

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

İLKÖĞRETİM 7. SINIF BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE
İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENİM DESTEKLİ ÇOKLU ZEKA
KURAMI UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN PERFORMANS,
TUTUM ve ÖĞRENİLENLERİN KALICILIĞINA ETKİSİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. A. Azmi YETİM

HAZIRLAYAN
Alpaslan GÖRÜCÜ

KONYA-2007

ÖNSÖZ

Günümüz dünyası, bireyler ve toplumların, baş döndürücü bir hızla seyreden bilgi artışı ve akışı sebebiyle değişime zorlandığı bir dönemi yaşamaktadır. Bu değişimin genel karakteristiği, toplumların gelişme çabası taşımamanın getirdiği sonuçları iyi analiz etmeleri sonucu, bilgiyi etkili bir şekilde kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünceye sahip, öğrenme beceri ve yeterliliği gösterebilen, problem çözüme ve karar verme kabiliyetleri gelişmiş, sağlıklı, mutlu ve başarılı insan yetiştirme gayretidir. Bu gayretin bir sonucu olarak fark edilmiştir ki, nitelikli insan yetiştirmenin birinci şartı nitelikli bir eğitimidir. Nitelikli bir eğitim ise; bilginin, alıcı konumundaki bireylere öğreticiyi merkeze alan geleneksel anlayışla sunulması yerine, öğreneni öğrenmenin merkezine yerleştiren eğitim anlayışıdır. Toplumların gelişim taleplerine cevap bulmak üzere eğitim alanında yapılan çalışmalar, bilginin öğrenen tarafından aktif katılımı ile edinilmesi gerektiği üzerinde yoğunlaşmış ve bu çalışmaların sonucunda yeni yaklaşımlar ve yöntemler geliştirilmiştir. Çoklu zeka kuramı ve işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi de bunlardandır.

Nitelikli ve sağlıklı bir toplumu meydana getirmede en büyük etkenlerden birisi, hiç şüphesiz beden eğitimi ve sportif etkinliklerdir. Günümüzde, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin bireyi zihinsel, ruhsal ve fiziksel olarak sağlıklı yetiştirmede en önemli araç olduğu kabul edilmektedir. Bununla beraber, sporun, toplumların hayatına vazgeçilmez bir fenomen olarak yerleştiği görülmektedir. Bu anlamda, eğitim hayatının başlangıcı olan ilköğretim kademesindeki öğrencilerin, beden eğitimi ve sportif etkinliklere ciddi katılımı büyük önem taşımaktadır. Diğer derslere oranla öğrenciler tarafından daha çok beğenilen ve beklenen beden eğitimi derslerinin, geleneksel anlayış ve yöntemlerle işlenmesinin belli bir sıkıcılığa yol açtığı gözlenmektedir.

Sayılan gerçekler ve gerekçeler sebebiyle, toplumların sağlıklı ve mutlu olmalarında en önemli etkin olarak karşımıza çıkan beden eğitimi ve spor etkinlikleri, öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettikleri, değişik zeka alanlarını kullanarak öğrenmelerini güçlendirdikleri ve gruplar oluşturarak işbirliği ve paylaşım duygularını geliştirdikleri yeni yaklaşım ve yöntemlerle verilmelidir. Ancak o zaman, beden eğitimi etkinliklerinden istenen verim elde edilecektir. Bu araştırma, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çoklu zeka kuramı uygulamaları ve işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi ile verilmesinin öğrencilere kazandırdıklarını çeşitli açılardan incelemiştir.

Araştırmanın her aşamasında çaba gösteren, rehberlik eden ve son derece değerli yardım, bilgi, görüş ve mesaisini, zorlukları yenebilmem için benden esirgemeyen hocam ve danışmanım Prof. Dr. A. Azmi Yetim'e en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tezin hazırlanması aşamasında kıymetli görüşleriyle bana yol gösteren Doç. Dr. Ali Murat Sünbül'e, değerlendirilmesinde eleştiri ve görüşleriyle eksikliklerimi gideren Yard. Doç. Dr. Burhan Çumralıgil'e ve takıldığım her yerde desteğini gördüğüm Arş. Gör. Dr. Selahattin Avşaroğlu'na katkılarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmalarım sırasında yardım ve desteklerini gördüğüm mesai arkadaşım Yard. Doç. Dr. Hayri Demir'e, oda arkadaşlarım Yard. Doç. Dr. Oktay Çakmakçı, Arş. Gör. Dr. Süleyman Patlar ve Arş. Gör. Ekrem Boyalı ile çeviriler konusunda yardımcı olan Arş. Gör. Bekir Mehtap'a teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında yardım ve desteklerini esirgemeyen Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu müdiresi Mualla Çağır, müdür yardımcısı Murat Şiraz, beden eğitimi öğretmenleri Hasan Kıcırcı ve Aygül Çağlayan ile 7-A ve 7-B sınıfı öğrencilerine teşekkür ederim.

Araştırmanın yazım aşamasında imla ve noktalama işaretleri konusunda yardımlarını esirgemeyen daima manevi destekçim, hayat arkadaşım, eşim Türkçe Öğretmeni Aysut Görücü ve kızlarım Şerife Seray, Elif ve Ülkü'ye sonsuz teşekkürler ederim.

Alpaslan GÖRÜCÜ

Kasım 2007

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 7. sınıf beden eğitimi öğretiminde, işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının öğrencilerin performanslarına, derse ilişkin tutumlarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisini belirlemektir.

