Lise Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ve Sporda Yaşam Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi, 2021; 4(1): 68-76.

Sarı M. Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2013; 13 (1): 147-160.

Sarıer Y. Türkiye'de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2015; 1-19

Schunk DH. Learning Theories an Educational Perspektive. Çeviri: Şahin M. Öğrenme Teorileri- Eğitimsel Bir Bakışla. Nobel Yayın, Ankara 2009.

Selçuk Z, Kayılı H, Okut L. Çoklu Zeka Uygulamaları (2. Baskı), Nobel Yayın, Ankara 2003.

Senemoğlu N. Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Gönül Yayıncılık, Ankara 2007.

Shaw G, Marlow N. The Role of Student Learning Styles, Gender, Attitudes and Perceptions on Information and Communication Technology Assisted Learning. Computers & Education. 1999; 33 (4): 223-234.

Spearman C. The Abilities of Man: Their Nature and Measurement. Macmillan and Co., Limited St. Martin's Street, London 1927.

Şimşek A. Öğretim Tasarımı. Nobel Yayıncılık, Ankara 2014.

T.C. Resmi Gazete, 16 Haziran 2009, Milli Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Yönetmeliği, Sayı 27260.

Tabanlıoğlu S. Orta Düzey Öncesi Akademik Amaçlarla İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Tercihleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2003.

Taşlıyan M, Hırlak B, Harbalıoğlu M. Duygusal Zekâ, İletişim Becerileri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencilerine Bir Uygulama. ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi, 2015; 3: 45-58

Taylor L. Learning Sytles Preferences of Athletic Training Students and Athletic Training Educators: Similarities, Differences and Impact On Academic Performance. Ph.D Thesis. Texas Teach University 2001.

Tekin M. Orta Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerden Spor Yapan ve Yapmayanlar Arasındaki Yaratıcılık ve Çoklu Zekâ Alanlarının Araştırılması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara 2008.

Tekin, M. Orta Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerden Spor Yapan ve Yapmayanlar Arasındaki Yaratıcılık ve Çoklu Zekâ Alanlarının Araştırılması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara 2008.

Temiz N. Çoklu Zeka Kuramı Okulda ve Sınıfta. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2007.

Tirri K, Nokelainen P. Identification of multiple intelligences with the Multiple Intelligence Profiling Questionnaire III. Psychology Science, 2008; 50(2): 206.

Toker F, Kuzgun Y, Cebe N, Uçkunkaya B. Zekâ Kuramları. MEB Talim Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu. Ankara 1968.

Uzun A, Şentürk A, Parlak Yılmaz N, Baltacı Göktalay Ş, Şengel E, Öncü S, Erses N, Balay M. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Uludağ Üniversitesi Örneği. Eğitim Fakültesi Dergisi, 2013; 26 (1): 295-319.

Uzuntiryaki E, Bilgin İ, Geban Ö. İlköğretim Düzeyi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Tercihleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2004; 26: 182-187.

Ülgen G. Çocuk Gelişimi. Milli Eğitim Basım Evi, İstanbul 1989.

Ünlü M, Karataş S. Öğrenme Stratejisi Temelli Çevrimiçi Etkinliklerin Öğrencilerin Öğrenme Stratejisi Tercihlerine ve Bilişsel Yüklenmelerine Etkisi. Journal of Research in Education and Teaching, 2016; 1(5): 51-61.

Ürgüp S. Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunun Üç Farklı Bölümünde Eğitim Gören Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas 2015.

Vural B. Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ. Hayat Yayınları, İstanbul 2005.

Whitcomb J. The Impact of Case Writing on Teacher Learning and Professional Development. Unpublished Doctoral Dissertation. Stanford University, Stanford, CA 1997.

Wilson SD, Mujtaba BG. The Relationship Between Leadership and Multiple Intelligences with The 21st Century's Higher Education Faculty. The Journal of Applied Business and Economics, 2010; 11(3): 106.

Wolman B. Dictionary of Behavioral Science. Van Nostrand Company, New York 1973.

Yavuz KE. Öğrenen ve Gelişen Eğitimciler İçin Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulama Rehberi. Ceceli Yayınları, Ankara 2004

Yenilmez K, Çalışkan F. İlköğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ile Yaratıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 2011; 17: 48-63.

