

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE ÇOKLU ZEKÂ KURAMI
DOĞRULTUSUNDA YAPILAN ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN
BİLİŞSEL, DUYUŞSAL ve DEVİNİŞSEL ERİŞİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Aylin ÇELEN

Ocak-2006

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE ÇOKLU ZEKÂ KURAMI
DOĞRULTUSUNDA YAPILAN ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN
BİLİŞSEL, DUYUŞSAL ve DEVİNİŞSEL ERİŞİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
AYLİN ÇELEN

DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. NEVZAT MİRZEOĞLU

BOLU-2006

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Aylin ÇELEN'e ait "İlköğretim Beden Eğitimi Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı Doğrultusunda Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel erişî düzeylerine etkisi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Nevzat MİRZEOĞLU

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hakkı ÇOKNAZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Müberra ÇELEBİ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Dilşad E. MİRZEOĞLU

Üye : Yrd. Doç. Dr. Işıl AKTAĞ

Prof. Dr. Mithat BAYDUR

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ÖZET

**İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE ÇOKLU ZEKÂ KURAMI
DOĞRULTUSUNDA YAPILAN ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN
BİLİŞSEL, DUYUŞSAL ve PSİKOMOTOR ERİŞİ DÜZEYLERİNE
ETKİSİ**

Aylin ÇELEN

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi Öğretimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr Nevzat MİRZEOĞLU

Ocak-2006, 212 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, geleneksel yöntem ve çoklu zeka uygulamaları doğrultusunda işlenen Beden Eğitimi ve Spor derslerinin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine olan etkisini araştırmaktır. Araştırmada, deneysel modellerden deney kontrol gruplu ön test- son test modeli kullanılmıştır. Bu amaçla, Bolu’da bir ilköğretim okulunun 6. sınıf öğrencilerinden bir gruba (deney grubu) çoklu zekâ kuramı uygulamaları ile hazırlanan program uygulanırken, diğer gruba (kontrol grubu) geleneksel yöntem ile hazırlanan

program uygulanmıştır. Deney grubu; 11 kız ve 22 erkek olmak üzere toplam 33, kontrol grubu ise 18 kız ve 15 erkek olmak üzere toplam 33 kişiden oluşmaktadır. Deney grubu yaş ortalaması 11.96 ± 0.46 , kontrol grubu yaş ortalaması ise 12.03 ± 0.52 'dir. Her ünite başında ve sonunda bilişsel alan öğrenmelerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleri alınmış çoktan seçmeli test; psikomotor becerileri ölçmek için de gözlem formları kullanılmıştır. Duyuşsal alandaki erişiyi belirlemek amacı ile de Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlemesinde SPSS 11.0 paket programı kullanılarak; betimsel istatistik ve parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t testi ve bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan erişi düzeyleri karşılaştırıldığında, her iki ünite de (cimnastik ve voleybol) bilişsel ve duyuşsal alanda deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı ($p<0.05$) bir fark, psikomotor alanda ise bütün becerilerde kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir ($p<0.05$).

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zekâ Kuramı, Geleneksel Yöntem, Bilişsel alan, Psikomotor alan, Duyuşsal alan.

ABSTRACT**THE EFFECTS OF THE MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY
ACTIVITIES ON THE ACHIEVEMENTS OF STUDENT'S COGNITIVE,
AFFECTIVE AND PSYCHOMOTOR DOMAINS AT THE PHYSICAL
EDUCATION LESSON****Aylin ÇELEN****A Study of Postgraduate****Branch of Basic Science of Physical Education Teacher****Thesis Advisor: Asit. Prof. Nevzat MİRZEOĞLU****January-2006, 212 Pages**

The purpose of this study is to research the effects of the physical education and sport lessons, which practise multiple intelligences theory and traditional method, to the student's cognitive, affective and psychomotor evolutions., The data was collected from the sixth class students in a primary school. Experimental model was used in this study. Multiple intelligences theory activities were used in experimental group and traditional method was used in control group. The experimental group was constituted 11 girls and 22 boys, the control group was constituted 18 girls and 15 boys. The average age of experimental group was 11.96 ± 0.46 , control group was 12.03 ± 0.52 . At gymnastics and volleyball units, achievement tests were used to measure for cognitive behaviors and observation forms were used to measure the motor

performance. Attitude scale was used to measure the student' attitude relative with physical education and sport. These enstruments were given to all students at the beginnig of the gymnastics unit (pre test) and at the end of the gymnastics and volleyball units (post test). SPSS for Windows programme was used for data analyse. The statistical analyses of the study included descriptive statistics, Independent Samples t test and Paired Samples t test. When the cognitive, affective and psychomotor scores of experimental and control group were compared, the results of the study showed that, at cognitive and affective domain there was a significant difference in favour of experimental group ($p<0.05$). At psychomotor domain, for each units (gymnastics and volleyball), there was a significant difference in favour of control group ($p<0.05$).

Key Words: Multiple Intelligences Theory, Traditional Method, Cognitive Domain, Affective Domain, Psychomotor Domain.

**DÜNYAMI AYDINLATAN
SEVGİLİ EŞİM
SUAT'A;**

TEŞEKKÜR

Bu tezin planlanması, hazırlanması ve ortaya çıkartılmasındaki katkılarından dolayı danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Nevzat MİRZEOĞLU'na; çalışmam boyunca desteklerini esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Dilşad E. MİRZEOĞLU'na ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Hakkı ÇOKNAZ'a ve verilerin toplanması aşamasında yardımlarını esirgemeyen canım arkadaşım Suna TUZCUOĞLU'na teşekkür ederim.

Ayrıca sevgili aileme ve sevgili eşim Suat ÇELEN'e tüm bu hazırlıklar sürecinde benim yanımda oldukları ve desteklerini esirgemedikleri için teşekkürlerimi sunarım.

Aylin ÇELEN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İTHAF.....	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xvii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xix
BÖLÜM	
I- GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Araştırmanın Amacı	5
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6. Sayıtlar.....	6
1.7. Sınırlılıklar.....	6
1.8. Tanımlar.....	6

II- KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	8
2.1. Zeka Nedir?.....	8
2.2. Zeka Kuramları.....	10
2.3. Çoklu Zeka Kuramı.....	12
2.3.1. Çoklu Zeka Alanları.....	15
2.3.1.1. Sözel-Dilsel Zeka.....	15
2.3.1.2. Mantıksal-Matematiksel Zeka.....	18
2.3.1.3. Görsel-Uzamsal Zeka.....	20
2.3.1.4. Müziksel-Ritmik Zeka.....	22
2.3.1.5. Bedensel-Kinestetik Zeka.....	24
2.3.1.6. Kişilerarası-Sosyal Zeka.....	26
2.3.1.7. Kişiyeye Dönük-İçsel Zeka.....	28
2.3.1.8. Doğa Zekası.....	30
2.4. Zekâ Türlerine Göre Düzenlenebilecek Etkinlikler	32
2.5. Çoklu Zekâ Kuramı ve Geleneksel Zekâ Anlayışları.....	40
2.6. Çoklu Zekâ Alanları Nasıl Belirlenebilir?.....	41
2.7. Çoklu Zeka Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	42
2.8. Eğitimde Çoklu Zeka Teorisine Neden İhtiyaç Vardır?.....	42
2.9. Çoklu Zeka Kuramı Sınıf Ortamlarında Nasıl Uygulanır?.....	44
2.10. Çoklu Zekâ Kuramı Ve Öğretim.....	45
2.11. Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Ders Planlama.....	47
2.12. Çoklu Zekâ Kuramı Ve Program Geliştirme.....	47
2.13. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Sınıf Yönetimi.....	48
2.14. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Ölçme Ve Değerlendirme.....	49
2.15. Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler.....	51
2.16. Beden Eğitimi.....	52
2.17. Çoklu Zeka Alanlarının Beden Eğitiminde Kullanılması.....	53
2.17.1. Sözel-Dilsel Zekanın Beden Eğitiminde Kullanımı.....	53

2.17.2. Mantıksal-Matematiksel Zekanın Beden Eğitiminde Kullanımı.....	5
2.17.3. Görsel-Uzamsal Zekanın Beden Eğitiminde Kullanımı.....	54
2.17.4. Müziksel-Ritmik Zekanın Beden Eğitiminde Kullanımı.....	55
2.17.5. Bedensel-Kinestetik Zekanın Beden Eğitiminde Kullanımı.....	56
2.17.6. Kişilerarası-Sosyal Zekanın Beden Eğitiminde Kullanımı.....	56
2.17.7. Özedönük-İçsel Zekanın Beden Eğitiminde Kullanımı.....	56
2.17.8. Doğa Zekasının Beden Eğitiminde Kullanımı.....	57
2.18. Voleybol.....	58
2.19. Artistik Cimnastik.....	59
2.20. Çoklu Zeka Kuramı İle İlgili Araştırmalar.....	62
2.20.1. Dünyada Yapılan Çalışmalar.....	62
2.20.2. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	64
III- YÖNTEM.....	74
3.1. Araştırma Modeli.....	74
3.2. Çalışma Evreni Ve Örneklem.....	75
3.3. Veri Toplama Araçları.....	76
3.3.1. Beden Eğitimi ve Sporda Tutum Ölçeği.....	78
3.3.2. Voleybol ve Cimnastik Erişi Testlerinin Geliştirilmesi.....	79
3.3.3. Testlerin Geçerliği ve Uygulanabilirliği.....	83
3.3.4. Gözlem Formları.....	84
3.3.5. Gözlem Formlarının Geçerliği, Güvenirliği ve Uygulanabilirliği.....	85
3.4. Verilerin Toplanması.....	87
3.4.1. Çoklu Zeka Kuramı Etkinlikleri ve Uygulanması.....	88
3.4.1.1. Deney Grubunda Cimnastik ve Voleybol Derslerinin İşlenmesi.....	89
3.4.1.2. Kontrol Grubunda Cimnastik ve Voleybol Derslerinin İşlenmesi.....	89
3.5. Verilerin Çözümü.....	90
IV- BULGULAR.....	91
4.1. Alt Problem 1’e İlişkin Bulgular.....	91
4.2. Alt Problem 2’ye İlişkin Bulgular.....	96
4.3. Alt Problem 3’e İlişkin Bulgular.....	98

4.4. Alt Problem 4'e İlişkin Bulgular	114
V – TARTIŞMA VE SONUÇ	116
5.1. Bilişsel Alan.....	116
5.2. Duyuşsal Alan.....	119
5.3. Devinişsel Alan.....	121
VI – ÖNERİLER	130
KAYNAKÇA	132
EKLER	141
Ek 1. İlköğretim VI. Sınıflara Ait Yıllık Plan.....	142
Ek 2. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Belirtke Tablosu.....	156
Ek 3. Cimnastik Ünitesine Ait Belirtke Tablosu.....	157
Ek 4. Voleybol Ünitesine Ait Belirtke Tablosu.....	158
Ek 5. Cimnastik Ünitesine Ait Örnek Günlük Ders Planı.....	161
Ek 6. Voleybol Ünitesine Ait Örnek Günlük Ders Planı	169
Ek 7. Cimnastik ve Voleybol Ünitelerinde Bilişsel Alandaki Gelişimleri Ölçmek İçin Kullanılan Bilişsel Alan Testleri.....	176
Ek 8. Cimnastik ve Voleybol Ünitelerinde Devinişsel Alandaki Gelişimleri Ölçmek İçin Kullanılan Gözlem Formları.....	196
Ek 9. Beden Eğitimi ve Spora Yönelik Tutumları Belirlemek Amacıyla Kullanılan Tutum Ölçeği.....	203
Ek 10. Çalışmada Kullanılan Materyal Örnekleri.....	205
Ek 11. İzin Belgesi.....	210
Ek 12. Özgeçmiş.....	211

TABLÖLAR:

Tablo 1: Kontrol ve Deney Gruplarının Cimnastik ve Voleybol Üniteleri Bilişsel Alana Ait Ön Test Değerlerinin Karşılaştırılması.....	76
Tablo 2: Kontrol ve Deney Gruplarının Cimnastik Ünitesine Ait Psikomotor Alan Ön Test Değerlerinin Karşılaştırılması.....	76
Tablo 3: Kontrol ve Deney Gruplarının Voleybol Ünitesine Ait Psikomotor Alan Ön Test Değerlerinin Karşılaştırılması.....	77
Tablo 4: Kontrol ve Deney Gruplarının Duyuşsal Alana Ait Ön Test Değerlerinin Karşılaştırılması.....	78
Tablo 5: Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeğinin Olumlu ve Olumsuz Maddeleri.....	79
Tablo 6: Deneme Çalışması Sonucunda Cimnastik Ünitesine Ait Olan Başarı Testini Oluşturan Maddelerin Analizi.....	82
Tablo 7: Deneme Çalışması Sonucunda Voleybol Ünitesine Ait Olan Başarı Testini Oluşturan Maddelerin Analizi.....	82
Tablo 8: Ön Test İçin Gözlemciler Arasındaki Tutarlığa İlişkin Varyans Analizi.....	85
Tablo 9: Son Test İçin Gözlemciler Arasındaki Tutarlığa İlişkin Varyans Analizi.....	86

Tablo 10: Kontrol ve Deney Gruplarının Cimnastik Ünitesine Ait Bilişsel Alan Ön Test ve Son Test Değerlerinin Karşılaştırılması.....	92
Tablo 11: Kontrol ve Deney Gruplarının Voleybol Ünitesine Ait Bilişsel Alan Ön Test ve Son Test Değerlerinin Karşılaştırılması.....	93
Tablo 12: Kontrol ve Deney Gruplarının Cimnastik Ünitesine Ait Bilişsel Alan Erişi Değerleri.....	95
Tablo 13: Kontrol ve Deney Gruplarının Voleybol Ünitesine Ait Bilişsel Alan Erişi Değerleri.....	95
Tablo 14: Kontrol ve Deney Gruplarının Beden Eğitimi ve Spora Yönelik Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması.....	96
Tablo 15: Kontrol ve Deney Gruplarının Beden Eğitimi ve Spora Yönelik Tutum Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	97
Tablo 16: Kontrol ve Deney Gruplarının Öne Takla Becerisinde Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	98
Tablo 17: Kontrol ve Deney Gruplarının Öne Takla Becerisinde Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	100
Tablo 18: Kontrol ve Deney Gruplarının Geriye Takla Becerisinde Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	100
Tablo 19: Kontrol ve Deney Gruplarının Geriye Takla Becerisinde Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	101

Tablo 20: Kontrol ve Deney Gruplarının Amut Takla Becerisinde Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	102
Tablo 21: Kontrol ve Deney Gruplarının Amut Takla Becerisinde Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	103
Tablo 22: Kontrol ve Deney Gruplarının Parmak Pas Becerisinde Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	104
Tablo 23: Kontrol ve Deney Gruplarının Parmak Pas Becerisinde Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	105
Tablo 24: Kontrol ve Deney Gruplarının Manşet Pas Becerisinde Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	106
Tablo 25: Kontrol ve Deney Gruplarının Manşet Pas Becerisinde Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	107
Tablo 26: Kontrol ve Deney Gruplarının Servis Becerisinde Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	108
Tablo 27: Kontrol ve Deney Gruplarının Servis Becerisinde Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	109
Tablo 28: Kontrol ve Deney Gruplarının Cimnastik Ünitesi Devinişsel Alanda Yer Alan Becerilerin Tümüde Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	110

Tablo 29: Cimnastik Ünitesi Devinişsel Alanda Yer Alan Becerilerin Tümünde Kontrol ve Deney Gruplarının Eriş Değerlerinin Karşılaştırılması.....	111
Tablo 30: Kontrol ve Deney Gruplarının Voleybol Ünitesi Devinişsel Alanda Yer Alan Becerilerin Tümünde Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	112
Tablo 31: Voleybol Ünitesi Devinişsel Alanda Yer Alan Becerilerin Tümünde Kontrol ve Deney Gruplarının Eriş Değerlerinin Karşılaştırılması.....	113

GRAFİKLER:

- Grafik 1:** Kontrol ve Deney Gruplarının Cimnastik Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....93
- Grafik 2:** Kontrol ve Deney Gruplarının Voleybol Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....94
- Grafik 3:** Kontrol ve Deney Gruplarının Toplam Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....97
- Grafik 4:** Kontrol ve Deney Gruplarının Öne Takla Becerisinde Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....99
- Grafik 5:** Kontrol ve Deney Gruplarının Geriye Takla Becerisinde Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....101
- Grafik 6:** Kontrol ve Deney Gruplarının Amut Takla Becerisinde Ön Test- Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....103
- Grafik 7:** Kontrol ve Deney Gruplarının Parmak Pas Becerisinde Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....105
- Grafik 8:** Kontrol ve Deney Gruplarının Manşet Pas Becerisinde Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....107
- Grafik 9:** Kontrol ve Deney Gruplarının Servis Becerisinde Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....110

- Grafik 10:** Kontrol ve Deney Gruplarının Cimnastik Ünitesi Devinişsel
Alanda Yer Alan Becerilerin Tümünde Ön Test ve Son Test
Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....111
- Grafik 11:** Kontrol ve Deney Gruplarının Voleybol Ünitesi Devinişsel
Alanda Yer Alan Becerilerin Tümünde Ön Test ve Son Test
Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....113
- Grafik 12:** Kontrol ve Deney Gruplarının Cimnastik Ünitesine Ait Bilişsel,
Duyuşsal ve Devinişsel Alanlardaki Erişi Puanlarının
Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....114
- Grafik 13:** Kontrol ve Deney Gruplarının Voleybol Ünitesine Ait Bilişsel,
Duyuşsal ve Devinişsel Alanlardaki Erişi Puanlarının
Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....115

ÇİZELGELER:

Çizelge 1: Zeka ile ilgili eski ve yeni anlayışların karşılaştırılması.....	14
Çizelge 2: Sözel-Dilsel Etkinlikler.....	32
Çizelge 3: Mantıksal-Matematiksel Zekâ Etkinlikleri.....	33
Çizelge 4: Görsel-Uzamsal Zekâ Etkinlikleri.....	34
Çizelge 5: Müziksel-Ritmik Zeka Etkinlikleri.....	35
Çizelge 6: Bedensel-Kinestetik Zekâ Etkinlikleri.....	36
Çizelge 7: Kişilerarası-Sosyal Zekâ Etkinlikleri.....	37
Çizelge 8: Kişiye Dönük-İçsel Zekâ Etkinlikleri.....	38
Çizelge 9: Doğa Zekâsı Etkinlikleri.....	39

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dünyadaki hızlı gelişmeler bir yandan var olan bilgileri geçersiz hale getirirken, bir yandan da bilinmeyen pek çok şeyi açığa kavuşturmaktadır. Yeni buluşlar, uluslar arası ilişkiler, bilim alanındaki ilerlemeler kişileri yaşama ayak uydurmaya zorlamaktadır. Bu hızlı gelişmelere uyum sağlamanın en etken ve temel aracı şüphesiz eğitimidir. Eğitim, bireye yeni davranışlar kazandırmada ya da mevcut davranışları değiştirmede en etkili süreçtir. Bu yönü ile eğitim, bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir (Duman, 2003:176).

Eğitim her yerde, her ortamda, insanları en etkin, en güçlü canlı varlık konumuna getirmiştir. Eğitimin itici gücü; yapısal, duygusal ve sosyal hareketliliklerdir. İnsanlar ulaşabildikleri her yerde egemenliklerini kurarken hareketlerini ve hareketliliklerini de doğal dengeye uydurmak zorunda kalmışlardır. Bu gelişim beden eğitiminin oluşumunda temel etkidir. Yapısal hareketlerin eğitim bütünlüğü içinde belirli hedefler doğrultusunda bilinçli, kontrollü ve düzenli bir şekilde organizasyonuna “beden eğitimi” denir (Özyiğit, 1991:78).

Eğitimdeki gelişmelere paralel olarak beden eğitiminin; bireyin fiziksel, devinimsel, duyuşsal, zihinsel ve toplumsal gelişmesine katkı amacına yönelik, organize edilmiş bedensel etkinliklerin tümü olarak ele alınmaya başlaması, eğitimin rolünü ön plana çıkarmaktadır (Duman, 2003:176). Buradan da anlaşılacağı gibi, beden eğitimi ve spor sadece tek yönlü gelişimi kabul etmemektedir (Yavaş ve İlhan, 1997:24). Beden eğitiminin kişisel gelişime katkıları, gelişim alanlarına göre; psikomotor gelişim, bilişsel gelişim ve duyuşsal gelişim olmak üzere üçe ayrılır. Psikomotor gelişim, beden eğitiminin temel bakış açısını oluşturur. Beden eğitimi dersleri ile diğer alanlarda da gelişim hedeflense bile, bir beden eğitimi öğretmenin temel görevi, öğrencilerinin

psikomotor gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Psikomotor gelişim genel olarak, vücut kontrolü ile koordinasyonun, başka bir deyişle, sinir-kas sistemleri koordinasyonunun geliştirilmesi demektir (Mirzeoğlu, 2003:132). Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimine ise bilişsel gelişim adı verilir. Bilişsel gelişim, bebeklikten yetişkinliğe kadar bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir (Senemoğlu, 1997:39). Beden eğitimi derslerinde etkinlikler yolu ile yaparak öğrenme sonunda, öğrenme için gerekli algılama, düşünme, akıl yürütme, kıyaslama ve temel kavramların gelişmesi sağlanır. Bireylerin duygusal ve sosyal gelişimi de duyuşsal gelişim başlığı altında incelenmektedir. Beden eğitimi etkinlikleri aracılığı ile öğrencilerin sosyal bir yapıya sahip bir çevre edinmelerine, kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı oluruz. Gerek grup ile gerekse kişisel olarak fiziksel etkinliklere katılmanın öğrencilerin bedeninde olduğu kadar kişilik gelişimi üzerinde de yapıcı etkisi vardır (Tamer, 1987:6).

Eski öğretim paradigmasında, beden eğitimi derslerinde bu üç boyuttan sadece biri olan psikomotor becerilerin gelişimine önem verilirken; yeni öğretim paradigmasında, her üç alanın da gelişimine önem verilmektedir.

Öğrenciler bireysel öğrenme farklılıkları ile sınıf ortamına gelmektedirler. Bu farklılığın önemsenmesi gerektiğini vurgulayan kuramlardan biri de Çoklu Zeka Kuramı'dır. Çoklu zeka kuramının amacı, eğitimde bireylerin neler yapabildiğinden çok, neler yapılabileceğinin düşünülmesidir. Çoklu zeka kuramında öğrenciler, kendi öğrenmelerine etkin biçimde katılmaktadırlar. Bu kuram ezberci eğitimden uzaklaşmayı sağlar, başarı oranını artırır. Dersleri ilginç ve zevkli hale getirir, anlamlı öğrenmeyi sağlar. Öğrenciler kendi zeka özelliklerinin farkına varabilirler. Öğrencilerin; problem çözme, düşünme gibi becerilerini ve kendilerine olan güven duygularını geliştirir. Öğrencilerin kendi eğilim ve istekleri ön plana çıkar (www. epo. hacettepe. edu.tr/ eleman/yayinlar/c-etkin-ogrenme.doc).

Milli Eğitim Bakanlığı 2551 sayılı tebliğler dergisinde eğitim ve öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine ilişkin yönergede yapılacak olan derslerin Çoklu Zeka uygulamaları doğrultusunda yürütülmesi ile ilgili görüş bildirmiştir (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/pdf/2551.pdf>). Bu tarihten itibaren ülkemizde,

öğrencilerde çok yönlü gelişim sağlamayı amaçlayan çoklu zekâ kuramı ile ilgili eğitim etkinlikleri hız kazanmaya başlamıştır.

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.PROBLEM DURUMU

Okulun varlık gerekçesi olan öğrencinin yetişmesi; tamamen öğrenme-öğretme sürecine bağlıdır. Geleneksel eğitimde öğrenme-öğretme süreci; genellikle öğretmenin bilgiyi sözel-dilsel yöntemle vermesine; öğrencilerin de bu yolla verilen bilgiyi almasına, ezberlemesine dayanmaktadır. Çağdaş eğitimde ise amaç; bilgi yüklemek değil öğrencilerin zihinsel gelişimine katkıda bulunmak, öğrencilerdeki farklı ilgileri, gereksinimleri ve yetenekleri ortaya çıkarmak, eğitim hedeflerinin ve öğretim yöntemlerinin de öğrencilerde bu tür değişimler doğuracak şekilde düzenlenmesidir (<http://kastamonu.meb.gov.tr>).

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde, eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerileri kazandırmak olmalıdır. Bu ise, üst düzey zihinsel süreç becerileri ile olur. Başka bir deyişle, ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel süreç becerileri gerektirir (Kaptan ve Korkmaz, 2001:41).

Günümüz okulları, çocukların sahip oldukları bireysel ilgileri, yetenekleri ve potansiyelleri ortaya çıkarabildiği ve onları mümkün olan en yüksek düzeyde geliştirebildiği ölçüde eğitimde fırsat eşitliği sağlanmış olacaktır. Çünkü en geniş anlamda eğitimin amacı, çocuklardaki farklı ilgileri, ihtiyaçları ve yetenekleri ortaya

çıkarmak ve onları sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinin temelleri olarak kullanmaktır (Saban, 2003:3).

Yukarıdaki sayılan amaçlara ulaşabilmek için çok çeşitli kuram ve yaklaşımlar sınıf ortamlarında uygulanmalıdır. Bu kuramlardan biri de; son yıllarda eğitimde daha da önem kazanan çoklu zekâ kuramıdır.

Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerini sağlayarak, çok yönlü gelişime hizmet eden Beden Eğitimi dersleri çoklu zeka kuramı doğrultusunda uygulanan etkinlikler ile desteklenirse, daha da etkili hale gelebilir.

1.2.PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim VI. sınıf beden eğitimi dersinde çoklu zeka kuramı doğrultusunda yapılan etkinliklerin geleneksel yöntemle göre, öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal yönden erişiş düzeylerine olan etkisi nedir?

Bu problemi gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.3.ALT PROBLEMLER

1. Çoklu zekâ kuramı etkinlikleri ile planlanmış cimnastik ve voleybol ünitelerini işleyen öğrencilerin bilişsel erişiş düzeyleri ile kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel erişiş düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Çoklu zekâ kuramı etkinlikleri ile planlanmış cimnastik ve voleybol ünitelerini işleyen öğrencilerin derslere karşı geliştirdikleri tutum puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Çoklu zekâ kuramı etkinlikleri ile planlanmış cimnastik ve voleybol ünitelerini işleyen öğrencilerin devinişsel erişiş düzeyleri ile kontrol grubundaki öğrencilerin devinişsel erişiş düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Davranış alanlarının hangisinde öğrencilerin erişiş düzeyi daha yüksektir?

1.4.ARAŞTIRMANIN AMACI

Eskiden beri süregelen zekâ anlayışı günümüzde artık değişmeye başlamıştır. Zekânın sadece dil ve matematik alanında başarı ile ölçülmesini hesaba katan klasik zekâ testi ve zekâ tanımlaması tarihe karışmıştır. Böylece, sadece dilde ve matematikte başarılı olanların değil; müzikte, sporda, dansa, iletişimde, doğada, resimde de başarılı olanların zeki olduğu ortaya çıkmıştır. Artık derslerin birbiri ile ilişkili ve bir bütünlük içerisinde işlenmesine olanak sağlayan çoklu zekâ kuramı doğrultusunda, öğrenciler her çeşit zekâ türünde gelişebileceklerdir. Bu çalışma; çoklu zekâ kuramı doğrultusunda yapılan beden eğitimi dersi ile geleneksel yöntemle işlenen beden eğitimi dersinin öğrencilerin gelişimleri açısından erişim düzeyleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesini amaçlamaktadır.

1.5.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Milli Eğitim Bakanlığı 2003-04 eğitim öğretim yılından itibaren eğitim programlarında Çoklu Zeka uygulamaları doğrultusunda derslerin planlanması ve uygulanması konusunda genelge yayımlamıştır. Bu nedenle, öğrencilerde çok yönlü gelişim sağlamayı amaçlayan çoklu zekâ kuramı ülkemizde yeni yeni uygulanmaya başlamıştır. Yapılan literatür taramasında ülkemizde çoklu zeka kuramı ile ilgili olarak yapılmış deneysel araştırmalara çok az rastlanmaktadır. Beden Eğitimi ve Spor alanında da, bu kuram doğrultusunda yapılan deneysel araştırmalar sınırlıdır. Bu nedenle, bu araştırmanın beden eğitimi alanında yapılacak yeni araştırmalara ışık tutması ve literatüre katkıda bulunması beklenmektedir.

1.6.SAYILTILAR

Bu araştırmanın sayıtlıları şunlardır:

1. Öğrenciler; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gerçek performanslarını göstermişlerdir.
2. Cimnastik ünitesi voleybol ünitesini etkilememiştir.

1.7.SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Bolu Canip Baysal İlköğretim Okulu'nda 2004-05 öğretim yılının ikinci döneminde okuyan 6. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma cimnastik ve voleybol üniteleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma, tez süresi ile sınırlıdır.

1.8.TANIMLAR

Zeka: Diğer şeyler arasında akıl yürütme (mantıklı düşünme yeteneği), plan yapma, problem çözme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri kavrama, çabuk ve deneyimlerden öğrenme yeteneklerini içeren genel bir zihinsel kapasitedir (<http://www.geocities.com>).

Çoklu Zeka Kuramı: Sözel–dilsel zeka, mantıksal–matematiksel zeka, görsel (şekil)–uzamsal (uzaysal; alansal) zeka, müziksel–ritmik zeka, bedensel–kinestetik zeka, kişilerarası–sosyal zeka, kişiye dönük (içsel ; özedönük) zeka ve doğa zekası olmak üzere birbirinden bağımsız fakat birbiri ile çalışan, 8 zeka türüdür (Campbell, 1992).

Erişi: Öğrencilerin giriş davranışları ile çıkış davranışları arasındaki hedefle tutarlı farktır (Mirzeoğlu, 2000).

Bilişsel Gelişim: Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimine ise bilişsel gelişim adı verilir. Bilişsel gelişim, bebeklikten yetişkinliğe kadar bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir (Senemoğlu, 1997).

Devinişsel Gelişim: Devinişsel gelişim genel olarak, vücut kontrolü ile koordinasyonun, başka bir deyişle, sinir-kas sistemleri koordinasyonunun geliştirilmesidir (Tamer, 1987).

Duyuşsal Gelişim: Duygu, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kaygı, benlik, kişilik ve değer yargıları gibi davranışların gelişimini içine alır (Aydın, 1997).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın problemi ile ilgili kuramsal temeller ve yapılan çeşitli araştırmalar yer almaktadır.

2.1.ZEKÂ NEDİR?

Zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusu uzun yıllardan beri birçok eğitimcinin ilgi alanını oluşturmaktadır (Saban, 2003:3). Zekâyı, yüzyıllar boyu, bilim adamlarının, hangi dönemde nasıl tanımladıkları ve konuya nasıl yaklaştıkları aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:2):

İBNİ SİNA: Zekâ, hem öğrenme sürecinden ayrı, hem de dış dünyadan gelen algıların insana verdiği bilgiyi öğrenme ile ortaya çıkarmaktadır. Öğrenme süreci ile ilgili sonradan öne sürülmüş tek taraflı kuramları çok daha önceki bir asırda, birleşik bir şekilde öne süren bu görüş, modern psikolojinin bağdaştırıcı görüşüne de uygun düşmektedir.

GALTON: Bireysel farklılıklar, duyuşal yeteneklerdeki farklılıklardan kaynaklanır. Bireyin duyuları ne kadar keskin olursa, zekâsı da o kadar iyi işler.

CATTEL: Zekâ testi kavramını ilk kez ortaya atmıştır. ‘Duyum keskinliği ve tepki hızındaki farklılıklar zihinsel fonksiyonlardaki farklılığı yansıtır.’ görüşünü savunur.

BİNET: Zekâ; kavrama, hüküm verme, akıl yürütme gibi karmaşık üst düzey işlemlerde kendini gösterir. Bireyin zekâsı çözümü yüksek zihinsel işlemler gerektiren problem durumları ile karşı karşıya getirilerek ölçülebilir.

SPERMAN: Bütün zihinsel etkinliklerde rol oynayan genel bir zekâ vardır ve buna “g” faktörü (genel faktör) denir. Belirli zihinsel etkinliğin gösterilebilmesi için genel zihinsel yeteneğin dışında gerek duyulan zihin gücüne “s” faktörü (özel faktör) denir. Zekâyı ölçmek g’yi ölçmektir.

GUILFORD: Zihin birbirinden bağımsız faktörlerden meydana gelmiştir. Faktörler sınıflandırılabilir. 120 faktör vardır. Faktörler belli bir içeriği, belli bir işlemten sonra belli bir ürün haline getiren zihin yeteneğidir. Her zihinsel etkinliğin içerik, işlem ve ürün olmak üzere üç yönü vardır.

THORNDIKE: Zekâ birbirinden bağımsız faktörlerden oluşur. Bir sorunun çözümünde birden çok faktör rol alabilir. Soyut zekâ, mekanik zekâ ve sosyal zekâ olmak üzere üç faktör vardır. Zekânın düzey, genişlik ve hız olmak üzere üç boyutu vardır.

THURSTONE: Zihinsel farklılıklar “g” faktöründen değil, birbirinden farklı ve bağımsız yedi faktörden ileri gelir. Bunlar; sözel kavram, sözel akıcılık, sayısal yetenek, tümevarımsal muhakeme, bellek, uzaysal düşünme ve algı hızıdır.

PIAGET: Geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkarak, zekânın zekâ testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. O, zekâyı zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tarif etmiş ve zekâya gelişimsel açıdan yaklaşmıştır. Ayrıca çocukların ilkel zihin yapısına sahip küçük yetişkinler olmadığını belirtmiştir.

GOLEMAN: Thorndike’ın sosyal zekâ adını verdiği zekâ üzerinde durmuş ve duygusal zekâ kavramını ortaya atmıştır. Duygusal zihin; evrim basamağında akıl zihninden önce ortaya çıkmıştır ve hayvanlarda da mevcuttur. Herhangi bir uyarıcıya karşı gösterilecek tepki, akıl zihninden önce duygusal zihin tarafından algılanır.

CECİ: Biyo-ekolojik yaklaşımı savunmuştur. Genel zekâ ya da “g” faktörü biçiminde tanımlanan tek bir zekâ kavramına karşı çıkmış, zekâyı biyolojik temelleri olan çoklu bilişsel potansiyel, bağlam ve bilgi bütünlüğünde değerlendirmiştir.

GARDNER: İnsanlarda tek bir zekâ yoktur. IQ ve zekâ testleri sadece sözel ve mantıksal-matematiksel yetenekleri ölçmektedir. Oysa bireylerde birbirinden farklı 8 yetenek alanı vardır. Bunlar; dilbilimsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik, kişiler arası, içsel ve doğa zekâsıdır.

1999 yılında ABD’de internet aracılığı ile yayınlanmış “Zekâ Konusundaki Ortak Bilimsel Sonuçlar” adını taşıyan ve altına elli profesörün imza attığı bildiride zekâ; diğer şeyler arasında akıl yürütme (mantıklı düşünme yeteneği), plan yapma, problem çözme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri kavrama, çabuk ve deneyimlerden öğrenme yeteneklerini içeren genel bir zihinsel kapasite olarak tanımlanmıştır (<http://www.geocities.com/kemalgokcan/psk7.html>).

2.2.ZEKÂ KURAMLARI

a.) Psikometrik Yaklaşımlar

Psikometrik yaklaşımlar zekâyı; nicel, tek ve bütünlük bir kavram gibi görmektedir. Zihin yaşını ve takvim yaşını zekâ değerlendirmesinin temeli olarak ele almaktadır. Psikometrik yaklaşım öncelikle öğrenmenin iki yolunu öne çıkarmıştır. Bunlar, sözel-dilsel ve mantıksal-matematikseldir. Çünkü bu alanlar nicel olarak ifade edilebilir, ölçülebilir ve standart tekniklerle karşılaştırılabilir alanlardır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003: 4).

b.) Gelişimsel Yaklaşımlar

Piaget; geleneksel zekâ anlayışlarına karşı çıkarak zekânın, zekâ testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. O, zekâyı zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tanımlamıştır (Selçuk,1999). Piaget 1972’de zekâyı gelişimsel temelli bir açıklama getirmiştir. Bireylerin değişik yaşlarda özümseme ve uyumsama yoluyla nasıl çevreye uyum sağladığını ve gelişimsel ilerlemeler gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Zekâyı anlamak için bilginin nasıl edinildiğini ve kullanıldığını ele almak gerektiğini öne sürmüştür. Piaget’e göre zekâ, çevreye uyum sağlama gücüdür. Diğer bir deyişle, zihnin gelişimi dengelenme sürecidir. Birey başlangıçta denge durumundadır. Yeni karşılaştığı bilgi ve durumlar dengesini bozar. Özümseme ve uyumsama yoluyla çevreye uyum sağlar ve yeniden denge oluşur. Böylece, zihnin gelişimi devam eder. Gelişimsel yaklaşımlar içerisinde söz edilmesi gereken bir başka isim Vygotsky’dir. Vygotsky’e göre zihnin gelişimi Piaget’in ileri sürdüğü gibi kendi başına oluşan bir

süreç değildir. Çocuğun çevresindeki bireyler, ona problem durumlarında yardımcı olur ve bazı bilgiler verir. Bu nedenle, zekâ gelişiminin toplumsal yönü de vurgulanmalıdır. Belli bir gelişim düzeyinde çocuğun kendi başına gerçekleştirebileceği bir takım davranışlar olduğu gibi, bir yetişkinin yardımı ile başarabileceği davranışlar da vardır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:5).

c.) Biyo-Ekolojik Yaklaşımlar

Birçok araştırmacı, zekânın tanımlanması ve ölçülmesi ile ilgili yeni fikirleri keşfetmek amacıyla beyni biyolojik bir perspektiften ele almıştır. Bunlardan biri olan Ceci'nin zeka ile ilgili olan biyo-ekolojik teorisi, bir tek bilişsel potansiyelin ya da bir “g” faktörünün olmadığını ileri sürer. Bunun yerine farklı sayılarda potansiyelin olduğunu iddia eder (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:6). Ceci bilginin ve doğal yeteneğin ayrılmaz olduklarını, bununla birlikte ortamsal, biyolojik, üst bilişsel ve güdusel değişkenlerin de zekâ kavramı içerisinde yer aldıklarını belirtmiştir (http://denizli.meb.gov.tr/mlokurs/_private/ogrkuram/02zeka.htm).

d.) Çoklu Yaklaşımlar

Triarşik Zeka Kuramı

Stenberg, zekâyı yeniden tanımlama noktasında yeni bir bakış açısı getirmiştir. Zekânın etkileşerek işleyen farklı bileşenlerden oluştuğunu, bireyin içsel ve dışsal dünyası ile deneyimlerinin zekâyla ilişkili olduğunu savunmuştur. Şimdiye kadar yapılan zekâ tanımları içerik, yapı ve süreç boyutlarında gruplandırıldığında Sternberg'in tanımı “süreç” boyutundadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:7). Sternberg, geliştirdiği üçlü zeka modelinde problem çözme sürecinde yürütücü biliş-üst biliş ya da yönlendirici stratejilerin rolüne dikkat çekmektedir (Bümen, 2005:2). Çoklu yaklaşımlardan biri de Gardner'ın Çoklu Zeka kuramı olarak bilinmektedir. Gardner'ın Çoklu Zeka kuramı ile ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir:

2.3. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI

Çoklu Zekâ Kuramı'nın geliştiricisi olan Howard Gardner (1983, 1999), zekayı; bir kişinin (1) bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, (2) gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve (3) çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Akt: Saban, 2003:5).

Gardner zekânın, insanın pek çok özelliğini ve etkinliğini içine alan kapasitedeki bir kavram olduğunu ve sekiz türe ayrılabilceğini ileri sürmektedir. Tüm çocuklar bu zekâ türlerine çeşitli düzeylerde sahip olarak doğarlar ve bazılarında daha çok eğilimleri olabilir. Bir çocuk matematik öğrenemiyorsa belki de görsel zekâsı matematiksel zekâsından çok daha baskın olduğu için öğrenemiyor olabilir. Peki, ne yapılmalıdır? Matematik, görsel zekânın algılayabileceği bir ders programıyla öğretilmelidir. İşte Çoklu Zekâ Eğitim Sistemi'nin felsefesi budur. Bu sistem artık Türkiye'de de bazı okullarda uygulanmaya başlandı (Saban, 2003).

Gardner çoklu zekâ kuramına ilişkin özellikleri ve bilimsel kanıtları sunarken, büyük ölçüde beyin araştırmalarına ve nöro-psikolojiye dayanmıştır. Bundan dolayı, kuram tartışmasız büyük bir kabul görmüştür. Beyin araştırmaları göstermiştir ki, her bir zekâ beyinde sadece belirli bir yerde bulunmamaktadır. Zekâların ayrıştırılabilir çokluğu bulunmaktadır (Saban, 2003).

Çoklu Zekâ Kuramı'nın geliştiricisi olan Howard Gardner (1983,1999)'a göre zekânın özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

1. Her insan kendi zekâsını arttırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir: Çok yakın zamana kadar, insan zekâsının bütünü ile doğumla kazanıldığı, hayat boyu devam ettiği ve en önemlisi de birey ile birlikte doğan bu zekânın geliştirilmesine yönelik hiçbir şeyin mümkün olamadığı görüşü hâkim iken, günümüz insan zekâsının, yine insanın yapabilecekleri ile ilgili kendisi hakkında sahip olduğu ufkuyla paralellik gösterdiği kabul edilmektedir.

2. Zekâ, sadece değişmekle kalmaz, aynı zamanda başkalarına da öğretilir: Bu anlayışa göre; hangi yaş ve seviyede olursa olsun insanın zihinsel işlevleri, performansları veya kapasitesi değiştirilebilir, iyileştirilebilir ve geliştirilebilir.

3. Zekâ, insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiri ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur: İnsan zekâsının, insanın içinde yaşadığı fiziksel, sosyal ve kültürel çevresini algılamasını, anlamasını ve kontrol etmesini sağlayan birçok yönü vardır.

4. Zekâ, çok yönlülük göstermesine rağmen, kendi içinde bir bütündür: Bir birey, günlük hayatta çözmesi gereken bir problem ile karşılaştığında, bu bireyin zekâsının çeşitli yanları bir bütünlük göstererek, belli bir uyum içinde çalışırlar. Bu durumda insan zekâsının güçlü alanları karşılaşılan problemi çözmek için üzerine düşen görevleri yerine getirirken, güçsüz alanları da, eğitime eğilimindedirler.

5. Her insan çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir: Çoklu zekâ teorisi, her insanda yalnızca tek bir zekânın geçerliliğini belirlemek yerine, her insanın bütün zekâ alanlarında yeteneğinin olduğu görüşünü benimsemektedir. Ancak, her insanda söz konusu olan bu zekâ alanları değişik düzeylerde bulunabilmektedir. Dolayısıyla, her insan bazı zekâ alanlarında oldukça gelişmiş ve diğerlerinde ise, çok az gelişmiş olabilmektedir.

6. Her insan, zekâ alanlarından her birini belli bir düzeyde geliştirebilir: Bir bireyin belirli bir zekâ alanındaki yetersizliğinden yakınması ve bu problemin doğuştan olduğunu varsayması, dolayısı ile de, bu durumun kolaylık ile değiştirilemeyeceği görüşüne karşın, çoklu zekâ teorisi, eğer yeterli ve uygun destek, imkân ve eğitim sağlanırsa, gerçekte her bireyin zekâ alanlarının hepsini oldukça yüksek bir düzeyde geliştirebilme kapasitesine sahip olduğunu ileri sürmektedir.

7. Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada belli bir uyum içinde çalışır: Genellikle, gerçek hayatta hiçbir zekâ alanı tek başına var olmaz. Dolayısıyla, çeşitli zekâ alanları birbirleri ile sürekli olarak etkileşim içindedir. Örneğin, futbol oynamakta olan bir kişinin koşmak, topu başkasına atmak ve topu yakalamak gibi özellikleri içeren bedensel-kinestetik zekâ alanına sahip olmasının yanında, bu kişinin kendisini oyun sahasına adapte edebilmesi için görsel-uzaysal zekâyı ve oyunda ortaya çıkabilecek muhtemel anlaşmazlıkların çözümü için de sosyal zekâyı sahip olması gerekir.

8. Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu bulunmaktadır: Bir kişinin belli bir alanda zeki sayılabilmesi için herkesçe benimsenmiş standart sayılabilecek bir takım kriterler söz konusu değildir. Dolayısıyla, sözel-dil zekasına sahip bir kişi okumayı çok iyi beceremeyebilir, fakat aynı birey yüksek düzeyde tiyatro, drama veya oyun yeteneği sergileyebilir (Akt: Saban, 2004: 49-51).

Çoklu zekâ kuramı; zekâyâ ilişkin eski geleneksel anlayışların eksiklerini vurgulamakta ve yeni bir pencere sunmaktadır. Zekâ ile ilgili eski ve yeni anlayışların kısa bir karşılaştırılması Çizelge 1’de sunulmuştur:

Zekâyâ İlişkin Eski Anlayış	Zekâyâ İlişkin Yeni Anlayış
1. Zekâ doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle de asla değiştirilemez.	1. Bir bireyin genetik olarak kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir.
2. Zekâ, niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.	2. Zekâ, herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.
3. Zekâ, tekildir.	3. Zekâ, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
4. Zekâ, gerçek hayattan soyutlanarak (yani, belli zekâ testleri ile) ölçülür.	4. Zekâ gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.
5. Zekâ, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	5. Zekâ, öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

Çizelge 1: Zekâ ile ilgili eski ve yeni anlayışların karşılaştırılması

(Saban, 2004:41).

2.3.1. ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI

Çoklu zekâ kuramının merkezini “Zeki olmanın bir ya da iki yolu yoktur” oluşturmaktadır. Zeki olmanın birden fazla yolu vardır. Farklı öğrencilerin farklı zekâ alanlarında baskın olduklarını fark ederek, bu öğrencilere farklı şekillerde ulaşmayı denemek tüm öğrencileri başarıya ulaştırabilir (Kagan ve Kagan, 1998:1).

Çoklu Zekâ teorisi; sözel–dilsel zekâ, mantıksal–matematiksel zekâ, görsel (şekil)–uzamsal (uzaysal; alansal) zekâ, müziksel–ritmik zekâ, bedensel–kinestetik zekâ, kişilerarası–sosyal zekâ, kişiye dönük (içsel; özedönük) zekâ ve doğa zekâsı olmak üzere birbirinden bağımsız fakat birbiri ile çalışan, 8 zekâ türü tanımlamaktadır. Öğrencilerin bu sekiz zekâ türünü kullanmalarına olanak sağlamak için öğrenci ile öğrenci, öğrenci ile öğretmen, öğrenciler ile çevre arasında anlamlı etkileşim sağlanan öğrenme çevreleri oluşturulmalıdır (Campbell, 1992:197).

Gardner’ın (1999) ileri sürdüğü sekiz türdeki zekâ alanları şunlardır: (1) Sözel–Dilsel Zekâ, (2) Mantıksal–Matematiksel Zekâ, (3) Görsel (Şekil)–Uzamsal (Uzaysal; Alansal) Zekâ, (4) Müziksel–Ritmik Zekâ, (5) Bedensel–Kinestetik Zekâ, (6) Kişilerarası–Sosyal Zekâ, (7) Kişiye dönük (İçsel; Özedönük) Zekâ, (8) Doğa Zekâsı (Gardner, 1999).

2.3.1.1.SÖZEL-DİLSEL ZEKÂ

Sözel-dilsel zekâ; bir bireyin kendi diline ait kavramları bir masalcı, 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 kapasitesidir (Saban, 2004:43). Campbell (1994) ise, sözel-dilsel zekâyı; kelimeler üzerinde düşünebilme, kelimelerin karmaşık anlamlarını ifade ve ayırt edebilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Campbell, 1994:213). Bu türdeki zekâ, bir insanın kendi dilini; gramer yapısına, sözcük dizimine ve vurgusuna, kavramları da kastettikleri anlamlarına uygun olarak büyük bir ustalıkla kullanmayı gerektirir. Bu zekâyı sahip insanlar, kendi ana dilleri yanında başka bir dilde de kendi düşünce ve duygularını etkili bir şekilde ifade etme

kabiliyetine sahiptirler. Sözel-dilsel zekâsı kuvvetli olan bireyler; işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkaları ile karşılıklı iletişime ve etkileşime girerek en iyi öğrenirler (Saban, 2004:43).

Dil zekâsı, dil kullanımının farklı biçimlerde üretilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olur. Bazı kişiler, başlangıçta kelimeleri ve kelime örüntülerini oluşturmak ve tanımak için görüntü, ses ve dokunmayı kullanırlar. Daha sonra; benzetme, hiperbol, sembol ve dilbilgisi gibi dil teknikleri gelir. Bunlar; soyut akıl yürütme, kavramsal örüntüler, ton, duygu ve yapı ile genişleyerek sözcük dağarcığını zenginleştirir. Dil gelişiminin en üst noktasına, kendini ifade ederken özel örüntülerde ses ve duyum kullanabilenlerde ulaşılır (Bellanca, 1997).

Bu zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000):

- 1- Düzeni ve sözcüklerin içeriğini anlama,
- 2- Açıklama, öğretme, öğrenme,
- 3- Mizaha dayalı anlatım,
- 4- Yazılı ya da sözlü olarak etkili hitabet, ikna ve etkileme gücü,
- 5- Hatırlama ve geri getirme,
- 6- Metalinguistik analiz(anlamaya yönelik çözümleyici sorular sorma).

