

The Correlation between Multiple Intelligences and Metacognitive Reading Strategies of Primary School Teacher Candidates

Tuncay DİLÇİ
Cumhuriyet University, Faculty of Education

Tuğba BABACAN
Ministry of National Education

Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between the metacognitive reading strategies that are used by primary school teacher candidates and their intelligence fields. This study is based on the survey model. The study sample consists of the 609 students at the Department of Primary School Teaching of Cumhuriyet University in 2011-2012 educational period. In the study, it was concluded that the intrapersonal intelligence was the dominant intelligence field of the study group, and the students frequently used metacognitive reading strategies. In terms of relation between metacognitive reading strategies and the multiple intelligences, no significant relation between analytic reading strategies and the multiple intelligences was reached and the relation between pragmatic reading strategies and mathematical intelligence was determined. At the end of the study, it is emphasized that the understanding of pluralistic intelligence and analytical strategies should be adopted as an approach in our educational system.

Keywords: *Metacognitive Reading Strategies, Multiple Intelligence, Primary School Teacher Candidates*

SUMMARY

Reading is an indicator of a qualified life style. It can not be limited to books, instead of that it covers our daily life. It is crucial to gain that skill in today's world. In that context, it is really necessary to grow up individuals equipped with higher-order thinking skills such as reading comprehension, critical thinking, inferring and constructing. Reading comprehension is an effective result of reading process in which individuals are aware of their inner comprehension. This awareness process is known as the term of metacognition that individual has cognitive knowledge and self-management (Mokhtari, Reichard, 2002: 249; Razi, 2008:121; Bang ve Zhao, 2007: 41). Flavell (1999:22) defines the term of metacognition as including knowledge about

the nature of people as cognizers, about the nature of different cognitive tasks, and about possible strategies that can be applied to solution of different tasks. The metacognitive reading process is thought as a system that transmit individual's perception in context to the metacognitive level (Hacker, 2004:761). Metacognitive strategies are the applications that help the individual in managing and organizing reading process (Phakiti, 2003:651). Gardner (2006:6), defines the intelligence as the individual's cognitive capacities or skills. Multiple intelligence does not limit the individual to just a field, instead of that it suggests extending the intelligence fields. At the end of his works, Gardner emphasises intelligence in the seven ways such as linguistic, musical, logical, visual, kinesthetic, interpersonal and intrapersonal. After a period, he adds natural intelligence to the list. Lastly, Gardner mentions existential intelligence as the ninth one (Gardner, 2006: 20).

Purpose of the Study

The aim of this study is to determine the frequency of using metacognitive reading strategies and the dominant intelligence field and also to investigate the relationship between metacognitive reading strategies that are used by primary school teacher candidates and their intelligence fields.

METHOD

The study is based on the survey model. The study sample consists of the 609 students at the Department of Primary School Teaching of Cumhuriyet University in 2011-2012 educational period. The data of the research were gathered with 'Multiple Intelligence Survey' and 'Metacognitive Reading Strategies Questionnaire'. Data were analyzed by utilizing descriptive statistics and regression analyses.

FINDINGS & RESULTS

In the study, it was concluded that the students frequently used both analytic and pragmatic reading strategies. Also, intrapersonal intelligence was the mostly dominant intelligence field of the study group. In terms of relation between metacognitive reading strategies and multiple intelligences, no significant relation between analytic reading strategies and multiple intelligences was reached and relation between pragmatic reading strategies and mathematical intelligence was determined.

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

According to research results, students use the metacognitive reading strategies frequently. However, it is understood that students prefer more frequently pragmatic strategies that are the ways to gain success than analytic ones. Pragmatic strategies are tactics that students benefit to reach their academical aims (Taraban and et all, 2004). Analytic strategies requires deeper comprehension, inferring, evaluating; yet, the pragmatic strategies are the strategies that are used in the basic level in reading. It is shown that the students in the study apply the pragmatic strategies more frequently than the analytic strategies. This result can be due to the expectations in educational period to

achieve academical success rather than deeper reading comprehension. Depending on that result, it is suggested that process oriented educational system should be rather than product oriented and in order to achieve that the existing educational understanding should be revised and students should be educated in an analytic thinking system.

Also, the dominant intelligence of the students in the study is the intrapersonal intelligence with the rate of % 34. Intrapersonal intelligence is the awareness of personality, fears, motivational factors and arranging his/her life style. Thus, it can be thought that the students in the study have an awareness of themselves, know strengths or weaknesses and plan their life in that awareness. The least preferred intelligence by the students is the natural intelligence with the rate of % 1.5. This result is supported by some studies in the literature. McClellan and Conti (2008), achieves the same result in their study. Also, Gürbüzöğlü Yalmançı (2011), mentions in the study that primary school teacher and Turkish teacher candidates have natural intelligence in the least level. In that context, it is understood that the students do not internalize a conscious towards the nature. The distribution of intelligences is not balanced; so it is suggested that each intelligence should be improved in a balanced way. Also, the researchers can investigate the intelligence profiles of pre-school students or the other grades.

No significant relation between multiple intelligences and analytic reading strategies. Analytic reading strategies are cognitive strategies that help reading comprehension and approaching analytically (Taraban and et all, 2004). Some experimental studies show that using multiple intelligences in reading increases success and develops a positive attitude to reading (Al-Balhan, 2006; Jallad and Bani Abdelrahman, 2008; Uhlir, 2003; Burman and Evans 2003; Reidel and et all, 2003; Abdulkader and et all, 2009; Owolabi ve Okebukola, 2009; Temiz and Kiraz, 2007; Buschick and et all, 2007; Herbe and et all, 2002). Thus, result of this study shows that educational system does not give importance both multiple intelligences and analytic reading strategies. In that context, researchers can get ideas of instructors, teachers or supervisors on that result.