Deneyssel olarak gerçekleştirilen araştırma, 2005-2006 öğretim yılının birinci yarısında, Selçuklu ilçesinde bulunan Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu'nda birbirine denk iki sınıfta öğrenim gören toplam 34 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Sınıfların denklikleri, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler ve bir önceki yıla ait ders notları ile belirlenmiştir. Bu sınıflar deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır.

Araştırmada deney grubundaki öğrencilere işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi (takım-oyun-tumuva) etkinlikleri ve çoklu zeka kuramı uygulamalarından oluşan 16 saatlik bir eğitim programı uygulanırken, kontrol grubu öğrencilerine de geleneksel öğretimle yine 16 saatlik bir eğitim programı uygulanmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilere, devinişsel alan gözlem formu ve beden eğitimi tutum ölçeği uygulanmıştır. Ölçekler öğrencilere araştırmanın başında öntest, araştırma sonunda sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmadan 8 hafta sonra da gözlem formu, öğrencilere kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde t testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1. İşbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunun öntest-sontest sonuçlarına göre, öğrencilerin voleybol temel becerileri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

2. İşbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında, öğrencilerin kalıcılık düzeylerini ölçmek için yapılan test sonucunda anlamlı fark bulunamamıştır.

3. İşbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunun öntest-sontest sonuçlarına göre, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları arasında, deney grubu lehine anlamlı fark elde edilmiştir.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the effect of multiple intelligence theory based on collaborative learning method on students' success, the permanence of their learned knowledge and their attitudes towards lessons in physical education teaching at 7th grade of primary school.

This experimental research was conducted on 34 students who attends two equivalent classes at Private Esentepe Primary School located in the Selçuklu District in the first half of 2005-2006 academic year. The equivalence of the classes had been determined by data gathered through interviews with teachers and marks of the previous year. These classes were named as experimental and control groups.

While an educational program with 16 lessons which consists of activities of collaborative learning method (team-game-tournament) and applications of multiple intelligence was applied to experimental group, the same educational program with 16 lessons was applied to students of control group through traditional educational method in the research.

Kinetic field observation form and physical education attitude scale was applied to the students with the aim of gathering data. At the beginning of the research the scales were applied as pre-test and as post-test at the end of the research. The observation form was held as permanence test 8 weeks after the research.

T test was held to analyse the data obtained from research. Results of the research;

1. According to pre-test post-test the results of the experimental group to which multiple intelligence theory based on collaborative learning method was applied and the control group to which traditional education was applied, no significant difference was found between the basic volleyball skills.

2. According to the results of the test to measure the permanence levels of students there was no significant difference between the experimental group to which multiple intelligence theory based on collaborative learning method was applied and the control group to which traditional education was applied.

3. According to pre-test post-test the results of the experimental group to which multiple intelligence theory based on collaborative learning method was applied and the control group to which traditional education was applied, significant difference in favour of the experimental group was found between the students' attitudes towards physical education lesson.

TABLolar LİSTESİ

Tablo II.I. Araştırmada Uygulanacak Deneysel Desen.....	108
Tablo II.II. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulma Durumları.....	110
Tablo II.III. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Voleybol Temel Teknikleri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	110
Tablo III.I. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Parmak Pas Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	117
Tablo III.II. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Manşet Pas Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	118
Tablo III.III. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Servis Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	118
Tablo III.IV. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Smaç Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	118
Tablo III.V. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Blok Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	119
Tablo III.VI. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Voleybol Temel Teknikleri Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması.....	119
Tablo III.VII. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	121
Tablo III.VIII. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	121

EKLER LİSTESİ

Ek-1. Beden Eğitimi Dersi Eğitim Programı.....	152
Ek-2. Voleybol Ünitesi Öğretim Programı.....	153
Ek-3. Günlük Ders Planı.....	163
Ek-4. Voleybol Gözlem Formları.....	167
Ek-5. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği.....	172

İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	i
Özet.....	iii
Abstract.....	iv
Tablolar Listesi.....	v
Ekler Listesi.....	vi
İçindekiler.....	viii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Problem Cümlesi	10
1.3. Alt Problemler	10
1.4. Araştırmanın Amacı.....	11
1.5. Araştırmanın Önemi	12
1.6. Sayıtlılar	13
1.7. Sınırlılıklar	13
1.8. Tanımlar.....	13

BÖLÜM II KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çoklu Zeka Kuramı.....	15
2.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenim Yöntemi.....	45
2.3. Çoklu Zeka Kuramı ile İşbirliğine Dayalı Öğrenim Yöntemi İlişkisi.....	56
2.4. İlköğretimde Beden Eğitimi Dersi ve Önemi	59
2.5. Çoklu Zeka Kuramı ile Beden Eğitimi İlişkisi	79
2.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenim Yöntemi ile Beden Eğitimi İlişkisi	83
2.7. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum.....	87
2.8. İlgili Araştırmalar.....	91
2.8.1. Çoklu Zeka Kuramı ile İlgili Araştırmalar	91
2.8.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenim Yöntemi ile İlgili Araştırmalar	98
2.8.3. Kuram ve Yöntemin Birlikte Kullanıldığı Araştırmalar	105

**BÖLÜM III
YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Yöntemi	108
3.2. Katılımcılar	109
3.3. Deneysel İşlem.....	111
3.4. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları	114
3.4.1. Voleybol Gözlem Formları	114
3.4.2. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	114
3.5. Kullanılan İstatistiksel Teknikler	116

**BÖLÜM IV
BULGULAR**

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	117
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	119
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	120