Gardner'a (1999) göre sözel-dilsel zekanın ses bilgisi, söz dizimi, anlam ve pragmatik olmak üzere dört ana elemanı vardır:

- 1- Ses bilgisi (fonoloji):** Kelimelerin seslerinden haberdar olmaktır.
- 2- Söz dizimi (sentaks):** Dilin yapısıyla ilgilidir. Gramer kurallarını ve kelimelerin sıralanmasını içerir.
- 3- Anlam bilgisi (semantik):** Kelimelerin anlamlarından haberdar olmak ve bu anlamlar çerçevesinde insanlarla etkileşime girmekle ilgilidir.

4- Pragmatik: Açıklamak, ikna etmek, cesaretlendirmek ya da herhangi bir amaç için dilin kullanılmasıdır. Birey dilin yapısıyla ya da kullanılan kelimelerin gerçekten doğru olup olmadığı ile ilgilenmez. Amaç, karşıdaki kişilerle gerçekten başarılı bir şekilde etkileşim kurmaktır (Akt: Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:44).

Bu zekâsı kuvvetli olan bir öğrenci;

- 1- Diğer öğrencilerden daha iyi yazar.
- 2- Uzun hikâyeler ve fıkralar anlatır.
- 3- İsimler, yerler ve tarihler ile ilgili iyi bir hafızaya sahiptir.
- 4- Sözcükleri anlamlarına uygun bir biçimde kullanır.
- 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- Dinleme becerisi yüksektir; dinleyerek daha iyi öğrenir
- 10-İyi bir hafızası vardır (<http://www.erolaltaca.com.tr/okullar/cokluzeka.htm>).

Sözel-dilsel zekâ, en çok ezbere dayalı bir sistemde uyarılıyor gibi algılanabilir. Ancak, durum tam tersidir. Çoktan seçmeli sınavlara koşullanan çocuklar anlama, anlatma, dinleme, okuma, yazma gibi sözel zekânın gerektirdiği yetenek ve bunlara bağlı beceriler konusunda zayıf kalmaktadır. Aslında sözel-dilsel zekâ, matematik ve fen gibi birçok akademik konu için pasaport görevi görmektedir. Akademik girdiler anlatım yöntemi ile ya da yazılı olarak verilmektedir. Geleneksel öğretimde müfredat büyük ölçüde okumaya dayalı olarak işlenir. Okuma ve anlama becerisine bakarak bir öğrencinin diğer tüm derslerdeki başarısını tahmin etmek mümkündür. Matematikten devamlı zayıf alan bir öğrencinin öncelikle okuma ve anlama becerisi ölçülmelidir. Fazladan matematik çalıştırmanın bir yararı olmayacaktır. Aksine matematik kaygısının artmasına neden olacaktır. Bir sınavda okuduğunu anlama becerisi yüksek öğrenciler, bir soruyu bir kere okurken, düşük olanlar defalarca okuyup

zaman kaybetmektedirler. “Aslında yapabilir ama” denilen çocuklar bu kategoriye sokulabilir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:44).

2.3.1.2.MANTIKSAL-MATEMATİKSEL ZEKÂ

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, 2004:43). Bu zekâ; hesaplama, ölçme, hipotezler üzerinde düşünme ve karmaşık matematiksel işlemleri yapabilme yeteneklerini içerir. Mantıksal-matematiksel zekâ; ilişkileri ve bağlantıları anlama, soyut düşünmeyi kullanma ve ardışık muhakeme gibi becerileri sağlar (Campbell, 1994:213). Bu tür zekâyâ sahip insanlar, mantık kurallarına, neden-sonuç ilişkilerine, varsayımları oluşturmaya ve sorgulamaya, bunlara benzer soyut işlemlere karşı çok hassas ve duyarlıdır. Mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan bireyler, nesneleri belli kategorilere ayırarak, olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelerin belli özelliklerini niceliksel olarak sayısallaştırarak ve hesaplayarak, olaylar arasındaki bir takım soyut ilişkiler üzerinde kafa yorarak en iyi öğrenirler (Saban, 2004:43).

Lazear (2000), bu zekânın özündeki kapasiteleri şu şekilde belirtmiştir:

- 1- Soyut yapıları tanıma,
- 2- Tümevarım yoluyla akıl yürütme,
- 3- Tümdengelim yoluyla akıl yürütme,
- 4- Bağlantı ve ilişkileri ayırt etme,
- 5- Karmaşık hesaplamalar yapma,
- 6- Bilimsel yöntemi kullanma.

Mantıksal – matematiksel zekâsı kuvvetli bir öğrenci;

- 1- Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorar.
- 2- Soyut ve kavramsal düşünebilir.
- 3- Bilgiler arasında bağlantılar kurar.
- 4- Güçlü bir muhakemesi vardır.
- 5- Satranç ve briç gibi oyunları oynamaktan zevk alır.
- 6- Matematiksel problemleri kafasında kolayca ve çabucak çözer.
- 7- Matematik dersini sever.
- 8- Matematiksel hesaplama oyunlarını ilginç bulur.
- 9- Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve satranç veya dama gibi stratejik oyunları oynamayı sever.
- 10- Olayları ve nesneleri kategorilere ayırmayı veya onları hiyerarşik olarak düzenlemeyi sever.
- 11- Yüksek düzeyde bilişsel düşünme becerisi içeren deneylere katılmayı sever.
- 12- Yaşıtlarına kıyasla soyut düşünebilme ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri çok iyi gelişmiştir (http://www.erolaltaca.com.tr/okullar/coklu_zeka.htm).

Mantıksal-matematiksel zekâ, sayılar ve ilişkiler ile düşünmeyi içerir. Bir problem hakkında düşünme, problem çözme, durumları ve nesneleri analiz etme, soyut semboller kullanma, mantıksal ardışıklıkları keşfetme ve kullanma, sebep sonuç ilişkilerini anlama, “eğer o zaman” tipi ilişkileri kavrama bu zeka alanının başlıca işlevleri arasındadır. Mantıksal-matematiksel zeka, 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 zekanın işlevlerini dört işlem yapmak veya matematik problemlerini çözmek gibi dar bir alana hapsettiklerini görüyoruz. Oysa bu zeka, insan ilişkilerindeki çatışmaların çözülmesi, psikolojik

sorunlarla baş etme, mutlu olma, iş başarısı, doğru seçim yapma, eleştirel düşünme gibi birçok hayati konuda etkilidir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:49).

2.3.1.3.GÖRSEL-UZAMSAL ZEKÂ

Görsel-uzamsal zekâ; bir insanın bir avcı, bir izci ya da bir rehber gibi görsel ve uzaysal dünyayı doğru bir şekilde algılaması veya bir dekoratör, bir mimar ya da bir ressam gibi dış dünyadan edindiği izlenimler üzerine değişik şekiller uygulaması kapasitesidir. Bu zekâ alanı, bir bireyin çevresini objektif olarak gözlemlemesi, algılaması ve değerlendirmesi ve bunlara bağlı olarak da dış çevreden edindiği görsel ve uzaysal fikirleri grafiksel olarak sergilemesi kabiliyetlerini içerir (Saban, 2004:44). Bu zekâ; üç boyutlu düşünme yeteneğini ve mental düşünme, uzamsal muhakeme, aktif hayal gücünü kullanmayı sağlar (Campbell, 1994:214). Bu zekâyâ sahip insanlar; yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve olgular arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassas ve duyarlıdırlar. Görsel-uzamsal zekâsı güçlü olan kişiler; varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi öğrenirler (Saban, 2004:44).

Görsel/uzamsal zekanın özündeki kapasiteler şunlardır (Bümen, 2002:13-14):

- 1- Aktif imgelem/hayal gücü,
- 2- Zihinde canlandırma,
- 3- Uzayda yer, yön, yol bulma,
- 4- Grafik temsili,
- 5- Uzaydaki nesneler arasındaki ilişkileri tanıma,
- 6- İmajlarla zihinsel manevralar yapma,
- 7- Farklı açılardan objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma.

Bu zekâsı kuvvetli olan bir öğrenci;

- 1- Haritaları, çizelgeleri ve diyagramları yazılı materyallerden daha kolay okur.
- 2- Sanat içerikli etkinlikleri sever.

- 3- Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar.
- 4- Yaşına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren figürleri ve resimleri çizer.
- 5- Filmleri, slaytları ve diğer görsel sunuları izlemeyi tercih eder.
- 6- Bulmaca çözmekten hoşlanır.
- 7- Renklere karşı çok duyarlıdır.
- 8- Resimli yayınlardan daha çok hoşlanır.
- 9- Elinde bulunan materyallere bir şeyler çizer.
- 10- Daha önce gittiği yerleri kolay hatırlar

(<http://www.erolaltaca.com.tr/okullar/cokluzeke.htm>).

Gardner (1999); görsel-uzamsal zekâ alanının ana elemanları olarak üç yetenek ileri sürer. Bu yetenekler şunlardır:

- 1- Nesneleri doğru bir şekilde algılamak,
- 2- Bir nesneyi uzayda hareket ediyor gibi hayal ederek ya da başka birinin perspektifinden resimleyerek yönlendirmek,
- 3- Birinin algılarını iki ya da üç boyutlu somut örnekler halinde transfer etmek (Akt: Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:53).

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, nesneleri görsel-uzamsal olarak kavrama yeteneği ile sınırlı değildir. Kör bir insan, görsel-uzamsal zekâya sahip olabilir. Bu alanın ana elemanı, zihinsel imajlar yaratma yeteneğidir. İmajlar şeklinde düşünme yeteneğine sahip olma, diğer zekâ alanlarını da geliştirir. Hayal gücü yeteneği, bireylerin eğitimsel kariyerini doğrudan etkilemektedir. Üniversite, fen lisesi, anadolu lisesi sınavlarını görsel öğrencilerin kazanma olasılığı daha yüksektir. Çünkü görsel görüntüler ile düşünme, resimsel okuma, geleceği kestirme gibi özelliklere sahiptirler.

Günümüzde öğrenciler; TV, bilgisayar, video, play-station vb. görsel araçlarla çok yoğun karşılaşmaktadırlar. Ancak okul ortamında, öğrenciler işitsel bir zemine

çekilmektedir. Bu durum konsantrasyon ve dikkat konusunda ciddi sorunlara yol açmaktadır. Öğrenciler son derece hızlı akan görsel uyarıcılara alıştıkları için, derslerde benzer uyarıcıları beklemektedir. Yeterli uyarıcı alamadıklarında, problem davranışlar gösterebilmektedirler. Beyin hayal edilen zihinsel imgelere anında karşılık verir. 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, Kayılı ve Okut, 2003: 53-54).

2.3.1.4.MÜZİKSEL-RİTMİK ZEKÂ

Müziksel-ritmik zekâ, bir kişinin bir besteci, bir müzisyen ya da bir şarkıcı gibi müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etmesi kabiliyetidir. Müziksel-ritmik zekâ alanı, bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunmasıdır (Saban, 2004:44). Campbell (1994) ise, bu zekâ türünü; müziğin ritmini, perdesini, tonunu ve ses rengini ayırt etme kapasitesi olarak tanımlamıştır (Campbell, 1994). Müziksel-ritmik zekâsı güçlü olan insanlar, sadece müziksel eserleri kolaylıkla hatırlamazlar, aynı zamanda olayların oluşumunu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çabalarlar. Bu zekâ türü ile bir kişinin bir müzik eserindeki ritme, akustik düzene, melodiye, müzik parçasındaki iniş ve çıkışlara, müzik enstrümanlarına ve çevresindeki seslere karşı olan duyarlılığı kastedilir. Nitekim bu zekâsı güçlü olan bireyler, en iyi ve en etkili olarak ritim, melodi ve müzikle öğrenirler (Saban, 2004:44).

Müzikal zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000):

- 1- Müziğin ve ritmin yapısına değer verme,
- 2- Müzikle ilgili şemalar oluşturma,
- 3- Seslere karşı duyarlılık,

- 4- Melodi, ritim ve sesleri taklit etme, tanıma ve yaratma,
- 5- Ton ve ritimlerin değişik özelliklerinin kullanma.

Bu zekâsı kuvvetli olan bir öğrenci;

- 1- Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar.
- 2- Güzel şarkı söyleyebilme sesine ve yeteneğine sahiptir.
- 3- Bir şarkının makamını, notalarını, eslerini ayırt edebilir.
- 4- Öğrendiği şarkıları paylaşmak ister.
- 5- Herhangi bir müzik aletini çok iyi çalar ya da bunun eğitimini almak ister.
- 6- Konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar.
- 7- Farkına varmadan kendi kendine mırıldanır.
- 8- Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar.
- 9- Çevresindeki seslere duyarlıdır.
- 10- Bir şarkı duyduğunda farkında olmadan ona eşlik eder.
- 11- Müzik çalan bir ortamda daha verimli çalışır

(<http://www.erolaltaca.com.tr/okullar/cokluzeka.htm>).

Müziksel-ritmik zekânın üç ögesi bulunmaktadır:

- 1- Sesin perdesi,
- 2- Ritim,
- 3- Sesin ayırıcı tonuna karşı duyarlı olmak.

Perde, müziğin melodisini yansıtır. Ritim, tempoyu ve akışı işaret eder. Üçüncü öge ise, ses tonunun kalitesi ile ilgilidir. Gardner, müziksel-ritmik zekânın dille ilişkili olduğunu belirtmektedir. Çünkü müziksel-ritmik zekâ, anlamı belirtmede kullandığımız işaret sistemlerine dayanmaktadır. Bundan dolayı, öğrenme etkinliklerinde ses çeşitlerine ve ses tonuna karşı duyarlı olmak gerekir. Örneğin ritmik sayılar ya da elementler işlenirken, el çırpma tekniği kullanmak, öğrencilerin bilişsel içeriği beyne ritmik bir yolla almalarına imkân sağlar.

Birçok öğretmen, müziksel-ritmik zekânın yalnızca yetenekli müzisyenler açısından önemli olduğunu düşünür. Aslında, müziksel beceriler insanların çoğuna üst düzeyde öğretilir ve geliştirilebilir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:58).

Müziksel ritmik etkinlikler öğrenme sürecini iyileştirmede aşağıdaki amaçlar için kullanılabilir:

- Sınıfta olumlu bir duygusal ortam pekiştirmek,
- İlgi uyandırmak ve derse karşı istekli hale getirmek,
- Dikkat ve konsantrasyonu sağlamak,
- Öğrencileri rahatlatmak ve stresi azaltmak,
- Bir hedef davranışın gerçekleşmesini amacı ile işlenişi zenginleştirmek,
- Tüm derslerde yaratıcılığı teşvik etmek (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:58).

2.3.1.5.BEDENSEL-KİNESTETİK ZEKÂ

Bedensel-kinestetik zekâ 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 elleri ile yeni şeyler üretme kabiliyetleri kastedilir. Diğer bir ifadeyle, bedensel-kinestetik zekâ alanı, bir bireyin bir problemi çözmek, bir model inşa etmek veya bir ürün meydana getirmek için bütün vücudunu veya vücudunun belli organlarını kullanabilmesi kapasitesidir. Bedensel-kinestetik zekâ alanı; koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlemlerini sağlayan devinimsel nitelikteki bazı özel becerileri de içermektedir. Bedensel-kinestetik zeka alanı güçlü olan insanlar, en iyi yaparak-yaşayarak, hareket ederek ve ilk elden tecrübe edinerek öğrenirler (Saban, 2004:45). Campbell (1994) ise, bu zeka türünü; objeleri el ile idare edebilme ve bedensel yetenekleri çeşitli şekillerde kullanabilme kapasitesi olarak açıklamıştır (Campbell, 1994).

Bedensel zekanın özündeki kapasiteler şunlardır (Bümen, 2002:15):

- 1- Vücut hareketlerini kontrol etme,
- 2- Önceden planlanmış vücut hareketlerini kontrol etme,

- 3- Bedenin farkında olma,
- 4- Zihin ile beden arasında güçlü bir bağ kurma,
- 5- Pantomim yetenekleri,
- 6- Bedeni tümüyle iyi kullanma.

Bedensel – kinestetik zekâsı kuvvetli olan bir öğrenci;

- 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 (<http://www.erolaltaca.com.tr/okullar/cokluzeka.htm>).

Gardner (1999), kinestetikğin altıncı duyumuz olduğunu söyler. Kinestetik, nazikçe hareket edebilme, diğer insanların ve nesnelerin hareketlerini doğrudan kavrayabilmekle ilgilidir. Bir başka sınıflandırmaya göre, görsel ve işitsel öğrencilerin yanı sıra, üçüncü grubu kinestetik öğrenciler oluşturmaktadır. Bu gruptaki öğrenciler, akademik konularda en düşük başarı gösterenlerdir. Bunun başlıca nedeni, bu tip öğrencilerin akademik konulara yatkın olmamalarıdır. Bir başka neden de kinestetik öğrencilere uygun öğretim stratejilerinin göz ardı edilmesidir. Sınıflarımızda öğretim büyük ölçüde işitsel temelli yapılmaktadır. Öğrenciler okuldan ayrıldıklarında, kitaplarını, defterlerini çantalarında bırakırlar, fakat nereye giderlerse gitsinler bedenlerini yanlarında taşırlar. Öğrencilerin öğrenme oranlarını arttırmak, dikkatlerini

toplamak, motivasyonlarını arttırmak için bedensel-kinestetik stratejileri kullanmak zorundayız (Akt: Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:63).

Bedensel-kinestetik zekânın üç ana boyutu vardır. Bunlar:

- 1- Beden hareketlerini ustalık ile denetleyebilme,
- 2- Nesneleri yetkin bir şekilde yönlendirebilme,
- 3- Beden ve akıl arasında bir uyum ve ahenk oluşturmaktır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:63).

Bu yetenekler akademik giriş sınavlarında çok önemli olmadığı için, eğitim sistemimizde bunlara pek önem verilmez. Birçok öğretmen bu zekâ alanının beden eğitimi öğretmenin ilgi alanına girdiğini zannetmektedir. Bedensel-kinestetik zekâ; matematik, sosyal ya da fen konuları ile fazla ilişkilendirilmez. Öğretmenler kinestetik öğrencileri, “sorun çıkaran” ya da “vasat öğrenci” olarak sınıflamaya yatkındır. Bu öğrencilerin kitaptan öğrenemedikleri için suçlanmaları elbette gariptir. Bu tür öğrenciler, sözel-dilsel ya da mantıksal-matematiksel öğrencilerden farklı bir sınıf ortamı isterler. En azından konuların bazen harekete dayalı olarak işlenmesini beklerler. Bedensel-kinestetik öğrenciler, sınıftaki duygusal tona daha fazla önem verirler. Çünkü onların bedenlerine ve çevrelerine olan farkındalık düzeyleri çok yüksektir. Duygusal ortam onlar için olumsuz ise, öğrenme de olumsuz olacaktır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:63).

2.3.1.6.KİŞİLERARASI-SOSYAL ZEKÂ

Bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da bir pazarlamacı gibi, çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Bu zekâ 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 kastedilir. Dolayısıyla, sosyal zekâsı güçlü olan kimselerin, bir grup içerisinde grup üyeleri ile işbirliği yapma, onlarla uyum içinde çalışma ve bu kişilerle etkili olarak sözlü ve

sözsüz iletişim kurma gibi yetenekleri söz konusudur. Sosyal zekâ alanında gelişmiş olan insanlar, genellikle başka insanların ilgilerini ve ihtiyaçlarını çok iyi algırlar (Saban, 2004: 45). 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 (Campbell, 1994: 214).

Sosyal zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000):

- 1- İnsanlarla sözlü ya da sözsüz etkin iletişim kurma,
- 2- Bir bireyin ruhsal durumunu ya da duygularını okuma,
- 3- Grupta işbirliği içinde çalışma,
- 4- Karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme,
- 5- Empati kurma,
- 6- Sinerji kazanma ve yaratma.

Sosyal zekâsı kuvvetli olan bir öğrenci;

- 1- Arkadaşları ya da akran grupları içinde sosyalleşir.
- 2- Grup içerisinde doğal bir lider görünümündedir.
- 3- Problemi olan arkadaşlarına öğüt verir.
- 4- Organizasyonların, komitelerin baş elemanıdır.
- 5- Diğer insanlara bir şeyler anlatmaktan hoşlanır.
- 6- Arkadaşları onun fikirlerine değer verir.
- 7- Dışarıda iken kendi başının çaresine bakabilir.
- 8- Başkalarıyla birlikte çalışmayı ve oyun oynamayı sever.
- 9- En az bir veya birden fazla yakın arkadaşı vardır.
- 10- Arkadaşlarını sık sık arar.
- 11- Başkaları daima onunla birlikte olmak ister.
- 12- Başkalarına karşı empati duyar ve onları önemser

(<http://www.erolaltaca.com.tr/okullar/cokluzeke.htm>).

Gardner (1983), kuramını ilk ortaya attığında kişilerarası ve içsel zekâyı “kişisel zekâlar” adı altında aynı başlıkta toplamıştı. Daha sonraki çalışmalarında tam olarak değilse de, bunların birbirinden bağımsız olduğu yargısına varmıştı. Kişiler arası zekâ, diğer insanları tanımak ve onlarla başarılı bir etkileşim kurmak için kullanılır. İnsanlar ile ilgilenmek, birlikte çalışmak, onlarla öğrenmek, onlara öğretmek bu zekâsı baskın olanların hoşlandıkları etkinliklerdir. Liderlik becerileri, arkadaşlık becerileri, empatik olabilme sosyal zekâsı yüksek olanların en belirgin özellikleridir. Dünyadaki bütün liderler, uluslar arası yöneticiler, genel kabul görmüş sanatçılar hep bu zekâsı baskın olanlardan çıkmıştır. Bu insanlar çok popüler olarak görülen, matematik zekâsı baskın kişileri yanlarında çalıştırıyorlar. Eğitim sistemimizde, kişiler arası zekânın gelişmesi öne çıkan bir amaç değildir. Oysa hayattaki başarıyı etkileyen, en önemli etkenlerden biri kişiler arası zekâdır. Tek başına IQ, hayattaki başarıyı açıklamakta oldukça yetersizdir. Zira çok üstün zekâlı olmakla ortalama zekâyı sahip olmak, hayattaki başarı açısından fark yaratmamaktadır. Kişiler arası zekâ alanı gelişmiş olan kişiler, insanları kolayca okuyabilir, kendilerini bir başkasının yerine rahatlıkla koyabilirler. Çatışmaları çözmekte başarılıdırlar. İyi etkileşime girerler ve bulundukları ortamda doğal bir lider gibidirler (Akt: Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:73).

2.3.1.7.KİŞİYE DÖNÜK-İÇSEL ZEKÂ

Bir kişinin; kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergileme yeteneğidir. Bu zekâ türü ile bir kişiyi kendisini objektif olarak değerlendirmesi, sahip olduğu duyguların, ihtiyaçların veya amaçların farkında olması, kendine iyi disipline etmesi ve kendisine güvenmesi gibi yetenekler kastedilir. İçsel zeka; bir kişinin kendini 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 almasıdır (Saban, 2004:46). Campbell (1994), bu zekâyı; kendini anlama, kendi duygu ve düşüncelerinin farkına varma ve bu bilgiler ışığında yaşamını planlama ve yönetme becerisi olarak açıklamıştır. Ayrıca, bu zekâyı sahip olan insanlar, kendi durumunu anlama ve değerlendirme becerisini de

sahiptirler (Campbell, 1994:215). Düşünceler ve duygular ne kadar bilinçli hale getirilirse, günlük yaşamımız ile iç dünyamız arasındaki bağlar da o kadar kuvvetlenir. Kendi kendini gözlem bu zekânın geliştirilmesi için başvurulabilecek bir yoldur (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996).

Özedönük zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000):

- 1- Konsantrasyon,
- 2- Düşünsellik,
- 3- Yürütücü biliş / Üst biliş (Düşünme hakkındaki düşünce etkinlikleri),
- 4- Değişik duyguların farkında olma,
- 5- Özü tanıma ve değer verme,
- 6- Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme.

Gardner'ın açıklamalarına göre içsel zekanın üç temel ögesi vardır (Akt: Selçuk ve ark.,2003:77):

- 1- Kişinin kendi iç dünyasının ve sahip olduğu kaynakların farkında olmak,
- 2- Düşünce ve duyguları ayırt etmek,
- 3- Bütün bunları davranışları anlama ve yönlendirme amacıyla kullanmak.

İçsel zekâsı yüksek olan birçok çocuk, doğasının yönlendirmesi ile bağımsız ve yalnız kalmaya çalışır. Ancak bazı anne babalar, zekâ özelliklerinden kaynaklanan yalnız kalma isteklerini anti-sosyal bir kişilikten kaynaklanıyor zannederler. Bunu önlemek için, çocuğun yanına zoraki, çevreden sipariş arkadaşlar bulmaya çalışırlar. Bu tür girişimler, sonuçta çocuğun doğasını bozar. Neticede, anne baba çocuklarının neden bu hale geldiklerini anlamadıklarını söylerler. Anti-sosyal çocuklar isteseler de uyumlu ilişkiler kuramazlar. Oysa içsel zekâsı baskın çocuklar yalnızlığı sever ama dilediği zaman çevredekilerle uyumlu ilişkiler kurabilir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:78).

2.3.1.8.DOĞA ZEKÂSI

Doğacı zekâ ile bir kişinin bir biyolog yaklaşımı ile hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya bir jeolog yaklaşımı ile dünya doğasının bulutlar, kayalar veya depremler gibi çeşitli karakteristiklerine karşı aşırı ilgi ve duyarlı olması kastedilmektedir. Doğa zekâsı güçlü olan insanlar, sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve bitkilere karşı çok meraklıdırlar (Saban, 2002).

Doğacı zekânın özündeki yeterlilikler şunlardır (Lazear, 2000):

- 1- Doğa ile bütünleşme,
- 2- Doğal bitki örtüsüne duyarlılık,
- 3- Canlılar ile etkileşim kurma, koruma,
- 4- Doğanın tepkilerine karşı duyarlılık, farkındalık,
- 5- Doğadaki bitki ve hayvanları tanıma ve sınıflama,
- 6- Bitki yetiştirme.

Bu zekâyâ sahip bir öğrenci;

- 1- Hayvanlara karşı çok meraklıdır.
- 2- Açık havada olmaktan hoşlanır.
- 3- Bahçede bitkilerle uğraşmaktan hoşlanır.
- 4- Doğadaki varlıkları tanıma ve sınıflandırmaya meraklıdır.
- 5- Değişik bitkilere ve hayvanlara karşı ilgilidir.
- 6- Bir hayvan besler ya da beslemek ister.
- 7- Çevre kirliliğine karşı çok duyarlıdır.
- 8- Doğa ile ilgili dergi, kitap ve filmleri takip eder

(<http://www.erolaltaca.com.tr/okullar/cokluzeke.htm>).

Doğa zekâsı her türlü doğal olgu üzerinde hissetmeyi, düşünmeyi ve eylem yapmayı içerir. Bitkilere, hayvanlara ve çevreye karşı ilgi, araştırma isteği, bu zekânın en belirgin özelliklerindendir. Mantıksal-matematiksel ve içsel zekâ ile bağlantılıdır. Matematikte nesneleri, durumları kategorize etmekle doğal olayları kategorize etmek arasında benzerlik vardır. İçsel zekâdaki toplumsal uyarıcılardan uzak olma, yalnız ve bağımsız olma isteği doğa zekâsı baskın bireylerde de görülebilmektedir. Bireyin kendisine dönme ve yönelme isteği ile doğaya dönme isteği çoğu zaman örtüşmektedir. İnsan doğadan ve doğasından uzaklaştıkça, kendisine ve kâinata yabancılaşmaktadır. Çağdaş yaşam bizi doğadan uzaklaştırmak ile kalmıyor, içsel doğamızı da bozuyor. Çıplak ayak ile toprağa basmak, toprak ile yağmurun buluşmasını izlemek, dilimize temiz bir kar tanesi değdirmek, ufkun sonsuzluğunda önemimizi ve önemsizliğimizi kavramak nadiren yaşanan şeylerse, doğal olmamız da nadir olacaktır.

Çocuklar doğa ile buluşmanın önemini kavradıkları için, açık havada olmayı çok severler. Suyla, çamurla oynamak, toprağın tadına bakmak, elbiselerini çamurla buluşturmak, solucanlarla konuşmak onların doğasına uygun gelişmeleri sağlamaktadır. Ancak, özellikle bir kısım anneler, çocuğun bunları yapmasını engelleyerek onların doğasını bozmaktadır. Okul kurum olarak doğal bir ortam olmadığı için, çocukların doğasını bozan diğer bir etkidir. Buna bir de apartman hayatı eklendiğinde, ruh sağlığı yerinde çocuk yetiştirmenin istatistiksel olarak olasılık düzeyi düşük gibi görünmektedir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:73).

2.4.ZEKÂ TÜRLERİNE GÖRE DÜZENLENEBİLECEK ETKİNLİKLER

1. Bir şiir, deneme okunur.	20. Akrostiş kullanılır.
2. Kısa bir hikâye, oyun okunur.	21.Bu zeka alanında ünlü birisi araştırılıp rapor yazılır.
3. Bir kavram “nesi var” etkinliği ile ele alınır.	22. Meslek atfı yapılır.
4. Bir konuşma, doğaçlama yapılır.	23.Bir slogan, reklam kampanyası hazırlanır.
5. Konu ile ilgili bir fıkra anlatılır.	24. Okuma parçası okunur.
6. Sözcük oyunu oynanır.	25.Ezberden şiir okunur.
7. Venn şeması kullanılır.	26.Bilgisayarda yazma, internet çalışmaları yapılır.
8. Konuya ilişkin bir slogan yaratılır.	27. Kukla tiyatrosu yapılır.
9. Çapraz bulmaca yapılır.	28. Dergiler, magazinler sınıfta incelenip, tartışılır.
10. Yaratıcı yazma çalışması yapılır.	29. Akran öğretiminden yararlanılır.
11. Konuda geçen başlıca terimleri içeren bir sözlük oluşturulur.	30. Sessiz okuma yaptırılır.
12. Biyografi yazılır.	31. Hikâye tamamlattırılır.
13. Konuya ilişkin mektup yazılır.	32. Karikatür çalışmaları yapılır.
14. Öykü yazma çalışması yapılır.	33. Çizgi film çalışmaları yapılır.
15. Bir otobiyografi yazılır.	34.Diyalog tamamlama çalışmaları yaptırılır.
16. Bir gazete makalesi yazılır.	35. Komik yazılar yazılır.
17. İkna edici bir yazı yazılır.	36. Konuşma baloncukları kullanılır.
18. Konuşma metni yazılır.	
19. Bir ses kaseti hazırlanır.	

Çizelge 2: Sözel-Dilsel Etkinlikler

(Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:45).

1.Beyin fırtınası yapılır.	20.Sayaçlar kullanılır.
2.Sınıflandırılır, kategorize edilir.	21.Abaküs kullanılır.
3.Benzerlikler ve farklılıklar bulunur.	22.Geometrik şekillerle kesme yapıştırma yapılır.
4.Bir deney yapılır.	23.Tangram oynanır.
5.Şifre çözülür.	24.Grafik kağıdına çizimler yapılır.
6.Olaylar sıraya konulur.	25.Oyuncak paralar yapılır.
7.Mantık problemleri çözülür.	26.Zamanlı yarışlar düzenlenir.
8.Hipotezler test edilir.	27.Matematik bulmacaları yapılır.
9.Soyut semboller kullanılır.	28.Bir sınıf bankası kurulur.
10.Tümdengelim/tümevarım düşünme teknikleri kullanılır.	29.Soru bankası oluşturulur.
11.Grafik düzenleyiciler kullanılır.	30.Bir nesnenin modeli yapılır.
12.Sayı oyunları oynanır.	31.Futbolcuların isabetli şut ortalamaları tahmin edilir.
13.Hikaye problemleri çözülür.	32.Venn şemaları oluşturulur.
14.Hesap makinesi, pusula kullanılır.	33.Bir kod sistemi geliştirilir.
15.Bilgisayar yazılımları kullanılır.	34.Bir bütçe oluşturulur.
16.Zaman çizelgesi yaratılır.	35.Gelecek ile ilgili tahminler yapılır.
17.Verilerden grafik oluşturulur.	36.Makale analizi yapılır.
18.Web sayfası hazırlanır.	37.Tartışma ekipleri oluşturulur.
19.Elektronik aletler parçalarına ayrılır.	38.Cevaplara soru oluşturulur.

Çizelge 3: Mantıksal-Matematiksel Zekâ Etkinlikleri

(Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:50).

1.Bir kolaj yapılır. 2.Bir broşür, logo tasarlanır. 3.Elbise tasarımı yapılır. 4.Bir hikaye, matematik problemi resimlendirilir. 5.Hareketli bir nesne yapılır. 6.Bir poster yapılır. 7.Kuklalar yapılır. 8.Perspektif, gölgelendirme, renklendirme uygulamaları yapılır. 9.Fotoğraf çekilir. 10.Bilgisayar yazılımları kullanılır. 11.Gözünde canlandırılır. 12.Hayali egzersiz yapılır. 13.Zihin haritası çıkarılır. 14.Üç boyutlu nesneler tasarlanır.	15.Çizgi film, karikatür yapılır. 16.Bir plan yapılır. 17.Duvar resmi yapılır. 18.Kitap, CD kapağı tasarlanır. 19.Bir resim çizilir, boyanır. 20.Diyagram, akış haritası yapılır. 21.Slâyt gösterisi yapılır. 22.Haritalar, grafikler, diyagramlar gösterilir. 23.Sanat galerilerine gezi düzenlenir. 24.Pantomim yapılır. 25.Video kayıt yapılır. 26.Kum boyama yapılır. 27.Flaş kartlar hazırlanır. 28.Konuyla ilgili konuşmacılar getirilir. 29.Bir harita yapılır veya okunur. 30.Mesafe tahmininde bulunulur.
--	---

Çizelge 4: Görsel-Uzamsal Zekâ Etkinlikleri

(Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:55).

1.Sesler ve melodiler kopyalanır.	14.Müzikle bütünlük sağlanır.
2.Müzikal bir kolaj oluşturulur.	15.Video gösterisi yapılır.
3.Bir şarkı yazılır.	16.Ses efektleri kullanılır.
4.Sınıfça müzik aleti çalınır.	17.Sesler keşfedilir.
5.Sese, ritmik kalıplara duyarlılık geliştirilir.	18.Çalışırken müzik dinlenir.
6.Farklı kültürlerin müziği dinlenir.	19.Geçmiş çağlara ait müzikler dinlenir.
7.Bir müzisyen, bir müzik akımı hakkında rapor yazılır.	20.Müzikle farklı kültürler tanıtılır.
8.Müzikle ilgili bilgisayar yazılımı kullanılır.	21.Dans etme, ritim tutma öğretilir.
9.Sözcükler cıngıllara dönüştürülür.	22.Matematikle ilgili şarkılar söylenir.
10.Duygular müzik ile anlatılır.	23.Kulaklıkla müzik dinletilir.
11.Enstrümantal bir gösteri sunulur.	24.Titreşimler keşfedilir.
12.Bir cıngıl yazılır.	25.Hyper-stüdyo ve slayt gösterileri izlenir.
13.Fon müziği kullanılır.	26.Müzikallere gidilir.
	27.Misafir konuşmacılar, şarkıcılar ve besteciler getirilir.

Çizelge 5: Müziksel-Ritmik Zekâ Etkinlikleri

(Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:60).

1.Bir kelime, kavram canlandırılır.	17.Bir küçük motor beceri öğretilir.
2.Bir dan, hareket sırası üretilir, koreograf yapılır.	18.Öğrencilere aktif olarak katılabilecekleri deneyimler sunulur.
3.Kavramlar hareketlerle veya oluşumlarla betimlenir.	19.Öğrencilerin hareketleri işe dahil edilir.
4.Konuşmaksızın bir görev yapılır.	20.Jestler, beden dili kullanılır.
5.İşaret dili öğrenilir.	21. Sırada otururken egzersiz yapılır.
6.Pantomim sergilenir.	22.Alan gezileri düzenlenir.
7.Sessiz sinema oyunu oynanır.	23.Manipulatifler kullanılır.
8.Bitkiler, hayvanlar dikkatlice incelenir.	24.İnteraktif okuma yapılır.
9.Tek ayak üzerinde seksek, atla, zıpla oynanır.	25.Okul çevresinde fotoğraf safarisi yapılır.
10.Açık mekânda çalışılır.	26.Enstrümanlarla eşleme yapılır.
11.İp atlanır.	27.Büyük bloklardan grafikler oluşturulur.
12.Somut nesnelerle matematik yapılır.	28.Davullar, ısıklarla halk oyunları oynanır.
13.Öğrenme materyalleri keşfedilir.	29.Kostümler hazırlanır, drama oynanır.
14.Yapboz yapılır.	30.Vücut heykelleri yapılır.
15.Bir rol canlandırılır.	
16.Bu alanda ünlü biri hakkında rapor yazılır.	

Çizelge 6: Bedensel-Kinestetik Zekâ Etkinlikleri

(Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:64).

1.Eşli tartışma yapılır. 2.Bir takım sunuşu yapılır. 3.Takım hedefleri oluşturulur. 4.Karşılıklı röportaj yapılır. 5.Etkin dinleme uygulamaları yapılır. 6.Sıra beklemeye dayalı etkinlikler yapılır. 7.Birinin rolü üstlenilir. 8.Akran öğretimi yapılır. 9.Gerçek ya da hayali çatışmalar yapılır. 10.Roller veya görevler verilir. 11.Bir olay planlanır. 12.Bir talk show, oyun gösterisi hazırlanır. 13.Bir alanda ünlü biri hakkında bir rapor yazılır. 14.Bir sosyal sorun gösterilir, çözülür.	15.Bir beceri, tutum öğretilir. 16.Dinleyiciler birbirleriyle etkileşim haline getirilir. 17.Dinleyici katılımından yararlanılır. 18.Konu kişisel ilişkilerle alakalı hale getirilir. 19.Soru avlama takımları oluşturulur. 20.Simülasyonlar yapılır. 21.Gruplar oluşturulup müzik aleti çalınır. 22.Alt sınıflardaki öğrencilere öğretim yapılır. 23.Deney düzenlenir. 24.Spor takımları oluşturulur. 25.Video kaydediciler kullanılır. 26.Orijinal grup hikayeleri oluşturulur. 27.Birlikte bir yemek hazırlanır.
---	---

Çizelge 7: Kişilerarası-Sosyal Zekâ Etkinlikleri

(Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:75).

1.Yapılacaklar listesi tutulur. 2.Bir hareket planı yapılır. 3.Yapılacak işler öncelik sırasına konulur. 4.Hedefler belirlenir ve onlara ulaşmaya çalışılır. 5.Konu, durum hakkında duygular tanımlanır. 6.Bir günlük veya seyir defteri tutulur. 7.Meditasyon yapılır. 8.Sessiz çalışılır. 9.Rüyalar kaydedilir, analiz yapılır. 10.Alternatifler değerlendirilir. 11.İstekler, ihtiyaçlar hakkında yazı yazılır. 12.Gevşeme alıştırmaları yapılır.	13.Bir otobiyografi yazılır. 14.Kişisel şiirler yazılır. 15.Alternatifler arasından seçim yapılır. 16.Bir durum savunulur. 17.Sevdiğin, sevmediğin şeyler ifade edilir. 18.Varsayımlara dayalı ahlaki ikilemlere tepkiler verilir. 19.Konu kişisel yaşamla ilişkilendirilir. 20.”Her şeyi bırak ve oku” çalışması yapılır. 21.Kitap rafları düzenlenir. 22.Bireyselleştirilmiş öğretim uygulanır. 23.Farklı sınıflardan öğrencilerle öğretim uygulanır. 24.Sınıf kütüphaneleri düzenlenir.
--	--

Çizelge 8: Kişiyeye Dönük-İçsel Zekâ Etkinlikleri

(Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:78).

1.Küçük bir doğa gezisi, kamp yapılır.	14.Bir hayvan, bitki hakkında rapor yazılır.
2.Bir nehir, ırmak, göl, doğal park ziyareti yapılır.	15.Flora/fauna hakkında yazılır.
3.Doğa ile ilgili videolar seyredilir.	16.Bir doğal olgu hakkında rapor yazılır.
4.Bir doğa olayındaki değişimler kaydedilir.	17.Bu alanda ünlü biri hakkında bir rapor yazılır.
5.Bir seyir defteri tutulur.	18.İşlenen konu doğayla ilişkilendirilir.
6.Renk, boyut, form, işlev özelliklerine göre sınıflamalar yapılır.	19.Yaprak koleksiyonu yapılır.
7.Sınıflandırma sistemi oluşturulur.	20.Karınca çiftliği gösterilir.
8.Doğal nesneler kategorize edilir.	21.Mercekler, büyüteçlerle incelemeler yapılır.
9. Doğal olmayan nesneler sıraya konulur, kategorize edilir.	22.Doğa sesleri dinlenir.
10.Doğadan fotoğraf çekilir.	23.Ağaç kabukları incelenir.
11.Bir bahçe düzenlenir.	24.Meteorolojik aletler gösterilir.
12.Taş koleksiyonu yapılır.	25.Meyve, sebze çekirdekleri incelenir.
13.Bir doğa videosu yapılır.	26.Doğa gözlemleri yapılır.
	27.Doğa ve canlılarla ilgili belgeseller izlenir.

Çizelge 9: Doğa Zekâsı Etkinlikleri

(Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003:70).

2.5.ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE GELENEKSEL ZEKÂ ANLAYIŞLARI

Çoklu zekâ kuramını geleneksel zekâ anlayışlarından ayıran iki temel özelliği; gerçek yaşamda problem çözmeye, bir ürün elde etmeye dayanması ve zekânın çoğul olarak ele alınmasıdır (Demirel, 2002). Çoklu zekâ anlayışına göre tüm zekâlar eşit değerdedir ve içlerinden bir ya da bir kaç diğelerinden daha önemli değildir. Her ne kadar 20 yy. batı kültürü, dil ve matematik becerilerine değer vermiş olsa da, diğeler kültürler farklı zekâlara değer vermiştir. Bu durumda psikolojik boyut (zekâların eşdeğerliği) ile sosyolojik boyutu (zekâların farklılaşabileceği) ayırt ederken çok dikkatli olmak gerekmektedir (Walters, 1992). Zekâlar her zaman birlikte çalışırlar ancak bu çok karmaşık yollarla gerçekleşir. Bir zekâ dahiler ve zihinsel engelliler dışında her zaman birbiriyle etkileşim halindedir. Örneğin bir futbolcu bedensel zekâyı; koşar, yakalar ve vururken, uzamsal zekâyı; sahayı ve görevini tanıırken, dil ve sosyal zekâyı; oyun kurallarını öğrenirken ve takımıyla tartışırken, paylaşırken, öze dönük zekâyı; kendini değerlendirirken kullanmaktadır (Armstrong, 1994).

Eğitim süreci öğrencilerin yetersizliklerine veya eksik yönlerine odaklanmaktan ziyade, onların güçlü oldukları zekâ alanlarını tespit etmeli ve onlara bu alanlarda başarılı olmaları için yardım etmelidir. Nitekim, çağdaş eğitim anlayışının önemli bir ilkesi olan “eğitimde fırsat eşitliği”, yoksullara eğitim imkanı sunmanın da ötesinde daha geniş bir anlam kazanarak, her bireye kendi ilgisini, potansiyelini ve zekasını optimum düzeyde geliştirme fırsatının verilmesi olarak algılanmaktadır. Bu ilkedен hareketle, günümüz okulları çocukların sahip oldukları bireysel ilgileri, yetenekleri ve potansiyelleri ortaya çıkarabileceği ve onları mümkün olan en yüksek düzeyde geliştirebildiği ölçüde, eğitimde fırsat eşitliği sağlamış olacaktır. Çünkü en geniş anlamda eğitimin amacı, çocuklardaki farklı ilgileri, ihtiyaçları ve yetenekleri ortaya çıkarmak ve onları sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinin temelleri olarak kullanmaktır. Dolayısıyla, günümüz eğitimcilerinin çocukların sahip oldukları “yetenekler yelpazesi” hakkındaki görüşlerini genişletmeleri gerekmektedir. Diğeler bir deyişle, günümüz okullarının çocukların her yönden gelişimlerine yapabilecekleri en büyük ve en önemli katkı, onların sahip oldukları ilgi ve yetenekleri keşfetmek ve

onları bu ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelecekte en mutlu en yeterli olabilecekleri bir alana yönlendirebilmektir (Saban, 2003:2-3).

2.6. ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI NASIL BELİRLENEBİLİR?

Her bireyin sekiz zekâ alanını da oldukça yüksek bir düzeyde geliştirebilme kapasitesine sahip olmasına rağmen çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren belli zekâ alanlarına daha çok eğimli olurlar. Okula başlama yaşına eriştiklerinde büyük bir olasılıkla eğilimli oldukları bu zekâ alanları ile aynı doğrultuda olan öğrenme yollarını da geliştirmiş olurlar. Burada öğretmenler açısından önemli olan husus, daha okuldaki ilk günlerden itibaren öğrencilerin gelişmiş zekâ alanlarını tanımak ve onların okuldaki öğrenmelerini tercih ettikleri bu zekâ alanları yoluyla gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır (Saban, 2004:63). Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının belirlenmesinde kullanılabilecek yöntemlerden bazıları şunlardır:

1- Öğrencileri gözlemek :

- Olumlu davranışları gözlemek
- Olumsuz davranışları gözlemek
- Öğrenciyi serbest zamanlarında gözlemek.

2- Belge toplamak:

- Öğrencilere ait ürünleri (resim, şiir vb.) toplamak,
- Öğrenci etkinliklerinin belgelenmesi, kayda alınması.

3- Okul kayıtlarını incelemek:

- Derslerden alınan notların incelenmesi,
- Öğrenci hakkında diğer öğretmenlerin yazdığı raporların incelenmesi.

4- Diğer öğretmenlerle iletişime girmek

5- Velilerle görüşmek

6- Öğrencilere sormak (Saban, 2003:36-46).

2.7. ÇOKLU ZEKÂ ALANLARININ GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Bir kişinin belli bir zekâ alanında gelişip gelişmemesi başlıca dört faktöre ve bu faktörlerin birbirleri ile olan etkileşimlerin doğasına bağlıdır. Bu faktörler aşağıda sırası ile verilmiştir (Saban, 2003:20-24):

1. **Biyolojik Nitelik:** Bu kategori, bir bireyin genetiksel veya kalıtsal olarak taşıdığı izler ile bu bireyin beyinde doğumdan önce, doğum sırasında veya doğumdan sonra meydana gelen tahripleri kapsar. Dolayısı ile bazı çocuklar daha doğuştan itibaren kendi zekâ alanlarını geliştirmede çeşitli engellerle karşı karşıya kalabilmektedirler.
2. **Kişisel Hayat Hikâyesi:** Bu kategori, bir bireyin çeşitli zekâ alanlarının gelişimini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyen ebeveynleri, arkadaşları, öğretmenleri ve diğer insanlarla olan bütün ilişkilerinin, etkileşimlerinin ve tecrübelerinin doğasını kapsar.
3. **Tarihsel ve Kültürel Özgeçmiş:** Bu kategori, bir bireyin doğduğu ve büyüdüğü yer ve zamanla birlikte, bu bireyin doğumdan sonra içinde yaşadığı toplumun çeşitli boyutlarındaki tarihsel ve kültürel gelişim ve değişimleri kapsar.
4. **Kristalleştirici ve Felce Uğratici Deneyimler:** Kristalleştirici deneyimler, bir bireyin yeteneklerinin ve potansiyellerinin gelişiminde “dönüm noktaları” sayılabilecek tecrübeleri içerirler. Felce uğratici deneyimler ise, kristalleştirici deneyimlerin aksine, bir bireyde var olan potansiyellerini söndüren, körelten veya yok eden tecrübeleri içerirler.

2.8. EĞİTİMDE ÇOKLU ZEKÂ TEORİSİNE NEDEN İHTİYAÇ VARDIR?

Eğitimde, “öğrenme güçlüğü” olgusunun hiçbir şekilde yeri yoktur ve olmamalıdır. Çünkü gerçekte farklı yollarla öğrenen bireyler, bazı öğretmenler tarafından çoğu kez bilinçsiz ve bazen de bilinçli olarak “öğrenme özürü” olarak adlandırılabilir. Örneğin, sınıfta uzun süre sessiz bir şekilde oturmak, öğrenmek için hareket etmek ihtiyacında olan bedensel-kinestetik çocukların doğasına tamamen

aykırıdır ve bu çocuklar çoğu kez aşırı hareketli veya hiperaktif olarak adlandırılabilir. Yine öğrenmek için görsel imgelere, figürlere veya resimlere ihtiyaç duyan bazı öğrenciler, sadece bir takım soyut kavramlardan oluşan bir metni kavramakta zorlandıklarından dolayı çok çabuk bir şekilde “okuma özürlü” olarak adlandırılabilir.

Dolayısı ile eğitim süreci öğrencilerin yetersizliklerine veya eksik yönlerine odaklanmaktan ziyade, onların güçlü oldukları zekâ alanlarını tespit etmeli ve onlara bu alanlarda başarılı olmaları için yardım etmelidir. Nitekim, çağdaş eğitim anlayışının önemli bir ilkesi olan “eğitimde fırsat eşitliği”, yoksullara eğitim imkanı sunmanın da ötesinde daha geniş bir anlam kazanarak, her bireye kendi ilgisini, potansiyelini ve zekasını optimum düzeyde geliştirme fırsatının verilmesi olarak algılanmaktadır (Saban, 2002:2).