Lastly, a significant relation between logical intelligence and pragmatic reading strategies is found. It is known that traditional educational systems give importance to logical and verbal intelligences (Armstrong, 2009; Chan 2007; Açıkgöz, 2009) and Asia societies perform in logical intelligence quite well (Furnham, Shahidi and Baluch, 2011). Educational system in our country is based on these two intelligences and instructs in these ways. The result comes from that understanding in our education. Researchers can search that subject in a quantitative study to investigate reasons of that result.

Sınıf Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ¹

Tuncay DİLCİ
Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Tuğba BABACAN
MEB

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri ile baskın zeka alanları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır. Çalışma, ilişkisel tarama modeline dayalı desenlenmiştir. Araştırmaya 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği'nde öğrenim gören 609 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, çalışma grubundaki öğrencilerin sahip oldukları baskın zeka alanının içsel zeka olduğu ve üstbilişsel okuma stratejilerinin her iki boyutunu (analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler) da sık sık kullandıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişki incelendiğinde, analitik okuma stratejileri ile zeka alanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye ulaşılmazken, pragmatik okuma stratejileri ile mantıksal zeka alanı arasında bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Çalışma sonucunda, eğitim sistemimizde çoklu bir zeka anlayışının ve analitik stratejilerin kazandırıldığı bir yaklaşımın benimsenmesinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır

Anahtar Kelimeler: Üstbilişsel Okuma Stratejileri, Çoklu Zeka, Sınıf Öğretmen Adayları

Okuma, bireyin yaşam kalitesini belirleyen önemli bir unsurdur. Okuma eylemini sadece kitaplarda okutulan metinlerle sınırlandırmak yerine, günlük hayatta karşılaştığımız bir ilan, reklam, gazete vb. gibi pek çok materyalde saklı bir beceri olarak düşünmek mümkündür. Bireyin bu beceriyi tam anlamıyla kazanması günümüz dünyasında önem teşkil etmektedir. Bu çerçevede, okuduğunu anlama, eleştirel düşünebilme, yorumlayabilme, çıkarımlarda bulunabilme gibi üst düzey becerilerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi, modern bir toplum olmanın gereklerinden biri olmaktadır. Okuduğunu anlama ise, kişinin kendi anladığının farkında olmasıyla edindiği etkin okuma sürecinin kayda değer sonuçlarından biridir. Bu farkındalık süreci bir anlamda, okuyucunun okuma ile ilgili biliş bilgisine sahip olması ve metinde geçenleri anlama sürecinde kendini düzenlemesinden dolayı öz-düzenleme diye tanımlanan *üstbiliş* olarak bilinmektedir (Mokhtari, Reichard, 2002: 249; Razi, 2008:121; Bang ve Zhao, 2007: 41).

¹ Bu çalışma "Sınıf Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden derlenmiştir.

Flavell, 1976 yılında çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yaptığı bir araştırmada ilk kez üstbellek (metamemory) terimini kullanmış ve bu kavramı alanyazına kazandırmıştır. 1979 yılında çalışmalarını geliştiren Flavell, üstbilişi (metacognition) de içerecek biçimde, kuramını yeniden yapılandırmıştır (Özsoy, 2008: 715). Flavell (1999: 22) üstbilişi, bireyin özelliklerine, tamamlanması gereken bilişsel işlemlerin doğasına ve bu görevlere çözüm olarak seçilen stratejilerin yapısına ilişkin bilgiye sahip olmayı içermenin yanı sıra bireyin bilişsel sürecini izlemesi ve düzenlemesinde kontrol edici bir role sahip olan bir yeti olarak tanımlamaktadır.

Okuma, bireyin edindiği ve geliştirdiği bir beceridir. Okuyucu, okuma amacına ulaşmak için yararlanması gereken stratejilerin farkında olur ve hangi aşamada nasıl kullanacağına dair bilgiye sahiptir. Okuyucu sahip olduğu bu farkındalıkla, stratejilerin yapısını anlamasıyla ve sürece ilişkin bilinçli bir kontrole sahip olması ile üstbilişsel çerçeveye dahil olmaktadır (Stewart ve Tei, 1983:37). Üstbilişsel becerilerle desteklenen bir okuduğunu anlama süreci, bireyin sahip olduğu metinsel donanımına ilişkin algısını üstbilişsel seviyeye ileten bir sistem olarak düşünülmektedir (Hacker, 2004:761).

Okuma sürecinin her aşamasında üstbilişsel becerilerden yararlanan okuyucular, metinden anladıklarını gözlemler, okuma sürecini denetler ve kullandıkları stratejilerin etkinliğini değerlendirirler (Wilson ve Bai, 2010:270). Aksi halde, okuyucular üstbilişsel becerilerini geliştirip kullanmadıkları takdirde, öğrenmelerini planlama, gelişmelerini gözleme, edindiklerini gözden geçirme ve yeni öğrenilecek bilgiye ilişkin yönelme fırsatı yakalayamazlar (O'Malley ve Chamot, 1990: 8).

Üstbilişsel stratejiler, bireyin okuma sürecini düzenlemesine ya da yönlendirmesine fırsat tanıyan uygulamalardır (Phakiti, 2003:651). Bu anlamda eğitimler, öğrencilerinin üstbilişsel stratejileri kullanmalarını sağlayarak onların okuduklarını anlamalarına, okuma becerisinde ilerlemelerine, öğrendiklerini sınıf ortamının dışına aktarabilmelerine ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarına fırsat tanımış olurlar (Barbe-Clevett, Hanley ve Sullivan, 2002: 13).