Yıldırım M. Üniversite Öğrencilerinin Spora Dayalı Fiziksel Aktivitelere Katılımları ve Yaşam Kalitelerinin Akademik Başarı ve Sosyalleşme Üzerine Etkisi (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Örneği). Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Eskişehir 2015.

Yıldız M, Öntürk Y, Efek E. The Investigation Of Multiple Intelligence Modalities of University Students Receiving Sports Education. Asian Journal of Education and Training, 2020; 6(2): 246-255.

Yılmaz G, Fer S. Çoklu Yönlü Zekâ Alanlarına Göre Düzenlenen Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri ve Başarıları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2003; 25: 235-245.

Yılmaz Ş. Okul Dışı Fiziksel Aktivite Programlarına Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Akademik Başarılarının Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2019.

Yoon SH. Using Learning Style And Goal Accomplishment Style To Predict Academic Achievement In Middle School Geography Students In Korea. Unpublished Doctoral Thesis, University of Pittsburgh 2000.

EKLER

Ek 1- Çoklu Zeka Envanteri

Değerli Öğrenciler; 80 madde içeren bu envanter, bireylerin çoklu zeka alanlarının tespit edilebilmesi için hazırlanmıştır. Aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyarak ''**1**- Bana Çok Az Uyuyor **2**- Bana Biraz Uyuyor **3**- Bana Orta Düzeyde Uyuyor **4**- Bana uyuyor **5**- Bana Çok Uyuyor'' değerlerinden size uygun olanı seçerek işaretleyiniz. Bu çalışma ile birlikte bilime katkıda bulunacağınızı göz önünde bulundurarak derecelendirmenizi rica ederim. Verdiğiniz cevaplar saklı tutulup kesinlikle üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.		**Bana Cok Az Uyuyor**	**Bana Biraz Uyuyor**	**Bana Orta Düzeyde**	**Bana Uyuyor**	**Bana Çok Uyuyor**
1	Kitaplar benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
2	Sayılan zihnimde kolayca canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
3	Gözlerimi kapattığımda sıkça net resimler görürüm.	1	2	3	4	5
4	Şarkı söylerken kulağa hoş gelen bir sesim vardır.	1	2	3	4	5
5	Düzenli olarak en az bir spor dalı veya bir fiziksel etkinlikle uğraşırım	1	2	3	4	5
6	İş ve arkadaş çevremde görüş ve düşüncelerine başvurulan biriyim	1	2	3	4	5
7	Her türlü hayvanı severim	1	2	3	4	5
8	Düzenli olarak yalnız başıma meditasyon yapmaya (derin düşünme) veya yaşamla ilgili önemli soruları düşünmeye zaman harcarım.	1	2	3	4	5
9	Kavramları okumadan, söylemeden veya yazmadan önce zihnimde canlandırabilirim	1	2	3	4	5
10	Matematik ve/veya fen bilimleri okulda en çok sevdiğim dersler arasındadır.	1	2	3	4	5
11	Renklere karşı duyarlıyım.	1	2	3	4	5
12	bir yerde uzunca bir süre oturmak benim için zordur.	1	2	3	4	5
13	Bir takım şeyleri organize etmeyi veya düzenlemeyi severim.	1	2	3	4	5
14	(Duyduğum) bir nesnenin yanlış olup olmadığını söyleyebilirim.	1	2	3	4	5
15	Koşu (jogging) veya yüzme gibi bireysel sporlar yerine badminton, voleybol ve basketbol (softball) gibi grup sporlarını tercih ederim.	1	2	3	4	5
16	Kendi hakkımda daha çok şey öğrenebilmek için, danışma oturumlarına veya kişilik geliştirme seminerlerine katılmaktayım.	1	2	3	4	5
17	Doğada ve dışarıda olmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
18	Televizyon ya da film seyretmekten çok, radyo veya konuşma kasetlerini dinlerim	1	2	3	4	5
19	Oyunlar oynamaktan veya mantıksal düşünmeyi gerektiren zeka bulmacalarını çözmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
20	Genellikle etrafımda gördüğüm şeyleri kaydetmek için kamera veya benzeri bir alet kullanırım.	1	2	3	4	5
21	Dikiş, dokumacılık, doğramacılık veya model inşa etmek gibi el becerisi gerektiren etkinliklerle uğraşmayı severim.	1	2	3	4	5
22	Sıkça radyo, kaset veya CD (kompakt disk) dinlerim.	1	2	3	4	5
23	Bir problemim olduğunda bunu kendi başıma çözmek yerine daha çok bir başka kişiden yardım almayı yeğlerim.	1	2	3	4	5
24	Aksilikleri olgunlukla karşılayabilirim.	1	2	3	4	5

