

# POLİS MESLEK YÜKSEK OKULU GİRİŞ VE AKADEMİK BAŞARI PUANLARI İLE ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI, GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

## An Investigation of the Relationship between Police Vocational High School Entry and Academic Achievement Scores with Multiple Intelligence, Motivation and Learning Strategies

Ayten İFLAZOĞLU SABAN\*

### Özet

Bu çalışmanın temel amacı, Polis Meslek Yüksek Okulu (PMYO) öğrencilerinin, PMYO giriş ve akademik başarı puanları ile çoklu zekâ alanları, güdülenme ve öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 224 PMYO birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler “Çoklu Zekâ Alanları Gelişimsel Değerlendirme Ölçeği (ÇZAÖ)”, “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formu” ve “Öğretmen Etkileşim Ölçeği (ÖEÖ)” kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin ‘Devletin Yapısı ve Nitelikleri’ dersinden aldıkları notlar akademik başarı puanları olarak alınmıştır. Araştırmada korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin akademik başarıları ile toplam öğrenme stratejileri puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, öğrencilerin akademik başarı puanları ile zeka alanları ve toplam güdülenme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik Başarı, Çoklu Zekâ Alanları, Güdülenme, Öğrenme Stratejileri, Öğretmen-Öğrenci Sosyal Davranışları, Polis Adayları, Polis Meslek Yüksek Okulu Giriş Puanları.

<sup>1</sup> Bu çalışma, 27-28 Nisan 2009 tarihleri arasında Adana’da yapılan “Polis Eğitim Programlarının Toplumsal Temelleri ve Çağdaş Gelişmeler” isimli sempozyum bildirisinin geliştirilmiş halidir.

\*Yrd. Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, iayten@cu.edu.tr  
PBD, 12(2) 2010, ss.83-106

### Abstract

The basic aim of this study is to find out whether there is a significant relationship between the police vocational high school entry and academic achievement scores and multiple intelligence areas, motivation and learning strategies. The participants of the study were 224 students at the Police Vocational High School first class students. In the research, "Multiple Intelligence Developmental Assessment Scale", "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" and "Teacher Interaction Scale" were used. The achievement grades that the students have got in the first semester in the 'State Structure' course have taken into consideration in order to indicate their academic achievement levels. The results of correlation analyses show that there is a positive relationship between the academic achievement and total score of learning strategies, whereas there is no statistically significant relationship between students' academic achievement, intelligence scores and the total motivation scores.

**Key Words:** Academic Achievement, Multiple Intelligence Areas, Motivation, Learning Strategies, Teacher-Student Interpersonal Behavior, Police Vocational High School Students, Police Vocational High School Entry Score.

### Giriş

Hızla gelişmekte olan dünyamızda eğitim anlayışı da hızlı bir şekilde değişmekte ve bireysel farklılıklara daha fazla önem veren, bireylerin farklı ihtiyaçlarına ve isteklerine cevap verecek eğitim sistemi arayışı sürmektedir. İnsanlar birçok açıdan farklı oldukları gibi zekâ profilleri açısından da farklılık göstermektedirler. Gardner'in (1983, 1993) geliştirmiş olduğu Çoklu Zekâ Kuramına göre, insanlar genetik, çevresel ve kültürel değişkenler gibi etkenlere bağlı olarak birbirinden farklı zihinsel yapıya sahiptirler. Bu farklılıklardan dolayı öğrencilerin algılama şekilleri, öğrenme süreleri ve nedenleri de farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların temel nedeni Gardner'in her insanda en az sekiz tane var olduğunu iddia ettiği zekâ türleri olduğu söylenebilir. Geleneksel anlayışta 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 oluşur. Bu zekâ alanları, sözel/dilbilimsel zekâ, matematiksel/mantıksal zekâ, görsel/uzamsal zekâ, bedensel/kinestetik zekâ, müziksel/ritmik zekâ, kişisel/işsel zekâ, sos-

yal/kişilerarası zeka, doğacı zekadır. Bu zekâ türlerinin gelişme düzeyi ve bileşimi, kişiden kişiye değişiklik gösterdiğinden dolayı bireylerin birbirinden farklı olduğu söylenebilir.

Gardner (1983, 1993), öğretimin bu farklılıklar ele alınarak yapılması gerektiğini ve tüm öğrencileri kapsayan gerçek başarının bu şekilde elde edilebileceğini ve her öğrenciye hitap eden öğrenci merkezli yaklaşımın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine olumlu etki yapabileceğini belirtmiştir. Çünkü Gardner’a göre zekâ; “bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisi”dir (Gardner, 2004:xi). Bir başka deyişle zekâ; “*bir kişinin bir ürün ortaya koyabilme, problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme, problemleri keşfetme yeteneği*” olarak tanımlanmaktadır.

Çoklu zekâ kuramının amacı eğitimde bireylerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceğinin düşünülmesidir. İnsanlar bütün zekâ alanlarına sahip olarak doğarlar. Ancak eğitim ortamına farklı zekâ alanları gelişmiş halde gelirler. Çünkü her birinin yetiştiği çevre ve çevrenin önem verdiği zekâ alanı farklı farklıdır. Önemli olan çocuğun güçlü ve zayıf olduğu alanları görüp bunları geliştirecek uygulamalar yapılmasını sağlamaktır.

Çoklu zekâ kuramı, çoğu yerlerde yanlış anlamalara sebep olmuştur. Bazı eğitimciler çoklu zekâ kuramına dayalı ders plânlarını incelediğinde, derslerin öğrenciyi merkeze alan öğrenme stratejilerini içerdiğini ve çoklu zekâ kuramının yeni bir öğretim yöntemi olamayacağını savunmuştur. Oysa çoklu zekâ kuramı algılandığı gibi bir öğretim yöntemi veya öğrenme modeli değildir. Çoklu zekâ kuramı insanların öğrenme ve öğretmeye farklı yaklaşımlar geliştirmeleri için zekâ alanlarının kullandığı bir teoridir. O hâlde çoklu zekâ kuramı, beynin nasıl çalıştığına dayanarak öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının belli prensiplerini basitçe dile getiren bir kuramdır (Gardner, 2004; Armstrong, 1999a, 1999b).