Bireylerin farklı düzeyde performans gösterebilmeleri, yaşadıkları deneyimlerden ve üstbilişe olan algılarından kaynaklanmaktadır. Edinilen deneyim, zekânın ve temel düzeydeki becerilerin gelişiminde önemli bir rol oynar. Üstbiliş ise, bireyin bilişsel yetilerinden stratejik ve etkili bir biçimde yararlanmasına yol gösterici bir rol üstlenmektedir. Vurgulanan deneyimsel faktör ve üstbilişin etkisi gibi değişkenlerin farkında olmak eğitimsel süreçte zekânın nasıl zenginleştirilebileceğine dair yol göstermektedir (Cornoldi, 2010: 262). Gardner, bireyin bilişsel kapasitesinin, bir dizi yeteneğin ya da zeka diye adlandırılan bilişsel becerilerin dikkate alınmasıyla daha iyi anlaşılacağını belirtmektedir (Gardner, 2006: 6). Çoklu zeka, bireyin bilişsel yeteneğini tek bir alanda sıkıştırmaktansa, nispeten bağımsız ama etkileşim içinde olan zeka alanlarını genişletmenin daha anlamlı olduğunu öne sürmektedir. Lego blokları ile oynayan bir çocuk örnek olarak düşünüldüğünde, eğer oynayacak tek bir tip blok olursa, sadece sınırlı türde yapılar inşa edilebilir. Ancak, değişik şekil ve kalıp yapabilecek bir dizi farklı blok şekli mevcutsa, daha detaylı ve zorlayıcı tasarımlar yapmak mümkündür. Bireyin sahip olduğu farklı zeka alanları bu şekilde işlemektedir (Moran, Kornhaber ve Gardner, 2006: 22). Howard Gardner gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar neticesinde, ilk olarak zeka alanlarını sözel, müziksel, mantıksal, görsel, bedensel, kişilerarası ve içsel zeka olmak üzere yedi türde toplamaktadır. Ancak daha sonra

sekizinci zeka alanı olarak doğacı zeka alanını ekleyerek sınıflandırmayı genişletmiştir. Howard Gardner sonrasında dokuzuncu zeka alanı olarak da varoluşçu zekadan bahsederek zeka alanlarının sayısını dokuza yükseltmiştir (Gardner, 2006: 20). Bahsedilenler doğrultusunda, bu çalışmada ileride sınıf öğretmenliği mesleğini sürdürecektir öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini -analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler alt boyutlarında- kullanma düzeylerini ortaya çıkarmak, öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarını belirlemek, saptanan zeka alanları ile üstbilişsel okuma stratejilerinin –analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler- arasındaki ilişkinin düzeyini araştırmak, öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarının kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını araştırmak amaç edinilmiştir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin çoklu zeka alanlarına dayalı profilleri nasıldır?
3. Sınıf öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin zeka alanlarının pragmatik okuma stratejilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada sınıf öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin baskın oldukları çoklu zeka alanlarının üstbilişsel okuma stratejilerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bu çerçevede araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalı nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Creswell, 2005: 325).

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evreni 2011-2012 eğitim öğretim yılı itibarıyla Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmemiştir. Çalışmada sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören lisans öğrencilerinden öğrenim gören toplam 637 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak gönüllülük esasına dayanması ve eksik doldurma sebebiyle Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 609 lisans öğrencisine ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin baskın oldukları zeka alanlarını saptamak için ‘Çoklu Zeka Ölçeği’nden; öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini hangi düzeyde kullandıklarını belirlemek adına ise ‘Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği’nden yararlanılmıştır.

Çoklu Zeka Ölçeği

Araştırmada, McClellan ve Conti (2008) tarafından geliştirilen ‘Multiple Intelligence Survey’, ‘Çoklu Zeka Ölçeği’ adı altında Babacan (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. ÇZÖ’nün dilsel eş değerlik çalışması için İngilizce ve Türkçe formlar 130 öğrenciye uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı toplam puanda 0.68-0.80 aralığında ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Çoklu Zeka Ölçeği’nin, LISRELL 8.7 paket programında yapılan analiz sonucunda ÇZÖ’nün doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum indeksleri şöyledir: (χ^2/sd)= 1.47 GFI= 0.72, RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama kare kökü) = 0.12, AGFI= 0.64 CFI = 0.75 NFI= 0.74, RMR= 0.020. Ölçeğin dokuz alt boyutunun tek tek iç tutarlılık (Cronbach Alpha) analizleri incelendiğinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları bedensel zeka alt boyutu için .85; varoluşçu zeka alt boyutu için .85; kişilerarası zeka alt boyutu için .78; içsel zeka alt boyutu için .84; mantıksal zeka alt boyutu için .75; müziksel zeka alt boyutu için .74; doğacı zeka alt boyutu için .73; sözel zeka alt boyutu için .84; görsel zeka alt boyutu için ise .86 olarak bulunmuştur. Ölçek, Gardner’ın ele almış olduğu dokuz zeka alanını (Sözel Zeka, Mantıksal Zeka, Bedensel Zeka, Müziksel Zeka, Görsel Zeka, Kişilerarası Zeka, İçsel Zeka, Doğacı Zeka ve Varoluşçu Zeka) kapsayan 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, öğrencilerin hangi zeka alanında baskın olduklarını saptamak amacıyla. Ölçekte var olan 27 madde üç bölüme ayrılarak her bir bölümdeki dokuz madde bir zeka alanını temsil etmektedir. Öğrencilerden kendilerine en yakın olarak gördükleri ifadeden en uzak olana doğru bir sıralama yapmaları istenmektedir. Öğrenciler, kendilerine en yakın hissettikleri ifadenin yanına 1 puan; en uzak olduğunu düşündükleri ifadenin yanına ise 9 puan yerleştireceklerdir. Öğrencilerin ölçekten elde ettikleri puan doğrultusunda hangi zeka alanına daha eğilimli oldukları belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Üstbilişsel Okuma Stratejileri

