

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
2015-YL 055**

**MATEMATİK BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÇOKLU ZEKA ALANLARININ
BELİRLENMESİ VE SOSYAL BECERİLERİ İLE
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN
TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

**HAZIRLAYAN
Zeliha Buket KOZAĞAÇ**

**TEZ DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ**

AYDIN-2015

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zeliha Buket KOZAĞAÇ tarafından hazırlanan “Matematik Bölümü Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanlarının Belirlenmesi ve Sosyal Becerileri İle Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” başlıklı tez, 24/07/2015 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Ünvanı,	Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan :
Üye :
Üye :

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans Tezi, Enstitü Yönetim KurulununSayılı kararıylatarihinde onaylanmıştır.

Prof. Dr. Recep TEKELİ
Enstitü Müdürü

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

.../.../2015

Zeliha Buket KOZAĞAÇ

ÖZET

MATEMATİK BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOKLU ZEKA ALANLARININ BELİRLENMESİ VE SOSYAL BECERİLERİ İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Zeliha Buket KOZAĞAÇ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ
2015, 121 sayfa

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesi matematik öğretmenliği öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerini eğitim fakültesinden alan fen edebiyat fakültesi matematik bölümü mezunlarının çoklu zeka alanlarını belirlemek; çoklu zeka alanlarının adayların sosyal becerileri ve öğretmenlik mesleğine olan tutumları ile ilişkisi olup olmadığını ortaya çıkarmak ve sosyal becerileri ile öğretmenlik meslek tutumları arasındaki ilişki durumunu saptamaktır. Araştırmaya 2013-2014 döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ortaöğretim matematik öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları ile öğretmenlik sertifikası derslerini almakta olan matematik bölümü öğretmen adayları olmak üzere araştırmaya toplamda 72 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca çoklu zeka alanlarının belirlenmesi için Özden (1997) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş Çoklu Zeka Envanteri, sosyal beceri düzeylerini belirlemek için Yüksel(1998) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş Sosyal Beceri Ölçeği ve öğretmenlik tutumunun belirlenmesi için Aydın (1993) tarafından Minnesota Öğretmen Tutum Ölçeği'nden faydalanarak oluşturduğu Öğretmenlik Tutum Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.0 programı ile t-testi ve Pearson Korelasyonu kullanılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğretmen adaylarının öğretmen tutumları öğretmenlik sertifikası almakta olan öğretmen adaylarının tutumlarından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. İki grup arasında sosyal beceri düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çoklu zeka envanteri sonuçlarına göre her iki grupta da mantıksal zeka envanterinin, diğer envanterlerden yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmen adaylarının Sosyal Beceri puanları ile Öğretmen Tutumları Ölçek puanları arasında düşük düzeyde, negatif (zıt) yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

ANAHTAR KELİMELER: Çoklu Zeka, Sosyal Beceri, Tutum, Ortaöğretim Matematik.

ABSTRACT

THE DETERMINATION OF MULTIPLE INTELLIGENCE AREA OF PRESERVICE TEACHER OF THE DEPARTMENT OF MATHEMATICS AND EXAMINATION OF ATTITUDE WITH REGARD TO SOCIAL ABILITIES WITH TEACHING PROFESSION

Zeliha Buket KOZAĞAÇ

Master's Thesis, Department Of Education Sciences

Thesis Advisor: Assistant Prof. Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ

The aim of this study is to determine multiple intelligence domain of preservice teachers of the department of mathematics teaching in the “faculty of education” and graduates of the department of mathematics in the “faculty of science and literature” that take the lesson of “professional teaching knowledge” from the faculty of education; to reveal whether the domain of multiple intelligences are related to preservice teachers’ social skills and attitudes towards teaching profession or not; to determine the relation between social abilities and attitudes towards teaching profession. Totally 72 teacher preservice teachers who received undergraduate Secondary Education Mathematics Teaching Education in their final year at Buca Faculty of Education at Dokuz Eylül University and ones who study there to receive teacher certification from the pedagogical formation programme of the mathematics department in the academic year 2013-2014 . In the study, quantitative research methods were used in the screening model. Also Multiple Intelligence Inventory which was translated to Turkish by Özden(1997) to determine the domain multiple intelligence, Social Ability Scale which was translated to Turkish by Yüksel(1998) to determine the level of social ability and Teaching Attitude Inventory which was formed by Aydın(1993) by using Minnesota Teacher Attitude Scale to determine the teaching attitude were used. SPSS 15.0 packaged software, t-test and Pearson Correlation were used for the analysis of the data.

As a result of the research conducted, the teacher attitudes of teacher candidates in the faculty of education are found out higher at a certain level than the attitudes of preservice teachers who receive education to get pedagogical formation teaching certificate. There was no significant difference between two groups in terms of social ability levels. According to the results of multiple intelligence inventories, it attracts the attention that logical intelligence inventory is higher than the other inventories. A negative (opposite), low level and significant relation was identified between the social skills scores of the preservice teachers and the Teacher Attitude Scale Scores.

KEYWORDS: Multiple Intelligence, Social Skills, Attitude, Secondary Mathematics.

ÖNSÖZ

Bu araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde okumakta olan orta öğretim matematik öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile öğretmenlik meslek derslerini almakta olan matematik bölümü mezunları ile yapılmıştır.

Öncelikle bu çalışmanın yapılmasında ve yürütülmesinde emeği geçen, her türlü yardımı ve kolaylığı sağlayan, çalışmam boyunca desteğini esirgemeyen, bana yol gösteren tez danışmanım ve sevgili hocam Yard. Doç. Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde uygulama yapmama yardımcı olan ve her türlü kolaylığı sağlayan değerli öğretim üyelerine ve çalışmaya katılan öğrencilerine teşekkür ederim.

Eğitim hayatımda ve bugünlere gelmemde çok büyük emeği olan sevgili annem Zümrüt KOZAĞAÇ ve babam Salih KOZAĞAÇ ve her koşulda beni destekleyen yanımda olan sevgili kız kardeşim Selin KOZAĞAÇ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak da tez dönemimde mesleki olarak bana gerekli esnekliği sağlayan Bozdoğan İsmet Sezgin METEM Lisesi idarecilerine, tez çalışmamı bitirmem hususunda bana her türlü destek ve teşvikte bulunan sevgili çalışma arkadaşlarıma, bana tez dönemimde ve bunun öncesinde de her türlü desteği için Elvan DEMİRBAĞ'a, her türlü stresime çare olan ve beni yalnız bırakmayan sevgili kedim ARES'e ve her anımda yanımda olan sevgili arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Zeliha Buket KOZAĞAÇ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	xi
ÖNSÖZ	xi
GİRİŞ	1
1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR	7
1.1. Problem Cümlesi	7
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sınırlıkları	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları	9
1.6. Tanımlar	9
2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Çoklu Zeka Kuramı	11
2.1.1. Zeka Nedir?	11
2.1.2. Çoklu Zeka Kuramı Nasıl Ortaya Çıktı?	14
2.1.3. Zeka Alanlarının Belirlenmesi	15
2.1.4. Çoklu Zeka Kuramının Ayırt Edici Özellikleri	16
2.1.5. Zeka Alanlarını Etkileyen Faktörler	18
2.1.5.1. Biyolojik Nitelik	18
2.1.5.2. Kişisel Hayat Hikayesi	18
2.1.5.3. Tarihsel ve Kültürel Özgeçmiş	18
2.1.5.4. Destekleyici ve Engelleyici Deneyimler	19
2.1.6. Zeka Alanları ve Özellikleri	19

2.1.6.1. Sözel-Dilbilimsel Zeka	19
2.1.6.2. Mantıksal- Matematiksel Zeka	22
2. 1.6.3. Görsel-Uzamsal Zeka	25
2.1.6.4. Müzikal-Ritmik Zeka.....	28
2.1.6.5. Bedensel-Kinestetik Zeka	30
2.1.6.6. Sosyal- Kişilerarası Zeka	33
2.1.6.7. İçsel-Özedönük Zeka	35
2.1.6.8. Doğacı-Doğa Zekası	37
2.1.6.9. Varoluşçu Zeka	39
2.1.7. Çoklu Zeka Kuramı'na Göre Öğretim Anlayışı.....	40
2.1.7.1. Sözel-dil zekası için öğretim stratejileri	40
2.1.7.2. Matematiksel / Mantıksal zekâ için öğretim stratejileri	41
2.1.7.3. Görsel / Uzamsal zekâ için öğretim stratejileri	42
2.1.7.4. Bedensel / Kinestetik zekâ için öğretim stratejileri	43
2.1.7.5. Müzikal / Ritmik zekâ için öğretim stratejileri	43
2.1.7.6. Kişilerarası / Sosyal zekâ için öğretim stratejileri	44
2.1.7.7. İçsel / Özedönük zekâ için öğretim stratejileri	45
2.1.7.8. Doğa Zekâsı için öğretim stratejileri.....	46
2.1.8. Çoklu Zeka Kuramı ve Matematik Öğretimi	47
2.2. Öğretmenlik Mesleği	49
2.2.1. Öğretmenlik Mesleği Tanımı.....	49
2.2.2. Öğretmenin Özellikleri	50
2.2.2.1. Kişisel Özellikler	51
2.2.2.2. Mesleki Özellikler.....	53
2.2.2.2.1. Alan Bilgisi	55
2.2.2.2.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi.....	55

2.2.2.2.3. Genel Kültür	56
2.2.3. Öğretmenlik Rollerini	56
2.2.4. Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum	57
2.2.5. Matematik Öğretiminde Öğretmenin Rolü	59
2.3. Sosyal Beceri	60
2.3.1. Sosyal Beceri Tanımı.....	60
2.3.2. Sosyal Beceri Özellikleri	60
2.3.3. Sosyal Beceriler ve Öğretmenlik	65
2.4. İlgili Araştırmalar	66
2.4.1. Çoklu Zeka Kuramı, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Sosyal Beceri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	66
2.4.2. Çoklu Zeka Kuramı, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Sosyal Beceri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	71
3. YÖNTEM.....	74
3.1. Araştırmanın Modeli.....	74
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemini	74
3.3. Verilerin Toplama Araçları.....	74
3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	76
4. ARAŞTIRMA BULGULARI.....	78
SONUÇ VE TARTIŞMA	90
KAYNAKLAR	97
EKLER.....	107
ÖZGEÇMİŞ.....	121

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 4.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	78
Tablo 4.2. Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	79
Tablo 4.3. Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanlarının Öğrenim Durumuna Göre t Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeyleri	83
Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre t Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Düzeyi	84
Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenim Durumuna Göre t Testi Sonuçları	84
Tablo 4.8. Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanları, Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları	85
Tablo 4.9. Fen Edebiyat Fakültesi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanları, Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 4.10. Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 4.11. Fen Edebiyat Fakültesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 4.12. Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 4.13. Fen-Edebiyat Fakültesi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları.....	89

EKLER DİZİNİ

EK-1.....	107
EK-2.....	108
Ek-3.....	109
EK-4.....	110
EK-5.....	111
EK-6.....	115
EK-7.....	117

GİRİŞ

Öğrenci eğitim ihtiyacı olan ve bu ihtiyacı karşılamak için formal eğitim alan bir bireydir. Öğretim sürecine giren her bireyin benzersiz olduğu ve hepsinin okula öğrenme yeteneğine sahip olarak geldiği ve bu nedenle de hepsinin öğrenebileceği yaklaşımı ile yola çıkıldığında, bir öğretmenin öğrencilerini tanımadan, onların gereksinimleri ile örtüşecek biçimde öğrenmeyi ve öğretmeyi planlayamayacağı açıktır (Bal ‘dan aktaran Arlı, 2004).

Bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir sürecin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin pek çok görüş ortaya atılmıştır. Uzun zamandan beri süregelen arayışlarla, farklı öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri geliştirilmiştir. İşte bu noktada Çoklu Zeka Kuramı, bireysel farklılıklara dikkat çektiği ve bireyin sahip olduğu potansiyellerini ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye odaklandığı için son yıllarda ön plana çıkmıştır. Gardner (1983) zekayı, “Bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme ve günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir biçimde çözme yeteneği” olarak tanımlamıştır. Gardner’a göre bireyler aynı düşünüş tarzına sahip değildir ve eğitim, farklılıkları ciddiye alıyorsa, bütün bireylere en etkili şekilde hizmet etmelidir (Talu,1999).

Gardner, 1983 yılında Çoklu Zekâ Kuramı’nı ilk ortaya koyduğunda; belirli bir zihinsel kavrayış biçimini temsil eden ve farklı toplumlarda farklı biçimde ortaya çıkan mantıksal-matematiksel, sözel-dil, müziksel-ritmik, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, sosyal-kişiler arası ve içsel-özedönük olmak üzere yedi tür zekâdan bahsetmiş, 1995’te sekizinci zekâ türü ‘doğa zekâsı’ nı literatüre eklemiş ve son olarak 1999’da ‘varoluşçu zekâ’ nın dokuzuncu zekâ türü olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir.

Gardner (1993), eğer bireyler farklı zekâ bileşenlerini tanıyabilirlerse, karşılaşacakları sorunları çözmeye daha şanslı olabileceklerini, bireylerin aynı düşünüş tarzına sahip olmadıklarını ve eğitim sürecinde eğer bu farklılıkları dikkate alırsa, bütün bireylere en etkili şekilde hizmet edebileceğini ifade etmiştir (Yenice & Aktamış, 2010). Bu bağlamda günlük planlar ve sınıf içi uygulamalar sekiz zeka alanı dikkate alınarak yapılırsa, öğrenme ile ilgili pek çok sorun (dikkat dağınılığı, istenmeyen davranışlar, dersten soğuma, başarısız olduğunu düşünme) ortadan kaldırılabilir (Selçuk, Kayılı & Okut, 2003). Bunun için, öncelikle

öğretmenlerin hangi zeka alanlarında gelişmiş oldukları ve derslerini nasıl sundukları saptanmalıdır. Ayrıca öğretmen adaylarının sahip oldukları zeka alanları; cinsiyetleri, lise düzeyinde seçtikleri alan türü gibi demografik özelliklerini etkilemektedir (Oral, 2001; Furnham Hosoe & Tang, 2002; Gürçay & Eryılmaz, 2002; Hamurcu, Günay & Özyılmaz, 2002; Durmaz & Özyıldırım, (2005) ‘dan aktaran Hacıömeroğlu & Şahin Taşkın, 2010). Bu nedenle de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoklu zeka kuramına dayalı zeka alanlarının demografik özelliklerine göre tespit edilmesi ve buna yönelik olarak eğitim yapılması önemlidir.

Öğretmen yetiştirme sistemimizde öğretmen adaylarının zeka alanlarının tespit edilmesi uygulamada verecekleri öğretimin niteliği açısından önemli bir özellik taşımaktadır. Bunun yanında öğretmen adaylarını yetiştirirken uygulamaya konulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin hangi aşamalarda öğretmen adaylarına verilmesi de öğretmen adaylarının niteliklerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. 1998 yılında düzenlenerek uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme programları kapsamında, 4 yıllık lisans programlarında değişikliğe gidilerek ortaöğretim alan öğretmenlerinin Fen Edebiyat Fakültelerinde 3,5 yıl okuduktan sonra Eğitim Fakültelerinde 1,5 yıl öğretmenlik meslek bilgisi derslerini almaları öngörülmüştür. Ayrıca, Fen Edebiyat Fakültelerinin 4 yıllık Fizik, Biyoloji, Matematik gibi lisans programlarından mezun olan öğrencilerin 1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans programları ile yetiştirilmesi yönünde değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklik kapsamında, öğrenim gören öğretmen adaylarının Eğitim Fakültelerinde meslek bilgisi ve alan bilgisi derslerini almaları öngörülmüştür. Bu programlar, 2007 yılında YÖK tarafından oluşturulan dekanlar toplantıları ve alt komisyonların hazırladıkları raporlar doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeye göre, 3,5+1,5 olarak bilinen uygulamanın yerine, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yıllara dağıtılarak, beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçilmesi, Eğitim Fakültesi dışındaki öğrenciler için uygulanan 4+1,5 uygulamasının ise sürmesi uygun görülmüştür (YÖK, 2007).

Eğitim Fakültelerine yönelik başka bir düzenleme ise 2006-2007 yılında gerçekleştirilmiştir. YÖK bu düzenlemenin 1997’de yeniden yapılandırmasının aksayan yönlerini revize etmek için gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretmenliği programlarında verilen meslek bilgisi derslerinde ve bu derslerin işleyişinde bir takım düzenlemeler yapılmıştır. Ortaöğretim öğretmenliği programlarında 3,5 yıl alan eğitimi üzerine 1,5 yıl

meslek bilgisi eğitimi şeklinde yürütülen uygulamaya son verilmiş ve meslek bilgisi dersleri yıllara dağıtılarak beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçilmiştir. Öğretmenlikte çok önemli bir yeri olan meslek sevgisi, hizmet duygusu, meslek ruhu ve güdüleme (motivasyon), tezsiz yüksek lisans modeliyle kazandırılmıyordu. Oysa geçmişe bakacak olursak, yüksek öğretmen okulunda ve eski eğitim enstitülerinde seçkin öğretmen adayları, 8-10 yıl süreyle kalbi ve beyniyle hazırlanıyordu mesleğe. "Ben öğretmen olacağım, iyi öğretmen olacağım!" diyerek yetişiyordu, öğretmenlik kimliği ve kişiliği kazanıyorlardı (Kavcar, 2002). Bu açıdan, öğretmenlik meslek derslerinin sürece yayılarak verilmesi hem mesleki tutum açısından hem de alan ile öğretmenlik mesleği arasındaki kopukluğun giderilmesi açısından önemlidir.

Türkiye’de 2013-2014 eğitim ve öğretim yılı süresince 126 tane Fen-Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü ve 13 tane Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü bulunmaktadır. 21 Ocak 2010 tarihlerinde alınan kararla birlikte, üniversitelerde Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi verilmesi belli kriterlere bağlanmıştır. Bu kriterlere göre, öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi vermek isteyen ilgili üniversitede Eğitim Fakültesinin veya Eğitim Bilimleri Bölümünün bulunması ve bu alanda yeterli sayıda ve nitelikte kadrolu öğretim üyesi olması şartı getirilmiştir. Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine öğretmenlik meslek bilgisi eğitiminin beşinci yarıyıldan başlayarak dört yarıyıldan verilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının ortaöğretim alan öğretmeni olabilmeleri için uygulanan tezsiz yüksek lisans programı 2010-2011 öğretim yılından itibaren kaldırılması ve bunun yerine iki yarıyılık pedagojik öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu kararla birlikte, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinden daha yüksek puan alarak Eğitim Fakültelerine giren öğrenciler beş yılda öğretmen olurken, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin dört yılda öğretmen olabilmeleri Eğitim Fakültelerindeki öğretim üyeleri ve öğrencilerin tepkilerini çekmiştir. Ayrıca, bu karar öğretmenliğin ne tür bilgi ve beceri gerektirdiğinin hala tartışma konusu olduğunun bir göstergesidir. Zira bir görüş ortaöğretim alan öğretmenin yüksek lisans dereceli olması gerektiğini vurgularken, diğeri lisans derecesini yeterli görmektedir (Özoğlu, 2010).

Halen Fen Edebiyat Fakültelerinin Fizik, Matematik, Biyoloji gibi bölümlerinden mezun olup öğretmen olmak isteyen adaylar tezsiz yüksek lisans programlarına kayıt olarak öğretmen olmaya hak kazanmaktadırlar. Bu durumda,

lisans eğitimlerini Fen Edebiyat Fakültesinde alan ve tezsiz yüksek lisans programlarına kayıt yaptıran öğretmen adayları ile eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının anlaşılması farklı kaynaktan yetişen adayların nitelikli birer öğretmen olmalarında etkili olan faktörlerin anlaşılması açısından fayda sağlayacaktır (Hacıömeroğlu & Şahin Taşkın, 2010).

Nitelikli öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarının mesleğe bakış açıları önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenliğin bir bilim mi, sanat mı olduğu farklı çevreler tarafından uzun zamandır tartışılmaktadır. Her iki görüşte taraftar bulunmaktadır. Öğretmenliği sanat olarak görenlere göre, öğretmenlikte yetenek, sevgi, yaratıcılık ve ilham gibi nitelikler önem kazanmaktadır. Öğretmenliği bilim olarak görenlere göre ise bilgi ve beceri önem kazanmaktadır. İki görüşün de haklılık payı vardır. Uygulamada bunları uzlaştırmak da oldukça zordur, çünkü iki görüşte farklı kavramlardan bahsetmektedir. Bir grup kişilik özelliğinden bahsederken, diğer grup becerilerden ve bilgilerden bahsetmektedir. Bu iki görüşten şu sonuca varmak olasıdır: Öğretmenlik bir takım kişilik özellikleri ile bilgi ve beceriler gerektirir. Kişilik özelliklerinin öğretilmesi oldukça zor görünmektedir, ama beceri ve bilgiler öğretilir (Bulut, 2009). Ayrıca Unesco tarafından yapılan bir çalışmada, eğitilmiş bir kişide olması gereken temel özellikler arasında duyuşsal özelliklerin önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir (Paykoç, 2009). Tutum, bireyin bir psikolojik objeye yönelik olumlu ya da olumsuz genel duyguları olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları mesleğin gereklerini yerine getirmede büyük önem taşımaktadır (Durmuşoğlu, Yanık & Akkoyunlu, 2009). Çünkü bir mesleğe yönelik tutum ve algılar, mesleki yeterlilik algılarını ve meslekteki başarıları etkilemektedir (Terzi & Tezci, 2007). Bloom (1998)'a göre, bireyin sahip olduğu duyuşsal özellikler başarısını etkilemektedir. Dolayısıyla, olumlu tutumun öğretmenlerin başarısına doğru orantılı olarak etki edebilecek bir unsur olduğu söylenebilir. Nitekim bazı araştırma sonuçları da bunu doğrulamaktadır (Terzi & Tezci, 2007). Aydın, öğretmen adaylarının olumlu ve yüksek düzeyde öğretmenlik tutumları geliştirmelerinin; eğitim-öğretim programları, mesleki beklentiler, kişilik özellikleri, değerler sistemi, psikolojik ihtiyaçlar gibi birçok değişkene bağlı olduğunu belirtmektedir (Bulut, 2009).

Ayrıca Şimşek (2005), Öğretmen niteliğinin büyük ölçüde öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik

tutumlarıyla yakından ilgili olduğunu belirtmektedir. Bu noktadan hareketle, hizmet öncesinde nitelikli öğretmen adayı yetiştirme sürecinde; öğretmen eğitimi programlarına öğrenci yetiştirilirken öğrencinin öğretmen olma isteği, mesleğe yatkınlığı ve öğretmenliğe, çevreye, sosyal değerlere yönelik tutumlarının da dikkate alınması gerekir (Oral, 2004). Bu değerlendirmeler ışığında, kişinin kendi kendisiyle olan duyuşsal özelliklerinin kişideki değişen örüntülerinin incelenmesi, olumsuz duyuşsal özelliklerin azaltılması ve belki de olumlu duyuşsal giriş özelliklerinin artırılması amacı ile öğretim program ve yöntemlerinde değişiklik yapılması yoluna gidilip gidilemeyeceğinin belirlenmesi önemli olabilir (Bloom, 1998). Dolayısıyla hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesinin öğretim elemanlarına ve eğitimde program geliştirme uzmanlarına katkı getireceği düşünülmektedir (Bulut, 2009).

Son yıllarda öğretmen adaylarında bulunması gereken roller konusunda üç alan belirlenmektedir. Bu alanlar: 1. Organizasyon-plânlama ve öğretim yaklaşımları, 2. Meslekî profesyonellik ve 3. Sosyal beceriler (Capel'dan aktaran Yüksel, 2001). Başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkileri önleyebilecek becerilere sahip olmak birey için oldukça önemlidir. İnsan, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlara sahip olmak ister. Bu davranışlar genel olarak sosyal beceri olarak adlandırılmaktadır. Sosyal beceriler bireyin yaşamında önemli bir role sahiptir, çünkü diğer insanlarla iletişimde bulunmayı kolaylaştırıcı önemli bir özelliktir. Her insan yaşamı; diğer bir deyişle başarılı ve mutlu olmayı, kolaylaştırıcı becerilere sahip olmak ister. Sosyal beceriler tüm insanlar için önemli olmasına rağmen bazı meslek mensupları için daha da önemli görülmektedir. Bu mesleklerden birisi de öğretmenliktir. Öğretmenler de, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlara sahip olmak ister. Bu davranışlar genel olarak sosyal beceri olarak adlandırılmaktadır.

Öğretmenin, öğrencinin kişisel problemleri ve endişeleriyle ilgilenirken duyuşsal ve sosyal yönden duyarlılığı ön plâna çıkar. Duyuşsal yönden duyarlı olan öğretmen öğrencilerin içinde bulunduğu dönemin kültürünü anlar ve ona göre davranır. Gelişmeye açık etkin bir öğretmen öğrencilerin duygularına değer verir, onların olumlu benlik kavramı geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin sözel ve sözel olmayan tepkilerine değer verir ve dinler. Öğretmenlerin dinleyici ve ilk iletişimi kuran kişi olarak adlandırılan rolü duyuşsal ve sosyal yönden duyarlı

olmasını gerektirir. Öğretmen bütün sınıfı içeren faaliyetler organize ederken, dersi öğrenciyi aktif kılacak şekilde plânlarken, grup etkinliklerini organize ederken, beklenmeyen bir durumla ya da plânlardan bozulması halinde ortama ayak uydururken sosyal kontrol becerilerine gereksinme duyar. Her öğrenciyi beklentilerini açıkça belirtirken sosyal ve duyuşsal anlatımcılık söz konusudur. Sosyal ve duyuşsal anlatımcılık aynı zamanda iletişimde netlik, beklenileni tam olarak açıklama, duygu ve düşüncelerini açıklamada gerekli olan beceri unsurlarıdır. Öğrenci ve diğer personelle iyi iletişim kurabilmesi, duyuşsal ve sosyal yönden anlatımcı ve duyarlı olması ile ilgilidir.

Öğretmenler sosyal becerileri oluşturan değişkenlere bir bütün olarak sahip olmalıdır. Bu değişkenlerden biri ya da bazılarını sahip olmak sosyal yeterlik için yeterli değildir. Çünkü sosyal beceriyi oluşturan unsurlar birbirleri ile ilişkilidir. Diğer bir deyişle öğretmen sosyal ve duyuşsal yönden anlatımcı, duyarlı ve kontrol becerilerine sahip olmak durumundadır. Bunlardan bazılarını sahip olup diğerlerine sahip olmamak eksiklik olarak görülmektedir (Yüksel, 2001).

1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

1.1. Problem Cümlesi

Orta öğretim matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerini almakta olan fen edebiyat fakültesi mezunlarının çoklu zeka alanlarının, sosyal becerilerinin ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının birbiriyle ilişkisi nedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, eğitim fakültesi matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerini almakta olan fen edebiyat fakültesi matematik bölümü mezunlarının çoklu zeka alanlarını, sosyal beceri düzeylerini ve öğretmenlik mesleği tutumlarını belirlemek; çoklu zeka alanlarının adayların sosyal becerileri ve öğretmenlik mesleğine olan tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Eğitim fakültesi matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerini eğitim fakültelerinden alan fen edebiyat fakültesi mezunlarının baskın zeka alanları nelerdir?

2. Eğitim fakültesi matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerini eğitim fakültelerinden alan fen edebiyat fakültesi mezunlarının sosyal becerileri ne düzeydedir?

3. Eğitim fakültesi matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerini eğitim fakültelerinden alan fen edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmenlik meslek tutumu ne düzeydedir?

4. Eğitim fakültesi matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerini eğitim fakültelerinden alan fen edebiyat fakültesi mezunlarının zeka alanları ile sosyal becerileri arasında ilişki var mıdır?

5. Eğitim fakültesi matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerini eğitim fakültelerinden alan fen edebiyat

fakültesi mezunlarının sosyal beceri düzeyleri ile öğretmenlik meslek tutumu arasında ilişki var mıdır?

6. Eğitim fakültesi matematik öğretmenliği öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerini eğitim fakültelerinden alan fen edebiyat fakültesi mezunlarının zeka alanları ile öğretmenlik meslek tutumu arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çoklu zeka kuramının Avrupa ve Amerika'daki eğitimcileri fazlasıyla etkilemesinin ardından kuram ülkemizde de benzer yankılar bulmuştur. Öğretimde çağdaş görüş ve kuramların yer almasının önemi bilinmektedir. Asıl sorun derslerinde ya da planlarında çoklu zeka kuramına nasıl yer vereceğini bilen bir kitlenin olup olmadığıdır. Yeni yaklaşımlardan en çok etkilenen soyut kavramları üst düzeyde içermesinden dolayı matematik öğretimi olmuştur. Matematik öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarının uygulanmasında önemli rolleri bulunmaktadır. Bu çalışma matematik öğretmen adaylarının farklı zeka alanları hakkında bilgi edinmesini, derslerinde çoklu zeka kuramına dayalı öğretim yapmaları konusunda gerekli bilgileri almalarını, sosyal becerinin öğretmenlik mesleği için öneminin kavranmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışma matematik öğretmen adaylarının eğitimi, bilinçli ve yeterli öğretmenler olarak gelişmelerine yardımcı olacaktır. Çalışmanın diğer bir önemi de öğretmen adaylarının kendi zeka alanlarını keşfetmelerine, sosyal becerilerinin düzeyini görmelerine ve öğretmenlik mesleğine karşı olan tutumlarını görmelerine yardımcı olacaktır.

Geçmişteki çalışmalar, öğretmenlik meslek tutumu ile ilgili olarak, 3,5 + 1,5 şeklinde eğitim alan eğitim fakültesi öğrencileri ile lisans mezuniyeti üzerine 1 yıllık öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi alan öğrenciler üzerine yapılmıştır. Ancak bu çalışma, Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Matematik Öğretmenliği bölümü öğretmenlik meslek bilgisi derslerini sürece yayılarak alan öğrenciler ile Fen- Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü mezunu öğrencilerin iki yarı döneme sıkıştırılmış öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini de sağlayacaktır.