Hedefleri arasında insana ulaşmak olan her kurum çoklu zekâ kuramından yararlanabilir. Örneğin başarılı bir senfoni orkestrası şefinin yalnızca müzik alanında başarılı olduğunu söylemek eksik bir saptama yapılmasına neden olacaktır. Çalınacak parçaların belli bir sistematik ile çalınmasını sağlaması mantıksal-matematiksel zekâsının; yorumlanacak eserin başarılı bir uyumla çalınmasını sağlamak için orkestra üyeleri ile

kuracağı iletişim sosyal zekâsının; bedenini kullanarak orkestra üyelerine açık mesajlar verebilmesi bedensel zekâsının, hangi enstrüman grubunun sahnenin neresinde olduğunu hızlı bir şekilde görerek komut verebilmesi görsel zekâsının; yorumlanan eserde hangi noktalarda hatalarının ve eksiklerinin olduğunu değerlendirerek gerekli düzeltmeleri yapması içsel zekâsının göstergesidir. Bunların hepsini başarılı şekilde yerine getirebilmesi, kendisini diğerlerinden farklı bir sanatçı olmasını sağlayacaktır. Çoklu zekâ da çoğunlukla bireyin bir şeyi başkalarından farklı bir şekilde yapmayı öğrenebilmede ve uygulamada devreye girmektedir (Gardner, 1998; 1999).

Çoklu zekâ kuramı bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden yararlanarak her bireyin zekâ düzeyinin otonom güçler ya da yetenekler tarafından oluşturulduğunu savunmaktadır (Talu, 1999) Her insan çevresinde olan biteni anlamak için, daha önce bildikleriyle yeni deneyimlerini sentezlemektedir. Öğrenme daha fazla bilgiyi keşfetmek değil, farklı şema veya yapılar yoluyla eski ve yeni bilgileri ilişkilendirmektir (Brooks ve Brooks, 2001). Bu açıdan bakıldığında öğretimin çoklu zekâ kuramının ortaya koyduğu ilkeler doğrultusunda düzenlenmesinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal özelliklerine olumlu etki yapabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada, polis meslek yüksek okulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanları, güdülenme ve öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesinin nedeni: insanların kapasitelerinin ve potansiyellerinin güdülenmenin temelinde olduğunu savunan insancıl yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre bireyler seçimlere sahiptir ve yaşamlarını kontrol altına almak için çabalarlar. Güdülenme belli amaçlara ulaşmak için bir güç kazanma hali olarak alındığında, sınıfta gerekli şekilde güdülenmemiş öğrencinin şu davranışları göstermesi söz konusudur: Öğrenci derse düzenli olarak devam etmez, dikkatli dinlemez, ilgisini arkadaşlarına ya da dışarıdaki olaylara yöneltmiştir, ödevlerinde güçlükle karşılaşınca onlara cevap aramak istemez, derslere- konuya ilgisiz görünür, öğretmen tarafından derse çekilmekte güçlük çekilir. Buna karşılık güdülenmişlik düzeyi yüksek olan öğrenci ise derslerine hazırlıklı gelir, sürekli soru sorar, tartışmalara katılır, araştırmacıdır enerjisi yüksektir. Sonuç olarak bireyler başarılı olmak ve kafalarına koydukları şeyi elde etmek (veya ondan kaçınmak) için çaba harcamak veya sabretmek gibi fiziksel faaliyetler; planlamak, tekrarlamak, düzenlemek, izlemek, karar almak, problem çözmek ve süreci değerlendirmek gibi bilişsel etkinlikler içerisi-

ne girerler (Pintrich ve Schunk, 1996). Bu çabaların öğrencilerin zekâ alanlarını geliştirmelerini desteklediği söylenebilir. Nitekim Gardner'a göre zekâ kapasitesi "*iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir*" ve zekâ gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz. Bu durum bireysel farklılıklara önem verilen ortamlarda güdülenme, benlik saygısı ve özgüvenin artacağını gösteren (Meece vd., 1988; Nichols, 1996; Nichols ve Miller, 1994; Pintrich ve de Groot, 990) araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir.

Güdülenmede yükselmenin ortaya çıkması başarıma isteğini arttıracak (Deniz vd., 2006) ve Somuncuoğlu ve Yıldırım'ın (1998) belirttiği gibi öğrenenler bilgiyi işleme ve şifreleme ilkelerine dayalı olarak bilişsel işlemi kolaylaştıracak ya da etkin duruma getirecek araç ve teknikleri yani öğrenme stratejilerini kullanmaya başlayacaklardır. Bütün bu açıklamalar ışığında PMYO öğrencilerinin zekâ alanları, güdülenme ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkilerin ortaya konulması önemlidir. Çünkü Polis eğitiminde de insan merkeze alınmalı eleştirel, özgür ve yeniliklere açık insan yetiştirilmeye çalışılmalıdır. Bu araştırmanın sonuçlarının özellikle PMYO'lardaki eğitimin planlaması, programlaması, uygulaması ve değerlendirilmesi üzerinde bir kere daha düşünülmesini sağlayacağı ve bu yaklaşımların ortaya koyduğu ilkelere daha çok önem verilerek yeniden düzenlenmesine rehberlik edecek bulgular ortaya koyacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, PMYO öğrencilerinin, PMYO giriş ve akademik başarı puanları ile çoklu zekâ alanları, güdülenme ve öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu araştırmada ayrıca Devletin Yapısı ve Nitelikler dersini yürüten öğretim elemanı ve öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimin kalitesi ve doğası ile öğrencilerin çoklu zekâ alanları, güdülenme ve öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin çoklu zekâ alanları, güdülenme ve öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile güdülenme ve öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Öğrencilerin güdülenmeleri ile Devletin Yapısı Ve Nitelikleri dersini yürüten öğretim elemanının “öğretmen etkileşim ölçeğinden” aldığı puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Güdülenme ölçeği alt ölçek puanları ile “öğretmen etkileşim ölçeği” alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1. Yöntem

Bu bölümde sırasıyla; araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmaya çalışılmıştır.

### 1.1. Araştırma Grubu

Bu çalışmada araştırma grubunu 2008-2009 öğretim yılında, Kemal Serhadlı Polis Meslek Yüksek Okulu’nda okuyan birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin tamamına ulaşmak istendiğinden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Böylece Kemal Serhadlı Polis Meslek Yüksek Okulu’nda okuyan birinci sınıf öğrencilerinin tamamı (240 öğrenci) araştırma grubunu oluşturmuştur. Ancak bazı öğrenciler formları eksik doldurduğundan ya da kişisel bilgileri olmadığından araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu nedenle araştırma toplam 224 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet, yaş ve mezun oldukları okula göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde araştırma grubunu oluşturan 224 öğrencinin tamamı erkek olduğu ve 70’inin 18-19 yaş, 104’ünün 20-21 yaş ve 50’sinin 22 yaş ve üstündeki grupta yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin 8’inin yüksek okul, 161’inin genel lise, 55’inin diğer liselerden (Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Çok Programlı Lise, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise, Meslek Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi), mezun olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 1:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş ve Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları

Cinsiyet			Yaş			Mezun Olunan Okul		
f	%		f	%		f	%	
Kız	-	-	18-19 yaş	70	31.3	Yüksek Okul	8	3.6
Erkek	224	100.0	20-21 yaş	104	46.4	Genel Lise	161	71.9
Toplam	224	100.0	22 yaş ve üstü	50	22.3	Diğer	55	24.5
			Toplam	224	100.0	Toplam	224	100.0

## 1.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Shearer, vd. (2009) tarafından uyarlanan “Çoklu Zekâ Alanları Gelişimsel Değerlendirme Ölçeği (ÇZAÖ)”, Büyüköztürk, vd. (2004) tarafından uyarlanan “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formu (GÖSÖ)”, Telli vd. (2005) tarafından uyarlanan “Öğretmen Etkileşimi Ölçeği (ÖEÖ)” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada bir diğer değişken olarak akademik başarı alınmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı kullanılmamış, Devletin Yapısı ve Nitelikleri dersinden aldıkları başarı notları ile Polis Meslek Yüksek Okulu giriş puanları esas alınmıştır.

### 1.2.1 Çoklu Zekâ Alanları Gelişimsel Değerlendirme Ölçeği (Multiple Intelligence Developmental Assessment Scales-MIDAS-adults & university students version)

Öğrencilerin zekâ alanlarına ilişkin profillerini belirlemek amacıyla Shearer (1996, Multiple Intelligence Developmental Assessment Scales-MIDAS-adults & university students version) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Shearer, vd., (2008) tarafından yapılan “Çoklu Zekâ Alanları Gelişimsel Değerlendirme Ölçeği (ÇZAÖ)” kullanılmıştır. ÇZAÖ ölçeğinin Türkçe formu; toplam 93 madde ve *sosyal/içsel, doğa, müziksel/ritmik, matematiksel/mantıksal, sözel/dilsel, görsel/uzamsal*

*bedensel/kinestetik* olmak üzere, yedi alt ölçekten oluşmaktadır. Bu araştırmada hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Bireyler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini A dan F ye kadar her bir ifadeye göre biçimlendirilen seçeneklerden kendilerine uygun olanı işaretleyerek belirtmektedirler. Ölçekte “bilmiyorum”, “bilmiyorum, hiç denemedim”, “bilmiyorum, hatırlamıyorum” seçenekleri boş bırakılmış varsayılarak değerlendirmeye alınmamaktadır. Diğer seçeneklere verilen puanlar 0 ile 4 arasında değişen Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğine dönüştürülerek hesaplamalar yapılabilmektedir.

Örnek: Çocukken müziği ya da müzik derslerini sever miydiniz?

- A) Hayır (0)
- B) Çok nadir (1)
- C) Bazen (2)
- D) Hemen hemen her zaman (3)
- E) Her zaman (4)
- F) Bilmiyorum, hatırlamıyorum (boş)

### 1.2.2. GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ (GÖSÖ)

Öğrencilerin güdülenmelerini ve kullandıkları öğretim stratejilerini öğrencilerin kendi yanıtlarına göre belirleyen (Pintrich vd.’den (1991) akt. Büyüköztürk vd., 2004) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Büyüköztürk vd., (2004) tarafından yapılan “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. GÖSÖ, otuz bir maddeden oluşan Güdülenme (GÖ) ve elli maddeden oluşan Öğrenme Stratejileri (ÖS) ölçeklerinden oluşmaktadır. Güdülenme ölçeğinin Türkçe formu; “içsel hedef belirleme”, “dışsal hedef belirleme”, “görev değeri”, “öğrenmeye karşı kontrol inancı”, “öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlilik” ve “sınav kaygısı” olmak üzere, altı alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçeklerin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla;0.59; 0.63; 0.80; 0.52; 0.86;0.69 dur. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe formu; “yineleme stratejileri”, “açıklama stratejileri”, “düzenleme stratejileri”, , “eleştirel düşünme stratejileri”, “yardım arama”, “emek yönetimi”, “akran işbirliği”, “meta-bilişsel stratejiler” ve “zaman ve çalışma ortamı” olmak üzere, dokuz



alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçeklerin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla; 0.62; 0.61; 0.74; 0.74; 0.49; 0.46; 0.75; 0.41; 0.61'dir.

Bireyler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini “benim için kesinlikle yanlış (1)” ile “benim için kesinlikle doğru (7)” arasında değişen Likert tipi yedili derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemektedirler. İki ayrı boyutta toplam on beş alt ölçekten oluşan GÖSÖ, modüler bir yapıya sahiptir ve uygulayıcının kullanım amacına göre alt ölçeklerden elde edilecek puanlar ayrı ayrı kullanılabilir (Pintrich ve Smith, 1993'ten akt. Büyükoztürk vd., 2004).

### 1.2.3. Öğretmen Etkileşimi Ölçeği (ÖEÖ)

Araştırmada üçüncü ölçme aracı olarak; ilk versiyonu Hollanda geliştirilen ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimin kalitesi ve doğasına odaklanan “Öğretmen Etkileşimi Ölçeği (ÖEÖ)” (Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) (Wubbels and Brekelmans, 1998; Wubbels and Levy, 1991;1993, akt. Telli vd., 2005) kullanılmıştır. Ölçek işbirliği, karşı koyma ve sözünü geçirme (hâkimiyet/üstünlük-boyun eğme) kuramsal temelinde öğrencilerin algılarını sekiz davranış kategorisinde değerlendirmeye yönelik geliştirilmiştir.

Farklı sınıf düzeylerinde ve farklı ülkelerde (USA: Wubbels and Levy, akt. Fraser, 1998; Singapore: Goh and Brunei, akt. Fraser, 2002). geçerlik-güvenirlilik çalışmaları yapılan ölçeğin ülkemizde uyarlaması Telli vd., (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu 62 madde ve “liderlik”, “yardımcı-arkadaşça”, “anlayışlı”, “öğrenci serbestliği”, “belirsizlik”, “hoşnutsuzluk”, “nasihat verici”, “katı” olmak üzere sekiz alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçeklerin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla; 0.90; 0.97; 0.95; 0.74; 0.93; 0.91; 0.87; 0.88'dir. Bu araştırmada hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları Tablo 3'te verilmiştir. Bireyler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini “hiçbir zaman (0)” ile “her zaman (4)” arasında değişen Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemektedirler.