Araştırmada, Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen; Çöğmen (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (Metacognitive Reading Strategies Questionnaire) kullanılmıştır. Ölçek iki boyutlu olup ders metinlerini okurken kullanılan stratejileri ifade eden toplam 22 maddeden oluşan 5’li derecelmeli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formu arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye $r = .85$ ($p < .001$) ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında ise; birinci alt boyut için $r = .82$ ($p < .001$); ikinci alt boyut için $r = .77$ ($p < .001$) bulunmuştur. Yapı geçerliği için ölçek örneklem grubu dışından seçilen ve örneklem grubuna benzer nitelikte toplam 726 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek analiz sonucunda orijinalinde olduğu gibi iki faktör altında toplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .81; analitik

stratejiler alt boyutu için .78 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için ise .82 olarak bulunmuştur. Maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarına bakıldığında ise .20 ile .47 arasında değiştiği görülmektedir. Söz konusu ölçekte öğrencilerden kendilerini her madde için 1 ile 5 puan aralığında 1- 'Hiç kullanmam', 5- 'Her zaman kullanım' şeklinde derecelendirmeleri istenmektedir. Ölçeğin ilk 16 maddesi analitik stratejiler, son 6 maddesi ise pragmatik stratejiler boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 220, en düşük puan 22'dir. Ölçeğin analitik stratejiler alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan 16; pragmatik stratejiler alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan 6'dır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programından yararlanılmıştır. Öğrencilerin analitik ve pragmatik okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için ölçeğin ve alt boyutların genel aritmetik ortalaması ve standart sapması verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin zeka alanlarından aldıkları puanlar 1-9 sıra aralığında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin zeka alanlarına ilişkin sorulara verdikleri puanlar, EXCEL programında toplandıktan sonra, öğrencilerin ilgili sorulara verdikleri en düşük puan belirlenerek baskın oldukları zeka alanı saptanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarının dağılımını göstermek için SPSS 16.0 paket programında yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır.

Çalışmadaki her bir alt problem için regresyon analiz sonuçları verilmiştir. Bu çalışmada, okuma stratejilerini (bağımlı değişkeni) yordayan birden fazla bağımsız değişken (baskın olunan her bir zeka türü) olduğundan dolayı çoklu regresyon analizine başvurulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, araştırma alt problemlerine uygun olarak tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Sınıf Öğretmenliği Bölümü Lisans Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 1'de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerinden analitik ve pragmatik okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular görülmektedir.

Tablo 1 Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Dağılımları

	N	\bar{X}	Ss	Düzye
Analitik Stratejiler	609	3.7881	0.49204	Sık sık kullanım
Pragmatik Stratejiler	609	3.8853	0.77471	Sık sık kullanım
Toplam	609	3.8146	0.48500	Sık sık kullanım

Tablo 1 sonuçlarına dayanarak ölçeğin ve alt boyutlarının aritmetik ortalamaları seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin analitik ve pragmatik okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin 'sık sık kullanım' aralığına tekabül ettiği görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplam aritmetik ortalamasının da 'sık sık kullanım' aralığında yer aldığı tespit edilmektedir. Bu dağılımdan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerinden sıklıkla yararlandıkları sonucuna varılmaktadır. Araştırma sonuçlarıyla ilgili alanyazın arasında bir paralellik tespit edilmiştir. Nitekim Çoğmen (2008) tarafından yapılan çalışma, üstbilişsel okuma stratejilerinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler tarafından kullanılma düzeyini 'sık sık kullanım' aralığında olarak alanyazına yansımaktadır. Aritmetik ortalamalar birebir incelendiğinde ise, pragmatik stratejilerin kullanım düzeyinin analitik strateji kullanım düzeyinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf Öğretmenliği Bölümü Lisans Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarına Dayalı Profillerine İlişkin Bulgular

Tablo 2 çalışma grubunda yer alan öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarına dayalı dağılımını yüzde ve frekans değerlerini vererek açıklamaktadır. Tablo-2'ye dayalı olarak çalışma grubundaki öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarına göre dağılımı sıralanmaktadır.

Tablo 1 Öğrencilerin Baskın Oldukları Zeka Alanlarına Dayalı Profilleri

Baskın Olunan Zeka Alanı	N	%
Bedensel Zeka	40	6.6
Varoluşçu Zeka	92	15.1
Kişilerarası Zeka	52	8.5
İçsel Zeka	207	34
Mantıksal Zeka	59	9.7
Müziksel Zeka	29	4.8
Doğacı Zeka	9	1.5
Sözel Zeka	25	4.1
Görsel Zeka	21	3.4
Karma Zeka Alanı	75	12.3
Toplam	609	100

Tablo-2'de belirtildiği gibi çalışma grubunun zeka alanlarındaki dağılımının homojen olmadığı görülmektedir. Ancak en baskın olunan zeka alanı ile en az tercih edilen zeka alanı arasında dikkate değer bir fark bulunmaktadır. Bu durum Çoklu Zeka Kuramının temele aldığı felsefeye ters düşmektedir. Nitekim Gardner (2006)'a göre öğrencilerin çoklu zeka alanlarından sadece birinin baskın düzeyde gelişmiş olması, farklı zeka alanlarının dengeli bir düzeyde tercih edilmemesi, bireyin tek bir alanda gelişmesine neden olur, çoklu düşünebilen, olayları farklı yorumlayabilen bir bakış açısı geliştirmelerine engel teşkil eder. Çoklu Zeka Kuramında esas amaçlanan, öğrencinin her zeka alanında bir parça da olsa ilerleme kaydetmesidir. Bu çerçevede, öğretmen

adaylarının çoklu zeka profillerinin dengeli bir dağılım göstermemesi düşündürücü bir sonuçtur.