Bireysel farklılıklara dikkat çeken çoklu zekâ kuramı, uygulamalarda öğrencilerin tüm yeteneklerini, ilgi ve isteklerini kullanmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Zekâ alanları bireylerin zihinsel durumlarını temsil etmekte, kesinlikle kim ya da ne olduklarını belirtmemektedir. Bu kuram, bireyde yalnız bir zekânın geçerliliğini belirlemek yerine her insanın bütün zeka alanlarında yeteneğinin olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla, her birey bazı zeka alanlarında oldukça gelişmiş, bazılarında orta düzeyde gelişmiş ve bazılarında ise çok az gelişmiş olabilmektedir (Arı ve Saban, 2000).

Bu ilkedен hareketle, günümüz okulları çocukların sahip oldukları bireysel ilgileri, yetenekleri ve potansiyelleri ortaya çıkarabileceği ve onları mümkün olan en yüksek düzeyde geliştirebildiği ölçüde, eğitimde fırsat eşitliği sağlamış olacaktır. Diğer bir deyişle, günümüz okullarının çocukların her yönden gelişimlerine yapabilecekleri en büyük ve en önemli katkı, onların sahip oldukları ilgi ve yetenekleri keşfetmek ve onları bu ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelecekte en mutlu en yeterli olabilecekleri bir alana yönlendirebilmektir (Saban, 2002:2).

2.9. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI SINIF ORTAMLARINDA NASIL UYGULANIR?

Her okul, her öğretmen bu teoriyi kendi sistemi içinde uygulamalıdır. Doğru ya da yanlış uygulama yoktur. Önemli olan, okulların, öğretmenlerin içinde bulundukları şartları, sınıfların fiziki konumlarını, okul felsefelerini ve yaşadıkları toplumun özelliklerini dikkate alarak teoriyi uygulamaya hazırlanmalarıdır. Her okul veya her öğretmen tarafından farklı bir uygulama modeli seçilebilir veya karma bir uygulama modeli kullanılabilir. Buna karar verecek olan uygulayıcı eğitimcilerdir. Çoklu zekâ kuramının uygulandığı eğitim kurumlarında hemen her yer öğrenme alanı olarak kullanılabilir. Kütüphaneler, koridorlar, okul bahçeleri, laboratuvarlar vb. her yer öğrenmek için bir ortamdır. Çoklu zekâ kuramının uygulanması ile okul, duvarlar ötesi dünyalara taşınır.

Aşağıda çoklu zekâ teorisi temel ilkeleri doğrultusunda oluşturulan uygulama modelleri sunulmuştur:

2.9.1. Model 1

Öğretmenler çoklu zekâ öğretim araçları ile hazırladıkları planlarını sınıflarındaki bütün öğrencilere uygulayabilirler. Örneğin hazırlanan bir proje çalışmasına bütün öğrenciler katılabilir, hazırlanan bir çalışma kâğıdı bütün sınıfa aynı anda uygulanabilir veya bütün sınıf aynı anda bir akıl haritası hazırlayabilirler. Kısacası bütün sınıf aynı anda tek bir zekâ alanıyla ilgili bir çalışma yapabilir.

2.9.2. Model 2

Sınıflarda kullanılabilecek bir başka uygulama modeli, öğrenme merkezlerinin oluşturulmasıdır. Öğrenme merkezlerinin hazırlanmasında asıl çıkış noktası, sınıf içindeki öğrencilerin farklı zekâ bölümlerini aktif olarak kullanmalarıdır. Bunun sonucu olarak aynı zekâ alanını yoğun olarak kullanan öğrenciler bir araya getirilir ve o zekâ alanıyla ilgili hazırlanmış olan materyal onlara verilir. Gruplar oluştururken öğrenciler etkinliklerini kendileri de seçebilir. Aynı özelliklere sahip öğrencilerin bir arada olmasıyla grubun çalışması kolaylaşır. Her öğrenci zevk aldığı yolla konuyu öğrenir. Sınıf içinde zengin bir öğrenme ortamı hazırlanır. Dersin sonunda farklı öğretim araçları ile hazırlanan çalışmalar bütün öğrencilere sergilenir. Dersin sonunda yapılan

bu çalışma eksik öğrenmeleri de pekiştirir. Yani bir konu bir çok açıdan ele alınmış ve öğrenilmiş olur. Model 2' nin uygulanmasında sınıfın fiziki ortamı çok önemlidir. Yapılan merkez çalışmalarının sayısına öğretmen karar verir. Bazen 3 zekâ alanına göre merkez oluşturulurken, bazen 7 merkez oluşturulabilir ve çalışmalar yürütülebilir. Öğretmen bu merkezleri belirlerken; konunun özelliği, dersin özelliği, sınıfın fiziki şartları ve öğrenci sayısı gibi değişkenleri dikkate almalıdır.

2.9.3. Model 3

Öğretmenler sınıflarda yaptıkları merkez çalışmalarına haftada bir kez yer verebilir. Diğer derslerde konu anlatımına öğretmen farklı etkinliklerle devam eder, haftada bir kez konu merkez çalışması modeliyle işlenir.

2.9.4. Model 4

Model 4' te öğretmen sınıfında her hafta bir zekâ bölümüne yönelik etkinlikler uygular. Bir hafta konuların anlatım sürecinde yoğunlukla görsel zekâ etkinliklerine ve bu zeka bölümü ile ilgili ödevlere yer verilir. Bir başka hafta da matematiksel zekâ çalışmaları sınıflarda yoğun olarak işlenir. Model 4'ü uygulamanın avantajları da dezavantajları da vardır. Öğrenciler aynı tür etkinliklerden sıkılabilirler. 6-7 haftada bir zeka bölümüne ancak sıra gelebilir (<http://kastamonu.meb.gov.tr>).

2.10. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE ÖĞRETİM

Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim; öğretmenin bu kuramı bilmesini, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin farkında olmasını, okul ortamının bu uygulamaya uygun olmasını ve ailelerin de katılımını ve yeterliliğini gerektiren bir uygulamadır (Campbell, 1997).

Çoklu Zekâ Kuramını öğretimle buluşturma işi, kuramı ortaya atan bilim adamlarının fikri değildir. Gardner, kuramı ilk olarak 1983'te yayımlamış (Frames of Mind) ancak eğitim ve psikoloji alanında bu denli ilgi görür hale gelmesi 1993'te yazdığı kitaptan (Multiple Intelligences-Theory in Practise) sonra gerçekleşmiştir.

Kuram, eğitimciler tarafından önemli ölçüde benimsenmiş görünmektedir. Öyle ki, farklı zekâ alanlarına dayalı öğretim etkinlikleri için pek çok modeller geliştirilmektedir. Eğitim bilimlerinde geliştirilen pek çok eğitim modeli de aslında çoklu zekâ kuramını farklı terminolojilerle kullanmaktadır. Örneğin işbirliğine dayalı öğretimde diğer zekâ türleri de yadsınmadan daha çok sosyal zekâ üzerinde yoğunlaşmaktadır. Benzer şekilde bütün dil öğretimleri müzik, günlük tutma, grup çalışmaları, eğitsel oyunlar gibi etkinliklerle dil zekasını geliştirmeye odaklaşmıştır (Bümen, 2002:31).

Çoklu zekâ kuramının öğretim sürecindeki en büyük etkisi, öğretmenlerin öğretim stratejileri geliştirmede yaratıcılıklarının artmasıdır. Çünkü öğretmen ve planlamacılar her bir zekâ ile ilgili etkinlikler düşünürken, ister istemez yöntem ve teknik repertuarları gelişmekte, farklı ve orijinal teknikler ortaya çıkabilmektedir. Bu süreçte farklı zekâ türlerini sınıf etkinliklerinde kullanma söz konusu olduğundan farklı derslerde uzmanlaşmış öğretmenler arasında işbirliği de gelişmektedir. Öğretim tasarımında zekâ türlerinden nasıl yararlanılabileceği pek çok eğitimci tarafından düşünülmüş ve çeşitli cevaplar üretilmiştir. Bu amaçla önce zekâların temel özellikleri belirlenmiş, belli bir zekâda gelişme gösteremeyen bireylerin, hangi tür öğrenme etkinliklerinden zevk alabileceği ya da hangi tür etkinliklerle daha kolay öğrenebileceği tartışılmıştır. Son yıllarda öğrenme –öğretme etkinlikleri üzerinde yapılan araştırmalarda da çoklu zekâ kuramının alanlarından yararlanılmaktadır (Orlich, 1990:355).

Çoklu zeka kuramının sınıf uygulamalarında dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde özetlenebilir (Talu, 1999:164-172):

- Öğretmenler bütün zekalara eşit derecede önem vermelidir.
- Öğretmenler materyal sunumunda tüm zeka alanlarını geliştirici ya da tüm zeka alanlarını kullanmaya yönelik etkinlikler hazırlamalıdır.
- Herkesin çoklu zeka alanı ile doğduğunu ancak sınıfa farklı zeka alanları ile geldikleri dikkate alınarak etkinlikler bu doğrultuda düzenlenmelidir.

2.11.ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA DAYALI DERS PLANLAMA

Çok boyutlu zekâ kuramına dayalı olarak ders planı hazırlarken aşağıdaki kurallara uyulmalıdır:

Özel hedef ya da konunun belirlenmesi: Bu aşamada, yıllık ya da bireysel öğretim planlarında olduğu gibi, eğitim programı için hedef belirleme söz konusudur. Hedefin; açık, anlaşılır ve net olması gerekir.

Anahtar çok boyutlu zekâ sorularının sorulması: Hedefi gerçekleştirmek üzere, zekâ türlerinin nasıl kullanılabileceğini belirlemek için, her bir zekâ ile ilgili sorular sorulur.

Olasılıkların düşünülmesi: Hedefe ulaşmada her bir zekâ ile ilgili olarak neler yapılabileceği düşünülerek sınıfta hangi yöntem, teknik ve öğretim materyallerinin kullanılabileceği tasarlanır.

Beyin fırtınası: Çok boyutlu zekâ planlama sayfaları kullanılarak her bir zeka için kullanılabilecek öğretim yaklaşımları, beyin fırtınası kuralınca akla gelen her şey yazılarak listelenir. Her zekâ için, 20–30 fikir bulunmaya çalışılır. Öğretmenlerin yapacağı grup çalışmaları daha güdeleyici olabilir.

Uygun etkinliklerin seçilmesi: Planlama sayfası tamamlandığında eğitim hedefine uygun yaklaşımlar daire içine alınarak seçilir.

Aşamalı-sıralı ders planının hazırlanması: Seçilen yaklaşımlar kullanılarak hedef ile ilgili ders ya da ünite planı düzenlenir. Planlama 1–2 haftalık da yapılabilir.

Planın Uygulanması: Gerekli materyaller hazırlandıktan sonra plan uygulanır. Uygulama sırasında olabilecek değişikliklere göre gerekli düzeltmeler yapılabilir (Demirel, 2003:128).

2.12.ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE PROGRAM GELİŞTİRME

Armstrong'a (1994) göre, çoklu zekâ kuramını program geliştirmede kullanmanın en etkili yolu, öğretilecek konunun bir zekâdan diğerine nasıl uyarlanabileceğinin düşünülmesidir. Diğer bir deyişle, dildeki sembol sisteminin resim, beden, müzik, mantık, sosyal ve özedönük zekâlarla bağlantılarının nasıl kurulacağıdır.

Demirel (2002)'e göre Çoklu Zekâ Kuramı'nın sınıf uygulamaları konusunda pek çok çalışma yapılmaktadır ancak bunların en doğrusunun belirlenmesi mümkün değildir. Kimi eğitimciler zekâ alanlarını pek çok başlangıç noktası sağlayacak öğretimsel süreçlerde kullanmayı; kimileri anaokulundan itibaren her öğrencinin güçlü ya da baskın olan zekâ alanını belirlemeyi savunmaktadır. Kuramı program geliştirme süreci ile bütünleştirme çabaları da bu amaçlara hizmet etmektedir. Çoklu zekâ kuramının program uygulamalarına ilişkin çalışmalar şu şekilde özetlenebilir:

- Çoklu zekâyâ dayalı ders tasarımı
- Disiplinlerarası öğretim programları
- Öğrenci projeleri
- Değerlendirme
- Yönlendirme (Çıraklık Programları)

2.13.ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA DAYALI SINIF YÖNETİMİ

Her öğretmen çoklu zekâ teorisini sınıfın fiziksel şartlarına, yaşadıkları toplumun özelliklerine göre her düzeyde uygulayabilir. Önemli olan müfredat programının tek düze öğretim yöntemleri ile tamamlanması değil, mümkün olduğunca öğrencilerin sistematik ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmektir. Düşünmeye dayalı etkinlikler öğrencilere, beyinlerini aktif olarak kullanma fırsatı verir ve öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamda etkili bir biçimde kullanmalarını sağlar (Yavuz, 2001).

Sınıf, farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip olan öğrencilerin oluşturduğu bir sosyal topluluktur. Dolayısıyla kurallar, rutinler, düzenlemeler sınıf yapısının en temel yapı taşlarıdır. Çoklu zekâ kuramı, sınıfta uyumu, huzuru sağlamak ve sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmak için bazı stratejik uygulamalar gerektirebilir. Bu stratejiler şu başlıklar altında toplanabilir (Saban, 2003:85):

- Öğrencilerin dikkatlerini toplama,
- Öğrencileri farklı etkinliklere hazırlama,

- Sınıf kurallarının işletimini sağlamak,
- Grup oluşturmak,
- Bireysel davranışları yönetmek.

2.14.ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA DAYALI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Çoklu zekâ kuramına dayalı değerlendirme felsefesi otantik bir değerlendirme anlayışını temel alır. Çünkü otantik değerlendirme, öğrenci öğrenmesi hakkında çoktan seçmeli, doğru-yanlış veya boşluk doldurma türündeki testlere oranla daha çok daha gerçekçi bilgiler sunmaktadır. Örneğin, her öğrenci için bir portföy tutmak, öğrencilerin belli bir zaman dilimi içindeki gelişimi hakkında standart testlere oranla, daha gerçekçi ve geçerli bilgiler sunmaktadır. Ayrıca, otantik değerlendirme durumsaldır; yani öğrencilerin gerçek hayat uygulamalarına yakın durumlardaki performanslarına ilişkin bilgilerin elde edilmesini sağlar (Saban, 2003:97).

Çoklu zekâ kuramı açısından bakıldığında, öğrenci değerlendirmesi sürekli ve otantik olmalıdır. Çünkü otantik değerlendirme birçok ölçme araç ve yöntemini kapsar. Otantik değerlendirmenin en önemli parçası, öğretmenin öğrencilerin performanslarına ilişkin sınıfta yaptığı gözlemleri ve öğrenci ürünlerini belgelendirerek dosyalamasıdır (Saban, 2003:98-100).

Öğrenci performansları şöyle belgelendirilebilir (Armstrong, 1994):

1- Anekdot kayıtları: Her öğrenci için akademik olan veya akademik olmayan başarıların, arkadaş ve malzeme etkileşimlerinin kaydedilmesidir.

2- Çalışma örnekleri: Her öğrenci için tüm alanlarda yer alan çalışma örneklerinin yer aldığı bir dosyadır.

3- Ses kasetleri: Ses kayıt cihazlarıyla sözel ve müzikal becerilerin kaydedilmesidir.

4- Video kayıtları: Öğrenci becerileri ile projelerinin video kamera ile kaydedilmesidir.

5- Fotoğraflar: Öğrencilerin çeşitli projelerde çektikleri ilginç fotoğrafların saklanmasıdır.

6- Öğrenci gazeteleri/dergileri: Öğrencilerin yazılarını veya çizimlerini içeren gazete/dergilerin incelenmesidir.

7- Öğrenci başarı cetvelleri: Öğrencilerin yaptıkları ödev/projelerle ilgili kaydettikleri başarı cetvellerinin incelenmesidir.

8- İnfomal testler: Öğrencilerin becerilerinin ortaya çıkarıldığı standardize edilmemiş testlerin uygulanmasıdır.

9- Öğrenci görüşmeleri: Öğrencilerle düzenli olarak görüşmelerin yapılıp, kayıtların dosyalarda tutulmasıdır.

10- Kontrol listeleri: Belirli ölçütlere göre hazırlanmış kontrol listelerinin öğrencilere uygulanmasıdır.

11- Sınıf haritası: Öğretmen sınıfın bir kuşbakışı haritasını çizerek her gün öğrencilerin nerede yer aldığı ve hangi etkileşimlerde bulunduğunun keşfedilmesidir.

12- Takvim kayıtları: Öğrencilerin aylık olarak her gün ne yaptığının kaydedilmesidir.

Çoklu zeka kuramı ayrıca öğrenme öğretme sürecine entegre olmuş bir değerlendirme anlayışını temsil eder ve destekler. Bu durumda değerlendirme, sadece öğrenme süreci sonunda tek defaya mahsus olarak gerçekleştirilen bir faaliyet değil, öğrenme sürecinin her aşamasında devam eden bir süreçtir. Bu nedenle, öğretmenin öğretme sürecinin her aşamasında öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları yenmek, düşüncelerini yönlendirmek ve ihtiyaç duydukları yardımı sağlamak için onların çalışmalarını sürekli olarak bir değerlendirmeye tabi tutması kaçınılmazdır (Saban, 2003:100).

2.15. UYGULAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

- **Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler:** Çoklu zekâ kuramının eğitim alanında uygulanmasında öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Öğretmenlerimiz hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim sürecinde kuram hakkında yeterli eğitim almamaktadır. Bu nedenle kuramın öğretim sürecine yansımamasıyla ilgili en önemli gerekçe ülkemizde yeterince tanınmaması ve tanıtılmamasıdır. Pek çok öğretmen çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim tekniklerini bilmemektedir. Ayrıca, kuram hangi modelle uygulanırsa uygulansın ekstra zamana ihtiyaç doğmaktadır. Öğretmenlerin yoğun temposu göz önüne alındığında bu durumun olumsuz etkisi kolayca anlaşılabilir. Kuramla ilgili uygulamalarda öğretmenlerin yakındığı temel konulardan birisi de ders içeriklerinin yoğun olmasıdır. Kurama dayalı öğretim etkinliklerinin zengin öğretim materyalleri gerektirmesi ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıfta farklı öğretim etkinlikleri arttıkça kuramın özünü anlayamamış öğrencilerin tepkileri ortaya çıkabilir. Ayrıca öğrenci etkinliklerinin değerlendirilmesinde karşılaşılan sorunlar kuramın uygulanmasında önemli sorunlardır (Bümen, 2002:103-105).
- **Öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler:** Kurama dayalı öğretim etkinliklerinde öğrencilerin karşılaştığı temel problemlerden biri bu kuramı bilmemeleridir. Mevcut sistemimizde genellikle bireysel öğrenme sorumluluğu, araştırma, inceleme, grupla etkileşimde bulunma, ortaya bir ürün çıkarma çalışmalarına önem verilmediğinden öğrencilerin bu tür çalışmalara yönlendirilmesi de güç olmaktadır (Bümen, 2002:106).
- **Velilerin karşılaştıkları güçlükler:** Öğretmenlerin yeni ya da farklı öğretim etkinlikleri uygulamaya başladığında velilerin kaygı ya da kuşkularıyla da karşılaşabilmektedir. Bu zincir yöneticilere dek uzanabilir. Çocuğunun öğrenip öğrenmediğinden kuşku duyan bir veli en başta öğretmenle iletişim kurmayı düşünecektir (Bümen, 2002:108).

2.16.BEDEN EĞİTİMİ

Eğitim, insanın kalıtsal güçlerinin geliştirilip, istenen özelliklerle yoğunlaşmış bir kişiliğe kavuşması için kullanılacak en önemli araçtır. İnsanlara bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde eğitim, toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğu taşır (Toker, 2003:1). İnsanların beklentileri doğrultusunda kendisini, çevresini ve diğer insanları kontrol etmek, düzenlemek istemeleri eğitim olayının oluşumunu, gelişimini gündeme getirmiştir. Eğitim bu süreçte insanların geçmişten günümüze her türlü birikimlerini, hedefleri doğrultusunda değişik yollarla zamana ve ortama uygun, kuşaktan kuşağa aktarma olayıdır (Özyiğit, 1991:77) ve aynı zamanda eğitim, bireyin gelişiminde, kişiliğinde ve yaşamında belirli sonuçlar elde etmek amacı ile girişilen planlı ve yöntemli etkinliklerdir (Gümüşova, 1993). Eğitim her yerde, her ortamda, insanları en etkin, en güçlü canlı varlık konumuna getirmiştir. Eğitimin itici gücü yapısal, duygusal ve sosyal hareketliliklerdir. İnsanlar ulaşılabildikleri her yerde egemenliklerini kurarken hareketlerini ve hareketliliklerini de doğal dengeye uydurmak zorunda kalmışlardır. Bu gelişim beden eğitiminin oluşumunda temel etkidir. Yapısal hareketlerin eğitim bütünlüğü içinde belirli hedefler doğrultusunda bilinçli, kontrollü ve düzenli bir şekilde organizasyonuna “beden eğitimi” denir (Özyiğit, 1991:78). Eğitimdeki gelişmelere paralel olarak beden eğitiminin; bireyin fiziksel, devinışsel, duyuşsal, zihinsel ve toplumsal gelişmesine katkı amacına yönelik, organize edilmiş bedensel etkinliklerin tümü olarak ele alınmaya başlaması, eğitimin rolünü ön plana çıkarmaktadır (Duman, 2003:176). Buradan da anlaşılacağı gibi, beden eğitimi ve spor sadece tek yönlü gelişimi kabul etmemektedir (Yavaş ve İlhan, 1997:24). Bu yönü ile eğitimin içinde yer alan beden eğitimi, insanın büyüme, gelişme ve davranış şekline göre seçilen fiziksel aktivitelerin harekete dayalı olarak yapıldığı bir eğitim şeklidir (Duman, 2003:176).

2.17.ÇOKLU ZEKÂ ALANLARININ BEDEN EĞİTİMİNDE KULLANILMASI

2.17.1. Sözel-Dilsel Zekânın Beden Eğitiminde Kullanımı

- Öğrencilerin kendilerine söylenen veya yapılması istenilen bir hareketi hayallerinde canlandırmaları,
- Bir hareket ya da görevi arkadaşları ile tartışma, anlatma,
- Arkadaşlarının yazdıklarını dinleme ve kendi görüşlerini ifade etme,
- Derste öğrenilen kavramlarla ilgili bulmaca hazırlama,
- Konularda geçen kavramları ve terimleri açıklama,
- Beden eğitimi ve spor ile ilgili yazılanları okuma, konuşulanları dinleme,
- Öğrencilerden konu ile ilgili izletilen bir kasette geçen vuruşlar, atışlar ya da stratejileri tanımlamalarını isteme (Mitchell ve Kernodle, 2004:27),
- Öğrencilere beden eğitimi dersinde öğrendikleri bir psikomotor beceriyi ne zaman, nerede ve nasıl kullanabileceklerini açıklayabilme fırsatı verme,
- Öğrencilere öğrendikleri hareketin kendilerine ne tür yararlar sağlayabileceğine ilişkin tartışma ortamı yaratma,
- Öğrencilere beden eğitimi derslerinde kendilerini en çok ilgilendiren veya heyecanlandıran bir konuyu veya olayı arkadaşına anlatmalarını söyleme (Çamlıyer ve diğerleri, 2005:58),
- Beden eğitimi öğretmeni tarafından derste öğretilen bir hareket ya da hareket kombinasyonunun öğretiminde izlenilen yolların öğrencilere anlattırma,
- İzledikleri bir sportif oyunu, karşılaşmayı ya da etkinliği anlatan bir kompozisyon yazmalarını isteme,
- Öğrencilerin sportif oyun ve aktivitelerde geçen özel terimlerden oluşan bir sözlük ya da reklama yönelik poster, afiş vb. hazırlamaları (Anderson ve Weber, 1997:57).

2.17.2. Mantıksal-Matematiksel Zekânın Beden Eğitiminde Kullanımı

- Bir hareket becerisini öğrettikten sonra o hareketin başlangıç basamaklamalarına doğru sorgulayıcı köprüler kurma ve bir sonraki hareket aşamalarının neler olabileceğini sorgulatma,
- Sıkça gözlemleyebildikleri veya yapabildikleri bir hareket veya hareket kombinasyonu ile ilgili analiz ve senteze dayalı birleştirici tarzda sorular sorarak tartışma ortamları yaratma,
- Eğitsel oyunlar içerisinde matematik işlemlerini kullanma,
- Bir sahanın tam ölçülerini vererek kâğıda ölçeklendirilmiş çizimini ev ödevi olarak isteme,
- Temel hareket eğitimine yönelik çalışmalarda üçgen, kare, dikdörtgen, çember gibi şekillerin çizimini kullanarak, matematiksel ilişkili komutlarla oyun oynatma,
- Sınıflar arası değişik spor karşılaşmalarının organizasyonunu, tanıtımını, fiktürlerini, spor kolunun gelir gider kayıt ve hesaplarını parasal takiplerini öğrencilere yaptırma (Çamlıyer ve diğerleri, 2005:59).

2.17.3. Görsel-Uzamsal Zekânın Beden Eğitiminde Kullanımı

- Bir hareket becerisinin öğretiminde model kullanımına önem verme (Öğretmen sunumu, öğrenci sunumu, flash kartlar, fotoğraf, slayt, afiş, çizim ve video vb. görüntüler)
- Öğrencinin sınıf düzeyini dikkate alarak öğretilen bir hareketin, yapılan bir dersin, bir hareket tekniğinin çizimini ödev olarak verme,
- Kendi bedenlerinin hareket sınırlarını, bedensel yeteneklerinin sınırlarını kavratma,
- Gözler kapatılarak oynanabilecek eğitsel oyun oynatma,
- Öğrencilere ikişerli, üçerli, dörderli, beşerli vb. gruplar oluşturarak birlikte değişik şekiller, figürler, kompozisyonlar oluşturmaları için görev verme,

- Aşağı-yukarı, ileri-geri, sağ-sol, saat yönü-saat yönü tersi, alçak-yüksek, yakın-uzak, düz-eğri-zigzag, küçük-büyük, açılma-kapanma, uzaklaşmak-yakınlaşmak, simetrik-asimetrik, önünde-arkasında, karşılaşma-ayrılma vb. kavramsal gelişime hareket eğitimi kapsamında ilgili yaş gruplarında önem verme (Çamlıyer ve diğerleri, 2005:60),
- Öğrencilerden öğretilen bir beceriyi ya da oyun esnasındaki bir hareketi zihinsel alıştırma yoluyla kafalarında canlandırmalarını isteme,
- En çok hoşlarına giden hareket, oyun vb. bedensel etkinliklerin resimlerini çizmelerini isteme,
- Görsel araçları kullanarak alanda yerleştirilen bir sporcunun, bir sonraki oyun stratejisinin ne olabileceği hakkındaki görüşlerini sorma (Mitchell ve Kernodle, 2004:28).

2.17.4. Müziksel-Ritmik Zekânın Beden Eğitiminde Kullanımı

- Basit hareket tekniklerini tekerlemelere uydurarak yaptırma,
- İlköğretim sınıflarında müzikle oynanan eğitsel oyunlara sıkça yer verme,
- Her hareketin ritmini yakalayıp el çırpma ya da sesle söyleme (hop-hop-hop vb.),
- Danslara sık sık yer verme,
- Öğrenilen bir hareket becerisine ilişkin öğrencilerden beste yapmalarını isteme (Çamlıyer ve diğerleri, 2005:61),
- Beden eğitimi derslerinde her bir bölümün ruh durumunu ve ritmini yansıtan arka plan müzikleri kullanma (Isınma esnasında tempolu müzik, soğuma esnasında rahatlatıcı/dinlendirici müzik kullanma) (Mitchell ve Kernodle, 2004:29).

2.17.5. Bedensel-Kinestetik Zekânın Beden Eğitiminde Kullanımı

- Uygun yaş ve sınıflarda; lokomotor, manipulatif, dengeye dayalı hareket becerilerini ve bu becerilerin karma kombinasyonlarını geliştirmeye önem verme,
- Standart malzemelerin yanında değişik tür malzemeler de kullanarak, algısal örüntü içerisinde değişik hareket kalıpları oluşturma (Çamlıyer diğerleri, 2005:61),
- Öğrencilerin öğretmen tarafından gösterilen bir hareketin taklidini malzeme kullanmaksızın yapmaları,
- Öğrencinin öğretmen rolünü üstlenerek öğretmene ve arkadaşlarına bir beceriyi göstermesi ve beceri ile ilgili kritik noktaları betimlemesi (Mitchell ve Kernodle, 2004:30).

2.17.6. Kişilerarası-Sosyal Zekânın Beden Eğitiminde Kullanımı

- Beden eğitimi uygulamalarında öğrencilerin grup organizasyonlarına önem verme,
- Öğrencilere değişik konularda sık sık sorumluluklar verme ve bu sorumlulukları arkadaşları ile paylaşmalarına ortam hazırlama,
- Sınıf içi karşılaşmalara yönelik etkinliklerde öğrencilere hakemlik, grup liderliği vb. görevler verme,
- Uygun sosyal davranış örnekleri sergileyen öğrencileri grup önünde ödüllendirme ve onurlandırma,
- Okul spor kulüplerinin (okul spor kolları) etkinliklerinde öğrencilere aktif görevler yükleme (Çamlıyer ve diğerleri, 2005:63).

2.17.7. Özedönük-İçsel Zekânın Beden Eğitiminde Kullanımı

- Bir hareket becerisinin öğretiminde, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alma ve seviyelerinin üzerinde başaramayacakları bir beceriyle karşı

karşıya getirip, kendilerine güvenlerinin azalmasına ya da yok olmasına neden olmama,

- Bir hareketin kolaydan zora, basitten karmaşığa olan yapısını kavramalarına yardımcı olma,
- Düzeltme ve değerlendirme dönütlerini düzgün kullanma,
- Öğrendikleri veya öğrenecekleri bir becerinin seviyelerine uygun bir şekilde analizini yaptırma,
- Öğrencilere ders dışında çalışabilecekleri ödev veya geliştirici programlar hazırlama,
- Öğrencilerden kendilerini güçlü hissettikleri yönleri belirten yazılı raporlar isteme (Çamlıyer ve diğerleri, 2005:64).

2.17.8. Doğa Zekâsının Beden Eğitiminde Kullanımı

- Beden eğitimi uygulamalarında mümkün olduğunca açık hava ve güneşi değerlendirme,
- Dersin yapıldığı alanlardaki malzemelerin temizliğine dikkat çekme,
- Ortam uygun olduğunda öğrencilere kır gezileri düzenleme ve kır koşuları yaptırma,
- Ders dışı etkinlikler kapsamında zaman zaman çevredeki uygun yerlere doğa yürüyüşleri düzenleme (Çamlıyer ve diğerleri, 2005:65).

2.18.VOLEYBOL

Voleybol 1895 yılında William G. Morgan tarafından “Mintonette” adında eğlence amacı ile oynanan bir oyun olarak bulundu. Bu sporda amaç; topu kendi alanında yere düşürmeden, topun rakip alana düşmesini sağlamak, rakip oyuncuların hata yapmasını sağlayarak sayı kazanmaktır (Vurat, 2000:13).

Türkiye’de voleybolun gelişimine bakıldığında, voleybol Türkiye’ye I. Dünya Savaşı’nı izleyen mübarek günlerinde gelmiştir. 1919-1925 yılları arasında İstanbul’da YMCA müdürü Dr. Deaver adlı bir Amerikalı, derneğin spor salonunda voleybol oynatmaya başlamış, kısa zamanda beden eğitimi öğretmenlerimizin ilgisini bu yeni spora çekmeyi başarmıştır (Vurat, 2000:21). Aynı dönemde Cağaloğlu’nda bulunan erkek Muallim Mektebi’nde beden eğitimi öğretmeni Selim Sırrı Tarcan, bu sporla ilgilenmiş ve öğrencilerine bu sporu öğretmiştir. 1920-1924 yılları arasında Selim Sırrı Tarcan’ın yetiştirdiği öğretmenler voleybol öğretmeni olarak görev aldıkları yerlere bu sporu götürmüşler, yayılmasına neden olmuşlardır (Tiryaki, 1999:5).

Voleybol parmak pas, manşet pas, servis, smaç, blok ve bireysel savunma teknikleri (öne, yana, geriye plonjonlar ve ayakla top kurtarma) olmak üzere 6 temel beceriden oluşur.

Topu istediğimiz noktaya eller ve parmakların yardımıyla göndermeye parmak pas denir. Bu teknik, voleybolda topu istenilen noktaya gönderebilmek için kullanılan en etkin yoldur (Orkunoğlu, 1997:1). Voleybolu öğrenmek için en önemli tekniklerden biri de manşet pastır. Manşet pas öğrenilmesi en kolay tekniklerden birisidir. Manşet pas; smaçtan gelen topların ve servisin karşılanmasında, ayrıca, çok alçak seviyede gelen topların alınmasında kullanılır. Elleri üst üste getirerek baş parmakların kapatılmasından meydana gelen ve kolların dirseklere kadar olan bölgesiyle sert topla kurtarıp, istenilen yöne gönderilmesine manşet pas denir (Viera ve Ferguson, 1989:24). Servis, sahanın dip çizgisinin gerisinden oyuncunun bir eliyle topa vurarak, topu filenin belirlenen sınırları içerisinde rakip sahaya gönderilme hareketidir. Servis oyunu başlatan hareket olduğu kadar, aynı zamanda hücum başlangıcı olarak da kabul edilir. Servis, hiçbir zaman topu file üzerinden rakip sahaya geçirmek amacını güden bir beceri olarak düşünülmemelidir (Viera ve Ferguson, 1989:35). Voleybolda en gösterişli

teknik smaştır. Smaç, sayı kazanmanın en geçerli yoludur. Voleybolda en çok kuvvet isteyen şiddetli bir harekettir (Orkunoğlu, 1997:79). Smaç, ön hat oyuncularının file yüksekliğini aşan bir yükseklikten, geri hat oyuncularının ise, hücum çizgisi gerisinden tek elle yaptıkları vuruş şeklidir (Viera ve Ferguson, 1989:97). Voleybolu meydana getiren bir diğer teknik de bloktur. Blok, rakip takımın hücum oyuncusunu önlemek veya etkisiz hale getirmek amacıyla file üzerinde yapılan savunma şeklidir (Tiryaki, 1999:92). Voleybolda blok, file gerisi savunmadan daha önemlidir ve oyunun sonucuna etki eden bir faktördür. File gerisindeki savunma alanı ne kadar iyi olursa olsun, file üzerinde önlenemeyen bir hücum mutlaka ikinci veya üçüncü defada başarılı olacak ve sürekli olarak savunmada kalan takımın bu savunma direnci bir noktada kırılacaktır (Tiryaki, 1999:92). Voleybolu oluşturan son teknik ise, topa acil müdahale becerisi olan plonjondur. Değişik hücum ve servisten gelen topları kurtarmak ve oyuna kazandırmak amacı ile kurtarılması mümkün olmayacak topları düşme teknikleri ile kurtarmaya, ölecek topları kurtarma yani plonjon denir (Orkunoğlu, 1997:39).

2.19.ARTİSTİK CİMNASTİK

Cimnastik, eski Yunan uygarlığına, eski Mısır'a ve İndus uygarlığına uzatılabilecek kadar eski geçmişe sahip olan bir spor branşıdır. Bugünkü anlamıyla cimnastik 1800'lerde yaygınlaşmaya başlamış ve temeli Friedrich Ludwig Jahn tarafından atılmıştır. Jahn cimnastiğinde paralel, barfiks, atlama beygiri ve halka yarışma aleti olarak uygulanmaya başlanmıştır.¹

İsveç'te ise cimnastiğin kurucusu Pehr Henrik Ling'dir. Ling'in çalışmaları cimnastiğin yapılanmasında önemli rol oynamıştır (Suveren, 1998). 1896'da modern olimpiyatlar başlarken seçilen yedi spor branşından birisi de cimnastiktir (Suveren, 1998). Bu yarışmalara sadece erkekler iştirak etmiştir.

¹Morpa Spor Ansiklopedisi, 2. Cilt, s. 30-36, Orhan Ofset, İstanbul, 1997.

Bayan cimnastikçiler ise ilk olarak 1928'de Olimpiyat Oyunlarında yarışmışlardır. Bayanlar arası yarışmalar 1936 yılından sonra kombine hareketlerde, 1953 yılından sonra da tüm dallarda düzenlenmeye başlamıştır. Artistik Cimnastikte dünya şampiyonaları 1934'te, dünya kupaları ise 1975'te başlamıştır (Zengin, 1999).

Modern anlamda cimnastiğin ülkemizde ilk uygulama kaynağı, Galatasaray Mekteb-i Sultanisi'dir. 1868 yılında Fransa'dan gelen beden eğitimi öğretmeni Monsieur Curel modern cimnastiği Türkiye'ye getiren kişi olmuştur. 1880 yılında Maarif Nazırı Münif Paşa'nın yardımı ile bu branş okul dışına taşınmıştır. Münif Paşa döneminde beden eğitimi öğretmenliği yapan Stagelli'nin öğrencisi Faik Üstün İdman cimnastik dalında büyük bir başarı göstermiş ve Galatasaray Mekteb-i Sultanisi'nde ilk kez bir Türk, beden eğitimi öğretmeni olarak atanmıştır. 1903 yılında Beşiktaş Osmanlı Kulübü cimnastiğin yayılmasında önemli rol oynamıştır. Türk cimnastikçileri yurt dışında ilk defa Atina'da yapılan 1906 ara olimpiyat oyunları nedeniyle çıkmışlardır (Suveren, 1998).

Cumhuriyetin ilanından sonra Selim Sırrı Tarcan cimnastiğin gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur (Suveren, 1998). Selim Sırrı Bey, bu dönemde bazı gençleri İsveç'e göndererek İsveç Cimnastiği yani aletsiz cimnastik alanında eğitilmelerini sağlamıştır (Zengin, 1999).

1957 yılında Türkiye Cimnastik Federasyonu kurulduktan sonra Türk cimnastiği planlı bir çalışma dönemine girerek 1960 yılında Uluslararası Cimnastik Federasyonunun (F.I.G.) aktif üyesi olmuştur.¹

¹Morpa Spor Ansiklopedisi, 2. Cilt, s. 30-36, Orhan Ofset, İstanbul, 1997.

Bu çalışmada 6. sınıflara cimmastik ünitesindeki yer hareketlerinden öne takla, geriye takla, amut takla ve çember becerileri işlenmiştir. Öne taklada; harekete ayakta temel duruş pozisyonundan başlanır. Çömelik oturuşa gelinirken, kollar birbirine paralel ve gergin bir şekilde ileriye uzatılarak eller bir adım ileride yere konulur. Ayakuçları ile ittiriş yapılır. Çene göğse yaklaştırılır ve ense ellerden ileriye konulur. Yuvarlanma başladıktan sonra, eller diz altından bacakları kavrar, göğüs süratle dizlere yaklaştırılarak ayağa kalkılır ve hareket tamamlanır (Suveren ve Suveren, 2002:5).

Geriye taklada, önce çömelip kalça üzerine oturularak, geriye doğru sırt üzerinde yuvarlanılır. Bu yuvarlanmada, eller hemen başucuna, avuç içleri yere temas edecek şekilde yerleştirilir. Kalça baş üzerinden arkaya getirilirken, vücut, kolların yeri kuvvetli şekilde itmesi ile ayağa kalkılır (Şengül, 1976:21).

Amut taklada harekete, ayakta temel duruştan kollar; gergin ve birbirine paralel olarak dayanma bacağı ile birlikte yukarıya doğru kaldırılarak başlanır. Kollar başın iki yanında ve omuzlar kulak memesine değecek şekilde yukarıya uzatılır. Dayanma bacağı ile ileriye doğru büyükçe bir adım alınır ve diz bükülür. Gövde öne katlanırken gerideki bacak yukarıya kaldırılır. Dayanma bacağındaki bükülme eller yere dayana kadar devam eder. Eller yere değdiği an, savurma bacağı hızla savrulur, dayanma bacağı yeri kuvvetle iterek gergin bir şekilde savurma bacağıyla birleştirilir ve amut pozisyonuna gelinir (Suveren ve Suveren, 2002:13). Daha sonra, eller dirseklerden bükülür ve baş göğse çekilir ve öne takla hareketi ile amut birleştirilir.

Çember becerisinde, dayanma bacağı ile ileriye doğru büyükçe bir adım alınır. Diz bükülür ve gövde ileri doğru uzanır. Harekete sol bacak kaldırılarak giriliyorsa, sol el dayanma bacağından uzağa, aynı doğrultuda konur. Dayanma bacağı yeri kuvvetle iter, diğer bacak süratle savrulur. Boştaki el omuz genişliğinde ve aynı doğrultuda yere dayanma yaparak açık bacak amut pozisyonuna gelinir. Dönüşün devamında önce savurma bacağı, sonra diğer bacak yere dayanma yaparak hareket tamamlanır (Suveren ve Suveren, 2002:21).

2.20. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çoklu Zekâ Kuramının beden eğitimi alanında uygulanması ile ilgili deneysel araştırmaların dünyada ve Türkiye’de son derece yetersiz olmasından dolayı, bu kuramın uygulamadaki etkililiği ile ilgili pek çok araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Aşağıda çoklu zekâ kuramının kullanımı ile ilgili sınırlı çalışmalardan bazıları özetlenerek verilmiştir.

2.20.1. Dünyada Yapılan Çalışmalar

Cason (2001) okulöncesi çoklu zeka teorisi temelli beslenme eğitimi programının değerlendirilmesi isimli bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada 46 beslenme eğitimcisi ve onların ders verdikleri 6102 okul öncesi çağı çocuğuna ulaşılmıştır. Çalışmada çoklu zekâ kuramı öğretim stratejileri, okul öncesi yaş çocuklarını sağlıklı beslenme konusunda eğitmek üzere kullanılmıştır. Çalışma ön test son test modelinde yapılmıştır. Bu çalışmanın ön test ve son testleri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bu sonuçlar; okul öncesi çağ çocuklarının değişik yiyeceklerin isimlerini ve sağlıklı beslenme için hangi yiyeceklerin tercih edilmesi gerektiğini öğrenebileceklerini işaret etmektedir.

Furnham, Hosoe ve Tang (2002) tarafından katılımcıların kendilerinin, ailelerinin ve kardeşlerinin zekâ türlerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapılmıştır. 229 Britanyalı, 213 Amerikalı ve 164 Japonyalı katılımcı ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılar Furnham ve Gasson (1998) tarafından geliştirilen bir anket doldurmuşlardır. Daha sonra katılımcılar; kendilerinin, anne-babalarının ve kardeşlerinin zekâ türlerini belirlemeye yardımcı olacak bir anket daha doldurmuşlardır. Erkekler; bayanlara göre kendilerine daha yüksek puan vermişlerdir. Mantıksal-matematiksel zekâda erkekler ve bayanlar arasında, erkekler lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Sözel dilsel zekâ da ise, bayan ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kùltürler arası zekâ puanlarına bakıldığında ise; Amerikalıların en yüksek zekâ puanlarını toplamış oldukları gör÷lmektedir. Anne ve babaların zekâ

puanları karşılaştırıldığında ise anlamlı bir farka rastlanmıştır. Ancak; babalar annelere oranla daha yüksek sonuçlar elde etmişlerdir. Kardeşlere verilen toplam zekâ puanları karşılaştırıldığında ise; Amerikalı ve Britanyalıların kardeşlerine verdikleri toplam zekâ puanlarının, Japonların kardeşlerine verdikleri zeka puanlarından daha fazla olduğu görülmüştür.

Chan (2003), Hong Kong'daki 96 ortaokul öğretmenin çoklu zekâlarını tayin etmek, bu öğretmenlerin çoklu zekâları ve alanlarındaki sorumlulukları arasındaki tutarlılığını belirlemek amaçlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğretmenler arasında sekiz zekâ türünde de anlamlı farka rastlanmıştır. Öğretmenlerin tipik olarak; kişiler arası-sosyal zekâ ve içsel-özedönük zekâları nispeten daha güçlü, görsel-uzaysal ve bedensel-kinestetik zekâları ise daha zayıf bulunmuştur. Öğretmenlerin zekâları arasında cinsiyet ve yaşa dayalı anlamlı farklılıklara rastlanamamıştır. Resim, müzik ve spor öğretmenleri; dil ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile karşılaştırıldığında, resim-müzik ve spor öğretmenlerinin müziksel-ritmik zekâlarının daha güçlü olduğu görülmüştür. Rehber öğretmenlerin ise; diğer öğretmenlerle karşılaştırıldığında, kişilerarası-sosyal zekâ ve içsel-özedönük zekâlarının daha güçlü olduğu bulunmuştur.

McMahon, Rose ve Parks (2004); çoklu zekâ ve okuma başarısına yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Illionis'te iki bölgede bulunan okullardaki 288 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Öğrencilerin okuma başarısı MacGinitie ve MacGinitie (1989) tarafından geliştirilen Gates-MacGinitie Okuma Testi ile ölçülmüştür. Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarındaki tercihleri 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 zeka türü olarak bulunmuştur. Sözel-dilsel zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâ arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Loori (2005), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenmek için Amerika'da dil kursuna kaydolun 45 erkek ve 45 bayan olmak üzere toplam 90 öğrencinin, Gardner

tarafından geliştirilen zekâ türlerinden hangilerini tercih ettiklerini ve cinsiyete göre tercih edilen zekâları belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. 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 birinci olarak sosyal-kişilerarası zekâ türünde, daha sonra mantıksal-matematiksel zekâ türünde ve üçüncü olarak da 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, 0.01 anlamlılık düzeyinde 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.

2.20.2. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Korkmaz (1999), ilköğretim birinci sınıf düzeyinde çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen başarısına ve tutumuna olan etkisini amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde; öğrenci mevcutları, öğretmenlerin eğitim düzeyleri, deneyimleri, mezun oldukları okullar, başarı durumları (bir önceki yıldaki teftiş notları), I. kanaat dönemi öğrenci karne notlarının ortalaması dikkate alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının bilişsel ve duyuşsal giriş davranışları düzeylerinin denkliğinin belirlenmesi amacıyla her iki gruba da “Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği” ve “Resim ve Yazı ile İfade Testi” uygulanmış ve grupların Hayat Bilgisi başarı ve tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ünite sınıf öğretmenin planladığı şekilde geleneksel yöneme uygun olarak işlenmiş ve bu grubun çalışmalarına müdahale edilmemiştir. Deney grubunda, araştırmada yer alan eğitim durumlarının uygulanması konusunda, sınıf öğretmenine bir çalışma dosyası sunulmuş ve öğretmen konu ile ilgili bilgilendirilmiştir. Sınıf öğretmeni, çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının sınıf uygulamalarında etkili olduğunu, öğrencilerin elde ettikleri bilgilerin

kalıcı olduğunu, konular arasında aşamalılık ve bağ kurulduğunu, öğrencilerin dersten zevk aldıklarını, tam katılım sağladıklarını, öğrencilerde özgüven ve farklı yeteneklerin ortaya çıkması için fırsat verildiğini belirtmiştir. Öğrenciler ise; etkinliklerde bizzat kendilerinin rol almalarından, derse etkin katılımlarından, kendilerine özgü bir şeylerin meydana gelmesinden, notsuz ve kendi kendilerini değerlendirmekten memnun olduklarını belirtmişler, geleneksel yöntemle işledikleri derslerle bu dersi karşılaştırmışlar ve uygulamadan daha çok memnun kaldıklarını eklemişlerdir. Grupların tutum puanları ve test başarıları karşılaştırıldığında; her ikisinde de deney grubu lehine 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Demirel ve arkadaşları (2000), çoklu zeka kuramı, işbirlikçi öğrenme ve kurmacılık tabanlı etkin öğrenme yöntemini ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflarda 1998-99 öğretim yılında ilk kez uygulanmakta olan Hayat Bilgisi dersinde denemek ve etkin öğrenme yaklaşımının geleneksel yöntemle göre öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisini belirlemek amaçlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın evrenini; Ankara il merkezindeki ilköğretim okullarının 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri, örneklemini ise; Ankara Beytepe İlköğretim Okulu 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Her sınıftan bir kontrol, bir de deney grubu seçilmiştir. Öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için, 1. sınıflarda test yerine, “Sağlıklı Büyüyelim” ünitesinin başlangıcında ve sonunda öğrencilerden, üniteye ilişkin bilgilerini yazı ve resimle ifade etmeleri istenmiştir. İkinci sınıflarda “Görüyorum-Duyuyorum” ve üçüncü sınıflarda “Dünya ve Uzay” üniteleri için geliştirilen testler, hem ön test hem de son test olarak kullanılmıştır. 2. Sınıflar testi 6, üçüncü sınıflar testi 8 sorudan oluşmuştur. Öğrencilerin derse olan tutumlarını belirlemek için, Baykul’un matematik dersine ilişkin olarak hazırladığı tutum ölçeğinin Hayat Bilgisi dersine uyarlaması ile taslak oluşturulmuş ve başka bir okulda uygulanması sonunda gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiştir. Ayrıca; deney grubu öğrencileri ve öğretmenlerinden etkin öğrenme yöntemindeki etkinliklere ilişkin görüşlerini yazmaları istenmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılandırılmamış gözlem kayıtları tutulmuş ve öğrenci dosyaları incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen günlük planlar öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Bunun için de öğretmenlere etkin öğrenme ile

ilgili olarak eğitim verilmiştir. Kontrol gruplarında ise öğretmenler şimdiye kadar kullandıkları eğitim etkinliklerini sürdürmüşlerdir. Çalışmada 1. sınıflardan seçilen deney grubunda, Çoklu Zekâ Kuramı + Etkin Öğrenme; 2. sınıflardan seçilen deney grubunda, Çoklu Zekâ Kuramı + İşbirlikli Öğrenme + Etkin Öğrenme; 3. sınıflardan seçilen deney grubunda ise, Çoklu Zekâ Kuramı + İşbirlikli Öğrenme + Kurmacılık + Etkin Öğrenme ile ders işlenmiştir. 1. sınıf deney ve kontrol grubu son test puanları karşılaştırıldığında; grupların başarı ortalamaları arasındaki fark, deney grubu lehine 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. 2. sınıf deney ve kontrol grubu son test puanları karşılaştırıldığında; gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 3. sınıf deney ve kontrol grubu son test puanları karşılaştırıldığında ise; kontrol grubu daha başarılı gibi görünse de deney grubu ön test ve son test puanları arasındaki farkın daha fazla olduğu görülmektedir. Her üç sınıfta da etkin öğrenme yönteminin geleneksel yöntemden daha etkili olduğu görülmektedir. Öğrenci merkezli bu yöntemler öğrencilerin derse daha etkin katılımını sağlamış ve kendi öğrenmesinde sorumluluk alan öğrenciler daha yüksek notlar almışlardır. Bu sonuçlar, deney süresince yapılan etkinliklerin, başarının artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Birinci sınıflarda uygulama öncesi grupların tutum puanları arasında anlamlı bir fark yok iken, uygulama sonrası deney grubu lehine 0.05 düzeyinde anlamlı bir artış söz konusudur. İkinci sınıflarda deney ve kontrol gruplarının ön uygulama tutum puanları kontrol grubu lehine anlamlıdır. İşlem sonrası aradaki farkın anlamlı olmadığı, ancak deney grubu tutumlarında artışın, kontrol grubu puanlarında ise azalmanın olduğu dikkati çekmiştir. Yine üçüncü sınıflarda da aynı gelişim söz konusudur. Grupların ön uygulama puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark var iken son uygulama tutum puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır ve yine kontrol grubunun tutum ortalamaları düşmüştür. Bu bulgulara dayanarak, deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumlarının geleneksel yöntemle ders alan öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu durum, etkin öğrenme yönteminin öğrencilerin derse olan ilgi ve isteklerini artırdığını göstermektedir. Öğretmen ve öğrenci görüşleri dikkate alındığında, deney grubunda yer alan öğrencilerin tamamına yakını öğretmenleri gibi etkinliklerin zevkli ve eğlenceli olduğunu, bu üniteleri çok sevdiklerini yazmışlardır. En çok hoşlarına giden etkinlikleri

ise; drama, şarkı söyleme, materyaller hazırlama, oyunlar oynama, yarışmalar yapma gibi etkinliklerdir olduğunu belirtmişlerdir.