### 2.3. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 11.5 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında Pearson korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmemiş olup, Devletin Yapısı ve Nitelikleri dersinden aldıkları başarı notları ile Polis Meslek Yüksek Okulu giriş puanları esas alınmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek için başarı puanlarının T standart puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerin devletin yapısı ve nitelikler dersinden aldıkları notlar ile Polis Meslek Yüksek Okulu giriş puanları 0 ile 100 arasında değişmektedir. Bu puanlardan yararlanılarak önce z-puanları daha sonrada standart T-puanları hesaplanmıştır. Başarı düzeyleri T puanı < 40 ise düşük, T puanı  $50 \pm 10$  ise orta ve T puanı > 60 ise yüksek olarak belirlenmiştir.

### 3. Bulgular

Öğrencilerin ÇZAÖ ölçeği yedi alt ölçeğine ilişkin Cronbach Alpha değerleri ile sonuçların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Öğrencilerin Algıları Doğrultusunda Belirlenen ÇZAÖ Puanlarının Cronbach Alpha, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

ÇZAÖ Alt Ölçekleri	Cronbach Alpha	$\bar{X}$	SS
<i>Sosyal/İçsel</i>	0.88	2.70	.54
<i>Doğa</i>	0.89	1.68	.77
<i>Müziksel/Ritmik</i>	0.87	1.73	.63
<i>Matematiksel/Mantıksal</i>	0.86	2.12	.57
<i>Sözel/Dilsel</i>	0.89	1.66	.68
<i>Görsel/Uzamsal</i>	0.86	1.52	.69
<i>Bedensel/Kinestetik</i>	0.81	1.59	.74

Tablo 2 incelendiğinde, ÇZAÖ alt ölçek Cronbach Alpha değerlerinin 0.81 ile 0.89 arasında ve kabul edilebilir sınırlar arasında olduğu görülmektedir. Tablo 2’de verilen ortalama puanlar incelendiğinde PMYO birinci sınıf öğrencilerinin zeka alanlarına yönelik ilk üç tercihlerinin sırasıyla; Sosyal/İçsel, Matematiksel/Mantıksal ve Müziksel/Ritmik zeka alanları olduğu, diğer tercihlerinin de sırasıyla; Doğa Sözel/Dilsel, Bedensel/Kinestetik, ve Görsel/Uzamsal(G/U) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ÖEÖ ölçeği sekiz alt ölçeğine ilişkin Cronbach Alpha değerleri ile sonuçların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, ÖEÖ alt ölçek Cronbach Alfa katsayılarının; 0.77; 0.84; 0.84; 0.34; 0.68; 0.73; 0.65; 0.55 şeklinde sıralandığı bulunmuştur. Özellikle “öğrenci serbestliği” alt ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı (0.34) düşük olduğundan bu araştırmada değerlendirmeye alınmamıştır. Tablo 3’teki öğrencilerin alt ölçeklerden aldıkları ortalamalara baktığında, öğrencilerin Devletin Yapısı ve Nitelikleri dersini yürüten öğretim elemanını hem anlayışlı, lider, yardımcı/arkadaşça hem de katı olarak gördükleri ve bu alt ölçeklerdeki puanların diğer alt ölçeklerdeki puanlara göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Khine ve Fisher, (2004); Wubbles ve Levy (1991) tarafından yapılan çalışmalarda sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

**Tablo 3:** Öğrencilerin Algıları Doğrultusunda Belirlenen ÖEÖ Puanlarının Cronbach Alpha, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

ÖEÖ Alt Ölçekleri	Cronbach Alpha	$\bar{X}$	SS
Liderlik	0.77	4.38	.36
Yardımcı /Arkadaşça	0.84	4.28	.49
Anlayışlı	0.84	4.63	.46
Öğrenci Serbestliği	0.34	3.08	.54
Belirsizlik	0.68	1.41	.59
Hoşnutsuzluk	0.73	1.61	.62
Nasihat Verici	0.65	2.21	.54
Katı	0.55	3.28	.63

Öğrencilerin Devletin Yapısı ve Nitelikleri dersindeki akademik başarı puanları ve PMYO giriş puanları ile çoklu zeka alanları, güdülenme ve öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla ÇZAÖ ve GÖSÖ ölçeklerinden aldıkları puanlar ile devletin yapısı ve nitelikleri dersindeki akademik başarı puanları ve PMYO giriş puanları Pearson korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde Devletin Yapısı ve Nitelikleri dersindeki akademik başarı ile öğrenme stratejileri toplam puanı ve alt ölçeklerinden *yineleme, düzenleme, meta-bilişsel stratejiler, zaman ve çalışma ortamı* arasındaki ilişki katsayıları sırasıyla; 0.13; 0.14; 0.17; 0.14; 0.20 olarak bulunmuştur. Pearson korelasyon katsayısı öğrenme stratejileri toplam puanları ve *yineleme, düzenleme, meta-bilişsel stratejiler, zaman ve çalışma ortamı* alt ölçek puanları ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Zekâ alanları ve güdülenme ölçeği toplam ve alt ölçeklerinden alınan puanlar ile devletin yapısı ve nitelikleri dersindeki başarı puanları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin PMYO giriş puanları ile *matematiksel mantıksal zekâ* arasındaki ilişki katsayısı 0.16 ve pozitif yönlü bulunurken öğrenme stratejileri alt ölçeklerinden yardım arama ve akran işbirliği alt ölçeklerinden alınan puanlarla PMYO giriş puanları arasındaki ilişki sırasıyla -0.20;-0.15 negatif yönlü bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan Güdülenme toplam puanları ile *Sosyal/İçsel, Doğa, Müziksel/Ritmik Matematiksel/Mantıksal Sözel/Dilsel Görsel/Uzamsal zekâ alanları* puanları arasındaki ilişki katsayıları sırasıyla; 0.49; 0.32; 0.19; 0.25; 0.37; 0.27 olarak bulunmuştur. Pearson korelasyon katsayısı *Sosyal/İçsel, Doğa, Müziksel/Ritmik Matematiksel/Mantıksal Sözel/Dilsel Görsel/Uzamsal* alt ölçek puanları ile güdülenme toplam puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bedensel kinestetik zekâ alt ölçeği puanları ile güdülenme toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrenme stratejileri toplam puanları ile *Sosyal/İçsel, Doğa, Matematiksel/Mantıksal Sözel/Dilsel Görsel/Uzamsal, Bedensel Kinestetik zekâ alanları* puanları arasındaki ilişki katsayıları sırasıyla; 0.45; 0.32; 0.19; 0.34; 0.26; 0.16 olarak bulunmuştur. Pearson korelasyon katsayısı *Sosyal/İçsel, Doğa, Matematiksel/Mantıksal Sözel/Dilsel Görsel/Uzamsal, Bedensel/Kinestetik zeka* alt ölçek puanları ile öğrenme stratejileri toplam puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bunun-

la birlikte Müziksel/Ritmik zekâ alt ölçeği puanları ile öğrenme stratejileri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