Tablo 3'teki p anlamlılık değerleri sonuçlarına dayalı olarak çoklu zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir.

Tablo 3 Zeka Alanlarının Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	47.115	48.000		0.982	.327
Bedensel	-0.017	0.362	-0.011	-0.047	.963
Varoluşçu	0.143	0.360	0.087	0.398	.691
Kişilerarası	0.066	0.363	0.039	0.182	.856
İçsel	0.068	0.361	0.037	0.189	.850
Mantıksal	0.253	0.364	0.134	0.694	.488
Müziksel	0.007	0.359	0.004	0.018	.986
Doğacı	0.068	0.366	0.036	0.186	.853
Sözel	0.090	0.368	0.060	0.244	.807
Görsel	0.191	0.352	0.115	0.542	.588

R: 0.169 R²: 0.028
F: 1.950 p: 0.052

Tablo-3'te görüldüğü gibi, analitik okuma stratejileri zeka alanları ile birebir incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde tarama modeline dayalı yürütülen çalışmaların genellikle elde edilen bulguya paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Nitekim Ay (2003), farklı zekâlara sahip öğrencilerin zeka alanlarının kullandıkları okuma stratejilerini direkt olarak etkilemediğini bulgulamaktadır. Tahriri ve Divsar (2011) zeka alanları ile okuma arasında genel çerçevede bir ilişki olmadığını belirtmektedir.

Sınıf Öğretmenliği Bölümü Lisans Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Bulgular

Tablo 4'teki p anlamlılık değerleri sonuçlarına dayalı olarak mantıksal zeka alanının pragmatik okuma stratejilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Pragmatik okuma stratejileri ve zeka alanları arasında genel çerçevede R=0.210 olarak düşük düzeyde olumlu yönde bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Zeka alanları pragmatik okuma stratejilerindeki toplam varyansın % 4'ünü açıklamaktadır. Dolayısıyla zeka alanlarının öğrencilerin pragmatik okuma stratejilerini yordamada katkısı düşük düzeydedir.

Tablo 4 Zeka Alanlarının Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	-6.349	28.114	-	-0.226	.821
Bedensel	0.174	0.212	0.190	0.818	.414
Varoluşçu	0.165	0.211	0.170	0.781	.435
Kişilerarası	0.221	0.213	0.218	1.040	.299
İçsel	0.160	0.212	0.146	0.757	.449
Mantıksal	0.415	0.213	0.374	1.946	.050*
Müziksel	0.217	0.210	0.231	1.034	.301
Doğacı	0.198	0.215	0.178	0.925	.355
Sözel	0.268	0.216	0.302	1.242	.215
Görsel	0.163	0.206	0.166	0.790	.430

R: 0.210 R²: 0.044
F: 3.062 p: 0.001*

Tablo-4'te görüldüğü gibi, çalışma grubundaki öğrencilerin pragmatik okuma stratejileri ile sahip oldukları zeka alanları birebir incelendiğinde sadece mantıksal zeka alanının pragmatik stratejilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($p < 0.05$) yordadığı görülmektedir. Nitekim, mantıksal zeka alanının sınıflamaya, kategorize etmeye, akıl yürütmeye dayalı becerileri kapsadığından (Armstrong, 2009) ve hedefe ulaşmak amacıyla bireyin kendine olan yeterliklerini anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğundan (Chan, 2007) bahsedilmesi ile pragmatik stratejilerin (altını çizme, not alma, tekrar okuma gibi) amaca ulaşmada kullanılan pratik stratejiler olarak belirtilmiş olmasından dolayı ortak noktada buluşmaları tabiidir. McMohan, Rose ve Parks (2004) çalışmasında okuduğunu anlama becerisi ile mantıksal-matematiksel zeka arasında ilişki olduğunu bulgulamaktadırlar. Okuduğunu anlamada mantıksal zeka alanının da sözel zeka kadar etkili olmasının kabul edilebilir bir durum olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca, Ay (2003), farklı zeka alanlarına sahip öğrencilerden tekrarlama, ipuçlarından yararlanma, aktarım, ilişkilendirme gibi kullandıkları okuma stratejilerini en fazla sözel ve mantıksal zeka alanında baskın olan öğrencilerin kullandıklarını belirtmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerden yararlanma düzeylerinin ve baskın oldukları zeka alanları belirlemeyi, üstbilişsel okuma stratejilerini çoklu zeka alanlarının yordamasını araştırmayı amaçlayan öncü bir çalışmadır. Çalışmanın araştırmayı hedeflediği konulardan ilki olan üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin bulgular dikkate alındığında çalışma grubunun genel olarak stratejilerden sık sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak, öğrencilerin pragmatik stratejilerden daha yoğun biçimde yararlandıkları sonucu öğrencilerin başarıya ulaşmada daha etkin bir yol olarak gördükleri pragmatik stratejileri daha çok tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Pragmatik stratejiler, öğrencilerin akademik hedeflerini gerçekleştirebilmek için çalışma sırasında kullandıkları taktikleri içermektedir (Taraban ve ark., 2004). Buradan hareketle, öğrencilerin eğitim hayatları süresince ürün odaklı bir sistemin içerisinde gelmeleri ile sistemde başarılı olabilmek adına bu stratejileri daha çok benimsedikleri anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle, söz konusu durum mevcut eğitim sisteminin benimsediği anlayış çerçevesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan, yurt dışında yapılan bazı çalışmalar incelendiğinde, çalışma bulgusunun aksine konunun özümzenerek değerlendirildiği analitik stratejilerin pragmatik stratejilerinden daha sık kullanıldığı görülmektedir. Taraban ve diğerleri (2004) analitik okuma stratejilerinin (okuduğunu anlama ve değerlendirme gibi) öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olmasına rağmen pragmatik stratejilerin (altını çizme, renkli kalemle işaretleme gibi) akademik başarıları ile ilişkili olmadığını belirtmektedir. Taraban ve diğerleri Nist ve Holschuh (2000)'un ifadelerine dayanarak pragmatik stratejilerin daha zorlayıcı, derinlemesine çıkarımlarda bulunma gibi aşamalarda başlangıç seviyesindeki bir nokta olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden bu stratejilerin daha çok basit düzeyde okuyan bireylere uygun olduğu söylenebilir. Vianty (2007), yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin yabancı dildeki yetilerinin daha yüzeysel olması dolayısıyla basit düzeyde olan pragmatik stratejileri daha sık kullandıklarından söz etmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamada üst düzey beceri gerektiren analitik stratejilerinden çok temel becerileri gerektiren pragmatik stratejilere daha fazla başvurdukları görülmektedir. Bu durumun öğretmen adaylarının geçirdikleri eğitim hayatı süresince okuduklarını irdeleyerek anlamak yerine, kendilerinden beklenen başarıyı elde etmeye yönelik daha yüzeysel düzeyde sayılabilecek temel okuma stratejilerini benimsemiş olmaları ile ilgili olduğu düşünülebilir. Bu çerçevede, öğretmen adaylarının okuduğunu anlamayı tam anlamıyla gerçekleştirebilmeleri için analitik okuma stratejilerinden daha çok yararlanmaları sağlanmalı ve bu doğrultuda bir eğitim ortamı düzenlenmelidir. Ayrıca, eğitim sistemindeki ürün odaklı anlayış yerine süreç odaklı anlayışın getirilmesi önerilmektedir. Bunu sağlamak için de, ilkokul yıllarından üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde düzenlemelere gidilmesi, öğrencilerin okudukları metni derinlemesine anlamayı hedeflemesi ve uygulayıcıların bu anlayışla yetiştirilmeleri gereklidir.