25	Bir kelimeden başka kelimeler türetme ya da sözcük bulmacası gibi oyunlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
26	"...olursa ne olur?" şeklinde küçük deneyler tasarlamaktan hoşlanırım (örneğin, gül ağacıma verdiğim suyun miktarını her hafta iki katına çıkarırsam ne olur?).	1	2	3	4	5
27	Yap-boz, labirentler ve diğer görsel bulmacaları çözmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
28	En iyi fikirler, uzun bir yürüyüşe çıktığımda veya koşu yaparken ya da her hangi bir fiziksel etkinlikle uğraşırken aklıma gelir.	1	2	3	4	5
29	Balık tutma, avcılık, bahçe düzenlemesi, bitki yetiştirme veya yemek yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
30	Bir müzik aleti çalıyorum.	1	2	3	4	5
31	En az üç yakın arkadaşım var.	1	2	3	4	5
32	Kendime ait özel bir hobim veya ilgi alanım var.	1	2	3	4	5
33	Tekerlemeler, komik şiirler veya kelime oyunları ile kendimi ve başkalarını eğlendirmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
34	Olaylarda yapı, düzen veya mantıksal sıralama ararım.	1	2	3	4	5
35	Geceleri canlı rüyalar görürüm.	1	2	3	4	5
36	Taş, kabuk, yaprak, böcek, kelebek, pul, spor kartları veya mücevher gibi şeylerin kolleksiyonunu yaparım	1	2	3	4	5
37	Genellikle boş zamanlarımı dışarıda geçirmeyi severim	1	2	3	4	5
38	İçinde hiç müzik olmasaydı hayatım çok zevksiz(sıkıcı) olurdu.	1	2	3	4	5
39	Bireysel eğlenceler (video oyunları ve solitaire gibi) sosyal oyunları (yerine monopol veya briç gibi) tercih ederim.	1	2	3	4	5
40	Hayatımla ilgili, üzerinde düzenli olarak düşündüğüm bazı önemli hedeflerim var.	1	2	3	4	5
41	Diğer insanlar bazen beni durdurup, yazarken veya konuşurken kullandığım kelimelerin anlamlarını açıklamamı isterler.	1	2	3	4	5
42	Dolaplarım, çekmecelerim ve çalıştığım yer genellikle temiz ve düzenlidir.	1	2	3	4	5
43	Bilimdeki yeni gelişmelerle ilgilenirim.	1	2	3	4	5
44	Tanımadığım yerlerde genellikle yolumu bulabilirim	1	2	3	4	5
45	Biriyle konuşurken el ve çeşitli bedensel hareketleri kullanırım.	1	2	3	4	5
46	Bazen kendimi, aklıma bir reklam müziği veya bir başka melodi takılmış bir halde yolda yürürken bulurum	1	2	3	4	5
47	Nasıl yapılacağını bildiğim bir şeyi bir başka kişi veya grup insana öğretme konusunda meydan okumayı severim.	1	2	3	4	5
48	Güçlü ve zayıf yönlerim konusunda gerçekçi bir görüşüm vardır (bu görüşüm başka kaynaklar tarafından da destekleniyor).	1	2	3	4	5
49	Okulda, İngilizce, sosyal alanlar ve tarih benim için matematik ve fen bilimlerinden daha kolaydı	1	2	3	4	5
50	Hemen her olayın mantıklı bir açıklaması olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
51	Düzenli olarak, değişen hava şartlarını öğrenmek için hava durumunu takip ederim.	1	2	3	4	5
52	Resim çizmeyi veya bir şeyler karalamayı severim.	1	2	3	4	5
53	Nesneler (cisimler) hakkında daha çok şey öğrenmek	1	2	3	4	5
54	Bir müzik parçasına, davul veya tamburin gibi basit bir vurmalı çalgıyı kolaylıkla tempo tutabilirim.	1	2	3	4	5
55	Kendimi bir lider olarak görüyorum (ya da insanlar öyle olduğunu söylüyor).	1	2	3	4	5
56	Bir hafta sonu etrafa pek çok insanın bulunduğu havalı bir yerde geçirmektense, yalnız başıma ağaçlar arasında bir kulübede geçirmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5