**BÖLÜM V
YORUM ve TARTIŞMA**

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar.....	122
5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar	128
5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Yorumlar	130

**BÖLÜM VI
SONUÇ ve ÖNERİLER**

6.1. Sonuçlar	132
6.2. Öneriler	132
KAYNAKÇA	134
EKLER	152

BÖLÜM I

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

GİRİŞ

Günümüzde dünyanın hızla değişmesi ve bu değişime ayak uydurmak mecburiyeti, üretken bireyler yetiştirmenin gereğini ortaya koymuştur. Bu gereği yerine getirebilmek, değişimi yakalayacak nitelikli insanları yetiştirebilmek için, her alanda çaba gösterilmekle beraber özellikle eğitim alanında çalışmalar yoğunlaştırılmıştır. Çünkü, üretken ve nitelikli insan yetiştirmenin ancak eğitimle mümkün olabileceği anlaşılmıştır.

Eğitim alanında yapılan çalışmalar, geleneksel eğitim anlayışının yetersizliği üzerinde durmakta, bu yetersizliği giderebilmek için öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlayacak farklı yaklaşım ve yöntemleri öne sürmektedir. Hemen her yaklaşım ve yöntemin ortak özelliği, geleneksel anlayıştaki bilgiyi depolayan pasif öğrenci yerine, bilgiyi etkili şekilde kullanan ve öğrenmeye aktif olarak katılan öğrenci profili sunmasıdır.

Eğitim bilimlerindeki yenileşme çabalarına paralel olarak, standart öğretim programlarıyla ulaşılamayan beyinleri yeniden kazanmak ve insanlardaki zenginliklerin farkına varılmasını sağlamak üzere geliştirilen anlayışlardan birisi de çoklu zeka kuramıdır. Çoklu zeka kuramının amacı, öğrencilerin çoklu zeka alanlarını sınıfta işleyecekleri konularla ilişkilendirerek, her öğrencinin zeka alanlarının kendine özgü bir yapıda gelişmesine fırsat tanımaktır (İflazoğlu, 2003).

Çoklu zeka kuramı; bireylerin farklı sebeplerle, farklı yollar ve farklı hızlarda öğrendiğini savunmakta, öğrenme ve öğretme sürecinde bütün zeka türlerinin işe koşulmasını öngörmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, sahip oldukları zeka alanlarının farklılığından kaynaklanmaktadır ve etkili öğrenmenin sağlanabilmesi için bu zeka alanlarını dikkate alarak öğrenim hizmetinin verilmesi gerekmektedir (Gürbüz ve Çatlıoğlu, 2004). Bir başka ifadeyle, her öğrenci zeka yapısı ve öğrenme yöntemi açısından diğerlerinden farklıdır. Bazıları dinleyerek, bazıları öğrenme sürecinin içinde yer alarak, bazıları da; araştırmak, düşünmek ve çözümlenmek gibi farklı yöntemlerle öğrenmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde yapılması gereken, bu potansiyelden olabildiğince yararlanabilmektir. Saban'ın da (2003) belirttiği gibi çoklu zeka kuramı, çok kapsamlı bir öğretim modeli ortaya koyarak, öğretmenleri sınıfta daha fazla sayıda öğrenciye ulaşabilmek için eğitimde kullandıkları öğretim yöntemlerini gözden geçirmeye zorlamakta ve öğretimde yöntem zenginliğine gitmeleri konusunda onlara

yardımcı olmaktadır. Armstrong'a (2000) göre de, çoklu zeka kuramı, öğretmenlerin yenilikçi öğretim stratejileri geliştirmelerini kolaylaştırmakta, bunun yanında, sınıfta kolayca uygulanabilen çok çeşitli öğretim yöntemlerine imkan sağlamaktadır. Kuramın kurucusu Gardner'da (1999), her öğrencinin zeka profilinin farklı olduğunu, bu sebeple de eğitim sisteminde öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun yöntemler kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre geleneksel eğitimde okullar, genel olarak dilsel ve mantıksal-matematiksel zeka ile çalışmakta ve bireysel yeteneklere ve değişik öğrenme yöntemlerine yer vermemektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin tek bir ders programıyla ve aynı yöntemle öğrenme mecburiyetleri olmamalıdır.

Çoklu zeka kuramının, öğrenmede, değişik öğretim yöntemlerine imkan sağlamanın bir sonucu olarak, çoklu zeka etkinliklerinin kullanıldığı yöntemlerden birisi de işbirliğine dayalı öğrenim yöntemidir. İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi, öğrencilerin küçük karma gruplar oluşturarak, birbirlerinin öğrenmelerini kolaylaştırdıkları bir yöntemdir. Yöntemin ana eksenini, öğrencilerin farklı öğrenme yaşantıları geçirecek öğrenmesine yardımcı olma ve öğrenmede onlara farklı seçenekler sunma oluşturmaktadır. Dikkat edilirse, çoklu zeka kuramı da aynı felsefeyi öne sürmektedir.

Çağdaş eğitim anlayışı bireyi fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal boyutları ile bir bütünlük içerisinde ele almaktadır. Bu bağlamda eğitimden beklenen ise, bireylerin saklı güçlerini ve yeteneklerini ortaya çıkararak, en üst düzeyde geliştirmesine yardım etmektir. Böylece fiziksel, zihinsel ve duygusal boyutları ile bedensel, ruhsal açıdan mutlu, verimli, üretken bireyleri topluma kazandırmak mümkün olabilecektir (Yenal, Çamlıyer ve Saracaloğlu, 1999).