Hamurcu ve arkadaşları (2002), Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim dallarının son sınıflarında okuyan 362 öğrencinin Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı profillerinin ortaya konmasını amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada her öğrenciye Saban (2001)'dan alınan "Eğitimciler İçin Çoklu Zeka Envanteri" uygulanmıştır. Öğrencilerin Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı profillerini belirlemede diğer değişkenler olarak; yaş, cinsiyet, mezun olunan okul ile mezun oldukları alan da ele alınmış ve envantere bunlara ilişkin sorular eklenmiştir. Elde edilen veriler üzerinde frekans, aritmetik ortalama, t-testleri ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Çalışma bulgularında; fen ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin çoklu zekâ kuramına dayalı profillerinde, bazı alanlarda ve gelişmişlik düzeylerinde farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okumakta oldukları anabilim dallarına göre zekâ profilleri arasında, sözel-dilsel alanda sınıf öğretmenliği lehine, görsel-uzamsal ve mantıksal-matematiksel alanda da fen bilgisi öğretmenliği lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Öğrencilerin okumakta oldukları öğrenim türü (örgün veya ikinci öğretim), yaş ve mezun oldukları alan değişkenlerine göre çoklu zekâ kuramına dayalı profilleri arasında anlamlı farka rastlanamamıştır. Öğrencilerin cinsiyete göre profillerine bakıldığında ise; erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Aşçı ve Demircioğlu (2002), Çoklu Zeka Teorisi'ni temel alan ekoloji öğretiminin, öğrencilerin ekoloji başarısına ve tutumuna olan etkisini araştırmışlardır. Çalışmada, ekoloji ünitesi, çoklu zeka temelli ve geleneksel öğretim olmak üzere iki farklı yöntemle öğretilmiştir. Çalışma 9. sınıf düzeyinde toplam 70 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Özkan (2001) tarafından hazırlanan ekoloji tutum ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan ekoloji başarı testi, ön test ve son test olarak öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamada; kontrol grubu öğrencileri geleneksel yöntemle öğrenim görürken, deney grubu öğrencileri ise çoklu zekâ temelli ders planları ile öğrenim görmüşlerdir. Her iki gruba da, 3 hafta ve haftada iki saat olmak üzere, aynı

öğretmen tarafından biyoloji dersi işlenmiştir. Çalışma bulgularında, 0.05 anlamlılık düzeyinde, çoklu zeka temelli ekoloji ders planlarının uygulandığı sınıftaki öğrencilerin ekoloji başarıları, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, öğrencilerin ekoloji tutumları incelendiğinde, kontrol ve deney grupları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark bulunmadığı görülmüştür.

Özdemir, Korkmaz ve Kaptan (2002) ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinde çoklu zekâ kuramı tabanlı fen öğretiminin etkililiğini sınıf ortamında denemek, çoklu zekâ kuramı tabanlı fen öğretiminin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme düzeyine etkisini değerlendirmek amacı ile bir çalışma yapmıştır. Üst düzey düşünme becerileri olarak kavrama ve üstü düşünme becerileri ele alınmıştır. Çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma tek bir grup olmak üzere 32 kişi üzerinde yürütülmüştür. Gruba üst düzey düşünme becerilerini test eden bilgi, kavrama, problem çözme ve bilimsel yöntem süreci basamaklarından oluşan Fen Bilgisi Testi, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini test etmek için hazırlanan Fen Bilgisi Testi'nin kavrama, problem çözme, bilimsel yöntem süreç becerilerini yoklayan alt test boyutlarına ilişkin öğrencilerin aldıkları puanların t değerleri dikkate alındığında, 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Çoklu zekâ kuramı temelli eğitim; bilgi, kavrama, uygulama ve bilimsel yöntem süreç becerileri düzeylerinde anlamlı bir farka sebep olmuştur.

Demirci (2002); ilköğretim 2. sınıf hayat bilgisi ders programını, hem çoklu zekâ kuramı hem de işbirlikli öğrenme tabanlı etkin öğrenme yaklaşımını kullanarak sınıf ortamında deneme, etkin öğrenme yaklaşımının geleneksel yöntemle göre öğrenci başarısına etkisini ve etkin öğrenme yaklaşıma ilişkin öğrenci tutumlarının belirlemesini amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Verilerin toplanması için; gözlem kayıtları ve öğrenci dosyaları, tutum ölçeği ve başarı testi kullanılmıştır. Başarı testinden elde edilen bulgular; çoklu zekâ ve işbirlikli öğrenme tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu göstermektedir. Tutum puanları açısından deney ve kontrol grupları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubundaki öğrenciler uygulama süresince verilen ev ödevi

ve materyal hazırlama gibi görevleri zevkle yaptıklarını, büyük çoğunluğu bu üniteyi çok sevdiklerini ve çok şey öğrendiklerini, düzenlenen etkinliklere katıldıklarını, zevk aldıklarını, hoşlandıklarını, eğlenceli bulduklarını, ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. İşbirlikli öğrenme ve çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğretim yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklere ilişkin öğrenci, öğretmen ve gözlemci görüşleri, uygulanan etkinliklerin daha zevkli eğlenceli olduğu yönünde odaklaşmaktadır. Bu anlamda etkin öğrenme yaklaşımına ilişkin etkinliklerin klasik yöntemle ilişkin etkinliklerden daha farklı ve etkili olduğunu söylenebilir.

Gürçay ve Eryılmaz (2002); lise birinci sınıf öğrencilerinin zekâ alanlarının belirlenmesi ve bunun fizik eğitimi üzerine etkilerinin belirlenmesini amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada ölçme aracı olarak çoklu zekâ anketi kullanılmıştır. Hazırlanan çoklu zekâ anketinin geçerlilik çalışması için öğrencilere sorulan sorulara paralel sorular; veliler ve öğretmenlere sorularak yapılmıştır. Bu amaçla veli ve öğretmen anketi hazırlanmıştır. Araştırma 395 lise birinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Öğrencilerin zekâ alanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, bütün zekâ alanlarının hemen hemen aynı oranda eşit dağıldığı görülmüştür. Bu verilerin öğrencilerin zekâ alanlarına ilişkin gerçek bilgileri ne derece yansıttığını belirleyebilmek için, velilerden öğrencilere ilişkin veli anketine verdikleri yanıtlar ile öğrencilerin çoklu zekâ anketine verdikleri yanıtlar arasında basit bir ilişki analizi yapılmış, her zekâ alanında veli ve öğrenci cevapları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin; öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına ilişkin yanıtları ile öğrencilerin çoklu zekâ anketine verdikleri yanıtlar arasında korelasyona bakıldığında ise, sonuçlar arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır. Bu da; öğretmenlerin, öğrencilerini tam olarak tanıyamadıklarının bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Koroğlu, Yeşildere ve Günhan (2002), altıncı sınıf matematik dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı matematik öğretiminin klasik öğretim yöntemlerine göre öğrenci başarısına olan etkisini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. İzmir ilindeki 10 okul kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılmış ve deney grubunda çoklu zeka

teorisi ile, kontrol grubunda ise, klasik yöntemlerle dersler işlenmiştir. Kontrol grubunda 3 tane özel okul, 2 tane de sosyoekonomik düzeyi düşük devlet okulu; deney grubunda ise, 1 tane özel okul, 2 tane sosyoekonomik düzeyi iyi devlet okulu ve 2 tane de sosyoekonomik düzeyi düşük devlet okulu bulunmaktadır. Deney grubunda uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin zekâ alanları hazır bir ölçekle belirlenmiş, öğrencilerin ön bilgilerini ölçmek için uzman görüşü alınarak hazırlanan ön test uygulanmıştır. Daha sonra 6. sınıf öğretim programında yer alan zaman ölçüleri konusu çoklu zekâ kuramı doğrultusunda işlenmiştir. Kontrol grubunda ise, zaman ölçüleri konusu klasik yöntemle anlatılmıştır. Konu sonunda, her iki gruba da son test uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre; kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin başarıları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç; çoklu zekâ kuramına dayalı matematik öğretiminin, öğrenci başarısı üzerinde anlamlı ölçüde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, deney grubunda bulunan öğrencilerin başarıları ile okul türü karşılaştırıldığında, öğrenci başarısı ile okul türü arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarıları ile sosyoekonomik düzey karşılaştırıldığında, başarı ile sosyoekonomik düzey arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri iyileştikçe, başarı puanlarının arttığını göstermektedir. Deney grubu öğrencileri arasında, öğrencilerin başarıları ile sosyoekonomik düzey karşılaştırıldığında, başarı ile sosyoekonomik düzey arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buradan da, çoklu zekâ kuramının öğrenci başarısında sosyoekonomik seviyeye göre etki etmediği sonucuna varılmıştır.

Ekici (2003), liselerde uygulanan biyoloji dersi öğretiminin öğrencilerin zekâ türlerine uygun yapıp yapılmadığını değerlendirebilmek amacı ile bir çalışma yapmıştır. Çalışma grubunu Ankara ilinde görev yapan 80 biyoloji öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verilerini toplamak amacı ile sekiz zekâ türüne ait öğretim yaklaşımlarını ifade eden 80 cümleyi içeren bir ölçe aracı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin değerlendirilmesi sonunda, biyoloji öğretmenlerinin en fazla; sözel-dilsel zekâ türüne sahip öğrencilerin kolay öğrenmesini sağlayan öğretim yaklaşımlarını kullandıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan sözel-dilsel zekâyâ sahip öğrencilere yönelik

olarak en fazla; tartışma yapma, not tutturma, kitaptaki bilgileri okuma gibi öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı belirlenmiştir.

Kocabaş (2003); erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının (Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin) kullandıkları müziği öğrenme stratejilerinin neler olduğu, müziği öğrenme stratejilerini hangi düzeyde kullandıkları ve çoklu zekâ alanları ile olan ilişkisinin belirlenmesini amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırma; durum saptamaya yönelik betimsel-veriye dayalı bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında okumakta olan 46 okulöncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Çoklu Zekâ Alanlarını saptamak için ise; Saban tarafından geliştirilen yetişkinler için Çoklu Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Müziği öğrenme stratejileri ortalaması 77.71 ile iyi düzeyde bulunmuştur. Kullanılan stratejiler cinsiyet bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının kullandığı müziği öğrenme stratejileri ile mantıksal-matematiksel, müziksel ve sosyal zekâ alanları arasında doğrusal pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte sözel zekâ alanı ile matematiksel-mantıksal ve müziksel zekâ alanları arasında; matematiksel zekâ alanı ile görsel, müziksel, bedensel, sosyal, özedönük ve doğa zekâsı alanları arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Zekâ alanları arasında; pozitif yönde bir ilişkinin olması çoklu zekâ alanlarının birbirini desteklediği ve geliştirdiği yönde yorumlanmıştır.

Köroğlu ve Yeşildere (2004), matematik dersinde tamsayıların öğretiminde kontrol grubunda gerçekleştirilen yapılandırılmış düz anlatım yöntemi ile deney grubunda gerçekleştirilen çoklu zekâ teorisine dayalı öğretimin, öğrenci başarısına olan etkilerinin belirlenmesini amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada; son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. İzmir iline bağlı bir ilköğretim okulunun 7. sınıfları ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle bir buçuk aylık bir çalışma gerçekleştirildikten sonra, kontrol ve deney gruplarının tamsayılar ünitesindeki başarıları, geliştirilen Tamsayılar Bilgi Ölçeği ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistiksel

analizler sonucunda çoklu zekâ teorisine dayalı matematik öğretiminin öğrenci başarısı üzerine etkisi olduğu, kontrol ve deney gruplarının başarıları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Türkmen (2005); canlılar ve doğayla etkileşimleri ünitesine yönelik çoklu zekâ kuramı tabanlı rehber materyal geliştirilmesi ve öğretim sürecindeki etkililiği belirlemek amaçlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada 5. sınıf fen bilgisi programında yer alan “Canlılar ve Doğayla Etkileşimleri” ünitesine yönelik, çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretmen ve öğrenci rehber materyalleri geliştirilmiş, uygulanmış ve sonuçları değerlendirilmiştir. Çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki başarı ve tutumlarını ölçmek amacıyla “Canlılar ve Doğayla Etkileşimleri Başarı Testi” ve “Fen Bilgisi Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu ölçme araçları ve rehber materyal 2001–2002 öğretim yılının 1. döneminde pilot olarak uygulanmıştır. Materyalin asıl uygulaması ise 2001–2002 öğretim yılının 2. döneminde yapılmıştır. Araştırma üçü deney, üçü kontrol grubu olmak üzere altı grup üzerinde yürütülmüştür. Deney gruplarında rehber materyal uygulanırken; kontrol grupları geleneksel eğitime devam etmişlerdir. Uygulama öncesinde ve sonrasında tüm gruplara Fen Başarı Testi ve Fen Tutum Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilerek, sonuçlar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bulgular; öğrenci tutumları ve fen başarısı açısından gruplar arasında deney grupları lehine anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur.

Bayrak, Çeliksoy ve Çeliksoy (2005), beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin çoklu zekâ kuramına göre zekâ çeşitlerinin ve eğilimlerinin belirlenerek, bu okullara girişte uygulanan yetenek giriş sınavı içerikleri üzerinde yeniden düşünülmesini, düzenlenmesini ve geliştirilmesini amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Saban (2002) tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Alanları Envanteri 355 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma bulguları; öğrencilerin öne çıkardıkları birinci sıradaki zekâ alanının bedensel-kinestetik zekâ, ikinci sıradaki zekâ alanının sosyal-kişilerarası zekâ ve üçüncü sıradaki

zekâ alanının ise içsel-özedönük zekâ olduğunu göstermektedir. Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde bedensel-kinestetik zekânın birinci sırada olması, uygulanan yetenek giriş sınavları içeriği ve ölçütleri ile doğru bir ilişki göstermektedir.

İlhan ve diğerleri (2005), çoklu zekâ kuramı uygulamaları doğrultusunda işlenen beden eğitimi derslerinin klasik yönteme kıyasla etkililiğini ortaya çıkarmak amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada; deneysel modellerden deney kontrol gruplu ön test son test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Bolu ilinde bir ilköğretim okulunda okuyan 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada; deney grubu çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlikler ile kontrol grubu da klasik yöntem olarak adlandırılan komut yöntemi ile ders işlemiştir. Çalışma 11 hafta sürmüş, cimnastik ve voleybol olmak üzere iki ünite işlenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Çalışmada deney ve kontrol gruplarının bilişsel alan ve devinişsel alan ön test ve son test değerleri karşılaştırıldığında, her iki grupta da son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının bilişsel alan ve devinişsel alan erişim düzeyleri incelendiğinde sadece, cimnastik ünitesinin geriye takla becerisinde deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiş fakat bilişsel alan ve diğer becerilerde istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanamamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

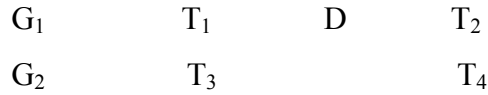
Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümü üzerinde durulmuştur.

Bu araştırma, çoklu zekâ kuramı tabanlı beden eğitimi öğretiminin, öğrencilerin voleybol ve cimnastik ünitelerinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) alanlardaki erişî düzeylerine etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için, Canip Baysal İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencilerine beden eğitimi ve spor tutum ölçeği, cimnastik ve voleybol başarı testi uygulanmış; voleybol (parmak pas, manşet pas, servis) ve cimnastik (öne takla, geriye takla, amut takla) ünitelerini oluşturan becerilerde gözlem formları doldurulmuş; deney ve kontrol grupları arasındaki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardaki farklılıklar karşılaştırılarak araştırmanın problemlerine yanıt verilmeye çalışılmıştır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma deneysel bir çalışma olup, deney kontrol gruplu ön test-son test modeli araştırmanın modelini oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkenini çoklu zekâ kuramı tabanlı hazırlanmış voleybol ve cimnastik üniteleri eğitim programı; bağımsız değişkenlerini ise, öğrencilerin beden eğitimi ve spora karşı tutumları, bilişsel öğrenme düzeyleri ve yıllık planda voleybol ve cimnastik ünitelerini meydana getiren motor becerilerdeki performansları oluşturmuştur.

Araştırmada uygulanan modelin şematik olarak görünümü aşağıdaki gibidir:



G_1 = Deney Grubu

G_2 = Kontrol Grubu

T_1, T_3 = Ön Test Puanları

T_2, T_4 = Son Test Puanları

D = Deneysel İşlem

3.2. ÇALIŞMA EVRENİ VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini Bolu merkez ilçedeki bir ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise, bu ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 6-A ve 6-B şubelerinin öğrencileri oluşturmaktadır. Okulda bulunan 6. sınıflardan rastgele yöntem ile 6/A şubesi deney, 6/B şubesi de kontrol grubu olarak seçilmiştir. Kontrol grubunda 18 kız ve 15 erkek olmak üzere toplam 33 öğrenci (yaş $\bar{x} = 12.03 \pm 0.52$), deney grubunda, 11 kız ve 22 erkek olmak üzere toplam 33 öğrenci (yaş $\bar{x} = 11.96 \pm 0.46$) bulunmaktadır. Kontrol ve deney grupları oluşturulurken, cimnastik ve voleybol ünitelerine ait başarı testi ön test puanları, psikomotor alan ön test gözlem puanları ve tutum ölçeği ön test puanları dikkate alınmış, bağımsız gruplar t testi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır (**Cimnastik ünitesine ait başarı testi:** $t = -0.46$, $p = 0.64$; **öne takla:** $t = -1.62$, $p = 0.10$; **geriye takla:** $t = 0.44$, $p = 0.65$; **amut takla:** $t = -0.76$, $p = 0.45$; **Voleybol ünitesine ait başarı testi:** $t = -0.96$, $p = 0.33$; **parmak pas:** $t = 0.11$, $p = 0.91$; **manşet pas:** $t = -0.29$, $p = 0.76$; **servis:** $t = 0.07$, $p = 0.94$; **beden eğitimi ve spora yönelik tutum:** $t = 1.13$, $p = 0.26$).

Kontrol ve deney gruplarının hazır bulunuşluk seviyelerinin eşit olup olmadığının belirlenmesi amacı ile cimnastik ve voleybol ünitelerine ait başarı testi ön test puanları t test ile karşılaştırılmış ve bulgular tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Kontrol ve Deney Gruplarının Cimnastik ve Voleybol Üniteleri Bilişsel Alana Ait Ön Test Değerlerinin Karşılaştırılması.

BİLİŞSEL ALAN	Deney Grubu		Kontrol Grubu		t	p
	N	$\bar{x} \pm ss$	N	$\bar{x} \pm ss$		
Cimnastik	33	4.24 ± 1.80	33	4.06 ± 1.36	-0.46	0.64
Voleybol	33	2.55 ± 1.17	33	2.27 ± 1.12	-0.96	0.33

p>0.05

Tablo 1 incelendiğinde; kontrol ve deney gruplarının, cimnastik (t (1, 32) = -0.46; p>0.05) ve voleybol (t (1, 32)= -0.96; p >0.05) ünitesi bilişsel alan ön test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilememiştir.

Kontrol ve deney gruplarının hazır bulunuşluk seviyelerinin eşit olup olmadığının belirlenmesi amacı ile cimnastik ünitesine ait psikomotor alan (öne takla, geriye takla, amut takla) ön test puanları t test ile karşılaştırılmış ve bulgular tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Kontrol ve Deney Gruplarının Cimnastik Ünitesine Ait Psikomotor Alan Ön Test Değerlerinin Karşılaştırılması.

PSİKOMOTOR ALAN		Deney Grubu		Kontrol Grubu		t	p
		N	$\bar{x} \pm ss$	N	$\bar{x} \pm ss$		
CİMNASTİK	Öne Takla	33	1.77 ± 0.46	33	1.56 ± 0.58	-1.62	0.10
	Geriye Takla	33	1.26 ± 0.39	33	1.30 ± 0.43	0.44	0.65
	Amut Takla	33	1.16 ± 0.23	33	1.10 ± 0.39	-0.76	0.45
	Toplam	33	4.19 ± 0.78	33	3.96 ± 0.99	-1.03	0.30

p>0.05

Tablo 2 incelendiğinde; kontrol ve deney gruplarının cimnastik ünitesi psikomotor alan ön test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilememiştir (Öne takla, $(t(1, 32) = -1.62; p > 0.05)$, geriye takla $(t(1, 32) = 0.44; p > 0.05)$, amut takla $(t(1, 32) = -0.76; p > 0.05)$, psikomotor toplam $(t(1, 32) = -1.03; p > 0.05)$).

Kontrol ve deney gruplarının hazır bulunuşluk seviyelerinin eşit olup olmadığının belirlenmesi amacı ile voleybol ünitesine ait psikomotor alan (parmak pas, manşet pas, servis) ön test puanları t test ile karşılaştırılmış ve bulgular tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Kontrol ve Deney Gruplarının Voleybol Ünitesine Ait Psikomotor Alan Ön Test Değerlerinin Karşılaştırılması.

PSİKOMOTOR ALAN		Deney Grubu		Kontrol Grubu		t	p
		N	$\bar{x} \pm ss$	N	$\bar{x} \pm ss$		
VOLEYBOL	Parmak Pas	33	1.73 ± 0.67	33	1.74 ± 0.39	0.11	0.91
	Manşet Pas	33	1.39 ± 0.56	33	1.35 ± 0.66	-0.29	0.76
	Servis	33	1.95 ± 0.82	33	1.97 ± 0.79	0.07	0.94
	Toplam	33	5.07 ± 1.62	33	5.06 ± 1.27	-0.04	0.96

$p > 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde; kontrol ve deney gruplarının voleybol ünitesi psikomotor alan ön test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilememiştir (Parmak pas $(t(1, 32) = 0.11; p > 0.05)$, manşet pas $(t(1, 32) = -0.29; p > 0.05)$, servis $(t(1, 32) = 0.07; p > 0.05)$, psikomotor toplam $(t(1, 32) = -0.04; p > 0.05)$).

Kontrol ve deney gruplarının duyuşsal alanda hazır bulunuşluk seviyelerinin eşit olup olmadığının belirlenmesi amacı ile beden eğitimi ve spor tutum ölçeği ön test puanları t test ile karşılaştırılmış ve bulgular tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Kontrol ve Deney Gruplarının Duyuşsal Alana Ait Ön Test Değerlerinin Karşılaştırılması.

DUYUŞSAL ALAN	Deney Grubu		Kontrol Grubu		t	p
	N	$\bar{x} \pm ss$	N	$\bar{x} \pm ss$		
	33	94.84 $\pm$ 11.64	33	98.24 $\pm$ 12.57		

p>0.05

Tablo 4 incelendiğinde; kontrol ve deney gruplarının beden eğitimi ve spora ilişkin ön test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilememiştir (t (1, 32)=1.13; p> 0.05).

Gerek cimnastik ve voleybol ünitelerine ait bilişsel alan başarı testi puanları, gerek cimnastik ve voleybol ünitelerini meydana getiren beceri puanları ve gerekse beden eğitimi ve spora ilişkin tutum puanlarına ait bulgular göz önüne alındığında; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin birbirleri ile önemli ölçüde benzer nitelikler taşıdıkları ve iki grubun birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1. Beden Eğitimi ve Sporda Tutum Ölçeği

Çalışmada, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi ve Sporda Tutum Ölçeği (BESTÖ) kullanılmıştır. Likert tipi olarak geliştirilen bu ölçekte 12 olumlu ve 12 olumsuz olmak üzere toplam 24 madde vardır. Bu maddelere ilişkin bilgiler tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 : Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeğinin Olumlu ve Olumsuz Maddeleri

Maddeler	Madde Numaraları
Olumlu Maddeler	6, 7, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23
Olumsuz Maddeler	1, 2, 3, 4, 5, 8, 11, 13, 19, 20, 22, 24

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir. Ölçeğin puanlamasında; 5- tamamen katılıyorum, 4- katılıyorum, 3-kararsızım, 2- katılmıyorum, 1-tamamen katılmıyorum şeklinde değerlendirilmiştir. 1- 24 arası puan en olumsuz tutumu, 25 – 48 arası puan olumsuz tutumu, 49 – 72 arası puan nötr durumu, 73 – 94 arası puan olumlu tutumu, 95 – 120 arası puan ise en olumlu tutumu ifade etmektedir. Ölçeği cevaplama süresi 20 dakika olarak verilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.93, sınıf içi korelasyon katsayısı 0.85, ölçüt geçerliği korelasyon katsayısı ise, 0.83 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Voleybol ve Cimnastik Erişi Testlerinin Geliştirilmesi

Çalışma için Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfredatına göre hazırlanan 6. sınıf Beden Eğitimi yıllık planından cimnastik ve voleybol olmak üzere iki ünite seçilmiştir. Yıllık belirtke tablosu hazırlanmış ve bu seçilen iki ünitenin de ünite belirtke tablosu yapılmıştır. Ünite belirtke tablolarında yer alan hedef ve hedef davranışlar dikkate alınarak, her iki ünite için de her hedef davranışı ölçen 3 soru yazılmıştır. Cimnastik ünitesi için 33, voleybol ünitesi için ise 21 soruluk çoktan seçmeli deneme testi oluşturulmuştur. Kapsam geçerliğini sağlamak için işlenecek her konu ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Saptanan sorularda mümkün olduğunca anlaşılır sözcükler kullanılmış ve bu deneme testlerinde yer alan sorular uzman görüşlerine sunulmuştur. Bu uzmanlar komisyonu; 1 program geliştirme uzmanı, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 1 beden eğitimi ve spor alanında uzman ve 1 Türkçe uzmanından oluşturulmuştur. Bu uzmanlardan, soruların anlaşılabilirliği, soru kökleri ve cevaplar arasındaki ilişki, çeldiricilerin durumu gibi konularda görüşleri istenmiştir. Uzmanlardan elde edilen dönütler sonucunda, deneme formunda gerekli düzeltme

çalışmaları yapılmış ve çalışmanın yapılacağı grupla aynı düzeyde olan 40 kişilik farklı bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Testin deneme formu öğrencilere araştırmacının kendisi tarafından uygulanmış ve uygulama sırasında testin güvenirlik ve geçerliğini düşürebilecek durumlardan mümkün olduğunca sakınılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerden tüm sorulara yanıt vermeleri istenmiş ve bunun için yeterli süre verilmiştir.

Ön uygulama sonucunda elde edilen cevap kâğıtları, test geliştirme tekniklerinden yararlanılarak işleme tabi tutulmuştur. Testte yer alan her soru için, doğru cevaplara 1, yanlış ve boş bırakılan veya birden fazla işaretlenmiş olan cevaplara ise 0 puan verilerek, cimnastik ünitesi için 33, voleybol ünitesi için de 21 maddelik matriksler hazırlanmıştır. Bu matrikslerde yer alan cevaplar üzerinde madde analizleri yapılmıştır. Madde analizleri içerisinde; madde güçlük indisi ve madde güvenirlik katsayısı her bir madde için tek tek hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalarda kullanılan formüller aşağıda verilmiştir:

a.) Madde Güçlük İndisi

$$P = N_d / N_t$$

P = Madde güçlük indisi

N_d = Maddeye doğru cevap verenler sayısı

N_t = Gruptaki toplam öğrenci sayısı

b.) Madde Ayırt Etme Gücü

$$D = D_u - D_a / n$$

D = Madde ayırt etme gücü

D_u = Maddeyi üst grupta doğru cevaplayan sayısı

D_a = Maddeyi alt grupta doğru cevaplayan sayısı

n = Üst ya da alt gruptaki öğrenci sayısı

Yapılan hesaplamalar sonucunda cimnastik testine cevap veren öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması (33 üzerinden) $\bar{x} = 16.12$, standart sapması $ss = 3.15$, testin ortalama güçlüğü 0.49 ve KR-20 güvenirlik katsayısı ise 0.71 olarak bulunmuştur. Yapılan hesaplamalar sonucunda voleybol testine cevap veren öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması (21 üzerinden) $\bar{x} = 10.55$, standart sapması $ss = 2.95$, testin ortalama güçlüğü 0.51 ve KR-20 güvenirlik katsayısı ise 0.75 olarak bulunmuştur. Bu hesaplamalar göz önünde bulundurulursa, deneme testlerinin orta güçlükte bir test olduğu ve güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Madde seçme işlemi sırasında her hedef davranışı yoklayan üç sorudan en yüksek düzeyde madde ayırt edicilik gücüne sahip olan ve orta güçlükte olan sorular için güçlük indisleri orta, kolay sorular için güçlük indisleri yüksek olan birer madde nihai testlere konmak üzere seçilmiştir. Ayrıca, yapılan tüm bu çalışmaların sonucunda oluşturulacak olan 11 soruluk cimnastik ve 7 soruluk voleybol nihai testine konacak sorularda gerekli olan düzeltme işlemleri (soru kökü, iki doğru cevabı varmış gibi görünen sorular vb.) yapılmıştır.

Deneme testlerinden sonra seçilen soruların madde analizleri sonucunda; madde güçlük indisi ve madde ayırt etme gücü tablo 6 ve tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6: Deneme Çalışması Sonucunda Cimnastik Ünitesine Ait Olan Başarı Testini Oluşturan Maddelerin Analizi

Soru No	P	D
1	0.63	0.36
2	0.59	0.45
3	0.63	0.36
4	0.54	0.36
5	0.50	0.36
6	0.45	0.36
7	0.40	0.45
8	0.50	0.45
9	0.45	0.54
10	0.54	0.36
11	0.50	0.45

Tablo 7: Deneme Çalışması Sonucunda Voleybol Ünitesine Ait Olan Başarı Testini Oluşturan Maddelerin Analizi

Soru No	P	D
1	0.81	0.36
2	0.54	0.54
3	0.54	0.54
4	0.50	0.54
5	0.40	0.45
6	0.40	0.45
7	0.50	0.45

Deneme testlerinden elde edilenler sonucunda, cimnastik ünitesi için 11, voleybol ünitesi için 7 soruluk test hazırlanmıştır. Hazırlanan cimnastik ünitesi nihai testinin aritmetik ortalaması (11 üzerinden) $\bar{x} = 5.15$, ortalama güçlüğü 0.46, standart sapması $ss = 1.59$ ve KR- 20 güvenirlik katsayısı ise 0.75 olarak hesaplanmıştır. Hazırlanan voleybol ünitesi nihai testinin aritmetik ortalaması (7 üzerinden) $\bar{x} = 3.40$, ortalama güçlüğü 0.48, standart sapması $ss = 1.15$ ve KR- 20 güvenirlik katsayısı ise 0.78 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular çerçevesinde, cimnastik ve voleybol erişim testinin bu çalışmada kullanılabilecek düzeyde bir güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

3.3.3. Testlerin Geçerliliği ve Uygulanabilirliği

Cimnastik ve voleybol testleri hazırlanırken, önce çoktan seçmeli test geliştirme ile ilgili kaynaklar incelenmiş (Tekin, 1991, s. 147), daha sonra hazırlanan cimnastik ve voleybol ünitelerinin hedef ve hedef davranışları doğrultusunda, her bir hedefi yoklayan kritik davranışlardan oluşturulan örüntü tablosu çıkarılmıştır. Belirlenen bu kritik davranışları gösteren ikinci bir belirtke tablosu hazırlanmış ve bu tablo doğrultusunda her bir kritik davranış için 3 adet soru yazılmıştır. Bu soruların bir kısmı uzmanlar tarafından düzeltilmiştir. Ayrıca yapılan hesaplamalar sonrası KR- 20 güvenirlik katsayısının hem deneme testinde hem de nihai testte yüksek bulunması ve testin öğrencilere aynı kişi tarafından uygulanması güvenirliği yükseltici unsurlardandır. Bunun yanında nihai testlere alınan soruların yüksek düzeyde ayırt edici olmaları ve test geliştirme ilkelerine göre düzenlenmeleri de testin geçerliliğini yükseltmektedir.

Testin uygulama süresinin cimnastik için 20, voleybol için de 15 dakika olduğu gözlenmiştir. Bu süreye testin dağıtılması, açıklanması ve toplanması için geçen süre de dâhil edildiğinde, cimnastik testi için 25, voleybol testi için de 20 dakikalık zaman harcanmıştır.

3.3.4. Gözlem Formları

Öğrencilerin devinışsel alandaki becerilerini değerdendirmek amacı ile 6. sınıf cimnastik ve voleybol ünitelerini oluşturan becerilerin her biri için ayrı ayrı geliştirilen gözlem formlarından yararlanılmıştır. Bu beceriler, cimnastik ünitesinde; öne takla, geriye takla ve amut takla, voleybol ünitesinde; parmak pas, manşet pas ve servis becerilerini kapsamaktadır.

Gözlem formlarını oluşturabilmek için, cimnastik ve voleybol ünitelerine ait hedef ve hedef davranışlar göz önünde bulundurularak, o becerinin öğrenilip öğrenilmediğini ölçmeye yarayan kritik davranışlar saptanmıştır. Daha sonra her beceri için belirlenen kritik davranışların gözlenmesini ve puanlamasını kolaylaştıracak birer araç hazırlanmıştır. Gözlem formunda yer alan her kritik davranış 5’li kategori üzerinden değerdendirilmiştir. Gözlemciler tarafından verilecek olan puanlar; 1 – “Asla”, 2 – “Nadiren”, 3 – “Bazen”, 4 – “Sık sık” ve 5 – “Daima” şeklinde derecelendirilmiştir. Kritik davranışın gözlenmesi sırasında verilen “5” puan, o davranışın tekniğe uygun şekilde kazanıldığını veya gözlendiğini; “1” puan ise, davranışın kazanılmamış ya da gözlenmemiş olduğunu ifade etmektedir.

Her bir beceri için hazırlanan gözlem formları, cimnastik ve voleybol alanında uzman 2’şer beden eğitimi öğretmeni ve beden eğitimi alanında çalışan 3 uzmanca incelenmiş ve bu uzmanların kanılarına dayalı olarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Öğrencilerin becerilere ait performanslarını ölçmek için; cimnastik ünitesinde 2 cimnastik alanında uzman ve araştırmacı, voleybol ünitesinde ise 2 voleybol alanında uzman ve araştırmacı tarafından gözlem formları doldurulmuştur. Gözlem formları doldurulmadan önce, araştırmacı ve gözlem yapacak olan diğer uzmanlar bir süre beraber çalışarak gözlemde kullanacakları esasları birlikte belirlemişlerdir. Bu durumun geliştirilen araçların geçerliliğini yükselttiği söylenebilir.

3.3.5. Gözlem Formlarının Geçerliği, Güvenirliği ve Uygulanabilirliği

Gözlem formları hazırlanmadan önce cimnastik ve voleybol ile ilgili kaynaklar taranmış ve 6. sınıf beden eğitimi yıllık planında devinişsel olarak yer alan hedef ve hedef davranışlar göz önüne alınarak, her bir beceri için ölçülmesi gerekli olan kritik davranışlar belirlenmiştir. Kritik davranışların kolay gözlemlenmesi için gerekli araçlar hazırlanmıştır. Hazırlanan gözlem formlarında yer alan cümlelerin bir kısmı uzman kanısı ile düzeltilmiştir. Tüm bu yapılan çalışmaların ölçeğin kapsam geçerliğini arttırdığı düşünülmektedir.

Hazırlanan gözlem formları; çalışmanın başında ve sonunda araçları geliştiren araştırmacı ve iki uzman olmak üzere toplam üç kişi tarafından kullanılmıştır. Üç gözlemcinin ön testte yaptıkları ölçümlerin tutarlı olup olmadığını sınamak amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8: Ön Test İçin Gözlemciler Arasındaki Tutarlılığa İlişkin Varyans Analizi

Beceriler	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Öne Takla	GA	2	0.55	0.27	0.79	0.45
	Gİ	195	67.44	0.34		
	Toplam	197	68.00			
Geriye Takla	GA	2	0.73	0.36	1.40	0.24
	Gİ	195	51.03	0.26		
	Toplam	197	51.77			
Amut Takla	GA	2	0.00	0.00	0.31	0.97
	Gİ	195	23.96	0.12		
	Toplam	197	23.96			
Parmak Pas	GA	2	0.38	0.19	0.40	0.66
	Gİ	195	90.86	0.46		
	Toplam	197	91.24			
Manşet Pas	GA	2	0.16	0.08	0.19	0.82
	Gİ	195	81.48	0.42		
	Toplam	197	81.64			
Servis	GA	2	0.03	0.01	0.02	0.98
	Gİ	195	158.50	0.81		
	Toplam	197	158.53			

$p > 0.05$

Tablo 8’de de görüldüğü gibi, cimnastik ve voleybolu oluşturan becerilerde, gözlemcilerin ölçüm ortalamaları arasında hiçbir beceride anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre; gözlemcilerin ön testte yaptıkları ölçümlerin birbirinden anlamlı derecede farklılaşmadığı ve dolayısı ile de güvenilir olduğu söylenebilir.

Üç gözlemcinin son testte yaptıkları ölçümler arasında farklılık olup olmadığının sınanması için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 : Son Test İçin Gözlemciler Arasındaki Tutarlığa İlişkin Varyans Analizi

Beceriler	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Öne Takla	GA	2	0.28	0.14	0.15	0.85
	Gİ	195	175.18	0.89		
	Toplam	197	175.46			
Geriye Takla	GA	2	0.50	0.25	0.15	0.85
	Gİ	195	313.45	0.60		
	Toplam	197	313.95			
Amut Takla	GA	2	0.16	0.08	0.05	0.94
	Gİ	195	291.30	0.49		
	Toplam	197	291.46			
Parmak Pas	GA	2	0.12	0.06	0.08	0.92
	Gİ	195	143.52	0.73		
	Toplam	197	143.64			
Manşet Pas	GA	2	0.20	0.10	0.16	0.85
	Gİ	195	124.03	0.63		
	Toplam	197	124.23			
Servis	GA	2	0.12	0.06	0.09	0.91
	Gİ	195	130.24	0.66		
	Toplam	197	130.36			

p>0.05

Tablo 9 incelendiğinde, son testte cimnastik ve voleybolu oluşturan becerilerde, gözlemciler arası tutarlılık olup olmadığını saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, gözlemcilerin ölçüm ortalamaları arasında hiçbir beceride anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre; gözlemcilerin son testte

yaptıkları ölçümlerin birbirinden anlamlı derecede farklılaşmadığı ve dolayısı ile de güvenilir olduğu söylenebilir.

Her gözlem formu için uygulama süresinin yaklaşık olarak 1 dakika olduğu saptanmıştır. Bir sınıfta yaklaşık 30 kişi olduğunu kabul edersek, her beceri için tüm davranışların gözlenmesi ve formların doldurulması için ortalama 30 dakikaya gerek vardır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada yer alan alt problemlere cevap olacak verileri toplamak amacı ile yapılan işlemler aşağıda sırasıyla verilmiştir:

1. İlköğretim 6. sınıf beden eğitimi dersi yıllık planı incelenerek, araştırmacı tarafından ders belirtke tablosu hazırlanmıştır.
2. Ders belirtke tablosundan voleybol ve cimnastik olmak üzere iki ünite seçilmiş ve seçilen bu iki üniteye ait ünite belirtke tabloları hazırlanmıştır.
3. Voleybol ve cimnastik ünitesinin hedefleri doğrultusunda araştırmacı tarafından; deney ve kontrol gruplarında işlenmek üzere her ders için günlük ders planları geliştirilmiştir.
4. Voleybol ve cimnastik öğretiminde kullanılacak olan gözlem formları, çalışma yaprakları, duvar panoları, slayt gösterileri v.b. gibi araştırma ile ilgili tüm araç-gereçler belirlenerek hazır duruma getirilmiştir.
5. Uygulama yapılacak olan sınıf şubeleri rastgele yöntemle seçilmiş, uygulama yapılacak ders ve şubeler için yüksekokul müdürlüğü, bölüm başkanlığı ve okul müdürlüğünden izin alınmıştır.
6. 2004–2005 öğretim yılı II. döneminde çalışmanın başladığı ilk ders saatinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerine beden eğitimi ve sporda tutum ölçeği, cimnastik başarı testi ve voleybol başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra, araştırmacı ve 2 gözlemci tarafından, cimnastik ünitesi için öne takla,

geriye takla, amut takla becerileri ve voleybol ünitesi için de parmak pas, manşet pas, servis becerileri ile ilgili öğrencilerin performansları gözlemlenmiş ve gözlem sonuçları gözlem formlarına geçirilmiştir.

7. Deney grubuna, çoklu zekâ kuramı etkinlikleri, kontrol grubuna da öğretmen merkezli tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretim yöntemi ile ders işlenmiştir. Her iki gruba da önce cimnastik ünitesi işlenmiştir. Cimnastik ünitesi sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerine cimnastik başarı son testi yapılmış ve öne takla, geriye takla, amut takla (son test) becerileri uygulatılarak araştırmacı ve 2 gözlemci (ön testteki aynı gözlemciler) tarafından gözlem formlarına geçirilmiştir. Araştırmacı ve 2 gözlemci tarafından verilen puanların aritmetik ortalaması alınarak, her öğrenciye ait her beceri için tek tek uygulama puanları elde edilmiştir. Bu üniteden sonra voleybol ünitesine geçilmiştir. Voleybol ünitesi sonunda da, voleybol başarı son testi yapılmış; parmak pas, manşet pas ve servis becerileri (son test) uygulatılarak araştırmacı ve 2 gözlemci tarafından gözlem formlarına geçirilmiştir. Araştırmacı ve 2 gözlemci tarafından verilen puanların aritmetik ortalaması alınarak, her öğrenciye ait her beceri için tek tek uygulama puanları elde edilmiştir. Ayrıca, çalışmanın başında yapılan beden eğitimi ve spor tutum ölçeği son test olarak uygulatılmıştır.
8. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan ön test ve son testlerden elde edilen puanlar, gerekli istatistiksel işlemlere tabi tutulmuş ve araştırmanın alt problemlerine yanıt aranmaya çalışılmıştır.

3.4.1. Çoklu Zekâ Kuramı Etkinlikleri ve Uygulanması

Cimnastik ve voleybol dersleri, deney grubunda çoklu zekâ kuramı tabanlı etkinlikler ile kontrol grubunda ise, tüm sınıf öğretim yöntemi olan komut yöntemi ile işlenmiştir.

3.4.1.1. Deney Grubunda Cimnastik ve Voleybol Derslerinin İşlenmesi

Bu çalışmada deney grubunda 12 haftalık uygulama süresince, voleybol ve cimnastik üniteleri işlenirken, öğrencilerin sekiz zeka türünü (sözel-dilsel zeka, mantıksal-matematiksel zeka, görsel-uzamsal zeka, bedensel-kinestetik zeka, müziksel-ritmik zeka, kişiler arası-sosyal zeka, içsel-özedönük zeka, doğa zekası) geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir. **Sözel- dilsel zeka için**; dinleme, yazma ve anlatmaya yönelik etkinlikler ile bulmacalar, **mantıksal-matematiksel zeka için**; benzerlik- farklılıkların sınıflandırıldığı ve hesaplamalara yönelik etkinlikler, **görsel-uzamsal zeka için**, görsel araç kullanımı, hayali egzersizler, duvar panosu yapımı, çizim ve boyama etkinlikleri, **bedensel-kinestetik zeka için**, öğretilen becerilerle ilgili alıştırma ve drama etkinlikleri, **müziksel-ritmik zeka için**, beceriler ile ilgili şarkı yazma ve söyleme, müziğe uygun seri oluşturma etkinlikleri, **kişiler arası-sosyal zeka için**, eşli çalışma yöntemi, işbirliği ile öğrenme ve sıra beklemeye dayalı uygulama etkinlikleri, **içsel-özedönük zeka için**, konu hakkında duygu tanımlama, bireysel çalışma etkinlikleri, kendini değerlendirme yöntemi ve kişisel tasarım yöntemi ve son olarak **doğa zekası için de**, öğretilen becerilerin sahip olduğu nitelikleri hayvanların özellikleri ile özdeşleştirme ve hayvan taklidi etkinlikleri yapılmıştır.

3.4.1.2. Kontrol Grubunda Cimnastik ve Voleybol Derslerinin İşlenmesi

Kontrol grubunda 12 haftalık uygulama süresince, öğretimde geleneksel yaklaşım olan tüm sınıf öğretimi ve komut yöntemi uygulanmıştır. Kontrol grubunda, voleybol ve cimnastik ünitelerinin teorik kısımları öğretmen tarafından anlatılmıştır. Konularla ilgili sorular öğretmenden öğrencilere ya da öğrencilerden öğretmene doğru sorulmuştur. Öğretmen; teorik ve uygulamalı derslerde, öğrencilere mümkün olduğunca dönüt, düzeltme ve pekiştireç sunmuştur. Her iki ünitenin uygulamalı derslerinde, alıştırma önce öğretmen açıklamış ve göstermiş, daha sonra öğrencilerin uygulamasına fırsat vermiştir. Derslerde yapılan alıştırmaların çalışma süreleri ve biçimleri öğretmen tarafından şekillendirilmiştir.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, ölçme araçlarının hazırlanmasında ve araştırma sonucunda elde edilen ön test ve son test verilerinde aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır:

Cimnastik ve Voleybol Erişi Testi: Madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik gücü, ortalama, ortalama güçlük indeksi, standart sapma, KR- 20 güvenirlik katsayısından yararlanılmıştır.

Beceri Gözlem Formları: Ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, bağımlı gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır.

Tutum Ölçeği: Bağımsız gruplar t testi ve bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu: Ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi ve bağımlı gruplar t testinden yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen tüm veriler için istatistiksel işlemler; SPSS 11,5 for Windows paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel testlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde deney ve kontrol grubunu oluşturan deneklerin bilişsel test, tutum ölçeği ve gözlem formları aracılığı ile elde edilen bulgularına yer verilmiştir.

Bu araştırmanın problemini; çoklu zekâ kuramına dayalı etkinliklerin, öğrencilerin voleybol ve cimnastik ünitelerinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) alanlardaki erişî düzeylerine bir etkisinin olup olmadığının araştırılması oluşturmaktadır.

Araştırmanın problemine ilişkin bilgiler; araştırmacı tarafından geliştirilen cimnastik ve voleybol ünitelerine ait bilişsel alan erişî testi, cimnastik ve voleybol ünitelerini oluşturan temel becerilerdeki (öne takla, geriye takla, amut takla, parmak pas, manşet pas, servis) gözlem formları ve Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği'nden elde edilmiştir.

4.1. ALT PROBLEM 1

Çoklu zekâ kuramı etkinlikleri ile planlanmış cimnastik ve voleybol ünitelerini işleyen öğrencilerin bilişsel erişî düzeyleri ile kontrol grubundaki öğrencilerin erişî düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Çoklu zekâ kuramı etkinlikleri ile cimnastik ve voleybol ünitelerini işleyen deney grubu öğrencilerinin, cimnastik ve voleybola ait bilgi düzeylerinde, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında anlamlı farkların olup olmadığı bu bölümde ele alınmıştır. Bu alt problemi gerçekleştirmek için araştırmacı tarafından geliştirilen, cimnastik ve

voleybola ait bilgileri değişik düzeylerde içeren bilişsel alan erişimi testi puanları kullanılmıştır.