1. Araştırma zaman açısından 2013-2014 yılları arasındadır.

2. Araştırma, ekonomik zorunluluklar, zaman sınırlılığı, ulaşım zorluğu ve uygulama ile ilgili sorunlar nedeniyle; örneklem açısından Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi orta öğretim matematik öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri ile öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi almakta olan Fen Edebiyat Fakültesi matematik bölümü mezunları ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğretmen adayları veri toplama araçlarına samimi cevaplar vermiştir.
2. Araştırmanın örnekleme evreni temsil etmektedir.

1.6. Tanımlar

Çoklu Zeka: Gardner (1983) zekayı, “Bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme ve günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir biçimde çözme yeteneği” olarak tanımlamıştır. Gardner’a göre bireyler aynı düşünüş tarzına sahip değildir ve eğitim, farklılıkları ciddiye alıyorsa, bütün bireylere en etkili şekilde hizmet etmelidir (Talu,1999). Gardner, 1983 yılında Çoklu Zekâ Kuramı’nı ilk ortaya koyduğunda; belirli bir zihinsel kavrayış biçimini temsil eden ve farklı toplumlarda farklı biçimde ortaya çıkan mantıksal-matematiksel, sözel-dil, müziksel-ritmik, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, sosyal-kişiler arası ve içsel-özedönük olmak üzere yedi tür zekâdan bahsetmiş, 1995’te sekizinci zekâ türü ‘doğa zekâsı’ nı literatüre eklemiş ve son olarak 1999’da ‘varoluşçu zekâ’ nın dokuzuncu zekâ türü olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir

Dilsel/ Sözel Zekâ: Dilin, sözcüklerin kullanımı ve anlaşılmasına yönelik yetenektir. Öykü, roman, şiir okuma, anlama, anlatma, yazma gibi.

Mantıksal/ Matematiksel Zekâ: Matematik sorularını çözme, mantıksal kuramlarla uğraşma, kıyaslamalar ve sınıflandırmalar yapma becerisidir.

Mekânsal/ Görsel Zekâ: Resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünme, üç boyutlu nesnelere algılama ve muhakeme etme becerisidir.

Müziksel/ Ritmik Zekâ: Sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretme becerisidir.

Bedensel/ Devinimsel Zekâ: Hareketlerle, jest ve mimiklerle kendini ifade etme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme becerisidir.

Kişiler Arası/ Sosyal Zekâ: Grup içerisinde işbirlikçi çalışma, sözlü ve sözsüz iletişim kurma, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, yorumlama ve insanları ikna edebilme becerisidir.

Kişisel/ İçsel Zekâ: Bireyin kendi duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini tanıma, kendini değerlendirebilme ve kendisi ile ilgili hedefler oluşturabilme becerisidir.

Doğa/ Varoluşçu Zekâ: Doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisidir (Yavuz, 2005).

Tutum: Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir.

Sosyal Beceri: Başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkilerini önleyebilecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlardır (Şahin, 1999).

Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği: Ortaöğretim Matematik öğretmeni, lise düzeyindeki öğrencilere, matematik ile ilgili eğitim veren kişidir.

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çoklu Zeka Kuramı

Bu bölümde zekanın tanımı, Çoklu Zeka Kuramı'nın ortaya çıkışı, Çoklu Zeka Kuramı'na göre zeka alanlarının belirlenmesi, Çoklu Zeka Kuramı'nın özellikleri, zeka alanlarının gelişimini etkileyen faktörler, Çoklu Zeka Kuramı'nın alanları ve özelliklerinden bahsedilmiştir.

2.1.1. Zeka Nedir?

Üzerinde yıllardır çalışılan zeka, soyut bir kavramdır. Bu nedenle de hep merak edilen, çerçeveleri çizilmeye çalışılan, sorgulanan bir özellik haline gelmiştir (Bümen, 2004). Tahminen zekâ, ilk olarak Aristo tarafından 'dia-neosis' sözcüğünden algı, duyu, hayal, hafıza ve mantık gibi düşünceye ait soyut süreçlerin adlandırılmasıyla türetilmiştir. Zekâyla ilgili verilen tüm tariflerin içinde Aristo'nun bahsettiği öğeleri bulmak mümkündür. Bilindiği gibi zekânın tanımı tek değildir. Bir araştırmada, yirmi dört kuramcıya zekânın tanımı sorulmuş ve yirmi dört farklı cevap alınmıştır (Avanoğlu, 2007). Zekanın ortak bir tanımı yapılamamıştır. Özgüven (1994) zekayı;

Eğitimciler göre, öğrenme yeteneği;

Biyologlara göre, çevreye uyum yeteneği;

Psikologlara göre, muhakeme yoluyla sonuca ulaşma yeteneği;

Bilgisayar bilimciler göre, bilgi işleme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Zeka, özellikle psikoloji bilimi ile ilgilenen birçok bilim adamı tarafından da tanımlanmıştır.

Aydın'a göre Binet zekayı "iyi akıl yürütme, iyi hüküm verme ve kendi kendine eleştirme kapasitesi" olarak tanımlamıştır.

Wechsler'e göre zeka, bir bireyin, amaca uygun davranma, rasyonel düşünme ve çevresiyle etkili iletişim içinde olma yetisidir (Özgüven, 1994).

Stenberg'e (1985) göre zeka, çevresel unsurları seçme ve değiştirmede gerekli olan zihinsel yeteneklerdir (Erkuş, 1998).

Sten'e göre zeka, bireyin düşüncesini yeni durumlara bilinçli olarak aktarabilmesine ilişkin genel yetenektir (Demirel vd., 2006).

Bümen (2004)'e göre Spearman 1927'de zekayı iki faktör kuramı ile tanımlamıştır. Buna göre zeka, her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihinsel enerji olan genel faktörden (g faktörü) ve belirli bir zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihin gücü olan özel faktörden (s faktörü) oluşmuştur. Spearman'a göre özel faktörlerin sayısı pek çoktur. Birbirinden farklı zihin gücü gerektiren zihin etkinliklerinin sayısı kadardır.

Thorndike ise zekanın birbirinden ayrı faktörlerden meydana geldiğini belirtir. Faktörler birbirinden bağımsızdır. Buna göre genel bir zeka yoktur. Yani zeka değil zekalar vardır. Bu düşünceden hareketle Thorndike zekayı üç boyutta ele almıştır:

1. Soyut düşünme, sözcük, formül, sayı ve soyut formülleri anlama, kavrama ve kullanabilme ile Soyut Zeka'yı,
2. Sosyal davranış, kişileri tanıma, anlama, ilişkilerde ölçülü olabilme ve algılayabilme ile Sosyal Zeka'yı,
3. Mekanik beceri, makine, motor gibi çeşitli mekanizmaları anlama, öğrenme ve kontrol edebilme gücüyle de Mekanik Zeka'yı tanımlamıştır (Aydın, 1997).

Guilford' a göre zekanın üç boyutu vardır: İçerik boyutu figürler, semboller, anlamlar ve davranışlardan; ürün boyutu birimler, gruplar, ilişkiler, sistemler, değişik durumlarda formüle etme ve doğurgulardan; işlem boyutu ise biliş, bellek, ayırıştırıcı düşünme, bütünleştirici düşünme ve değerlendirme süreçlerinden oluşur (Bümen, 2004).

Thurstone'a göre, zihinsel etkinliği gerekli kılan işler gruplanabilir. Gruplardan her biri için gerekli olan zihin gücüne, temel faktör ya da yetenek adı verilmektedir. Thurstone çalışmalarında oniki faktör bulmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda bu faktörlerden yedisi adlandırılmıştır. Bunlar sözel yetenek,

sözcük akıcılığı, sayısal yetenek, uzaysal yetenek, bellek, algısal hız ve akıl yürütmedir. Thurstone' a göre, herhangi bir karmaşık zihinsel yetenek bunların birkaçının bir araya gelmesiyle açıklanabilir (Demirel vd., 2006).

Zeka üzerinde yapılan tartışmalarda, üzerinde en çok durulan konulardan biri, davranışların temelinde yatan nedenlerin bireylerin kalıtsal özelliklerinden mi yoksa çevresel faktörlerden mi kaynaklandığının ortaya çıkarılmasıdır.

Ülgen' e (1997) göre zeka, alanları ve gelişme sınırları açısından biyolojik yapı, gelişmeyi sağlayan tecrübenin zenginliği açısından da çevresel koşullarla ilgilidir.

Fakat zeka yapılan birçok tanımdan anlaşılacağı gibi kalıtım ve çevre ürünüdür. Çevresel faktörler ve kalıtsal özelliklerin etkileşimi ile belirlenen zekanın doğrudan doğruya gözlenmesi mümkün değildir. Zekanın ölçülebilmesi için yardımcı araçlara yani “ zeka testlerine” ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla birçok zeka testi geliştirilmiştir. Her ne kadar zeka tanımları konusunda fikir birliği sağlanamamışsa da tanımlardaki ortak örüntüyü;

- yüksek düzeyde yetenekler (soyut muhakeme, problem çözme, karar verme),
- çevreye uyum,
- öğrenme yeteneği oluşturmaktadır.

Hiç şüphesiz zeka testlerinden beklenen, bu örüntüyü oluşturan öğelerin bu testle sınanmasıdır. Ancak zeka testleri incelendiğinde sadece sözel ve sayısal ağırlıklı sorulardan oluştuğu gözlenmektedir. Bir bireyin zeki olup olmadığına karar verebilmek amacıyla geliştirilen zeka testlerinde, sadece sözel ve sayısal alanlara ağırlık verilerek, birbirinden farklı birçok faktör göz ardı edilmektedir (Demirel vd., 2006).

Belki dünyadaki zeki ya da yetenekli bireyleri belirleyebiliriz ancak onlardaki beceriler bir teste sığdırılamayacak kadar karmaşıktır.

2.1.2. Çoklu Zeka Kuramı Nasıl Ortaya Çıktı?

“Küçük bir kız bir saatlik bir sınava alınır. Bilgi düzeyini, kelime dağarcığını, matematik becerisini, sayı dizelerini hatırlama becerisini, iki öge arasındaki ilişkiyi kurabilme becerisini ölçen bir dizi soru yöneltilir kendisine. Bazı işleri yapması da istenebilir, bulmaca çözmek ya da resimleri bir hikaye oluşturacak şekilde dizmek gibi. Bir süre sonra sınav uygulayan cevapları değerlendirir ve bir rakamla geri döner, bu küçük kızın zeka katsayısıdır ya da IQ’su. Muhtemelen küçük kıza söylenecek olan bu rakam, geleceğini bir hayli etkileyecek, öğretmenlerinin onun hakkındaki düşünme biçimlerini, onun bazı ayrıcalıklardan yararlanmaya uygun olup olmadığı yönündeki değerlendirmelerini belirleyecektir. Rakama atfedilen önem tümüyle yersiz değildir: Sonuçta zeka testinde elde edilen sonuç, insanın okul konularını halledebilme becerisini gösterir, ancak daha sonraki hayatındaki başarısına dair pek az şey söyler.”

Bahsettiğimiz senaryo hemen her gün, dünyanın her yerinde binlerce kez tekrarlanır ve genelde bu rakama büyük önem verilir (Gardner, 2010). Zekayla ilgili bu geleneksel yaklaşım tekil bir özellik gösterir. Bu anlayışı gerçek yaşamdaki insan davranışlarına uyguladığımızda, zeka ölçüsü olarak ele aldığımız testte (IQ: Intelligence Quotient) yer almayan özel beceriler ya da eğilimlere sahip pek çok insana rastlarız. Kısacası insan performansı çok karmaşıktır ve tekil boyutta düşünüldüğünde ve ölçüldüğünde çok sınırlı bilgi verir.

Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Howard Gardner, geleneksel zeka anlayışını inceledikten sonra, 70’li ve 80’ li yıllarda bireylerin bilişsel kapasitelerini araştırmaya başlamıştır. Yeteneklerin örüntüsünü anlamaya, bilişsel ya da duyuşsal kazaların etkisini belirlemeye uğraştığı araştırmalarının yanı sıra Harvard Üniversitesinde “Project Zero” adlı bir projede normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar yapmış, bilişsel yeteneklerin gelişimini incelemiştir (Bümen, 2004).

Gardner’ın, beyni hasar görmüş hastaları üzerinde yaptığı araştırmalar sonucu hastaların sözel veya mantıksal düşünme gücünü yitirmelerine rağmen ısıklık çalma, spor yapma gibi becerilerini yitirmediklerini görmesi, zekanın birden fazla

boyutunu olduğunu düşünmesine neden olmuştur (Armstrong, 2000). Çoklu Zeka Kuramı'nın başlangıç noktasını bu görüş açısı oluşturmaktadır. Gardner, 1983 yılında yayınlanan "Zihnin Çerçevesi" adlı kitabında yedi ayrı ve evrensel kapasite (yetenek) önermiştir. Bu kapasite ya da zekâlar her bireyde doğuştan var olmakta ama farklı kültürlerde farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Gardner'ın geliştirdiği kurama göre, zeka biyopsikolojik bir potansiyeldir ve şöyle tanımlanmıştır (1993):

“Zekâ bir ya da daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözüme yeteneğidir ”

Bu tanıma göre zekâ bireylerin kişisel kararları olduğu kadar aynı zamanda bir potansiyeldir ve değerlere, fırsatlara bağlı olarak ortaya çıkar. Kültürel değerler zekâ olarak ele alınan davranışları derinden etkiler (Bümen, 2004).

Gardner (1999), zekayı; “Zeka, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür. İnsan zekası yaşamın her anında, bir makineyi icat ederken, bir hedefi gerçekleştirirken, insanları ikna ederken, bir söküğü dikerken veya bir resim çizerken, bir rolü canlandırırken çok farklı zaman ve durumlarda harekete geçer ve kullanılır.” şeklinde yorumlamıştır. Ve “Zekayı, yaşadığın toplumda faydalı şeyler yapabilme kapasitesi” olarak tanımlanmıştır.

2.1.3. Zeka Alanlarının Belirlenmesi

Kuramla ilgili ilk çalışmalarda öncelikle, zeka olarak kabul edilebilecek aday kapasitelerin mutlaka özerk ve bağımsız bir tabanda oluşturulmasına karar verilmiştir. Yapılan beyin araştırmalarına göre, dil kapasitesinin zarar görmesi durumunda diğer bilişsel fonksiyonlar bozulmamaktadır. Bu durumda dil kapasitesi diğerlerinden ayrı bir özellik göstermektedir (Bümen, 2004). Bilim adamları konuşma, yazma gibi yeteneğini kaybetmiş kişilerin halen şarkı söyleme ve resim yapma gibi becerilerini kaybetmemesini, dilsel zekaya ait alanın zarar görmesi ancak müziksel veya görsel zeka alanlarının zarar görmemesi ile açıklamaktadırlar (Armstrong, 2000).

Buna göre, psikometrik bir aracın sonuçlarına dayanmadan, insan gelişiminden, evrimden ve kültürlerarası karşılaştırmalardan yararlanarak “zeka”

olarak düşünölebilecek aday yetenekleri belirlemek üzere sekiz ölçüt geliştirilmiştir. İlk çalışmalarda bu sekiz ölçüte uygun yedi adet zeka tespit edilmiştir. Bunlar, Sözel-Dil Zekası, Mantıksal-Matematiksel Zeka, Görsel-Uzamsal Zeka, Müziksel-Ritmik Zeka, Bedensel-Kinestetik Zeka, Sosyal – Kişilerarası Zeka, İçsel Zekadır. Daha sonra sekizinci zeka olan doğacı zeka da diğerlerine eklenmiştir. Dokuzuncu zeka olarak düşünülen varoluşsal zeka halen araştırılma aşamasındadır. Gardner, bu zekaya biyolojik bir alan bulamadığından “yarım zeka” adını vermiş ve bu özelliği listeye daha sonra ekleyebileceklerini belirtmiştir (Bümen, 2004).

Kuramla ilgili olarak söz etmekte yarar görölecek bir nokta da, bu alanların neden bir yetenek ya da beceri değil de bir zeka olarak tanımlandığıdır. Gardner kendisiyle yapılan bir görüşmede (Armstrong, 2000);

“Eğer bu kapasitelere yetenek diyeceksek bu yanlış bir şey olmaz. Ama bazılarına yetenek bazılarına zeka deyip hata yapmayalım. Mozart’ a çok yetenekli ama zeki değil demek büyük haksızlıktır!” demiştir.

2.1.4. Çoklu Zeka Kuramının Ayırt Edici Özellikleri

Kuramın iki temel özelliği onu geleneksel anlayıştan ayırmaktadır. Birincisi kuramın zekâ tanımı gerçek yaşamda problem çözmeye, bir ürün elde etmeye ve niceliksel anlayışa bağlı bütüncül zekâ tanımının tersine bireylerin zekâlarını nasıl kullandıklarını anlamaya dayanır. İkinci özellik ise, zekânın çoğul olarak ele alınmasıdır (Bümen, 2004).

Çoklu zeka çerçevesinde yürütölen çalışmalar zekaya ilişkin olarak aşağıdaki özelliklere dikkat çekmektedir (Saban, 2010):

1. Her insan, kendi zekâsını geliştirme yeteneğine sahiptir.

Yakın zamana kadar bütünüyle doğumla gelen zekanın geliştirilmesine yönelik hiçbir şeyin mümkün olmadığı görüşü hakim iken, günümüzde zekanın insanın yapabilecekleriyle ilgili sahip olduğu algıyla paralellik gösterdiği kabul edilmektedir.

2. Zekâ, sadece gelişmekle kalmaz, başkalarına da öğretilir.

Gerçekte her birey gerçek hayatta kullandıkları dışında kendinde var olan yetenekleri tanıyarak ve bunları harekete geçirerek çok daha zeki olabilmektedir.

3. Zekâ, çok yönlü bir kapasitedir.

Zekanın, bireyin içinde yaşadığı sosyokültürel çevreyi anlamasını ve kontrol etmesini sağlayan birçok yönü vardır.

4. Zeka, çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.

Birey, günlük hayatta çözmesi gereken bir problemle karşılaştığında, zekanın çeşitli yanları bir bütünlük göstererek belli bir uyum içinde birlikte çalışırlar.

5. Her insan, çeşitli zeka alanlarının tümüne sahiptir.

Ancak, her insanda söz konusu zeka alanları değişik düzeylerde bulunmaktadır.

6. Her insan, çeşitli zeka alanlarından her birini yeterli bir düzeyde geliştirebilir.

Çoklu Zeka Kuramı, eğer yeterli ve uygun destek, imkan ve eğitim sağlanırsa gerçekte her bireyin zeka alanlarının hepsini oldukça yüksek bir düzeyde geliştirebilme kapasitesine sahip olduğunu ileri sürmektedir.

7. Çoklu zeka alanları, genellikle bir arada ve belli bir uyum ve etkileşim içinde çalışır.

Gerçek hayatta hiçbir zeka alanı tek başına var olmaz. Örneğin, yemek pişirecek birinin önce tarifi okuması ve anlaması (sözel zeka), daha sonra yemekte kullanacağı malzemeleri sınıflandırması ve onların yemeğe karışım oranlarını hesaplaması (mantıksal-matematiksel zeka) ve en sonunda da yemeğin kendi damak zevkine uygunluğu yanında (özedönük zeka) diğerlerinin de memnuniyetini sağlaması gerekir (sosyal zeka).

8. Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu bulunmaktadır.

Bir kişinin belli bir alanda zeki sayılabilmesi için herkesçe benimsenmiş standart sayılabilecek ölçütler yoktur. Örneğin, sözel-dil zekasına sahip bir birey okumayı çok iyi beceremeyebilir, fakat çok iyi hikaye yazma veya anlatma kabiliyetine sahip olabilir.

2.1.5. Zeka Alanlarını Etkileyen Faktörler

Bir insanın çoklu zeka alanlarının belirlenmesinde ve bu konudaki farklılıkların tanımlanmasında “güçlü zeka” ve “zayıf zeka” gibi kavramların kullanılması oldukça sakıncalıdır; çünkü bir insanın “zayıf zekası”, eğer onu geliştirme fırsatı tanınırsa, belli bir süre sonra bu kişinin en güçlü zekası haline gelebilir (Saban, 2010). Bir kişinin belli bir zeka alanında gelişip gelişmemesi, başlıca dört faktöre ve bu dört faktörün birbiriyle olan etkileşimlerinin doğasına bağlıdır (Armstrong, 2000). Bu faktörler şunlardır:

2.1.5.1. Biyolojik Nitelik

Bu kategori, bir bireyin genetiksel veya kalıtsal olarak taşıdığı izler ile bireyin beyninde doğumdan önce, doğum sırasında veya doğumdan sonra meydana gelen tahripleri kapsar.

2.1.5.2. Kişisel Hayat Hikayesi

Bu kategori, bireyin çeşitli zekâ alanlarının gelişimini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyen ebeveynleri, arkadaşları, öğretmenleri ve diğer insanlarla olan ilişkilerinin, etkileşimlerinin ve tecrübelerinin doğasının kapsar. Örneğin, eğer bir kişinin anne ve babası bir viyola, bir saz veya benzeri bir müziksel çalgı aleti alamayacak kadar yoksul ise, bu kişinin müziksel-ritmik zekâsının gelişmesi de geri kalabilir.

2.1.5.3. Tarihsel ve Kültürel Özgeçmiş

Bu kategori, bir bireyin doğduğu ve büyüdüğü yer ve zamanla birlikte bireyin doğumdan sonra içinde yaşadığı toplumun çeşitli boyutlarındaki tarihsel ve kültürel gelişim ve değişimlerin doğasını kapsar. Örneğin, bir birey öğretim programları dışındaki sosyal etkinliklerin maddi ve manevi olarak desteklendiği

bir dönemde öğrenci olarak tiyatroya karşı bir ilgi duyduysa, muhtemelen bu bireyin sosyal ve bedensel zeka alanlarının gelişimi de, aynı fırsatı bulamayan başka bir bireye kıyasla, daha iyi bir düzeyde olmuştur.

2.1.5.4. Destekleyici ve Engelleyici Deneyimler

Destekleyici deneyimler, bir bireyin yeteneklerinin ve potansiyellerinin gelişiminde “dönüm noktaları” sayılabilecek tecrübeleri içerir. Örneğin, Albert Einstein için bu deneyim, beş yaşında iken babasının ona hediye ettiği basit bir manyetik pusulanın sonucudur. Einstein’a göre, bu yaşantısı onda evrenin gizemlerine karşı merak uyandırmıştı ve onu 21. yüzyıl düşünce dünyasının önemli bir figürü haline getirecek buluşlar yolculuğuna başlattı.

Engelleyici deneyimler ise, bir bireyde var olan zeka potansiyellerini söndüren, körelten veya yok eden tecrübeleri içerir. Örneğin, son sanatsal eserini bir şeyi başarmış olmanın verdiği büyük bir heyecan ve coşku ile öğretmenine göstermeye çalışan bir öğrenciyi, öğretmen sınıf arkadaşları önünde aşağılar ve küçük düşürürse, muhtemelen onun görsel-uzamsal zeka alanının gelişiminin sona ermesine de damgasını vurmuş olur.

2.1.6. Zeka Alanları ve Özellikleri

2.1.6.1. Sözel-Dilbilimsel Zeka

“On yaşındaki Eliot şubat tatilinde üç günlük bir sürede bir dergi çıkarır ve sekiz sayıyı birden kendi başına hazırlayıp çıkarır. Derginin her bir sayısında şiirler, macera hikayeleri, dedikodu sütunu ve mizah bulunmaktadır.” (Gardner, 2006).

Sözel zeka, dili düzgün kullanma, güzel okuyup konuşabilme, kelimeler ile düşünüp karmaşık cümleleri anlayabilme kapasitesidir. Campbell (1994), sözel-dilsel zekâyı; kelimeler üzerinde düşünebilme, kelimelerin karmaşık anlamlarını ifade ve ayırt edebilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Campbell, 1999). Saban (2004), sözel dilsel zekâ için bireyin kendi diline ait kavramları bir konuşmacı veya bir politikacı gibi sözlü olarak ya da bir şair, bir yazar, bir editör veya bir gazeteci gibi yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilme kapasitesi olarak tanımlamıştır.

Gardner, dilin insan zekasının en önemli boyutu olduğunu söylemekte ve toplumsallık için vazgeçilmez olduğunu belirtmektedir. Söz dizimindeki ustalığın önemi ve başkalarını inandırma yeteneğine, bellek kapasitesine ve bunu yapmada öğrenmenin değerine, dilin bireyin kendisini analiz etmedeki önemine dikkat çekmektedir (Demirel vd., 2006). Beynin “Broca merkezi” adlı alanı gramerli cümlelerin üretiminden sorumludur. Beynin bu merkezinde hasar olan bireyler sözcükleri ve cümleleri anlamakta fakat sözcükleri bir araya getirip cümle kuramamaktadır. Bunların olduğu sırada diğer düşünce süreçleri bu durumdan etkilenmemektedir (Akboy, 2005; Gardner, 2006).

Dil yeteneği evrenseldir ve çoğu çocukta gösterdiği hızlı ve sorunsuz gelişim tüm kültürlerde çarpıcı şekilde sabittir. İşaret dilinin açıkça öğretilmediği sağır gruplarda bile, çocuklar çoğu kez kendi işaret dillerini icat edip kullanırlar. Zekanın belirli bir girdi yöntemi ya da çıktı kanalından bağımsız olarak nasıl faaliyet gösterebildiğini buradan anlıyoruz (Gardner, 2006).

Bu zeka alanının özellikleri şunlardır (Bümen, 2004):

- 1- Düzeni ve sözcüklerin anlamını kavrama:** *Bu özellik, verilen bir metindeki sözcüklerin anlamını kavrama ve bu anlamı değiştirmek için sözcüklerin yeniden nasıl düzenleneceğini içeren karmaşık bir süreçtir (örneğin on kelimedenden oluşan bir cümledeki sözcüklerin yerlerini değiştirerek kaç cümle yapılabileceği gibi).*
- 2- Açıklama, öğretme, öğrenme:** *Bir bilgiyi sözel ya da yazılı olarak bir başkasına açıklayabilme veya verilen bir talimatı anlayabilme gücüdür. Örneğin bazı elektronik araçların kullanım kılavuzlarında kısa yollar açıklanır ve diğerlerini anlamak zorken, bunlar kolayca anlaşılabilir.*
- 3- Mizaha dayalı anlatım:** *Kelimeler üstünde oynama (cinas yapma) ve kelimelerle oynama (sonu sürprizli biten hikayeler, bilmeceler, şakalar, alaylı şiirler, mecazlar) şeklinde örneklendirilebilir. Ancak mizahi anlatımların anlaşılmasında sosyokültürel faktörler etkilidir; komik bir söz başka bir kültürde hakaret niteliği taşıyabilir.*
- 4- Yazılı ya da sözlü olarak etkili hitabet, ikna ve güdüleme yeteneği:** *Politikacılar ve sunucuların topluluk önünde rahat ve etkileyici*

konuşabildikleri, hitabet tarzında etkili yazılar yazabildikleri ve motive edici oldukları görülmektedir.

5- Hatırlama ve geri getirme: *:Beynin kısa ve uzun süreli bellekte bilgileri tutma gücünü ifade eder.*

6- Metalingüistik analiz: *Bu zekanın en ilginç özelliklerinden biridir. Metalingüistik analiz dili araştırma için kullanabilme becerisidir. Örneğin bazen günlük konuşmalarda karşımızdakinin ne demek istediğini anlayamayız ve daha açık olmasını isteriz. Bu sırada genellikle bu kişinin ne demek istediği ile ilgili sorular sorulur. Böylece karşımızdakinin düşüncesi, onu başka bir düşünceye itmeden öğrenilebilir ve sorun çözülür.*

Bu zekası güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004):

1. Normal öğrencilerden daha iyi yazar.
2. Uzun hikâyeler ve fıkralar anlatır.
3. İsimler, yerler ve tarihler ile ilgili iyi bir hafızaya sahiptir.
4. Yaşına uygun kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz eder.
5. Yaşına göre iyi bir kelime haznesine sahiptir.
6. Başkalarıyla yüksek düzeyde sözel iletişime girer.
7. Tekerlemeleri, anlamsız ritimleri ve sözcük oyunlarını sever.
8. Okumayı sever.
9. Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşma veya yazı dilinde kullanılır.
10. Dinleyerek öğrenmeyi sever.

Bu zekâyı harekete geçirmek için aşağıdaki etkinlikler önerilmektedir (Demirel, 2000; Tarman, 1999):

- Hoşlandığınız bir hikâyeyi okuyun ve hikâyenin sonunu kendiniz tamamlayın.
- Birilerinin kendi fikirleri hakkındaki açıklamalarını dinleyin ve onlarla bir tartışmaya girin.
- Her gün, yeni ve ilginç bir kelimenin anlamını öğrenin ve onu kullanmaya çalışın.
- Sizi en çok ilgilendiren ve heyecanlandıran bir konuda bir söylev verin.
- Bir dergiye abone olun ya da günlük olaylardan izlenimlerinizi bir günlüğe yazın.
- Her konuda ve her düzeyde sınıflar zengin bir dil çevresi oluşturmalı ve öğrenciler tartışmalı, konuşmalı ve açıklamalıdır.

Kimileri dili sadece iletişim aracı olarak kullanırken kimileri birden çok dil ve iletişim becerileri gösterebilir. Dil zekası, sözcükleri hem sözlü hem de yazılı olarak kullanma becerisidir. Sözel-dilbilimsel zeka alanı meslek gruplarına örnek olarak sunucu, politikacı, yazar, şair, avukat, editör, gazeteci, öğretmen, komedyen gösterilebilir (Demirel vd., 2006).