**Tablo 4:** Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Çoklu Zekâ Alanları ve Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Puanları Arasındaki Pearson Korelasyonu Sonuçları (N= 224)

	Devletin Yapısı ve Nitelikleri	PMYO Giriş Puanları	Toplam Güdülenme Ölçeği	Toplam Öğrenme Stratejileri
<i>Sosyal/İçsel</i>	.11	-.05	<b>.49**</b>	<b>.45**</b>
<i>Doğa</i>	-.00	.05	<b>.32**</b>	<b>.32**</b>
<i>Müziksel/Ritmik</i>	.01	-.03	<b>.19**</b>	.11
<i>Matematiksel/Mantıksal</i>	.03	<b>.16*</b>	<b>.25**</b>	<b>.19**</b>
<i>Sözel/Dilsel</i>	.11	-.06	<b>.37**</b>	<b>.34**</b>
<i>Görsel/Uzamsal</i>	.03	-.06	<b>.27**</b>	<b>.26**</b>
<i>Bedensel/Kinestetik</i>	.02	-.05	.12	<b>.16*</b>
İçsel Hedef Düzenleme	.02	.06	<b>.64**</b>	<b>.57**</b>
Dışsal Hedef Düzenleme	.02	-.06	<b>.34**</b>	<b>.28**</b>
Görev Değeri	.02	.06	<b>.78**</b>	<b>.53**</b>
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı	-.03	-.03	<b>.54**</b>	<b>.31**</b>
Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik	.10	.07	<b>.86**</b>	<b>.52**</b>
Sınav Kaygısı	.07	-.01	<b>.42**</b>	<b>.15*</b>
Yineleme	<b>.14*</b>	-.06	<b>.48**</b>	<b>.78**</b>
Düzenleme	<b>.17*</b>	-.04	<b>.59**</b>	<b>.82**</b>
Açıklama	.06	-.10	<b>.51**</b>	<b>.85**</b>
Eleştirel Düşünme	.12	-.02	<b>.45**</b>	<b>.80**</b>
Yardım Arama	-.06	<b>-.20**</b>	<b>.33**</b>	<b>.69**</b>
Akran İşbirliği	-.02	<b>-.15*</b>	<b>.26**</b>	<b>.57**</b>
Meta-Bilişsel Stratejiler	<b>.14*</b>	.01	<b>.63**</b>	<b>.93**</b>
Emek Yönetimi	.09	-.103	<b>.46**</b>	<b>.64**</b>
Zaman ve Çalışma Ortamı	<b>.20**</b>	-.08	<b>.57**</b>	<b>.76**</b>
Toplam Güdülenme Ölçeği	.07	.03	1	<b>.64**</b>
Toplam Öğrenme Stratejileri	<b>.13*</b>	-.09	<b>.64**</b>	1

\* p< 0.05 ; \*\* p< 0.01

GÖSÖ'nin toplam puanı ile faktör puanları arasındaki korelasyonlar Büyüköztürk vd., (2004) tarafından GÖ ölçeği için 0.81 ile 0.18 arasında bulunurken bu çalışmada 0.86 ile 0.42, ÖS ölçeği için 0.88 ile 0.46 arasında bulunurken bu çalışmada 0.93 ile 0.57 bulunmuştur.

Öğrencilerin çoklu zeka alanları ile güdülenme ve öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla GÖSÖ ölçeğinden aldıkları puanlar ile ÇZAÖ puanları Pearson korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5:** Öğrencilerinin Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Puanları ile Çoklu Zekâ Alanları ile Arasındaki Pearson Korelasyonu Sonuçları (N= 224)

	Sosyal/ İşsel	Doğa Zekâsı	Müziksel/ Ritmik	Matematiksel/ Mantıksal	Sözel/ Dilsel	Görsel/ Uzamsal	Bedensel/ Kinestetik
İçsel Hedef Düzenleme	.39**	.30**	.08	.22**	.27**	.26**	-.02
Dışsal Hedef Düzenleme	.16*	.20**	-.06	.06	.11	.09	.05
Görev Değeri	.44**	.28**	.15*	.27**	.36**	.32**	.10
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı	.14*	.13	.03	.010	.092	-.001	-.03
Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik	.46**	.33**	.22**	.24**	.40**	.26**	.12
Sınav Kaygısı	.15*	-.05	.15*	.08	.04	.03	.11
Yineleme	.36**	.21**	.04	.16*	.24**	.14*	.05
Düzenleme	.39**	.35**	.07	.22**	.35**	.26**	.12
Açıklama	.38**	.28**	.13	.11	.31**	.24**	.10
Eleştirel Düşünme	.35**	.31**	.08	.20**	.30**	.27**	.16*
Yardım Arama	.19**	.14*	.06	.05	.17*	.02	.13*
Akran İşbirliği	.25**	.18**	.01	.14*	.28**	.12	.11
Meta-Bilişsel Stratejiler	.44**	.35**	.09	.21**	.33**	.25**	.16*
Emek Yönetimi	.25**	.16*	.03	.10	.15*	.20**	.05
Zaman ve Çalışma Ortamı	.40**	.21**	.18**	.13	.23**	.24**	.19**