Bu düşüncenin bir sonucu olarak, ilköğretim seviyesindeki beden eğitimi dersleri büyük önem kazanmıştır. Beden eğitimi derslerinin, öğrencilerin gelişimlerini olumlu yönde sağlayacak şekilde işlenmesi gerekmektedir. Ancak, Yaylacı'nın da (1998) belirttiği gibi, ilköğretim beden eğitimi dersleri istenilen seviyede verimli olamamaktadır. Bu verimsizliğin değişik sebepleri olmakla birlikte, geleneksel anlayışın yetersizliği de önemli bir etken olarak düşünülebilir. Çünkü, öğrencilerin tek düze ders görmeleri sıkılmalarına ve dersten soğumalarına sebep olmuş olabilir.

Bütün bunların ışığı altında ilköğretim beden eğitimi öğretiminde, öğrencilerin kendi öğrenmelerine etkin bir biçimde katıldıkları çoklu zeka kuramı uygulamaları ile farklı yönlerini birbirleriyle paylaşmalarına imkan tanıyan işbirliğine dayalı öğrenim

yönteminden faydalanılabilir. Çoklu zeka kuramı uygulamalarıyla, ezberci eğitimden uzaklaşmaları sağlanır, dersler ilginç ve zevkli hale gelir. Öğrencilerin problem çözme ve düşünme gibi becerileri gelişir, kendi eğilim ve istekleri ön plana çıkar. İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemiyle ise, hem öğrencilerin zeka alanları geliştirilebilir ve hem de farklı sportif becerilerini paylaşarak beyinlerinde yeni bağlantılar oluşturmalarına yardımcı olunabilir. Bundan dolayı bu araştırmada, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamaları, ilköğretim beden eğitimi derslerinin öğretiminde kullanılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknolojiye yaşanan büyük ilerlemelere paralel olarak ortaya çıkan bilgi artışı ve akışı, adına bilgi çağı denilen yaşadığımız yüzyılda, klasik birey ve toplum anlayışını kökten değişime zorlamıştır. Var olanla yetinen ve kendisini geliştirme çabası içinde olmayan bireylerin yerine bilgiyi etkili biçimde kullanan insanlar geçerken, tüketici durumundaki toplumlar da, ülke kalkınmasında temel itici güç olan nitelikli insan unsurunu fark ederek üretken toplumlara dönüşmüştür. Bu dönüşüm, hemen her toplumu derinden etkilemiş ve temel özelliği eleştirel ve yaratıcı düşünceye sahip, öğrenme beceri ve yeterliliği gösterebilen, problem çözme ve karar verme kabiliyetleri gelişmiş, kısaca, bilgiyi etkili bir şekilde kullanan ve hayata uygulayan bireylerden oluşmak olan “bilgi toplumu” olma yolunda çabaların yoğunlaşmasına sebep olmuştur.

Hiç şüphesiz, bu değişim kısa bir zamanda olmamış, toplumsal, siyasal ve ekonomik alanlarda gerçekleştirilen atılımlar uzunca bir süreci gerektirmiştir. İşte bu süreçte toplumlar, gelişmenin birinci şartı olan yetişmiş insan gücü unsurunu fark etmişler; kalıplaşmış zihinler üreten, işbirliği yapmayan ve eleştirel bakış açısına sahip olmayan bireyler yetiştiren eğitim anlayışlarını sorgulamaya başlamışlardır. Bu sorgulama sonucunda, öğreticiyi merkez kabul eden ve öğrenmeyi bilgi aktarımı olarak gören geleneksel eğitim anlayışı değişmeye başlamıştır.

Öğrenci başarısının sınavdan alınan puanlarla değerlendirildiği eğitim anlayışında bocalayan toplumlar, geleceğe yönelik nitelikli insan yetiştirebilme kaygısı ile eğitim anlayışlarını yeniden gözden geçirmeye başlamışlardır. Bu süreçte, eğitim sistemlerinin gelişmişlikle doğrudan ilgili olduğu tespit edilmiş, ekonomik ve sosyal gelişmenin ancak nitelikli bir eğitim anlayışıyla mümkün olabileceği belirlenmiştir.

Toplumsal değişme ve gelişmenin en önemli unsuru olarak görülen eğitim kavramının, ait olunan felsefi veya psikolojik kuramlara bağlı olarak bu güne kadar çok çeşitli tanımlamaları yapılmıştır. Titiz'e (2000:5) göre eğitim, "gelişen durumların gerektirdiği bilgi ve becerileri kişisel çaba ile öğrenebilme ve bunları hayatın özel durumlarına uygulayabilme sanatının kazanılması"dır. Sönmez (2001:29) eğitimin tanımını "fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istenilen biyokimyasal değişiklikler meydana getirme süreci" olarak yaparken, Demirel ve Kaya (2002:5) "bireyin yaşadığı toplumda uygulama değeri olan yetenek, yöneliş ve diğer davranış örüntülerini kazandığı süreçler toplamı" olarak tanımlamıştır. Bu tanımlar incelendiği zaman, eğitim biliminde en önemli unsurun "birey" yani "insan" olduğu görülmekte ve eğitimin insan davranışlarını değiştirmek için bir araç olduğu anlaşılmaktadır. Bunu yaparken de, sosyal bir kurum olması sebebiyle kültürel değerleri nesilden nesile aktarırken toplumun yenileşmesini ve devamlılığını sağlamaktadır.