2.1.6.2. Mantıksal- Matematiksel Zeka

Mantıksal-matematiksel zekâ; bir bireyin bir matematikçi, bir vergi memuru veya bir istatistikçi gibi sayıları etkili bir şekilde kullanabilmesi ya da bir bilim adamı, bir bilgisayar programcısı veya bir mantık uzmanı gibi sebep-sonuç ilişkisi kurarak olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir şekilde mantık yürütebilmesi kapasitesidir (Saban, 2004). Bümen (2004) bu zeka alanını, sayılar ve akıl yürütme ya da tümdengelim ve tümevarım ile akıl yürütme, soyut problemler çözme ve birbiri ile ilişkili kavramlar, düşünceler arasındaki karmaşık ilişkileri anlama yeteneği olarak tanımlamıştır. Matematiksel zeka alanı bilimsel hipotezi sınıflandırmada, öngörü, öncelik verme ve oluşturma, neden-sonuç ilişkilerini anlama becerilerini içerir. Matematiksel zeka alanı güçlü olan bireyler, nesnelere belli kategorilere ayırarak, olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelere belli özelliklerini düşünerek öğrenirler (Saban, 2004).

Matematiksel zeka alanının özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Bümen, 2004):

a. Soyut yapıları tanıma: Çevredeki örüntüleri ayırt etme gücüdür. Örneğin doğal çevrede tekrarlanan örüntüleri (spiral örüntüler, yıldız örüntüler, üçgen örüntüler vb.) bulma gibi.

b. Tümevarım yoluyla akıl yürütme: Parçalardan bütüne gitme sürecinde kullanılan mantıktır.

c. Tümdengelim yoluyla akıl yürütme: Bütünden parçalara gitme mantığı ile hareket edilir.

d. Bağlantı ve ilişkileri ayırt etme: Günlük yaşamda bireyleri bombardımana tutan verileri, sıralama ve sınıflama davranışlarını içerir. Bu zeka alanı gelişkin bireyler, kendisi için anlamlı ve önemli şeyleri seçer, diğerlerini elerler.

e. Karmaşık hesaplamalar yapma: Bu, yıllardır zeka temsilcisi olarak kabul edilen zeka alanıdır. Buna rağmen, sadece okulda öğrenilen sayı ilişkileri ve matematik işlemlerini değil, bunları günlük hayatta kullanabilme becerisini de içerir.

f. Bilimsel yöntemi kullanma: Bu süreçte gözleme, yargılama, tartma, karar verme ve uygulama vardır. Günlük yaşamda bir problemle karşılaşıldığında bu yöntem kullanılır. Önce problemle ilgili tüm olaylar gözlenir, sonra problemle en çok hangi olayın ilgili olduğu belirlenir. Daha sonra da bir karar verilip uygulanır.

Bu zeka alanı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Demirel vd., 2006; Saban, 2004):

1. Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorar.
2. Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı çok sever.
3. Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve satranç veya dama gibi çeşitli stratejik oyunları oynamayı çok sever.
4. İlişki ve benzerlikleri kolaylıkla algılar.

5. Matematik dersini ve matematiksel hesaplama oyunlarını sever.
6. Bilgisayar oyunlarını ilginç bulur.
7. Deneysel tasarlama uygulama ve sonuçlarını tahmin edebilir.
8. Yaşıtlarına kıyasla soyut düşünebilme, zaman, yer ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri gelişmiştir.
9. Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorar.
10. Nesnelere kategorilere ayırmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi çok sever.

Mantıksal-matematiksel zekâ, somut nesne olmaksızın kavramsal biçimde düşünme yeteneğidir. Bu yetenek son derece karmaşık kuramsal bilgilerin üretilmesinde ya da markette verdiğimiz on milyon liranın üzerinin hesaplanmasında kullanılabilir. Tahminde bulunma, eleştirel düşünme, zıtlıkları keşfetme, mantıksal gerekçeler üretme, sınıflama, sıralama, kategorize etme mantıksal-matematiksel zekânın rutin işleri arasında yer alır. Anne, baba ve öğretmenlerin mantıksal-matematiksel zekânın işlevlerini dört işlem yapmak veya matematik problemlerini çözmek gibi dar bir alana hapsettiklerini görüyoruz. Oysa bu zekâ, insan ilişkilerindeki çatışmaların çözülmesi, psikolojik sorunlarla baş etme, mutlu olma, iş başarısı, doğru seçim yapma, eleştirel düşünme gibi birçok hayati konuda etkilidir (Selçuk vd., 2003).

Tarman (1999) bu zeka alanını harekete geçirebilmek için aşağıda sıralanan önerilerde bulunmaktadır:

- Hobilerinin dört ana noktasının belirlenmesi ve bu ana noktaların her biri altında dört alt başlık ve bu alt başlıkların her birinin altında da dört alt nokta daha oluşturması.
- İki nesneyi kıyaslama ve karşılaştırma yoluyla düşünme egzersizleri yapması. Örneğin daktilo ve bilgisayarın kendine has dört tipik özelliği ve sonra da bu iki nesnenin ortak dört tipik özelliğini bulması.
- Genelde saçma olduğu düşünülen bazı konularda gerekçeleri ile ikna edici bir açıklama yapması. Örneğin, futbolu basket topu ile oynamanın yararları vb.

- “Bilimsel yöntem kullanımı” gerektiren bir projede yer alması.

Bu zeka alanı gelişmiş olan insanlar, nesnelere tanımlamada, analiz etmede ve matematik gibi konularda problem çözmede başarılıdır. Matematikçi, ekonomist, yargıç, eleştirmen, mühendis, muhasebeci, bilgisayar programcısı, istatistikçi mantıksal-matematiksel zekası güçlü olan meslek gruplarına örnek verilebilir.

2. 1.6.3. Görsel-Uzamsal Zeka

Güney denizlerinde seyahat eden denizcilerin ellerinde onlara, yol gösterecek araçları yoktu. Yıldızların konumu, rüzgar oluşumları, havadaki değişimler, suyun rengi ellerindeki olanakların tümüydü. Her bir seyahatte denizciler parça parça da olsa bir şeyler öğrenmiş ve çevresindeki adaları görmeseler bile zihinsel bir seyahat haritası oluşturmuşlardır (Akboy, 2005).

Görsel-uzamsal zeka, yüzleri tanıma, üç boyutlu nesnelere tasarlayabilme, yön bulma ve ayrıntıya dikkat etme gücüyle ilgilidir. Bu kapasite, dünyadaki nesne ve olayları doğru olarak kaydetme ve algılama ile ilgilidir. Birey ilk algılarına dayanarak bilgileri dönüştürme ve biçimlendirme işlemlerini yapar; ilgili uyarıcıların eksikliğinde de görsel tecrübelerine dayanarak bilgiyi yeniden yapılandırabilir (Demirel vd.,2006).

Saban (2004) görsel-uzamsal zekayı, bir insanın bir avcı, bir izci ya da bir rehber gibi görsel ve uzamsal dünyayı doğru bir şekilde algılaması veya bir dekoratör, bir mimar yada bir ressam gibi dış dünyadan edindiği izlenimler üzerine değişik şekillerde uygulaması kapasitesi olarak tanımlamıştır.

Görsel-uzamsal zekânın özü görsel dünyayı doğru biçimde algılamak, başlangıçtaki algı üzerinde değişim ve dönüşümler yapabilmek, görsel deneyimi fiziksel uyarıcının yokluğunda dahi yeniden üretebilmektir. Görsel-uzamsal zekâyı dayandırabileceğimiz üç beceriden ilki, bir şekli yada nesneyi algılama becerisidir. Bu beceri çok seçenekli sorularla ya da bir şeklin aynen çizilmesi istenerek sınanabilir. Uzamsal alanda kişinin çektiği kimi güçlükleri çizimdeki hatalara bakarak saptamak mümkündür. İkinci beceri ise şekil yada nesneyi yönlendirme sorusunun yöneltildiği kişinin, başka bir açıdan nesnenin nasıl görüldüğünü ya da çevresinde döndürülürse nasıl görüneceğini düşünerek hayal etmesidir. Bu tür sorular uzayda hareketi gerektirmektedir. İnsanın karmaşık şekilleri birkaç kez

“zihinsel çevirmesi” gerektiğinden bu tür sorular zorlayıcı gelebilir. Son beceri de birinin algılarını iki ya da üç boyutlu somut örnekler halinde transfer etmesidir (Gardner, 2010).

Görsel-uzamsal zekası güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Aydın, 1997; Campbell, 1999):

1. Şekil, resim ve renklere karşı hassas ve duyarlıdır.
2. Haritaları, çizelgeleri, diyagramları veya tabloları yazılı materyallere kıyasla daha kolay okur ve anlar.
3. Sanat içerikli etkinlikleri sever.
4. Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar.
5. Yaşına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren resimleri çizer.
6. Filmleri, slaytları ve benzeri diğer görsel sunuları izlemeyi ve oluşturmayı sever.
7. Üç boyutlu görünümlere duyarlıdır.
8. Okurken kelimelere oranla resimlerden daha çok öğrenir.
9. Görsel imgelerini net olarak hatırlar.
10. Okuma materyallerine sık sık karalamalar yapar.

Görsel-uzamsal zekaya sahip insanlar, yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassas ve duyarlı olduklarını bu nedenle görsel-uzamsal zekası güçlü olan kişilerin, varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi öğrendiklerini açıklar (Campbell, 1999).

Görsel-uzamsal zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (Bümen, 2004):

- a. Aktif imgelem/hayal gücü,
- b. Zihinde canlandırma,

- c. Uzayda yer, yön, yol bulma,
- d. Grafik temsili,
- e. Uzaydaki nesnelere arasındaki ilişkileri tanıma,
- f. İmajlarla zihinsel manevralar yapma,
- g. Farklı açılardan objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma

Vural (2005)'a göre görsel-uzamsal zekayı geliştirmek için;

- Fikir veya düşünceleri ifade etmek için estetik araçlarla (boya, kıl, renkli ve keçeli kalemler gibi) çalışmalıdır.
- Bilerek düşünülmesi; örneğin hayalindeki ideal bir tatil yeri ve oranın görsel detaylarını düşünülmesi.
- Hayal gücünü geliştirici çalışmalar yapılmalıdır.
- Fikir veya düşünceleri başkalarına aktarırken resim, maket, grafik ve bir poster gibi çeşitli tasarım becerileri kullanılmalıdır (Gardner, 1999).

Tarman (1999) bu zeka alanını harekete geçirebilmek için aşağıda sıralanan önerilerde bulunmaktadır:

- Fikir ve düşünceleri ifade etmek için “estetik araçlarla” (boya, kıl, renkli kalemler) çalışma. Örneğin, 21'in neye benzeyeceği hakkındaki düşüncelerini bu yolla anlatması.
- Bilerek düşünmesi. Örneğin, hayalindeki bir tatil yerinin görsel ayrıntılarını düşlemesi.
- Hayal gücünü artıracak çalışmalar yapması. Örneğin, kendisini tarihin farklı bir döneminde hayal etmesi ve kahramanla hayali bir sohbet yapması.
- Fikir ve düşünceleri başkalarına anlatmak için resim, grafik veya bir poster yapımı gibi hayali becerilerin kullanılması.

Bu zekâ alanı sadece sanatçıların sahip olduğu bir zekâ alanı değildir. Bu zekâ alanı; harita okumaya, bir odayı düzenlemeye, bir eşyayı nereye koyduğunu hatırlamaya, bir adresi bulmaya, bir başkasının beden dilini yorumlamaya, bir taslak çıkarmaya ya da kendini sözel olmayan bir şekilde ifade etmeye yarar. Bu zekâ alanını sadece, nesnelere görsel-uzamsal olarak kavrama yeteneği ile sınırlı değildir. Kör bir insan, görsel-uzamsal zekâyâ sahip olabilir. Bu alanın ana elemanı, zihinsel imajlar yaratma yeteneğidir. İmajlar şeklinde düşünme yeteneğine sahip olma, diğer zekâ alanlarını da geliştirir.

Dünya çapında birçok sporcu ve artist, fiziksel antrenmanlarını arttırmak için hayallerinde tekrar tekrar atlarlar ya da rolünü oynarlar. Bunun gibi çok sayıda, sınıf içi görsel stratejiler bulunmaktadır. Görsel stratejiler, çoklu zekâ kuramını sınıfta kullanmak için, son derece değerli araçlardır. Çünkü bu tür etkinlikler, sekiz zekâ alanını zaten içermektedir. Uzamsal ve görsel imgeler, problem çözmede genellikle anahtar olarak kullanılırlar (Selçuk vd., 2003)

2.1.6.4. Müzikal-Ritmik Zeka

Ünlü müzisyen Yehudi Menuhin, ailesi tarafından üç yaşındayken klasik müzik konserine götürüldüğünü ve yaş gününde bir keman ve beraberinde keman çalışından etkilendiği bir müzik öğretmenini de istediğini ifade eder. Ailesi bu isteklerini yerine getirmiştir. Menuhin on yaşındayken uluslararası bir keman sanatçısı olmuştur.

Kemancı Menuhin'in müzik zekasının daha kemana dokunmadan ve müzik eğitimi almadan önce ortaya çıktığını kabul edilmektedir. Herhangi bir müzik aletini mükemmel olarak çalabilen otistik çocuklar bulunmaktadır. Bu durum müzik zekasının diğer zeka alanlarından bağımsız olduğunun bir göstergesidir (Gardner'dan aktaran Akboy,2005).

Saban (2004), müziksel zekanın, bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması olarak tanımlanabileceğini belirtir.

Campbell (1994) ise, bu zekâ türünü; müziğin ritmini, perdesini, tonunu ve ses rengini ayırt etme kapasitesi olarak tanımlamıştır (Yıldız,2010).

Çevredeki seslerden anlam çıkarma, konuşan kişinin ses tonundan ruh halini kestirme, arabanın motor sesinden problem olduğunu anlama gibi davranışlar da müziksel zeka dendiğinde akla gelmeyen, ama onun önemli bir parçası olan yetilerdir. Bu zeka aslında bireylerin gelişmeye başlayan ilk zeka alanıdır. Çünkü sesler anne karnındayken duyulmaya başlar. Müziksel zeka alanının özellikleri şunlardır (Bümen, 2004):

a. Müziğin ve ritmin yapısına değer verme, müziğin duyuşsal davranışlarla ilişkisini ifade etme.

b. Müzikle ilgili şemalar oluşturma: Bilinçli ya da bilinçsiz olarak belli müzik ya da ritmin belli olaylarla ilişkilendirilmesidir. Örneğin sirkler için ayrı, savaş sahneleri için ayrı müzikler işitmeye alışmışızdır.

c. Seslere karşı duyarlılık: Günlük hayatımızda bizi uyanan seslerin öğrenilme ve duyulma yeteneğidir. Bir kişiyi ayak seslerinden tanıma, trafik yoğunluğunu veya hava durumunu seslerden kestirme örnek olarak verilebilir.

d. Melodi, ritim ve sesleri taklit etme, tanıma ve yaratma: Bu yeti bir başkasının yaptığı tonal ya da ritmik örüntüleri tekrarlamaya dayanır.

e. Ton ve ritimlerin değişik özelliklerini kullanma: Ses, ton ve ritimlerin bir iletişim aracı olarak kullanılmasını geliştirir. Sıkıntılı, heyecanlı, korku dolu ya da mutlu bir konuşmadaki ritimleri fark etme, farklı kültürlerdeki ritimleri, kalabalık bir şehir ile bir mahalleyi ayırt etme gibi davranışlar örnek olarak verilebilir.

Müziksel-ritmik zekası güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004):

1. Müzik dersini çok sever.
2. Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar ve güzel şarkı söyleyebilme yeteneğine sahiptir.
3. Bir müzik aletini çok iyi çalar ya da çalmayı ister.
4. Konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar.

5. Farkında olmadan kendi kendine mırıldanır.
6. Çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassastır.
7. Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar.
8. Bir şarkı duyduğunda farkında olmadan ona eşlik eder.
9. Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanır.

Bu zeka, ritmik ve tonal kavramları tanıma ve kullanma ile çevreden gelen seslere, insan seslerine ve müzik aletlerine karşı duyarlılık kapasitelerini içerir. Alfabe de öğrendiklerimizin bir çoğu bu zeka sayesinde. Bu zeka boyutunda toplumda müzisyen, orkestra şefi, müzik öğretmeni, besteci, dansçı meslek grupları örnek gösterilebilir (Demirel vd., 2006).

Tarman (1999) bu zeka alanını harekete geçirebilmek için aşağıda sıralanan önerilerde bulunmaktadır:

- Ruh halini düzenleyecek farklı müzikleri dinlemesi sağlanabilir. Örneğin, stresli bir durumda ve öncesinde -sınav gibi- kaygı yaratan durumlarda gevşemek için enstrümantal müzik çalması.
- Duygularını anlatmak için -duşta bile- şarkı söylemesi, beste yapması. Güncel bir melodi kullanarak aile ile ilgili basit bir beste yapması örnek olabilir.
- Mırıldanarak, içinde titreşimler oluşturma. Örneğin, her seferinde ünlü harflerden birini değişik yükseklikte ve kalınlıkta kullanma.
- Doğadan farklı sesler içeren kasetleri dinleme (deniz dalgaları, bir şelale, rüzgar, fırtına ve hayvan sesleri gibi). Bireyin kendisine doğanın örüntüsünden ve ritminden neler öğrenebileceğini sorması.

2.1.6.5. Bedensel-Kinestetik Zeka

“On beş yaşındaki Ruth basket oyunu sırasında kendisi servis atan oyuncu olmamasına rağmen servis atan oyuncuyu eleştirmiş ve takımın koçu da Ruth’dan servisi kendisinin atmasını istemiştir. Ruth çok utanmış ve şaşırmıştır çünkü şimdiye dek hiç servis atmamıştır. Daha sonraki konuşmalarında o anda

kendisinin servis atan kişi olması gerektiğine inandığını açıklamıştır. Daha sonraki dönemlerde Ruth efsanevi bir servis atıcısı olmuş ve ligde büyük başarılar elde etmiştir.” Bireyin topa vurması bir matematik denkleminin çözümü gibi değildir. Bunun yanı sıra bireyin sportif bir oyun içinde yer alması, yeni bir ürün yaratması bedenini kullandığının bilişsel bir göstergesidir [Gardner (1993)’ten aktaran Akboy,2005].

Bedensel zeka, insan kendisini bedeni arıcılığıyla ifade ettiği zekâ türüdür. Bu zekâ bireylerin vücutlarını etkin kullanabilmesi; duygularını, ellerini, kollarını, ayaklarını, bedenlerini kullanarak ifade edebilmesi; problemin çözümünde, düşündüklerini hayata geçirmede ya da yeni bir ürün ortaya koymada vücutlarını ustaca işe koyabilmesi yeteneğidir (Tarman, 1999).

Gardner, zekâ ile bedenin birbirinden ayrı olarak incelenmesinin yüzyılımızın geleneği olduğunu ve bunun yanlış bir yaklaşım hâline geldiğini savunmaktadır. Bu zekâ, tüm vücut ve eller ile ilgili zekâdır. Başka bir deyişle, bu zekâ, vücut hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı, fiziksel nesnelere manüple etmeyi ve vücut ile zihin arasında bir uyum (armoni) oluşturmayı sağlar (Bümen, 2004).

Saban’a (2004) göre bedensel-kinestetik zeka ile bir kişinin bir aktör, bir atlet ya da bir dansçı gibi düşünce ve duygularını anlatmak için vücudunu kullanmadaki ustalığı veya bir heykeltıraş, bir cerrah ya da bir tamirci gibi ellerini kullanma ve elleriyle yeni şeyler üretme kabiliyetleri kastedilmektedir. Bedensel zeka alanını, bir bireyin problem çözmek, model inşa etmek veya ürün meydana getirmek için vücudunun belli organlarını (örneğin, ellerini veya parmaklarını) kullanabilme kapasitesi olarak açıklar. Bu zekânın gelişimini sadece atletik yapıda olanlarla sınırlandırmak doğru değildir. Bir cerrahın açık kalp ameliyatı yaparken gösterdiği ince devinim kontrolü ya da bir pilotun göstergelerin ayarlarını yaparken gösterdiği performans bu zekânın gelişimini ortaya koymaktadır.

Bedensel zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (Bümen, 2004):

- a. Vücut hareketlerini kontrol etme,
- b. Önceden planlanmış vücut hareketlerini kontrol etme,
- c. Bedenin farkında olma,

- d. Zihin ile beden arasında güçlü bir bağ kurma,
- e. Pantomim yetenekleri (rol yapma ve drama),
- f. Bedeni tümüyle iyi kullanma.

Bedensel - kinestetik zekâsı kuvvetli olan bir öğrencinin özellikleri şunlardır (Saban, 2004):

1. Duygularını belirgin olarak vücut diliyle ifade eder.
2. El becerileri iyidir.
3. İnsanlara, canlı ve cansız varlıklara dokunmaktan hoşlanır.
4. Bir veya birden fazla sportif faaliyetlerde başarılıdır.
5. Bir yerde uzun süre kaldığında hareket etmeye, kımıldamaya veya ritim tutmaya başlar; yerinde duramaz.
6. Başkalarının jestlerini, mimiklerini ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit eder.
7. Gördüğü her nesneyi dokunarak inceleme ve analiz etme eğilimindedir.
8. Koşmayı, sıçramayı, güreşmeyi ve benzeri fiziksel aktiviteleri yapmayı sever.
9. Motor becerileri gerektiren etkinliklerde başarılıdır.
10. Kendini anlatmada kendine özgü dramatik bir yolu vardır.
11. Çamurla oynamayı veya diğer dokunsal nitelikteki deneyimlere ve etkinliklere katılmayı sever.

Vural (2005)'a göre bedensel-kinestetik zekayı geliştirmek için ;

- Dramatik bir oyunda görev alıp bir fikir, düşünce veya duygu ile ilgili rol yapılmalıdır. Güncel olayları inceleyerek mimiklerle anlatmak, sessiz film oynamak gibi.
- Fiziksel etkinlik gerektiren ve yarışma olmayan bir oyunda görev almak, el, kol hareketleriyle kendini ifade etmek.
- Halk dansı, koşma, yüzme ve yürüme gibi fiziksel aktivelere katılmak.

Bu zeka alanındaki meslek grupları için aktör, atlet, dansçı, heykeltıraş, cerrah ve teknik direktör söylenebilir.

2.1.6.6. Sosyal- Kişilerarası Zeka

Sosyal-kişilerarası zeka, bizim çevremizdeki bireylerle kurduğumuz iletişim ve karşındaki bireyi anlama kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir. Grup üyeleri ile değişik rolleri paylaşmayı ve ilişkiler kurmayı gerektirir. Bu zeka türüyle sosyal becerileri kazanmak mümkündür. Bu yolla bireyler grup projeleri, takım oyunları, grup çalışmaları yaparak birlikte çalışmayı öğrenir. Grup üyeleri arasında yardımlaşma, dayanışma ve birbirine destek olma yine bu zeka boyutunun temel özelliklerindedir (Demirel vd., 2006).

Saban (2004) sosyal zekayı, bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da bir pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesi olarak açıklar. Bu zeka türü ile bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri kastedildiğini belirtir.

Campbell (1994) ise, bu zekâyı; başkalarını anlama ve onlarla kuvvetli etkileşimlerde bulunma yeteneği olarak açıklamıştır. Bu zekâ, sözlü veya sözsüz olarak iletişim ve duyarlılık içerir. İnsanları çeşitli perspektiften görebilmeyi sağlar (Yıldız,2010). Bu zekâ, çevredeki bireylerle iletişim kurma, onları anlama, bu kişilerin ruh durumlarını ve yeteneklerini tanıma gibi davranışlara işaret eder. Politikacılar, dinî liderler, öğretmenler, psikologlar bu yetileri ustalıkla kullanırlar (Campbell ve Dickinson,1996'dan aktaran Bümen,2004).

Sosyal zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000'dan aktaran Bümen,2004):

- a. İnsanlarla sözlü ya da sözsüz etkin iletişim kurma,
- b. Bir bireyin ruhsal durumunu ya da duygularını okuma,
- c. Grupta işbirliği içinde çalışma,
- d. Karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme,
- e. Empati kurma,
- f. Sinerji kazanma ve yaratma.

Sosyal zekası güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004):

1. Grup çalışmalarında lider görünümündedir.
2. Problemi olan arkadaşlarına yardım etme eğilimindedir.
3. Dışarıda iken kendi başının çaresine bakabilir.
4. Başkaları ile birlikte ders çalışmayı veya oyun oynamayı çok sever.
5. En az iki veya üç yakın arkadaşı vardır ve onları sık sık arar.
6. Başkaları daima onunla birlikte olmak ister.
7. Başkalarına selam verir, onların hatırlarını sorar ve onları önemser.
8. Empati yeteneği ve ikna kabiliyeti gelişmiştir.
9. Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğretmek öğrenmeyi sever.
10. Kulüp, dernek ve komitelerde zevkle çalışma eğilimindedir.

Vural (2005)'a göre sosyal-kişiler arası zekayı geliştirmek için;

- Başarıyla tamamlanması gereken bir proje için farklı görevdeki güvenilir insanlarla bir araya gelmek.
- Bir başkasını derinden ve olduğu gibi dinleme çalışması yapılması.
- Bir kimsenin mimiklerinden, sözsüz ipuçlarından onun ne düşündüğünü tahmin etmeye çalışıp doğru olup olmadığını kontrol etmek
- Herhangi biriyle konuşmadan örneğin yüz ifadelerini, vücut şekliyle, jestlerle ve seslerle iletişim kurmak

Bu zeka boyutu diğer insanlarla sözel ve sözsüz iletişim kurma yeteneği gibi bir grup insanla işbirliği içinde çalışma yeteneğini gerektirir. Toplumda ön plana çıkan bireyler olarak öğretmen, politikacı, lider, psikolog, sosyolog, rehber uzman, pazarlamacı, sosyal hizmet uzmanı örnek verilebilir.

2.1.6.7. İçsel-Özedönük Zeka

Bireyin kendini tanıma ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneği içsel-özedönük zekanın temelini oluşturmaktadır. Kim olduğumuzu, hangi duyguları neden hissettiğimizi düşünmemiz bu zekamızla ilgilidir.

Saban (2004) içsel zekayı, bir kişinin kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergilemesi yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu zeka türü ile bir kişinin kendisini objektif olarak (yani, kendisini güçlü ve zayıf olduğu yanları ile birlikte) değerlendirmesi, sahip olduğu duyguların, ihtiyaçların veya amaçların farkında olması, kendisini iyi disipline etmesi ve kendisine güvenmesi gibi yetenekler kastedildiğini belirtmiştir. Bir kişinin kendisini tanıması, kim olduğunu, ne yapmak istediğini ve neyi yapmak istemediğini veya çeşitli durumlarda nasıl davranması, nelere yönelmesi ve nelerden uzak durması gerektiğini bilmesi ve bütün bunlara bağlı olarak da hayatında doğru kararlar almasının içsel zeka ile ilgili olduğunu savunur.

Gardner'a (1999) göre; bu zekâ çok özeldir ve hayattaki en önemli zekâdır. Kişinin kendisi ile ilgili bilgisinin olması ya da yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluluk almasına işaret eden zekâdır. Öze dönük zekâsı güçlü olan birey,

kendi coşkularının sınırlarını anlayabilen, kendi davranışlarını yönetirken bunlara güvenebilen kişidir. Böyle bir kişi zamanında düşünmeyi, yanıtlamayı ve kendini değerlendirmeyi bilir. Düşünce ve duygular ne kadar bilinçli hale getirilirse günlük yaşamla iç dünyamız arasındaki bağlarda o kadar kuvvetlenir. Kendi kendini gözlem bu zekânın geliştirilmesi için kullanılacak bir yoldur (Bümen, 2004).

Özedönük zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000'dan aktaran Bümen,2004):

- a. Konsantrasyon,
- b. Düşünsellik,
- c. Yürütücü biliş / üst biliş (Düşünme hakkındaki düşünce etkinlikleri),
- d. Değişik duyguların farkında olma,
- e. Özü tanıma ve değer verme,
- f. Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme.

İçsel zekası güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004):

1. Özgürlüğüne düşkün olma eğilimindedir.
2. Zayıf ve güçlü yanları hakkında yansız bir görüşe sahiptir.
3. Başarı ve başarısızlıklarından ders alır.
4. Hakkında çok fazla bahsetmediği en az bir ilgisi veya hobisi vardır.
5. Hayattaki amacının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptir.
6. Duygularını, hislerini ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde birbirinden ayırabilir.

7. Kendine güveni yüksektir, kendine saygı duyar ve kendisiyle barışıktır.

8. Yaptığı işin bilincindedir ve başkalarına pek fazla akıl danışmaz.

9. Kendine saygısı yüksektir

Tarman (1999) bu zeka alanını harekete geçirebilmek için aşağıda sıralanan önerilerde bulunmaktadır:

a. Rutin bir aktivite sırasında yoğun dikkat göstererek, olup biten her şeyin farkına varması. Örneğin, düşünceler, duygular, hareket değişiklikleri ve ruhsal durumlar üzerinde yoğunlaşması gibi.

b. Tarafsız olunabiliyorsa dışarıdan bir gözlemci gibi duygu, düşünce ve ruh halini gözlemesi. Örneğin, kızgınlık durumunda, korku durumunda ne gibi bir ruh haline girdiğini izlemesi.

c. Problem çözme stratejileri ve çözümsel düşünme süreci gibi durumlardaki çeşitli düşünme stratejilerinde tarafsız olması.

d. “Ben kimim?” sorusuna yirmi beş kelimeyle ya da kısa bir cevap yazıp, tatmin oluncaya kadar üzerinde çalışması. Bir hafta süreyle her gün yeniden gözden geçirerek gerekli olduğu düşünülen düzeltmelerin yapılması.

Bu zeka boyutunda toplumda ön plana çıkan bireylere örnek olarak psikolog, felsefeci, araştırmacı, şair, yazar, din adamı verilebilir.