57	Nesneleri benzer gruplara ayırmak veya sınıflandırmaktan daima hoşlanırım.	1	2	3	4	5
58	Araba ile giderken yol boyundaki manzarayı seyretmekten çok, yoldaki levhalara (bilboardlarda) yazılan yazılara daha çok dikkat ederim.	1	2	3	4	5
59	Bazen soyut, sözsüz, görüntüsüz kavramlar hakkında net bir şekilde düşünürüm.	1	2	3	4	5
60	Okuldayken geometri cebirden daha kolaydı.	1	2	3	4	5
61	Tehlikeli ve eğlenceli gezintiler veya benzeri heyecan verici fiziksel deneyimlerden hoşlanırım.	1	2	3	4	5
62	Pek çok değişik şarkının veya müzik parçasının melodisini bilirim	1	2	3	4	5
63	Kalabalığın ortasında kendimi rahat hissederim.	1	2	3	4	5
64	Kendimi güçlü veya hür iradesi olan biri biliyorum.	1	2	3	4	5
65	Konuşmalarımda, okuduğum veya duyduğum şeylere sıklıkla başvururum.	1	2	3	4	5
66	Aletlerin nasıl çalıştığını" anlamak isterim.	1	2	3	4	5
67	İnsanların evde, işyerinde veya okulda söylediği ve	1	2	3	4	5
68	Bir şeye yukarıdan kuşbakışı bakıldığında nasıl görüneceğini rahatça gözümde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
69	Kendimi iyi koordine olmuş biri olarak tarif edebilirim.	1	2	3	4	5
70	Bir müzik parçasını bir veya iki defa duyarsam, onu genellikle doğru bir şekilde söyleyebilir ya da mırıldanabilirim.	1	2	3	4	5
71	İşimle, okulumla, dini kurumlarla veya içinde bulunduğum toplumla ilgili sosyal etkinliklere katkıyı severim.	1	2	3	4	5
72	Olayları veya özel hayatımı kaydetmek için günlük ya da ajanda tutarım.	1	2	3	4	5
73	Özellikle gurur duyduğum ve diğer insanlar tarafından tanınmamı sağlayan bir şeyler yazdım.	1	2	3	4	5
74	Bir şey bir yolla ölçüldüğü, gruplandırıldığı, analiz edildiği veya miktarı hesaplandığı zaman kendimi daha rahat hissederim.	1	2	3	4	5
75	İçinde çok resim bulunan okuma materyaline bakmayı (incelemeyi) tercih ederim.	1	2	3	4	5
76	Yeni bir beceriyi edinmek için onun hakkında okumak veya videodan onunla ilgili bir şeyler izlemek yerine o beceriyi pratik yapmaya ihtiyacım vardır.	1	2	3	4	5
77	Ders çalışırken, iş yaparken veya yeni bir şeyler öğrenirken sıkça ufak tefek melodiler söyler veya ayağımla yere vurarak tempo tuttururum.	1	2	3	4	5
78	Okulda en sevdiğim dersler, edebiyat ve sosyal alanlardan çok laboratuar bilimleriydi	1	2	3	4	5
79	Akşamlarımı, evde yalnız oturmaktansa hareketli bir partide geçirmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
80	Serbest meslek sahibiyim veya en azından kendi işimi kurma konusunda ciddi düşüncelerim var.	1	2	3	4	5

Ek 2- Öğrenme Stili Envanteri

Değerli Öğrenciler;

44 madde içeren bu envanter, bireylerin öğrenme stillerinin tespit edilebilmesi için hazırlanmıştır. Aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyarak size uygun gelen (a) ya da (b) seçeneğinden yalnız birini işaretleyiniz. Bu çalışma ile birlikte bilime katkıda bulunacağınızı göz önünde bulundurarak seçeneği işaretlemenizi rica ederim. Verdiğiniz cevaplar saklı tutulup kesinlikle üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