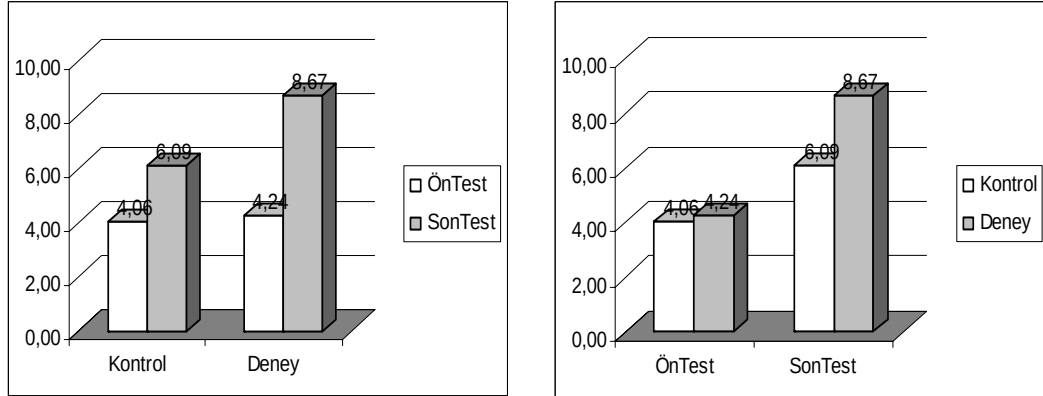
Bilişsel alanda çoklu zekâ kuramı doğrultusunda uygulanan beyin fırtınası, soru-cevap tekniği, kart oyunları, görsel-işitsel araç kullanımı, işbirlikçi öğrenme gibi yöntem ve tekniklerin, cimnastik ve voleybol derslerindeki akademik başarıya etkisini sınamak için, deney ve kontrol grupları ön test ve son testte elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları tablo 10 ve 11’de, ortalamalara ilişkin sütun grafikleri ise grafik 1 ve 2’de verilmiştir.

Tablo 10: Kontrol ve Deney Gruplarının Cimnastik Ünitesine Ait Bilişsel Alan Ön Test – Son Test Değerlerinin Karşılaştırılması.

CİMNASTİK	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Kontrol Grubu	33	4.06 $\pm$ 1.36	6.09 $\pm$ 1.58	-6.32	0.00*
Deney Grubu	33	4.24 $\pm$ 1.80	8.67 $\pm$ 1.93	- 11.97	0.00*

*p< 0.01

Tablo 10’da; kontrol ve deney gruplarının cimnastik ünitesi bilişsel alan ön test ve son test değerleri incelendiğinde; kontrol grubunun ön testte ortalaması $\bar{x} = 4.06 \pm 1.36$ iken, son testte $\bar{x} = 6.09 \pm 1.58$ ’e; deney grubunun ön testte ortalaması $\bar{x} = 4.24 \pm 1.80$ iken, son testte $\bar{x} = 8.67 \pm 1.93$ ’e yükselmiştir. Kontrol ve deney gruplarının cimnastik ünitesine ait bilişsel alan ön test ve son test değerleri arasında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (t (1, 32)=-6.32; p<0.01), (t (1, 32)=-11.97; p<0.01). Bu verilere göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin giriş ve çıkış davranışları karşılaştırıldığında anlamlı bir yükselme kaydedildiği söylenebilir.



Grafik 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Cimnastik Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 1 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cimnastik testi ön test puanlarının ortalamaları hemen hemen aynı değerde iken, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında deney grubunun daha fazla yükselme gösterdiği gözlenmektedir.

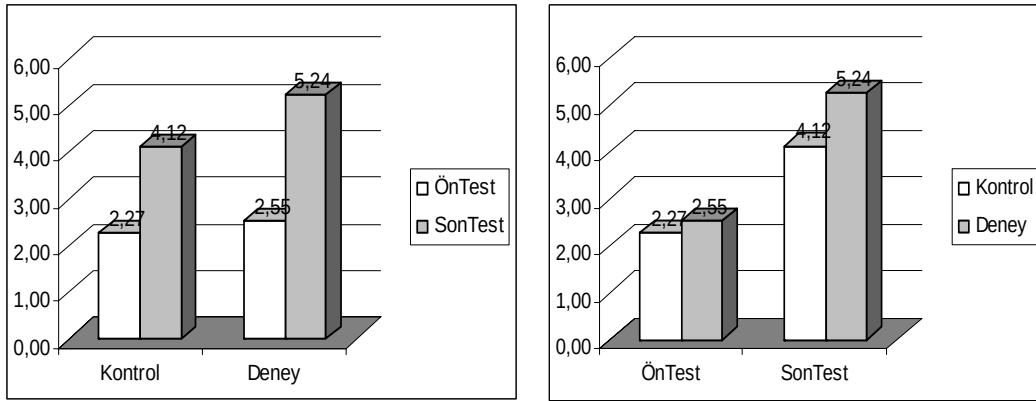
Tablo 11: Kontrol ve Deney Gruplarının Voleybol Ünitesine Ait Bilişsel Alan Ön Test – Son Test Değerlerinin Karşılaştırılması.

VOLEYBOL	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Kontrol Grubu	33	2.27 ± 1.12	4.12 ± 1.31	-6.97	0.00*
Deney Grubu	33	2.55 ± 1.17	5.24 ± 1.30	- 9.24	0.00*

*p< 0.01

Tablo 11’de; kontrol ve deney gruplarının voleybol ünitesi bilişsel alan ön test ve son test değerleri incelendiğinde; kontrol grubunun ön testte ortalaması $\bar{x} = 2.27 \pm 1.12$ iken, son testte $\bar{x} = 4.12 \pm 1.31$ ’e; deney grubunun ön testte ortalaması $\bar{x} = 2.55 \pm 1.17$ iken, son testte $\bar{x} = 5.24 \pm 1.30$ ’a yükselmiştir. Kontrol ve deney gruplarının

voleybol ünitesine ait bilişsel alan ön test ve son test değerleri arasında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t(1, 32)=-6.97$; $p<0.01$), ($t(1, 32)=-9.24$; $p<0.01$). Bu verilere göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin giriş ve çıkış davranışları karşılaştırıldığında anlamlı bir yükselme kaydedildiği söylenebilir.



Grafik 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Voleybol Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 2'ye bakıldığında; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin voleybol testi ön test puanlarının ortalamaları hemen hemen aynı değerde iken, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında deney grubunun daha fazla yükselme gösterdiği gözlenmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cimnastik ve voleybol üniteleri bilişsel alan erişim puanları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenebilmesi için; son test puanlarından ön test puanları çıkarılmış ve erişim puanları elde edilmiştir. Erişim puanları arasında fark olup olmadığının tespiti için t testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 12 ve Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 12: Kontrol ve Deney Gruplarının Cimnastik Ünitesine Ait Bilişsel Alan Erişi Değerleri

CİMNASTİK	BİLİŞSEL ALAN	N	$\bar{x} \pm ss$	t	p
	Kontrol Grubu	33	2.03 ± 1.84	-4.89	0.00*
	Deney Grubu	33	4.43 ± 2.12		

*p< 0.01

Tablo 12'ye göre; kontrol ve deney grupları için cimnastik ünitesi erişim değerleri incelendiğinde, kontrol grubunun erişim ortalaması $\bar{x}=2.03 \pm 1.84$; deney grubunun erişim ortalaması ise $\bar{x}=4.43 \pm 2.12$ olarak bulunmuştur. Kontrol ve deney grupları için cimnastik ünitesi erişim değerleri karşılaştırıldığında; deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t (1, 32)=-4.89; p<0.01).

Tablo 13: Kontrol ve Deney Gruplarının Voleybol Ünitesine Ait Bilişsel Alan Erişi Değerleri

VOLEYBOL	BİLİŞSEL ALAN	N	$\bar{x} \pm ss$	t	p
	Kontrol Grubu	33	1.85 ± 1.52	-2.21	0.00*
	Deney Grubu	33	2.69 ± 1.59		

*p< 0.01

Tablo 13'e göre; kontrol ve deney grupları için voleybol ünitesi erişim değerleri incelendiğinde; kontrol grubunun erişim ortalaması $\bar{x}=1.85 \pm 1.52$; deney grubunun erişim ortalaması ise $\bar{x}=2.69 \pm 1.59$ olarak bulunmuştur. Kontrol ve deney grupları için voleybol ünitesi erişim değerleri karşılaştırıldığında; deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t (1, 32)=-2.21; p<0.01).

4.2. ALT PROBLEM 2

Çoklu zekâ kuramı etkinlikleri ile planlanmış cimmastik ve voleybol ünitelerini işleyen öğrencilerin derslere karşı geliştirdikleri tutum puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

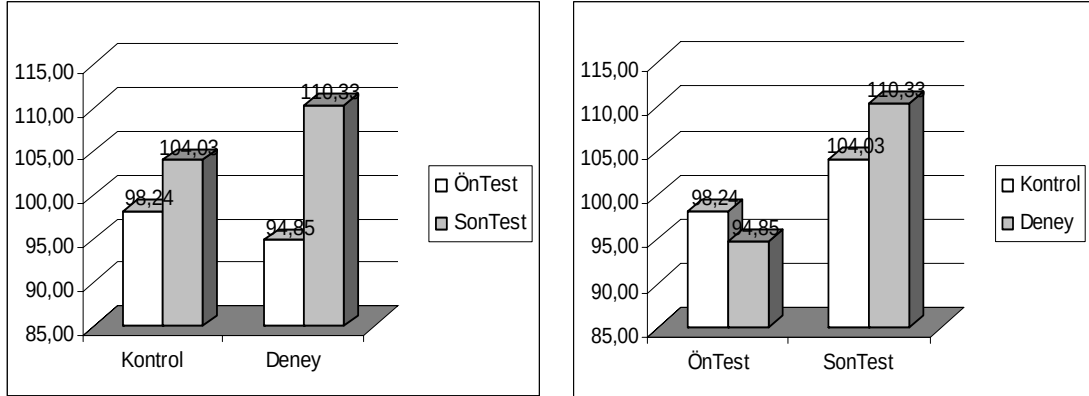
İlköğretim 6. sınıfta öğrenim gören, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile yoklanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının beden eğitimi ve spora yönelik tutum puanlarının karşılaştırılması tablo 14’te, ortalamalarına ilişkin sütun grafiği ise Grafik 3’te verilmiştir.

Tablo 14: Kontrol ve Deney Gruplarının Beden Eğitimi ve Spora Yönelik Ön Test – Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması.

DUYUŞSAL ALAN	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Kontrol Grubu	33	98.24 $\pm$ 12.57	104.03 $\pm$ 11.62	-5.81	0.00*
Deney Grubu	33	94.85 $\pm$ 11.64	110.33 $\pm$ 7.06	-7.99	0.00*

*p< 0.01

Tablo 14’deki kontrol ve deney grubunun beden eğitimi ve spora yönelik ön test ve son test tutum puanları incelendiğinde, kontrol grubunun ön testteki tutum puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 98.24 \pm 12.57$ iken, son testte $\bar{x} = 104.03 \pm 11.62$ ’ye; deney grubunun ön testteki tutum puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 94.85 \pm 11.64$ iken, son testte $\bar{x} = 110.33 \pm 7.06$ ’ya yükselmiştir. 0.05 anlamlılık düzeyinde her iki grubun da giriş ve çıkış davranışlarında, çıkış davranışları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (t (1, 32)=-5.81; p<0.01), (t (1, 32)=-7.79; p<0.01).



Grafik 3: Kontrol ve Deney Gruplarının Toplam Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 3'te, kontrol ve deney gruplarının, beden eğitimi ve spora yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasındaki farklılıklar görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tutum ölçeğindeki erişim puanları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenebilmesi için son test puanlarından ön test puanları çıkarılmıştır ve erişim puanları elde edilmiştir. Erişim puanları arasında fark olup olmadığının tespiti için t test uygulanmış ve sonuçlar tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15: Kontrol ve Deney Gruplarının Beden Eğitimi ve Spora Yönelik Tutum Erişim Puanlarının Karşılaştırılması.

DUYUŞSAL ALAN	N	$\bar{x} \pm ss$	t	p
Kontrol Grubu	33	5.78 ± 5.72	-4.45	0.00*
Deney Grubu	33	15.48 ± 11.12		

*p< 0.01

Tablo 15 incelendiğinde; kontrol grubunun tutum puanlarına ait erişim ortalaması $\bar{x} = 5.78 \pm 5.72$; deney grubunun tutum puanlarına ait erişim ortalaması ise $\bar{x} = 15.48 \pm 11.12$ olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre beden eğitimi ve

spora yönelik tutum erişki puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır ($t(1, 32) = -4.45$; $p < 0.01$).

4.3. ALT PROBLEM 3

Çoklu zekâ kuramı etkinlikleri ile planlanmış cimnastik ve voleybol ünitelerini işleyen öğrencilerin devinişsel alandaki erişki düzeyleri ile kontrol grubundaki öğrencilerin erişki düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Bu kısımda çoklu zekâ etkinlikleri ile ders işleyen deney grubu öğrencileri ile komut yöntemi ile ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin, 6. sınıf cimnastik ve voleybol ünitelerini oluşturan temel becerilerdeki (öne takla, geriye takla, amut takla, parmak pas, manşet pas, servis) erişki düzeyleri karşılaştırılarak, aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Temel beceriler tek tek ele alınmış ve bunlarla ilgili veriler, her biri için ayrı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formları kullanılarak elde edilmiştir.

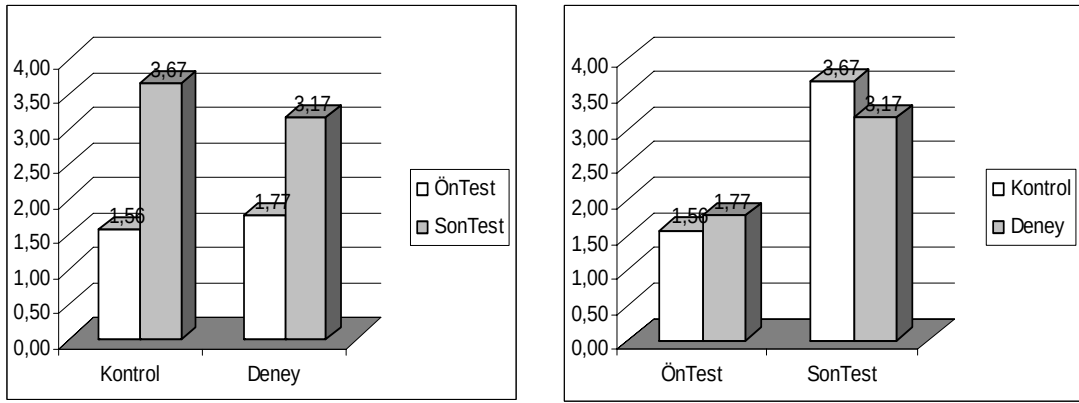
Öne takla becerisi için, kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması t test kullanılarak yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir. Grafik 4’te ise, ortalamalara ilişkin sütun grafikleri yer almaktadır.

Tablo 16: Kontrol ve Deney Gruplarının Öne Takla Becerisinde Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

ÖNE TAKLA	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Kontrol Grubu	33	1.56 ± 0.58	3.67 ± 0.78	-15.96	0.00*
Deney Grubu	33	1.77 ± 0.46	3.17 ± 0.87	-10.71	0.00*

* $p < 0.01$

Tablo 16’da görüldüğü gibi; öne takla becerisinde kontrol grubunda ön testteki aritmetik ortalama $\bar{x} = 1.56 \pm 0.58$ iken, son testte $\bar{x} = 3.67 \pm 0.78$ ’e; deney grubunda ise ön testte $\bar{x} = 1.77 \pm 0.46$ iken, son testte $\bar{x} = 3.17 \pm 0.87$ ’ye yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, uygulanan t test sonucunda; öne takla becerisinde ön ve son test ortalamaları arasındaki farklılık, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(1, 32) = -15.96$; $p < 0.01$), ($t(1, 32) = -10.71$; $p < 0.01$).



Grafik 4: Kontrol ve Deney Gruplarının Öne Takla Becerisindeki Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 4 incelendiğinde; öne takla becerisinde her iki grubun da son test puanlarının ortalamalarında bir artış olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin ortalaması, ön testte kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksekken; son testte deney grubundaki öğrencilerin ortalamaları kontrol grubu öğrencilerinden daha düşüktür.

Çoklu zekâ etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin öne takla becerisindeki performansları açısından etkililiğini sınamak için t test yapılmıştır ve öne takla becerisinin kontrol ve deney gruplarındaki erişki değerleri Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Kontrol ve Deney Gruplarının Öne Takla Becerisinde Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

ÖNE TAKLA	N	$\bar{x} \pm ss$	t	p
Kontrol Grubu	33	2.11 ± 0.75	3.84	0.00*
Deney Grubu	33	1.40 ± 0.74		

*p< 0.01

Tablo 17'ye göre; öne takla becerisi için kontrol grubu erişimi ortalaması $\bar{x}=2.11 \pm 0.75$; deney grubu erişimi ortalaması ise $\bar{x}=1.40 \pm 0.74$ olarak bulunmuştur. 0.01 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin öne takla becerisindeki erişimi düzeyleri kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir (t (1, 32)=3.84; p<0.01).

Geriye takla becerisi için, kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması t test kullanılarak yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 18'de gösterilmiştir. Grafik 5'te ise; ortalamalara ilişkin sütun grafikleri yer almaktadır.

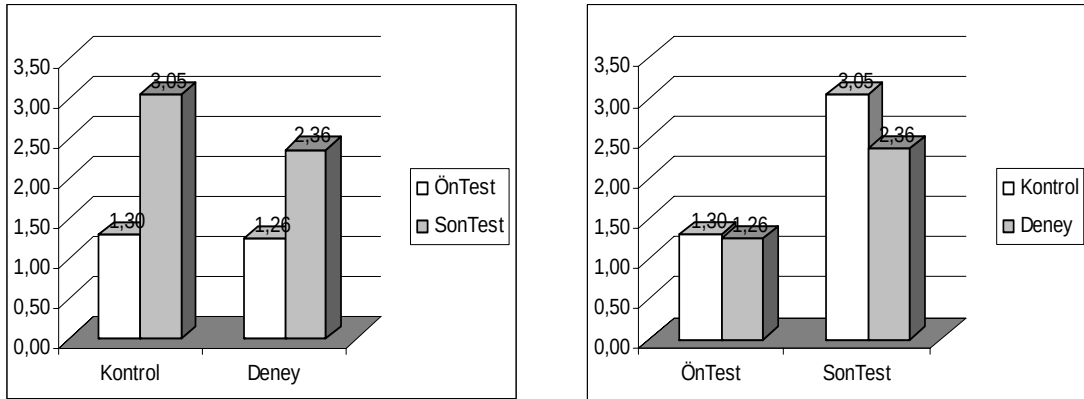
Tablo 18: Kontrol ve Deney Gruplarının Geriye Takla Becerisinde Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

GERİYE TAKLA	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Kontrol Grubu	33	1.30 ± 0.43	3.05 ± 1.25	-9.11	0.00*
Deney Grubu	33	1.26 ± 0.39	2.36 ± 1.14	-6.17	0.00*

*p< 0.01

Tablo 18'de görüldüğü gibi; geriye takla becerisinde kontrol grubunda ön testteki aritmetik ortalama $\bar{x}=1.30 \pm 0.43$ iken son testte $\bar{x}= 3.05 \pm 1.25$ 'e; deney grubunda ise ön testte $\bar{x}= 1.26 \pm 0.39$ iken son testte $\bar{x}= 2.36 \pm 1.14$ 'e yükselmiştir.

0.01 anlamlılık düzeyinde, uygulanan t test sonucunda; geriye takla becerisinde her iki grubun ön ve son test ortalamaları arasındaki farklılık, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(1, 32)=-9.11$; $p<0.01$), ($t(1, 32)=-6.17$; $p<0.01$).



Grafik 5. Kontrol ve Deney Gruplarının Geriye Takla Becerisindeki Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 5 göz önüne alındığında deney grubundaki öğrencilerin ön testteki geriye takla performansları kontrol grubundaki öğrencilerden düşükken, son testte de bu durumun devam ettiği söylenebilir.

Çoklu zekâ etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin geriye takla becerisindeki performansları açısından etkililiğini sınamak için t test uygulanmış ve geriye takla becerisinin kontrol ve deney gruplarındaki eriş değeri Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19: Kontrol ve Deney Gruplarının Geriye Takla Becerisinde Eriş Puanlarının Karşılaştırılması

GERİYE TAKLA	N	$\bar{x} \pm ss$	t	p
Kontrol Grubu	33	1.74 ± 1.09	2.43	0.02**
Deney Grubu	33	1.10 ± 1.02		

** $p < 0.05$

Tablo 19'a bakıldığında; geriye takla becerisi için, kontrol grubu erişki ortalamasının $\bar{x} = 1.74 \pm 1.09$; deney grubu erişki ortalamasının $\bar{x} = 1.10 \pm 1.02$ olduğu görülmektedir. 0.05 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin geriye takla becerisindeki erişki düzeyleri kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir (t (1, 32)= 2.43; p<0.05).

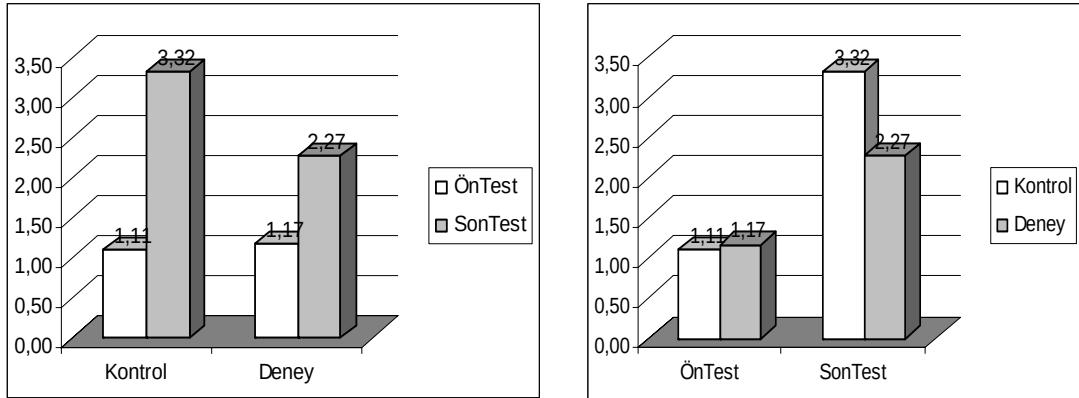
Amut takla becerisi için, kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması t test kullanılarak yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 20'de gösterilmiştir. Grafik 6'da ise, ortalamalara ilişkin sütun grafikleri yer almaktadır.

Tablo 20: Kontrol ve Deney Gruplarının Amut Takla Becerisinde Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

AMUT TAKLA	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Kontrol Grubu	33	1.11 $\pm$ 0.39	3.32 $\pm$ 1.13	-11.15	0.00*
Deney Grubu	33	1.17 $\pm$ 0.23	2.27 $\pm$ 1.01	-6.41	0.00*

*p< 0.01

Tablo 20'de görüldüğü gibi; amut takla becerisinde kontrol grubunda ön testteki aritmetik ortalama $\bar{x} = 1.11 \pm 0.39$ iken son testte $\bar{x} = 3.32 \pm 1.13$ 'e; deney grubunda ise ön testte $\bar{x} = 1.17 \pm 0.23$ iken son testte $\bar{x} = 2.27 \pm 1.01$ 'e yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, kullanılan t test sonucunda, deney ve kontrol gruplarının amut takla becerisindeki puanları arasındaki farklılık son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t (1, 32)=-11.15; p<0.01), (t (1, 32)=-6.41; p<0.01). Grafik 6'ya bakıldığında her iki grubun amut takla becerisine ait ön test ve son test ortalamalarına ilişkin farklılık biçimsel olarak da gözlenebilir.



Grafik 6. Kontrol ve Deney Gruplarının Amut Takla Becerisindeki Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Çoklu zekâ etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin amut takla becerisindeki performansları açısından etkililiğini sınamak için t test yapılmış ve amut takla becerisinin kontrol ve deney gruplarındaki erişki değerleri Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Kontrol ve Deney Gruplarının Amut Takla Becerisinde Erişki Puanlarının Karşılaştırılması

AMUT TAKLA	N	$\bar{x} \pm ss$	t	p
Kontrol Grubu	33	2.21 ± 1.13	4.21	0.00*
Deney Grubu	33	1.10 ± 0.99		

*p< 0.01

Tablo 21’e göre; amut takla becerisi için kontrol grubu erişki ortalaması $\bar{x}=2.21 \pm 1.13$; deney grubu erişki ortalaması $\bar{x}=1.10 \pm 0.99$ olarak bulunmuştur. 0.01 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin amut takla becerisindeki erişki düzeyleri kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir (t (1, 32)= 4.21; p<0.01).

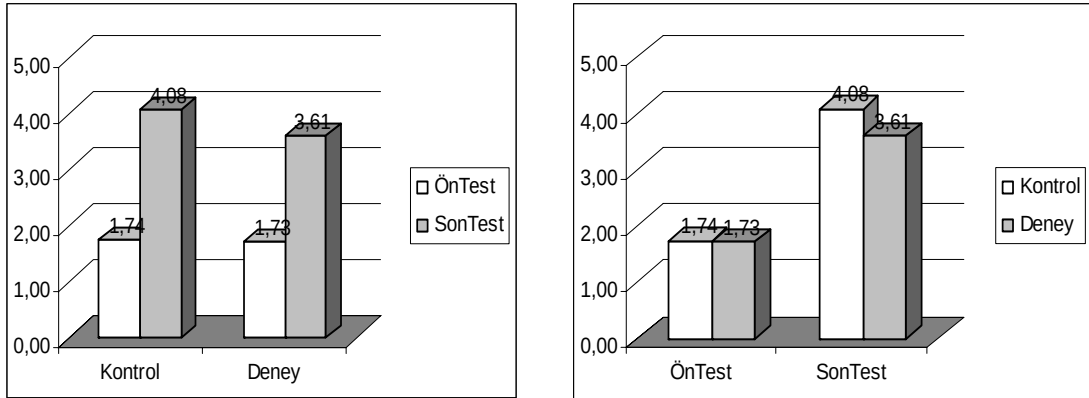
Parmak pas becerisi için, kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması t test kullanılarak yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir. Grafik 7’de ise; ortalamalara ilişkin sütun grafikleri yer almaktadır.

Tablo 22: Kontrol ve Deney Gruplarının Parmak Pas Becerisinde Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

PARMAK PAS	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Kontrol Grubu	33	1.74 $\pm$ 0.39	4.08 $\pm$ 0.90	-14.12	0.00*
Deney Grubu	33	1.73 $\pm$ 0.67	3.61 $\pm$ 0.54	-13.47	0.00*

*p< 0.01

Tablo 22’de görüldüğü gibi; parmak pas becerisinde kontrol grubunda ön testteki aritmetik ortalama $\bar{x}=1.74 \pm 0.39$ iken son testte $\bar{x}=4.08 \pm 0.90$ ’a; deney grubunda ise ön testte $\bar{x}=1.73 \pm 0.67$ iken son teste $\bar{x}=3.61 \pm 0.54$ ’e yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, kullanılan t test sonucunda, deney ve kontrol gruplarının parmak pas becerilerindeki giriş ve çıkış puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (t (1, 32)=-14.12; p<0.01), (t (1, 32)=-13.47; p<0.01). Grafik 7’ye bakıldığında; parmak pas becerisine ait her iki grubun ön test ve son test ortalamalarına ilişkin farklılıklar biçimsel olarak da gözlenebilir.



Grafik 7. Kontrol ve Deney Gruplarının Parmak Pas Becerisindeki Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Çoklu zekâ etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin parmak pas becerisindeki performansları açısından etkililiğini sınamak için t test uygulanmış ve parmak pas becerisinin kontrol ve deney gruplarındaki erişki değerleri Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23: Kontrol ve Deney Gruplarının Parmak Pas Becerisinde Erişki Puanlarının Karşılaştırılması

PARMAK PAS	N	$\bar{x} \pm ss$	t	p
Kontrol Grubu	33	2.33 ± 0.95	2.10	0.04*
Deney Grubu	33	1.88 ± 0.80		

*p< 0.05

Tablo 23’e bakıldığında; parmak pas becerisi için kontrol grubu erişki ortalaması $\bar{x}=2.33 \pm 0.95$; deney grubu erişki ortalaması $\bar{x}=1.88 \pm 0.80$ olduğu görülmektedir. 0.05 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin parmak pas becerisindeki erişki düzeyleri, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir (t (1, 32)=2.10; p<0.05).

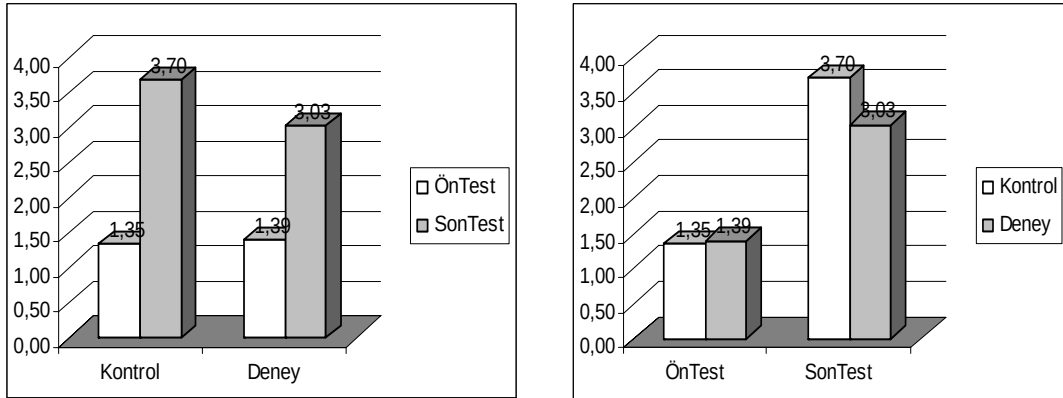
Manşet pas becerisi için, kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması t test kullanılarak yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 24'te gösterilmiştir. Grafik 8'de ise, ortalamalara ilişkin sütun grafikleri yer almaktadır.

Tablo 24: Kontrol ve Deney Gruplarının Manşet Pas Becerisinde Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

MANŞET PAS	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Kontrol Grubu	33	1.35 ± 0.66	3.70 ± 0.87	-14.48	0.00*
Deney Grubu	33	1.39 ± 0.56	3.03 ± 0.64	-14.95	0.00*

*p< 0.01

Tablo 24'te görüldüğü gibi; manşet pas becerisinde kontrol grubunda ön testteki aritmetik ortalama $\bar{x}=1.35 \pm 0.66$ iken son testte $\bar{x}=3.70 \pm 0.87$ 'ye; deney grubunda ise ön testte $\bar{x}=1.39 \pm 0.56$ iken son testte $\bar{x}=3.03 \pm 0.64$ 'e yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, kullanılan t test sonucunda, deney ve kontrol gruplarının manşet becerilerindeki giriş ve çıkış puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (t (1, 32)=-14.48; p<0.01), (t (1, 32)=-14.95; p<0.01). Grafik 8'e bakıldığında; her iki grubun manşet pas becerisine ait ön test ve son test ortalamalarına ilişkin farklılıklar biçimsel olarak da gözlenebilir.



Grafik 8. Kontrol ve Deney Gruplarının Manşet Pas Becerisindeki Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Çoklu zekâ etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin manşet pas becerisindeki performansları açısından etkililiğini sınamak için t test yapılmıştır ve manşet pas becerisinin kontrol ve deney gruplarındaki erişki değerleri Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25: Kontrol ve Deney Gruplarının Manşet Pas Becerisinde Erişki Puanlarının Karşılaştırılması

MANŞET PAS	N	$\bar{x} \pm ss$	t	p
Kontrol Grubu	33	2.35 ± 0.93	3.64	0.00*
Deney Grubu	33	1.64 ± 0.62		

*p< 0.01

Tablo 25’e göre; manşet pas becerisi için kontrol grubu erişki ortalaması $\bar{x}=2.35 \pm 0.93$; deney grubu erişki ortalaması $\bar{x}=1.64 \pm 0.62$ olarak bulunmuştur. 0.01 anlamlılık düzeyinde, her iki grubun manşet pas becerisindeki erişki düzeyleri karşılaştırıldığında; kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t (1, 32)=3.64; p<0.01).

Servis becerisi için; kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması t test kullanılarak yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 26’da gösterilmiştir. Grafik 9’da ise, ortalamalara ilişkin sütun grafikleri yer almaktadır.

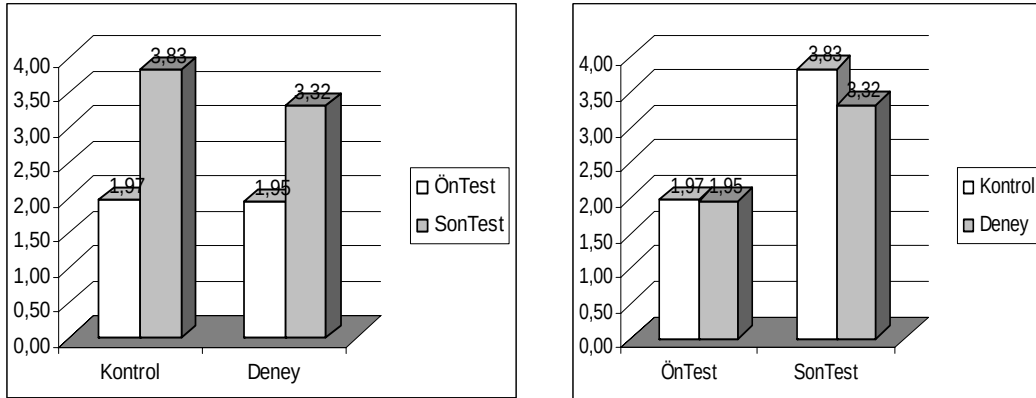
Tablo 26: Kontrol ve Deney Gruplarının Servis Becerisinde Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

SERVİS	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Kontrol Grubu	33	1.97 ± 0.80	3.83 ± 0.88	-9.74	0.00*
Deney Grubu	33	1.95 ± 0.82	3.32 ± 0.52	-9.21	0.00*

*p< 0.01

Tablo 26’da görüldüğü gibi, servis becerisinde kontrol grubunda ön testteki aritmetik ortalama $\bar{x}=1.97 \pm 0.80$ iken, son testte $\bar{x}=3.83 \pm 0.88$ ’e; deney grubunda ise ön testte $\bar{x}=1.95 \pm 0.82$ iken son testte $\bar{x}=3.32 \pm 0.52$ ’ye yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, t test sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının servis becerilerindeki giriş ve çıkış puanları arasında, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (t (1, 32)=-9.74; p<0.01), (t (1, 32)=-9.21; p<0.01).

Grafik 9’a bakıldığında servis becerisine ait her iki grubun ön test ve son test ortalamalarına ilişkin farklılıklar biçimsel olarak da gözlenebilir.



Grafik 9: Kontrol ve Deney Gruplarının Servis Becerisindeki Ön Test ve Son test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Çoklu zekâ etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin servis becerisindeki performansları açısından etkililiğini sınamak için t test uygulanmış ve servis becerisinin kontrol ve deney gruplarındaki eriş değeri Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27: Kontrol ve Deney Gruplarının Servis Becerisinde Eriş Puanlarının Karşılaştırılması

SERVİS	N	$\bar{x} \pm ss$	t	p
Kontrol Grubu	33	1.86 ± 1.09	2.06	0.04*
Deney Grubu	33	1.36 ± 0.85		

**p< 0.05

Tablo 27’ye bakıldığında, servis becerisi için kontrol grubu eriş ortalaması $\bar{x}=1.86 \pm 1.09$; deney grubu eriş ortalaması $\bar{x}=1.36 \pm 0.85$ olarak bulunmuştur. 0.05 anlamlılık düzeyinde, her iki grubun servis becerisindeki eriş düzeyleri karşılaştırıldığında; kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t (1, 32)=2.06; p<0.05).

Çoklu zekâ etkinliklerinin cimnastik ünitesini oluşturan temel becerilerin tümündeki (öne takla, geriye takla ve amut takla) performanslar açısından etkililiğini

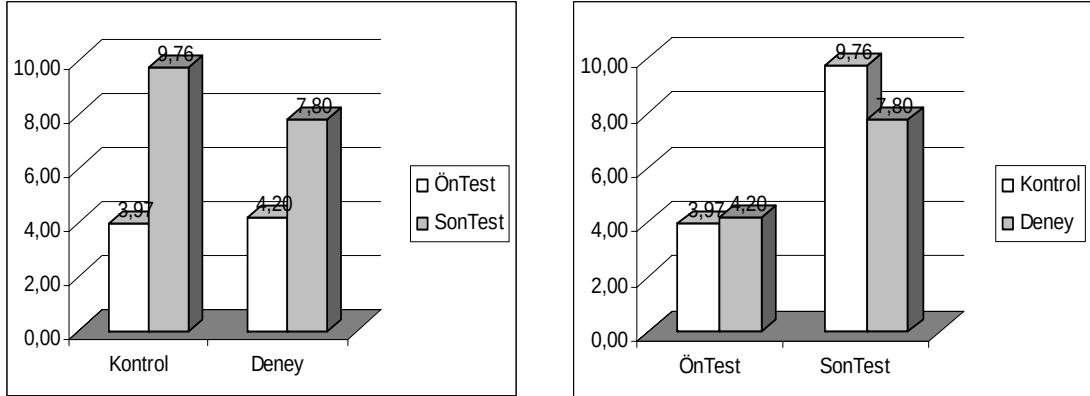
sinamak için, deney ve kontrol gruplarının performans değerlerinde bir fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan t test sonuçları tablo 28’de ve ortalamalarına ilişkin sütun grafiği Grafik 10’da verilmiştir.

Tablo 28: Kontrol ve Deney Gruplarının Cimnastik Ünitesi Devinişsel Alanda Yer Alan Becerilerin Tümünde Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

CİMNASTİK	Tüm Devinişsel Davranışlar	N	Ön Test $\bar{x} \pm ss$	Son Test $\bar{x} \pm ss$	t	p
	Kontrol Grubu	33	3.97 ± 0.99	9.76 ± 3.13	-11.83	0.00*
	Deney Grubu	33	4.20 ± 0.78	7.80 ± 2.43	-9.80	0.00*

*p< 0.01

Tablo 28’de görüldüğü gibi; cimnastik ünitesini oluşturan tüm becerilerde (öne takla, geriye takla, amut takla), kontrol grubunun ön testteki aritmetik ortalaması $\bar{x}=3.97 \pm 0.99$, iken son testte $\bar{x}=9.76 \pm 3.13$ ’e; deney grubunun ön testteki aritmetik ortalaması ise, $\bar{x}=4.20 \pm 0.78$ iken son testte $\bar{x}=7.80 \pm 2.43$ ’e yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, kullanılan t test sonucunda, deney ve kontrol gruplarının servis becerilerindeki giriş ve çıkış davranışları arasında çıkış davranışları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t (1, 32)=-11.83; p<0.01), (t (1, 32)=-9.80; p<0.01). Grafik 10’a bakıldığında cimnastik ünitesini oluşturan tüm becerilere ait her iki grubun ön test ve son test ortalamalarına ilişkin farklılıklar biçimsel olarak da gözlenebilir.



Grafik 10: Kontrol ve Deney Gruplarının Cimnastik Ünitesi Devinişsel Alanda Yer Alan Becerilerin Tümünde Ön Test-Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Çoklu zekâ etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin cimnastik ünitesini oluşturan tüm becerilerdeki toplam performansları açısından etkililiğini sınamak için t test uygulanmış, kontrol ve deney gruplarındaki erişî değerleri Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29: Cimnastik Ünitesi Devinişsel Alanda Yer Alan Becerilerin Tümünde Kontrol ve Deney Gruplarının Erişî Değerlerinin Karşılaştırılması

CİMNASTİK	Tüm Devinişsel Davranışlar	N	$\bar{x} \pm ss$	t	p
	Kontrol Grubu	33	5.79 ± 2.80	3.56	0.00*
	Deney Grubu	33	3.61 ± 2.11		

*p< 0.01

Tablo 29’a göre; cimnastik ünitesini oluşturan becerilerin toplamına ait erişî değerlerinde, kontrol grubu erişî ortalaması $\bar{x}=5.79 \pm 2.80$; deney grubu erişî ortalaması $\bar{x}=3.61 \pm 2.11$ olarak bulunmuştur. 0.01 anlamlılık düzeyinde, her iki grubun cimnastik ünitesini oluşturan becerilerin toplamına ait erişî düzeyleri karşılaştırıldığında, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t (1, 32)=3.56; p<0.01).

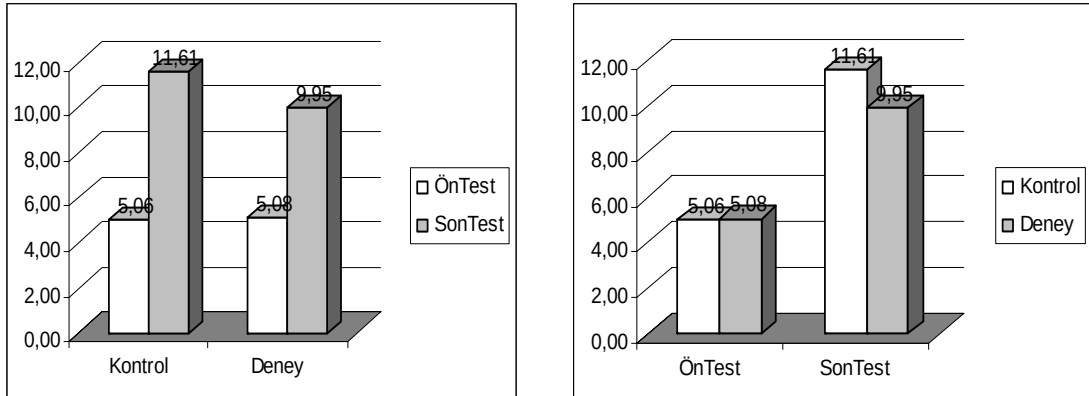
Çoklu zekâ etkinliklerinin voleybol ünitesini oluşturan temel becerilerin tümündeki (parmak pas, manşet pas, servis) performanslar açısından etkililiğini sınamak için, deney ve kontrol gruplarının performans değerlerinde bir fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan t test sonuçları tablo 30’da ve ortalamalarına ilişkin sütun grafiği Grafik 11’de verilmiştir.

Tablo 30: Kontrol ve Deney Gruplarının Voleybol Ünitesi Devinişsel Alanda Yer Alan Becerilerin Tümünde Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

VOLEYBOL	Tüm Devinişsel Davranışlar	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
	Kontrol Grubu	33	5.06 $\pm$ 1.28	11.61 $\pm$ 2.15	-15.84	0.00*
	Deney Grubu	33	5.08 $\pm$ 1.62	9.95 $\pm$ 1.26	-18.06	0.00*

*p< 0.01

Tablo 30’da görüldüğü gibi, voleybol ünitesini oluşturan tüm becerilerde (parmak pas, manşet pas, servis), kontrol grubunun ön testteki aritmetik ortalama $\bar{x}=5.06 \pm 1.28$ iken, son testte $\bar{x}=11.61 \pm 2.15$ ’e; deney grubunun ise ön testte $\bar{x}=5.08 \pm 1.62$ iken son testte $\bar{x}=9.95 \pm 1.26$ ’ya yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, uygulanan t test sonucuna göre; deney ve kontrol gruplarının voleybol becerilerindeki giriş ve çıkış davranışları arasında çıkış davranışları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t (1, 32)=-15.84; p<0.01), (t (1, 32)=-18.06; p<0.01). Grafik 11’e bakıldığında her iki grubun, voleybol ünitesini oluşturan tüm becerilere ait ön test ve son test ortalamalarına ilişkin farklılıklar biçimsel olarak da gözlenebilir.



Grafik 11: Kontrol ve Deney Gruplarının Voleybol Ünitesi Devinişsel Alanda Yer Alan Becerilerin Tümünde Ön Test-Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Çoklu zekâ etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin voleybol ünitesini oluşturan tüm becerilerdeki toplam performansları açısından etkililiğini sınamak için t test uygulanmış, kontrol ve deney gruplarındaki erişî değerleri Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31: Voleybol Ünitesi Devinişsel Alanda Yer Alan Becerilerin Tümünde Kontrol ve Deney Gruplarının Erişî Değerlerinin Karşılaştırılması

VOLEYBOL	Tüm Devinişsel Davranışlar	N	$\bar{x} \pm ss$	t	p
	Kontrol Grubu	33	6.54 ± 2.37	3.37	0.00*
	Deney Grubu	33	4.88 ± 1.55		

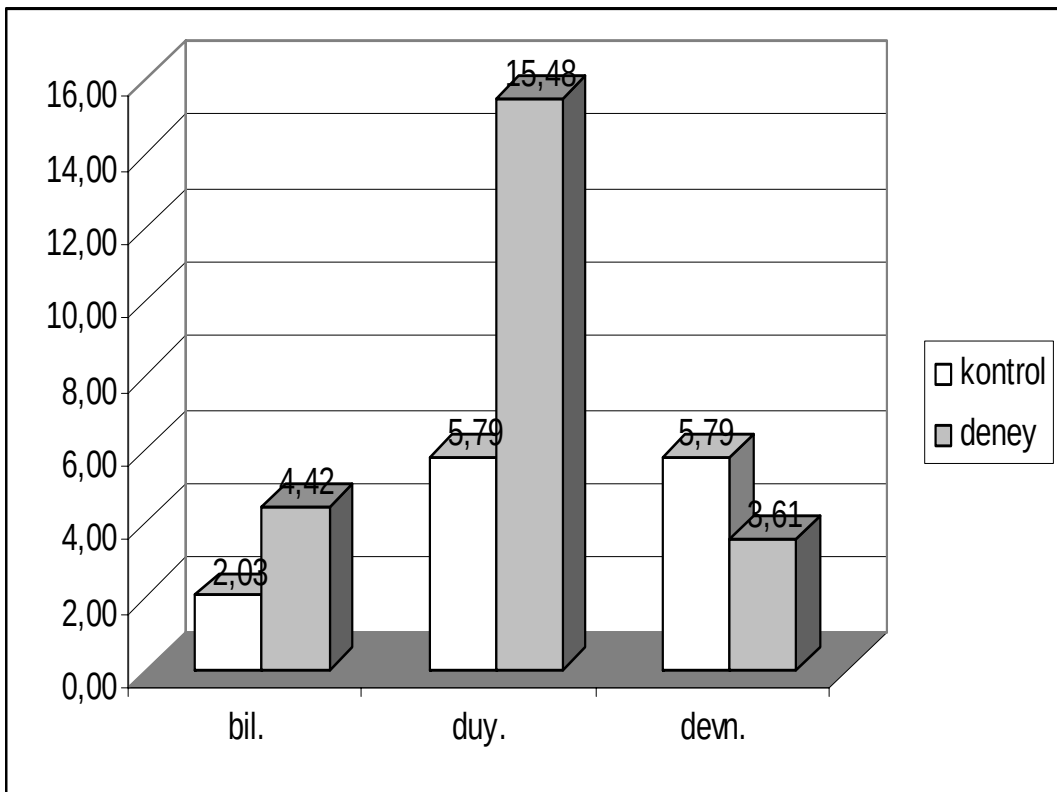
*p< 0.01

Tablo 31’e göre, voleybol ünitesini oluşturan becerilerin toplamına ait erişî değerlerinde, kontrol grubu erişî ortalaması $\bar{x}=6.54 \pm 2.37$; deney grubu erişî ortalaması $\bar{x}=4.88 \pm 1.55$ olarak bulunmuştur. 0.01 anlamlılık düzeyinde, her iki grubun voleybol ünitesini oluşturan becerilerin toplamına ait erişî düzeyleri karşılaştırıldığında, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t (1, 32)=3.37; p<0.01).