Çalışmada incelenen bir diğer problem ise öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarındaki dağılımın belirlenmesidir. Öğretmen adaylarının baskın oldukları zeka alanının % 34 oranında içsel zeka olduğu görülmektedir. İçsel zeka alanının bireyin kendi benliğini tanıması, korkularını, güdülenme noktalarını bilmesi ve bu tarz bir içsel modele dayalı hayatını düzenleyebilmesi gibi özellikleri kapsadığı düşünülürse, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının kendilerine dair bir farkındalık sahibi oldukları, güçlü ya da zayıf yönlerini bilip hayatlarını bu doğrultuda planladıkları düşünülebilir. Hamurcu, Günay ve Özyılmaz (2002), çalışma sonuçlarına paralel olarak sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin en çok tercih ettikleri zeka alanının içsel zeka olduğu sonucuna ulaşmaktadırlar. Aynı zamanda üniversite öğrencilerinin içsel zeka alanında baskın oldukları ve içsel zeka ile otonomi arasında olumlu bir ilişki olduğu Keskin ve Yıldırım (2008) tarafından belirtilmektedir. Serin (2008) çalışmasında içsel

zeka alanı ile cesaretlendirme, model olma ve planlama alt boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. İçsel zekaya dair bahsedilenler ışığında, bu zeka alanının geliştiği bireylerde kendilerine dair net algıların oluştuğu, yaşantılarını düzenleme, denetleme ve planlama yetilerinin daha güçlü hissedildiği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerin, bireyin eğitim hayatında rol model olmaları nedeniyle öğrencilerine rehber olabilmek için öncelikle kendilerine yönelik bir farkındalık geliştirmeleri gerektiği dikkate alınır, çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının bu kutsal mesleğin kendilerine uygun olduğu düşünülebilir.

Varoluşçu zekanın % 15.1 ile ikinci sırada tercih edilen zeka alanı olması, öğretmen adaylarının aynı zamanda sorgulayıcı, nedenini araştıran ve derinlemesine anlamayı temel alan bireyler olduklarını göstermektedir. Diğer zeka alanlarındaki (Bedensel Zeka, Kişilerarası Zeka, Mantıksal Zeka, Müziksel Zeka, Doğacı Zeka, Sözel Zeka, Görsel Zeka, Karma Zeka) dağılım daha düşük yüzde oranları ile belirtilen tabloda yerini almaktadır.

Doğacı zeka alanı sınıf öğretmen adayları tarafından % 1.5 oranında en son sırada tercih edilmektedir. Öğretmen adayları tarafından en az tercih edilen zeka türü olduğu, alanda yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. McClellan ve Conti (2008) eğitim alanındaki üniversite öğrencilerinin en az düzeyde baskın oldukları zeka alanının doğacı zeka alanı olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda Gürbüzöğlü Yalmanlı (2011) eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışma sonucunda sınıf ve Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin doğacı zeka alanındaki ortalamalarının en düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir. Chan (2007) 4.-10. sınıf öğrencileri tarafından en az tercih edilen zeka alanının doğacı zeka olduğunu bulgulamaktadır. Elde edilen bulgular çerçevesinde, içinde bulunduğumuz kültürde yerleşik bir doğa bilincinin olmadığını, bireylerde doğa sevgisinin tam anlamıyla gelişmediğini ve doğacı zeka alanının geliştirilmesi için bir çaba gösterilmediğini ifade edebiliriz. Bu kültürün yeterince gelişmediğine dair en belirgin gösterge, boyutları günden güne artan çevre sorunları ve sorunlara ilişkin olan duyarsızlaşmadır. Nitekim, Yücel ve Morgil (1998) üniversite öğrencilerinde tam olarak bir çevre olgusunun, çevreyi koruma bilincinin oluşmadığı sonucuna ulaşmaktadır. Erol ve Gezer (2006) sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin çevreye ve çevre sorunlarına karşı tutumlarının genel olarak zayıf olduğunu belirtmiştir. Çalışma grubundaki zeka alanlarında görülen dağılımın dengeli bir biçimde olmaması sonucuna dayanarak öğrencilerin sahip oldukları zeka alanlarının her birinden yararlanmaları için bilinçlenmenin gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca araştırmacıların özellikle okul öncesi düzeyindeki öğrencilerin ya da diğer kademelerdeki öğrencilerin (ilköğretim, lise, üniversite gibi) çoklu zeka profillerini araştırmaları önerilmektedir.