\* p< 0.05 ; \*\* p< 0.01

Tablo 5 incelendiğinde ÇZAÖ alt ölçek puanları ile GÖSÖ alt ölçekleri arasındaki ilişki katsayısı sosyal/içsel zekâ alt ölçeği için 0.14 ile 0.46; doğa zekası alt ölçeği için 0.14 ile 0.35; müziksel/ritmik alt ölçeği için 0.15 ile 0.22; matematiksel/mantıksal alt ölçeği için 0.14 ile 0.27; sözel/dilsel alt ölçeği için 0.15 ile 0.40 görsel/uzamsal alt ölçeği için 0.14 ile 0.32; bedensel kinestetik alt ölçeği için 0.13 ile 0.19 ve pozitif yönlü bulunurken; **doğa zekası** ile *öğrenmeye ilişkin kontrol inancı ve sınav kaygısı*, **müziksel/ritmik zeka** ile *içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, yineleme, düzenleme, açım-lama, eleştirel düşünme, yardım arama, akran işbirliği, meta-bilişsel stratejiler ve emek yönetimi*, **matematiksel/mantıksal zeka** ile *dışsal hedef düzenleme, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, sınav kaygısı, açım-lama, yardım arama, emek yönetimi, zaman ve çalışma ortamı*, **sözel/dilsel zeka** ile *dışsal hedef düzenleme, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı ve sınav kaygısı*, **görsel/uzamsal zeka** ile *dışsal hedef düzenleme, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, sınav kaygısı, yardım arama ve akran işbirliği*, **bedensel/kinestetik zeka** ile *içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, görev değeri, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik, sınav kaygısı, yineleme, düzenleme, açım-lama, akran işbirliği ve emek yönetimi* alt ölçekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bir başka deyişle içsel hedef düzenleme ile sosyal/içsel, doğa, matematiksel/mantıksal, sözel/dilsel ve görsel uzamsal; dışsal hedef düzenleme ile sosyal/içsel ve doğa; görev değeri ile *sosyal/içsel, doğa, müziksel/ritmik matematiksel/mantıksal sözel/dilsel görsel/uzamsal*; öğrenmeye ilişkin kontrol inancı ile sosyal/içsel; öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik ile *sosyal/içsel, doğa, müziksel/ritmik matematiksel/mantıksal sözel/dilsel görsel/uzamsal*, sınav kaygısı ile *sosyal/içsel, müziksel/ritmik; yineleme ile sosyal/içsel, doğa, matematiksel/mantıksal sözel/dilsel görsel/uzamsal*; düzenleme ile *sosyal/içsel, doğa, matematiksel/mantıksal sözel/dilsel görsel/uzamsal*; açım-lama ile *sosyal/içsel, doğa, sözel/dilsel görsel/uzamsal*; eleştirel düşünme ile *sosyal/içsel, doğa, matematiksel/mantıksal sözel/dilsel görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik*; yardım arama ile *sosyal/içsel, doğa, sözel/dilsel, bedensel/kinestetik akran işbirliği ile sosyal/içsel, doğa, matematiksel/mantıksal sözel/dilsel*; meta-bilişsel stratejiler ile *sosyal/içsel, doğa, matematiksel/mantıksal sözel/dilsel görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik*; emek yönetimi ile sos-

yal/içsel, doğa, sözel/dilsel görsel/uzamsal; zaman ve çalışma ortamı ile sosyal/içsel, doğa, müziksel/ritmik sözel/dilsel görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik zekâ arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Öğrencilerin ÖEÖ alt ölçek puanları ile GÖ toplam ve akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla ÖEÖ alt ölçek puanları ile GÖ toplam puanları ve Devletin Yapısı ve Nitelikleri dersi başarı puanları Pearson korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde ÖEÖ alt ölçek puanları ile GÖ toplam puanları arasındaki ilişki katsayısı *liderlik* alt ölçeği için 0.25; *yardımcı/arkadaşça* alt ölçeği için 0.27; *anlayışlı* alt ölçeği için 0.33 ve pozitif yönlü bulunurken; *belirsizlik* alt ölçeği için -0.21; *hoşnutsuzluk* alt ölçeği için -0.18 ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Diğer alt ölçeklerle GÖ toplam puanları arasında bir ilişki bulunmamıştır. ÖEÖ alt ölçek puanları ile Akademik başarı puanları arasındaki ilişki katsayısı sadece *kati* alt ölçeğinde -0.15 ve negatif yönde olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin ÖEÖ’nün diğer alt ölçekleri ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

**Tablo 6:** Öğrencilerin ÖEÖ Alt Ölçek Puanları ile GÖ Toplam ve Akademik Başarı Puanları Arasındaki Pearson Korelasyonu Sonuçları (N= 224)

ÖEÖ Alt Ölçekleri	GÖ Toplam	Akademik Başarı
Liderlik	.25**	,118
Yardımcı /Arkadaşça	.27**	,038
Anlayışlı	.33**	,033
Öğrenci Serbestliği	-.02	,040
Belirsizlik	-.21**	-,130
Hoşnutsuzluk	-.18**	-,114
Nasihat Verici	-.031	-,032
Kati	-.045	-,15*

\* p< 0.05 ; \*\* p< 0.01



Öğrencilerin GÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile Devletin Yapısı ve Nitelikleri dersini yürüten öğretim elemanının ÖEÖ'den aldığı puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla GÖ alt ölçek puanları ile ÖEÖ alt ölçek puanları Pearson korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7:** Öğrencilerin GÖ Alt Ölçek Puanları ile ÖEÖ Alt Ölçek Puanları Arasındaki Pearson Korelasyonu Sonuçları (N= 224)

	İçsel Hedef Düzenleme	Dışsal Hedef Düzenleme	Görev Değeri	Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı	Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik	Sınav Kaygısı
Liderlik	.09	.13*	.20**	.16*	.20**	.10
Yardımcı / Arkadaşça	.14*	.17*	.27**	.17*	.26**	-.02
Anlayışlı	.19**	.10	.27**	.25**	.29**	.10
Öğrenci Serbestliği	-.02	.05	.08	.11	.05	-.27**
Belirsizlik	-.10	-.03	-.16*	-.11	-.15*	-.18**
Hoşnutsuzluk	-.07	-.01	-.15*	-.08	-.11	-.19**
Nasihat Verici	.02	.18**	-.00	.01	.00	-.23**
Katı	.01	.11	-.02	.05	-.02	-.20**

\* p< 0.05 ; \*\* p< 0.01

Tablo 7 incelendiğinde GÖ alt ölçek puanları ile ÖEÖ alt ölçek puanları arasındaki ilişki katsayısı *içsel hedef düzenleme* alt ölçeği ile yardımcı/arkadaşça alt ölçeği için 0.14; anlayışlı alt ölçeği için 0.19; dışsal hedef düzenleme alt ölçeği ile liderlik alt ölçeği için 0.13; yardımcı/ arkadaşça alt ölçeği için 0.17 ve nasihat verici alt ölçeği için 0.18; görev değeri alt ölçeği ile liderlik alt ölçeği için 0.20, yardımcı/arkadaşça alt ölçeği için

0.27; anlayışlı alt ölçeği için 0.27; öğrenmeye ilişkin kontrol inancı alt ölçeği ile liderlik alt ölçeği için 0.16, yardımcı/arkadaşça alt ölçeği için 0.17, anlayışlı alt ölçeği için 0.25; öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik alt ölçeği ile liderlik alt ölçeği için 0.20, yardımcı/arkadaşça alt ölçeği için 0.26, anlayışlı alt ölçeği için 0.29 ve pozitif yönlü bulunurken; görev değeri alt ölçeği ile belirsizlik alt ölçeği için -0.16; *hoşnutsuzluk* alt ölçeği için -0.15; öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik alt ölçeği ile belirsizlik alt ölçeği için -0.15; sınav kaygısı alt ölçeği ile öğrenci serbestliği alt ölçeği için -0.27, belirsizlik alt ölçeği için -0.18, *hoşnutsuzluk* alt ölçeği için -0.19, nasihat verici alt ölçeği için -0.23, katı alt ölçeği için -0.20 ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

## Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak PMYO birinci sınıf öğrencilerinin güdülenme toplam puanları ile *Sosyal/İçsel, Doğa, Müziksel/Ritmik Matematiksel/Mantıksal Sözel/Dilsel Görsel/Uzamsal* alt ölçek puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, bedensel/kinestetik zekâ alt ölçeği puanları ile ise anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir. Yine öğrenme stratejileri toplam puanları ile *Sosyal/İçsel, Doğa, Matematiksel/Mantıksal Sözel/Dilsel Görsel/Uzamsal, Bedensel/Kinestetik zekâ* alt ölçek puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Burada da Müziksel/Ritmik zekâ alt ölçeği puanları ile öğrenme stratejileri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Geçmişte eğitimin amacı bireye sadece bilgi ve beceri kazandırmak ve çocuğu yetişkin toplumuna hazırlamakken; bugün eğitimin amacı bunun yanı sıra ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriyi nerede ve nasıl kazanabileceğini bireye öğretmek, sürekli değişen toplum koşullarına uyum sağlayabilecek her türlü soruna yeni çözümler getirebilecek bireyler yetiştirmektir (Razon, 1997). Bu amaç doğrultusunda yol almada önemli bir etkiye sahip olan çoklu zekâ kuramından yararlanmak uygun olacaktır. Böylelikle öğrenirken sorgulayan ve nedenleri üzerinde fikir üretebilen öğrenciler, meslek sahibi olduktan sonraki yıllarda kendi problemlerinin çözümü üzerinde de düşünüp kararlar alabilen bireylere dönüşecektir.

Gerek yurt içi, gerekse yurt dışı çalışmalar çoklu zekâ kuramına dayalı ders işlemenin öğrenci başarısına olumlu yönde etki ettiğini belirtmektedir. SUMIT projesi kapsamında Mindy Kornhaber ve arkadaşları Ameri-

ka'da 41 okulda 3 senedir çoklu zekâ kuramına dayalı dersler yürütmekte ve okulların %78'i standart testlerden olumlu sonuçlar almaktadır. Ayrıca okulların %81'i çoklu zekâ kuramının öğrenci disiplini geliştirdiğini de rapor etmiştir (Gardner, 1999). Sekiz zekâ alanı yoluyla, öğrenme fırsatları birleştirilirse öğrenciler akademik olarak daha başarılı olmakta; kendi öğrenme stratejilerinin farkına varmakta ve kendilerine olan güvenleri artmaktadır (Allen, 1997). Coşkungönüllü (1998) çoklu zekâ kuramının beşinci sınıf matematik erişisine etkisini araştırdığı çalışmada, deney gurubu lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Özyılmaz-Akamca (2003) beşinci sınıf fen bilgisi dersi ısı ve ısının maddedeki yolculuğu ünitesinde çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrenci başarısı ve kalıcılığı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu bulmuştur. Ancak yine de çoklu zekâ kuramının eğitim sorunları için vazgeçilmez olduğunu savunmak yersiz olacaktır. Bunun için gerekli çalışmalar yapılarak, henüz çok yeni olan ve farklı yönlerden araştırmaları gerektiren bu kuramın kullanımı için gerekli alt yapının hazırlanması gerekmektedir. Öncelikle öğretmenlerin, kendi derslerinde kullanabilecek düzeyde eğitim almaları gerekmektedir. Bu teорияnin okul felsefesi olarak düşünülerek farklı alan öğretmenlerinin iş birliği yapacağı okul yapısının oluşturulması ve bir okul modelinin geliştirilmesi gibi çalışmalar sonrasında yararlarından ülke eğitim sistemimize entegre edilmelidir. Gardner da, çoklu zekâ kuramının hiçbir şekilde eğitimsel bir reçete olmadığını, çoklu zekâ kuramının sınıf içi etkinliklere katkıda bulunup bulunmayacağını; bulunuyorsa ne ölçüde yararının bulunacağını kararını en iyi eğitimcilerin verebileceğini belirtmektedir (Gardner, 1999).

Öğretmen etkileşimi ölçeğinin alt ölçek puanları ile GÖ toplam puanları arasında “öğrenci serbestliği”, “katı”, “nasihat verici” alt ölçekleri dışında kalan diğer tüm alt ölçeklerle anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkinin “liderlik”, “yardımcı/arkadaşça” “anlayışlı” alt ölçeklerinde pozitif yönlü, “belirsizlik” ve “hoşnutsuzluk” alt ölçeklerinde negatif yönlü olduğu görülmüştür. ÖEÖ alt ölçek puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkinin sadece “katı” alt ölçeğinde ve negatif yönde olduğu bulunmuştur.

Literatürde öğretim süreci içinde öğrenme için güdülenmeyi sağlamanın öğretmenlerin öncelik taşıyan görevlerinden biri olduğu vurgulanmaktadır. Öğretim süreci amaçlı bir etkinliktir. Ancak bu amaç öğrenen kişi de yok ise, ona öğretmen ya da eğitimci tarafından benimsetilir. Öğ-

renme sırasında öğretmenin yaptığı bir rehberliktir ve bu sıradaki öğretmen-öğrenci ilişkilerinin tümü öğrencilerin güdülenmeleri ve akademik başarıları üzerinde etkilidir (Açıkgöz, 2000; Baykul, 2005; Binbaşıoğlu, 1995; Fidan, 1996; Olkun ve Toluk, 2003; Roe ve Ross, 2002; Senemoğlu, 2005; Sousa, 2006). Yapılan bu araştırmanın bulguları literatürü desteklemektedir. Öğretmen-öğrenci arasındaki sosyal etkileşim olumlu ise hem güdülenme hem de akademik başarı pozitif yönde artmakta, eğer olumsuz ise negatif yönde etkilenmektedir. Bir başka deyişle öğretmenin lider, ilgili, güvenilir, içten, arkadaşça olma, empati kurma ve öğrenciyi ilgiyle dinleme özelliklerine sahip olması öğrencilerin güdülenmeleri ve akademik başarılarını artırırken; katı, tutarsız, memnuniyetsiz, mükemmeliyetçi, sinirli, kızgın, kurallara aşırı bağlı ve engelleyici özelliklerinin de öğrencilerin güdülenme ve akademik başarılarını azalttığı söylenebilir. Tüm sonuçlar dikkate alındığında; öğrencilerinin algıları doğrultusunda değerlendirilen öğretim elemanının öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından yeterli olduğu ve bunun öğrencilerin hem güdülenmelerine hem de akademik başarı puanlarına olumlu olarak yansıdığı ifade edilebilir. Ancak ÖEÖ alt ölçek puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkinin sadece “katı” alt ölçeğinde ve negatif yönde olması da yorumlanmaya değerdir. Bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin devletin yapısı ve nitelikleri dersindeki akademik başarı puanlarını öğretmenin katı tutumunun olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bir başka deyişle öğretmenin tutumu katılaştıkça öğrencilerin akademik başarısı azalmaktadır denilebilir.