1. Bir şeyi iyi anlayabilmem için önce
   a. Test etmeliyim (denemeliyim).
   b. Düşünmeliyim.
2. Hakkımda şöyle düşünülmesini isterim:
   a. Gerçekçi
   b. Yenilikçi
3. Dün ne yaptığımı düşündüğümde,
   a. Resim hatırlarım.
   b. Sözleri hatırlarım.
4. Genellikle,
   a. Konunun detaylarını kavrarım, fakat konunun bütünü hakkında bulanık olurum.
   b. Konunun bütününü kavrarım, fakat detaylar konusunda bulanık olurum.
5. Yeni bir şey öğrenirken, bana yardımcı olan,
   a. Onun hakkında konuşmaktır.
   b. Onu düşünmektir.
6. Öğretmen olduğumda,
   a. Gerçek yaşama ilişkin durumlarla ilgili konuları içeren bir dersin öğretmeni olmak isterdim.
   b. Fikirler ve teorilerle ilgili konuları içeren bir dersin öğretmeni olmak isterdim.
7. Yeni bilgileri;
   a. Resim, diyagram, grafik ya da harita ile öğrenmeyi tercih ederim.
   b. Yazılı talimatlarla ya da özel bilgilerle öğrenmeyi tercih ederim.
8. Bir şeyin
   a. Parçalarını kavradığım zaman bütününü anlayabilirim.
   b. Bütünü kavradığım zaman parçaların birbirine nasıl uyduğunu anlayabilirim.
9. Bir grup çalışmasında zor bir konu ya da proje ile uğraşırken,
   a. Hemen çalışmalara katılır ve fikirlerimle katkıda bulunurum.
   b. Önce bekler ve başkalarını dinlerim.
10. Bana kolay gelen,
   a. Olay ve olguları öğrenmektir.
   b. Kavramları öğrenmektir.
11. Bol resimli, haritalı ve tablolu bir kitabın,
   a. Resimlerini, haritalarını ve tablolarını dikkatle incelirim.
   b. Yazılı metne odaklanırım.
12. Matematik problemlerini ,
   a. Aşama aşama çözerek çalışırım.

b. Çözerken çözüm yolunu görürüm, ancak çözüm aşamalarını anlamakta zorlanırım.

13. Ders aldığım sınıflarda,
    a. Öğrencilerin çoğunu iyi tanırım.
    b. Öğrencilerin bazılarını iyi tanırım.
14. Bilim-kurgu okurken,
    a. Yeni olay ve olguları öğrenmemi sağlayan ve bir şeylerin nasıl yapıldığını açıklayanları tercih ederim.
    b. Üstünde düşünebileceğim yeni fikirler verenleri tercih ederim.
15. Öğretmenlerimin,
    a. Diyagram, resim kullananları tercih ederim.
    b. Sözel açıklamalara zaman harcayanları severim.
16. Bir roman ya da hikaye analizi yaparken,
    a. Olayları algılar ve olayları birleştirerek temayı (konuyu) kavrarım.
    b. Okumayı tamamlayınca temayı (konuyu) kavrarım ve yeniden okumaya dönerek, olayları bulurum.
17. Ev ödevine başlarken,
    a. Hemen çözüm üstünde çalışmaya başlarım
    b. Önce problemi anlamaya çalışırım.
18. Fikirlerden,
    a. Yerleşik, kesin olgularla ilgili olanları tercih ederim.
    b. Teorilerle ilgili olanları severim.
19. En iyi biçimde,
    a. Gördüğümü hatırlarım.
    b. Duyduğumu hatırlarım.
20. Derste, öğretmenimin,
    a. Materyalleri, aşamalarıyla sunmasını tercih ederim.
    b. Önce genel yapıyı vermesini, sonar materyali diğer konularla ilişkilendirmesini tercih ederim.
21. Tercih ettiğim çalışma şekli,
    a. Bir çalışma grubudur.
    b. Yalnız çalışmaktır.
22. Çalışmamın
    a. Detayları hakkında dikkatle düşünmeyi isterim..
    b. Yaratıcı olması için düşünmeyi isterim.
23. Bilmediğim bir yerde yönümü bulmak için
    a. Harita kullanmayı tercih ederim.
    b. Yazılı yönergeleri izlemeyi tercih ederim.
24. Genellikle
    a. Düzenli adımlarla öğrendiğim için çok çalışırsam iyi öğrenirim.
    b. Düzensiz biçimde öğrendiğim için önce tamamen kafam karışır, sonra aniden kavrarım.
25. Öncelikle,
    a. Denerim.
    b. Nasıl yapacağımı düşünürüm.
26. Boş zamanlarımda kitap okurken,
    a. Aktarmak istediğini anlaşılır, açık biçimde açıklayan yazarları severim.
    b. Yaratıcı, ilginç yollarla yazan yazarları severim.