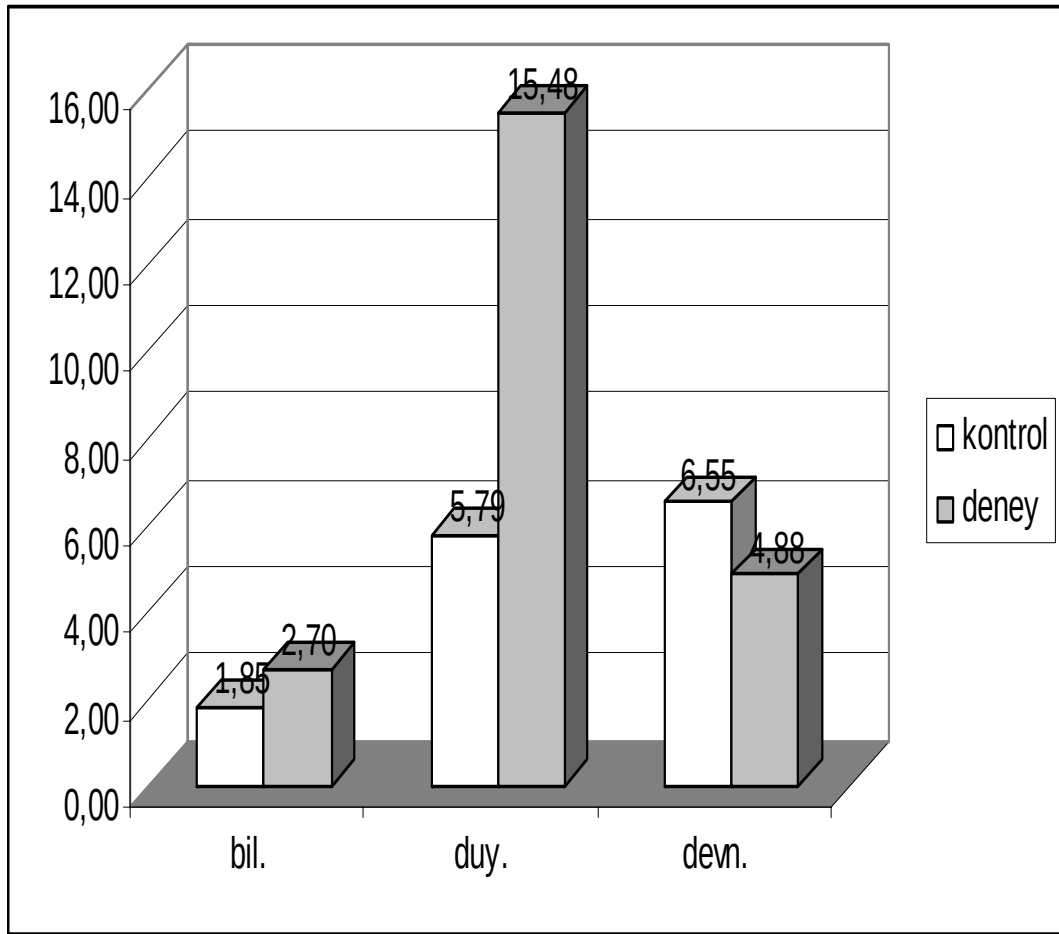
4.4. ALT PROBLEM 4

Davranış alanlarının hangisinde öğrencilerin erişimi düzeyi daha yüksektir?

Çoklu zekâ etkinliklerinin işe koşulduğu cimnastik ve voleybol ünitelerini işleyen deney grubu öğrencilerinin ve komut yöntemi ile ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin, farklı davranış alanlarından hangisinde daha yüksek bir erişim düzeyi elde ettiği ile ilişkili olarak, kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda elde ettikleri toplam puanların ortalamalarına bakılmıştır (Grafik 12 ve Grafik 13).



Grafik 12: Kontrol ve Deney Gruplarının Cimnastik Ünitesine Ait Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Alanlardaki Erişim Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği



Grafik 13: Kontrol ve Deney Gruplarının Voleybol Ünitesine Ait Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Alanlardaki Erişi Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 12 ve 13'e bakıldığında; hem cimnastik hem de voleybol üniteleri için, bilişsel alan eriş değeri ortalamalarında deney grubu öğrencileri yüksek iken, psikomotor alanda da bu durumun tam tersi bir durum ile karşılaşılmaktadır. Her iki ünitenin devinişsel alan eriş değeri ortalamaları kontrol grubu öğrencilerinde daha yüksektir. Duyuşsal alan eriş değeri ortalamalarına bakıldığında ise, deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spora yönelik tutumlarının kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ile yapılan diğer araştırma bulguları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar üzerinde durulmuştur.

5. 1. BİLİŞSEL ALAN

Araştırmanın bilişsel alana ait bulgularına bakıldığında; kontrol ve deney gruplarının cimnastik ve voleybol üniteleri bilişsel alan ön test ve son test değerleri arasında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Cimnastik= $t(1,32)=-6.32$; $p<0.01$), ($t(1,32)=-11.97$; $p<0.01$), (Voleybol= $t(1,32)=-6.97$; $p<0.01$), ($t(1,32)=-9.24$; $p<0.01$). Bu sonuçlara göre; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin her iki ünite için de giriş ve çıkış davranışları karşılaştırıldığında anlamlı bir yükselme kaydedildiği ve her iki grupta da uygulanan programın etkili olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle; hem kontrol hem de deney grubu kendi içinde gelişim göstermiştir. Araştırmanın bu bulguları, diğer araştırmacıların yaptıkları çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir. Cason (2001), okul öncesi çoklu zeka temelli beslenme eğitimi programını değerlendirmiş ve ön test-son test değerleri arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuştur. Özdemir, Korkmaz ve Kaptan (2002)'ın, çoklu zekâ kuramı tabanlı fen öğretiminin üst düzey düşünce becerilerini geliştirme düzeyini değerlendirmek amacı ile yaptıkları çalışmada; ön test-son test değerleri arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Köroğlu ve Yeşildere (2004), matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zekâ teorisine dayalı öğretimin öğrenci başarısına olan etkisini belirlemek amaçlı bir çalışma gerçekleştirmişler ve ön test-son test değerleri arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlamışlardır. İlhan ve arkadaşları (2005), çoklu zekâ

uygulamaları doğrultusunda işlenen beden eğitimi derslerinin öğrencilerin bilişsel gelişimine olan etkisini araştırmışlar ve hem kontrol hem de deney gruplarında ön test-son test değerleri arasında son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde etmişlerdir.

Kontrol ve deney grupları için, cimnastik ve voleybol üniteleri bilişsel erişim değerleri incelendiğinde, her iki ünite de deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Cimnastik= $t(1, 32) = -4.89$; $p < 0.01$) (Voleybol= $t(1, 32) = -2.21$; $p < 0.01$). Bu sonuçlar, çoklu zekâ kuramına dayalı olarak işlenen beden eğitimi derslerinin öğrenci başarısı üzerinde, klasik yöntemle oranla, anlamlı ölçüde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bilişsel alanına ait bu bulgular, diğer araştırmacıların yaptıkları çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir. Korkmaz (1999), ilköğretim birinci sınıf düzeyinde çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen başarısına etkisini araştırmayı amaçlamış; deney ve kontrol gruplarının test başarılarını karşılaştırdığında, deney grubu lehine 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuştur. Ayrıca, sınıf öğretmeni, çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının sınıf uygulamalarında etkili olduğunu, öğrencilerin elde ettikleri bilgilerin kalıcı olduğunu, konular arasında aşamalılık ve bağ kurulduğunu belirtmiştir. Demirel ve arkadaşları (2000); çoklu zeka kuramı, işbirlikçi öğrenme ve kurmacılık tabanlı etkin öğrenme yaklaşımını ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflarda Hayat Bilgisi dersinde denemek ve etkin öğrenme yaklaşımının geleneksel yöntemle oranla öğrenci başarısına etkisini belirlemek amaçlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, deney ve kontrol grupları başarı ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Aşçı ve Demircioğlu (2002) yapmış oldukları çalışmada, 0.05 anlamlılık düzeyinde, çoklu zeka temelli ekoloji ders planlarının uygulandığı sınıftaki öğrencilerin ekoloji başarılarının, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Demirci (2002), ilköğretim 2. sınıf hayat bilgisi ders programını hem çoklu zekâ kuramı hem de işbirlikçi öğrenme tabanlı öğrenme yaklaşımını kullanarak sınıf ortamında deneme ve etkin öğrenme yaklaşımının geleneksel yöntemle göre öğrenci başarısına etkisini bulma amaçlı yaptığı çalışmada; çoklu zekâ ve işbirlikçi

öğrenme yaklaşımının, geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu bulmuştur. Köroğlu, Yeşildere ve Günhan (2002), 6. sınıf matematik dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı matematik öğretiminin klasik öğretim yöntemlerine göre öğrenci başarısına olan etkisini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Köroğlu ve Yeşildere (2004), matematik dersinde tamsayıların öğretiminde kontrol grubunda gerçekleştirilen yapılandırılmış düz anlatım yöntemi ile deney grubunda gerçekleştirilen çoklu zekâ teorisine dayalı öğretimin öğrenci başarısına olan etkilerinin belirlenmesini amaçlayan bir çalışma yapmış ve istatistiksel analizler sonucunda çoklu zekâ teorisine dayalı matematik öğretiminin öğrenci başarısı üzerine etkisi olduğunu, kontrol ve deney gruplarının başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Türkmen (2005), canlılar ve doğayla etkileşimleri ünitesine yönelik çoklu zekâ kuramı tabanlı rehber materyal geliştirilmesi ve öğretim sürecindeki etkililiğini belirlemek üzere bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada; fen başarısı açısından; kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yukarıda verilen araştırmalarda, üzerinde çalışılan alanlar farklı olsa da, benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenciler çoklu zekâ uygulamaları doğrultusunda işlenen derslerde, daha önce alışık olmadıkları, farklı ve ilgi çekici etkinlikler yolu ile öğrenmişler ve buna ek olarak öğrenmelerini daha kalıcı hale getirmişlerdir. Bu sonuçlara dayanılarak, çoklu zekâ uygulamaları doğrultusunda işlenen derslerin; geleneksel yöntemle oranla, öğrenci öğrenmeleri üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varılabilir. Fakat bu araştırmanın bilişsel alana ait bulguları, İlhan ve arkadaşlarının (2005) yapmış oldukları çalışma bulguları ile farklılık göstermektedir. İlhan ve arkadaşları (2005), yapmış oldukları çalışmada, beden eğitimi dersinde, deney ve kontrol grupları arasında bilişsel alan erişim düzeylerini karşılaştırmışlar ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamışlardır. İki araştırma sonucu arasındaki bu farklılık; çoklu zekâ kuramına yönelik hazırlanan günlük planlardaki farklı zekâ türlerini geliştirici etkinliklerin ve materyallerin farklı olmasından, etkinlikler için tasarlanan süre ayarlamasının daha iyi yapılmasından, çalışmanın yapıldığı okulun fiziki şartlarının daha elverişli olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çoklu zekâ etkinlikleri sadece tek bir derste değil de, sistem

olarak bütün okulda okutulan derslerde uygulanırsa, öğrencilerin farklı zekâ türlerinin gelişimi için katkıda bulunabilir. Ayrıca, öğrencilerin gelişimlerini ölçmek amacıyla bu çalışmada kullanılmış çoktan seçmeli testler yanında; gözlem formları, öğrenci projeleri, gelişim dosyaları/portfolio gibi değerlendirme şekilleri de kullanılabilir.

5. 2. DUYUŞSAL ALAN

Araştırmanın duyuşsal alana ait bulgularına bakıldığında; kontrol ve deney gruplarının beden eğitimi ve spora yönelik ön test ve son test tutum puanları incelendiğinde, kontrol grubunun ön testteki tutum puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 98.24 \pm 12.57$ iken, son testte $\bar{x} = 104.03 \pm 11.62$ 'ye; deney grubunun ön testteki tutum puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 94.85 \pm 11.64$ iken, son testte $\bar{x} = 110.33 \pm 7.06$ 'ya yükselmiştir. 0.05 anlamlılık düzeyinde her iki grubun da giriş ve çıkış davranışlarında, çıkış davranışları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(1, 32) = -5.81$; $p < 0.01$), ($t(1, 32) = -7.79$; $p < 0.01$). Bu sonuçlara göre; her iki grubun da giriş davranışları göz önünde bulundurulduğunda, uygulanan program dâhilinde hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerinin derse karşı tutumlarında anlamlı bir gelişme gözlenmiştir.

Her iki grubun, duyuşsal alan erişim puanları ortalamalarına bakıldığında; kontrol grubunun tutum puanlarına ait erişim ortalamasının $\bar{x} = 5.78 \pm 5.72$; deney grubunun tutum puanlarına ait erişim ortalamasının ise $\bar{x} = 15.48 \pm 11.12$ olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre beden eğitimi ve spora yönelik tutum erişim puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır ($t(1, 32) = -4.45$; $p < 0.01$). Bu sonuçlara bakıldığında, çoklu zeka uygulamaları ile ders işleyen deney grubu öğrencilerinin derse olan tutumlarının; geleneksel yöntem ile ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarına oranla, daha anlamlı düzeyde geliştiği söylenebilir. Araştırmanın duyuşsal alana ait bulguları, diğer araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Korkmaz (1999), ilköğretim 1. sınıf düzeyinde çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen tutumuna olan etkisini amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Kontrol ve deney gruplarının tutum puanları

karşılaştırıldığında, deney grubu lehine 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca; sınıf öğretmeni, çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrencilerin dersten zevk aldıklarını, tam katılım sağladıklarını, öğrencilerde özgüven ve farklı yeteneklerin ortaya çıkması için fırsat verildiğini belirtmiştir. Öğrenciler ise, etkinliklerde bizzat kendilerinin rol almalarından, derse etkin katılımlarından, kendilerine özgü bir şeylerin meydana gelmesinden, notsuz ve kendi kendilerini değerlendirmekten memnun olduklarını belirtmişler ve geleneksel yöntemle işledikleri derslerle bu dersi karşılaştırmışlar ve uygulamadan daha çok memnun kaldıklarını eklemişlerdir. Demirel ve arkadaşları (2000), yapmış oldukları çalışmada, kontrol ve deney gruplarının tutum puanlarını karşılaştırmışlar ve deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumlarının geleneksel yöntemle ders alan öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olduğunu bulmuşlardır. Türkmen (2005), yapmış olduğu çalışmada; deney ve kontrol gruplarının tutum puanlarını karşılaştırmış ve öğrenci tutumları arasında deney grupları lehine anlamlı bir farka rastlamıştır. Yukarıda verilen araştırmalarda, üzerinde çalışılan alanlar farklı olmasına rağmen, benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çoklu zekâ kuramı uygulamaları doğrultusunda işlenen derslerde; öğrencilerin derse etkin katılımları sağlanmış, bireysel ve grup çalışmaları yaptırılmış, kullanılan farklı teknik ve yöntemler ile öğrencilerin derse karşı ilgi ve istekleri artırılmıştır. Bu sonuçlara dayanılarak, çoklu zekâ kuramı uygulamaları doğrultusunda işlenen derslerin; geleneksel yöntemle oranla, öğrenci tutumları üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varılabilir. Ancak, bu araştırmanın duyuşsal alana ait bulguları bazı araştırmacıların çalışma bulguları ile farklılık göstermektedir. Demirci (2002), ilköğretim 2. sınıf hayat bilgisi ders programını hem çoklu zekâ kuramı hem de işbirlikli öğrenme tabanlı etkin öğrenme yaklaşımını kullanarak sınıf ortamında deneme ve etkin öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenci tutumlarının belirlemesini amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Tutum puanları açısından deney ve kontrol grupları incelendiğinde; gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat deney grubundaki öğrenciler uygulama süresince verilen ev ödevi ve materyal hazırlama gibi görevleri zevkle yaptıklarını, büyük çoğunluğu bu üniteyi çok sevdiklerini ve çok şey öğrendiklerini, düzenlenen etkinliklere katıldıklarını, zevk aldıklarını, hoşlandıklarını, eğlenceli bulduklarını, ilgi çekici

olduğunu belirtmişlerdir. Aşçı ve Demircioğlu (2002), Çoklu Zeka Teorisi'ni temel alan ekoloji öğretiminin öğrenci tutumuna olan etkisini araştırmışlardır. Öğrencilerin ekoloji tutumları incelendiğinde, kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Araştırmaların sonuçları arasındaki bu farklılık; çalışma yapılan alan, araştırmanın uygulandığı toplam süre, sınıflardaki öğrenci sayıları ve sınıf kademesi farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Bu kuram ile ilgili nitel çalışmaların da literatüre kazandırılması, yapılan araştırmaları daha anlamlı hale getirebilir.

5. 3. DEVİNİŞSEL ALAN

Araştırmanın devinişsel alana ait bulgularına bakıldığında, cimnastik ünitesinin öne takla becerisi için kontrol ve deney gruplarının ön test-son test puanları incelendiğinde; kontrol grubunda ön testteki aritmetik ortalama $\bar{x} = 1.56 \pm 0.58$ iken, son testte $\bar{x} = 3.67 \pm 0.78$ 'e; deney grubunda ise ön testte $\bar{x} = 1.77 \pm 0.46$ iken, son testte $\bar{x} = 3.17 \pm 0.87$ 'ye yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, öne takla becerisinde ön test ve son test ortalamaları arasındaki farklılık, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(1, 32) = -15.96$; $p < 0.01$), ($t(1, 32) = -10.71$; $p < 0.01$).

Cimnastik ünitesinin geriye takla becerisi için kontrol ve deney gruplarının ön test-son test puanları incelendiğinde; kontrol grubunda ön testteki aritmetik ortalama $\bar{x} = 1.30 \pm 0.43$ iken, son testte $\bar{x} = 3.05 \pm 1.25$ 'e; deney grubunda ise ön testte $\bar{x} = 1.26 \pm 0.39$ iken, son testte $\bar{x} = 2.36 \pm 1.14$ 'e yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, geriye takla becerisinde her iki grubun ön ve son test ortalamaları arasındaki farklılık, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(1, 32) = -9.11$; $p < 0.01$), ($t(1, 32) = -6.17$; $p < 0.01$).

Cimnastik ünitesinin amut takla becerisi için kontrol ve deney gruplarının ön test-son test puanları incelendiğinde; kontrol grubunda ön testteki aritmetik ortalama $\bar{x} = 1.11 \pm 0.39$ iken, son testte $\bar{x} = 3.32 \pm 1.13$ 'e; deney grubunda ise ön testte $\bar{x} = 1.17 \pm$

0.23 iken, son teste $\bar{x}=2.27 \pm 1.01$ 'e yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, deney ve kontrol gruplarının amut takla becerisindeki puanları arasındaki farklılık son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(1, 32)=-11.15$; $p<0.01$), ($t(1, 32)=-6.41$; $p<0.01$).

Bu bulgular cimmastik ünitesinde her iki grubun da, uygulanan program dâhilinde, kendi içinde geliştiğini ve anlamlı düzeyde performans gelişimi kaydedildiğini göstermektedir. Araştırmanın bu bulguları İlhan ve arkadaşlarının (2005) yapmış olduğu çalışma ile benzerlik göstermektedir. İlhan ve arkadaşlarının (2005) yapmış oldukları çalışmada, cimmastik ünitesi öne takla, geriye takla ve amut takla becerilerinde; hem deney hem de kontrol grubunun ön test ve son test değerleri incelendiğinde, her iki grupta da son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Voleybol ünitesinin parmak pas becerisi için kontrol ve deney gruplarının ön test-son test puanları incelendiğinde; kontrol grubunda ön testteki aritmetik ortalama $\bar{x}=1.74 \pm 0.39$ iken, son testte $\bar{x}=4.08 \pm 0.90$ 'a; deney grubunda ise ön testte $\bar{x}=1.73 \pm 0.67$ iken, son teste $\bar{x}=3.61 \pm 0.54$ 'e yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, deney ve kontrol gruplarının parmak pas becerilerindeki giriş ve çıkış puanları arasında çıkış puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t(1, 32)=-14.12$; $p<0.01$), ($t(1, 32)=-13.47$; $p<0.01$).

Voleybol ünitesinin manşet pas becerisi için kontrol ve deney gruplarının ön test-son test puanları incelendiğinde; kontrol grubunda ön testteki aritmetik ortalama $\bar{x}=1.35 \pm 0.66$ iken, son testte $\bar{x}=3.70 \pm 0.87$ 'ye; deney grubunda ise ön testte $\bar{x}=1.39 \pm 0.56$ iken, son teste $\bar{x}=3.03 \pm 0.64$ 'e yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, kullanılan t test sonucunda, deney ve kontrol gruplarının manşet becerilerindeki giriş ve çıkış puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t(1, 32)=-14.48$; $p<0.01$), ($t(1, 32)=-14.95$; $p<0.01$).

Voleybol ünitesinin servis becerisi için kontrol ve deney gruplarının ön test-son test puanları incelendiğinde; kontrol grubunda ön testteki aritmetik ortalama $\bar{x}=1.97 \pm 0.80$ iken, son testte $\bar{x}=3.83 \pm 0.88$ 'e; deney grubunda ise ön testte $\bar{x}=1.95 \pm 0.82$ iken, son testte $\bar{x}=3.32 \pm 0.52$ 'ye yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, t test sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının servis becerilerindeki giriş ve çıkış puanları arasında, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (t (1, 32)=-9.74; p<0.01), (t (1, 32)=-9.21; p<0.01).

Bu bulgular voleybol ünitesinde her iki grubun da, uygulanan program dâhilinde, kendi içinde geliştiğini ve anlamlı düzeyde performans gelişimi kaydedildiğini göstermektedir. Araştırmanın bu bulguları İlhan ve arkadaşlarının (2005) yapmış olduğu çalışma ile benzerlik göstermektedir. İlhan ve arkadaşlarının (2005) yapmış oldukları çalışmada, voleybol ünitesi parmak pas, manşet pas ve servis becerilerinde; hem deney hem de kontrol grubunun ön test ve son test değerleri incelendiğinde, her iki grupta da son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Cimnastik ünitesi öne takla becerisi için kontrol grubu erişiş ortalaması; $\bar{x}=2.10 \pm 0.75$; deney grubu erişiş ortalaması ise $\bar{x}=1.39 \pm 0.74$ olarak bulunmuştur. 0.01 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin öne takla becerisindeki erişiş düzeyleri arasında, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür (t (1, 32)=3.84; p<0.01).

Cimnastik ünitesi geriye takla becerisi için, kontrol grubu erişiş ortalaması; $\bar{x}=1.74 \pm 1.09$; deney grubu erişiş ortalaması ise $\bar{x}=1.39 \pm 1.02$ olarak bulunmuştur. 0.05 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin geriye takla becerisindeki erişiş düzeyleri arasında, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür (t (1, 32)= 2.43; p<0.05).

Cimnastik ünitesi amut takla becerisi için kontrol grubu erişî ortalaması $\bar{x}=2.21 \pm 1.13$; deney grubu erişî ortalaması $\bar{x}=1.10 \pm 0.99$ olarak bulunmuştur. 0.01 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin amut takla becerisindeki erişî düzeyleri kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t(1, 32)= 4.21$; $p<0.01$).

Bu bulgulara dayanarak voleybol ünitesinin öne takla, geriye takla ve amut takla becerilerinde, geleneksel yöntem ile ders işleyen grubun, çoklu zekâ kuramı etkinleri ile ders işleyen gruba göre daha fazla geliştiği söylenebilir. Araştırmanın bu bulguları İlhan ve arkadaşlarının (2005) yapmış olduğu çalışma ile farklılık göstermektedir. İlhan ve arkadaşlarının (2005) yapmış oldukları çalışmada, kontrol ve deney gruplarının öne takla ve amut takla becerilerindeki erişî değerleri karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanamamıştır. Geriye takla becerisinde ise; kontrol ve deney gruplarının erişî değerleri karşılaştırıldığında, çoklu zekâ uygulamalarının yapıldığı deney grubu lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. İki araştırma sonucu arasındaki bu farklılık, kontrol ve deney gruplarındaki öğrenci sayılarından kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırmada, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve çoklu zekâ kuramı doğrultusunda planlanan derslerde yapılan etkinliklerin fazla zaman alması, becerilerin alıştırma ve tekrar sayılarını düşürmüştür. Bu nedenle, klasik yöntemle ders işleyen grubun cimnastik ünitesi becerilerindeki performansı daha anlamlı bulunmuş olabilir. İlhan ve arkadaşları (2005), araştırmalarını 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Hem kontrol hem de deney grubu öğrencileri 6. sınıfta cimnastik ünitesini işlemiş olabilirler. Bu nedenle, her iki grup öğrencilerinin de cimnastik ünitesine karşı hazır bulunuşlukları ileri seviyede bulunabilir. İki araştırma sonucu arasındaki bu farklılık, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Voleybol ünitesi parmak pas becerisi için kontrol grubu erişimi ortalaması $\bar{x}=2.33 \pm 0.95$; deney grubu erişimi ortalaması ise $\bar{x}=1.88 \pm 0.80$ olarak bulunmuştur. 0.05 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin parmak pas becerisindeki erişimi düzeyleri, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir (t (1, 32)=2.10; p<0.05).

Voleybol ünitesi manşet pas becerisi için kontrol grubu erişimi ortalaması $\bar{x}=2.35 \pm 0.93$; deney grubu erişimi ortalaması $\bar{x}=1.64 \pm 0.62$ olarak bulunmuştur. 0.01 anlamlılık düzeyinde, her iki grubun manşet pas becerisindeki erişimi düzeyleri karşılaştırıldığında; kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t (1, 32)=3.64; p<0.01).

Voleybol ünitesi servis becerisi için; kontrol grubu erişimi ortalaması $\bar{x}=1.86 \pm 1.09$; deney grubu erişimi ortalaması $\bar{x}=1.36 \pm 0.85$ olarak bulunmuştur. 0.05 anlamlılık düzeyinde, her iki grubun servis becerisindeki erişimi düzeyleri karşılaştırıldığında; kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t (1, 32)=2.06; p<0.05).

Bu bulgulara dayanarak voleybol ünitesinin parmak pas, manşet pas ve servis becerilerinde, geleneksel yöntem ile ders işleyen grubun, çoklu zekâ kuramı etkinleri ile ders işleyen gruba göre daha fazla geliştiği söylenebilir. Araştırmanın bu bulguları İlhan ve arkadaşlarının (2005) yapmış olduğu çalışma ile farklılık göstermektedir. İlhan ve arkadaşlarının (2005) yapmış oldukları çalışmada, parmak pas, manşet pas ve servis becerilerinde; kontrol ve deney gruplarının erişimi değerleri karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanamamıştır. İki araştırma sonucu arasındaki bu farklılık; derslerin işlendiği fiziki ortamın, hava şartlarının ve öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çoklu zekâ kuramı uygulamaları doğrultusunda ders işleyen deney grubunda, farklı zekâ türlerini geliştiren etkinliklerin uzun zaman alması becerilerin tekrar sayısını düşürmüştür. Sınıf mevcudunun fazla olması da buna eklenince, deney grubu öğrencileri becerilerle ilgili yeterince tekrar yapamamışlardır. Kontrol grubunda ise, becerilerle ilgili yeterince

tekrar yapılmıştır. İlhan ve arkadaşlarının (2005) yapmış oldukları çalışma da hem deney hem de kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları bu araştırmadaki öğrenci sayılarına oranla daha azdır. Bu durumda, İlhan ve arkadaşları (2005) her iki grupta da becerilerin öğrenilmesi için yeterli tekrara zaman ayırmış olabilirler. Ayrıca; çalışmaların yapıldığı sınıf kademesi farklılıkları da, bu iki araştırma sonucu arasındaki farklılığa sebep olmuş olabilir.

Cimnastik ünitesini oluşturan tüm becerilerin toplam puan ortalamaları incelendiğinde (öne takla, geriye takla, amut takla), kontrol grubunun ön testteki aritmetik ortalaması $\bar{x}=3.97 \pm 0.99$ iken, son testte $\bar{x}=9.76 \pm 3.13$ 'e; deney grubunun ön testteki aritmetik ortalaması $\bar{x}=4.20 \pm 0.78$ iken, son teste $\bar{x}=7.80 \pm 2.43$ 'e yükseldiği görülmektedir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, deney ve kontrol gruplarının cimnastik ünitesini oluşturan tüm becerilerdeki giriş ve çıkış davranışları arasında çıkış davranışları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(1, 32)=-11.83$; $p<0.01$), ($t(1, 32)=-9.80$; $p<0.01$). Bu bulgular her iki grubunda cimnastik ünitesi becerilerinde kendi içinde geliştiğini göstermektedir. Bir başka deyişle, uygulanan program dâhilinde öğrencilerde performans gelişimi kaydedilmiştir. Araştırmanın bu bulguları İlhan ve arkadaşlarının (2005) yapmış olduğu çalışma ile benzerlik göstermektedir. İlhan ve arkadaşlarının (2005) yapmış oldukları çalışmada, cimnastik ünitesini oluşturan tüm becerilerin ön test-son test ortalamalarına bakıldığında, her iki grupta da son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Cimnastik ünitesini oluşturan becerilerin toplamına ait erişki değerleri incelendiğinde, kontrol grubu erişki ortalamasının $\bar{x}=5.79 \pm 2.80$; deney grubu erişki ortalamasının ise $\bar{x}=3.61 \pm 2.11$ olduğu görülmüştür. 0.01 anlamlılık düzeyinde, her iki grubun cimnastik ünitesini oluşturan becerilerin toplamına ait erişki düzeyleri karşılaştırıldığında, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(1, 32)=3.56$; $p<0.01$). Bu bulgulara dayanarak cimnastik ünitesinde işlenen tüm becerilerde, geleneksel yöntem ile ders işleyen grubun, çoklu zekâ kuramı etkinleri ile ders işleyen gruba göre daha fazla geliştiği söylenebilir. Bu durum, çoklu zekâ etkinlikleri ile planlanan derslerdeki etkinliklerin uzun zaman almasından dolayı,

becerilerin alıştırma ve tekrar sayısının düşmesinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü psikomotor alandaki becerilerin geliştirilmesinde tekrar sayısı son derece önemli bir göstergedir. Tekrar etme; beceri öğretiminin vazgeçilmez temel ilkesidir. Tekrar; hareketlerde doğruluğu, keskinliği ve hızı artırır. Beceride gelişme tekrarla sağlanır (Şencan, 2003). Ayrıca; kontrol grubu öğrencileri derslerde becerilerin öğrenilmesinde daha fazla alıştırma imkânı bulmuşlar ve böylece her öğrenci derste deney grubu öğrencilerine oranla daha fazla aktif katılım gerçekleştirmişlerdir. Aktif katılım ile becerilerin gelişimi arasında ilişki vardır. Öğrenmede aktif katılımın önemli olduğu konusunda eğitim bilimciler arasında ortak bir anlayış vardır. Aktif katılımı daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebilir (Yüksel, 2003). Araştırmanın bu bulguları İlhan ve arkadaşlarının (2005) yapmış olduğu çalışma ile farklılık göstermektedir. İlhan ve arkadaşlarının (2005) yapmış oldukları çalışmada, kontrol ve deney grubunda, cimmastik ünitesini oluşturan tüm becerilerin eriş değeri ortalamalarına bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanamamıştır. İki araştırma sonucu arasındaki bu farklılık; öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin eşit olmamasından, çalışmaların gerçekleştirildiği sınıf kademesi farklılıklarından, uygulanan günlük plan etkinliklerinin farklı olmasından, gruplardaki öğrenci sayısı farklılıklarından ve derslerin işlendiği fiziki koşulların farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Voleybol ünitesini oluşturan tüm becerilerin toplam puan ortalamaları incelendiğinde (parmak pas, manşet pas, servis), kontrol grubunun ön testteki aritmetik ortalaması $\bar{x}=5.06 \pm 1.28$ iken, son testte $\bar{x}=11.61 \pm 2.15$ 'e; deney grubunun ön testteki aritmetik ortalaması $\bar{x}=5.08 \pm 1.62$ iken son teste $\bar{x}=9.95 \pm 1.26$ 'ya yükseldiği görülmektedir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, deney ve kontrol gruplarının voleybol becerilerindeki giriş ve çıkış davranışları arasında çıkış davranışları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(1, 32)= -15.84$; $p<0.01$), ($t(1, 32)=-18.06$; $p<0.01$). Bu bulgular her iki grubun da voleybol ünitesi becerilerinde kendi içinde geliştiğini göstermektedir. Araştırmanın bu bulguları İlhan ve arkadaşlarının (2005) yapmış olduğu çalışma ile benzerlik göstermektedir. İlhan ve arkadaşlarının (2005) yapmış oldukları çalışmada, voleybol ünitesini oluşturan tüm becerilerin ön test-son test

ortalamlarına bakıldığında, her iki grupta da son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Voleybol ünitesini oluşturan becerilerin toplamına ait erişî değerleri incelendiğinde, kontrol grubu erişî ortalaması $\bar{x}=6.54 \pm 2.37$; deney grubu erişî ortalaması $\bar{x}=4.88 \pm 1.55$ olarak bulunmuştur. 0.01 anlamlılık düzeyinde, her iki grubun voleybol ünitesini oluşturan becerilerin toplamına ait erişî düzeyleri karşılaştırıldığında, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(1, 32)=3.37$; $p<0.01$). Bu bulgulara dayanarak voleybol ünitesinde işlenen tüm becerilerde, geleneksel yöntem ile ders işleyen grubun, çoklu zekâ kuramı etkinleri ile ders işleyen gruba göre daha fazla geliştiği söylenebilir. Bu durum, çoklu zekâ etkinlikleri ile planlanan derslerdeki etkinliklerin uzun zaman almasından dolayı, becerilerin alıştırmaya ve tekrar sayısının düşmesinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü psikomotor alandaki becerilerin geliştirilmesinde tekrar sayısı son derece önemlidir. Tekrar etme; beceri öğretiminin vazgeçilmez temel ilkesidir. Tekrar; hareketlerde doğruluğu, keskinliği ve hızı artırır. Beceride gelişme tekrarla sağlanır (Şencan, 2003). Ayrıca; kontrol grubu öğrencileri derslerde becerilerin öğrenilmesinde daha fazla alıştırmaya imkânı bulmuşlar ve böylece her öğrenci derste deney grubu öğrencilerine oranla daha fazla aktif katılım gerçekleştirmişlerdir. Aktif katılım ile becerilerin gelişimi arasında ilişki vardır. Öğrenmede aktif katılımın önemli olduğu konusunda eğitim bilimciler arasında ortak bir anlayış vardır. Aktif katılımı daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebilir (Yüksel, 2003). Araştırmanın bu bulguları İlhan ve arkadaşlarının (2005) yapmış olduğu çalışma ile farklılık göstermektedir. İlhan ve arkadaşlarının (2005) yapmış oldukları çalışmada, voleybol ünitesini oluşturan tüm becerilerin erişî değerleri ortalamalarına bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanamamıştır. İki araştırma sonucu arasındaki bu farklılık; öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin eşit olmamasından, uygulanan günlük plan etkinliklerinin farklı olmasından, etkinlikler için tasarlanan süre farklılıklarından, gruplardaki öğrenci sayısı farklılıklarından ve derslerin işlendiği fiziki koşulların farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonuçlarında; geleneksel yöntem ile ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin, devinişsel alandaki gelişimlerinin, çoklu zekâ uygulamaları ile ders işleyen deney grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmektedir. Devinişsel alandaki becerilerin öğrenilmesinde tekrar sayısı önemli bir faktördür. Çoklu zekâ kuramına dayalı derslerde, farklı zekâ türlerine hitap eden etkinliklerin olması ve bu etkinliklerin fazla zaman alması; becerilerin alıştırmaya ve tekrar sayılarını düşürmüştür. Bu nedenle, devinişsel alandaki gelişim; becerilere ait farklı alıştırmaya ve çok sayıda tekrarın yapıldığı geleneksel yöntemle işlenen kontrol grubunda daha fazla olmuştur.

Hem cimnastik hem de voleybol üniteleri için, bilişsel alan erişim değerleri ortalamalarında, çoklu zekâ uygulamaları doğrultusunda ders işleyen deney grubu öğrencileri yüksek iken; psikomotor alanda da bunun tam tersi bir durum ile karşılaşılmaktadır. Her iki ünitenin devinişsel alan erişim değerlerinin ortalamaları, geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinde daha yüksektir. Duyuşsal alan erişim değerleri ortalamalarına bakıldığında ise, deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spora yönelik tutum puanlarının kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, ilköğretim 6. sınıflarda cimnastik ve voleybol ünitelerinin ele alındığı bu çalışmada, bilişsel ve duyuşsal alanda; çoklu zekâ kuramı doğrultusunda kullanılan yöntem ve tekniklerin, geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu; devinişsel alanda ise; geleneksel öğretim yönteminin, çoklu zekâ kuramı doğrultusunda işlenen yöntem ve tekniklere oranla daha etkili olduğuna dair kanıtlar elde edilmiştir. Başka bir deyişle, çoklu zekâ kuramı doğrultusunda işlenen derslerde, öğrencilerin beden eğitimi dersini daha çok sevdikleri ve daha çok anladıkları, ancak beceri düzeyleri kontrol grubundaki öğrenciler ile karşılaştırıldığında, beceri düzeylerini yeterince geliştiremedikleri söylenebilir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Bu bölümde çalışma bulgularına dayanılarak oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

1. Çoklu zekâ kuramına yönelik yapılacak olan araştırmalar, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki farklı sınıf düzeylerindeki beden eğitimi derslerinde de yapılabilir.
2. Çoklu zekâ kuramına yönelik yapılacak olan araştırmalar, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki farklı sınıf düzeylerindeki farklı derslerde de yapılabilir ve sonuçlar beden eğitimi dersi ile karşılaştırılabilir.
3. Çoklu zekâ kuramı ile yapılacak olan araştırmalar, nitel araştırmalar ile desteklenebilir.
4. Çoklu zekâ kuramı ile yapılacak olan araştırmalarda, öğrenci gelişimlerinin değerlendirilmesinde, çoktan seçmeli testler ile birlikte; gözlem formları, öğrenci projeleri, gelişim dosyaları/portfolio vb. gibi değerlendirme şekilleri kullanılabilir.
5. Çoklu zekâ kuramına yönelik yapılacak olan araştırmalar, farklı ünitelerde de uygulanarak, bir dönem boyunca öğretilen tüm üniteler üzerinde yapılabilir.

6. Araştırmalar, oklu zekâ kuramı ile farklı ğretim modellerinin karşılaştırılması şeklinde yapılabilir.
7. Öğrencilerin baskın zekâ türleri saptanarak, bu zekâ türlerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Anderson A. ve E. Weber. “A Multiple Intelligence Approach to Healty Active Living in High School”, Journal of Physical Education, Recreation and Dance. 68 (4), 1997, ss. 57-62.
2. Arı, R. ve A. Saban. **Sınıf Yönetimi**, Ceylan Ofset, 2000, Konya.
3. Armstrong, T. “Multiple Intelligences in the Classroom”, ASCD Alexandria, VA:Association for Supervision and Curriculum Devolopment, 1994.
4. Aşçı, Zuhale ve Hüsniye Demircioğlu. “Çoklu Zeka Kuramına Göre Geliştirilen Ekoloji Ünitesinin 9. Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji Başarısına Ve Tutumlarına Olan Etkisi”, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiriler, Cilt I, s. 33, 16-18 Eylül, 2002, Ankara.
5. Aydın, Mehmet Zeki. “Program Geliştirme Açısından Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programı”.
<http://public.cumhuriyet.edu.tr/maydin/Mza/turkce/1997-2tr.htm>
6. Bayrak, Coşkun ve Mehmet Ali Çeliksoy ve Sema Çeliksoy. “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki Öğrencilerin Çoklu Zeka Kuramına İlişkin Zeka Profilleri ve Uygulanan Yetenek Giriş Sınavları ile İlişkisi”, 4.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 10-11 Haziran 2005, Bursa.
7. Belanca, J. “Active Learning Handbook for the Multiple Intelligences Classroom”, USA:IRI/Skylight Training and Publishing Inc., 1997.

8. Bümen, Nilay T. **Eğitimde Yeni Yönelimler** (Edit; Özcan Demirel) “Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitim”, Pegem Yayıncılık, 2005, Ankara, ss.2.
9. Bümen, Nilay T. **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**, Pegem Yayıncılık, 2002, Ankara, ss.10-18.
10. Campbell, B. “Multiple Intelligence in Action”, *Childhood Education*, 68 (4):197, 1992.
11. Campbell, B. **The Multiple Intelligence Handbook: Lesson Plans and More**, WA: Campbell & Associates, Inc., Stanwood, 1994.
12. Campbell, L. “Variations on a Theme: How Teachers Interpret MI Theory”, *Educational Leadership*, 55 (1):12, 1997.
13. Campbell, L. ve B. Campbell ve D. Dickinson. “Teaching and Learning Through Multiple Intelligences”, Zephyr Pres, Tuscon Arizona, 1996.
14. Cason, Katherine L. “Evaluation of a Preschool Nutrition Education Program Based on the Theory of Multiple Intelligences”, Department of Food Science, The Pennsylvania State University, 2001.
15. Chan, David W. “Adjustment Problems and Multiple Intelligences among Gifted Students in Hong Kong: The Development of the Revised Student Adjustment Problems Inventory”, *High Ability Studies*, Vol:14, No:1, June, 2003.
16. Çamlıyer, Hüseyin ve diğerleri. “Beden Eğitimi Dersi Uygulamalarında Öğretim Stil Ve Yaklaşımlarının Çoklu Zeka Kuramına İlişkin Kullanımı”, 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 10-11 Haziran 2005, Bursa, ss. 58-65.

17. Demirci, Cavide. “Etkin Öğrenme Yaklaşımının İlköğretimde Uygulanması”, 2002. www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/c-etkin-ogrenme.doc
18. Demirel, Özcan ve diğerleri. “Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci başarısına etkisi”, Karadeniz Teknik Üniversitesi, VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler Kitapçığı, 2000.
19. Demirel, Özcan. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem Yayıncılık, 2002, Ankara.
20. Demirel, Özcan. **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**, Pegem Yayıncılık, Beşinci Baskı, 2003, Ankara.
21. Duman, Savaş ve Ali Niyazi İnal ve Özden Taşgın. “Özel Öğretim Sınıflarında Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri ile Değerlendirilmesi”, 3. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu, Tayyare Kültür Merkezi, Burfaş Ofset Tesisleri, 23-24 Mayıs 2003, Bursa, ss.176.
22. Ekici, Gülay. “Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi”, Çağdaş Eğitim, sayı:300, Temmuz-Ağustos 2003, ss:27-36.
23. Furnham, Adrian ve Tatsuro Hosoe ve Thomas Li-Ping Tang. “Male Hubris and Female Humility? A Crosscultural Study of Ratings of Self, Parental, and Sibling Multiple Intelligence in America, Britain, And Japan”, Intelligence Volume 30, Issue 1 , January-February 2002, ss. 101-115.
24. Gardner, Howard. **Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21 st Century**, NY:Basic Boks, 1999, New York.

25. Gümüşova, Mustafa. **Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu**, TC. Milli Eğitim Bakanlığı, Okul İçi Beden Eğitimi ve Spor; İzcilik Dairesi Başkanlığı, Milli Eğitim Basımevi, 16-18 Aralık 1993, Manisa.
26. Gürçay, Deniz ve Ali Eryılmaz. “Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Tespiti ve Fizik Eğitimi Üzerine Etkileri”, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (UFBMEK-5), ODTÜ Kültür Kongre Merkezi, 16 - 18 Eylül 2002, Ankara, ss. 114.
27. Hamurcu, Hülya ve Yasemin Günay ve Güzin Özyılmaz. “Buca Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Profilleri”, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiriler, Cilt I, 16-18 Eylül 2002, Ankara.
28. http://denizli.meb.gov.tr/mlokurs/_private/orgkuram/02zeka.htm
29. <http://kastamonu.meb.gov.tr>
30. <http://www.erolaltaca.com.tr/okullar/cokluzeka.htm>
31. <http://www.geocities.com/kemalgokcan/psk7.html>.
32. İlhan, Aylin ve diğerleri. “Çoklu Zeka Uygulamaları Doğrultusunda İşlenen Cimnastik ve Voleybol Ünitelerinin Öğrencilerin Bilişsel ve Psikomotor Yönden Gelişimlerine Olan Etkisi”, Ankara Üniversitesi, BESYO, Spormetre, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt:3, Sayı:1, Mart 2005, ss. 5-10.
33. Kagan, Sipencer ve Miguel Kagan. **Multiple Intelligence**, The Complete MI Book, CA:Kagan Cooperative Learning, 1998, San Clemente.

34. Kaptan, Fitnat ve Hünkar Korkmaz. **İlk Öğretimde Fen Bilgisi Öğretimi**, Modül 7, 2001, Ankara, ss. 41-47.
35. Kocabaş, Ayfer. “Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Müziği Öğrenme Stratejileri Ve Çoklu Zeka Alanlarının Karşılaştırılması”, OMEP, Kuşadası-Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Bildiri Kitabı, 3.Cilt, 5-11 Ekim 2003, ss. 30-45.
36. Korkmaz, Hünkar. “Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi”, Eğitim ve Bilim Dergisi, 1999, Ankara.
37. Köroğlu, Hayrettin ve Sibel Yeşildere ve Berna Cantürk Günhan. “İlköğretim 6. Sınıf Ölçüler Konusunun Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Göre Matematik Öğretimi”, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (UFBMEK-5), ODTÜ Kültür Kongre Merkezi , 16 - 18 Eylül 2002, Ankara, ss. 241.
38. Köroğlu Hayrettin ve Sibel Yeşildere, “7. Sınıf Matematik Dersi Tamsayılar Ünitesinde Çoklu Zeka Teorisi Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi”, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 24, Sayı:2, 2004, ss.25-41.
39. Lazear, D. “The Intelligent Curriculum: Using MI to Develop Your Student’s Full Potential”, Zephyr Pres, New York, 2000.
40. Looi, Ali A. “Multiple Intelligences: A Comparative Study Between The Preferences of Males and Females”, Social Behavior and Personality, Society for Personality Research (Inc)., 33 (1), 2005, ss. 77-78.
41. McMahon, Susan D. ve Dale S Rose ve Michaela Parks. “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.

42. Mirzeoğlu, Dilşad E. **Spor Bilimlerine Giriş** (Edit.: Nevzat Mirzeoğlu), Bağırhan Yayınevi, Sporsal Kuram Dizisi:52, 2003, Ankara, ss.132.
43. Mirzeoğlu, Dilşad E. “Voleybol Dersindeki Davranışların Öğretiminde Yapılanmacı Öğrenme Etkinliklerinin Öğrenci Erişi Düzeyine Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu, 2000.
44. Mitchell M. ve M. Kernodle. “Using Multiple Intelligence To Teach Tennis”, Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 75/8, 2004, ss. 27-32.
45. Morpa Spor Ansiklopedisi, 2. Cilt, Orhan Ofset, 1997, İstanbul, ss. 30-36.
46. Orkunoğlu, Oktay. **Voleybol Öğretimi**, Karatepe Spor Yayınları, 1997, Ankara.
47. Orlich, Donald; Teaching Strategies, D.C. Health and Company, 1990, Toronto.
48. Özdemir, Pınar ve Hünkar Korkmaz ve Fitnat Kaptan. “İlköğretim Okullarında Çoklu Zeka Kuramı Temelli Fen Eğitiminin Üst Düzey Düşünce Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir İnceleme”, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiriler, Cilt I, s. 367, 16-18 Eylül, 2002, Ankara.
49. Özyiğit, Cafer. **I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, Bildiriler, Paneller, Tartışmalar**, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Okul İçi Beden Eğitimi ve Spor İzcilik Dairesi Başkanlığı, Milli Eğitim Basımevi, 19-21 Aralık 1991, İzmir, ss. 78.
50. Saban, Ahmet. **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim**, Nobel Yayın ve Dağıtım, Geliştirilmiş II. Baskı, Ekim 2002, Ankara.
51. Saban, Ahmet. **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim**, Nobel Yayın Dağıtım, 2003, Ankara.

52. Saban, Ahmet. **Öğrenme Öğretme Süreci**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004, ss. 63.
53. Selçuk, Ziya. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1999.
54. Selçuk, Ziya ve Hüseyin Kayılı ve Levent Okut. **Çoklu Zeka Uygulamaları**, Nobel Yayın Dağıtım, II.Baskı, Ankara, Şubat-2003.
55. Senemoğlu, Nuray. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**, Spot Matbaacılık, 1997, Ankara, ss. 39.
56. Suveren, S. “6-7 Yaş Grubu Cimnastiğe Yeni Başlayan Erkek Çocuklarda Atlama Beygiri Aletinde Überschlag Hareketinin Öğretilmesinde Sözel Eğitim ve Video Kamera ile Eğitim Yöntemlerinin Karşılaştırılması”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1998, Ankara.
57. Suveren, Salih ve Sibel Suveren, **Artistik Cimnastik Öğretim Metodları**, Nobel yayınları, 2002, Ankara.
58. Şencan, Hüner. “Testlerin Sınıflandırılması”,
<http://www.hunersencan.com/PSIKOTEK/psikotek.htm>
59. Şengül, Ergün. Okullarda Aletli Cimnastik, Beden Eğitimi Öğretmenleri Derneği No:4, İlk-San Matbaası, 1976, Ankara.
60. Talu, Nilay. “Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitime Yansımaları”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:15, 1999, Ankara, ss.164-172.

61. Tamer, Kemal. **Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi**, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No:101, 1987, Eskişehir, ss. 6.
62. Tekin, Halil. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı Yayınevi, Gözden Geçirilmiş 16. Baskı, Yayın No:47, 1991, Ankara.
63. Tiryaki, Sabahat Erdal. **Yeni Başlayanlar İçin Voleybol Öğretimi**, Bağırhan Yayınevi, 1999, Ankara.
64. Toker, Mehmet Mustafa. <http://www.geocities.com/egitimcilersitesi/index.htm>
65. Türkmen, Nesrin. “Canlılar Ve Doğayla Etkileşimleri Ünitesine Yönelik Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Rehber Materyal Geliştirilmesi Ve Öğretim Sürecindeki Etkililiği”, OFMA Eğitimi, Doktora Tezi, 10.03.2005, ss. 267.
<http://www.fbe.ktu.edu.tr/tezler/ortaogretim/doktora/99/T490.htm>.
66. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi,
<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/pdf/2551.pdf>
67. Viera, Barbara L. ve Bonnie Jill Ferguson, **Volleyball Steps to Success**, Human Kinetics Publishers, 1989, Champaign, Illionis.
68. Vurat, Mehmet. **Voleybol TEKNİK**, Bağırhan Yayınevi, 2000, Ankara, ss. 13.
69. Walters, J. “Application of Multiple Intelligences Research in Alternative Assessment”, Proceedings of the Second National Research Symposium on Limited English Proficient Students Issues: Focus on Evaluation and Measurement, OBEMLA.
70. Yavaş, Mehmet ve Atilla İlhan. **Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri**, Melisa Matbaacılık, 2. Baskı, 1997, Bursa, ss. 24.