Eğitim sürecini birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğrenme ve öğretme olayları oluşturur. Öğrenmenin oluşmasını sağlayan her türlü etki eğitim sürecinin bir parçasıdır. Birbirini izleyen öğrenmelerin oluşturduğu sürece eğitim diyebilmek için bu öğrenmelerin belli bir hedefe ya da hedefler dizisine ulaşmak için yapılması gerekir. Her öğrenme zinciri eğitim olarak nitelendirilemez. Eğitim sürecinin; amaç, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme olarak üç temel ögesi vardır. Eğitim amaçla başlar, öğretme-öğrenme etkinlikleriyle devam eder ve değerlendirme ile son bulur. Sürecin bu mantığı bütün kültürler için aynıdır. Amaçların kapsamı ve öğrenme için kullanılan öğretme yöntemleri kültürden kültüre değişebilir, fakat sürecin tabiatı değişmez (Fidan ve Erden, 1998).

Eğitim bir sistem olarak ele alındığında öğretmen, öğrenci ve eğitim programları olmak üzere üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu temel öğelerden her biri çok önemlidir ve birbirleriyle ilişkilidir. Öğretmenin, diğer iki ögeyi etkileme gücünün daha fazla olduğu bilinmekle beraber, hazırlanacak eğitim programlarının nitelikli olması, sistemin istenilen düzeyde gerçekleşmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bir başka ifade ile, bireyde istenilen davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlanan eğitimin daha etkili ve verimli duruma gelmesi, eğitim programlarının niteliği ile doğru orantılıdır. Eğitim programlarından söz edildiğinde ise, eğitim sürecinin tamamı ile ilgili olan program geliştirme çalışmaları düşünölmelidir.

Eğitimde “program” kavramı günümüze kadar pek çok düşünür ve eğitim bilimci tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Carter ve Good tarafından hazırlanan eğitim sözlüğünde eğitim programı, “bir çalışma alanında diploma ya da sertifika alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler veya konulardan oluşan bir liste” anlamında kullanılmaktadır. Taba ve Tyler eğitim programına “hedef ve davranışların kazanılması için stratejilerin belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planı” derken, Johnson “ğrenme ürünlerinin yapılandırılması”, Pratte “biçimsel eğitim ve ğretim etkinliklerini örgütleme takımı”, Saylor, Alexander ve Lewis ise “eğitilecek bireylere öğrenme yaşantıları kazandırma planı” demektedirler (Aktaran: Demirel, 1999).

Eğitim programıyla ilişkili bir diğer kavram da “program geliştirme” kavramıdır. Program geliştirme, eğitimin ve eğitim kurumlarının çağın gereklerini yakalayabilmelerinde anahtar kavramdır. Çünkü program geliştirme; kendini değiştiren, onaran ve gerekirse yeniden düzenleyen bir süreçtir.

Mc Neil’e göre program geliştirme; ne öğretileceğine karar verilmesi, program geliştirme sürecinde bulunacak ögelerin belirlenmesi, ne öğretileceği ile ilgili bir modelin seçilmesi ve seçilen modelin değerlendirilmesi aşamalarını kapsar. Oliva, program geliştirmenin kapsamlı bir kavram olduğunu ve bu kavramın bir eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarından oluştuğunu belirtir (Aktaran: Bümen, 2001). Demirel (2002:119) ise program geliştirmeyi, “bir eğitim programının dört temel ögesi olan hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme (sınama durumları) geleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlar.

Program geliştirmenin hedef boyutunda “neden, niçin eğitiyoruz” sorularına cevap aranır. Bu sorulara verilecek cevaplar ülkenin eğitim felsefesini yansıtır. Hedef, yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını istediğimiz, eğitimle kazandırılabilir nitelikteki özellikleri ifade eder (Ertürk, 1991).

Hedefler belirlendikten sonra, gözlenip llebilmesi için davranışa dönüştürülür. Programın hedef ve hedef davranışlar boyutunun belirlenmesi oldukça önemlidir. Çünkü ne öğretileceği sorusu, davranışlarda değişmesi beklenen bilgi örüntüsünün, kazandırılması hedeflenen kavram ve gelişim ihtiyaçlarının denemesini sağlayacaktır. Niçin ve nasıl öğretileceği sorusu, kazandırılmak istenen davranışların hangi işlem yollarıyla başarılacağının; ne kadar öğrenildiği sorusu da, kazandırılmak istenen davranışların kazanılıp kazanılmadığının sınamasını yapacaktır. Dolayısıyla, hedefler

ve hedef davranışlar “ne, nasıl öğretilcek?” ve “ne kadar öğrenildi?” sorularının temel ölçütüdür (Erginer, 2000).

Eğitim sürecinin sonunda varılmak istenen noktayı ifade eden hedefler, toplumun politik felsefesini yansıtan “uzak hedefler”, uzak hedeflerin okula yansması olarak kabul edilebilecek “genel hedefler” ve genel hedeflerin uzantısı olarak bir derste öğrencilere kazandırılmak istenen özellikleri ifade eden “özel hedefler” olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Hedefler, toplumun ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilecek, bireyi ve dolayısıyla toplumu geliştirici nitelikte olmalıdır. Aynı zamanda, erişilebilir çıktıları yansıtmalıdır (Demirel, 2002).

Eğitim bilimciler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda öğrenme ilkelerine uygun olarak, hiyerarşik düzenlerle hedef taksonomileri (hedeflerin aşamalı olarak sıralanması) hazırlamışlardır. Bu sayede, hedeflerin davranışa dönüşmüş ifadelerinin anlaşılması ve öğretim etkinliklerinin planlanması kolaylaşmıştır.