27. Sınıfta, bir diyagram ya da taslak gördüğümde, daha sonra
    a. Resmi hatırlarım.
    b. Öğretmenimin söylediklerini hatırlarım.
28. Bilgiyle ilgili olarak
    a. Detaylara odaklanırım ve bütünü kaçırırım.
    b. Detayları kavramak için bütünü anlamaya çalışırım.
29. Daha kolay hatırladıklarım,
    a. Yaptıklarımdır.
    b. Üssünde ayrıntılı olarak düşündüklerimdir.
30. Çalışırken,
    a. Tek yönlü olarak işi yapmaya odaklanırım.
    b. Yeni yollar ortaya koyarım.
31. Bana veri sunulduğunda,
    a. Tablo ve grafik şeklinde olanlarla ilgilenirim.
    b. Metin özetleriyle ve sonuçlarla ilgilenirim.
32. Her hangi bir konuda yazarken, ya da çalışırken
    a. Başlamadan önce düşünür, sonra sürekli bir biçimde yazarım.
    b. Çeşitli kısımlarını düşünür, sonra sıraya koyarak çalışırım.
33. Bir grup projesinde çalışmam gerektiğinde,
    a. Gruptaki herkisin görüşlerini yansıtması için "beyin fırtınası" uygularım.
    b. "beyin fırtınasını kendi zihnimde yapar, sonar grupla görüşlerimi tartışırım.
34. Başka birisi için
    a. Duyarlı olduğunu söylemek, onu övmektir.
    b. Yaratıcı yönü olduğunu söylemek, onu övmektir.
35. Karşılaştığım insanların,
    a. Görüntülerini hatırlarım.
    b. Kendileri hakkında söylediklerini hatırlarım.
36. Yeni bir konuyu,
    a. Konuya odaklanarak öğrenirim
    b. Konuyla ve ilgili konularla ilgili bağlantıları kurarak öğrenirim.
37. Muhtemelen hakkımda şöyle düşünülüyor:
    a. Girişken
    b. Utangaç.
38. Derslerden,
    a. Somut olan materyalleri (olay, olgu, veri) tercih ederim.
    b. Soyut olan materyalleri (kavram, teori) tercih ederim.
39. Boş zamanlarımda
    a. Televizyon izlerim.
    b. Kitap okurum.
40. Öğretmenimin derse, o günkü dersin konusunu içeren genel çerçeveyi vererek başlaması
    a. Benim öğrenmeme pek az yardımcı olur.
    b. Benim öğrenmeme çok yardımcı olur.
41. Tüm grubun aynı puanı alacağı bir grup ödevi,
    a. Bana cazip gelir.
    b. Bana cazip gelmez.
42. Uzun hesaplamalar yaptıktan sonra, çalışmamın
    a. Tüm aşamalarını tekrarlayarak, dikkatle doğruluğunu kontrol ederim.

b. Doğruluğunu kontrol etmeyi sıkıcı bulurum.

43. Daha önce bulunduğum mekanları
    a. Kolayca, fakat tam olmayan biçimde hatırlarım.
    b. Zor, fazla detaylı olmayan biçimde hatırlarım.
44. Bir grupta problem çözerken,
    a. Çözüm sürecinde, çözüm aşamalarını dikkate alırım.
    b. Oldukça geniş bir biçimde problem çözümünün muhtemel sonuçlarını ve uygulamalarını düşünürüm.