Çalışmada çoklu zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini yordamadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Analitik stratejiler, metne analitik yaklaşmaya ve okuduğunu anlamayı gerçekleştirmeye yarayan bilişsel stratejilerdir (Taraban ve diğerleri, 2004). Analitik okuma stratejilerinin kişilere farklı bakış açıları kazandırarak çoklu düşünebilmeyi, dolayısıyla farklı zeka alanları ile ilişkili olması beklenirken, bu konu ile ilgili yukarıda bahsedilen tarama şeklindeki çalışmalarda genellikle ilişki bulunmamaktadır. Diğer taraftan, deneysel modele dayalı incelenen çalışmalar çoklu zeka alanları ve okuma arasında ilişki olduğunu belirtmektedir (Al-Balhan, 2006; Jallad ve Bani Abdelrahman, 2008; Uhlir, 2003; Burman and Evans 2003; Reidel ve diğerleri,

2003; Abdulkader ve diğerleri, 2009; Owolabi ve Okebukola, 2009; Temiz ve Kiraz, 2007; Buschick ve diğerleri, 2007; Herbe ve diğerleri, 2002). Elde edilen bulgular ışığında analitik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasında ilişki bulunmaması, eğitim sisteminin bireysel farklılıkları dikkate alarak farklı zeka alanlarından tam anlamıyla yararlanmadığı ve okuma becerisini derinlemesine anlamaya, öğrenenlerin üst düzeyde düşünmelerine fırsat vererek analitik okumaya dayalı ele alınmadığından kaynaklandığı kanısını kuvvetle oluşturmaktadır. Bu noktada araştırmacılar, analitik okuma stratejilerinin öğrencilerde yeterince gelişmemiş olmasının sebeplerini netleştirmek için uygulayıcıların (öğretmenlerin, müfettişlerin, öğretim üyelerinin gibi) da görüşlerini alabilir.

Son olarak, çoklu zeka alanlarından mantıksal zeka alanının pragmatik okuma stratejilerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel eğitim anlayışında mantıksal ve sözel zeka alanlarına daha çok önem verildiği bilinen bir gerçek olduğu (Armstrong, 2009; Chan 2007; Açıkgöz, 2009) ve Asya toplumlarının matematiksel alanda üstün performans gösterdikleri belirtilmiştir (Furnham, Shahidi ve Baluch, 2011). Benzer biçimde Sarıcaoğlu ve Arıkan (2009), çalışmada öğrencilerin mantıksal-matematiksel zekâlarının diğer zeka türlerine oranla daha baskın çıkmasını, bu zekânın öğretmenler tarafından kullanılan materyal ve etkinlikler yoluyla gelişmesinden kaynaklandığını öne sürmektedirler. Ülkemizdeki eğitim sistemi, çoklu zeka alanlarından bu bilinen iki temel zeka alanını baz almış ve bu doğrultuda öğretim gerçekleştirmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin bu anlayışta bir sistemle yoğrulduğu dikkate alınırsa mantıksal zeka ve pragmatik okuma stratejileri arasında bir ilişkinin olması bahsedilen durumun bir sonucudur. Ayrıca, çalışma grubundaki öğrencilerin mantıksal zeka alanlarındaki oranın sözel zeka alanına göre daha yüksek çıkmasından dolayı aralarında istatistiksel bir ilişki çıkması da kuvvetle beklenen bir durumdur. Ancak, pragmatik okuma stratejilerini sadece mantıksal zeka alanının yordaması, düşündürücü bir sonuç olmakla birlikte Çoklu Zeka Kuramının tüm zeka alanlarının gelişmesine fırsat tanımaya dayalı anlayışına zıtlık teşkil etmektedir. Elde edilen bulgular sonucunda, zeka alanları içerisinde sadece mantıksal zeka alanının pragmatik okuma stratejilerini anlamlı düzeyde yordaması eğitim sistemimizde zeka alanları arasından belirli zeka alanına odaklanıp, o zeka türünün öne çıkarıldığı ve dolayısıyla diğer zeka alanlarının göz ardı edilip körelmesine sebebiyet verildiği, çoklu zeka alanlarına tam anlamıyla hitap edilemediği ve gereken çeşitliliğin sağlanamadığına ilişkin yorumlarla değerlendirilebilir. Çalışma sonucunu desteklemek adına, araştırmacıların öğrencilerin hangi şartlar sonucunda bu zeka alanında ve pragmatik okuma stratejilerinde kendilerini ifade ettiklerini açıklığa kavuşturmak için nitel modele dayalı bir çalışma yürütmeleri önerilmektedir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Abdulkader, F. A., Gündoğdu, K., Eissa, M. A. (2009). The effectiveness of a multiple intelligences based program on improving certain reading skills in 5th-year primary learning disabled students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 673-690.
- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme* (Onbirinci Baskı). İzmir: Biliş Basımevi.