2.1.6.8. Doğacı-Doğa Zekası

Gardner tarafından geliştirilen ilk çoklu zekâ kavramı yedi zekâ alanı üzerine kurulmuştur. Fakat Gardner yaptığı çalışmalar sonucunda insanda bu yedi zekâdan farklı bir zekânın doğa zekâsının da olduğunu belirtmiştir. Böylece Gardner’ın çoklu zekâ kavramı sekiz zekâ alanında incelenmeye devam edilmiştir.

Saban’a (2004) göre doğacı zeka ile bir kişinin bir biyolog yaklaşımıyla hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya

bir jeolog yaklaşımıyla dünya doğasının bulutlar, kayalar veya depremler gibi çeşitli karakteristiklerine karşı aşırı ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir. Doğacı zekası güçlü olan insanların, sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı çok meraklıdırlar.

Gardner (1995) da doğacı zekası gelişmiş bir kişiyi doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye yoğun ilgisi olan, flora ve faunayı tanıyan, canlı ve cansız varlıkların ayırımını doğal dünyada yapabilen ve bu alandaki yeteneklerini üretken olarak kullanabilen bir birey olarak tanımlamaktadır (Bümen, 2004).

Doğa zekası güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004):

1. Doğaya, hayvanat bahçelerine veya tarihsel müzelere olan gezileri sever.
2. Doğa olayları ve oluşumuna karşı hassas ve duyarlıdır.
3. Sınıftaki çiçekleri sular ve onların bakımını üstlenir.
4. Ekolojik çevreyi, doğayı, bitkileri veya hayvanları içeren konuları islerken çok meraklanır. Bitki türleri ve bakımı konusunda duyarlıdır.
5. Sınıfta hayvan hakları veya çevreyi koruma ile ilgili ateşli konuşmalar yapar. Çevre bilinci gelişmiştir.
6. Kuş beslemek, kelebek ve böcek koleksiyonu oluşturmak gibi doğa ile ilgili projelere katılmayı sever.
7. Doğadaki canlıları inceleme ve araştırma eğilimindedir.
8. Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi sever.
9. Mevsimlere ve iklim olaylarına karşı çok ilgilidir.

Doğacı zekânın özündeki yeterlilikler şunlardır (Lazear'dan aktaran Bümen, 2004):

- a. Doğa ile bütünleşme,
- b. Doğal bitki örtüsüne duyarlılık,
- c. Canlılar ile etkileşim kurma, koruma,
- d. Doğanın tepkilerine karşı duyarlılık, farkındalık,
- e. Doğadaki bitki ve hayvanları tanıma ve sınıflama,
- f. Bitki yetiştirme.

Bümen (2004)'e göre içsel-kişisel zekası güçlü olan bir öğrenciden taş, toprak vb. biriktirmesi, doğal zenginliklere geziler düzenlemesi, deney hazırlaması, harfleri hayvan ya da bitkilere benzetmesi, öğrenilen bilgilerle doğal nesnelere, ağaçlar, nehirler arasında ilişki kurması istenebilir.

Bu zeka boyutunda toplumda ön plana çıkan bireylere örnek olarak zoolog, biyolog, çevre bilimci, çiftçi, ziraat mühendisi, meteorolog, jeolog, arkeolog verilebilir.

2.1.6.9. Varoluşçu Zeka

Bireyin kendi varlığını yaşam içinde nasıl bir konuma koyduğuna ilişkin kapasitesidir. Her insanın fiziki ve psikolojik bir dünyası vardır. Bu dünyaların akıbetine, sonlanmasına ilişkin birtakım anlamlara sahiptir. Bunların dışında, bir başkasının yaşadığı aşka, sevgiye ilişkin deneyimleri ve bunlara verdiği anlamlar vardır. Gardner'ın burada sözünü ettiği dini, ahlaki bir zeka değildir. Dini, ahlaki özellikler başkalarının ya da kurumların "gerçek" olduğuna inandığı özelliklerdir (Akboy, 2005).

Gardner, varoluşsal zekayı "büyük soruların zekası" olarak tanımlıyor. Bu zeka türü adayını, insanın en temel varoluş problemlerine kafa yorma eğilimine dayandırıyor. Neden yaşıyoruz? Neden ölüyoruz? Nereden geliyoruz? Bize ne olacak? Aşk nedir? Neden savaşıyoruz? gibi. Bazen bunların algıyı aşan sorular olduğunu söyler ve beş temel duyu sistemimiz tarafından algılanması için çok büyük ya da çok küçük meseleler olduğunu belirtir (Gardner, 2006).

Gardner varoluşçu zekayı kuramına eklemek için bazı nedenler olduğuna inanmaktadır. Bu nedenlerden ilki kültürel değerlerdir. Doğal olarak her kültürün inanç sistemleri, mitolojileri, dogmaları, ritüelleri, kurumları bulunur. Bunlar yaşamın sonuna ilişkin meselelerle ilgilenirler. İkinci bir neden gelişimsel tarihtir. Yani büyük filozofların, dini, mistik, bilimsel ya da sanatçı bireylerin çocukluklarından beri evrendeki ahenkle, uyumla ilgilenmiş olmalarıdır. Bir diğer neden ise sembol sistemleridir. Tarih boyunca bütün toplumlar farklı semboller, imgeler, haritalar geliştirmişlerdir. Bir diğer neden psikometrik çalışmalardan elde edilen sonuçlardır. Bir başka neden de beyinle ilgili araştırmalardır. Birbirinden ayrı yerlerde büyümüş olan ikizlerin dini inançlarında, kalımsal olabileceği düşüncesini uyandıracak kadar benzerlikler bulunmaktadır (Akboy, 2005). Tüm bu anlatılanlara karşın Gardner, bu zeka alanını kuramına eklemek konusunda kararsızdır ve bu durumu sekizbuçuk zeka olarak ifade etmiştir.

2.1.7 Çoklu Zeka Kuramı'na Göre Öğretim Anlayışı

Çoklu zeka kuramına göre, eğitimin amacı öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak değil, öğrencilerdeki çoklu zeka potansiyellerini ortaya çıkarmak ve onları geliştirmektir. Dolayısıyla, her öğretmenin sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını çok ciddi bir şekilde ele alması gerekmektedir. Bu nedenle çoklu zeka kuramı, bütün öğretmenlerin öğretmen-merkezli bir öğretim anlayışından öğrenci-merkezli bir öğretim anlayışına dayanan bir değişimi gerçekleştirmelerini öngörmektedir. Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim anlayışına sahip olan öğretmenler, sınıftaki öğrencileri hakkında olumlu ve yüksek beklentilere sahiptirler. Olumlu veya yüksek beklentiye sahip olmak demek, sınıftaki her öğrencinin öğrenebileceğine, başarılı olabileceğine ve gerektiğinde de “zeki” bir birey olarak davranabileceğine inanmak demektir. Bu çerçeveden ele alındığında, çoklu zeka kuramının öğretim alanında sağladığı en büyük katkı, birçok geleneksel eğitim sistemlerinde öğretmenlerin sahip oldukları öğretim stratejileri repertuarlarının sözel-dil zeka alanının dışına çıkarak daha da genişletmeleri gerektiğini vurgulamasıdır (Saban, 2010).

2.1.7.1. Sözel-dil zekası için öğretim stratejileri

Saban (2010)'a göre Sözel-Dil zekası öğretim stratejileri aşağıdaki gibidir:

1. Hikayeleştirme: Herhangi bir konu için bir yöntem olarak tanımlandığında belli öğretim amaçlarını, kavramlarını veya fikirleri bir öykü etrafında organize etmektir. Hikayeleştirmede önemli olan nokta, öğretmenin derste işlemek istediği ana fikirlerin, kavramların veya olguların bir listesini çıkarıp daha sonra onları yaratıcı bir üslupla belli bir yer ve kahramanlar seçerek öykülemesidir.

2. Beyin Fırtınası: Bir grup öğrencinin mantıklı olup olmadığı endişesine kapılmadan açık fikirli olarak bir konu, olay veya problem durumu hakkında düşünmesi ve olabildiğince çok sayıda fikir üretmesidir.

3. Ses Kayıt Cihazı: Bir sınıftaki en değerli öğrenme araçlarından birisidir. Öğrencilerin kendi sözel güçlerini ve potansiyellerini keşfetmelerine fırsat sağlar. Öğrenciler ses kayıt cihazlarını iletişimde bulunmak, sosyal içerikli problemleri çözmek veya kendi duygu ve düşüncelerini dile getirmek için kullanabilirler.

4. Günlük Tutma: Bir öğrencinin belli bir konu alanına ilişkin periyodik olarak yazılı kayıtlar tutmasıdır.

5. Yayınlama: Öğrencilerin yazdığı şiir, hikâye, masal, mektup gibi yazılar sınıftaki veya okuldaki panoya asılarak öğrenciler yeni ürünler oluşturmaya cesaretlendirilebilir.

2.1.7.2. Matematiksel / Mantıksal zekâ için öğretim stratejileri

Saban (2010)'a göre Matematiksel-Mantıksal zeka öğretim stratejileri aşağıdaki gibidir:

1. Sınıflandırma, Kategorize Etme: Nesnelere, olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıklar kategorize edilerek olaylar, nesnelere sınıflandırılarak derste etkin şekilde kullanılır.

2. Ölçme ve Hesaplama: Sayıların ve hesapların konu içeriğine uygun olarak etkin bir şekilde kullanılmasıdır.

3. Benzerlik ve Fark Bulma: Olaylar, nesnelere ve kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları kavratmaya yönelik olan bu etkinlik için Venn Şeması kullanılabilir.

4. Sokrat Sorgulaması: Öğretmen, öğrencilerin görüş açılarını sorgulayan bir role bürünerek, onların fikir ve davranışlarının doğruluğunu/yanlışlığını açıklığa kavuşturmayı amaçlar.

5. Bilimsel Düşünme Mantığı: Burada kastedilen, bilimsel araştırma sürecidir. Problemin tanımlanması, varsayımlar oluşturulması, verilerin toplanması, toplanan verilerin analiz edilmesi/yorumlanması, ve problemin belli bir çözüme kavuşturulması basamaklarından oluşur (Saban, 2010).

6. Farklı Soru Stratejilerini Kullanma: Çok eskiden Sokrates, soruyu bir öğrenme çalışması olarak kullanmıştır. Sınıfta sorulan sorular çocukların düşünmeleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Temel bilgilerin kazandırılmasında bütün sorulara yer verilebilir. Öğrencilerin sınıfta tartışması ya da öğrencilere araştırma becerilerini geliştirmek üzere Bloom'un üzerinde durduğu araştırma sorularından yararlanılabilir (Demirel, 2000).

2.1.7.3. Görsel / Uzamsal zekâ için öğretim stratejileri

Saban (2010)'a göre Görsel-Uzamsal zeka öğretim stratejileri aşağıdaki gibidir:

1. Zihin Haritaları hazırlama: Sayfanın merkezine bir konu başlığı problem yazılarak öğrencilerden fikirlerini yazmaları istenir.

2. Zihinde Canlandırma: Öğrencilerde bir konuyu ya da problemi zihinden canlandırmaları, hayal etmeleri istenir. Sonra öğrenciler bu algılarını anlatabilir veya resmedebilirler.

3. Problemi Resimlendirme: Konu veya problemin kâğıt üzerine resmedilmesidir.

4. Grafikler, Şekiller, Resimler Kullanma: Konuyla ilgili renkli, farklı grafik, şekil ve resimler kullanılmalıdır.

5. Renklendirme: Yüksek düzeyde görsel öğrenciler, renge karşı aşırı hassas ve duyarlıdır. Öğretmenler renkleri kendi öğretimsel sunuları sırasında belli ilişkileri, kuralları veya kategorileri vurgulamak için kullanabilirler (Saban, 2010).

2.1.7.4. Bedensel / Kinestetik zekâ için öğretim stratejileri

Saban (2010)'a göre Bedensel-Kinestetik zeka öğretim stratejileri aşağıdaki gibidir:

1. Drama: Öğretilen konuyla ilgili öğretmen tarafından verilen ya da öğrencilerin geliştirdiği dramanın sergilenmesi uygun bir etkinlik olacaktır.

2. Beden Dili: Konu anlatımı sırasında öğrenci ve öğretmenin beden dilini aktif olarak kullanılmasını ifade eder.

3. Sessiz Sinema Oyunu: Konuda geçen önemli kavramların yazılı olduğu kartlar hazırlanır ve kartı çeken öğrenci üzerinde yazanı belli bir sürede hiç konuşmadan anlatmaya çalışır.

4. Gezi Düzenleme: Konuya uygun bir gezi etkinliği öğrencinin bedenini aktif olarak kullanmasını sağlayacaktır.

5. Açık Havada Ders: konunun özelliğine uygun olarak açık havaya çıkmak uygun bir bedensel aktivite olacaktır.

6. El İşi Becerileri: Öğrencilerin ellerini kullanarak yeni ürünler ortaya koyabilecekleri etkinlikler uygulanabilir. Bedensel kinestetik zekâsı güçlü olan bireyler; Balerinler, sporcular, mimarlar, teknisyenler, aktörler, heykeltıraşlar, cerrahlar, el işleri ile ilgilenen bireylerdir (Bümen, 2004; Selçuk vd., 2003).

2.1.7.5. Müzikal / Ritmik zekâ için öğretim stratejileri

Saban (2010)'a göre Müzikal-Ritmik zeka öğretim stratejileri aşağıdaki gibidir:

1. Şarkı, Şiir Dinletme-Yazma: Konuyla ilgili bir şarkı ya da şiirle derse giriş yapılabilir. Ayrıca konuyla ilgili şiir veya bir şarkı yazıp, okumaları öğrencilerden istenebilir.

2. Sesi Etkin Kullanma: Öğretmenin ders anlatımı sırasında sesini konunun özelliğine uygun olarak kullanması etkinliğidir.

3. Müzik Aleti Çalma: Konunun müzik eşliğinde anlatılması ilgi çekici olacaktır.

4. Tekerlemeler Söyleme: Konuyan tekerleme hazırlayarak sınıfta paylaşma etkinliğidir.

5. Konuyla İlgili Şarkı Bulma: Konuya uygun var olan şarkıların öğrenciler tarafından bulunması istenir.

6. Fonda Müzik Dinletme: Öğrencilere herhangi bir çalışma yaparken fonda konuyla ilgili müzik dinletilebilir.

7. Doğadaki Seslere Örnek Verme: Doğada var olan seslerin konunun özelliğine uygun olarak kullanılması etkinliğidir. Müzikal ritmik zekâsı güçlü olan kişiler, besteciler, orkestra şefleri, müzisyenler enstrüman üreticileri ses sanatçıları gibi müzikle ilgili dallarda başarılı olan bireylerdir (Demirel, 2000; Selçuk vd., 2003).

2.1.7.6. Kişilerarası / Sosyal zekâ için öğretim stratejileri

Saban (2010)'a göre Kişilerarası-Sosyal zeka öğretim stratejileri aşağıdaki gibidir:

1. İşbirliğine Dayalı Etkinlikler: Sınıf içinde yapılan bütün etkinliklerin gruplara mal edilmesi ve öğrencilerin birlikte çalışması, üretmesi ve öğrenmesi sağlanmalıdır.

2. Eşli Öğrenme: Öğrenciler ikişerli gruplara ayrılır ve hepsine ortak bir soru verilir. Her öğrenci sorunun yanıtını kendisi bulur, sonra grup olarak ortak bir yanıt hazırlarlar.

3. Empati: Konunun özelliğine uygun olarak olaydaki kişilerin ruh hallerini, içinde buldukları durumu empati yoluyla ifade etme ve çıkarımlar yapma etkinliğidir.

4. Bir Sosyal Sorun: Toplumsal olaylara karşı çok duyarlı olan bu tip öğrenciler için bir sosyal probleme çözüm yolları bulmak etkili bir öğrenme yoludur.

5. Sınıf Gazetesi Çıkarma: Öğrencilerin iş birliği içinde bir ürün ortaya çıkarmaları sağlanır.

6. Münazara: Öğrencilerin fikirlerini dile getirip savunmalarıdır.

7. Başkalarının yaşantılarından dersler çıkarma: Tarihi kişilerin hayatlarını inceleyerek onların hayatlarından dersler çıkarma ve kendi hayatına uygulama etkinliğidir.

8. Sınıf mitingi yapma: Bir toplumsal sorunun çözümü için sınıfta bir miting organize etme etkinliğidir.

9. Sınıf buluşmaları: Dersin başında kısa bir süre öğretmenin ve öğrencilerin kendilerini nasıl hissettiklerini anlattıkları, bir rahatlama ve hazırlanma etkinliğidir. Politikacılar, liderler, sosyologlar, danışmanlar, öğretmenler, turizmciler kişiler arası sosyal zekâsı gelişmiş bireylerdir (Bümen, 2004; Selçuk vd., 2003).

2.1.7.7. İçsel / Özedönük zekâ için öğretim stratejileri

Saban (2010)'a göre İçsel-Özedönük zeka öğretim stratejileri aşağıdaki gibidir:

1. Günlük Tutma: Öğrencilere okulda, evde, sokakta yaptıklarıyla ilgili gerekçeli görüşlerini belirttikleri günlükler tutturulabilir.

2. Sen Olsaydın: Öğrencinin kendisini başkalarının yerine koyarak, düşünmesini, böylece olayları daha iyi yorumlayabilmesini sağlama etkinliğidir.

3. Farklı Bakış Açılarını Değerlendirme: Tarihi olaylardaki farklı bakış açılarını yorumlama etkinliğidir.

4. Kişisel Görüş Bildirme: Tarihi ve toplumsal etkinliklerle ilgili kişisel fikir beyan etme etkinliğidir.

5. Savunma: Bir konu ile ilgili 2-3 karşıt görüşün yazılı olduğu kartlardan birini alan öğrenci 5-10 dakika düşündükten sonra o görüşü diğer öğrencilere karşı savunur.

6. Otobiyografi Yazma: Öğrencinin kendini objektif olarak değerlendirmesi etkinliğidir.

7. Kendini Değerlendirme: Öğrencinin ünitenin başında amaçlarını belirlemesinden sonra bu sürenin sonunda geldiği yeri, başlangıca göre öğrendiklerini, öğrenemediklerini objektif olarak değerlendirmesi etkinliğidir.

8. Ders Çıkarma: Öğrencinin kendince başarılı ve başarısız olduğu noktaları belirlemesi ve yazması etkinliğidir. Daha sonra başarısızlık nedenleri yazılır ve başarıyı elde etmek için yapılması gerekenler belirtilir.

9. Ne İşimize Yarayacak: Öğretmen dersin ya da ünitenin başında öğrencilerin neler öğreneceğini, bu öğrendiklerini nerede kullanacaklarını yani öğrencilere öğrendiklerinin ne işlerine yarayacağını açıklamak durumundadır. Din adamları, psikologlar, filozoflar içsel özedönük zekâları gelişmiş bireylerdir (Bümen, 2004; Selçuk vd., 2003).

2.1.7.8. Doğa Zekâsı için öğretim stratejileri

Saban (2010)'a göre Doğa zekâsı öğretim stratejileri aşağıdaki gibidir:

1. Doğa Gezisi: İşlenen konunun amaçlarıyla bağlantılı olarak gününbirlik yapılacak yürüyüş, piknik ya da birkaç günlük kamplar etkili öğrenme için başarılı etkinlikler olacaktır.

2. Belgeseller: Hayvanlar, bitkiler, doğa olayları, çevre kirliliği ile ilgili belgeseller izlettirebilir.

3. Seyir Defteri: Doğaya yapılan gezi-gözlem ve araştırmalarda öğrencinin gördüklerini, öğrendiklerini deftere yazması etkinliğidir.

4. Doğal Nesnelere Sınıflandırma ya da Sınıflandırma İçin Doğal Nesnelere Kullanma: Doğadaki yaprak, bitki, ağaç, hayvan türlerinin özelliklerine göre sınıflandırılması ya da başka herhangi bir konuda sınıflandırma yaparken doğal nesnelere kullanma etkinliğidir.

5. Gözlem Yap-Çiz: Öğrencilerin mikroskopla yaptığı gözlemi kâğıt üzerine çizmesi etkinliğidir.

6. Açık Havada Ders: Uygun koşullarda okulun bahçesinde ya da bir parkta ders yapmak bu zekâ alanındaki öğrenciler için çok uygun bir etkinlik olacaktır.

7. Koleksiyon Yapma: Bitki, hayvan, taş, toprak gibi konular işlenirken bu öğelerin kendisinin ya da fotoğrafının toplanması ve böylece bir koleksiyon oluşturulması etkinliğidir.

8. Doğal Sorunlara Çözüm Yolları Bulma: Doğadaki sorunlara çözüm yolları arama etkinliğidir. Örneğin, dünyadaki küresel ısınma nasıl önlenebilir (Bümen, 2004; Selçuk vd., 2003).

2.1.8. Çoklu Zeka Kuramı ve Matematik Öğretimi

Bilimde olduğu kadar günlük yaşantımızdaki problemlerin çözülmesinde önemli araçlardan biri olan matematik; evde, işte, alışverişte, sokakta ve daha pek çok yerde kullanılmaktadır.

Öğrencilerin daha ilkokul çağındayken matematiği yapamama, bunun devamında matematikle ilgili endişe ve korkuya sahip olma durumları her zaman var olmuştur. Bu korkunun sadece Türkiye’de değil bütün Dünyada olduğu da belirtmiştir (Albayrak, 2000).

Matematik öğretiminde mümkün olduğu kadar öğrencilerin etkin olduğu öğrenme ortamları sağlayacak materyaller ve etkinlikler sağlanmalıdır. Aksi takdirde matematik öğretiminde bazı zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorlukların başında soyut kavram ve olayların öğrencilerin zihinlerinde somut bir düzleme yerleştirilememesi ve konuların günlük hayatla ilişkilendirilememesi gelir. Günümüz çağdaş eğitim felsefelerinin çoğu, öğretimdeki zorluklarla baş etmek için bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini savunmaktadırlar (Baki, 2006).

Bu yaklaşımlardan birisi de Gardner’ın “Çoklu Zeka Kuramı”dır. Bu kuram, öğrencilerdeki bireysel farklılıkları dikkate alır, öğretimin bireysel farklılıklara göre düzenlenmesini savunur (Çalışkan, Yenilmez, 2012).

Aşağıda matematik öğretiminde öğrencilerin farklı zeka boyutlarını geliştirmesine yardımcı etkinlikler önerilmiştir (Yavuz, 2005):

1. Sözel Etkinlikler

- a. Matematik derslerinde geçen kavramlarla ilgili sınıfta küçük hikayeler anlatılabilir.
- b. Matematiksel keşiflerle ilgili yazılar okunabilir, anlatılabilir.
- c. Bir problemi okuma teknikleri konusunda bilgiler verilebilir.

d. Öğrencilere öğrendikleri bilgiler kendi cümleleri ile yazdırılabilir.

2. Kinestetik Etkinlikler

Matematik derslerinde bol bol legolar, bloklar, düğmeler, taşlar, puzzle ve bunun gibi somut materyaller kullanılabilir.

3. Görsel Etkinlikler

- a. Büyük boy şemalar ve posterler kullanılabilir.
- b. Problemler görsel şekillerle, resimlerle anlatılabilir.
- c. Öğrencilerin ilgi alanlarına giren şeker, sakız gibi kavram ve nesnelere matematikte araç olarak kullanılabilir.

4. Müziksel Etkinlikler

Matematikte 4 işlem farklı ritimlerle ifade edilebilir. Alkış gibi (1. ve 2. Sınıflar).

5. Sosyal Etkinlikler

- a. Sınıf içi matematik çalışma grupları oluşturulabilir.
- b. Birlikte (2-3 kişi) problem çözme çalışmaları yapılabilir.

6. Kişisel Etkinlikler

- a. Öğrenciler denklemler konusunda x 'in bir bilinmeyen olduğunu, kendi yaşamlarının bilinmeyen yönleriyle benzeştirerek öğrenebilirler.
- b. Öğrencilere alan ölçüleri öğretiliyorken birbirlerinin veya kendi ellerinin, ayaklarının kaç santimetre olduklarını ölçmeleri istenebilir.
- c. Öğrenciler bir matematik günlüğü tutabilirler.

2.2. Öğretmenlik Mesleği

2.2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı

Türkiye’de öğretmenliğin ve öğretmen yetiştirilmesinin temel esasları, T.C. Anayasası, Milli Eğitimle ilgili yasalar, Kalkınma Planlarında ve Hükümet Programlarında belirlenen esaslar ile Milli Eğitim Şûralarında alınan kararlarla belirlenmiştir. Bu bağlamda, 1962 anayasası öğretmenlerin, “Türk insanının maddi ve manevi yönünü geliştirecek şekilde dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, din ve mezhep ayrılığı yapmadan, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına uygun olarak eğitim ve öğretim yapan kişiler” olması gerektiğini hükme bağlamıştır. 1982 anayasasında ise bu hüküm öğretmenlerin;

1) Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre öğretim ve eğitim yapan,

2) Türkçeyi düzgün konuşan ve yazan, bu yönde öğrencilerini yetiştiren,

araştırma ve inceleme yapmayı alışkanlık haline getirmiş, anayasa ve kanunlara sadık kalarak görev yapan kişiler olmalıdır şekilde değiştirilmiştir. Bu hüküm ile öğretmenlerin, Atatürk ilkeleri, anayasa ve yasalara bağlı olmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır (TTK,1992; Öztürk, 2001).

Öğretmenlik mesleğinin yasal tanımı 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanun’unda yeniden ele alınarak şöyle tanımlanmıştır. “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili, yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” (Vural, 2004).

Öğretmen, değişik sistemlerde, kuruluşlarda ve farklı düzeylerde, öğretme ve öğrenme ortamını en etkili biçimde oluşturarak eğitsel amaçları gerçekleştirmede öğrencilere ve ana-babalara kılavuzluk ve yardım edecek nitelikte; genel kültürde, öğretmenlikte ve öğreteceği dalda, kurumsal alanda ve uygulamada uzmanlaşmış kişidir (Can, 2013).

Öğretme-öğrenme işinin insanlık tarihi ile başladığını kabul edersek, öğretmenlik mesleğinin de dünyanın en eski mesleklerinden biri olduğu söylenebilir. Öğretmenlik çok uzun yıllar din adamları veya filozofların kendi temel uğraşlarının yanı sıra sürdürdükleri ikincil bir görev olmuştur. İnsanlığın

bazı dönemlerinde de eğitim görmüş kölelerin kullanıldığı bu görev, günümüzde genç kuşağın eğitim ve öğretimi, özellikle bu meslek için belirli bir hazırlığa sahip kişilerce yapılmaktadır (Oktay, 1991).

Tarih boyunca öğretmenlik mesleği, toplumdaki her fert, kimlik, grup, kurum, olay ve olguyla etkenlik-edilgenlik ilişkisi bağlamında çoğunlukla pozitif değer ifade etmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenler de her zaman kendi toplumlarının toplumsal-kültürel-ulusal açıdan kimlik yapılandırıcıları, stratejik destek unsurları, toplumsal-kültürel miras taşıyıcıları ve bireyin sosyalleşmesini sağlayıcı insan kaynağı olagelmişlerdir. Bu nedenle toplumların maddî ve manevî mimarları olarak kabul edilmişlerdir. Zira öğretmenler, hemen her toplumda düşünsel, kültürel, davranışsal yetkinlik bakımından toplumdaki genel yetkinlik eşiğinin üzerinde bir dereceye sahip ve toplumsal rolleri de toplumun bütün fertlerinin hayat çizgisinde “ iz ” bırakacak kadar etkili olmakta ve geçmişte olduğu gibi günümüzde de kurulu sistemin değerleri için toplumda bir kabul alanı oluşturmada önemli rol oynamaktadırlar. Tarih boyunca öğretmenlerin temsilciliğini yaptığı değerler, yaşayan kuşak ve sonraki kuşağın duygu ve düşünce dünyasını önemli ölçüde besleyen değerler olmuştur. Yani bugünün toplumu çünkü öğretmenin iz düşümüdür. Çünkü toplumların tarihinde her neslin tutum-değer-düşünce yapısı ile bir önceki nesil öğretmenin duygu ve düşünce dünyası arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olagelmiştir. Buna göre, bir toplumun gelecekte nasıl olacağına ilişkin projeksiyonlarda “ bugünkü öğretmenlerinin nasıl oldukları? ” sorusu anahtar soru olmaktadır. Bir toplumun öğretmenleri ile geleceği arasındaki bu benzeşim ilişkisi, bu mesleği ve mensuplarını vazgeçilmez kılan temel unsurlardandır (Özpolat, 2005).

2.2.2. Öğretmenin Özellikleri

Hepimiz geleneksel, ezberci, otoriter ve baskıcı eğitim anlayışı ve uygulamalarının yerine; bireyin özgür, çok yönlü ve yeteneklerine uygun gelişimini sağlayan bir anlayışı savunuyoruz. Fakat bu geleneksel kalıplar öyle kolay aşılıyormuş (Vural, 2004).

En yakın olarak öğretmenlik mesleğinde kendi tutum ve davranışlarımıza bakacak olursak aldığımız eğitimin, örnek olarak karşımızda bulunan öğretmen davranışlarının bizde bıraktığı etkilerinin geleneksel kalıplara ne kadar da yakın olduğunu göreceğiz. Aslında bu kalıpların yıkılması o kadar da kolay olmasa gerek.

Çağdaş eğitim ilkeleri doğrultusunda görev yapmak durumunda olan bir öğretmen, sadece ders veren, ders anlatan, sınav yapan ve not takdir eden bir kişi değildir (Oğuzkan, 1985). Öğretmenler, öğrencilerin özgürleşmesi, demokrasi bilinci kazanması, yaratıcı, üretken bireyler olabilmesi ve kendilerini ifade edebilmesi gibi sosyal alanlara ait konularda da önemli bir işlevsellik üstlenirler, üstlenmelidirler (Vural, 2004).