71. Yavuz, K.E. **Eğitim Öğretimde Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamaları**, Özel Ceceli Okulları Eğitim Dizisi 1, 2001.
72. Yüksel, Galip. “İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Alanları, Gelişim Alanlarının İşaretçisi Olan İhtiyaçlar ve Geliştirilmesi Gereken Beceriler: Bu Süreçte Rehber Öğretmenin İşlevleri: Kurumsal Bir İnceleme”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 159, Yaz-2003, Ankara.
73. Zengin, Ö.; Artistik Cimnastikte Sporcu Seçim Kriterleri, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1999, Konya.

EKLER

EK 1

**2004-2005 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI CANİP BAYSAL İLKÖĞRETİM OKULU BEDEN EĞİTİMİ DERSİ 6. SINIF ÜNİTELENDİRİLMİŞ
YILLIK DERS PLANI**

SÜRE			ÜNİTE: DÜZEN ALIŞTIRMALARI				
AY	HAFTA	DERS SAATİ	HEDEF ve DAVRANIŞLAR	ATATÜRK İLKE VE İNKILÂPLARI ve KONULAR	ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KULLANILAN ÖĞRETİM ARAÇ VE GEREÇLER	DEĞERLENDİRME HEDEF VE DAVRANIŞLARA ULAŞMA DÜZEYİ
ÜNİTE: Sıralanmalar – Dizilişler ve Cimnastik							
ŞUBA T	1	2	HEDEF 1: Verilen komutlara uyabilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Geniş kolda sayı sayma 2. Yerinde sağa, sola, geriye dönme 3. Birerli derin koldan ikişerli, üçerli dörderli sıra olma 4. Tempo ile yürüme 5. Yürürken ayak değiştirme 6. Yürürken komutla durma 7. Yürürken çark etme 8. Tempo ve ritme uyarak koşma 9. Koşarken ve yürürken yön değiştirme	- Sıralanma ve dizilişler - Yürüyüş ve dönüşler -Atatürk'ün spora verdiği önem	Birlikte Ve Bireysel Çalışmalar Anlatım Rol Oynama Gözlem Hareketlerin Gösterilmesi Gösterilen Hareketlerin Yapılması	Ünite Dergisi Kitaplar Ansiklopediler Cimnastik Minderi Step Tahtası Kitap	Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi Okul Dışı Yarışma Ve Gösterilere Katılacak Düzeyde Öğrenciler Belirleme Öğrenci Davranışlarında Yetersizliklerin Belirlenmesi Ve Bunları Giderici Çalışmaların Yapılması Yürüme, Koşma, Sıçrama Ritimlerini Karışık Art Arda Vererek Ritme Uygun Olarak Hareket Etmeleri İstenir
	2		HEDEF 1: Serbest cimnastikte kas kuvveti ve esnekliği ile eklem hareketliliğini geliştirebilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Çeşitli duruşlarda değişik şekillerde yürüme	- Araçta hareketler Serbest hareketler			

2.Ayakta ve çömelik duruşlarda, çeşitli şekillerde sekme ve sıçrama

Ş U B A T		3.Ayakta duruşta; değişik yönlere kayma 4.Çeşitli şekillerde koşma 5. Çeşitli duruşlarda; değişik şekillerde yaylanma	- Türk büyüklerinin sporla ilgili duygu ve düşünceleri			
	3	ÖLÇME DEĞERLENDİRME ÖN TESTLER (Beden Eğitimi ve Spora yönelik duyuşsal alana ait ön test uygulaması) (Cimnastik ve voleybol ünitelerine ait bilişsel alan ön test uygulaması) (Cimnastik ünitesi öne takla, geriye takla, amut takla konuları ile ilgili psikomotor alan ön test uygulaması) (Voleybol ünitesi parmak pas, manşet pas, servis konuları ile ilgili psikomotor alan ön test uygulaması)				
	4	HEDEF I: Cimnastikte kullanılan aletlerin bilgisi HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Cimnastikte erkeklerin kullandıkları aletleri söyleme/yazma. 2. Cimnastikte bayanların kullandıkları aletleri söyleme/yazma. 3. Bayan ve erkeklerin ortak yarıştıkları.aletleri söyleme/yazma. 4. Cimnastikte kullanılan tüm aletlerin özelliklerini söyleme/yazma. HEDEF II: Cimnastikte bayan ve erkeklerin giydikleri kıyafetleri tanıyabilme. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Erkeklerin giydikleri kıyafetleri tanıma. 2. Bayanların giydikleri kıyafetleri tanıma. 3. Genel cimnastik aletlerinde giyilmesi zorunlu olan kıyafetleri söyleme. HEDEF III: Cimnastik branşının özelliklerini öğrenmeye istekli oluş. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Anlatılanları dikkatle ve istekle dinleme.	- Cimnastik branşının özellikleri -Cimnastikte kullanılan aletler - Cimnastikte kullanılan kıyafetler	Sunu Yolu İle Anlatım Soru-Cevap Görsel-İşitsel Araç Kullanımı Kart Oyunları Mektup Oyunu	Bilgisayar Projeksiyon Cimnastik Yarışma Cd.'Si Kartlar Boş Çalışma Kağıtları Kalemler Tahta Kalem Cimnastik Şortu Cimnastik Mayosu Cimnastik Trikosu	“Cimnastikte kullanılan erkek-bayan aletleri nelerdir? Erkek ve bayanların ortak yarıştıkları aletler nelerdir? Bayan ve erkeklerin yarışma esnasında kullandıkları kıyafetler nelerdir?” Sorularına yanıt alınacaktır.

			2. Yapılan etkinliklere aktif şekilde katılma.			Cimnastik Patığı	
--	--	--	--	--	--	------------------	--

MART	1	2	HEDEF I: Cimnastikte öne takla becerisini kavrayabilme. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Öne takla becerisinin tekniksel özelliklerini söyleme/yazma 2. Öne takla becerisine ait verilen basamaklamayı kağıt üzerinde sıraya koyma. 3. Öne takla becerisinde yapılan hataları söyleme. HEDEF II: Cimnastikte öne takla becerisini uygulayabilmek için vücudu hazır hale getirebilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Isınma için koşu yapma 2. Genel ısınma hareketleri yapma 3. Cimnastiğe özgü ısınma hareketlerini yapma HEDEF III: Cimnastikte öne takla becerisini uygulayabilme. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Selamlamayı yapma. 2. Dizleri hafif bükme. 3. Elleri omuz genişliğinde mindere koyma. 4. Enseyi eller arasına koyma. 5. Her iki bacak ile kuvvetli bir şekilde yeri itme. 6. Bacakları toplanış pozisyonuna kadar gergin tutma. 7. Dizleri karna çekme. 8. Toplanışta ellerle, dizlerden tutma. 9. Eller yere değmeden dengeli bir şekilde ayağa kalkma. HEDEF IV: Cimnastikte öne takla becerisini yapmaya istekli oluş HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Spor kıyafetleriyle ders alanında bulunma 2. Yapılan etkinliklere istekle katılma Verilen farklı etkinlikleri en iyi şekilde yapma	- ÖneTakla	Sunu Yolu İle Anlatım Soru Cevap İşbirliği İle Öğrenme Komut Görsel Araç Kullanımı Demonstrasyon	Renkli Kalemler Öne Takla Becerisinin Anlatımı Ve Şekilleri Olan Çalışma Materyalleri Boş Çalışma Kağıtları Yer Minderi Eğimli Minder Duvar Panosu Yapıştırıcı Renkli Kartonlar	Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi “Öne taklanın tekniksel özellikleri nelerdir?” Öne takla öğretirken ilk önce yapılacak olan basamaklama hangisidir? Öne takla uygulanırken yapılabilecek olası hatalar nelerdir?” Sorularına yanıt alınacaktır.
------	---	---	--	------------	--	--	---

2		HEDEF I: Cimnastikte geriye takla becerisini kavrayabilme. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Geriye takla becerisinin tekniksel özelliklerini söyleme/yazma 2. Geriye takla becerisine ait verilen tekniksel özellikleri kağıt üzerinde sıraya koyma. 3. Geriye takla becerisinde yapılan hataları söyleme. HEDEF II: Cimnastikte geriye takla becerisini uygulayabilmek için vücudu hazır hale getirebilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Isınma için koşu yapma 2. Genel ısınma hareketleri yapma 3. Cimnastiğe özgü ısınma hareketlerini yapma HEDEF III: Cimnastikte geriye takla becerisini uygulayabilme. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Selamlamayı yapma. 2. Çömelik duruşa geçme 3. Elleri, el ayakları yukarıyı gösterecek şekilde omuz üzerinde tutma 4. Her iki bacak ile kuvvetli bir şekilde yeri itme. 5. Sırt üzerinde yuvarlanma 6. Dizleri karna çekme 7. Elleri mindere yerleştirme 8. Başını vücuda yaklaştırma 9. Ellerle yeri itme 10. Dengeli bir şekilde ayağa kalkma HEDEF IV: Cimnastikte geriye takla becerisini yapmaya istekli oluş HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Spor kıyafetleriyle ders alanında bulunma 2. Yapılan etkinliklere istekle katılma 3. Verilen farklı etkinlikleri en iyi şekilde yapma	- Geriye Takla	Sunu Yolu İle Anlatım Soru-Cevap İşbirliği İle Öğrenme Komut Görsel Araç Kullanımı Kişisel Tasarım Demonstrasyon	Renkli Kalemler Geriye Takla Becerisinin Anlatımı Ve Şekilleri Olan Çalışma Materyalleri Boş Çalışma Kağıtları Yer Minderi Eğimli Minder Duvar Panosu Yapıştırıcı Renkli Kartonlar Çalışma Yaprakları Düdük	Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi “Geriye taklanın tekniksel özellikleri nelerdir?” Geriye takla öğretirken ilk önce yapılacak olan basamaklama hangisidir? Geriye takla uygulanırken yapılabilecek olası hatalar nelerdir?” Sorularına yanıt alınacaktır. Geriye takla ile ilgili kullanılan çalışma yaprakları öğrencilerle birlikte ders sonunda değerlendirilecektir.
---	--	---	----------------	---	---	--

3		HEDEF I: Cimnastikte amut takla becerisini kavrayabilme. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Amut takla becerisinin tekniksel özelliklerini söyleme/yazma 2. Amut takla becerisine ait verilen basamaklamayı kağıt üzerinde sıraya koyma. 3. Amut takla becerisinde yapılan hataları söyleme. HEDEF II: Cimnastikte amut takla becerisini uygulayabilmek için vücudu hazır hale getirebilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Isınma için koşu yapma 2. Genel ısınma hareketleri yapma 3. Cimnastiğe özgü ısınma hareketlerini yapma HEDEF III: Cimnastikte amut takla becerisini uygulayabilme. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Selamlamayı yapma. 2. Giriş adımının atılması ile kolları geriden öne getirerek ileri uzanma 3. Elleri mindere omuz genişliğinde yerleştirme 4. Savurma bacağına yukarıya savurma 5. Destek bacağına savurma bacağının yanına getirme 6. Vücudu sıkılı tutma 7. Amutta iki saniye bekleme 8. Her iki kolu dirseklerden hafifçe bükme. 9. Baş ve boynu içeri çekme. 10. Ense ve sırt üzerinde yuvarlanma. 11. Eller ile dizlerden tutarak ayağa kalkma. HEDEF IV: Cimnastikte amut takla becerisini yapmaya istekli oluş HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Spor kıyafetleriyle ders alanında bulunma 2. Yapılan etkinliklere istekle katılma Verilen farklı etkinlikleri en iyi şekilde yapma	- Amut Takla	Sunu Yolu İle Anlatım Soru-Cevap Kendini Değerlendirme Yöntemi Komut Görsel Araç Kullanımı Demonstrasyon Drama Kart Oyunları	Renkli Kalemler Amut Takla Becerisinin Anlatımı Ve Şekilleri Olan Çalışma Materyalleri Boş Çalışma Kağıtları Yer Minderi Duvar Panosu Yapıştırıcı Çalışma Yaprakları Tepegöz Asetat Kartlar	Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi “Amut taklanın tekniksel özellikleri nelerdir?” Amut takla öğretirken ilk önce yapılacak olan basamaklama hangisidir? Amut takla uygulanırken yapılabilecek olası hatalar nelerdir?” Sorularına yanıt alınacaktır. Amut takla ile ilgili kullanılan çalışma yaprakları öğrencilerle birlikte ders sonunda değerlendirilecektir.
---	--	---	--------------	---	---	--

4	HEDEF I: Cimnastikte çember becerisi hakkında bilgi sahibi olabilmek. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Çember becerisinin basamaklamasını söyleme/yazma 2. Çember becerisinin basamaklamasını kağıt üzerinde sıraya koyma. 3. Çemberde yapılan hataları söyleme. HEDEF II: Cimnastikte çember becerisini uygulayabilmek için vücudu hazır hale getirebilmek. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Isınma için koşu yapma 2. Isınma hareketleri yapma 3. Cimnastiğe özgü ısınma hareketlerini yapma HEDEF III: Cimnastikte çember becerisini uygulayabilmek. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Dayanma bacağı ile öne adım alma 2. Dayanma bacağının dizini bükme 3. Gövdeyi ile ileri uzanma 4. Dayanma bacağı ile aynı taraftaki eli, dayanma ayağının uzağına koyma 5. Dayanma bacağı ile yeri kuvvetlice itme 6. Diğer bacağı süratle savurma 7. Diğer eli omuz genişliğinde yere koyma 8. Havada her iki bacağı da gergin tutma 9. Önce savurma bacağını sonra diğer bacağı yere koyma. HEDEF IV: Cimnastikte çember becerisini yapmaya istekli oluş. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Spor kıyafetleriyle ders alanında bulunma 2. Yapılan etkinliklere istekle katılma 3. Verilen farklı etkinlikleri en iyi şekilde yapma	- Çember	Kişisel Tasarım Sunu Yolu İle Anlatım Görsel Araç Kullanımı Soru-Cevap Yöntemi İşbirliği İle Öğrenme Demonstrasyon Komut Yöntemi	Müzik Seti Karton Yapıştırıcı Kalem Makas Müzik Cd'si Takla Becerileri Ve Çember Becerisinin Anlatımı Ve Şekilleri Olan Çalışma Materyalleri Yer Minderi Boş Çalışma Kağıtları Düdük Duvar Panosu Cimnastik Sırası Sağ Ve Sol El Çizim Kartonları Eğimli Minder.	Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi “Çember becerisinin tekniksel özellikleri nelerdir?” Çember becerisi öğretirken ilk önce yapılacak olan basamaklama hangisidir? Çember becerisi uygulanırken yapılabilecek olası hatalar nelerdir?” Sorularına yanıt alınacaktır. Çember becerisi ile ilgili kullanılan çalışma yaprakları öğrencilerle birlikte ders sonunda değerlendirilecektir.
---	---	----------	---	---	--

	5		Ölçme Ve Değerlendirme Son Testler (Cimnastik Ünitesi Bilişsel Alan Son Test Uygulaması) (Cimnastik Ünitesi Öne Takla, Geriye Takla Ve Amut Takla Konuları İle İlgili Psikomotor Alan Son Test Uygulaması)				
Ünite: Voleybol							
NİS AN	1	2	HEDEF I : Voleybol oyun kuralları bilgisi HEDEF DAVRANIŞLAR : 1. Voleybol saha ölçüleri ve saha özelliklerini söyleme/yazma 2. Voleybol oyuncu sayısını söyleme 3. Voleybolda kullanılan araç-gereç ve malzemeleri söyleme 4. Voleybolda sayı ve set kazanmayı söyleme/yazma HEDEF II: Voleybolda temel duruş ve kayma adımları ile ilgili bilgi sahibi olabilme. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Temel duruş ve kayma adımlarının kriterlerini söyleme 2. Temel duruş ve kayma adımlarının voleyboldaki önemini söyleme 3. Temel duruş ve kayma adımlarını uygularken yapılabilecek hataları söyleme HEDEF III : Voleybolda temel duruş ve kayma adımları için vücudu hazır hale getirebilme HEDEF DAVRANIŞLAR : 1. Isınmak için koşu yapma 2. Isınma hareketleri yapma 3. Voleybola özgü topla ısınma yapma HEDEF IV : Voleybolda temel duruşu uygulayabilme HEDEF DAVRANIŞLAR : 1. Ayakları omuz genişliğinde açma 2. Bacakları dizlerden hafif bükme	-Voleybol Oyun Kuralları -Voleybol Saha Ölçüleri -Voleybolda Temel Duruş -Voleybolda Kayma Adımları	Sunu Yolu İle Anlatım Demonstrasyon Soru-Cevap Komut Yöntemi Problem Çözme	Düdük Voleybol Topu Voleybol Files Voleybol Karikatürleri Kağıt Katlama Sanatına Göre Hazırlanmış Voleybol Karikatürü Kartlar Forma Dizlik Tayt	Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi “Voleybol saha ölçüleri nelerdir? Voleybolda sayı-set-maç nasıl kazanılır? Voleybolda kullanılan araç-gereçler nelerdir? Voleybolda temel duruşun kriterleri nelerdir? Voleybolda kayma adımları nasıl uygulanır?” sorularına yanıt aranacaktır.

			3. Vücudu hafif öne eğik tutma 4. Kolları bel seviyesinde, önde açık düz tutma HEDEF V : Voleybolda kayma adımlarını uygulayabilme HEDEF DAVRANIŞLAR : 1. Voleybolda temel duruşu yapma 2. Temel duruş pozisyonunda sağa-sola kayma hareketleri yapma 3. Temel duruş pozisyonunda öne-geri kayma hareketleri yapma				
N İ S A N	2	2	HEDEF I. Voleybolda parmak pas tekniğini kavrayabilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Parmak pas becerisini meydana getiren öğeleri söyleme/yazma 2. Her öğenin özelliğini söyleme 3. Parmak pas becerisinde dikkat edilmesi gereken hususları söyleme 4. Parmak pas becerisinde olabilecek hataları söyleme HEDEF II. Voleybolda parmak pas becerisini yapabilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Topun geldiği yöne vücudu döndürme 2. Ayakları omuz genişliğinde açma 3. Topun altına girme 4. Topu alın hizasında karşılama 5. Her iki elin işaret ve baş parmakları ile üçgen oluşturma 6. Topa parmakların ilk boğumları ile temas etme 7. Vuruştan sonra topu eller ve kollar ile takip etme 8. Vuruştan sonra ayak parmak uçlarında yükselerek topu bir süre takip etme. HEDEF III. Voleybolda manşet pas becerisini uygulayabilmek için vücudu hazır hale getirebilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Isınma için koşu yapma 2. Isınma hareketleri yapma	-Parmak Pas	Sunu Yolu İle Anlatım Soru-Cevap Demonstrasyon Komut Yöntemi Problem Çözme Yöntemi İşbirliği İle Öğrenme Kendini Değerlendirme.	Düdük Voleybol Topu Voleybol Files Duvar Panosu Kağıt Katlama Sanatına Göre Hazırlanan Çalışma Kağıtları Tebeşir.	Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi “Parmak pas becerisinin kriterleri nelerdir? Parmak pas becerisinde dikkat edilecek önemli hususlar nelerdir? Parmak pas becerisini uygularken yapılabilecek olası hatalar nelerdir? Sorularına yanıt aranacaktır. Parmak pas becerisi ile ilgili çalışma yaprağı ders sonunda öğrencilerle birlikte değerlendirilecektir.

N İ S A N		3. Voleybola özgü topla ısınma yapma 4. Çizgi çalışması yapma HEDEF IV. Derse katılmaya istekli oluş. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Derse zamanında malzemeler ile gelme. 2. Öğretmenini dikkatle dinleme. 3. Verilen çalışmaları zamanında yapma. 4. Bireysel ve grupça uyumlu çalışma. 5. Kendi performansını yükseltmeye çalışma. HEDEF V. Voleybol ile ilgili koordinasyonu geliştirebilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Sağa sola atılan topa parmak pas yapma 2. Atılan topa öne-geri giderek parmak pas yapma				
	3	HEDEF I: Voleybolda manşet pas becerisini kavrayabilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Manşet pas becerisini meydana getiren öğeleri söyleme/yazma 2. Her öğenin özelliğini söyleme 3. Manşet pas becerisinde dikkat edilmesi gereken hususları söyleme 4. Manşet pas becerisinde yapılabilecek olası hataları söyleme HEDEF II: Voleybolda manşet pas için vücudu hazır hale getirebilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Isınma için koşu yapma 2. Isınma hareketleri yapma 3. Voleybola özgü topla ısınma yapma HEDEF III: Voleybolda manşet pas becerisini uygulayabilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Topun geldiği yöne vücudu döndürme 2. Ayakları omuz genişliğinde açma 3. Dizleri 110-135 derece bükme 4. Kolları dirseklerden gergin bir şekilde öne	-Manşet Pas	Sunu Yolu İle Anlatım Soru-Cevap Demonstrasyon, Drama Komut Yöntemi Eşli Çalışma Yöntemi.	Düdük Voleybol Topu Voleybol Fisi Duvar Panosu Çalışma Kağıtları Renkli Kalemleri	Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi “Manşet pas becerisinin kriterleri nelerdir? Manşet pas becerisinde dikkat edilecek önemli hususlar nelerdir? Manşet pas becerisini uygularken yapılabilecek olası hatalar nelerdir? sorularına yanıt aranacaktır. Manşet pas becerisi ile ilgili

N İ S A N		uzatma. 5. Dirsek-bilek arası ile topa temas etme 6. Vuruştan sonra kollarla topu takip etme 7. Vuruşla birlikte ayak parmak uçlarında yükselme 8. Topu hedefe gönderme. HEDEF IV: Derse katılmaya istekli oluş. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Derse zamanında malzemeleri ile gelme. 2. Öğretmenini dikkatle dinleme. 3. Verilen çalışmaları zamanında yapma. 4. Bireysel ve grupça uyumlu çalışma. 5. Kendi performansını yükseltmeye çalışma.				çalışma yaprağı ders sonunda öğrencilerle birlikte değerlendirilecektir.
	4	HEDEF I. Voleybolda tenis servis becerisini kavrayabilme. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Tenis servis becerisinin aşamalarını söyleme 2. Tenis servis becerisini uygularken nelere dikkat edilmesi gerektiğini söyleme 3. Tenis servis becerisinde yapılabilecek kural hatalarını söyleme 4. Tenis servis çeşitlerini söyleme HEDEF II. Voleybolda servis becerisi için vücudu hazır hale getirebilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Isınma için koşu yapma 2. Isınma hareketleri yapma 3. Voleybola özgü topla ısınma yapma 4. Voleybola özgü çizgi çalışmalarını yapma. HEDEF III. Voleybolda tenis servis becerisini uygulayabilme. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Vücudu topun atılacağı yöne doğru çevirme 2. Topa vuruş yapacak olan elin ters ayağını bir adım öne alma 3. Vuruş kolunun ters eli ile topu uygun yüksekliğe atma	-Servis	Sunu Yolu İle Anlatım Demonstrasyon Soru-Cevap Komut Problem Çözme Görsel-İşitsel Araç Kullanımı.	Video Televizyon Beceriye Gösteren Kaset Düdük Voleybol Topu Voleybol Filesini Duvar Panosu Çalışma Kağıtları Kalem Çift Taraflı Dörde Bölünmüş	Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi “Servis becerisinin kriterleri nelerdir? Servis becerisinde dikkat edilecek önemli hususlar nelerdir? Servis becerisini uygularken yapılabilecek olası hatalar nelerdir? sorularına yanıt aranacaktır. Ders sonunda yaptırılacak olan maçta, öğrencilerin voleybol ile ilgili tüm becerileri değerlendirilecektir.

			4. Vuruş kolunu başın gerisine çekme 5. Topa en yüksek noktada vuruş yapma 6. Topun arka ortasına gergin kol pozisyonunda avuç içi ile vurma 7. Ağırlık aktarımını yapma 8. Vuruş kolunu vücudun yanına çekme 9. Topu hedefe atma HEDEF 5. Derse katılmaya istekli oluş. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Derse zamanında malzemeleri ile gelme. 2. Öğretmenini dikkatle dinleme. 3. Verilen çalışmaları zamanında yapma. 4. Bireysel ve grupça uyumlu çalışma. 5. Kendi performansını yükseltmeye çalışma.			Kağıt.	
	1	2	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SON TESTLER (Beden Eğitimi ve Spora yönelik duyuşsal alana ait son test uygulaması) (Voleybol ünitesi bilişsel alan son test uygulaması) (Voleybol ünitesi parmak pas, manşet pas ve servis konuları ile ilgili psikomotor alan son test uygulaması)				
Ünite: Basketbol							
M A Y I S	2	2	HEDEF I: Futbol ile ilgili temel beceriler edinebilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Kafa ile vuruş yapma 2. Vücudun değişik bölümleri ile topu kontrol etme 3. Top sürme HEDEF II: Ritim ve müzik eşliğinde cimnastik hareketlerini yapabilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Ritim eşliğinde aletle hareketler yapma	- Futbol oyununa hazırlayıcı oyunlar - Futbol temel becerileri -Ritmik cimnastik hareketleri	Birlikte ve bireysel çalışmalar Anlatım Rol oynama Gözlem Hareketlerin gösterilmesi, gösterilen hareketlerin yapılması	Ünite dergisi Kitaplar Ansiklopediler Futbol topu Kurdele	Öğrenci davranışlarının gözlenmesi Okul dışı yarışma ve gösterilere katılacak düzeyde öğrenciler belirleme Kafa vuruşu anında, eşinin gösterdiği parmak sayısını söylemeleri istenir
	3		HEDEF I. Futbolu Oynamaya İstekli Olabilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1.Futbol ile ilgili basit oyunlar oynama 2. Futbol ile ilgili kısa süreli oyunlar oynama HEDEF II. Ritim ve müzik eşliğinde cimnastik hareketlerini yapabilme HEDEF DAVRANIŞLAR:	- Futbol oyununa hazırlayıcı oyunlar -Futbol temel beceriler - Futbol oyun kuralları -Ritmik cimnastik hareketleri	Birlikte ve bireysel çalışmalar Anlatım Rol oynama Gözlem	Ünite dergisi Kitaplar Ansiklopediler Futbol topu	

			1. Aletle bağlantılı hareketler yapma 2. Müziğe uygun hareketler yapma		Hareketlerin gösterilmesi, gösterilen hareketlerin yapılması	Kurdele	
	4		İşlenen konuların pekiştirilerek değerlendirilmesi.	- Atatürk'ün Samsun'a Çıkışı ve 19 Mayıs Gençlik ve Spor bayramı			
	5		ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME				
H A Z İ R A N	1	2	HEDEF I. Birlikte iş yapabilme duygusunun geliştirilmesi HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Gruba uyum sağlama 2. Ayrım yapmaksızın bütün arkadaşları ile birlikte oynamaya istekli olma 3. Oyun oynarken belirlenen sıraya uyma 4. Ekip başının uyarılarına uyma HEDEF II. Kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme duygusunun geliştirilmesi HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Grupla oynamaya istekli olma. 2. Oyun içerisinde kendi ve rakip takım oyuncularına saygılı olma 3. Yöneticilerin ikazlarına ve hakem kararlarına saygılı olma 4. Başarılı olduğunda aşırı öğünmeme. 5. Kazanmak için kural dışı yollara başvurmama. 6. Oyun ve yarışmalarda kaybettiğinde ileride başarılı olmak için daha çok çalışmaya istekli olma	Gruplar arası basketbol, voleybol, futbol, hentbol oyunları	Birlikte ve bireysel çalışmalar Anlatım Rol oynama Gözlem Hareketlerin Gösterilmesi, gösterilen hareketlerin yapılması Birlikte ve bireysel çalışma	Ünite dergisi Kitaplar ansiklopediler Basketbol topu Hentbol topu Voleybol topu	Öğrenci davranışlarının gözlenmesi Okul dışı yarışma ve gösterilere katılacak düzeyde öğrenciler belirleme Öğrenci davranışlarında yetersizliklerin belirlenmesi ve bunları giderici çalışmaların yapılması

H A Z İ R A N	2		HEDEF I. Birlikte iş yapabilme duygusunun geliştirilmesi HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Gruba uyum sağlama 2. Ayrım yapmaksızın bütün arkadaşları ile birlikte oynamaya istekli olma 3. Oyun oynarken belirlenen sıraya uyma 4. Ekip başının uyarılarına uyma HEDEF II. Kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme duygusunun geliştirilmesi HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Grupla oynamaya istekli olma. 2. Oyun içerisinde kendi ve rakip takım oyuncularına saygılı olma 3. Yöneticilerin ikazlarına ve hakem kararlarına saygılı olma 4. Başarılı olduğunda aşırı öğünmeme. 5. Kazanmak için kural dışı yollara başvurmama. 6. Oyun ve yarışmalarda kaybettiğinde ileride başarılı olmak için daha çok çalışmaya istekli olma.	Gruplar arası basketbol, voleybol, futbol, hentbol oyunları			
---------------------------------	---	--	--	---	--	--	--

EK 2**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİ BELİRTKE TABLOSU**

HEDEFLER ÜNİTELER	Kavramlar Bilgisi	Araç-Gereçler Bilgisi	Alan Ölçüleri Bilgisi	Oyun Kuralları Bilgisi	Sportif Becerilerin İşlevlerini Açıklayabilme	Sportif Beceriler ile İlgili Teknikleri Kavrayabilme	TOPLAM	Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Yararının Farkında Oluş	İşbirliği İçinde Çalışmaya İstekli Oluş	Etkinliklere Katılmaya İstekli Oluş	TOPLAM	BES Faaliyetlerinde Vücudu Hazır Hale Getirebilme	BES Faaliyetlerinde Koordinasyonu Geliştirebilme	BES ile İlgili Sürat ve Çabukluluğu Geliştirebilme	BES ile İlgili Dayanıklılığı Geliştirebilme	BES ile İlgili Kuvveti Geliştirebilme	BES ile İlgili Esnekliği Geliştirebilme	BES ile İlgili Temel Beceriler Edinebilme	BES ile İlgili Temel Becerileri Oyun Ortamına Aktarabilme	TOPLAM	GENEL TOPLAM
	BİLİŞSEL ALAN							DUYUŞSAL ALAN				DEVİNİŞSEL ALAN									
Basketbol	1	-	1	1	2	2	7	1	1	2	4	1	2	2	3	2	1	3	3	17	28
Futbol	1	-	1	1	2	2	7	1	1	2	4	1	2	2	3	2	1	3	3	17	28
Hentbol	1	-	1	1	2	2	7	1	1	2	4	1	2	2	2	2	1	4	3	17	28
Voleybol	2	-	1	2	1	1	7	1	1	2	4	1	2	2	1	2	1	4	4	17	28
Atletizm	2	2	1	2	2	2	11	2	1	4	7	1	3	3	4	3	3	5	4	26	44
Cimnastik	2	2	-	-	3	4	11	2	1	4	7	2	2	2	2	4	6	8	-	26	44
TOPLAM	9	4	5	7	12	13	50	8	6	16	30	7	13	13	15	15	13	27	17	120	200

EK 3**CİMNASTİK ÜNİTESİ BELİRTKE TABLOSU**

HEDEFLER	Kavramlar Bilgisi	Araç gereç Bilgisi	Sportif Becerilerin İşlevlerini Açıklayabilme	Sportif Beceriler ile İlgili Teknikleri Kavrayabilme	TOPLAM	Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Yararının farkında Oluş	İşbirliği İçinde Çalışmaya istekli oluş	Etkinliklere Katılmaya İstekli Oluş	TOPLAM	BES Faaliyetlerinde Vücudu Hazır Hale Getirebilme	BES Faaliyetlerinde Koordinasyonu Geliştirebilme	BES ile ilgili Sürat ve Çabukluğu Geliştirebilme	BES ile ilgili Dayanıklılığı Geliştirebilme	BES ile ilgili Kuvveti Geliştirebilme	BES ile ilgili Esnekliği Geliştirebilme	BES ile ilgili Temel Beceriler Edinebilme	TOPLAM	GENEL TOPLAM
	BİLİŞSEL ALAN					DUYUŞSAL ALAN				DEVİNİŞSEL ALAN								
Cimnastik Kuralları	-	2	-		2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Öne Takla	1	-	-	1	2	1	-	1	2	-	-	-	-	1	1	2	4	9
Geriye Takla	1	-	1	1	3	1	-	1	2	-	-	-	-	1	1	2	4	10
Amut Takla	-	-	1	1	2	-	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	9	12
Çember	-	-	1	1	2	-	-	1	1	1	1	1	1	1	2	2	9	11
TOPLAM	2	2	3	4	11	2	1	4	7	2	2	2	2	4	6	8	26	44

EK 4**VOLEYBOL ÜNİTESİ BELİRTKE TABLOSU**

HEDEFLER KONULAR	Kavramlar Bilgisi	Alan Ölçütleri Bilgisi	Voleybol Oyun Kuralları Bilgisi	Voleybol Becerilerin İşlevlerini Açıklayabilme	Voleybol Becerileri ile İlgili Teknikleri Kavrayabilme	TOPLAM	Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Yararının Farkında Oluş	İşbirliği İçinde Çalışmaya İstekli Oluş	Etkinliklere Katılmaya İstekli Oluş	TOPLAM	BES Faaliyetlerinde Vücudu Hazır Hale Getirebilme	BES Faaliyetlerinde Koordinasyonu Geliştirebilme	BES ile ilgili Sürat ve Çabukluluğu Geliştirebilme	BES ile ilgili Dayanıklılığı Geliştirebilme	BES ile ilgili Kuvveti Geliştirebilme	BES ile ilgili Esnekliği Geliştirebilme	BES ile ilgili Temel Beceriler Edinebilme	BES ile ilgili Temel Becerileri Oyun Ortamına Aktarabilme	TOPLAM	GENEL TOPLAM
	BİLİŞSEL ALAN						DUYUŞSAL ALAN				DEVİNİŞSEL ALAN									
Voleybol Oyun Kuralları, Temel Duruşlar ve Kayma Adımları	-	1	2	-	-	3	1	-	-	1	-	-	1	1	-	-	1	1	4	7
Manşet Pas	1	-	-	-	-	1	-	-	1	1	-	1	-	-	-	-	1	1	3	6
Parmak Pas	1	-	-	1	-	2	-	1	-	1	1	-	1	-	1	1	1	1	6	9
Servis	-	-	-	-	1	1	-	-	1	1	-	1	-	-	1	-	1	1	4	6
TOPLAM	2	1	2	1	1	7	1	1	2	4	1	2	2	1	2	1	4	4	17	28

EK 5**DERS PLANI****BÖLÜM 1**

Dersin Adı	Beden Eğitimi
Sınıf	6/A
Ünitenin Adı/No	Cimnastik
Konu	Amut Takla
Önerilen Süre	40+40 dakika

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/Hedef ve Davranışlar	HEDEF I: Cimnastikte amut takla becerisini kavrayabilme. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Amut takla becerisinin tekniksel özelliklerini söyleme/yazma 2. Amut takla becerisine ait verilen basamaklamayı kağıt üzerinde sıraya koyma. 3. Amut takla becerisinde yapılan hataları söyleme. HEDEF II: Cimnastikte amut takla becerisini uygulayabilmek için vücudu hazır hale getirebilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Isınma için koşu yapma 2. Genel ısınma hareketleri yapma 3. Cimnastiğe özgü ısınma hareketlerini yapma HEDEF III: Cimnastikte amut takla becerisini uygulayabilme. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Selamlamayı yapma. 2. Giriş adımının atılması ile kolları geriden öne getirerek ileri uzanma 3. Elleri mindere omuz genişliğinde yerleştirme 4. Savurma bacağına yukarıya savurma 5. Destek bacağına savurma bacağının yanına getirme 6. Vücudu sıkılı tutma 7. Amutta iki saniye bekleme 8. Her iki kolu dirseklerden hafifçe bükme. 9. Baş ve boynu içeri çekme. 10. Ense ve sırt üzerinde yuvarlanma. 11. Eller ile dizlerden tutarak ayağa kalkma. HEDEF IV: Cimnastikte amut takla becerisini yapmaya istekli oluş
--	--

	HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Spor kıyafetleriyle ders alanında bulunma 2. Yapılan etkinliklere istekle katılma 3. Verilen farklı etkinlikleri en iyi şekilde yapma
Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (Varsa)	*Öğrenciler amut takla hareketini öğretmen gözetimi altında uygulurlar. *Ders aralarında öğrencilerin taklaları kendi başlarına uygulamaları için salon içerisinde bulunan minderler kaldırılacaktır.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Sunu Yolu ile Anlatım, Soru-Cevap, Kendini Değerlendirme Yöntemi, Komut, Görsel Araç Kullanımı, Demonstrasyon, Drama, Kart Oyunları.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç, Gereçler ve Kaynakça	Renkli kalemler, amut takla becerisinin anlatımı ve şekilleri olan çalışma materyalleri, boş çalışma kağıtları, yer minderleri, duvar panosu, yapıştırıcı, çalışma yaprakları, tepegöz, asetat, kartlar.
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
1. DERSE GİRİŞ VE ÖN ISINMA	
Sözel-Dilsel Zeka	*Selamlama ve yoklamanın alınması. *Geçen ders işlenen geriye takla becerisinin soru-cevap yolu ile tekrar gözden geçirilmesi. *Öğretmenin “Bugün dersimizde cimnastikte amut takla becerisini işleyeceğiz.” demesi ve öğrencilerin konudan haberdar edilmesi. *Öğretmenin “Amut takla becerisi öne takla ve geriye takla becerilerinden daha zor bir beceridir. Bu nedenle dersi iyi dinleyin ve uygulamalara aktif katılım sağlayın.” demesi ve öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi. *Öğretmenin “Bugünkü ders sonunda artık amut takla becerisini öğrenecek ve uygulayabilecek hale geleceksiniz.” demesi ve dersin hedeflerinden haberdar etmesi. *Öğretmenin “Bugün yapacağımız etkinliklere en aktif katılım sağlayan ve özveri ile çalışan bir öğrenciyi ödüllendireceğim.” demesi ve öğrencileri güdülemesi.

Sözel-Dilsel Zeka/ Görsel-Uzaysal Zeka/ Sosyal-Kişiler Arası Zeka	*Öğrencilerin ikişerli eş olmaları ve kendilerine uygun çalışma alanlarına oturmaları. *Öğretmenin ikişerli eşlerden birine amut takla becerisini anlatan çalışma kağıdını, diğerine de boş olan çalışma kağıdını ve kalemi dağıtması. *Beceri anlatımı olan çalışma kağıdını alan öğrencinin, amut takla becerisini sessiz bir şekilde okuması. Daha sonra anladıklarını eşine anlatması. *Her iki eşin birlikte tartışarak amut takla becerisinin şeklini basamak basamak boş çalışma kağıdına çizmeleri.
Sözel-Dilsel Zeka/ Görsel-Uzaysal Zeka	*Öğrenci çalışmaları bittikten sonra, parça parça bölümlenmiş amut takla kriterlerinin öğrenciler tarafından sıraya konulması ve öğretmen tarafından panoya yapıştırılması. *Öğretmenin duvar panosu kullanarak amut takla becerisini anlatması ve öğrencilerin yaptıkları çizimleri kontrol etmeleri. *Öğretmen tarafından amut takla becerisinin gösterilmesi. *Öğrenci soruları varsa, cevaplandırılması.
Bedensel- Kinestetik Zeka	*Öğrencilerin bahçeye çıkarılması ve aşağıdaki etkinliklerin yapılması: 1. 1 tur yürüme 2. 4 tur koşu 3. Eller belde olacak şekilde küçük sıçramalar 4. Dizleri karna çekme 5. Topukları kalçaya çekme 6. Sağa kayma adımı ile deplase 7. Sola kayma adımı ile deplase 8. Hayvan Yürüyüşleri ➤ Ayı yürüyüşü ➤ Yengeç Yürüyüşü ➤ Ördek Yürüyüşü ➤ Tavşan Sıçraması ➤ Topal Köpek Yürüyüşü 9. Yürürken bacakları gergin bir şekilde öne savurma 10. Yürürken bacakları gergin bir şekilde yana savurma 11. Serbest stretching yapılması
2. ESAS DEVRE	

Bedensel- Kinestetik Zeka/ Doğa Zekası/ Sözel-Dilsel Zeka/ Görsel-Uzaysal Zeka/ Sosyal- Kişiler arası Zeka	*Isınmadan sonra tekrar salona geçilmesi ve öğrencilerin minder üzerinde sıralanmaları. *Öğrencilerin sıralanmış minderler üzerinde öne takla ve geriye takla becerilerini uygulamaları. *Öğrencilerin iki gruba ayrılması ve robot çalışmasının gerçekleştirilmesi (Öğretmenin öğrencilere “Yerde yatarken kollarını ve ayaklarını kullanarak kim en uzun olabilir?” sorusunu sorması ve öğrencilerin bu yolla robot çalışmasını yapması. Daha sonra öğrencilerin yerde yatarken pozisyonu bozmadan sırt üstü yatış durumdan yüz üstü yatış pozisyonuna geçme çalışmasını yapması. *Öğrencilerin minderler üzerine geçmesi ve öğretmenin onlara bir drama etkinliği yaptırması (Bir köpek yolda yürüyormuş. Daha sonra başka bir arkadaşını görmüş ve neşe içinde ona doğru koşmaya başlamış. Biraz konuşmuşlar ve daha sonra ikisi birden koşmaya başlamışlar. Koşarlarken biraz ilerilerinde duran dikenli teli görmemişler ve tel arkadaki ayaklarından birini yaralamış. Tekrar yürümeye başlamışlar ama bir de ne görsünler arkadaki ayaklarına hiç basamıyorlar. Eğer basarlarsa canları acıyor.) *Öğrencilerin yukarıdaki duruma uygun topal köpek yürüyüşünü uygulamaları. *Öğretmenin “Köpeklerin birer ayakları yaralı ama önlerindeki çitin diğer tarafına geçmek zorundalar. Çünkü dere o tarafta ve dereye gidip su içecekler.” Şeklinde açıklama yapması ve öğrencilerin bu sefer her iki ayaklarını da daha yükseğe kaldırması. *Öğretmen tarafından eller yerde olacak şekilde bacaklar ile duvara tırmanma hareketinin gösterilmesi ve öğrencilerin duvar karşısına geçerek hareketi uygulamaları. *Duvara tırmanma çalışmasından sonra öğretmenin öğrencilere duvara tırmanan ya da duvarda yürüyebilecek hayvanları sorması. *Öğrencilerin ikiyeşerli olması ve bir öğrenci duvarı destek alarak amut yaparken, diğerinin ona yardım etmesi. *Öğretmenin uyarısı ile eşlerin yer değiştirmesi. *Öğrenciler duvarda amut yaparlarken her iki eli dirsekten bükme çalışmasının yapılması. * Öğrencilerin öğretmenin uyarısı ile “U” düzeni alması. *Öğretmenin amut hareketini ve yardım şeklini göstermesi. *Öğrencilerin ikiyeşerli eş olarak yardımcı amut çalışması (Bir öğrencinin uygularken, diğeri de ona yardım etmesi), *Öğretmenin öğrencilerin hatalarını düzeltmesi, dönüt ve pekiştireç sunması. *Öğrenciler yardımcı amut uygularken eşlerinin bacaklarından tutması ve uygulayan öğrencilerin dirseklerinden bükmesi, başlarını içeri alarak ense ve sırt üzerinden yuvarlanması. *Yukarıdaki harekete son olarak ellerle dizlerden tutarak ayağa kalkma çalışması eklenmesi. Hareketin önce öğretmen tarafından
--	---

	gösterilmesi. Daha sonra öğrenciler tarafından uygulanması. *Yardımsız amut takla uygulanması. *Öğretmen tarafından öğrencilere dönüt, düzeltme ve pekiştirme sunulması.
Bedensel-Kinestetik Zeka/ İçsel Zeka/ Sözel-Dilsel Zeka/ Görsel- Uzaysal Zeka	*Öğretmen tarafından öğrencilere çalışma kağıtlarının dağıtılması ve tepegöz kullanılarak çalışma kağıtlarının nasıl kullanılacağını anlatması. *Öğretmenin öğrencilere kendilerini objektif olarak değerlendirmeleri gerektiğini vurgulaması. *Öğrenci soruları varsa cevaplandırılması. *Öğrencilerin rahat çalışabilecekleri yere geçmeleri ve alıştırmaları yapmaya başlamaları. Alıştırmalar 1. Hiç durmadan total köpek yürüyüşünü yapma. 2. Total köpek hareketinde, her iki bacağı da en üst noktaya kadar kaldırma. 3. Eller yerde, her iki bacak ile duvara tırmanma ve amut hareketinde bir süre durma. 4. Yardımsız duvarda amut becerisini uygulama. 5. Yardımsız yerde amut takla becerisini uygulama. *Öğretmenin aralarda dolaşıp, öğrenciler ile iletişim kurması. *Verilen süre sonrası çalışma kâğıtlarının toplanması *Öğrenciler tarafından salonda kullanılan tüm malzemelerin toplanması.
3. BİTİRİŞ DEVRESİ VE OYUN	
Bedensel-Kinestetik Zeka	*Soğuma hareketlerini yapmak üzere öğrencilerin bahçeye çıkarılması. ➤ 2 tur jog ➤ Serbest soğuma egzersizlerinin yapılması.
Sözel-Dilsel Zeka/ Görsel- Uzaysal Zeka/ Sosyal Zeka	*Öğrencilerin safta toplanması *Öğretmenin çalışma kağıtları ile ilgili değerlendirme yapması *Öğretmenin öğrencilere kartları dağıtması ve kart oyunları ile dersin tekrarının yapılması.
İçsel-Bireysel Zeka/ Sözel-Dilsel Zeka	*Öğrencilerden ders hakkındaki yorumlarının alınması. *Öğretmenin etkin katılım gerçekleştiren bir öğrenciye ödülünü vermesi. *Öğretmenin “Gelecek hafta çember becerisine geçeceğiz.” demesi ve öğrencileri gelecek dersten haberdar etmesi. *Öğrenci soruları varsa cevaplandırılması *Öğretmenin iyi temenniler ile dersi bitirmesi

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme ➤ Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme ➤ Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme	* Kendini değerlendirme yöntemi sonunda elde edilen çalışma yaprakları öğretmen tarafından kontrol edilir. * Öğrencilerin eşlerine amut taklanın yardım şeklini uygulaması öğretmen tarafından kontrol edilir.
Dersin diğer derslerle ilişkisi	* Duvarda yürüyebilen hayvanların söylenmesinin istenmesi sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirilebilir. * Beden dilini kullanarak bir hareketi gerçekleştirme drama dersi ile ilişkilendirilebilir.

BÖLÜM 4

Planın uygulamasına yönelik açıklamalar	
--	--

Ders Öğretmeni

Aylin ÇELEN

Uygundur .../.../...

Okul Müdürü

Adı-Soyadı :
Sınıf :

Tarih :

AMUT TAKLA



Öğrenciye: Aşağıda verilen alıştırmaları kriterler doğrultusunda uygulayın. Her alıştırmadan sonra kriterlere uygun olarak kendinize objektif olarak puan verin ve tablodan işaretleme yapın. Bütün alıştırmalar sonunda puanlarınızı toplayın. Herhangi bir sorunla karşılaşırsanız öğretmeninizle iletişim kurun.

ALİŞTIRMALAR

6. Hiç durmadan total köpek yürüyüşünü yapma.
7. Total köpek hareketinde, her iki bacağı da en üst noktaya kadar kaldırma.
8. Eller yerde, her iki bacak ile duvara tırmanma ve amut hareketinde bir süre durma.
9. Yardımsız duvarda amut becerisini uygulama.
10. Yardımsız yerde amut takla becerisini uygulama.

ALİŞTIRMALAR KRİTERLER	Alıştırma 1					Alıştırma 2					Alıştırma 3					Alıştırma 4					Alıştırma 5				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1.Giriş adımının atılması ile kolları geriden öne getirerek ileri uzanma																									
2.Elleri mindere omuz genişliğinde yerleştirme																									
3.Savurma bacağına yukarıya savurma																									
4.Destek bacağına savurma bacağının yanına getirme																									
5.Vücudu sıkılı tutma																									
6.Amutta iki saniye bekleme																									
7.Her iki kolu dirseklerden hafifçe bükme																									
8.Baş ve boynu içeri çekme.																									
9.Ense ve sırt üzerinde yuvarlanma.																									
10.Eller ile dizlerden tutarak ayağa kalkma.																									
Toplam																									
Genel Toplam																									

1 → Çok Zayıf
2 → Zayıf
3 → Orta
4 → İyi
5 → Çok İyi

1 – 50 → Çok Zayıf
51 – 100 → Zayıf
101 – 150 → Orta
151 – 200 → İyi
201 – 250 → Çok İyi

EK 6**GÜNLÜK DERS PLANI****BÖLÜM 1**

Dersin Adı	Beden Eğitimi
Sınıf	6/A
Ünitenin Adı/No	Voleybol
Konu	Manşet Pas
Önerilen Süre	40+40 dakika

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	HEDEF I: Voleybolda manşet pas becerisini kavrayabilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Manşet pas becerisini meydana getiren öğeleri söyleme/yazma 2. Her öğenin özelliğini söyleme 3. Manşet pas becerisinde dikkat edilmesi gereken hususları söyleme 4. Manşet pas becerisinde yapılabilecek olası hataları söyleme
	HEDEF II: Voleybolda manşet pas için vücudu hazır hale getirebilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Isınma için koşu yapma 2. Isınma hareketleri yapma 3. Voleybola özgü topla ısınma yapma
	HEDEF III: Voleybolda manşet pas becerisini uygulayabilme HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Topun geldiği yöne vücudu döndürme 2. Ayakları omuz genişliğinde açma 3. Dizleri 110-135 derece bükme 4. Kolları dirseklerden gergin bir şekilde öne uzatma. 5. Dirsek-bilek arası ile topa temas etme 6. Vuruştan sonra kollarla topu takip etme 7. Vuruşla birlikte ayak parmak uçlarında yükselme 8. Topu hedefe gönderme.
	HEDEF IV: Derse katılmaya istekli oluş. HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Derse zamanında malzemeleri ile gelme. 2. Öğretmenini dikkatle dinleme.