- Al-Balhan, E. M. (2006). Multiple intelligence styles in relation to improved academic performance in Kuwait middle school reading. *Digest of Middle East Studies*, 15(1), 18-34.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (Third Edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ay, S. (2003). *Okuma stratejileri ile çoklu zeka kuramının ilişkilendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Bang, H. J., Zhao, C. G. (2007). Reading strategies used by advanced Korean and Chinese ESL graduate students: A case study. *The Reading Matrix*, 7(1), 30-50.
- Barbe-Clevett, T., Hanley, N., Sullivan, P. (2002). *Improving reading comprehension through metacognitive reflection*. An Action Research Project (Report No. CS 511 327), Saint Xavier University: Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 471 067).
- Burman, T. N., Evans, D. C. (2003). *Improving reading skills through multiple intelligence and increased parental involvement*. An Action Research Project (Report No. CS 512 280), Saint Xavier University: Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 478 515).
- Buschick, M. E., Shipton, T. A., Winner, L. M., Wise, M. D. (2007). *Increasing reading motivation in elementary and middle school students through the use of multiple intelligences*. An Action Research Project, Saint Xavier University: Chicago, IL.
- Chan, D. W. (2007). Components of leadership giftedness and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 18(2), 155-172.
- Cornoldi, C. (2010). Metacognition, intelligence, and academic performance. In Salatas Waters, H., Schneider, W. (eds.), *Metacognition, Strategy Use, & Instruction* (pp.257-277). New York: Guilford Press.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (Second Edition) United States Of America: Pearson Prentice Hall.
- Çoğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erol, G. H., Gezer, K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutumları. *International Journal Of Environmental and Science Education*, 1(1), 65-77.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review Psychology*, 50, 21-45.
- Furnham, A., Shahidi, S., Baluch, B. (2002). Sex and culture differences in perceptions of estimated multiple intelligence for self and family: A British-Iranian comparison. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 33(3), 270-285.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Gürbüzöğlü Yalman, S. (2011). Çoklu zeka türleri ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler arasındaki ilişki. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1269-1289.

- Hacker, D. J. (2004). Self-regulated comprehension during normal reading. In Ruddell, R. B., Unrau, N.J. (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (Fifth Edition pp.755-779). Newark: International Reading Association.
- Hamurcu, H., Günay, Y., Özyılmaz, G. (2002). Buca eğitim fakültesi fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çoklu zeka kuramına dayalı profilleri. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* (16-18 Eylül 2002) Ankara.
- Herbe, R., Thielenhouse, M., Wykert, T. (2002). *Improving student motivation in reading through the use of multiple intelligences*. An Action Research Project (Report No. CS 511 596), Saint Xavier University: Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 471 576).
- Jallad, N. Y., Bani Abdelrahman, A. A.(2008). The effect of multiple intelligences strategies on EFL ninth graders' achievement in reading comprehension. *Indian Journal Of Applied Linguistics*, 34(1-2), 87-114.
- McClellan, J. A., Conti, G. J. (2008). Identifying the multiple intelligences of your students. *Journal of Adult Education*, 37 (1), 13-32.
- McMahon, S. D., Rose, D. S., Parks, M. (2004). Multiple intelligences and reading achievement: An examination of the Teele inventory of multiple intelligences. *The Journal of Experimental Education*, 73(1), 41-52.
- Mokhtari, K. and Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies, *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Moran, S., Kornhaber, M., Gardner, H. (2006). Orchestrating multiple intelligences. *Educational Leadership*, 64(1), 22-27.
- O'Malley, J. M.; Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Owolabi, T., Okebukola, F. (2009). Improving the reading ability of science students through study groups and multiple intelligences. *Electronic Journal of US-China Education Review*, 6(2), 38-43.
- Özsoy, G. (2008). ÜstBiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L₂ reading. *Journal of Language Learning*, 53(4), 649-702.
- Razi, S. (2008). The impact of learning multiple foreign languages on using metacognitive reading strategies. *The Journal of Reading Matrix*, 8(1), 117-138.
- Reidel, J., Tomaszewski, T., Weaver, D. (2003). *Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligence teaching strategies*. An Action Research Project (Report No. CS 512 364), Saint Xavier University: Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 479 204).
- Sarıcaoğlu, A., Arıkan, A. (2009). A study of multiple intelligences, foreign language success and some selected variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (2), 110-122.
- Stewart, O., Tei, E. (1983). Some implications of metacognition for reading instruction. *The Journal of Reading*, 27(1), 36-43.
- Taraban, R., Kerr, M. ve Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25, 67-81.
- Tahriri, A., Divsar, H. (2011). EFL learners' self-perceived strategy use across various intelligence types: A case study. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 15(1), 115-138.

- Temiz, N., Kiraz, E. (2007). The implications of multiple intelligences theory on literacy education at first grade. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 111-126.
- Uhlir, P. (2003). *Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligence teaching strategies*. An Action Research Project (Report No. CS 512 365), Saint Xavier University: Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 479 914).
- Vianty, M. (2007). The Comparison of students' use of metacognitive reading strategies between reading in Bahasa Indonesia and in English. *International Education Journal*, 8(2), 449-460.
- Wilson, N.S., Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition Learning*, 5, 269-288 DOI 10.1007/s11409-010-9062-4.
- Yücel, A. S., Morgil, F. İ. (1998). Yüksek öğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 84-91.

İletişim/Correspondence

Yrd.Doç.Dr. Tuncay DİLCİ
Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
58100/ Kampüs/ SİVAS
tuncaydilci@gmail.com

Tugba BABACAN
Kongre Lisesi/ SİVAS
tugbabacan@gmail.com