Program geliştirmenin içerik boyutunda, belirlenen hedeflere ulaşmak için “ne öğretelim” sorusuna cevap aranmaktadır. Bu bağlamda, programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur. İçerik düzenlemede sıralama; somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakın çevreden uzak çevreye doğru yapılmalıdır. Bu ilkeler bütün dersler için geçerlidir. İçeriğin düzenleme sıralamasında bir farklılık olmamakla birlikte, nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunda değişik yaklaşımlar olmuştur. Doğrusal programlama, sarmal programlama, modüler programlama, piramitsel ve çekirdek programlama, konu ağı-proje merkezli programlama, sorgulama merkezli programlama içeriğin nasıl düzenlenmesi gerektiğini açıklayan programlama yaklaşımlarıdır (Demirel, 2002).

Program geliştirmenin eğitim durumları (süreç) boyutu, hedeflerin tespit edilmesi ve davranışsal tanımlarının yapılmasından sonra, bu davranışların gerçekleşmesini sağlayacak nitelikteki planlamayı kapsar (Bilen, 1999). Öğrenciye istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmaktadır. Öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi için yaşantılarının etkili bir biçimde düzenlenmesi gerekir (Demirel, 2002). Çünkü, öğrenme ve öğretme süreçleri böyle yaşantılardan oluşur. Bu süreçlerin istenilen ürünleri verip vermemesi, öğrenme yaşantılarının uygun ve etkili olup olmamasına bağlıdır. Bu amaçla, hedeflere uygun içeriğin öğrencilere nasıl kazandırılacağı, nasıl aktarılacağı

belirlenir. Bunun için uygun öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri araştırılır, araç ve gereçler hazırlanır (Özçelik, 1989). Birtakım özelliklerle donanmış olarak eğitim almaya gelen öğrenciye, geçerli yaşantıların kazandırılması amacıyla uygun olan eğitim çevresi düzenlenir, bir başka ifadeyle “çevre ayarlaması” yapılır ve bu çevreyle etkileşime girmesi sağlanır. Bu etkileşim sonucunda da, öğrenme oluşur. Bu etkileşimlerin hedef davranışlara ve öğrenciye uygun, etkili ve ekonomik olması gerekir (Bilen, 1999; Yılmaz ve Sünbül, 2003).

Öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından da öğretme yaşantıları düzeneği olarak kabul edilebilecek “eğitim durumlarının” düzenlenmesinde çeşitli öğretme stratejileri (sunuş yolu, buluş yolu, araştırma yolu), öğretme yöntemleri (anlatma, tartışma, örnek olay, gösterip-yaptırma, problem çözme, bireysel çalışma) ve öğretme tekniklerinden (beyin fırtınası, gösteri, soru cevap, drama ve rol yapma, benzetim vb.) faydalanmak suretiyle hedeflenen davranışlara ulaşılmaya çalışılır (Demirel, 2002).

Program geliştirmenin son boyutu olan değerlendirme (sınama durumları), öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz hedeflenen davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir. Başka bir ifadeyle “öğrenmede eksiklik, yanlışlık ve güçlük olup olmadığı hakkında gerekli bilgileri elde etme amacıyla düzenlenen çevredir” (Demirel, 2005; Büyükkaragöz, 1997). Kısaca değerlendirme boyutu, yapılan eğitimin kontrol edilmesidir.

Bu boyutta, uygun ölçme araçları kullanılarak ulaşılan yargıların, önceden belirlenen hedeflere ne kadar eriştiği ortaya konur ve sisteme dönüt sağlanır. Davranışların çeşitliliği esas kabul edildiğinde, sınama yapmak için değişik ölçme araçlarından faydalanmak gerekmektedir. Genellikle, bilişsel davranışların ölçülmesinde akademik başarı testlerinden, duyuşsal davranışların yoklanmasında tutum değerlendirme ölçeklerinden, psikomotor davranışların yoklanmasında da performans testlerinden yararlanılmaktadır (Erginer, 2000).

Ölçme ve değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz ve önemli bir parçasıdır. Her sistemde olduğu gibi eğitim sisteminde de çıktıların, yani ürünün kalite kontrolünün yapılması gerekir. Ölçme ve değerlendirme süreci bu doğrultuda eğitimcilere yardımcı olurken, bir yandan da sistemin kendi kendisini onarmasını ve geliştirmesini sağlar. Ölçme ve değerlendirme iki ayrı kavramdır. Ölçme geniş

anlamıyla; insanların, olayların veya eşyanın belirli bir niteliğinin gözlem sonuçlarını, sayı veya sembollerle ifade etme işlemidir. Değerlendirme ise; ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, bireyin ölçülen nitelikleri hakkında bir değer yargısına ulaşma sürecidir (Korkmaz, 2004).

Bir eğitim programını oluşturan; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğeleri bir etkileşim içerisinde. Bu etkileşim, programın öğeleri arasındaki ilişkilerin dinamik olmasının da bir sebebidir. Bu etkileşim, sistemin bir ögesinde yapılacak değişimin diğer öğeleri de etkileyeceği anlamına gelir. Bu da, eğitim programının tamamının etkilenmesi demektir (Demirel, 2002).