Ek 3- Etik Kurul Onayı

BAŞVURU NO: 130

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
PROJE ONAY FORMU

Projenin Adı	"Spor Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Çoklu Zeka Alanları ve Öğrenme Stillerinin Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)"
Projenin Niteliği	Yüksek Lisans/Uzmanlık/Doktora Tezi
Proje Araştırmacıları	Demet ÖZSOY (Sorumlu Araştırmacı) Kenan KOÇ (Danışman)
Sorumlu Araştırmacının Haberleşme Bilgileri	Demet ÖZSOY (Sorumlu Araştırmacı) Kenan KOÇ (Danışman) Mevlana Mah. Heves Cad. Arven Hisar Sitesi C Blok 39 E-posta adresi: demetozsy@hotmail.com

KARAR:
Etik Kurulumuza başvuran ***Demet ÖZSOY'un "Spor Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Çoklu Zeka Alanları ve Öğrenme Stillerinin Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)"*** adlı Çalışması değerlendirilerek aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır.

Proje etik açıdan uygun bulunmuştur. ☒
Projenin etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir. ☐
Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır. ☐

28/08/2020

	ADI SOYADI
Etik Kurul Başkanı	Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH
Etik Kurul Başkan Yrd. (Raportör)	Prof. Dr. Kasım KARAMAN
Üye	Prof. Dr. Celal YILDIZ
Üye	Prof. Dr. Mehmet AKKURT
Üye	Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ
Üye	Prof. Dr. Mustafa DEMİRCİ
Üye	Prof. Dr. Handan ZİNCİR
Üye	Doç. Dr. Davut İLTAŞ
Üye	Doç. Dr. Burak ADIGÜZEL

Ek 4 – Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzni

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605.02-E.11934796 02.09.2020
Konu : Demet ÖZSOY'un Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı (2020/2 Genelge) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Demet ÖZSOY'un "Spor Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Çoklu Zeka Alanları ve Öğrenme Stillerinin Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi" konulu "Anket Çalışması" yapma talebi ile ilgili, Erciyes Üniversitesinin 10/08/2020 tarihli ve E. 11854 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmaktadır.

Söz konusu çalışmanın yapılmasında sakınca olmadığı yönünde, Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından görüş bildirilmiştir. Çalışma evrakları (her sayfası mühürlü olarak) ilişikte sunulmakta olup, COVİD-19 salgını nedeniyle maske, mesafe ve hijyen kurallarına dikkat edilerek 2020-2021 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar eğitim faaliyetlerini aksatmadan, okul müdürlüğünün gözetiminde ve uygun göreceği zaman diliminde Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Demet ÖZSOY tarafından, Müdürlüğümüze bağlı spor liselerinde veli izinleri alınması kaydıyla öğrenim gören öğrencilere yönelik mezkur Anket Çalışmasının yapılması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Tarık TÜFEKÇİ
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EK: Yazı ve Ekleri (28 Sayfa)

OLUR
02.09.2020

Celalettin EKİNCİ
İl Milli Eğitim Müdürü

Gültepe Mahallesi Talas Bulvarı No:1/B Melikgazi / KAYSERİ
Elektronik Ağ: http://kayseri.meb.gov.tr
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: C.BOYRAZ (V.H.K.İ.)
C. NALBANT (Şef)
Tel: (0352) 330 1125 (1092) Faks: (0352) 320 9503

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 7d6d-f0c3-3c2d-931d-bf84 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5 - İntihal Raporu

SPOR LİSELERİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN SAHİP OLDUKLARI ÇOKLU ZEKA ALANLARI VE ÖĞRENME STİLLERİNİN AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİNİN İNCELENMESİ (KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)

ORİJİNALLİK RAPORU

%16	%16	%5	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%6
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%3
3	9lib.net İnternet Kaynağı	%2
4	abakus.inonu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
5	acikerisim.pau.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
6	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	%1
7	burkonturizm.com İnternet Kaynağı	%1

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Demet ŞİMŞEK

Eğitim Bilgileri

Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü / 2009-2013

Erciyes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü / 2016-2019

Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans / 2019-2022

Makaleler

Şimşek E, Koç K, Özsoy D, Karakuş M. Investigation the Effect of Performing Physical Activity at Home on Sleep Quality and Life Satisfaction During Coronavirus (Covid-19) Outbreak. International Journal of Applied Exercise Physiology, 2020; 9 (7), 55-62

Turan MB, Koç K, Özsoy D. Muay Thai Büyükler Kategorisinde Yarışan Sporcuların İletişim Becerisi ve Sosyal Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği). Sportive, 2020; 3(1): 16-25

Antrenörlük Belgeleri

Kayak 1. Kademe Yardımcı Antrenörlük Belgesi

Wellnes 1. Kademe Yardımcı Antrenör Belgesi