Öğretmenlik, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan bir meslektir. Öğretmen özellikle hizmet verdiği bölge ve toplum yapısı, kültürü de dikkate alındığında öğretmenden beklentiler değişebilmektedir. Şöyle ki, küçük bir köy ya da mezradaki bir öğretmen o belde için “köyün en önde gelen, en saygın” kişisidir. O bölge için öğretmen “her şeyi bilendir”. Bununla birlikte öğretmen mezra, köy, kasaba ve şehir ayrımı yapılmaksızın nerede çalışırsa çalışsın öğretmenlerin en çok muhatap oldukları insan grubu kuskusuz öğrencilerdir. Öğretmenlerin bu kitle ile birliktelikleri ve ilişkileri, okul yaşamında ve sonrasında yıllarca sürebilmektedir. İlişkilerin niteliği yönünden her ne kadar öğretmen-öğrenci ilişkileri, ilgili yasa ve yönetmeliklerce belirlenmiş resmi nitelikte ilişkiler ise de mesleğin doğası gereği bu ilişkiler, duygusal yönü de ağır basan ilişkilerdir. Örneğin, hemen hemen hepimizin unutamadığı bir öğretmeni ve özellikle ilk öğretmeni vardır. İlk öğretmenlerimizi hep adıyla, yaşadığımız anlarıyla ve tatlı acı hatıralarıyla hatırlayabilmekteyiz (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005).

Bu bağlamda öğretmen özelliklerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

2.2.2.1. Kişisel Özellikler

Tüm öğretmenlerin değişik derecelerde sahip oldukları ve sergiledikleri, öncelikle doğuştan getirilen bireysel özelliklerdir. Sözgelimi, bazı öğretmenler başkalarına göre kendi konuşma ve eylemleri aracılığıyla daha büyük bir coşkuyu doğal olarak göstermektedirler. Bu ise, işlerine karşı duydukları daha büyük bir

çoşkunun ya da çoşkularını ifade etme güçlerini sınırlayan ya da geliştiren, salt kişiliklerindeki farklılıkların bir sonucudur (Vural, 2004).

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin olumlu bir sınıf ortamı yaratılmasında ve öğretim çalışmalarının verimli olmasında en önemli değişken olduğunun anlaşılması ile birlikte bu alanda çok çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bütün bu araştırmalarda, öğrenciler genelde en sevdikleri öğretmenlerin bilgi sahibi, bilgiyi iyi aktaran, öğretmek için örneklerden yararlanan, ölçüleri sıkı, iyi huylu, neşeli, adil, sorumluluk sahibi, otoriteyi sağlayabilen, uyumlu vb. özelliklere sahip olmalarını istediklerini belirtmişlerdir (Oğuzkan, 1985).

Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran'a göre öğretmenin özellikleri şu şekildedir (Vural, 2004):

1. Öğrenciyi sever ve onlarla bir arada bulunmaktan zevk duyar.
2. Öğrenmekten haz duyar.
3. Enerjik ve sağlıklıdır.
4. Hevesli ve isteklidir.
5. Planlı ve düzenlidir.
6. Duygusal olgunluğa ulaşmıştır ve çoşkularında durulaşmıştır.
7. Kendine güvenir, korku ve kaygılarından sıyrılmıştır.
8. Öğrencilerini beğenmede cömerttir.
9. İyi ilişkiler kurmada beceriklidir.
10. Doğru ve tarafsızdır.
11. Hoşgörülüdür ve şaka kaldırır.
12. Sabırlıdır ve sınırlarına hakimdir.

Barr, başarılı bir öğretmende bulunması gereken on beş özellik belirlemiştir (Oktay, 1991):

1. İyi huylu, uyumlu olmak
2. Başkalarını düşünmek
3. İşbirliğine açık olmak
4. Duygusal yönden dengeli olmak
5. Ahlaklı olmak
6. Kendini idare etmede başarılı olmak
7. Bağımsız, kendi kendine yeterli olmak
8. Zeki olmak, soyut düşünebilmek
9. Peşin hükümsüz ve adil olmak
10. Objektif olmak
- 11.11. Kişisel olarak çekici olmak (giyim, fizik görünüş, temizlik)
12. Fiziksel enerji sahibi olmak (başarılı olmak için istekli olmak)
13. Güvenilir olmak, dürüst olmak
- 14.14. Olaylara orijinal bir yöntemle yaklaşabilmek
15. Mesleki yönden yeterli bilgi sahibi olmak

2.2.2.2. Mesleki Özellikler

Öğretmenin temel görevi öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin mesleki niteliği genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine bağlıdır. Bir öğretmenin kişilik özellikleri ne kadar olumlu olursa olsun bu özelliklere sahip olmadığı takdirde etkili bir öğretmen olması mümkün değildir.

Eğitim ve üretim etkinliklerinin yürütülmesi ve en verimli öğretmenin özellikleri konusunda çok değişik kaynaklarda farklı bilgiler ve görüşler sunulmuş ve öğretmenin mesleki özellikleri sıralanmıştır. Hiç kuskusuz bu özellikler listesi daha da uzatılacağı gibi, öğretmenin felsefi yapısı, okul kültürü, vizyonu, ülkenin uzak ve yakın hedefleri vb. etmenler tarafından da farklı şekillerde ifade edilebilmektedir. Aşağıda genel kabul görmüş ve eğitim kitaplarında sıralanan mesleki özellikler sıralanmıştır. Hiç kuskusuz bu özellikler değişmez olmayıp, zamana, sorunların niteliğine, isteklerin yapısına ve günün şartlarına göre uyarlanabilmelidir (elikten vd., 2005)

Mesleksel zellikler:

1. Zamanı etkili kullanır, derslere zamanında başlar ve zamanında bitirir.
2. Diğer yönetici ve öğretmenlerle işbirliği yapar.
3. Öğrencinin sorunlarını, fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini bilir ve buna göre davranır.
4. Öğrencilerin problem zme, sistematik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye çalışır
5. Öğrendiklerini pratiğe dönüştürebilen bireyler yetiştirir.
6. Öğrencileri bir st öğrenime, topluma ve hayata hazırlamaya çalışır.
7. Öğretim ve öğrenmeyle ilgili son gelişmeleri izler ve sınıfta uygulamaya çalışır.
8. Sınıf yönetiminin tüm etkinliklerinde öğrencinin katılımını esas alır.
9. Kendini sürekli geliştirmenin arayışı içinde olur.
10. Güvenilir ve geçerli lme tekniklerini kullanarak ğrenci başarısını objektif değerlendirir.
11. Öğrencilere, eğitimin, öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu bilincini kazandırır.

12.Özgür bir sınıf ortamı hazırlayarak öğrencilerin girişken, kendini gerçekleştirebilen bireyler olmasını sağlamaya çalışır.

13.Her türlü öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinden öğretimde yararlanır.

Öğretmenin mesleki özellikleri üç başlık altında incelenebilir:

2.2.2.2.1. Alan Bilgisi

Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır. Sınıf öğretmeni, fen bilgisi öğretmeni, Türkçe öğretmeni gibi. Dolayısıyla programda yer alan derslerin bir kısmı da bunu sağlamaya dönüktür. Öğretmenin mesleki başarısı için öncelikle kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi gerekir. Ülkemizde eğitim programları Tarih, Coğrafya, Matematik, Edebiyat gibi konu alanlarına göre düzenlenmiştir. Bu nedenle öğretmenler aynı zamanda konu alanı uzmanı olmak zorundadırlar (Çelikten vd., 2005).

Milli Eğitimi Geliştirme Projesinde de öğretmende bulunması gereken nitelikler şöyle belirtilmektedir (Büyükkaragöz, 1998):

- Alanına ilişkin temel bilgileri (kavram, olgu, ilke, genelleme, yasa, model, kuram vb.) ve bu bilgileri ele alma yollarını (işlem yolu, teknik, yöntem vb.) anlama
- Gerekli oldukça, alanındaki bilgileri daha üst düzeye çıkarma
- Konu alanı ile ilgili öğretim programları üzerinde bilgi sahibi olma.

2.2.2.2.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi

Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim için yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmelidir. Bir öğretmenin bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması yanında aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır. Öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin, sahip olduğu bilgileri öğrencilerine aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmenin, öğretme becerisine sahip olması gerekir (Çelikten vd., 2005).

2.2.2.2.3. Genel Kültür

Hangi dersi okutursa okutsun, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak ve onlara kültürü aktarmak bütün öğretmenlerin görevleri arasında yer almaktadır. Temel görevi öğrencinin sosyalleşmesi ve toplumsal kültürü öğrenciye aktarmak olan öğretmenin bu görevini başarıyla yerine getirebilmesi için içinde yaşadığı toplumu, kültürel özellikleri ile birlikte tanınması gerekir. Öğretmen görev yaptığı yerleşim biriminin özelliklerini, ailelerin yaşam tarzını, değerlerini ve normlarını bilmelidir. Aksi takdirde istemedikleri halde kendilerini çevre, aile veya öğrenci ile çatışma halinde bulabilirler. Öğretmenlerden beklenen sadece belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması değil, olayları, insanı, toplumu ve dünyayı ilgilendiren bir takım sorunları görebilmesi ve bunlar için çözüm yolları düşünebilmesidir (Çelikten vd., 2005).

2.2.3. Öğretmenlik Roller

Son yıllarda öğretmen adaylarında bulunması gereken roller konusunda üç alan belirlenmektedir. Bu alanlar: 1. Organizasyon-plânlama ve öğretim yaklaşımları, 2. Meslekî profesyonellik ve 3. Sosyal beceriler (Aydın, 1997). Capel ve arkadaşları tarafından yeni göreve başlayan öğretmenlerden beklenen üç grup davranış aşağıda sıralanmıştır:

1. Organizasyon-plânlama ve öğretim yaklaşımı

- Ders için gerekli olan kitapları, diğer materyalleri hazırlamak ve öğrencilerin gelişim süreçleri ve kendi çalışmaları hakkında yöneticilerle konuşmak, temizlik ve güvenlik önlemlerini kontrol etmek için okula zamanından önce gelmek.
- Sınıfın özelliklerine göre hangi konuları öğreteceğini plânlamak ve hazırlamak.
- Kendi dosyasında düzenli kayıtları tutabilmek ve bu kayıtları güncelleştirmek.
- Kendi özel alan bilgisine sahip olmak.
- Değişik öğretim teknikleri denemek.

2. Meslekî Profesyonellik

- Yeni öğrenmelere açık olmak.
- Esnek olmak.
- Uygun kıyafet giymek.
- Okul işleyişi ve politikası hakkında bilgili olmak.
- Liderlik rolü almak.
- Kendini geliştirme ile ilgili sorumluluk almak.
- Özel alan bilgisini güncelleştirmek.
- Öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak etkinlikleri kullanmak.
- Öğrenci aileleri ile çocukların gelişim süreçlerini tartışmak.

3. Sosyal Beceriler

- Öğrenciler ve diğer görevlilerle iyi iletişim geliştirmek.
- Espri anlayışına sahip olmak.
- Takımla iyi ilişkiler kurarak çalışmak.
- Çocukların yanı sıra yetişkinlerle de iyi iletişim kurmak.
- Güç durumları zararsız hâle getirmeyi öğrenmek.

2.2.4. Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, mesleki davranışlarının en güçlü belirleyicilerinden birisi olması nedeniyle, onların mesleği algılayış biçimlerini yansıtır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilik yıllarındaki öğrenme yaşantıları, kendi meslek anlayışlarına temel teşkil etmektedir ve bu yüzden öğrenme yaşantıları mesleğe yönelik olumlu tutumlar kazandıracak şekilde düzenlenmelidir (Çeliköz & Çetin, 2004).

Mesleğe yönelik tutumlar, meslekteki başarıyı etkiler şöyle ki: Bireyin bir işi yaparken yaptığı işle ilgili tutumunun işin sonundaki ürünü etkileyebileceği ve mesleğini sevmeyen birinin o meslekte başarılı olamayacağı kanısı yaygındır (Kaya & Büyükkasap, 2005).

Tutumların eğitimdeki önemi onun etkisini ortaya çıkarabilen davranışlarının önemli olmasındadır. Severek olumlu tutumlar besleyerek işlenen bir derste öğrencilerin de öğretmenin olumlu tutumlardan etkilenmesi o derste başarılı olmaları beklenir. Öğretmenin başarısı da öğrencelerin başarısıdır. Şüphesiz bu yüzden geleceğin eğitim kadrosunu oluşturan öğretmen adaylarının mesleki tutumları önemlidir (Şenel vd., 2004).

Öğretmen adayları mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirilebilirlerse, öğretmen olduklarında; görevlerini eksiksiz yerine getirirler, öğrencilere karşı daha olumlu davranışlar sergilerler, araştırmacı olurlar, yaratıcı düşünür ve yenilikleri öğrenme ortamına kolayca aktarırlar, olumlu tutumları el-yüz hareketlerine yansır ve öğrencileri daha kolay motive ederler, öğrencilere içten ve samimi davranırlar, katı kuralcı olmazlar, zamanlarını etkili kullanırlar, kısacası mesleklerini severek yaparlar, zevk alırlar ve dolayısıyla öğretmenin görev, sorumluluk ve rollerini daha iyi bir şekilde üstlenebilirler (Çelikten vd., 2005).

Tutumların eğitimdeki önemi onun etkisini ortaya çıkarabilen davranışlarının önemli olmasındadır. Severek olumlu tutumlar besleyerek işlenen bir derste öğrencilerin de öğretmenin olumlu tutumlardan etkilenmesi o derste başarılı olmaları beklenir. Öğretmenin başarısı da öğrencelerin başarısıdır. Şüphesiz bu yüzden geleceğin eğitim kadrosunu oluşturan öğretmen adaylarının mesleki tutumları önemlidir. Bir kaç yıl sonra ülkenin eğitim ordusuna katılacak olan bu gençlerin de öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumları içinde olmaları gerekir yoksa buna neden olan sebepler ortaya konulup çözüm üretilmelidir. Öğretmen niteliği ile öğretmenlerin ders tutumları arasında önemli bağlantılar vardır. Olumlu tutumlar öğretmenlerin başarılarını doğru orantılı olarak etki edebilecek bir unsurdur (Şenel vd., 2004).

Öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum geliştirildiğinde mesleğe ilgi duymak, çocukları sevmek, eğitim ve öğretimin önemini görebilmek vb davranışlar, olumsuz tutumlar ise öğrencileri sevmemek, kendini geliştirmemek, heyecanlı ve istekli olmamak vb. davranışlarla ifade edilebilir. Doğal olarak

olumlu tutumlar her zaman, öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırarak başarıyı artırır. Dolayısıyla, olumlu tutumlara sahip olanların bu mesleğe yönelmeleri, mesleği bilinçli seçmeleri ve üstlerine düşen görevlerini severek yapmaları gerekir (Semerci & Semerci, 2004).

2.2.5. Matematik Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Türkiye’de matematik dersinin zor olduğuna dair yaygın bir kanı yerleştiği gözlemlenmektedir. Matematiksel kavramlar sadece sözel ifadelerle veya sembollerle anlatıldığı zaman, öğrencilerin çoğu kendilerine soyut gelen bu kavramları anlayamamaktadırlar (Baki, Gürbüz, Ünal& Atasoy, 2009). Ayrıca ders işleniş ortamında, öğretmenin ders anlatımı, öğrenciye yaklaşımı, konuşması, şivesi, hal ve hareketleri öğrenciye itici gelerek derse karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilmektedir, Ayrıca öğrencinin yanlış bir ifadesinden dolayı arkadaşlarının ona gülmesi ve öğretmeninde buna müdahale etmemesi öğrencide matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilir (Başar, Ünal & Yalçın, 2002).

Geleneksel yaklaşımda öğretmenin rolü hazır bilgileri öğrenciye aktarmaktı, oluşturmacı bilgi kuramında bu rol, öğrencinin kendi bilgisini yapılandırabileceği öğrenme ortamlarının tasarlanmasına dönüşmüştür. Öğrenme ortamları tasarımı, öğrenmeyi sağlayacak öğretim yönteminin seçilmesi ve buna uygun öğretim çevresinin planlanmasını konu alan oldukça yeni bir kavramdır (Lefoe’den aktaran Güven & Karataş, 2004).

Hazırlanacak bu fiziksel ortamda birey, görsel materyallerle, elektronik araçlarla, sınıf arkadaşları ile ya da öğretmen ile etkileşime girerek kendi bilgisini yapılandırmalıdır.

Öğrencilerin matematiği ve matematiksel kavramları anlamalarına yardımcı olmak için yakın çevrelerinde mevcut olan materyalleri içeren etkinliklerin öğretim sürecinde kullanılması gerekmektedir. Soyut matematiksel ifadeleri somut ve açık bir şekilde sunmak için tasarlanan öğretim etkinlikleri, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve hayal dünyalarının gelişmesine yardımcı olur (Baki vd., 2009).

2.3. Sosyal Beceri

2.3.1. Sosyal Beceri Tanımı

Bireylerin toplum içinde bağımsız olarak yaşayabilmeleri, yaşam kalitelerini artırabilmeleri çoğunlukla kurdukları kişiler arası ilişkilere bağlıdır. Engelli olan veya olmayan tüm bireylerin, toplumda uyum içinde yaşayabilmeleri, sahip oldukları sosyal becerilerle yakından ilişkilidir. Sosyal becerileri yeterli olan bireyler, iş hayatlarında daha uyumlu olmakta, iş verimleri artmakta ve iş arkadaşları ile daha sağlıklı etkileşim kurabilmektedir (Çifci & Sucuoğlu, 2012).

Kelly (1982) sosyal beceriyi, bireylerin kişiler arası durumlarda çevrelerinden pekiştirme elde etmek veya sürdürmek için kullandıkları belirlenebilir öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamıştır (Bacanlı, 2014).

Bacanlı (2005) sosyal beceriyi, bireyin diğer insanlarla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunmasını sağlayan davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Şahin (1999) ise sosyal beceriyi, başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkilerini önleyebilecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlar olarak ifade etmektedir.

Sosyal beceriler, geniş bir yapı olan sosyal yeterlilik kavramının bir parçasıdır. Sosyal becerilerin tanımlanması oldukça güçtür. Bunun nedeni, kişilik, zeka, dil, algı, değer, tutum, becerinin kullanıldığı ortam gibi çeşitli değişkenlerden etkileniyor olmasıdır (Çifci & Sucuoğlu, 2012).

2.3.2. Sosyal Becerinin Özellikleri

Chadsey-Rush (1992)'a göre sosyal becerilerin özellikleri şöyledir:

1. Sosyal beceriler, bireyin başkaları ile etkileşim içinde olmasını sağlayan, sosyal olarak kabul görmeyi kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlardır.
2. Sosyal beceriler, anne-babalar ve toplum tarafından şekillendirildiğinden ve bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürel özelliklerinden etkilendiğinden toplumdaki farklılıklar göstermektedir. Örneğin, bireyin okul ortamında sergilediği sosyal beceriler ile ev ortamında sergilediği sosyal

beceriler birbirinden farklılık gösterebilir. Sosyal beceriler ayrıca etkileşim kurulan diğer kişilere bağlı olarak da değişiklik gösterir. Örneğin, bir kişinin sınıf arkadaşıyla olan etkileşiminde kullandığı sosyal becerilerle, öğretmeni ile olan etkileşiminde kullandığı sosyal beceriler birbirinden farklı olabilir. Sosyal beceriler yaşa, cinsiyete, daha önceki deneyimlere bağlı olarak değişebilir.

3. Sosyal beceri davranışları, gözlenebilir tepkilerden oluşur (Gülaçtı'dan aktaran Bedir,2013).

Bacanlı (2014) yetişkinler ve çocuklar için sosyal beceri listesi oluşturmuştur.
Çocuk;

1. Başkalarına olumlu bir şekilde yaklaşır.
2. Arzu ve isteklerini açıkça ifade eder, davranışları ve durumu için mantıklı açıklamalar getirebilir.
3. Haklarını ve ihtiyaçlarını uygun şekilde ortaya koyar.
4. Kabadayılardan çabukça “korkmaz.”
5. Engellenme ve öfkesini etkili bir şekilde, başkalarına veya etraftaki eşyalara zarar vermeden ortaya koyar.
6. Oyun ve çalışmalarda süre giden gruplara katılır.
7. Konuyla ilgili süre giden tartışmalara girer, süre giden etkinliklere uygun katılımlarda bulunur.
8. (Konuşma, oyun vb.) Sırasını oldukça kolay bir şekilde alır ve kullanır.
9. Başkalarına ilgi gösterir; başkalarıyla uygun bilgi alışverişinde bulunur ve gerektiğinde bilgi ister.
10. Başkalarıyla uygun bir şekilde uzlaşır ve arayış bulur.
11. Kendisine yakışmayan davranışlar göstererek dikkat çekmez.

12. Kendisine benzemeyen akran ve yetişkinleri kabul eder ve birlikte olmaktan haz duyar.

13. Oyun ve işte süre giden gruplara katılım sağlar, başka çocuklarla gülümseyerek, başını sallayarak, vb. sözsüz etkileşimde bulunur.

Lise öğrencileri ve yetişkinler için sosyal beceri listesi;

Grup 1: Başlangıç Sosyal Beceriler

1. Dinleme
2. Bir konuşmayı başlatma
3. Konuşma
4. Soru sorma
5. Teşekkür etme
6. Kendini tanıtmaya
7. Başkalarını tanıtmaya
8. Övme

Grup 2: İleri Sosyal Beceriler

1. Yardım isteme
2. Katılma
3. Açıklama yapma
4. Açıklamaları izleme
5. Özür dileme
6. Başkalarını ikna etme

Grup 3: Duygularla Baş Etme Becerileri

1. Kendi duygularını tanıma
2. Duygularını ifade etme
3. Başkalarının duygularını anlama
4. Birilerinin öfkesiyle baş etme
5. Yakınlık ifade etme
6. Korkuyla başa çıkma
7. Kendini ödüllendirme

Grup 4: Saldırganlığa Alternatifler

1. İzin isteme
2. Bir şeyleri paylaşma
3. Başkalarına yardım etme
4. Görüşme (Uzlaşma)
5. Kendini denetleme
6. Haklarını savunma
7. Sataşmaya karşılık verme
8. Başkalarını rahatsız etmekten kaçınma
9. Kaygadan uzak durma

Grup 5: Stresle Basa Çıkma Becerileri:

1. Şikâyet etme
2. Şikâyete cevap verme

3. Oyun sonrası centilmenlik
4. Sıkılganlıkla başa çıkma
5. Terk edilmekle başa çıkma
6. Bir arkadaşı savunma
7. Propagandaya karşılık verme
8. Başarısızlığa karşılık verme
9. Karmaşık mesajlarla başa çıkma
10. Mazeretle başa çıkma
11. Zor bir konuşmaya hazırlanma
12. Grup baskıyla başa çıkma

Grup 6: Planlama Becerileri

1. Bir şey yapmaya karar verme
2. Soruna yol açan şeye karar verme
3. Hedef belirleme
4. Yeteneklerinize karar verme
5. Bilgi toplama
6. Sorunları önem açısından düzenleme
7. Bir karara varma
8. Bir iş üzerinde yoğunlaşma

Görüldüğü gibi yaşamı kolaylaştırmaya yönelik pek çok beceri sıralanabilmektedir. Bu becerilere sahip olmak kişisel problemler olarak adlandırılan, sağlıkla ilgili, kız-erkek ilişkileri, aşk ve evlenme ile ilgili, aile ve

aile içi iliksilerle ilgili, kendine güven, korku ve kaygı gibi iç yaşamla ilgili, değer yargıları ile ilgili problemler gibi pek çok problemlerle başa çıkmada da yardımcı olacaktır (Kalafat, 2006).

2.3.3. Sosyal Beceriler ve Öğretmenlik

Başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkileri önleyebilecek becerilere sahip olmak birey için oldukça önemlidir. İnsan, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlara sahip olmak ister. Sosyal beceriler bireyin yaşamında önemli bir role sahiptir, çünkü diğer insanlarla iletişimde bulunmayı kolaylaştırıcı önemli bir özelliktir. Her insan yaşamı; diğer bir deyişle başarılı ve mutlu olmayı, kolaylaştırıcı becerilere sahip olmak ister. Giblin'e göre başarı ve mutluluğun, bir ortak paydası vardır: Diğer insanlar.

Eğer diğer insanlarla başarılı ilişkiler kurabilmek öğrenilirse, tüm iş kollarında, kariyerde ve uğraş alanlarında işin yüzde 85'i ve kişisel mutluluk yolunda da işin yüzde 99'u halledilmiş olacaktır. Bu görüş çeşitli araştırmalarla kanıtlanmıştır. Carnegie Teknoloji Enstitüsü'nde 10000 kişiye ait veriler analiz edilerek, başarının yüzde 15'inin yapılan işle ilgili bilgi ve beceri geliştirme çalışmalarına ve yüzde 85'inin de kişilik faktörlerine, insanlarla başarılı ilişkiler kurmaya bağlı olduğu görülmüştür. Benzer diğer bir çalışmada Harvard Üniversitesi Meslekî Yönlendirme Bürosu tarafından yapılmıştır. Bu araştırma da işine son verilen binlerce kadın ve erkek araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamına giren bireyler arasında işine son verilen her bir kişiye karşılık, insanlarla iyi ilişkiler kuramadığı için işine son verilen iki kişi olduğu rapor edilmiştir. Kişiler arası ilişkilerin iyi olması bazı değişkenlerle ilişkilidir. Değişkenlerden birisi de sosyal becerilerdir. Sosyal beceriler tüm insanlar için önemli olmasına rağmen bazı meslek mensupları için daha da önemli görülmektedir. Bu mesleklerden birisi de öğretmenliktir. Öğretmenler de, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlara sahip olmak ister. Bu davranışlar genel olarak sosyal beceri olarak adlandırılmaktadır (Yüksel, 2001).

Öğretmenin, öğrencinin kişisel problemleri ve endişeleriyle ilgilenirken duyuşsal ve sosyal yönden duyarlılığı ön plâna çıkar. Duyuşsal yönden duyarlı olan öğretmen öğrencilerin içinde bulunduğu dönemin kültürünü anlar ve ona göre

davranır. Gelişmeye açık etkin bir öğretmen öğrencilerin duygularına değer verir, onların olumlu benlik kavramı geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin sözel ve sözel olmayan tepkilerine değer verir ve dinler. Öğretmenlerin dinleyici ve ilk iletişimi kuran kişi olarak adlandırılan rolü duyuşsal ve sosyal yönden duyarlı olmasını gerektirir. Öğretmen bütün sınıfı içeren faaliyetler organize ederken, dersi öğrenciyi aktif kılacak şekilde plânlarken, grup etkinliklerini organize ederken, beklenmeyen bir durumla ya da plânlardan bozulması halinde ortama ayak uydururken sosyal kontrol becerilerine gereksinme duyar (Yüksel, 2001).

Her öğrenciyeye beklentilerini açıkça belirtirken sosyal ve duyuşsal anlatımcılık söz konusudur. Sosyal ve duyuşsal anlatımcılık aynı zamanda iletişimde netlik, beklenileni tam olarak açıklama, duygu ve düşüncelerini açıklama öğretmenin gerekli olan beceri unsurlarıdır. Öğrenci ve diğer personelle iyi iletişim kurabilmesi, duyuşsal ve sosyal yönden anlatımcı ve duyarlı olması ile ilgilidir.

Öğretmenler sosyal becerileri oluşturan değişkenlere bir bütün olarak sahip olmalıdır. Örneğin, öğretmen kendisini ifade edebilir, sınıfı kontrol edebilir ancak duyarlı değilse öğrencileri anlamak konusunda yetersizlik sergileyecektir. Bu da öğretimle ilgili plânladığı bazı hedeflere ulaşmasını engelleyebilir. Öğrenci kendisini dinlemeyen ve/veya dinleyemeyen öğretmenden ders dinlemek istemeyebilir. Öğretmen anlatımcı, duyarlı olabilir ancak kontrol becerisi yoksa sınıfta en küçük bir olaya öfkelenip kendisini güç durumda bırakacak tepkiler sergileyebilir. Ancak duyuşsal ve sosyal yönden kontrol becerilerine sahip olmakla olumsuz tepkilerden kaçınabilir (Yüksel, 2001).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Çoklu Zeka Kuramı, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Sosyal Beceri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Berkant ve Ekici (2007), sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. Çalışmaya Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümlerinin 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 363 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen sınıf öğretmeni adaylarının fen

öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği ve Saban (2001) tarafından geliştirilen çoklu zeka kuramı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre zeka türlerinin çok gelişmiş, gelişmiş, orta düzeyde gelişmiş ve biraz gelişmiş düzeylerine sahip bireylerin öz-yeterlik inancı puanları arasında anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

Müftüler (2009), üniversite öğrencilerinin Çoklu Zeka alanlarına göre serbest zaman tercihlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, Muğla Üniversitesi'nde okuyan toplam 715 adet gönüllü öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin Çoklu Zeka alanlarının belirlenmesi için Özden (2003) tarafından geliştirilen Çoklu Zeka Envanteri ve serbest zaman tercihlerinin belirlenmesi için de araştırmacılar tarafından geliştirilen Serbest Zaman Tercih Listesi kullanılmıştır. Bu çalışma sonucunda, Çoklu Zeka alanları ile serbest zaman etkinlikleri tercihi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani, sosyo-kültürel etkinlikler sosyal-kişiler arası zeka alanı ile, sanatsal etkinlikler hem görsel-uzamsal hem de müziksel-ritmik zeka alanı ile ve sportif etkinlikler ise bedensel-kinestetik zeka alanı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi bulunmuştur.