	3. Verilen çalışmaları zamanında yapma. 4. Bireysel ve grupça uyumlu çalışma. 5. Kendi performansını yükseltmeye çalışma.
Ünite Kavramları ve Sembolleri	
Güvenlik Önlemleri	*Çalışma yapraklarının konulma yerleri ile ilgili bilgi verilmesi. *Top ile yapılan çalışmalarda arkadaşlarına zarar vermeyecek şekilde çalışılmasının nedenlerinin açıklanması.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sunu Yolu ile Anlatım, Soru-Cevap, Demonstrasyon, Drama, Komut Yöntemi, Eşli Çalışma Yöntemi.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereç ve Kaynakça	Düdük, Voleybol Topu, Voleybol Files, Duvar Panosu, Çalışma Kağıtları, Renkli kalemli
ÖĞRENME- ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ	
1. DERSE GİRİŞ VE ÖN ISINMA	
Görsel-Uzaysal Zeka/ Sözel- Dilsel Zeka/ Mantıksal- Matematiksel Zeka	*Öğrencilerin geniş kolda sıralanması. *Selamlama ve yoklamanın yapılması. *Kılık kıyafet kontrolünün yapılması. *Öğretmenin öğrencilere geçen ders işlenen parmak pas becerisi ile ilgili sorular sorması ve böylece geçen dersin kısa bir tekrarının yapılması. *Öğrencilerin üçerli gruplara ayrılmalrı ve yap-bozların öğrencilere dağıtılması. Öğretmenin “Bu yap-bozu tamamladığınızda bugün işleyeceğimiz beceriyi bulmuş olacaksınız.” demesi ve öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi. *Yap-bozların yapılması sonucu bugün işlenecek olan konunun bulunması ve öğretmenin “Geçen hafta parmak pas konusunu bitirdik. Bu derste de pas çeşitlerinin diğeri olan manşet pas becerisini işleyeceğiz.” demesi ve öğrencilerin konudan haberdar edilmesi. *Öğretmenin “Bu derse etkin şekilde katılan ve özveri ile çalışan bir öğrenciye ders sonunda ödöl vereceğim.” demesi ve öğrencilerin güdülenmelerinin sağlanması. *Öğretmenin “Bu ders sonunda artık servis becerisi ile ilgili bilgi sahibi olacak ve beceriyi uygulayabilir hale geleceksiniz.” diyerek öğrencileri dersin hedeflerinden haberdar etmesi.

Sözel- Dilsel Zeka/ Görsel-Uzaysal Zeka/ Mantıksal- Matematiksel Zeka/ İçsel-Özedönük Zeka	*Dağınık bir şekilde yazılmış olan voleybolda manşet pas kriterlerinin öğrencilere dağıtılması ve her öğrencinin bunları kağıt üzerinde sıraya koymasının istenmesi ve öğrencilerin kriter sayfasında bulunan karikatürü boyaması. *Öğretmen tarafından manşet pas becerisinin anlatılarak gösterilmesi ve öğrencilerin sıraya koydukları kriterleri anlatılanlara göre kontrol etmeleri. Yanlış yapılan sıralamaların düzeltilmesi ve kâğıtlara tekrar işlenmesi.
Bedensel-Kinestetik Zeka	*Öğrencilerin derin kolda ikişerli sıra olması ve 4 dk. voleybol sahası etrafında koşmaları. *Voleybol sahası yan çizgileri arasında sağa-sola kayma adımı çalışması. *Voleybol sahası dip çizgisi ile 3. m. çizgisi arasında öne-geriye deplase çalışması. *4 dk. ısınma hareketlerinin yapılması. - Boynun esnetilmesi - Kolların, omuzların ve el bileklerinin esnetilmesi - Bel ve sırtın esnetilmesi - Bacakların ve ayak bileklerinin esnetilmesi *Top çekme çalışmalarının yapılması. - Baş üstü çift el top çekme - Sağ kol ile top çekme - Sol kol ile top çekme - Topu çift el ile yere vurma.
2. ESAS DEVRE	
Bedensel-Kinestetik Zeka/ Kişilerarası-Sosyal Zeka/ Görsel-Uzaysal Zeka/ Sözel-Dilsel Zeka/	*İkişerli olan öğrencilerden birinin eşine iki eliyle top atması ve diğer eşin gelen topu parmak pas ile eşine göndermesi. 10 tekrardan sonra eşlerin değişmesi. *Öğretmenin öğrencilere dönüt, düzeltme ve pekiştireç sunması. *Eşlerin karşılıklı parmak pas oynaması. *Öğretmenin öğrencilere dönüt, düzeltme ve pekiştireç sunması. *Öğrencilerin “U” düzeni almaları ve öğretmen tarafından manşet pas becerisinin tekrar gösterilerek anlatılması. Öğrenci soruları varsa öğretmen tarafından cevaplanması. *Öğrencilerin saha içerisinde dağınık şekilde yerleşmeleri ve öğretmenin “Şimdi saha içerisindeki her yerin su olduğunu düşünün ve arkadaşınızı ıslatmaya çalışın.” demesi ve öğrencilerin dizlerini hafifçe bükmesi, yerden su alarak arkadaşını ıslatması. *İkişerli eşlerin bir top alarak karşılıklı geçmeleri. Eşlerden birinin dizlerini hafifçe bükerek, topu dirsekler gergin olacak

Bedensel-Kinestetik Zeka/ Kişilerarası-Sosyal Zeka/ Görsel-Uzaysal Zeka/ Sözel-Dilsel Zeka/ Mantıksal-Matematiksel Zeka	şekilde iki eliyle tutarak arkadaşına yollaması. Aynı alıştırmayı diğer eşin de uygulaması. *Öğretmenin aralarda dolaşarak öğrencilere dönüt, düzeltme ve pekiştireç sunması. *Öğrencilere çalışma yapraklarının dağıtılması. Öğrencilere öğretmen tarafından çalışma yaprakları, alıştırmalar ve görevler hakkında bilgi verilmesi. *Öğrencilerin çalışma yapraklarını almaları ve istedikleri bölgelere geçip, ikişerli olarak aşağıdaki alıştırmaları eşli çalışma yöntemine göre yapmaları. <u>ALİŞTIRMALAR</u> 1. Eşlerden birinin iki eliyle topu alçak bir şekilde arkadaşına atması. Diğer eşin de atılan topu bilek ile dirsek arasındaki bölgede durdurması. 2. Çalıştırıcının attığı topa manşet pas çalışmasının yapılması. 3. Duvarda manşet pas çalışması 4. Eşin attığı topa sağa-sola kayma adımı yaparak manşet pas çalışması. 5. Eşin attığı topa öne-geri koşarak manşet pas çalışması. *Öğretmenin gözlemciler ile iletişim kurması. Dönüt sunmayan ve gözlem formuna işaretleme yapmayan gözlemcileri uyarması. *Çalışma için verilen süre sonunda çalışma yapraklarının toplanması. *Öğrencilere boş çalışma kağıtlarının dağıtılması ve öğrencilerin birer top alarak duvarda belirlenen hedeflere 10 adet manşet pas yapmaları. Hedefe vurulan her pas için hedef üzerinde yazan puanın kağıtlara not alınması. *10 vuruştan sonra alınan toplam puanın, alınabilecek olan en yüksek puandan çıkartılması ve kağıtlarına yazmaları. En düşük farkı yakalayan öğrencinin diğer öğrenciler tarafından alkışlanarak ödüllendirilmesi. *Ders içerisinde kullanılan tüm malzemelerin öğrenciler tarafından toplanması.
3. EĞİTSEL OYUN VE DERSİN BİTİRİLİŞİ	
İçsel-Özedönük Zeka/ Görsel-Uzamsal Zeka/ Sözel-Dilsel Zeka	* Öğrencilerin “U” düzenini alması. *Öğrencilerin kendilerini voleybol milli takımında hayal etmeleri ve o gün için çok iyi başarı sergilediklerini düşünmeleri ve dağıtılan kâğıtlara duygularını yazmaları. *Öğrencilerin yazma işlemi bittikten sonra kâğıtları öğretmene teslim etmeleri.

Sözel-Dilsel Zeka	*Öğretmenin öğrencilere “Bugün neler öğrendiniz?” sorusunu yöneltmesi ve dersin genel değerlendirmesinin yapılması. *Öğretmenin “Haftaya tenis servis becerisini işleyeceğiz” demesi ve öğrencilerin haftaya işlenecek konudan haberdar edilmesi. *Derse etkin katılım sağlayan bir öğrenciye ödülün verilmesi. *Öğrencilere bugünkü ders için teşekkür edilmesi ve iyi temennilerle dersin bitirilmesi.
--------------------------	--

BÖLÜM 3

Ölçme- Değerlendirme *Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme *Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme	Öğrencilerin sıraladıkları manşet pas kriterleri öğretmen tarafından kontrol edilecektir. Öğrencilerin grup olarak yaptıkları yapbozlar ve eşli çalışma yöntemine ait çalışma yaprağı öğretmen tarafından kontrol edilecektir.
Dersin diğer derslerle ilişkisi	*Öğrencilerin hedeflere atılan manşet pas becerisindeki toplam puanlarını hesaplamaları matematik dersi ile ilişkilendirilebilir. *Yap-bozların oluşturulması resim dersi ile ilişkilendirilebilir. *Manşet pas becerisinin kriterlerinin sıralanması Türkçe dersi ile ilişkilendirilebilir.

BÖLÜM 4

Planın uygulanmasına yönelik açıklamalar	
---	--

Ders Öğretmeni
Aylin ÇELEN

Uygundur .../.../...
Okul Müdürü

Gözlemleyen :
Gözlemlenen :

Tarih:
Sınıf :

VOLEYBOL

MANŞET PAS



Uygulayıcının Görevleri:

1. Aşağıda belirtilen alıştırma sırayla uygular.
2. Alıştırmalarla ilgili performansı hakkında bilgi almak için gözlemciyle iletişimde bulunur.

Gözlemcinin Görevleri:

1. Arkadaşının uygulamalarını izler.
2. Her alıştırma için belirlenen kriterlere göre arkadaşını değerlendirir.
3. Uygulayıcıya hareketi ile ilgili dönüt sunar.
4. Gerektiğinde öğretmenle iletişimde bulunur.

GÖZLEMCIYE;

Arkadaşınıza öncelikle olumlu dönütler sunun (Aferin, bravo, çok iyi). Daha sonra arkadaşınızın hataların düzeltmek amacıyla dönüt sunarken arkadaşınızı incitmeyecek dönütler kullanın.

ALİŞTIRMALAR

1. Eşlerden birinin iki eliyle topu arkadaşına atması ve diğer eşinde atılan topu bilek ile dirsek arasındaki bölgede durdurması.
2. Çalıştırıcının attığı topa manşet pas yapılması
3. Duvar da manşet pas çalışması
4. Eşin attığı topa sağa-sola kayma adımı yaparak manşet pas çalışması.
5. Eşin attığı topa öne-geriye koşarak manşet pas çalışması.

ALİŞTİRMALAR <

5 = Çok İyi 161 – 200 = Çok İyi
 4 = İyi 121 – 160 = İyi
 3 = Orta 81 – 120 = Orta
 2 = Kötü 41 – 80 = Kötü
 1 = Başarısız 1 – 40 = Başarısız

EK 7**Artistik Cimnastik**

Aşağıda verilen sorular artistik cimnastiğe ilişkin bilgilerinizi ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Soruları dikkatle okuyup, doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği daire içerisine alınız. Doğru cevaplanan her soru “1” puan değerindedir. Yanlış cevaplar doğru cevapları etkilemeyecektir. Bu nedenle, hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Soruları cevaplama süresi 60 dakikadır.

BAŞARILAR**SORULAR**

*** Aşağıda verilen kriterlere göre ilk iki soruyu cevaplayınız.**

- I. Eller, avuç içleri yukarıyı gösterecek şekilde kulak hizasında tutulur.
- II. Eller omuz genişliğinde mindere yerleştirilir.
- III. Ense, sırt ve kalça üzerinde yuvarlanılır.
- IV. Kalça, sırt üzerinde yuvarlandıktan sonra ellerin desteği ile ayağa kalkılır.

1. Yukarıdaki numaralandırılmış ifadelerden hangisi veya hangileri öne takla becerisine aittir?

- a.) Yalnız I b.) I ve II c.) II ve III d.) I ve IV

2. Yukarıdaki numaralandırılmış ifadelerden hangisi veya hangileri geriye takla becerisine aittir?

- a.) II ve IV b.) Yalnız II c.) I ve IV d.) I ve III

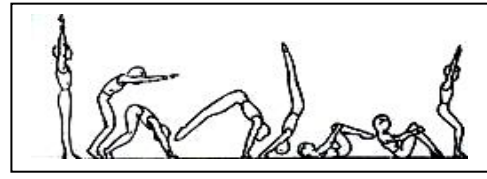
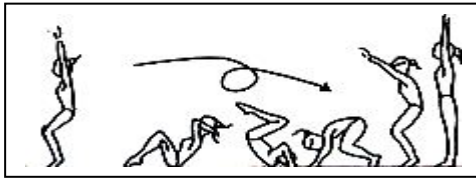
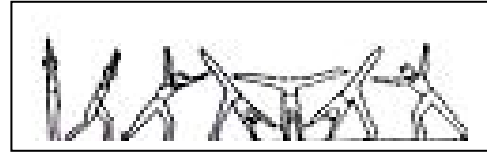
3. Eller mindere konularak ense, omuz, sırt ve kalça üzerinde yuvarlanılıp, dizler tutularak ayağa kalkılan beceri aşağıdakilerden hangisidir?

- a.) Öne takla b.) Geriye takla c.) Amut takla d.) Çember

4. Eller, avuç içleri yukarıyı gösterecek şekilde kulak hizasında tutularak harekete başlanan ve sırasıyla kalça, sırt, ense üzerinde yuvarlanılarak ayağa kalkılan beceri aşağıdakilerden hangisidir?

- a.) Öne takla b.) Geriye takla c.) Amut takla d.) Çember

* Aşağıda verilen şekillere göre 5. ve 6. sorulara cevap veriniz.



5. Yukarıda verilen şekillerden hangisi öne takla becerisine aittir?

- a.) I b.) II c.) III d.) IV

6. Yukarıda verilen şekillerden hangisi geriye takla becerisine aittir?

- a.) I b.) II c.) III d.) IV

7. Aşağıdakilerden hangisi kızların yarıştığı aletler arasında yer almaz?

- a.) Kulplu beygir b.) Atlama masası c.) Denge d.) Asimetrik paralel

8. Aşağıdakilerden hangisi erkeklerin yarıştığı aletler arasında yer almaz?

- a.) Barfiks b.) Atlama masası c.) Halka d.) Asimetrik Paralel

9. Aşağıdakilerden hangisi kız ve erkeklerin ortak yarıştığı aletlerdir?

- a.) Atlama masası- Yer
- b.) Kulplu beygir-Yer
- c.) Paralel- Atlama masası
- d.) Halka- Atlama masası

10. Aşağıdakilerden hangisinde kızların ve erkeklerin yarıştığı alet sayısı doğru verilmiştir?

	<u>KIZLAR</u>	<u>ERKEKLER</u>
a.	3	4
b.	3	5
c.	4	6
d.	5	6

11. Aşağıda a verilen kız aletlerinden hangisinde müzik ile birlikte seri yapmak zorunludur?

- a.) Atlama masası
- b.) Yer
- c.) Asimetrik paralel
- d.) Denge

12. Aşağıdaki aletlerin hangisi alete çıkılmadan önce hızlı ve uzun bir koşu gerektirir?

- a.) Barfiks
- b.) Atlama masası
- c.) Kulplu beygir
- d.) Paralel

13. Aşağıdakilerden hangisi geriye taklanın bir ögesi değildir?
- a.) Çömelik duruşa geçme
 - b.) Elleri, avuç içleri yukarıyı gösterecek şekilde kulak hizasında tutma
 - c.) Kalkarken elleri kullanmama
 - d.) Kalkarken ellerle yeri itirme
14. Aşağıdakilerden hangisi amut taklanın bir ögesi değildir?
- a.) Her iki ayağı yerden aynı anda savurma
 - b.) Amutta vücudu sıkılı tutma
 - c.) Baş kollar arasında tutma
 - d.) Taklaya geçerken dirsekleri bükme
15. Aşağıdaki becerilerden hangisinde ayaklar havada bir süreliğine “V” şeklinde görülür?
- a.) Öne takla b.) Geriye takla c.) Amut takla d.) Çember
16. Aşağıdakilerden hangisi geriye taklada yapılan bir hatadır?
- a.) Ellerle yeri ittirerek kalkma
 - b.) Tek omuz üzerinden yuvarlanma
 - c.) Baş vücuda yaklaştırma
 - d.) Dengeli bir şekilde iki ayak üzerinde ayağa kalkma
17. Aşağıdaki kriterlerden hangisi amut taklada dikkat edilmesi gereken bir noktadır?
- a.) Bacaklar havada açıktır.
 - b.) Havada bacaklar dizlerden bükülür.
 - c.) Amut esnasında kollar bükülüdür.
 - d.) Amut esnasında kollar ve bacaklar gergindir.

18. Aşağıdaki becerilerin hangisinin başlangıç aşamasında aynı anda eller yerle temas etmez?

- a.) Öne takla b.) Geriye takla c.) Amut takla d.) Çember

19. Aşağıdaki sıralamalardan hangisi geriye takla yapılırken vücut parçalarının yere temas sırasını göstermektedir?

- a.) Kalça-sırt-eller ve ense-dizler-ayaklar
 b.) Kalça-sırt-eller ve ense- ayaklar
 c.) Eller-kalça-sırt-dizler-ayaklar
 d.) Eller-kalça-sırt-ense-ayaklar

20. Aşağıdakilerden hangisinde amut taklaya giriş pozisyonunda doğru kol pozisyonu verilmiştir?

- a.) Kuvvetli el diğerinin önünü konulur.
 b.) Eller baş parmaklar birbirine temas edecek şekilde yan yana yerleştirilir.
 c.) İki el omuz genişliği mesafesinde birbirine paralel yerleştirilir.
 d.) Eller omuz genişliği mesafesinden daha açık bir şekilde yerleştirilir.

21. Aşağıdaki becerilerin hangisi uygulanırken başlangıcından bitiş aşamasına kadar sadece eller ve ayaklar yerle temas eder?

- a.) Öne takla b.) Geriye takla c.) Amut takla d.)Çember

22. Aşağıdaki becerilerin hangisinin bitişinde bacaklar aynı anda yere temas etmez?

- a.) Öne takla b.) Geriye takla c.) Amut takla d.)Çember

* Aşağıda verilen kriterlere göre 23, 24, 25 ve 26. soruları cevaplandırınız.

- I. Beşik sallantısı
- II. Sıra üzerinden sağa sola toplu bacak geçişler
- III. Topal köpek hareketi
- IV. Yengeç yürüyüşü
- V. Yüz duvara dönük ve eller yerde olacak şekilde ayaklarla duvara tırmanma
- VI. Yardımlı amutta durma

23. Yukarıda verilen öğretim basamaklamalarından hangi ya da hangileri öne takla becerisi öğretilirken kullanılır?

- a.) Yalnız I b.) I ve II c.) III ve IV d.) II ve VI

24. Yukarıda verilen öğretim basamaklamalarından hangi ya da hangileri geriye takla becerisi öğretilirken kullanılmaz?

- a.) I ve II b.) II, III ve IV
c.) I, II, III, IV ve VI d.) II, III, IV, V ve VI

25. Yukarıda verilen öğretim basamaklamalarından hangisi ya da hangileri çember becerisi öğretilirken kullanılır?

- a.) Yalnız II b.) II ve V c.) III ve IV d.) II ve IV

26. Yukarıda verilen öğretim basamaklamalarından hangisi amut takla becerisi öğretilirken kullanılır?

- a.) II ve V b.) III, V ve VI c.) IV ve VI d.) I, II ve III

27. Aşağıdakilerden hangisi öne taklanın basamaklaması değildir?

- a.) Beşik sallantısı
b.) Eğimli minderde öne takla
c.) Beşik sallantısı hareketinden sonra ayağa kalkma.

d.) Yengeç yürüyüşü

28. Aşağıdakilerden hangisi öne taklanın basamaklamasıdır?

b.) Yengeç yürüyüşü

c.) Ayı yürüyüşü

d.) Beşik sallantısı

e.) Ördek yürüyüşü

29. Aşağıdakilerden hangisi amut taklanın basamaklaması değildir?

a.) Duvarda amut becerisini yapma

b.) Topal köpek hareketi

c.) Çift ayak sıçrama

d.) Eller yerde olacak şekilde duvara ayaklar ile tırmanma

30. Aşağıdakilerden hangisi çember becerisinin basamaklamasıdır?

a.) Eğimli minderde yuvarlanma

b.) Sıradan açık bacak sağa sola geçişler

c.) Topal köpek yürüyüşü

d.) Yengeç yürüyüşü

31. Aşağıdakilerden hangisi çember becerisinin basamaklaması içerisinde yer almaz?

a.) Toplu bacaklar ile sıradan sağa sola geçişler

b.) Yardımla sıradan gergin bacak sağa sola geçişler

c.) Merdiven şeklinde yüksekliği azaltılmış minderlerden yukarıdan aşağıya doğru çember becerisini yapma

d.) Dizleri tutarak kalkma

Artistik Cimnastik

Aşağıda verilen sorular cimnastik sporuna ilişkin bilgilerinizi ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Soruları dikkatle okuyup doğru olduğunu düşündüğünüz şıkkı daire içine alınız. Doğru cevaplanan her soru “1” puan değerindedir. Yanlış işaretlenen seçenekler doğru sayısını etkilemeyecektir. Soruları cevaplama süresi 20 dakikadır.

BAŞARILAR

SORULAR

*** Aşağıda verilen kriterlere göre birinci soruyu cevaplayınız.**

- V. Eller, avuç içleri yukarıyı gösterecek şekilde kulak hizasında tutulur.
- VI. Eller omuz genişliğinde mindere yerleştirilir.
- VII. Ense, sırt ve kalça üzerinde yuvarlanılır.
- VIII. Kalça, sırt üzerinde yuvarlandıktan sonra ellerin desteği ile ayağa kalkılır.

1. Yukarıdaki numaralandırılmış ifadelerden hangisi veya hangileri öne takla becerisine aittir?

- b.) Yalnız I b.)I ve II c.) II ve III d.)I ve IV

2. Eller, avuç içleri yukarıyı gösterecek şekilde kulak hizasında tutularak harekete başlanan ve sırasıyla kalça, sırt, ense üzerinde yuvarlanılarak ayağa kalkılan beceri aşağıdakilerden hangisidir?

- a.) Öne takla b.) Geriye takla c.) Amut takla d.) Çember

3. Aşağıdakilerden hangisi artistik cimdastikte kız ve erkeklerin ortak yarıştığı aletlerdir?

- a.) Atlama masası- Yer
- b.) Kulplu beygir-Yer
- c.) Paralel- Atlama masası
- d.) Halka- Atlama masası

a. Aşağıdakilerden hangisinde artistik cimdastikte kızların ve erkeklerin yarıştığı alet sayısı doğru verilmiştir?

	<u>KIZLAR</u>	<u>ERKEKLER</u>
a.)	3	4
b.)	3	5
c.)	4	6
d.)	5	6

5. Aşağıdakilerden hangisi geriye taklanın bir ögesi değildir?

- a.) Çömelik duruşa geçme
- b.) Elleri, avuç içleri yukarıyı gösterecek şekilde kulak hizasında tutma
- c.) Kalkarken elleri kullanmama
- d.) Kalkarken ellerle yeri itirme

6. Aşağıdaki becerilerin hangisinin başlangıç aşamasında, eller aynı anda yerle temas etmez?

- b.) Öne takla
- c.) Geriye takla
- d.) Amut takla
- e.) Çember

7. Aşağıdakilerden hangisinde amut taklaya giriş pozisyonunda doğru kol pozisyonu verilmiştir?

- a.) Kuvvetli el diğerinin önünü konulur.
- b.) Eller baş parmaklar birbirine temas edecek şekilde yan yana yerleştirilir.
- c.) İki el omuz genişliği mesafesinde birbirine paralel yerleştirilir.
- d.) Eller omuz genişliği mesafesinden daha açık bir şekilde yerleştirilir.

8. Aşağıdakilerden hangisi öne taklanın basamaklaması değildir?

- e.) Beşik hareketi
- f.) Eğimli minderde öne takla
- g.) Beşik sallantısından sonra ayağa kalkma.
- h.) Yengeç yürüyüşü

9. Aşağıdakilerden hangisi çember becerisinin basamaklaması içerisinde yer almaz?

- a.) Toplu bacaklar ile sıradan sağa sola geçişler
- b.) Yardımla sıradan gergin bacak sağa sola geçişler
- c.) Merdiven şeklinde yüksekliği azaltılmış minderlerden yukarıdan aşağıya doğru çember becerisini yapma
- d.) Dizleri tutarak kalkma

VOLEYBOL

Aşağıda verilen soruları dikkatle okuyup, doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği daire içerisine alınız. Doğru cevaplanan her soru “1” puan değerindedir. Yanlış cevaplanan sorular doğru cevapları etkilemeyecektir. Bu nedenle hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Soruları cevaplama süresi 40 dakikadır.

BAŞARILAR

SORULAR

1. İki kolun iç tarafının yan yana gelerek, dirsekler ile el bileği arasındaki bölümle topa vurma becerisi olarak bilinen beceri aşağıdakilerden hangisidir?
 a.) Parmak pas b.) Manşet Pas c.) Servis d.) Smaç
2. Aşağıdan ve sert gelen topları kurtarabilmek için genellikle hangi beceri kullanılır?
 a.) Parmak pas b.) Manşet Pas c.) Servis d.) Smaç
3. Bir takımında manşet pası en iyi şekilde uygulayan bir oyuncu hangi görevde oynatılabilir?
 a.) Smaçör b.) Pasör çaprazı c.) Pasör d.) Libero
4. Topun istenilen hedefe kolların, ellerin, parmakların ve bacakların yardımı ile gönderildiği beceri aşağıdakilerden hangisidir?

- a.) Parmak pas b.) Manşet Pas c.) Servis d.) Smaç

5. Yukarıdan ve yavaş gelen toplar için genellikle hangi beceri kullanılır?

- a.) Parmak pas b.) Manşet Pas c.) Servis d.) Smaç

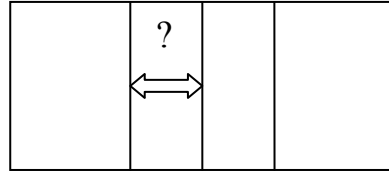
6. Bir takımda parmak pası en iyi şekilde uygulayan bir oyuncu hangi görevde oynatılabilir?

- a.) Smaçör b.) Pasör çaprazı c.) Pasör d.) Libero

7. Voleybol sahasının ölçüleri aşağıdakilerden hangisidir?

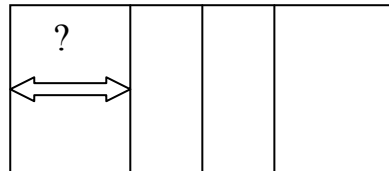
- a.) 8 X 16 m. b.) 9 X 18 m. c.) 10 X 20 m. d.) 11 X 22 m.

8. Voleybol sahasında orta çizgi ile hücum çizgisi arası kaç metredir?



- a.) 1 m. b.) 2 m. c.) 3 m. d.) 4 m.

9. Voleybol sahasında hücum çizgisi ile dip çizgi arası kaç metredir?



- a.) 3 m. b.) 4 m. c.) 5 m. d.) 6 m.

10. Voleybolda setler (5. set hariç) kaç sayı üzerinden oynanır?

- a.) 15 b.) 20 c.) 25 d.) 30

11. Voleybolda teknik molalar kaçınıcı sayılarda verilir?

- a.) 4. ve 8. sayılarda b.) 6. ve 12. sayılarda
c.) 8. ve 16. sayılarda d.) 10. ve 20. sayılarda

12. Bir voleybol takımı yedekler dahil kaç kişiden oluşur?

- a.) 10 b.) 12 c.) 14 d.) 16

13. Bir voleybol maçında birinci sette skor 24-24'tür. Bu durumda set ne zaman biter?

- a.) 25. sayıda b.) 26. sayıda
c.) 30. sayıda d.) Takımlardan biri diğerine iki sayılık üstünlük sağladığında

14. Voleybolda 5. set (netice seti) kaç sayı üzerinden oynanır?

- a.) 15 b.) 18 c.) 20 d.) 23

15. Bir oyuncu, hakem düdüğünü çaldıktan sonra kaç saniye içerisinde servis atışını kullanmalıdır?

- a.) 6 sn. b.) 8 sn. c.) 10 sn. d.) 12 sn.

16. Oyun içerisinde parmak pas kullanımının en önemli amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- a.) Oyun kurmak b.) Topu oyuna sokmak
c.) Topu karşı sahaya atmak d.) Topu kurtarmak

17. I. Hücüm oyuncusuna pas atmak
 II. Blok arkasına atılan alçak topları kurtarmak
 III. Sert ve aşağıdan gelen topları oyunda tutmak
 IV. Yüksek ve yavaş gelen topları karşılamak

Yukarıdakilerden hangisi ya da hangileri parmak pas kullanımının amaçlarından değildir?

- a.) Yalnız II b.) II ve III c.) I ve IV d.) III ve IV

18. I. Yüksek pas
 II. Kısa pas
 III. Yatık pas
 IV. Çin pası

Yukarıdaki parmak pas çeşitlerinden hangisi ya da hangileri hızlı bir oyun kurmak isteniyorsa kullanılabilir?

- a.) Yalnız II b.) I ve IV c.) II ve III d.) Yalnız IV

19. Aşağıdakilerden hangisi tenis servis becerisini uygularken dikkat edilecek noktalardan değildir?

- a.) Topa vuruş kolunun ters ayağı bir adım öne alınmalıdır.
 b.) Topun havaya atılışı ile birlikte vuruş kolu başın gerisine doğru çekilmelidir.
 c.) Topa başın hemen yanında vurulmalıdır.
 d.) Topa elin avuç içi ile vurulmalı ve parmaklar ile yön verilmelidir.

20. Aşağıdakilerden hangisi servis atılırken dikkat edilecek özelliklerden değildir?

- a.) Servis liberoya atılmalıdır.
- b.) Servis morali bozuk olan oyuncuya atılmalıdır.
- c.) Servis sahadaki boş olan bölgelere atılmalıdır.
- d.) Servis, oyuna yeni girmiş ve ısınmamış oyuncuya atılmalıdır.

21. I. Servis atacak olan oyuncunun yüzü ve vücudu fileye dönüktür.
 II. Topu havaya atmadan hemen önce her iki ayak da yan yanadır.
 III. Top; vuruş yapılmayacak olan elle yukarıya doğru atılırken, vuruş yapacak olan el yukarıya ve geriye doğru açılır.
 IV. Topa vuruş eli, top ile en yüksek noktada buluşur.
 V. Topa vuruş eli parmakları ile hız verilir.
 VI. Topa vuruştan sonra, topa vuruş kolu çapraz bir hareket izleyerek aşağıya çekilir.

Yukarıda verilenlerden hangileri tenis servis kullanacak olan bir oyuncunun dikkat etmesi gereken kriterlerdendir?

- a.) I, II ve IV
- b.) I, III ve IV
- c.) II, III ve V
- d.) II, V ve VI

VOLEYBOL

Aşağıda verilen sorular voleybol sporuna ilişkin bilgilerinizi ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Soruları dikkatle okuyup, doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği daire içerisine alınız. Doğru cevaplanan her soru “1” puan değerindedir. Yanlış cevaplar doğru cevapları etkilemeyecektir. Bu nedenle, hiçbir soruyu boş bırakmayınız. 15 dakika içerisinde soruları cevaplamanız gerekmektedir.

BAŞARILAR

SORULAR

22. İki kolun iç tarafının yan yana gelerek, dirsekler ile el bileği arasındaki bölümlerle topa vurma becerisi olarak bilinen beceri aşağıdakilerden hangisidir?
- a.) Parmak pas b.) Manşet Pas c.) Servis d.) Smaç
2. Topun istenilen hedefe kolların, ellerin, parmakların ve bacakların yardımı ile gönderildiği beceri aşağıdakilerden hangisidir?
- a.) Parmak pas b.) Manşet Pas c.) Servis d.) Smaç
3. Voleybol sahasının ölçüleri aşağıdakilerden hangisidir?
- a.) 8 X 16 m. b.) 9 X 18 m. c.) 10 X 20 m. d.) 11 X 22 m.
4. Voleybolda teknik molalar kaçıncı sayılarda verilir?
- a.) 4. ve 8. sayılarda b.) 6. ve 12. sayılarda

- c.) 8. ve 16. sayılarda d.) 10. ve 20. sayılarda
5. Bir voleybol maçında birinci sette skor 24-24'tür. Bu durumda set ne zaman biter?
- a.) 25. sayıda b.) Kura atışı ile hangi takımın seti kazandığı belirlenir.
- c.) 30. sayıda d.) Takımlardan biri diğerine iki sayılık üstünlük sağladığında

6. I. Hücum oyuncusuna pas atmak
- II. Blok arkasına atılan alçak topları kurtarmak
- III. Sert ve aşağıdan gelen topları oyunda tutmak
- IV. Yüksek ve yavaş gelen topları karşılamak

Yukarıdakilerden hangisi ya da hangileri parmak pas kullanımının amaçlarından değildir?

- a.) Yalnız II b.) II ve III c.) I ve IV d.) III ve IV
7. I. Servis atacak olan oyuncunun yüzü ve vücudu fileye dönüktür.
- II. Topu havaya atmadan hemen önce her iki ayak da yan yanadır.
- III. Top; vuruş yapılmayacak olan elle yukarıya doğru atılırken, vuruş yapacak olan el yukarıya ve geriye doğru açılır.
- IV. Vuruş eli, top ile en yüksek noktada buluşur.
- V. Topa vuruş eli parmakları ile hız verilir.
- VI. Topa vuruştan sonra, topa vuruş kolu çapraz bir hareket izleyerek aşağıya çekilir.

Yukarıda verilenlerden hangileri tenis servis kullanacak olan bir oyuncunun dikkat etmesi gereken kriterlerdendir?

- a.) I, II ve IV b.) I, III ve IV c.) II, III ve V d.) II, V ve VI

PARMAK PAS GÖZLEM FORMU

ADI SOYADI:

TARİH:

GÖZLEMÇİ:

İSİMLER																					
KRİTERLER																					
1. Topun geldiği yöne vücudu döndürme																					
2. Topun altına girme																					
3. Ayakları omuz genişliğinde açma																					
4. Topu alın hizasında karşılama																					
5. Topu birinci parmak boğumları ile kavrama																					
6. Vuruştan sonra topu eller ve kollar ile takip etme																					
7. Vuruştan sonra topla birlikte yükselme																					
8. Topu hedefe atma																					
TOPLAM																					

5 = Çok İyi

4 = İyi

5 = Orta

4 = Kötü

1 = Başarısız

33 – 40 = Çok İyi

28 – 32 = İyi

19 – 24 = Orta

9 – 16 = Kötü

1 – 8 = Başarısız

MANŞET PAS GÖZLEM FORMU

ADI SOYADI:

TARİH:

GÖZLEMÇİ:

İSİMLER																				
KRİTERLER																				
1. Topun geldiği yöne vücudu döndürme																				
2. Ayakları omuz genişliğinde açma																				
3. Dizleri 110-135 derece bükme																				
4. Kolları dirseklerden gergin bir şekilde öne uzatma																				
5. Dirsek-bilek arası ile topa temas etme																				
6. Vuruşla birlikte dizler ve parmak uçlarında yükselme																				
7. Vuruştan sonra kollarla topu takip etme																				
8. Topu hedefe atma																				
TOPLAM																				

6 = Çok İyi

5 = İyi

6 = Orta

5 = Kötü

1 = Başarısız

33 – 40 = Çok İyi

28 – 32 = İyi

19 – 24 = Orta

9 – 16 = Kötü

1 – 8 = Başarısız

TENİS SERVİS GÖZLEM FORMU

ADI SOYADI:	TARİH:										GÖZLEMCİ:									
İSİMLER																				
KRİTERLER																				
1. Vücudu topun atılacağı yöne doğru çevirme																				
2. Topa vuruş yapacak olan elin ters ayağını bir adım öne alma																				
3. Vuruş kolunun ters eli ile topu uygun yüksekliğe atma																				
4. Vuruş kolunu başın gerisine çekme																				
5. Topa en yüksek noktada vuruş yapma																				
6. Topun arka ortasına gergin kol pozisyonunda avuç içi ile vurma																				
7. Ağırlık aktarımını yapma																				
8. Vuruş kolunu vücudun yanına çekme																				
9. Topu hedefe atma																				
TOPLAM																				

7 = Çok İyi
 6 = İyi
 5 = Orta
 4 = Kötü
 1 = Başarısız

33 – 40 = Çok İyi
 28 – 32 = İyi
 19 – 24 = Orta
 9 – 16 = Kötü
 1 – 8 = Başarısız

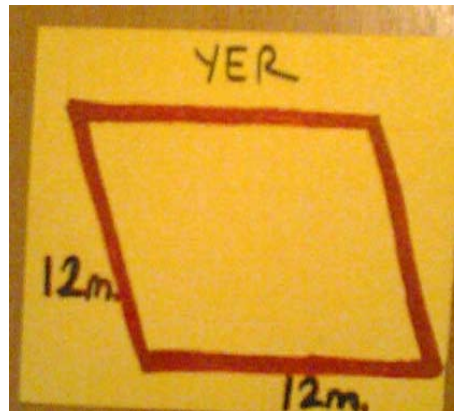
EK 9**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR TUTUM ÖLÇEĞİ**

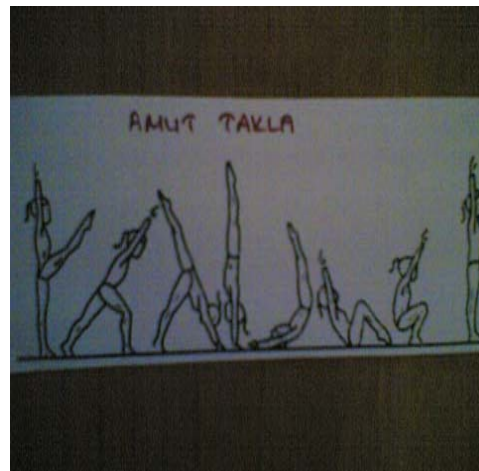
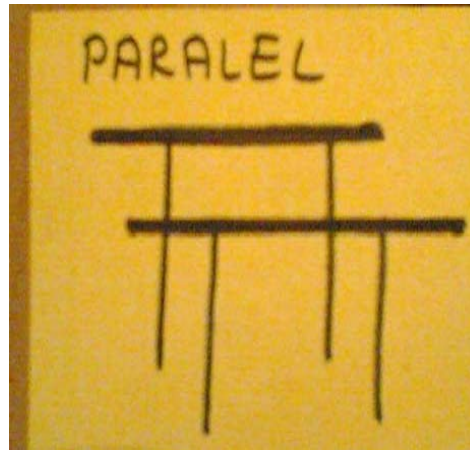
AÇIKLAMA: Aşağıda sizlerin beden eğitimi ve spora ilişkin görüşlerinizi ifade eden cümlelere yer verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuyarak sizin için hangi düzeyde bir anlam ifade ediyorsa bu durumu aşağıdaki ölçütlere göre cümlenin karşısındaki kutucuğu karalayarak belirtiniz. Anketi lütfen 20 dakika içerisinde tamamlayınız ve üzerine isim yazmayınız. Anket soruları sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

- (5) Tamamen katılıyorum
 (4) Katılıyorum
 (3) Kararsızım
 (2) Katılmıyorum
 (1) Tamamen katılmıyorum

Maddeler	5	4	3	2	1
1. Beden eğitimi ve spor derslerinde hep korku hissine kapılıyorum.	0	0	0	0	0
2. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinde çok sıkılıyorum.	0	0	0	0	0
3. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmaktan daima çekinirim.	0	0	0	0	0
4. Beden eğitimi ve spor dersinde başarılı olmak için çaba sarfetmem.	0	0	0	0	0
5. Beden eğitimi ve spor dersine diğer dersler gibi zorunlu olduğu için katılırım.	0	0	0	0	0
6. Beden eğitimi ve sporla ilgili konuşmak zevklidir.	0	0	0	0	0
7. Beden eğitimi ve spordan çok zevk aldığım için dersi özlemle beklerim.	0	0	0	0	0
8. Beden eğitimi dersinde ön plana çıkmaktan sakınırım.	0	0	0	0	0
9. Beden eğitimi dersinde işbirliği duygularım gelişir.	0	0	0	0	0
10. Beden eğitimi ve spor dersi sağlıklı ve temiz olmayı öğretir.	0	0	0	0	0
11. Gelecekteki öğrencilik yaşantımda beden eğitimi ve spor dersi almak istemem.	0	0	0	0	0
12. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin insanın sağlıklı gelişmesine katkı sağladığına inanırım.	0	0	0	0	0
13. Okul ders programlarına beden eğitimi ve spor dersi koymak gerekli değildir.	0	0	0	0	0
14. Beden eğitimi ve spor uğraşının gelecek yaşamımda önemli yarar sağlayacağına inanırım.	0	0	0	0	0

15. Okul ders programlarının her yılında beden eğitimi ve spor olmalıdır.	0	0	0	0	0
16. Beden eğitimi ve spor etkinliklerini katılmak beni dinlendirir.	0	0	0	0	0
17. Beden eğitimi ve sporla ilgili etkinliklerin dürüstlük ve demokratik yaşam davranışları kazandırdığına inanırım.	0	0	0	0	0
18. Egzersiz ve spor yaparak serbest zamanların daha iyi değerlendirildiğine inanırım.	0	0	0	0	0
19. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri ile uğraşmanın zaman kaybı olduğuna inanırım.	0	0	0	0	0
20. Serbest zamanlarımda egzersiz ve spor yapmak içimden gelmez.	0	0	0	0	0
21. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine önemli bir zamanımı ayırıyorum.	0	0	0	0	0
22. Beden eğitimi ve sporla ilgili hiçbir şeye ilgi duymam.	0	0	0	0	0
23. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri her zaman ilgimi çeker.	0	0	0	0	0
24. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmayı başkalarına önermem.	0	0	0	0	0

EK 10



Toplam Kaç Tane Parmak Pas
Yapabilirim ??? 600

Gerçek Performans : 110

Toplam Kaç Parmagım
Topa Temas Etti ???

110 X P : 110

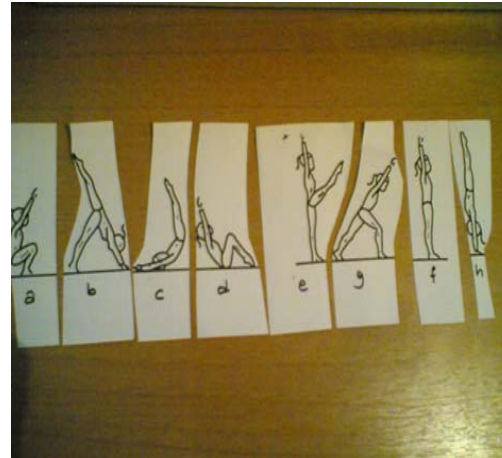
Kaplan gibi sevik
Zürafa gibi uzun boylu
Korince gibi sıkıkan
Kurbaga gibi iyi sırtlayan

4 KARA SİMSEKLE

Doymadım önce tokla atmaya
Korkmadım önce tokla atmaya
Sarı çok sardım önce tokla
En büyük önce tokla

Ayakların omuz genişliğinde
açık yaptığın
dizlerin hafifçe bükülü
haydi derin eller havada
alın hizasında

Voleybolunu seviyorum ben
çok seviyorum



Dizleri hafif bükme

Top elden çıktıktan sonra ayak parmak u

Baş parmaklar ve işaret parmakları ile t

Top elden çıktıktan sonra eller ve kolla

Topa parmakların ilk boğumları ile vurm

Top ile alnın üzerinde buluşma

Elleri alnın üzerinde tutma



Kartal - Ucucağ smag vurucak
 Kedi - çevik olup savunma yapıcak
 Köpek - hırslı olup mücadele edicek



M	A	N	S	E	T	P	A	S
P	L	O	N	J	O	N	A	M
V	F	K		O	O	P	S	A
J	I	O	E	R	K		T	C
F	L	L	E	A	V	S	E	T
S	E	B	M	B		O	S	
A	I	R	P	A	S	O	B	L
L	A	S	E	R	V	J	S	



Enam Arkadaşım Ede,
 Nasılsın, iyimisin? Bugün
 cinnastik dersi işledik.
 Çok zevkli bir ders.
 Ben çok iyi anladım. Sende
 anladın mı? Ama bir şey
 kağıda takıldı. Kızlar kaç
 alette yarışıyorlar. ve
 hangilerinde? Cevaplar sen
 tenefüste seni öperim.

BYE BYE

ASLI

PUL

Sevgili Arkadaşım Aslı,
 İyiyim. Sen nasılsın?
 Pencere zevkli kızlar
 4 alette yarışıyorlar.
 Asimetrik paralel
 Ter, Atlama
 Deney
 Bende seni öptüm.
 Güzelsen tenefüste.

EK 11**İZİN YAZISI**

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 031401802 no'lu yüksek lisans öğrencisi Aylin ÇELEN'in okulumuz 6. sınıflarında "İlköğretim Beden Eğitimi Dersinde Çoklu Zeka Etkinliklerinin Geleneksel Yönteme Göre Öğrencilerin Erişi Düzeylerine Etkisi" konulu yüksek lisans tezini 14 Şubat 2005 - 6 Mayıs 2005 tarihleri arasında uygulamasına izin verilmiştir.



EK 12**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı : Aylin ÇELEN

Sürekli Adresi : Kalıcı Konutlar 22/2 Ada 13/1 Blok BOLU

Doğum Yeri ve Yılı : Bolu, 05.02.1980

Yabancı Dili : İngilizce

İlkokul : Sakarya İlkokulu, 1990

Ortaokul : 50. Yıl Ortaokulu, 1993

Lise : Arı Koleji, 1997

Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, 2002.

Anabilim Dalı : Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı

E-Mail : aylin_celen@yahoo.com

Yayımlar :

- **İLHAN, Aylin;** MİRZEOĞLU, Dilşad. (2004). The Effects of Multiple Intelligences Activities on the Achievements of Students' Cognitive and Psychomotor Behaviors for Learning Volleyball and Gymnastics Units, 10th ICHPER.SD Europe Congress &The TSSA 8th International Sport Sciences Congress, 17-20 November, Antalya (Poster Bildiri).
- MİRZEOĞLU, Dilşad; **İLHAN, Aylin.** (2004).Attitudes of Pre-service Teachers Toward Teaching Profession in Physical Education and Sport Department in Abant İzzet Baysal University, 10th ICHPER.SD Europe Congress &The TSSA 8th International Sport Sciences Congress, 17-20 November, Antalya (Poster Bildiri).

- ÇOKNAZ, Hakkı; ÇELEN, Aylin. (2005). The Perception of Fair Play in Elite Gymnasts in Turkey, 9th Ishpes Congress, New Aspects of Sport History, Book of Abstracts. 7-11 September, Cologne.
- ÇOKNAZ, Hakkı; ALPKAYA, Ufuk; Çelen, Aylin; ÇETİN, Suna; TANK, Fatih. (2005), Elit Erkek Cimnastikçilerin Yarışma Öncesi ve Yarışma Sonrası Laktik Asit Seviyelerinin, Başlangıç ve Toplam Puanlarının Değerlendirilmesi, Spor ve Tıp Dergisi (Yayına kabul edildi).
- BİÇER, Bilal; ÇOKNAZ, Hakkı; YÜKTAŞIR, Bekir; YALÇIN, Birol; İLHAN, Aylin; KAYA, Fatih. “Bayan Voleybolcularda İki Farklı Kombine Germe Egzersizlerinin Dikey Sıçrama Performansı ve Hareket Genişliği Üzerine Etkisi”, Spor ve Tıp Dergisi, Cilt:13, Sayı:4, Ağustos, 2005.

Çalışma Hayatı : Araştırma Görevlisi (2002-)
 Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu,
 Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü

Ödüller :

- Mirzeoğlu, E. Dilşad. İLHAN, Aylin. Attitudes of Pre-service Teachers Toward Teaching Profession in Physical Education and Sport Department in Abant İzzet Baysal University, 10th ICHPER.SD Europe Congress &The TSSA 8th International Sport Sciences Congress, 17-20 November, Antalya (En İyi Poster Ödülü).

Kongreler :

- The 10th ICHPER.SD Europe Congress &The TSSA 8th International Sport Sciences Congress, 17-20 November, 2004, Antalya.
- The 46th ICHPER SD Anniversary World Congress, 9-13 November, 2005, İstanbul.