Tüm sonuçlar dikkate alındığında; çoklu zekâ alanları ile hem güdülenme hem de öğrenme stratejileri arasında pozitif yönlü yüksek korelasyonlar belirlenmiştir. Bu da güdülenme, kişisel sorumluluk ve yeterlilik düzeyleri düşük olan öğrencilerin ilgilerini çekebilmek için derslerin farklı tekniklerle işlenmesi, öğrencilerin sorumluluk kazanma davranışlarının sınıf içi etkinliklerle desteklenmesi ve ilk yıllardan itibaren derslerin bir ihtiyaç haline getirilerek öğrencilerin sadece ders geçmek için değil, güdülenerek öğrenmek, öğrenirken daha kalıcı öğrenmelerin oluşabilmesi için katılımlarının sağlanmasının, öğrenme stratejilerini kullanmaya teşvik edilmelerinin yararlı olacağı söylenebilir.

## Kaynakça

- Açıkgöz, Kamile Ün, (2000), *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, (3. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Allen, David, (1997), *The Effectiveness of Multiple Intelligence Approach in A Gifted Social Studies Classroom*, USA: Georgia Collage and State University.
- Armstrong, Thomas, (1999a), *Multiple Intelligence in the Classroom*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, Thomas, (1999b), *7 Kinds of Smart: Identifying And Developing Your Multiple Intelligences/Revised And Update With Information On 2 New Kinds of Smart*, New York: Plume.
- Baykul, Yaşar, (2005), *İlköğretimde Matematik Öğretimi (1. 5. sınıflar*, (8. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, Cavit, (1995), *Okullarda Öğretim Sorunları*, Ankara: Eğitim Derneği Yayınları.
- Brooks, Jacqueline, G. and Brooks, Martin, G. (2001), *The Case For Constructivist Classrooms*, Ohio: Merrill.
- Büyüköztürk, Şener; Akgün, Özcan E.; Özkahveci, Özden, ve Demirel, Funda, (2004), “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4, ss.210-239.
- Coşkungönüllü, Rüya, (1998), “Çoklu Zekâ Kuramınının 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişimine Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, Metin; Avşaroğlu, Selahattin ve Fidan, Özgür, (2006), “İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, ss.61-73.
- Fidan, Nurettin, (1996), *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Alkım Yayın Evi.

- Fraser, Barry, J., (1998), "Classroom environment instruments: Development, validity and applications", *Learning Environment Research*, 1, pp.7-33.
- Fraser, Barry, J., (2002), "Learning environments research: yesterday, today and tomorrow", [http://www.worldscibooks.com/etext-book/5014/5014\\_chap1.pdf](http://www.worldscibooks.com/etext-book/5014/5014_chap1.pdf) (E.t: 27.04.2009).
- Gardner, Howard, (2004), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, (Zihin Çerçevesleri: Çoklu Zekâ Kuramı, Çev: Ebru Kılıç), İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Gardner, Howard, (1999), *Intelligence Reframed*, New York: Basic Books.
- Gardner, Howard, (1998), "An Interview with Howard Gardner", *The High School Magazin*, 5, pp.50-53.
- Gardner, Howard, (1983, 1993), *Frames of Mind: The Theory of MI*, New York: Basic Books.
- Khine, Myint, S. and Fisher, Darrell, L., (2004), "Teacher Interaction In Psychosocial Learning Environments: Cultural Differences and Their Implications in Science Instruction", *Research in Science & Technological Education*, 22 (1), pp.99-111.
- Meece, Judith, L.; Blumenfeld, Phyllis, C. and Hoyle, Rick. H. (1988), "Students' Goal Orientation and Cognitive Engagement in Classroom Activities", *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), pp.514-523.
- Nichols, Joe, D., and Miller, Raymond, B., (1994), "Cooperative Learning and Student Motivation", *Contemporary Educational Psychology*, 19 (2), pp.167-178.
- Nichols, Joe, D. (1996), "The Effects Of Cooperative Learning On Student Achievement And Motivation in A High School Geometry Class", *Contemporary Educational Psychology*, 21 (4), pp.467-476.
- Olkun, Sinan ve Toluk, Zülbiye, (2003), *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*, Ankara: Anı Yayınevi.

- Özyılmaz-Akamca, Güzin, (2003), “İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Bilgisi Dersi Isı Ve Isının Maddedeki Yolculuğu Ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pintrich, Paul R. and de Groot, Elisabeth V., (1990), “Motivational And Self-Regulative Learning Components of Classroom Academic Performance”, *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), pp.33- 40.
- Pintrich, Paul R. and Schunk, Dale, H., (1996), *Motivation In Education: Theory, Research & Applications*, Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Razon, Norma, (1997), *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*, İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları 1.
- Roe, Betty, D. and Ross, Elinor, P. (2002), *Student Teaching and Field Experiences Handbook* (5<sup>th</sup> edition), New Jersey: Merill Prentice Hall.
- Senemoğlu, Nuray, (2005), *Gelişim Öğrenme ve Öğretme*, (12. Baskı), Ankara:Gazi Kitabevi.
- Shearer, Branton; Iflazoglu Saban, Ayten; Kusdemir, Kayıran, Bilge ve Isık, Dilek, (2009), “A Study on the Adaptation Of Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales (MIDAS) In Turkish Language”, Paper presented at the 1<sup>st</sup> International Conference of Living Theorist Dr. Howard Gardner, May 23-24, Burdur/Turkey.
- Somuncuoğlu, Yeşim ve Ali, Yıldırım, (1998), “Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar”, *Eğitim ve Bilim*, 22, ss.31-39.
- Sousa, David, A., (2006), *How to Brain Learns* (3<sup>th</sup> edition), California: Corwin Press.
- Talu, Nilay, (1999), “Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, ss.164-172.

Telli, Sibel; den Brok, Perry; and akırođlu, Jale, (2005), “Perceptions of Teacher Interpersonal Behavior in Turkish Secondary Schools”, Paper presented at the bi-annual conference of the *European Association for Research on Learning and Instruction*, Nicosia, Cyprus, 22-26 August.

Wubbels, Theo and Levy, Jack, (1991), “A Comparison of Interpersonal Behavior of Dutch and American Teachers”, *International Journal of Intercultural Relationships*, 15 (1), pp.1-18.