Çinkılıç ve Soyer (2013), beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, medeni durum, anne-baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve ders dışında spor yapma değişkenlerine göre çoklu zekâ alanları puanları ile problem çözme puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını, çoklu zekâ alanları puanlarının problem çözme puanlarını ne kadar yordadığını araştırmışlardır. Araştırmaya Akdeniz Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği 2010-2011 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören, Beden Eğitimi öğretmen adayı 4. sınıf öğrencileri katılmışlardır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Seber (2001) tarafından geliştirilen “Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Envanteri” ve problem çözme beceri düzeylerini anlamaya yönelik olarak ise ‘Problem Çözmeye İlişkin Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğretmen adaylarının çoklu zeka ve problem çözme becerilerinin; cinsiyet, yaş, aile aylık geliri, bireyin aylık harcama miktarı ve yaşantısının daha çok geçtiği yer gibi demografik değişkenlere göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Saracalođlu, Bozkurt, Serin ve Serin (2004), Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakóltesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi ile Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dallarından toplam 168 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Ařkar ve Erden (1987) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile 19 sorudan oluşan kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının “orta” düzeyde bulunmuştur ve öğrencilerin mesleğe ilişkin tutumları öğrenim görölen bölümün, bitirilen lise türünün, bölüm tercih nedenleri ile öğretim elemanı tutumlarının etkilediği ortaya konulmuştur.

şenel, Demir, Sertemir, Kılıçaslan ve Köksal (2004) öğretmenlik mesleğini seçenlerin kişilik özellikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Örneklem grubuna İstanbul Üniversitesi Orta Öğretim Alan Öğretmenliği'nde Tezsiz Yüksek Lisans yapan 468 öğrenci seçilmiştir. Çalışmada Kişilerarası İlişki Tarzları Ölçeği (KİTÖ) ile Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği olmak üzere iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile KİTÖ'nun ölçtüğü 11 özellikten 9'unun (sosyal olma, yardım alma, destekleyici olma, hoşgörölü olma, temkinli olma, dengeli olma, başkalarına güvenme, duyarlı olma ve kararlı olma) anlamlı bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Erimez ve Gizir (2013) Eğitim Fakóltesi'ndeki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında fakólterine yabancılaşmalarının rolü üzerine araştırma yapmıştır. Çalışmanın örnekleminde Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi 3.ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 531 öğrenci yer almıştır. Veri toplama araçları olarak Yabancılaşma Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile yordayıcı değişkenler olan güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma arasında anlamlı ve negatif ilişkilerin bulunduğu, öğrencilerin anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaşmalarının mesleki tutumlarını anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır.

Dursun, Çuhadar ve Tanyeri (2014) bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarını incelemişlerdir. Araştırmalarının nicel boyutuna dört farklı üniversiteden 208 birinci sınıf öğrencisi, nitel boyutuna ise

her üniversiteden üçer öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın nicel verileri için veri toplama aracı olarak Arıcak (1999) tarafından geliştirilen 30 maddelik Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise katılımcılar için geliştirilen bir blog ortamından toplanmıştır. Araştırma sonucunda mesleki benlik saygısı cinsiyet ve bölüm tercih sırası değişkenleri açısından anlamlı fark göstermemekte; öğrenim görülen üniversiteye göre ise anlamlı bir fark göstermektedir. Bununla birlikte Bilişim Teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının içsel ve dışsal bazı faktörlerden doğrudan etkilendiği belirlenmiştir.

Avşar (2004), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerini belirlemiştir. Araştırmanın evrenini Bursa ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada il merkezindeki okullarda görev yapan tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış, geri dönen envanterlerden 311'i istatistiksel analize dahil edilmiştir. Araştırmada Riggio (1986, 1989) tarafından geliştirilen ve Galip Yüksel (1998) tarafından Türkçe'ye uyarlanan sosyal beceri envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dereceleme ölçeğinden almış olduğu ortalama 283.36 puanın iyi bir puan olduğu kabul edilerek öğretmenlerin genel anlamda sosyal beceri düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Seven ve Yoldaş (2007), öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerine etki eden faktörlerin belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 95 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Riggio (1986) tarafından geliştirilen, Türkçeye çevirisi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları (Yüksel, 2004) tarafından yapılmış Sosyal Beceri Envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet dışındaki faktörlere (Mezun oldukları lise, anne babaların öğrenim düzeyi, doğum sırası, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi) göre anlamlı olarak değişmediği görülmüştür. Cinsiyete göre erkekler kızlara göre daha fazla sosyal beceri sergilemiştir.

Girgin, Çetingöz ve Vural (2011), öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenliği, Matematik Eğitimi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Eğitimi Öğretmenliği lisans

programlarına devam eden 222, 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada, öğrencilere ait sosyo-demografik özelliklere ilişkin bilgi edinmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu ile Yüksel (2004) 'in Türkçeye çevirmiş olduğu Sosyal Beceri Envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile sosyal beceri puanları arasında anlamlı farka rastlanmazken yalnız duyuşsal kontrol alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Buna göre, erkeklerin kızlardan daha çok sosyal beceri sergilediği bulgusu ortaya çıkmıştır. Baba öğrenim durumuyla sosyal beceri ölçeğinin duyuşsal duyarlık ve sosyal anlatımcılık alt boyutlarında ilköğretim birinci kademe mezunları ile üniversite mezunları arasında, üniversite mezunları lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal beceri puanları incelendiğinde kardeş sayısı 2 olan öğrencilerin sosyal beceri puanları ile kardeş sayısı 6 ve daha fazla olan öğrencilerin sosyal beceri puanları arasında ölçeğin sosyal duyarlılık alt boyutunda kardeş sayısı 2 olanların lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ölçeğin duyuşsal anlatımcılık ve sosyal kontrol alt boyutlarında öğrencilerin aldıkları puanlara göre fen, sosyal ve matematik öğretmenliği öğrencileri ile okulöncesi öğretmenliği öğrencileri arasında okulöncesi öğretmenliği lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Genel olarak bakıldığında okulöncesi öğretmenliği lisans öğrencilerinin ölçeğin alt boyutlarından daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir.

Yurt içinde yapılan araştırmalara göre, Çoklu Zeka Kuramı hakkında Ortaöğretim Matematik öğretmen adayları ile yapılmış çok az çalışma vardır. Araştırmalarda Çoklu Zeka alanlarının demografik özelliklerle ilişkisi incelenmiştir. Çoklu Zeka Kuramı için öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi alan fen edebiyat öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencileri üzerine yapılan araştırma bulunamamıştır.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ile ilgili araştırmalarda Ortaöğretim Matematik öğretmen adayları ile yapılmış çok az çalışma vardır. Çalışmalarda ağırlıklı olarak demografik özelliklerin incelendiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının mesleki tutumları “orta” düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi alan fen edebiyat öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencileri üzerine yapılan araştırma yok denecek kadar azdır. Sosyal beceri üzerine öğretmen adayları ile yapılan çalışma yeterli sayıda değildir. Diğer envanterlerde olduğu gibi demografik özelliklerle ilişkilendirilen çalışmalara rastlanmıştır. Başka envanterler uygulanarak onlarla ilgili ilişkilendirilmelere rastlanmamıştır.

2.4.2. Çoklu Zeka Kuramı, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Sosyal Beceri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

McMahon vd. (2004), çoklu zekâ ve okuma başarısına yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya Illionis'te iki bölgede bulunan okullardaki 288 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin okuma başarısı MacGinitie ve MacGinitie (1989) tarafından geliştirilen Gates-MacGinitie Okuma Testi ve öğrencilerin çoklu zekâ alanları ise Teele (1992) tarafından geliştirilen Teele Çoklu Zekâ Envanteri ile ölçülmüştür. Çoklu zekâ envanteri, çoklu zekâ ve okuma başarısı arasındaki ilişkiye yönelik kanıt sunmaktadır. Mantıksal-matematiksel zekâ okuma anlayışıyla ilgili olan tek zekâ türü olarak bulunmuştur. Sözel-dilsel zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâ arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Loori (2005), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen kişilerdeki baskın zeka alanlarını ve cinsiyete göre değişimini incelemiştir. Araştırmaya Amerika'da dil kursuna kaydolmuş 45 erkek ve 45 bayan olmak üzere toplam 90 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaşları 18 ve 46 arasında değişmektedir ve katılımcılar 25 farklı ülkeden gelmektedir. Teele (1997), tarafından geliştirilen Teele Çoklu Zekâ Envanteri katılımcılara uygulanmış ve katılımcıların üç baskın zekâ türü belirlenmiştir. Katılımcıların sırasıyla sosyal- kişilerarası zekâ türünde, mantıksal-matematiksel zekâ türünde ve sözel-dilsel zekâ türündeki puanlarının diğer zekâ türlerine oranla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bayan ve erkekler ayrı ayrı incelendiğinde; mantıksal- matematiksel ve içsel-özedönük zekâ alanlarında, anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bu fark; mantıksal-matematiksel zekâ alanında erkekler lehine, özedönük-içsel zekâ alanında ise bayanlar lehinedir. Diğer zekâ alanlarında ise, bayan ve erkekler arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Nicolini (2011) , gözlem yoluyla çocukların zekâ alanlarını belirlemeye çalışmıştır. İtalya'da yapılan araştırmaya göre öğretmenler tarafından ortalama 25 ay boyunca gözlemlenen yedi çocuğun, etkinlikler sırasında zekâ alanlarının paralelinde, zekâ alanlarına uygun etkinliklere ilgi gösterdikleri belirlenmiştir. 6 aylıkken kendisine uzatılan bir bitkinin yapraklarına dokunan koklayan bir bebek; 18 aylıkken hayvanların bakımına yönelik özel ilgi ve hassasiyet gösterip, 21 aylıkken bu hayvanların bakımını yardımla yapıp; 29 aylıkken gördüğü cırcır böceğinden korkmayıp onu incelemek istemiştir. Araştırmacı bu bilgilerden

hareketle gözlenen bu çocuğun doğa zekâsının daha baskın olduğu kanısına varmıştır.

Kyriacou ve diğerleri (2003) çalışmalarında New York'tan 121 ve Stavanger şehrinden 75 olmak üzere bir grup stajyerin meslek olarak öğretmenliğe yönelik beklentilerini belirlenmeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak her iki gruptaki öğrencilerin çoğunluğu toplum bakımından zaman harcamaya değer bir iş yapmış olacağını, tatil süresi ile mutlu olacağını, öğrencinin başarısıyla sevineceğini belirtmişlerdir. Ancak her iki grubun küçük bir yüzdesi iyi bir iş yapmak için yeterli zamana sahip olacağını ifade etmiştir.

Ahmad (2011) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Mumbai'de Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 98 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Gnanaguru A.S. and Kumar S. (2007) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre İngilizce bölümünde öğrenim gören öğrencilerin %13'ünün ve Urdu dilinde öğrenim gören öğrencilerin %23'ünün mesleki tutumlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Urdu dilinde öğrenim gören öğrencilerin yalnızca %13'ü ve İngilizce bölümünde öğrenim gören öğrencilerin de %18'i düşük düzeyde mesleki tutuma sahiptir. Öğrenim ortamı değişkenine göre öğrencilerin mesleki tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mattoo ve Bichoo (2014), orta öğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiş, kırsal ve kentsel kesimdeki öğretmenlerin mesleki tutumlarını karşılaştırmışlardır. Çalışmaya Anantnag and Srinagar bölgesindeki orta öğretim okullarında görev yapan 300 öğretmen katılmıştır. Veri toplamada Kulsum (2009) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (Attitude Towards Teaching Profession Scale) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki tutumlarında yaşadıkları bölgeye göre anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki tutum ölçeğinin idari, sosyo-psikolojik ve ekonomik alt boyutlarından aldıkları puanlar da yaşadıkları bölge değişkenine göre anlamlı farklılıklar içermektedir. Çıkan sonuca göre kentsel bölgede yaşayan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu belirtilmiştir.

Miller (1995), sosyal beceri ve toplumsal değerlendirilmenin utangaçlık üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, yaş ortalamaları 21 olan 200 kız ve 100 erkek olmak üzere 300 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Sonuçlar, utangaçlık ile düşük sosyal beceri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Engelberg ve Sjöberg (2004), araştırmaları sonucunda aşırı düzeyde internet kullanan üniversite öğrencilerinde sosyal becerilerin zayıfladığını ve bu durumun da öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin düşmesine neden olduğunu saptamışlardır. Araştırmada ayrıca aşırı düzeyde internet kullanımının öğrencilerde yalnızlığa ve sosyal beceri yetersizliğine neden olduğu saptanmıştır.

Huprich ve Diğerleri (2004), bireylerin sosyal beceri düzeylerinin kişilerarası bağımlılık ve depresyon riski arasındaki ilişki derecesini belirlemeye dönük olarak yaptıkları araştırmada bağımlı kişilik özellikleri gösteren bireylerde bağımlılık ve depresyon riskinin arttığını ve sosyal beceri düzeylerinde azalma görüldüğünü tespit etmişlerdir.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda demografik özellikler yerine daha çok kişinin başka özellikleri araştırılıp bu özelliklerle ilişkileri araştırmalara konu olmuştur. Çoklu Zeka Kuramı ile ilgili yapılan araştırmalardan birinde ölçek uygulamaksızın gözlem yoluyla öğrencilerin baskın zeka alanları ile ilişkili etkinliklere yöneldikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlik Meslek Tutumu araştırmaları, akademik başarı, kırsalda ve kentte yaşayan öğretmenlerin mesleki tutumu üzerinedir. Sosyal beceri düzeyleri üzerine yapılan araştırmalarda üniversitedeki öğrencilerin utangaçlık, depresyon, bağımlı kişilik gibi özellikler üzerine araştırma yapılmıştır. Araştırmalarda matematik öğretmen adayları katılımıyla yapılan çalışma bulunamamıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel yöntem uygulanmış olup genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma, olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türüdür. “Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Genel tarama modelleri tekil veya ilişkisel tarama olarak yapılabilir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2012). Korelasyon türü ilişki taramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun ne yönde ve ne kadar güçlü olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2012).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışma evrenini Türkiye genelindeki üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan toplamda 13 üniversitede bulunan ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümü 5. Sınıfta okuyan öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi almakta olan fen edebiyat fakültesi matematik bölümü öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem olarak; Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümü 5. Sınıfta okuyan öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi almakta olan fen edebiyat fakültesi matematik bölümü öğretmen adayları olmak üzere araştırmaya toplamda 72 öğretmen adayı katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu, öğretmenlik tutum ölçeği, çoklu zeka envanteri ve sosyal beceri envanteri kullanılmıştır.

1) Kişisel Bilgi Formu

Öğretmen adaylarıyla ilgili genel anlamda bilgi almaya yönelik 5 sorudan oluşan form uzman görüşüne başvurularak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu'nda öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, üniversiteye girişte bölüm tercih sırası, bölümünü isteyerek seçme tercihi ve bölümlerini belirten sorular yer almaktadır.

2) Çoklu Zeka Envanteri

Araştırmada kullanılan 'Çoklu Zeka Envanteri' Gardner'ın çoklu zeka kuramı üzerine yaptığı çalışmalardan ve sekizinci zeka çeşidi olan doğa zekasını da kapsamı için yeniden uyarlanmıştır. Araştırmada kullanılan bu envanter; Özden (1997) tarafından geçerlilik ve güvenilirliği hesaplanarak Türkçeye çevrilmiştir.

Anket her bölümü sekiz cümleden oluşan 10 bölümlük toplam 80 cümlelidir. Her bölümün ilk cümlesi öğretmen adaylarındaki Sözel-Dil zekasını, ikinci cümlesi Mantıksal-Matematiksel zekayı, üçüncü cümlesi Görsel-Uzamsal zekayı, dördüncü cümlesi Müziksel-Ritmik zekayı, beşinci cümlesi Bedensel-Kinestetik zekayı altıncı cümlesi, Sosyal-Kişilerarası zekayı, yedinci cümlesi İçsel zekayı ve son cümlesi Doğacı zekayı ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.

Ölçek beşli likert tipinde 'tamamen uygun', 'oldukça uygun', 'kısmen uygun', 'çok az uygun', 'hiç uygun değil' olmak üzere beş kategoride ölçeklenmiştir. 'hiç uygun değil' kategorisinden başlayarak 1, 2, 3, 4, 5 olarak değer verilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kullanılabilmesine ilişkin gerekli izin alınması amacıyla ölçeğin sahibine ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak kendisine ulaşılamamış olup ölçeğin kitaplarda yer alması sebebiyle topluma mal edilmiş olduğu düşünülerek kullanılması kararlaştırılmıştır.

3) Öğretmen Tutumları Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan 'Öğretmen Tutumları Ölçeği' Aydın (1993) tarafından Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri'nde düzenlenerek alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için istatistiksel çözümler yapılmıştır. Yapılan çözümlerden sonra her madde için Item Total Correlation, Item Remainder

Correlation ve t- testi sonuçlarına bakılarak, her üç hesaplamada da anlamlı olmayan maddeler çıkartılmış olup 68 soruluk ‘Öğretmen Tutumları Ölçeği’ oluşturulmuştur (Aydın, 1993). Ölçekteki sorular beşli likert tipine uygun olarak ‘kuvvetle katılıyorum’, ‘katılıyorum’, ‘kararsızım’, ‘katılmam’ ve ‘asla katılmam’ şeklinde kategorilendirilerek sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlandırılmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesi yapılan uygulamadan sonra, elde edilen ham puanlara göre yapılmıştır. Bu çalışmada da ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kullanılabilmesine ilişkin izin alınmış olup ekte sunulmuştur (Ek-1).

4) Sosyal Beceri Ölçeği

Sosyal Beceri Envanteri 1986 yılında Riggio tarafından geliştirilmiş ve 1989 yılında yeniden gözden geçirilerek bugünkü şeklini almış bir ölçme aracıdır. Bu envanter Yüksel (1998) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Envanterin güvenilirlik ve geçerlik çalışması üniversite öğrencileri üzerinde Yüksel (1998) tarafından yapılmıştır. Envanter 90 maddeden ve altı alt ölçekten oluşmaktadır. Sosyal anlatımcılık, sosyal kontrol, sosyal duyarlılık, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, duyuşsal duyarlılık alt ölçekleri bulunmaktadır. 5’li derecelendirme ile “hiç benim gibi değil”, “biraz benim gibi”, “benim gibi”, “oldukça benim gibi”, “tamamen benim gibi” şeklinde sıralanmıştır. Bu çalışmada da ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kullanılabilmesine ilişkin izin alınmış olup ekte sunulmuştur (Ek-2).

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 15.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Katılımcıların demografik bilgileri frekans ve yüzde tabloları şeklinde sunulmuştur. Ölçek ve alt boyutları puanlarının ortalama, standart sapma ve katılım düzeyleri betimsel istatistik tablosu şeklinde sunulmuştur.

Ölçek ve alt boyut puanlarının normallik sınavında Çarpıklık (Skewness) katsayısı kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık katsayısının (Skewness) ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011). Yapılan normallik

sınamasında ölçek ve alt boyut puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden cinsiyet ve fakülte değişkenlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişki için Pearson Korelasyonu kullanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi 0,05 $p<0,05$) olarak belirlenmiştir.

4. ARAŞTIRMA BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri ile araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim durumuna ait bilgileri frekans ve yüzde tabloları şeklinde sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellikler	Gruplar	Toplam		Eğitim Fakültesi		Formasyon	
		N	%	N	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	38	52,8	17	56,7	21	50,0
	Erkek	34	47,2	13	43,3	21	50,0
	Toplam	72	100	30	41,7	42	58,3

Araştırmaya katılan 72 öğretmen adayının %41,7'si eğitim fakültesi, %58,3'ü fen edebiyat fakültesindedir. Öğretmen adaylarının %52,8'i kadın, %47,2'si erkektir. Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının %56,7'si kadın, %43,3'ü erkektir. Fen edebiyat fakültesi öğretmen adaylarının %50'si kadın, %50'si erkektir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi “Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Öğretmen Adayları İle Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Eğitim Fakültelerinden Alan Fen Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Çoklu Zeka Alanları Nelerdir?” Şeklindedir.

Tablo 4.2. de tüm öğretmen adaylarının çoklu zeka envanteri ile ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Minimum	Maksimum	\bar{X}	SS	Düzeyi
Bedensel-Kinestetik	10	22	48	37,52	6,14	Oldukça uygun
Doğacı	10	19	50	33,98	7,03	Kısmen uygun
Görsel-Uzamsal	10	21	49	36,81	5,55	Oldukça uygun
Mantıksal-Matematiksel	10	26	49	38,51	5,69	Oldukça uygun
Müziksel-Ritmik	10	11	46	31,11	8,27	Kısmen uygun
İçsel	10	22	44	33,37	4,91	Kısmen uygun
Sosyal-Kişilerarası	10	22	47	36,02	5,99	Oldukça uygun
Sözel-Dil	10	18	44	30,38	5,96	Kısmen uygun

Tablo 4.2. incelendiğinde Çoklu Zeka Ölçeğinde en yüksek puan ortalamasının Mantıksal-Matematiksel zeka alanında ($38,51 \pm 5,69$) olduğu ve Bedensel-Kinestetik ($37,52 \pm 6,14$) ve Görsel-Uzamsal ($36,81 \pm 5,55$) zeka alanlarının sıralandığı tespit edilmiştir. En düşük ortalamaya sahip zeka alanının ise Sözel-Dil ($30,38 \pm 5,96$) zeka alanı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Çoklu Zeka Ölçeğindeki her alt boyuttan alınabilecek en düşük puan ($10 \times 1 = 10$) ve en yüksek puan ($10 \times 5 = 50$) dikkate alındığında öğretmen adaylarının Bedensel-Kinestetik, Görsel-Uzamsal, Mantıksal-Matematiksel, Sosyal-Kişilerarası zeka alanlarından aldıkları puanların “Oldukça uygun” düzeyinde; Doğacı, Müziksel-Ritmik, İçsel, Sözel-Dilsel zeka alanlarından aldıkları puanların “Kısmen uygun” düzeyinde olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanlarının Öğrenim Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Zeka Alanı	Fakülte	N	\bar{X}	SS	Düzeyi	T	P
Bedensel- Kinestetik	Eğitim	30	36,77	6,20	Oldukça uygun	-0,886	0,378
	Fen Edebiyat	42	38,07	6,13	Oldukça uygun		
Doğacı	Eğitim	30	32,27	7,35	Kısmen uygun	-1,778	0,080
	Fen Edebiyat	42	35,21	6,62	Oldukça uygun		
Görsel- Uzamsal	Eğitim	30	36,77	6,27	Oldukça uygun	-0,068	0,946
	Fen Edebiyat	42	36,86	5,07	Oldukça uygun		
Mantıksal- Matematiksel	Eğitim	30	37,60	6,12	Oldukça uygun	-1,154	0,252
	Fen Edebiyat	42	39,17	5,34	Oldukça uygun		
Müziksel- Ritmik	Eğitim	30	30,17	8,37	Kısmen uygun	-0,817	0,417
	Fen Edebiyat	42	31,79	8,24	Kısmen uygun		
İçsel	Eğitim	30	32,97	4,60	Kısmen uygun	-0,593	0,555
	Fen Edebiyat	42	33,67	5,15	Kısmen uygun		
Sosyal- Kişilerarası	Eğitim	30	35,67	5,51	Oldukça uygun	-0,430	0,669
	Fen Edebiyat	42	36,29	6,37	Oldukça uygun		
Sözel-Dil	Eğitim	30	30,60	6,26	Kısmen uygun	0,252	0,802
	Fen Edebiyat	42	30,24	5,82	Kısmen uygun		

(*p<0.05 anlamlılık düzeyi)

Tablo 4.3. incelendiğinde eğitim fakültesi öğretmen adaylarının Bedensel-Kinestetik zeka alanı puan ortalaması $36,77 \pm 6,20$; fen edebiyat fakültesi öğretmen adaylarının $38,07 \pm 6,13$ ve her iki grubun da puan düzeyi “Oldukça uygun” düzeyinde bulunmuştur. Bedensel-Kinestetik zeka alanı puanlarının öğrenim değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ($t=-0,886$; $p>0,05$). Eğitim Fakültesi ve fen edebiyat fakültesi öğretmen adaylarının Bedensel-Kinestetik zeka puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Eğitim Fakóltesi öğretmen adaylarının Doğacı zeka alanı puan ortalaması $32,27 \pm 7,35$ ve “Kısmen uygun” düzeyinde; fen edebiyat öğretmen adaylarının puan ortalaması $35,21 \pm 6,62$ “Oldukça uygun” düzeyinde bulunmuştur. Doğacı zeka alanı puanlarının öğrenim değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ($t=-1,778$; $p>0,05$). Eğitim Fakóltesi ve fen edebiyat öğrencilerinin Doğacı zeka puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Eğitim Fakóltesi öğretmen adaylarının Görsel-Uzamsal zeka alanı puan ortalaması $36,77 \pm 6,27$; fen edebiyat fakóltesi öğretmen adaylarının $36,86 \pm 5,07$ ve her iki grubun da puan düzeyi “Oldukça uygun” düzeyinde bulunmuştur. Görsel-Uzamsal zeka alanı puanlarının öğrenim değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ($t=-0,068$; $p>0,05$). Eğitim Fakóltesi ve fen edebiyat öğretmen adaylarının Görsel-Uzamsal zeka puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Eğitim Fakóltesi öğretmen adaylarının Mantıksal-Matematiksel zeka alanı puan ortalaması $37,60 \pm 6,12$; fen edebiyat öğretmen adaylarının $39,17 \pm 5,34$ ve her iki grubun da puan düzeyi “Oldukça uygun” düzeyinde bulunmuştur. Mantıksal-Matematiksel zeka alanı puanlarının öğrenim değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ($t=-1,154$; $p>0,05$). Eğitim fakóltesi ve fen edebiyat öğrencilerinin Mantıksal-Matematiksel zeka puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Eğitim Fakóltesi öğretmen adaylarının Müzik-Ritimsel zeka alanı puan ortalaması $30,17 \pm 8,37$; fen edebiyat öğretmen adaylarının ortalaması $31,79 \pm 8,24$ ve her iki grubun da puan düzeyi “Kısmen uygun” düzeyinde bulunmuştur. Müzik-Ritimsel zeka alanı puanlarının öğrenim değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ($t=-0,817$; $p>0,05$). Eğitim fakóltesi ve fen edebiyat öğretmen adaylarının Ritimsel-Müzik zeka puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Eğitim Fakóltesi öğretmen adaylarının İçsel zeka alanı puan ortalaması 32,97±4,60; fen edebiyat fakóltesi öğretmen adaylarının 33,67±5,65 ve her iki grubun da puan düzeyi “Kısmen uygun” düzeyinde bulunmuştur. İçsel zeka alanı puanlarının öğrenim değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir (t=-0,593; p>0,05). Eğitim fakóltesi ve fen edebiyat öğretmen adaylarının İçsel zeka puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Eğitim fakóltesi öğretmen adaylarının Sosyal-Kişilerarası zeka alanı puan ortalaması 35,67±5,51; fen edebiyat öğretmen adaylarının ortalaması 36,29±6,37 ve her iki grubun da puan düzeyi “Oldukça uygun” düzeyinde bulunmuştur. Sosyal-Kişilerarası zeka alanı puanlarının öğrenim değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir (t=-0,430; p>0,05). Eğitim fakóltesi ve fen edebiyat öğretmen adaylarının Sosyal-Kişilerarası zeka puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Eğitim fakóltesi öğretmen adaylarının Sözel-Dil zeka alanı puan ortalaması 30,60±6,26; fen edebiyat öğretmen adaylarının ortalaması 30,24±5,82 ve her iki grubun da puan düzeyi “Kısmen uygun” düzeyinde bulunmuştur. Sözel-Dil zeka alanı puanlarının öğrenim değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir (t=0,252; p>0,05). Eğitim fakóltesi ve fen edebiyat öğretmen adaylarının Sözel-Dil zeka puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi “Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Öğretmen Adayları İle Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Eğitim Fakültelerinden Alan Fen Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Sosyal Becerileri Ne Düzeydedir?” Şeklindedir.

Tablo 4.4. te tüm öğretmen adaylarının sosyal beceri envanteri ile ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeyleri

Ölçek	Madde Sayısı	Minimum	Maksimum	\bar{X}	SS	Düzeyi
Sosyal Ölçeği	Beceri 90	187	355	261,18	35,81	Kararsız

Tablo 4.4. incelendiğinde Sosyal Beceri Ölçeği puan ortalaması $261,18 \pm 35,81$ olarak bulunmuştur. Ölçekteki en düşük puan 187, en yüksek puan 355 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan ($90 \times 1 = 90$) ve en yüksek puan ($90 \times 5 = 450$) dikkate alındığında öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların “kararsız” düzeyinde olduğu bulgusu elde edilmiştir ($450 - 90 = 360/5 = 72$; $90 - 162$:”Asla katılmıyor”; $162,1 - 234$:”Katılmıyor”; $234,1 - 306$:”Kararsız”; $306,1 - 378$:”Katılıyor”; $378,1 - 450$:”Kuvvetle katılıyor”).

Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Öğrenim Türü	N	\bar{X}	SS	Düzeyi	T	P
Eğitim Fakültesi	30	254,27	32,75	Kararsız	-1,394	0,168
Fen Edebiyat	42	266,11	37,44	Kararsız		

(* $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi)

Tablo 4.5. incelendiğinde eğitim fakültesi öğretmen adaylarının Sosyal Beceri Ölçeği puan ortalaması $254,27 \pm 32,75$ ve “kararsız” düzeyinde bulunmuştur. Fen edebiyat fakültesi öğretmen adaylarının Sosyal Beceri Ölçeği puan ortalaması $266,61 \pm 37,44$ ve “kararsız” düzeyinde bulunmuştur. Sosyal Beceri Ölçeği puanlarının öğrenim değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ($t = -1,394$; $p > 0,05$). Eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi öğretmen adaylarının Sosyal Beceri Düzeyi anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi “Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Öğretmen Adayları İle Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Eğitim Fakültelerinden Alan Fen Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Meslek Tutumu Düzeyleri Nasıldır?” Şeklindedir.