Kalkınmanın temel itici gücü olan nitelikli insan unsuru yetiştirmenin birinci şartı, iyi bir eğitim anlayışına sahip olmaktır. İyi bir eğitim ise, her bakımdan sistemli ve planlı program geliştirme çalışmalarını gerektirir. Bu nedenle, istenilen hedeflere ulaşabilmek için, değişen ve gelişen şartları karşılayabilecek, çağın gereklerine uygun eğitim programlarının yapılması gerekir. Böyle bir eğitim programı yapmak demek, “öğret, öğren ve hatırla” silsilesini temsil eden standart öğretim paradigmasını terk etmek demektir. Başka bir ifadeyle, öğrencileri ilgi ve yetenekleri ölçüsünde yetiştirmenin geleneksel eğitim programlarıyla mümkün olamayacağını kabul etmek demektir. Çünkü çok iyi anlaşmıştır ki, bireye ezber bilgiler aktarmak onun istenilen özelliklerle donanımını sağlamak için yeterli değildir.

Eğitim anlayışı yakın bir geçmişe kadar bilginin sabit, kesin ve değişmeyen bir değer olarak algılandığı, yüzeysel ansiklopedik bilgilerin öğretmen tarafından öğrenciye aktarıldığı, sözel ve sayısal zeka olmak üzere iki yönlü zihinsel gelişmeyi hedefleyen bir geleneksel yaklaşım içinde verilirdi. Bu yaklaşımın bir ürünü olmak üzere geleneksel yaklaşımlarda her şey büyük oranda öğretmene göre şekillenmiştir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde zamanın büyük bölümünü öğretmen kullanmakta, iletişim büyük oranda tek yönlü olmaktadır. Toplu öğretim esas olup, öğrencilerin bireysel farklılıkları, yetenekleri, ilgileri, beklentileri, öğrenme hızı, vb. hususlar yeterince dikkate alınmamaktadır. Bunun yanında, “düz anlatım” ve “soru-cevap” yöntemleri dışındaki etkinliklere de fazla yer verilmemektedir. Bunun sonucu olarak öğrencilerin dikkatlerinin uzun süreli bir noktada toplanamaması, ezberciliğe itilmesi, onlara sözel olarak sürekli mesajlar iletilmesi; bazı bilgileri kaçırmalarına, belirli bir noktadan sonra gerçek öğrenme etkinliğini bırakmalarına yol açmaktadır. Diğer bir ifade ile öğrenme sürekli olarak ertelenmektedir (Sünbül, 2007).

Geleneksel öğretimin, teknolojik, bilimsel ve sosyal açılardan karşılaşılan sorulara şablon cevapları vardır ve öğrenciyi buna göre eğitir. Brooks ve Brooks (1993), geleneksel öğretimin sınıf ortamlarındaki temel problemlerini şu şekilde belirtmektedir:

1. Sınıflarda öğretmen konuşmasının egemen olması
2. Öğretmenlerin çoğunun ders kitaplarına ağırlık vermeleri ve ders kitaplarında yazılı olan bilgileri öğrencilere aktarmaları
3. Sınıflarda sabit sıraların olması sebebiyle öğrencilerin ikili, üçlü oturması, bunun da grup çalışmalarının yapılmasına engel olması
4. Öğrenci düşüncelerine değer verilmemesi
5. Yeni bilgilerin yapılandırılmasının söz konusu olmaması

20. yüzyılın başlarından itibaren, değişen ve gelişen toplum ve dünya hayatının gereklerini karşılayabilmek için, sürekli öğrenme ve beceri geliştirme temeline dayalı bir eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu anlayışın bir sonucu olarak da, eğitim programında öğrencinin merkez olduğu ve her konunun ona göre düzenlenmesi gerektiği görüşü benimsenmiştir. Şekilcilik, ezbercilik, tekdüzelik ve öğretmen merkezilikten uzak bu anlayış, araştıran, öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan ve üreten öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Günümüzde ise eğitim ve öğretim; öğrencilere önceden belirlenmiş kapsamın doğrudan aktarılması olarak değil, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenme işinde öğrenciye dış dünyaya ilişkin bireysel bilgi, anlam ya da yorumlarını yapılandırması için yardım edilmesi süreci olarak görülmektedir. Bu sebeple öğretim uygulamalarının tasarlanması ve uygulanmasında öğretmenlerin neyi, nasıl öğreteceklerinden çok, öğrencilerin hangi şartlarda daha iyi öğrenebilecekleri üzerinde durulmaktadır. Öğrenci, öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadır. Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmaya yönelik rehberlik etmek, öğrenme sürecine katılımını sağlamak için gerekli önlemleri almak ve öğrenciyi sürekli güdülemek durumundadır. Öğrenci sınıf içerisinde pasif ve edilgen olma durumundan çıkmakta; bilgileri aktif olarak alan, kendi hedefleri doğrultusunda, kendi stratejileriyle işleyen bir yapıya kavuşmaktadır (Sünbül, 2007).