Tablo 4.6. da tüm öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik uygulanan öğretmen tutumları envanteri ile ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Madde Sayısı	Minimum	Maksimum	\bar{X}	SS	Düzeyi
Öğretmen Tutumları Ölçeği	68	148	286	225,95	28,03	Kararsız

Tablo 4.6. incelendiğinde Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği puan ortalaması $225,95 \pm 28,03$ olarak bulunmuştur. Ölçekteki en düşük puan 148, en yüksek puan 286 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan ($68 \times 1 = 68$) ve en yüksek puan ($68 \times 5 = 340$) dikkate alındığında öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların “kararsız” düzeyinde olduğu bulgusu elde edilmiştir (Puan aralığı= $340-68=272/5=54,4$; Puan düzeyleri: 68-122,4:”Asla katılmıyor”; 122,5-176,8:”Katılmıyor”; 176,9-231,2:”Kararsız”; 231,3-285,6:”Katılıyor”;285,7-340:”Kuvvetle katılıyor”).

Tablo 4.7. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Fakülte	N	\bar{X}	SS	Düzeyi	T	P
Eğitim Fakültesi	30	243,60	20,45	Katılıyor	5,306	0,000*
Fen Edebiyat	42	213,35	25,97	Kararsız		

(*p<0.05 anlamlılık düzeyi)

Tablo 4.7. incelendiğinde Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği puan ortalaması $243,60 \pm 20,45$ ve “katılıyor” düzeyinde

bulunmuştur. Sonradan öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi alan öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği puan ortalaması $213,35 \pm 25,97$ ve “kararsız” düzeyinde bulunmuştur. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği puanlarının öğrenim değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=5,306$; $p<0,05$). Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği puanları fen edebiyat fakültesi öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi “Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Öğretmen Adayları İle Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Eğitim Fakültelerinden Alan Fen Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Baskın Zeka Alanları İle Sosyal Becerileri Arasında Nasıl Bir İlişki Vardır?” Şeklinde-dir.

Tablo 4.8. Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanları, Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

Sosyal Beceri		
Bedensel- Kinestetik	r	0,14
	p	0,451
	N	30
Doğacı	r	-0,43
	p	0,017*
	N	30
Görsel-Uzamsal	r	-0,29
	p	0,120
	N	30
Mantıksal- Matematiksel	r	-0,10
	p	0,573
	N	30
Müziksel-Ritmik	r	0,05
	p	0,777
	N	30
İçsel	r	-0,27
	p	0,146
	N	30
Sosyal- Kişilerarası	r	0,14
	p	0,445
	N	30
Sözel-Dil	r	-0,21
	p	0,265
	N	30

(* $p<0.05$ anlamlılık düzeyi)

Tablo 4.8. incelendiğinde Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının Sosyal Beceri puanları ile Bedensel Kinestetik ($r=0,14$), Görsel-Uzamsal ($r=-0,29$), Mantıksal-Matematiksel ($r=-0,10$), Müziksel-Ritmik ($r=0,05$), İçsel ($r=-0,27$), Sosyal-Kişilerarası ($r=0,14$), Sözel-Dil ($r=-0,21$) zeka alanları puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının Sosyal Beceri puanları ile Doğacı zeka alanı puanları arasında orta düzeyde ($0,30<|r|=0,24<0,70$), negatif (zıt) yönlü ($r<0$) ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki vardır.

Tablo 4.9. Fen Edebiyat Fakültesi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanları, Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

Sosyal Beceri		
Bedensel-Kinestetik	R	0,20
	P	0,192
	N	42
Doğacı	R	0,13
	P	0,388
	N	42
Görsel-Uzamsal	r	0,11
	p	0,463
	N	42
Mantıksal-Matematiksel	r	0,04
	p	0,757
	N	42
Müziksel-Ritmik	r	-0,12
	p	0,426
	N	42
İçsel	r	0,03
	p	0,814
	N	42
Sosyal-Kişilerarası	r	0,03
	p	0,859
	N	42
Sözel-Dil	r	-0,14
	p	0,357
	N	42

(* $p<0.05$ anlamlılık düzeyi)

Tablo 4.9. incelendiğinde Fen edebiyat fakültesi öğretmen adaylarının Sosyal Becerileri ile Çoklu Zeka Ölçeği alt zeka alanları puanlarının hiçbirinde anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi “Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Öğretmen Adayları İle Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Eğitim Fakültelerinden Alan Fen Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Sosyal Beceri Düzeyleri İle Öğretmenlik Meslek Tutumu Arasında İlişki Var Mıdır?” Şeklindedir.

Tablo 4.10. Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri ve Öğretmen Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

Öğretmen Tutumları		
Sosyal Beceri	r	-0,12
	p	0,216
	N	30

(*p<0.05 anlamlılık düzeyi)

Tablo 4.10. incelendiğinde Eğitim fakültesi öğrencilerinin Sosyal Becerileri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (p>0,05).

Tablo 4.11. Fen Edebiyat Fakültesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

Öğretmen Tutumları		
Sosyal Beceri	r	-0,18
	p	0,258
	N	42

(*p<0.05 anlamlılık düzeyi)

Tablo 4.11 incelendiğinde Fen-Edebiyat fakültesi öğretmen adaylarının Sosyal Beceri puanları ile Öğretmen Tutumları Ölçek puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (p>0,05).

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemi “Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Öğretmen Adayları İle Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Eğitim Fakültelerinden Alan Fen Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Zeka Alanları İle Öğretmenlik Meslek Tutumu Arasında İlişki Var Mıdır?” Şeklindedir.

Tablo 4.12. Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğretmen Tutumları
Bedensel-Kinestetik	r	0,23
	p	0,216
	N	30
Doğacı	r	0,18
	p	0,322
	N	30
Görsel-Uzamsal	r	0,39
	p	0,034*
	N	30
Mantıksal-Matematiksel	r	0,11
	p	0,559
	N	30
Müziksel-Ritmik	r	0,17
	p	0,367
	N	30
İçsel	r	0,45
	p	0,013*
	N	30
Sosyal-Kişilerarası	r	0,32
	p	0,083
	N	30
Sözel-Dil	r	0,42
	p	0,034*
	N	30

(*p<0.05 anlamlılık düzeyi)

Tablo 4.12. incelendiğinde Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum düzeyi ile Bedensel Kinestetik (r=0,23), Doğacı (r=0,18), Mantıksal-Matematiksel (r=-0,11), Müziksel-Ritmik (r=0,17), Sosyal-Kişilerarası (r=0,32) zeka alanları puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (p>0,05).

Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum düzeyi ile Görsel-Uzamsal zeka alanı puanları arasında orta düzeyde (0,30<|r=0,39|<0,70), pozitif yönlü (r<0) ve anlamlı (p<0,05) bir ilişki vardır.

Eğitim fakóltesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum düzeyleri ile İçsel zeka alanı puanları arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,45 < 0,70$), pozitif yönlü ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki vardır.

Eğitim fakóltesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum düzeyi ile Sözel-Dil zeka alanı puanları arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,42 < 0,70$), pozitif yönlü ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki vardır.

Tablo 4.13. Fen-Edebiyat Fakóltesi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğretmen Tutumları
Bedensel-Kinestetik	r	-0,00
	p	0,991
	N	42
Doğacı	r	-0,09
	p	0,531
	N	42
Görsel-Uzamsal	r	0,01
	p	0,946
	N	42
Mantıksal-Matematiksel	r	-0,01
	p	0,953
	N	42
Müziksel-Ritmik	r	0,21
	p	0,175
	N	42
İçsel	r	-0,05
	p	0,745
	N	42
Sosyal-Kişilerarası	r	0,15
	p	0,341
	N	42
Sözel-Dil	r	0,06
	p	0,677
	N	42

(* $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi)

Tablo 4.13. incelendiğinde Fen-Edebiyat fakóltesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Çoklu Zeka Ölçeği alt zeka alanlarının hiçbirisi arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde araştırma amaçlı doğrultusunda elde edilen bulguların tartışılmasına ve değerlendirilmesine yer verilmiştir. Sonuç ve tartışma başlığı altında ilk olarak araştırma bulgularından anlamlı sonuç veren değişkenlere yer verilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarına uygulanan çoklu zeka ölçeğinde en yüksek puan ortalamasının Mantıksal-Matematiksel zeka alanında (38,51) olduğu Bedensel Kinestetik (37,52), Görsel-Uzaysal (38,51) ve Sosyal-Kişiler arası (36,02) zeka alanlarının sıralandığı tespit edilmiş olup diğer zeka alanlarından biraz daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. En düşük ortalamaya sahip zeka alanının ise Sözel-Dil (30,38) zeka alanı olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Eğitim fakültesi ve öğretmenlik sertifikası almakta olan öğretmen adaylarının sözel, mantıksal, görsel, müzikal, bedensel, sosyal ve özedönük zeka alanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Doğacı zeka alanı için ise anlamlı bir farklılık olamamakla beraber eğitim fakültesi (32,27) “kısmen uygun” düzeyinde olup öğretmenlik sertifikası programına kayıtlı olan öğretmen adayları (35,21) “oldukça uygun” düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Saraç'ın (2007), araştırmasındaki ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının çoklu zeka alanlarına bakıldığında, öğretmen adaylarının çoklu zeka envanterlerinde mantıksal envanterinin ($X=38,49$), bedensel (35,61), görsel (35,59) ve sosyal (35,06) olduğu görülmüştür. En düşük envanter ise sözel zeka envanteri ($X=29,48$) olduğu saptanmıştır. Araştırmamızda elde edilen sonuç, Saraç'ın araştırma sonuçlarıyla uyduğu gözlenmektedir.

Akkaya'nın ve Sezgin Memnun'un (2015) matematik öğretmeni adaylarının çoklu zekâ alanlarının gelişmişlik düzeyleri belirlenmeye çalışıldığı ve farklı değişkenler açısından incelendiği araştırmaya öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun mantıksal-matematiksel, kişilerarası-sosyal ve içsel-içedönük zekâ alanı kullanım ve becerilerinin çok gelişmiş ve gelişmiş olduğu görülmüş olup en az gelişmiş olan zeka alanları ise sırasıyla doğacı, müziksel ve sözel zeka alanları olduğu görülmüştür. Bu durum ise, matematik öğretmeni adaylarının mantıklı düşünme, muhakeme etme, problem çözme ve hesaplama yapma becerilerinin yanında işbirlikli çalışma, iletişim kurma, bireylerin duygu ve düşüncelerini anlama ve yorumlama gibi becerilerinin de oldukça gelişmiş düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada öğretmenlik sertifikası almakta olan ğretmen adaylarının doğacı zekası eğitim fakóltesi ğretmen adaylarından yüksek çıkmıştır. Buna göre, eğitim fakóltesi ğrencilerinin doğacı zekası orta seviyedeysen öğretmenlik sertifikası programına kayıtlı olan ğretmen adayları orta seviyenin üzerindedir. Doğacı zekası gcl olan bireyler sağlıklı bir evre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı çok meraklıdırlar. Doğa olaylarına karşı çok hassas ve duyarlıdırlar (Saban, 2004).

Eğitim Fakóltesi ğrencilerinin Sosyal Beceri leęi “kararsız” (orta) düzeyinde bulunmuştur. Fen-Edebiyat Fakóltesi ğrencilerinin Sosyal Beceri leęi “kararsız” (orta) düzeyinde bulunmuştur. Sosyal Beceri leęi puanlarının öğrenim değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ($t=-1,394$; $p>0,05$).Eğitim Fakóltesi ve Fen-Edebiyat Fakóltesi ğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyi anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Telli'nin (2010), Mersin niversitesi'nde, Eğitim, Fen-Edebiyat, Eczacılık, Mimarlık, Su rnleri, İletişim, Mühendislik, İktisadi-İdari Bilimler, BESYO ve Tıp Fakólterinin 3. sınıfında okumakta olan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri orta düzeyin biraz üzerinde bulunmuştur. Sosyal beceri puanları açısından fakólter arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgular araştırmayı destekler niteliktedir.

Eğitim Fakóltesi ğrencilerinin ğretmen Tutumları leęi puan ortalaması 243,60 ve “katılıyor” olarak hesaplanmış olup orta değerden ($68 \times 3 = 204$) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sonradan ğretmenlik meslek bilgisi eğitimi alan öğrencilerin ğretmen Tutumları leęi puan ortalaması 213 ve “kararsız” düzeyinde bulunmuştur. Öğretmen Tutumları leęi puanlarının öğrenim değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=5,306$; $p<0,05$). Yapılan araştırma sonucunda Eğitim Fakóltesi ğrencilerinin ğretmen Tutumları leęi puanları Fen-Edebiyat Fakóltesi ğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Aydın'ın (1993) sınıf ğretmeni adaylarının psikolojik ihtiyaçları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, sınıf ğretmeni adaylarının sahip oldukları öğretmenlik tutumları orta değere yakın bulunmuştur. zkan'ın (2012) pedagojik öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi programına devam eden ğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları farklı değişkenler yönünden incelediği araştırmada ğretmen adaylarının öğretmenlik

mesleğine karşı tutumları yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Sözer'in (1996) üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında, eğitim fakültesi ve öğretmenlik sertifikası programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının, çok yüksek düzeyde olmasa da, olumlu ve orta düzeyin üzerinde bulunduğu saptanmıştır. Yüksel (2004), tezsiz yüksek lisans programının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisini bulmak amacıyla yaptığı çalışmada, tezsiz yüksek lisans programına girişte, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu ve bu programın öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına bir etkisinin olmadığı belirlemiştir. Öztürk, Doğan ve Koç (2005), Gazi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı öncesi ve sonrasında öğretmenlik mesleğine yönelik araştırmasında Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine göre mesleğe yönelik algıları hem Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri öncesinde hem de sonrasında daha olumlu olduğunu bulmuşlardır. Aydın'ın (1993), Sözer'i (1996), Öztürk, Doğan ve Koç'un (2005) yaptığı çalışmalardaki bulgular, çalışmamızdaki bulguyu destekler niteliktedir. Yüksel'in (2004) ve Özkan'ın (2012) araştırmalarında öğretmenlik sertifikası alan öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumlarının yüksek çıkması söz konusudur ve hatta Yüksel'in yaptığı çalışmada sertifika programı öncesinde öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumları yüksek çıkmıştır. Sertifika programına alınırken mesleğe karşı tutumların belirlenmesi faydalı olabileceği ve tutumlarının yüksek olmasının öğretmenlik mesleğinin kalitesinin artırabileceği düşünülebilir.

Tüm öğretmen adaylarının Sosyal Beceri puanları ile Çoklu Zeka Ölçeği alt zeka alanları puanlarının hiçbirinde anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin Sosyal Beceri puanları ile sadece Doğacı zeka alanı puanları arasında orta düzeyde, negatif (zıt) yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Fen-Edebiyat fakültesi öğrencilerinin Sosyal Beceri puanları ile Çoklu Zeka Ölçeği alt zeka alanları puanlarının hiçbirinde anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Daha önceden sosyal beceri düzeyi ile Çoklu Zeka alanlarının ilişkisini araştıran ve bu çalışmaya dayanak gösterilecek bir çalışma bulunmamıştır.

Bireyin sosyal becerisinden bahsederken Gardner'in tanımlamış olduğu zeka alanları arasından Sosyal-Kişilerarası zeka alanı ile ilişkisine değinilebilir. Bu zeka

alanına göre, empati kurma, insanlarla sözlü-sözsüz iletişim kurma, grupta işbirliği içinde çalışma, bir bireyin sosyal durumunu ya da duygularını okuma, sinerji kazanma ve yaratma gibi özellikleri ile sosyal becerinin özellikleri ile benzeştiği görülebilir. Bu bilgiler ışığında Sosyal-Kişilerarası zeka alanı baskın olan bireylerde sosyal beceri düzeyleri arasında ilişkinin yüksek olması beklenebilir. Araştırmada herhangi bir ilişkinin bulunamamasını, araştırmaya katılan kişi sayısının az olmasına bağlayabiliriz.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin Sosyal Beceri puanları ile Öğretmen Tutumları Ölçek puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Öğretmenlik sertifikası alan öğrencilerin Sosyal Beceri puanları ile Öğretmen Tutumları Ölçek puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarının ise Sosyal Beceri puanları ile Öğretmen Tutumları Ölçek puanları arasında düşük düzeyde, negatif (zıt) yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.

Daha önceden öğretmenlik tutumu ile sosyal beceri düzeyinin ilişkisini araştıran ve bu çalışmaya dayanak gösterilecek bir çalışma bulunamamıştır.

Temel sosyal kurumların başında aileden sonra okul gelmektedir. Bireyin sosyalleşmesinde en etkili olan da ailesi, arkadaşları ve öğretmenleridir. Hele ki öğretmenler, öğrencilerin gözünde rol-model işlevi görmektedirler. Öğretmenlerin diğer yönetici ve öğretmenlerle iş birliği yapması, öğrencinin sorunlarını, fizyolojik, ruhsal, sosyal özelliklerini bilmesi ve ona göre davranması gibi davranışlar öğretmenlik mesleğinin sosyal becerilerine karşılık gelmektedir (Aydın, 1997).

Öğretmen Tutumları Ölçek puanları ile Çoklu Zeka Ölçeği alt zeka alanları puanlarının hiçbiri arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının Öğretmen Tutumları Ölçek puanları ile Bedensel Kinestetik, Doğacı, Mantıksal-Matematiksel, Müziksel-Ritmik, Sosyal-Kişilerarası zeka alanları puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının Öğretmen Tutumları Ölçek puanları ile Görsel-Uzamsal zeka alanı puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı; Öğretmen Tutumları Ölçek puanları ile İçsel zeka alanı puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı; Öğretmen Tutumları Ölçek puanları ile

Sözel-Dil zeka alanı puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Fen edebiyat fakültesi öğretmen adaylarının Öğretmen Tutumları Ölçek puanları ile Çoklu Zeka Ölçeği alt zeka alanları puanlarının hiçbiri arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Daha önceden öğretmenlik tutumu ile sosyal beceri düzeyinin ilişkisini araştıran ve bu çalışmaya dayanak gösterilecek bir çalışma bulunamamıştır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum incelenirken, Gardner'in İçsel-Özedönük zekası ile ilişkilendirebiliriz. Birey, kendini tanıma ve anlama, duyguların, ihtiyaçların ve amaçların farkında olma, nelere yönelmesi veya nelerden uzak durması gerektiğini bilme gibi özellikleri taşıyorsa hayatında doğru kararlar alabilir. Kendini bilen bir birey meslek seçiminde doğru kararlar alarak öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum sahibi olabilir denilebilir.

Öneriler

Uygulamacılara Yönelik Öneriler

Öğretmen adaylarının kendi yeteneklerini anlamalarını ve sahip oldukları çoklu zeka alanlarının farkında olarak derslerinde kullanmaları sağlanabilir.

Öğretmen adaylarına “matematik özel öğretim yöntemleri” dersinin ders sayısı artırılarak çoklu zeka uygulamaları yapmaları sağlanabilir.

Öğretmen adaylarına çoklu zeka kuramını derslerinde uygulayabilmeleri, ders planı yapmaları gibi durumlar için kuram hakkında daha fazla bilgi verilebilir.

Öğretmen adaylarına eğitim aldıkları sürede ve sonrasında hizmet içi eğitim olarak sosyal beceri eğitimi almaları sağlanabilir.

Öğretmen adaylarının mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine imkan sağlayacak şekilde mesleklerini en iyi şekilde tanımalarına yardımcı olacak eğitimler almaları sağlanabilir.

Araştırmacıya Yönelik Öneriler

Öğretmen adaylarına uygulanan sosyal beceri envanterinin alt bölümleri üzerinde araştırma yapılarak sosyal beceri düzeyleri incelenebilir.

Öğretmen adayları üzerinde sosyal beceri ile sosyal zeka arasındaki ilişki incelenmesi için bir araştırma yapılabilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları ile sosyal beceri düzeylerindeki gelişmeler üzerinde daha fazla araştırma yapılabilir.

Matematik öğretmenlerinin sosyal becerilerini inceleyen bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ahmad, N. (2011). Atitude of Student Teachers Towards Teaching in Relation to Academic Achievement. Online Educational Research Journal. Retrieved Dec 18, 2014, from <http://www.oerj.org/View?action=viewPaper&paper=59>.
- Akbaş, M. (2008). Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Evlilik Uyumları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akboy, R. (2005). Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zeka. *Dinazor Kitabevi. İzmir*.
- Akkaya, R. & Sezgin Memnun, D. (2015). Matematik Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Çoklu Zekâ Alanları. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (43).
- Albayrak, M. (2000). İlköğretim Okullarının I. Kademesinden II. Kademesine Geçişte Matematik Eğitimi İle İlgili Ortaya Çıkan Sorunlar. IV. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.
- Altunkeser, F. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Yordanması. Yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Arlı, Ö. (2004). Sosyal Bilgiler Dersi “Güzel Yurdumuz Türkiye” Ünitesine Yönelik Çoklu Zeka Kuramı Etkinlikleriyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının 5. Sınıf Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Armstrong, T. (2000). Multiple İntelligencesin The Classroom, 2nd Edition, Association For Supervision And Curriculum Development. Alexandria, Virginia, USA.
- Avşar, Z. (2004). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 111-130.

- Aydın, O. (1993). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aydın, B. (1997). Çocuk Ve Ergen Psikolojisi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakıf Yayınları, (1).
- Babacan, T. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (1999). Sosyal Beceri Eğitimi. *Nobel Yayın Dağıtım, Ankara*.
- Baki, A. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Derya Kitabevi.
- Baki, A., Gürbüz, R., Ünal, S., & Atasoy, E. (2009). Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Etkinliklerin Kavramsal Öğrenmeye Etkisi: Tam Sayılarda Dört İşlem Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 237-259.
- Başar, M., Ünal, M., & Yalçın, M. (2002). İlköğretim Kademesiyle Başlayan Matematik Korkusunun Nedenleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18.
- Bedir, H. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Beceri Düzeyleri-Bolu Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Berkant, A. G. H. G., & EKİCİ, G. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri İle Zeka Türleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1).
- Bloom, B. S. (1998). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, çev. *Durmuş Ali Özçelik, MEB Yay., İstanbul*.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle Ve Fırat Üniversitesi

Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2009), 13-24.

Bümen, N. T. (2004). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. Pegem A Yayıncılık.

Büyükkaragöz, S. S. (Ed.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri)*. Mikro Yayınları. Konya, 1998. ss.26.

Büyüköztürk, S. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Campbell, L. (1999). *Multiple Intelligences And Student Achievement: [Electronic Resource] : Success Stories From Six Schools*. Alexandria, Va.

Can, N. (2013). *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Pegem Akademi, Ankara.

Çalışkan, S. & Yenilmez, K. (2012). Kırsalda Matematik Eğitiminde Çoklu Zeka Uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 20, No: 3, Eylül, 2012.

Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program Ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.

Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(1), 139-157.

Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

Çifci, İ., & Sucuoğlu, B. (2012). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Kök Yayıncılık.

- Çinkılıç, İ., & SOYER, F. (2013). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekâ Alanları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Spor Yönetimi Ve Bilgi Teknolojileri Dergisi* Issn: 1306-4371 Cilt:8 Sayı:1 2013 Elektronik Dergi 4 B.
- Demirel, Ö. (2000). Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı. 2. baskı. *Pegem yayınları, Ankara.*
- Demirel, Ö., Başbay, A., & Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ Kuram Ve Uygulama*. Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları Ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C. & Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36).
- Engelberg, E., & Sjöberg, L. (2004). Internet Use, Social Skills, And Adjustment. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(1), 41-47.
- Erkuş, A. (1998). Goleman'ın Duygusal Zekâ Görüşünün Psikometrik Açından Eleştirisi Ve Dinamik Etkileşimsel Model Önerisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(1), 31-40.
- Eroğlu, B. (2011). Öğretmenlik Uygulamasının Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlikleri ve Mesleğe Yönelik Tutumları Üzerine Etkileri. *Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.*
- Eş, Ü. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Ve Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde Üniversitesi.*
- Gardner, H. (1999). Çoklu Zeka: Görüşmeler Ve Makaleler. Enka Eğitim Dizisi. Ankara.
- Gardner, H. (2006). Çoklu Zeka- Yeni Ufuklar. Optimist Yayınları. İstanbul.

- Gardner,H. (2010). Zihin Çerçeveleri- Frames Of Mind- The Theory Of Multiple Intelligences (1983). Alfa Yayınları. İstanbul.
- Girgin, G., Çetingöz, D., & Vural, D. E. (2011). Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1).
- Gündeşli, F. (2006). Çoklu Zeka Kuramı Ve İlköğretim Kurumlarının Yönetim Yapısına Potansiyel Etkileri. *Yüksek lisans projesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş*.
- Güven, B., & Karataş, İ. (2004). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamı Tasarımları. *İlköğretim Online*, 3(1).
- Hacıömeroğlu, G., & Şahin Taşkın, Ç. (2010). Fen Bilgisi Öğretmenliği Ve Ortaöğretim Fen Ve Matematik Alanları (OFMA) Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-90.
- Hark Söylemez, N. (2013). Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Sitelerini Kullanma Durumlarına Göre Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Huprich, S.K. ve Others. (2004). Do Dependency And Social Skills Combine To Predict Depression? Linking Two Diatheses İn Mood Disorders Research. *Individual Differences Research*, 2, 2-16.
- İlter, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahraman, S. (2013). Üstün Yetenekli 6, 7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarına Göre Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalafat, T. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Beden Memnuniyet Düzeyleri İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Çanakkale İli Örneği). Yüksek lisans tezi. 18 Mart

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretimi
Anabilim Dalı.

- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kavcar, C. (2009). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması. *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Fizik Bölümü Etkinlikleri*. http://physics.comu.edu.tr/etkinlikler/eg_yoo_d/bildiriler/cahit_kavcar.doc.
- Kaya, A., Büyükkasap, E. (2005). Physics Student Teachers' Profiles, Attitudes And Anxiety Toward Teaching Profession: An Erzurum Sample. *Kastamonu Education Journal*, 13(2), 367-380.
- Kızıltepe, Z. (2004). Öğretişim: Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım. Merteks İç ve Dış Ticaret Limited Şirketi.
- Koç Telli, M. (2010). Mersin Üniversitesi Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri İle Yetkinlik Beklentilerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Mersin üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç Telli, M. (2010). Mersin Üniversitesi öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile yetkinlik beklentilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurt, M. (2012). Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Yöntemi Ve Motivasyon Stilleri Etkileşiminin Öğrencilerin Tutum, Akademik Başarı Ve Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kyriacou, C., Kunc, R., Stephens, P., & Hultgren, A. G. (2003). Student teachers' expectations of teaching as a career in England and Norway. *Educational Review*, 55(3), 255-263.
- Loori, A. A. (2005). Multiple intelligences: A comparative study between the preferences of males and females. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 33(1), 77-88.

- Mattoo, M. I. ve Bichoo, T. A. (2014). Attitude of Secondary School Teachers Towards Teaching with Special Reference to Rural and Urban Background. *Indian Journal of Research*, 3(2), 64-66.
- McMahon, S. D., Dale S R. and Parks M.(2004) Multiple Intelligences and Reading Achievement: An Examination of the Teele Inventory of Multiple Intelligences, *The Journal of Experimental Education*, 73 (1), 2004, ss.41-52.
- Miller, S.R. (1995). On the nature of embarassability: shyness, social evaluation and social skill. *Journal of Personality*, 63, 315-339.
- Müftüler, M. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarına Göre Serbest Zaman Tercihlerinin Belirlenmesi. *Türkiye Kick Boks Federasyonu Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Nicolini, P. (2011). How To Assess İntelligences Through The Observational Method, *The İtalian Experience. Procedia-Social and Behavioral Sciences* 11, 87-91.
- Oğuzkan, F. (1985). Orta Dereceli Okullarda Öğretim. Gül Yayınevi. Ankara.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik Mesleği Ve Öğretmenin Nitelikleri. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:3. İstanbul.
- Oral, B. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. Eğitim Araştırmaları *Eurasian Journal of Educational Research*, 15, 88-98. Öğretmenler Yasası.(1986), KKTC: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı.
- Özden, Y. (1997). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özgüven, İ. (1994). Psikolojik Testler. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2).

- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sorunları. Seta Analiz, Sayı:17. Ankara.
- Özpolat, A. (2005). Öğretmenlik Mesleğindeki Değişmelerin Tarihsel Ve Toplumsal Bağlamı. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 30-34.
- Öztosun Çaydere, Ö., & Demirkaya, E. (2008). 6. Sınıf Öğrencilerinin Müziksel Zekalarıyla Akademik Başarılarının İlişkisi (Bolu İli Örneği). Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 73-80, Bolu, 2008.
- Öztürk, B., Doğan, O., & Gürcü, K. O. Ç. (2005). Eğitim Fakültesi Öğrencileri İle Fen-Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının Karşılaştırılması (Gazi Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-22.
- Öztürk, C. (2001). 21. Yüzyılda Eğitim Ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Serdar Yayıncılık.
- Paykoç, F. (1997). Öğretmenler İçin Duyuşsal Eğitim. *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos–2 Eylül 1995)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Saban, A. (2004). Çoklu Zeka Teorisi Ve Eğitim. Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2010). *Çoku Zeka Kuramı Ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N., Serin, O. ve Serin, U. (2004). Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler. *Çağdaş Eğitim*, 311, 16-27.
- Saraç, N. E. (2007). İlköğretim Ve Orta Öğretim Matematik Bölümü Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanlarının Belirlenmesi Ve Matematik İle Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir üniversitesi fen bilimleri enstitüsü.
- Selçuk, Z., Kayılı, H., & Okut, L. (2003). Çoklu Zeka Kuramı Uygulamaları. Nobel Yayın Dağıtım. Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de

- Öğretmenlik Tutumları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(1), 137-146.
- Seven, S., & Yoldaş, C. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,4(1).
- Sözer, E. (1996). Türk Eğitim Sisteminde Ortaöğretim Programları ve Uygulamalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(1), 116-128.
- Şahin, C. (1999). Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren Ve Geçirmeyen Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı.
- Şenel, H.G, Demir, İ., Sertelin, Ç., Kılıçaslan, A. ve Köksal, A. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 99-109.
- Şimşek, H. (2005). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1992). Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Talu, N. (1999). Çoklu Zeka Kuramı Ve Eğitime Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15).
- Tanyeri, T., Dursun, Ö. Ö., & Cuhadar, C. (2014). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 131-142.
- Tarman, S.(1999). Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zeka Kuramının Yeri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Terzi, A. R., & Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 593-614.

- Ülgen, G. (1997). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Vural, B. (2004). Yetkin-İdeal-Vizyoner Öğretmen. Hayat Yayıncılık. İstanbul.
- Yavuz, K. E. (2005). Eğitim-Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları. Özel Ceceli Okulları Eğitim Dizisi-I. Ankara.
- Yenice, N., & Aktamış, H. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çoklu Zekâ Alanlarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*,7(3), 86-99.
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 2. Kademesinde Okuyan Aktif Satranç Sporcularının Yaratıcılık Ve Çoklu Zeka Alanlarıyla Olan İlişkilerinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YÖK. (2007). Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Yüksel, G. (1997). Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri. *Milli Eğitim Dergisi*, 150(17.01), 2007.
- Yüksel, S. (2004). Tezsiz yüksek lisans programının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 355-379.

EKLER

EK-1

İLGİLİ MAKAMA

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapan Zeliha Buket KOZAĞAÇ'ın yüksek lisans tezinde "Öğretmenlik Tutumları Envanteri"ni kullanmasına izin verdiğimi bilgilerinize arz ederim. Saygılarımla...

Yrd. Doç. Dr. Oktay Aydın

Marmara Üniversitesi

Atatürk Eğitim Fakültesi

Öğretim Üyesi

0505 349 68 45

EK-2

Sayın

Buket KOZAĞAÇ

Türkçeye uyarlanmış bulunduğum “Sosyal Beceri Envanteri”ni “ Yüksek Lisans Tez“ çalışmasında kullanmak istemenizi memnunlukla karşıladım. Bu aracın bilimsel amaçlarla kullanılması benim de arzu ettiğim bir husustur, çünkü ancak bu yollar araç daha geliştirilebilecektir.

Sonuçlardan beni de haberli kıyorsanız sevinirim.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim 10.03.2014.

Prof. Dr. Galip YÜKSEL

EK-3 Dokuz Eylül İzin Belgesi Taranıp Koyulacak

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ



Sayı : 85316909/B.30.2.DEÜ.0.12.72.00/302/08.01

Konu: Tez Çalışması
(Zeliha Buket KOZAĞAÇ)

13.05.2014 - 602356

REKTÖRLÜK MAKAMI'NA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 29/04/2014 tarih ve 00887 sayılı yazınız.

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zeliha Buket KOZAĞAÇ'ın "Matematik Bölümü Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanlarının Belirlenmesi ve Sosyal Beceri ile Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasına ilişkin araştırma ve uygulama yapmak isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim


Prof.Dr. Süleyman BAŞLAR
Dekan

EK-4

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu çalışma Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Araştırma Projesi kapsamında yapılmaktadır. Aşağıda bulunan maddeler, sizlerden gelecek veriler ışığında “ Orta Öğretim Matematik Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekalarının Belirlenmesi ve Sosyal Becerileri ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konusundaki bulgulara yardımcı olacaktır. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Adnan Menderes Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi
Z. Buket KOZAĞAÇ

Uygulama Esasları: Verilen ifadeleri dikkatle okumanız, seçeneklerden size uygun olanın bulunduğu alanı işaretlemeniz ve işaretsiz ifade bırakmamanız rica olunur.

1.Yaşınız:

2. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

3. Bölümünüz: Matematik Bölümü () Matematik Öğrt. Bölümü ()

4. Mesleğinizi isteyerek mi seçtiniz?

() Evet () Hayır

5. Bölüm tercih sıranız:.....

EK-5

ÇOKLU ZEKA ENVANTERİ

Aşağıda ifade edilen tercihlerin size uygunluğu hakkındaki görüşlerinizi beşli derecelendirme ölçeğine göre belirtiniz

Derecelendirme ölçeği;

1= Hiç uygun değil

3= Kısmen uygun

5= Tamamen uygun

2=çok az uygun

4= Oldukça uygun

1. Bölüm						
A	Kitaplar benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
B	Zihnimde kolayca hesaplar yapabilirim.	1	2	3	4	5
C	Gözlerimi kapattığımda sıklıkla açık ve net imgeler görebiliyorum.	1	2	3	4	5
D	Sesim güzeldir.	1	2	3	4	5
E	Düzenli olarak yaptığım en az bir spor/fiziksel aktivite vardır.	1	2	3	4	5
F	Çevremdeki insanların danışmak için başvurduğu biriyimdir.	1	2	3	4	5
G	Hayat hakkındaki önemli sorular üzerine kafa yorurum.	1	2	3	4	5
H	Doğa ile başbaşa olmayı severim.	1	2	3	4	5
2. Bölüm						
A	Kelimeleri, okumadan, yazmadan veya söylemeden önce beynimde işitirim.	1	2	3	4	5
B	Matematik ve/veya Fen dersleri okulda en çok sevdiğim dersler arasındadır.	1	2	3	4	5
C	Renklere karşı duyarlıyım.	1	2	3	4	5
D	Bir şeyin notasının yanlış çalındığını fark edebilirim.	1	2	3	4	5
E	Bir yerde uzun süre hiç kıvılcımdan oturmaktan sıkılırım.	1	2	3	4	5
F	Yürüyüş yapma, koşma, yüzme yerine futbol, basketbol ve voleybol gibi sporları tercih ederim.	1	2	3	4	5
G	Kendimi daha iyi tanımak için kişisel gelişim ile ilgili kitaplar okurum.	1	2	3	4	5
H	Bazı insanların çevre ve doğal hayat hakkındaki duyarlılıkları beni üzmektedir.	1	2	3	4	5

3. Bölüm						
A	Televizyon izlemek veya film seyretmekten çok radyo veya bir ses kasetini dinlediğimde daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
B	Mantıksal düşünmeyi ve beyin jimlastığı gerektiren oyunları severim.	1	2	3	4	5
C	Fotoğraf çekmeyi severim.	1	2	3	4	5
D	Müzik dinlemeyi severim.	1	2	3	4	5
E	Ağaç işleri, dikiş, maket yapma gibi el becerisi gerektiren işleri severim.	1	2	3	4	5
F	Bir sorunun olduğunda tek başıma çözmeye çalışmak yerine yardımına başvurabileceğim birini ararım.	1	2	3	4	5
G	Başarısız olduğum durumlarda kendime karşı esnek davranabilirim.	1	2	3	4	5
H	Hayvanların etrafında dolaşmaktan, onlarla oynamaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
4. Bölüm						
A	Kelime işlem oyunlarını severim.	1	2	3	4	5
B	"Eğer İse ne olur" türünden deneysel şeyler yapmayı severim.	1	2	3	4	5
C	Yap boz gibi görsel bulmaca oyunlarını severim.	1	2	3	4	5
D	Çok iyi çaldığım bir müzik aleti vardır.	1	2	3	4	5
E	En iyi fikirlerin içime doğduğu anlar yürüyüş, koşu gibi fiziksel etkinlikte bulunduğum zamanlardır.	1	2	3	4	5
F	En az üç yakın arkadaşım vardır.	1	2	3	4	5
G	Kendime sakladığım bazı hobilerim vardır.	1	2	3	4	5
H	Kuş beslemek, akvaryum sahibi olmak gibi doğa ile ilgili en az bir hobim vardır.	1	2	3	4	5
5. Bölüm						
A	Dil sürçmeleri, tekerlemeler veya kafiyeli sözcüklerle eğlenmeyi ve eğlendirmeyi severim.	1	2	3	4	5
B	Zihnim sürekli eşya (şeyler) ile ilgili kalıp, kural ve mantıksal silsileleri araştırmakla meşguldür.	1	2	3	4	5
C	Rüyalarım gerçek gibidir.	1	2	3	4	5
D	Müzik olmasaydı hayatım daha kısır olurdu.	1	2	3	4	5
E	Boş zamanlarımı genellikle dışarıda geçirmek isterim.	1	2	3	4	5
F	Kendi başıma eğlenmekten çok bir grup arkadaşla eğlenmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
G	Hayatla ilgili zihnimi sürekli meşgul eden bazı konular var.	1	2	3	4	5
H	Zihnim mevsimler, iklimler gibi doğal olayların oluşumuyla ilgili sorularla meşguldür.	1	2	3	4	5

6. Bölüm						
A	Konuşmalarım (veya yazılarımda) insanlar bazen kullandığım kelimelerin ne alama geldiğini sorarlar.	1	2	3	4	5
B	Bilimsel alandaki gelişmeler ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
C	Bilmediğim yerlerde yön tayin etmede ve gideceğim yeri bulmada rahatımdır.	1	2	3	4	5
D	Sokakta yürürken bazen kendimi bir melodiyi mırıldanırken bulurum.	1	2	3	4	5
E	Konuşurken sıklıkla beden dili kullanırım.	1	2	3	4	5
F	Bildiğim şeyleri başkalarına öğretmeyi severim.	1	2	3	4	5
G	Zayıf ve kuvvetli yanlarım hakkında gerçekçi bir bakış açısına sahip olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
H	Ağaç, kuş ve benzeri bitki ve hayvan türlerini kolaylıkla ayırt ederim.	1	2	3	4	5
7. Bölüm						
A	Benim için Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleri Matematik ve Fen derslerinden hep daha kolay olmuştur.	1	2	3	4	5
B	Her şeyin mutlaka mantıklı bir açıklamasının olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
C	Resim yapmayı ve çizim yapmayı severim.	1	2	3	4	5
D	Davul veya tef gibi vurmali çalgılara kolayca tempo tutabilirim.	1	2	3	4	5
E	Bir şeyi kendim tecrübe ederek (örn. Dokunarak) daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
F	Kendimi bir lider olarak görürüm. / (İnsanlar bir lider olduğumu söyler.)	1	2	3	4	5
G	Hafta sonunda lüks bir eğlence yerinde olmaktansa bir yayla evinde kendi başıma geçirmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
H	Canlılar alemiyle ilgili kitap okumayı, belgesel seyretmeyi çok severim.	1	2	3	4	5
8. Bölüm						
A	Arabada giderken yollardaki yazılar, şekil ve manzaradan daha çok dikkatimi çeker.	1	2	3	4	5
B	Somut ve kavramsal şeyler üzerine düşünmeyi severim.	1	2	3	4	5
C	Geometri gibi şekillerle ilgili konuları, Cebir türü işlemsel konulardan daha kolay bulurum.	1	2	3	4	5
D	Bir çok şarkının ve müzik parçasının ezgisini bilirim.	1	2	3	4	5
E	Heyecan verici fiziksel aktiviteleri severim.	1	2	3	4	5
F	Kalabalık ortamlarda rahat davranırım.	1	2	3	4	5
G	Kendimi güçlü bir iradeye sahip ve özgür düşünen biri olarak görürüm.	1	2	3	4	5
H	Tatil için doğa ile başbaşa kalacağım yerleri seçerim.	1	2	3	4	5

9. Bölüm						
A	Arkadaş toplantılarında sık sık yeni duyduğum veya okuduğum şeylere atıfta bulunurum.	1	2	3	4	5
B	Okulda, işte, evde insanların konuşmalarındaki veya yaptıklarındaki mantık hataları çok dikkatimi çeker.	1	2	3	4	5
C	Kuşbakışı olarak yukarıdan gördüğüm nesnelerin gerçek görünümelerini rahatlıkla zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
D	Bir melodiyi doğru olarak mırıldanabilmem için bir iki kez duymam yeterlidir.	1	2	3	4	5
E	Vücut koordinasyonumun (elimi kolumu kumanda etme...vb.) iyi olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
F	İşimle ve ilgi alanlarımla ilgili toplantılara/sosyal etkinliklere katılmayı severim.	1	2	3	4	5
G	Hayatımdaki önemli olayları ve iç dünyamla ilgili şeyleri günlüğüme/dosyama kaydedirim.	1	2	3	4	5
H	Hayvanat bahçeleri veya botanik bahçeleri gibi bir yönüyle doğal hayatı barındıran yerleri ziyaret etmeyi severim.	1	2	3	4	5
10. Bölüm						
A	Halihazırda gurur duyduğum, çevremdeki insanlar arasında fark edilmemi sağlayan yazılı bir eserim var.	1	2	3	4	5
B	"Şey"lerin ölçülmesi, kategorize edilmesi, analizinin yapılması veya bir şekilde rakamlara dökülerek açıklanması onları daha kolay anlamamı sağlar.	1	2	3	4	5
C	İçinde bolca şekil ve resimlerin olduğu okuma materyallerini tercih ederim.	1	2	3	4	5
D	İş yaparken, ders çalışırken veya bir şey öğrenirken sık sık kendi kendime tempo tutar veya bir melodi mırıldanırım.	1	2	3	4	5
E	Yeni bir beceriyi izlemek veya okumak yerine yaparak yaşayarak daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
F	Akşamları evde kendi başıma geçirmektense canlı, neşeli, eğelenceli arkadaş toplantılarına katılmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
G	Kendi işim var. / Kendi işimi kurma konusunu ciddi bir şekilde düşünüyorum.	1	2	3	4	5
H	Bahçe işleriyle ve toprakla uğraşmayı severim.	1	2	3	4	5

EK-6

ÖĞRETMENLİK TUTUMLARINI ÖLÇME ENVANTERİ

Bu envanter, öğretmen-öğrenci ilişkilerini ifade eden 68 maddeden meydana gelmiştir. Bu ilişkilerin ne olmasına dair çeşitli görüş ayrılıkları olduğundan cevapların doğru veya yanlış olması söz konusu değildir. İstenen sizin kendi görüşünüzdür. Lütfen her bir maddeyi okuyunuz ve size uygun olan seçeneğin üzerine çarpı (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

Seçenekler: Kuvvetle katılırim, Katılırim, Kararsızım, Katılmam, Asla katılmam.

29.Öğrenciler yeterli bir muhakeme yapmaya muktedir değillerdir.					
30.Davranış bozukluğu gösteren öğrencinin kendisini suçlu hissetmesi ve kendisinden utanması gerekir.					
31.Derste konuşmak veya sırasından kalkmak isteyen bir öğrencinin daima öğretmeninden izin alması gerekir.					
32.Arkadaşlarına selgi ve tebeşir atmak ağır şekilde cezalandırılmalıdır.					
33.Yetişkinin konuşmak istediği yerde çocuk susmasını bilmelidir.					
34.Öğrenciler cinsel konularda soru sormamalıdır.					
35.Öğrencilere neyi, nasıl yapmaları gerektiği noktası noktasına söylenmelidir.					
36.Öğrencilerin birbirleriyle fısıltı halinde konuşmalarına müsaade edilmemelidir.					
37.Mahcup öğrencilerin ders anlatırken ayakta durmaları istenmelidir.					
38.Öğretmen asla sınıfı kendi haline bırakmamalıdır.					
39.Öğretmen maaşının karşılığı olan işten fazlasını yapması beklenmemelidir.					
40.Sessizlik, başarısızlığın en önemli sebeplerinden biridir.					
41.Sınıf kuralları asla bozulmamalıdır.					
42.Müstehcen yazılar yazan öğrenci şiddetle cezalandırılmalıdır.					
43.Okul çalışmalarını en iyi yapmanın tek bir yolu vardır ve bütün öğrenciler bunu izlemelidir.					
44.Okul çalışmalarını öğrencilerin ilgilerine dayamak sonuç vermez.					
45.Okul standartlarını karşılamayan öğrenciler sınıfta bırakılmalıdır.					
46.Cocuklara verilen sözü ara sıra yerine getirmemek gerekir.					
47.Tınaklarını yiven bir öğrencinin bundan utanması gerekir.					
48.Bazı öğrencilerinin son derece hassas olması hoş görülemez.					
49.Öğrencilere asla itimat edilmemelidir.					
50.Öğrencilere yaptığımız kısıtlamaların sebebini açıklamamız gerekir.					
51.Bir Öğrencinin kendinin ne beklediğini tamamen ve daima bilmesi gerekir.					
52.Öğretmen devamlı surette hayali hastalıklardan bahseden bir öğrenciyi nazarı dikkate almamalıdır.					
53.Öğrencileri değerlendirirken önemli olan sonuçtur, gayretli olmaları yetmez.					
54.Öğrencilerin çoğu, öğretmenlerinin kendileri için yaptıklarının kıymetini bilemezler.					
55.Öğretmenin, bazen öğrencilere karşı sabrını yitirmesi bir kabahat değildir.					
56.Modern eğitim ilkeleri öğrenciler için çok kolaylık sağlamaktadır.					
57.Öğrencilerin çoğu, derslerini öğrenmek için yeterli gayret sarf etmezler.					
58.Öğrencilerde doğal olarak itaatsizlik eğilime vardır.					
59.Günümüz öğretim ilkeleri disipline gereği kadar yer vermemektedir.					
60.Bir sınıfın bütün öğrencileri aynı yeteneklere sahip olmalıdır.					
61.Öğretmenlerin haylazlara karşı sempati göstermesi beklenmemelidir.					
62.Günümüzde, öğretmenlerin daha otoriter davranmalarına ihtivaç vardır.					
63.Saldırgan öğrenciler en büyük problemi teşkil ederler.					
64.Okula yeni gelen öğrenciler öğretmenin işini güçleştirir.					
65.Öğrenciler öğretmenlerini diğer yetişkinlerden daha fazla sayınak zorunda değillerdir.					
66.Öğretmen asla sınıfı kendi haline bırakmamalıdır.					
67.Öğretmen öğrencileri nadiren geçekten sevimli bulur.					
68.Öğrenciler kendi kararlarını kendileri verecek kadar olgun değillerdir.					
27.Hiçbir öğrenci otoriteye karşı isyan etmemelidir.					
28.Bütün öğrencilerin sınıfı geçmesi başarı standartlarını düşürür.					

EK-7

SOSYAL BECERİ ENWANTERİ

Aşağıda bir tutum ve davranış ifade eden 90 madde verilmiştir. Bunlar sizin için tanımlayıcı bir özellik olabilir ya da olmayabilir. Her maddeyi lütfen dikkatle okuyunuz. Sonra ilgili ölçeği kullanarak sizin durumunuzu en doğru şekilde yansıtacak olan seçeneğe karar verin, sonra cevap kağıdında uygun olan daireyi karalayın

Doğru ya da yanlış cevap olmadığını aklınızda tutun bu nedenle maddeleri olabildiğince içten ve dürüstçe cevaplayın. Her madde için bir seçenek işaretleyin. Her maddeyi cevaplandırmayı deneyin.

	Hiç Benim Gibi Değil	Biraz Benim Gibi	Benim Gibi	Oldukça Benim Gibi	Tamamen Benim Gibi
1. Üzüntülü ve mutsuz olduğum zaman başkalarının bunu anlaması zordur.	()	()	()	()	()
2. İnsanlar konuşurken onların hareketlerini izlemeye de onları dinlediğim kadar zaman ayırım.	()	()	()	()	()
3. Sevmediğim insanlara karşı olan duygularımı ne kadar saklamaya çalışsam da onlar sevmediğimi anlar.	()	()	()	()	()
4. Arkadaşların biraraya geldiği eğlence toplantılarını düzenlemekten hoşlanırım.	()	()	()	()	()
5. Başkaları tarafından eleştirilmek veya azarlanmak beni pek rahatsız etmez.	()	()	()	()	()
6. Genç-yaşlı, zengin ve yoksul her türlü insanla birlikte kendimi rahat hissederim.	()	()	()	()	()
7. Pek çok insandan hızlı konuşurum.	()	()	()	()	()
8. Çok az insan benim kadar duyarlı ve anlayışlıdır.	()	()	()	()	()
9. Komik bir hikaye anlattığımda ya da şaka yaptığımda çoğunlukla kendimi gülmekten alıkoyamam.	()	()	()	()	()
10. İnsanların beni iyice tanımaları çok zaman alır.	()	()	()	()	()
11. Benim zevk ve üzüntümün en büyük kaynağı diğer in-lardır.	()	()	()	()	()
12. Bir grup arkadaşımınla birlikte olduğum zaman genellikle grubun sözcüsü olurum.	()	()	()	()	()
13. Mutsuz olduğum zaman çevremdekileri de mutsuz yapma eğilimim vardır.	()	()	()	()	()
14. Toplantılarda herhangi birisi bana ilgi duyduğu zaman bunu hemen fark edebilirim.	()	()	()	()	()
15. İnsanlar sıkıldığını yüz ifadelerinden hemen farkedebilirler.	()	()	()	()	()
16. Sosyal olmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
17. Politik bir tartışmada, tartışılan kişileri gözlemek ve görüşlerini analiz etmekten ziyade tartışmada bizzat yer almamı tercih ederim.	()	()	()	()	()
18. Kişisel bir şey hakkında konuşurken karşımdakilerin yüzüne bakmakta bazen zorluk çekerim.	()	()	()	()	()
19. Bakışlarının anlamlı olduğu söylenir.	()	()	()	()	()
20. İnsan davranışlarının nedenlerini öğrenmek ilgimi çeker.	()	()	()	()	()
21. Duygularımı kontrol etmede çok başarılıyım.	()	()	()	()	()
22. Çok sayıda insanla bir arada çalışmayı gerektiren işleri tercih ederim.	()	()	()	()	()
23. Çevremdeki insanların psikolojik durumundan büyük ölçüde etkilenirim.	()	()	()	()	()

24	Önceden hazırlanmış bir konuşmayı yapmakta pek başarılı değilimdir.	()	()	()	()	()
25	Başka inanlara dokunmaktan genellikle rahatsız olurum.	()	()	()	()	()
26	Başkalarıyla olan ilişkilerini izleyerek bir insanın karakterini kolayca anlayabilirim.	()	()	()	()	()
27	Gerçek hislerimi hemen herkesten gizleyebilirim.	()	()	()	()	()
28	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarına her zaman katılırım.	()	()	()	()	()
29	Bazı ortamlarda doğru şeyleri yaptığımdan veya söylediğimden endişe ederim.	()	()	()	()	()
30	Kalabalık bir grubun önünde konuşmak benim için zordur.	()	()	()	()	()
31	Sık sık yüksek sesle gülerim.	()	()	()	()	()
32	Ne kadar saklamaya çalışsalar da, insanların gerçek düşüncelerini genellikle bilirim.	()	()	()	()	()
33	Arkadaşlarım beni güldürmeye veya gülümsetmeye çalışsalar bile ciddiyetimi koruyabilirim.	()	()	()	()	()
34	Kendimi yabancılara tanıtırken genellikle ilk adımı ben atarım.	()	()	()	()	()
35	Bazen başkalarının bana söylediklerini sanki çok kişisel olarak algılıyorum.	()	()	()	()	()
36	Bir grup içinde olduğum zaman konuşacağım doğru şeyleri seçmede güçlük çekiyorum.	()	()	()	()	()
37	Arkadaşlarıma ve aileme onların beni nasıl kızdırdıklarını veya üzdüklerini anlatmakta bazen güçlük çekiyorum.	()	()	()	()	()
38	Bir insanla ilk karşılaşmamdan sonra onun karakterini tam olarak anlayabilirim.	()	()	()	()	()
39	Duygularımı kontrol etmek benim için oldukça zordur.	()	()	()	()	()
40	Karşılıklı konuşmalarda genellikle ilk adımı ben atarım.	()	()	()	()	()
41	Hareketlerim hakkında başkalarının ne düşündükleri benim için çok fazla önem taşımaz.	()	()	()	()	()
42	Grup tartışmalarını yönetmede genellikle çok başarılıyım.	()	()	()	()	()
43	Yüz ifadem genellikle tarafsızdır.	()	()	()	()	()
44	Hayatımdaki en büyük zevklerimden biri, diğer insanlarla birlikte olmaktır.	()	()	()	()	()
45	Üzgün olsam bile soğukkanlılığımı korumakta oldukça başarılıyım.	()	()	()	()	()
46	Bir hikaye anlatırken konunun anlaşılması için genellikle pek çok el kol hareketi yaparım.	()	()	()	()	()
47	Genellikle insanlara söylediklerimin yanlış anlaşılacağından kaygılanırım.	()	()	()	()	()
48	Genellikle sosyal düzeyi benimkinden farklı olan insanlarla birlikte bulunmaktan rahatsız olurum.	()	()	()	()	()
49	Kızgınlığımı çok seyrek gösteririm.	()	()	()	()	()
50	Kendilerini olduğundan farklı gösterenleri, karşılaştığım ilk andan itibaren hemen tespit edebilirim.	()	()	()	()	()
51	Grupla birlikteyken genellikle davranışlarımı ve fikirlerimi gruba adapte edebilirim.	()	()	()	()	()
52	Tartışmalarda konuşmaların büyük bir kısmını ben üstlenirim.	()	()	()	()	()
53	Büyürken ailem daima iyi davranışların önemini vurgulamıştır.	()	()	()	()	()
54	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarına başkalarıyla kaynaşmakta pek başarılı değilim.	()	()	()	()	()

55	Arkadaşlarımla konuşurken onlara sık sık dokunurum.	()	()	()	()	()
56	Başka insanların sorunlarını bana anlatmalarından nefret ederim.	()	()	()	()	()
57	Sinirli olduğum zaman bu durumumu başkalarından çok iyi bir şekilde saklayabilirim.	()	()	()	()	()
58	Toplantılarda çok çeşitli insanlarla konuşmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
59	Herhangi birinin bana gülümsemesinden veya surat asmasından çok etkilenirim.	()	()	()	()	()
60	Bir çok önemli kişinin katıldığı toplantılarda kendimi dışlanmış hissedirim.	()	()	()	()	()
61	Durgun geçen bir toplantıyı neşelen direbilirim.	()	()	()	()	()
62	Üzüntülü filmlerde bazen ağlarım.	()	()	()	()	()
63	Sosyal etkinliklerde hiç eğlenmesem bile kendimi çok iyi vakit geçiriyormuş gibi gösterebilirim.	()	()	()	()	()
64	Kendimi yalnız biri olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
65	Eleştiriye karşı çok duyarlıyım.	()	()	()	()	()
66	Farklı özgeçmişe sahip insanların çevremde rahatsız olduklarını ara sıra fark etmişimdir.	()	()	()	()	()
67	İlgi odağı olmaktan nefret ederim.	()	()	()	()	()
68	Üzüntülü bir insanı, rahatlatmak için kolaylıkla dokunup kucaklayabilirim.	()	()	()	()	()
69	Güçlü bir duygumu pek saklayamam.	()	()	()	()	()
70	Kalabalık toplantılara katılmaktan ve yeni insanlarla tanışmaktan zevk alıyorum.	()	()	()	()	()
71	Başka insanların beni sevmesine çok önem veririm.	()	()	()	()	()
72	Bir yabancı ile konuşmaya başlarken bazen yanlış şeyler söylerim.	()	()	()	()	()
73	Duygu ve heyecanlarımı çok seyrek gösteririm.	()	()	()	()	()
74	Başka insanları seyretmek için saatler harcarım.	()	()	()	()	()
75	Gerçekten kendimi mutlu hissediyorken bile kolaylıkla üzgünmüş gibi gösterebilirim.	()	()	()	()	()
76	Tandığım birileri benimle konuşmadıkça onlarla konuşmam mümkün değildir.	()	()	()	()	()
77	Eğer bir başkasının bana baktığı düşüncesine kapılırsam huzursuz olurum.	()	()	()	()	()
78	Gruplarda genellikle lider olarak seçilirim.	()	()	()	()	()
79	Arkadaşlarım bazen bana çok konuştuğumu söyler.	()	()	()	()	()
80	Çoğunlukla duyarlı ve anlayışlı bir insan olduğum söylenir.	()	()	()	()	()
81	Duygularımı saklamaya çalışsam bile insanlar bunu her zaman anlayabilirler.	()	()	()	()	()
82	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında toplantının yıldızı olma eğilimdeyim.	()	()	()	()	()
83	Başkalarının üzerinde bıraktığım etki ile genellikle meşgul olurum.	()	()	()	()	()
84	Sosyal ortamlarda genellikle kendimi beceriksiz bulurum.	()	()	()	()	()
85	Kızgın olduğum zaman asla bağırıp çağırırım.	()	()	()	()	()
86	Arkadaşlarım kızgın ve sinirli oldukları zaman onları sakinleştirmem için beni ararlar.	()	()	()	()	()
87	Bir önceki dakika mutlu ve bir sonraki dakika üzgün görünmeyi kolaylıkla başarabilirim.	()	()	()	()	()
88	Herhangi bir konu üzerinde saatlerce konuşabilirim.	()	()	()	()	()
89	Sık sık başkalarının benim hakkında ne düşündükleriyle meşgul olurum.	()	()	()	()	()
90	Her türlü sosyal ortama kolayca uyum sağlayabilirim.	()	()	()	()	()

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Zeliha Buket KOZAĞAÇ

Doğum Yeri ve Tarihi : FATİH-17/03/1988

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Balıkesir Üniversitesi Necati Bey Eğitim Fakültesi
Ortaöğretim Fen Ve Matematik Alanları Öğretimi
Matematik Öğretmenliği-2011

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

Bildiriler

-Uluslararası : International Symposium on Changes and New
Trends in Education- Yaratıcı Düşünme Becerisi
Konusunda 2000 Yılı ve Sonrasında Yayımlanmış
Makalelerin İncelenmesi.

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : MEB Matematik Öğretmenliği 2013-...

İLETİŞİM

E-posta Adresi : buketkozagac03@gmail.com

Telefon :-

Tarih : 24 Temmuz 2015