Kısaca özetlemek gerekirse; geleneksel anlayışta bireyin zeka göstergeleri “problem çözme”, “mantığını kullanma” ve “eleştirel düşünme” becerisiyle izah ediliyor, bireylerdeki bu yeterliklerin tanınması ve bunlara uygun eğitim ortamlarının oluşturulması yeterli görülüyordu. Günümüzdeki anlayış ise, bireylerdeki potansiyel yeterliklerin belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak eğitim bilimlerinde yapılan

çalışmalarda, “hayat boyu aktif öğrenme”, “problem çözme yeteneği” ve “derinlemesine düşünme” gibi olgular önem kazanmış ve Sünbül’ün de (2007) belirttiği gibi; yapılandırmacı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, beyin temelli öğrenme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, işbirliğine dayalı öğrenme ve çoklu zeka kuramı gibi farklı öğrenme-öğretme yaklaşım ve modelleri ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle öğrencilere bilgiyi bulmada, kullanmada, sistematik hale getirmede sahip oldukları ilgi, yetenek ve potansiyellerini kullanabilecekleri imkanlar, ortamlar sunan bir eğitim anlayışı içine girilmiştir. Yeni eğitim anlayışında öğrenci aktif katılımcı, başarılı olma şansı olan birey olarak görülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim 7. sınıf Beden Eğitimi dersi “voleybol” ünitesinin öğretiminde, işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının uygulandığı grup ile geleneksel öğretimin uygulandığı grubun performans, kalıcılık ve derse ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Beden eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun voleybol temel becerileri performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

a. Beden eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun parmak pas performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

b. Beden eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun manşet pas performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

c. Beden eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun servis performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

d. Beden eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun smaç performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

e. Beden eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun blok performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Beden eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun voleybol temel becerileri kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

a. Beden eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun parmak pas kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

b. Beden eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun manşet pas kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

c. Beden eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun servis kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

d. Beden eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun smaç kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

e. Beden eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun blok kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Beden eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ilköğretim beden eğitimi derslerinde işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının geleneksel öğretim anlayışından

farkını tespit etmek, bunun öğrenci performansları, tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini ortaya koymaktır. Bu amacın belirlenmesinde, beden eğitimi dersinin öğretiminde yeni yaklaşım ve yöntemlerin uygulama aşamasında yeterince kullanılmadığının araştırmalarla tespiti önemli rol oynamaktadır. Öğrenci merkezli eğitimi temel alan, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenilenlerin kalıcılığını arttıran ilgili yaklaşım ve yöntemin beden eğitimi konularının öğretiminde başarılı olup olmayacağını belirlemek bu gerekliliği daha da arttırmaktadır. Bunun yanında, beden eğitimi alanında ilgili deneysel araştırmalara katkıda bulunmak da bir diğer amaçtır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Ortaya çıkması ve eğitime yansımalarının ardından çoklu zeka kuramı, hem yurt içinde ve hem de yurt dışında, değişik öğretim kademeleri ve konu alanlarında uygulamaya konmuş ve konmaya da devam etmektedir. Hatırlanacağı gibi, kuramın okullarda kullanılabileceği üç yöntem; arzulanan yeteneklerin geliştirilmesi, eğitimin bireyselleştirilmesi ve bir kavrama, konu alanı veya bilim dalına değişik yöntemlerle yaklaşmak olarak Gardner (1999) tarafından belirtilmiştir. Dolayısıyla bu temel düşünceden hareketle, kuram etkinliklerinin geleneksel yöntemler yerine, öğrenmeyi kolaylaştıran yöntemlerle verilmesi daha akılcı gözükmektedir.

Bireysel farklılıklara dikkat çeken çoklu zeka kuramı, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta, kendilerini tanımalarını, kendilerine güvenmelerini, bireysel farklılıklara saygı duymalarını sağlamaktadır. Bu doğrultuda kuram uygulamalarının öğrenciye kazandırılabilmesi en iyi yöntemlerden birisinin işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi olduğu düşünülebilir. Çünkü işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi; eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir, kendine güven duyma ve bir gruba ait olma gibi değerlerin yanında başkalarının beceri ve yeteneklerine duyarlı olma duygusunu da pekiştirir. Dikkat edilirse, kuram ve yöntemin öğrenciye kazandırdıkları arasında paralellik olduğu göze çarpmaktadır. Bu anlamda, çoklu zeka kuramı uygulamalarının verilebileceği en iyi öğrenim yönteminin işbirliğine dayalı yöntem olduğu söylenebilir.

İlköğretim beden eğitimi derslerinde çoklu zeka kuramı uygulamalarının işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi desteği ile verilmesi ve bunun öğrencilerin performansları, tutumları ve öğrendiklerinin kalıcılığı üzerindeki etkisi araştırılmalıdır. Çünkü, bireysel farklılıklara dikkat ederek birlikte öğrenmenin sağlanmasının öğrencilerin başarılarına yapacağı katkının bilinmesi önemlidir.

Çoklu zeka kuramının veya işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin, öğrenci başarısını arttırdığı, değişik konu alanlarında yapılan birçok araştırma tarafından kanıtlanmıştır. Gerek tek başına kuramın uygulandığı çalışmalar, gerek tek başına yöntemin uygulandığı çalışmalar ve gerekse kuram ve yöntemin aynı anda kullanıldığı çalışmalar hem kuramın, hem yöntemin ayrı ayrı kullanımında da, birlikte kullanımında da öğrencilerin hem okula ilişkin olumlu davranışlar geliştirdiklerini hem de eğitime daha çok istekli hale geldiklerini bulmuşlardır.

Bu anlamda, çoklu zeka kuramı uygulamalarının beden eğitimi dersinde kullanılmasının, öğrencilerin performanslarını arttıracığı, öğrendiklerini daha kalıcı hale getireceği ve öğrencilerdeki çoklu zeka potansiyellerini ortaya çıkarma ve geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir. Araştırmada kullanılacak yöntemin beden eğitimi öğretimine yeni bir bakış açısı kazandıracağı, öğrencilerin beden eğitimi dersinden beklentilerinin üst düzeyde olumlu yönde değişeceği beklenmektedir. Araştırmayla, beden eğitimi öğretmenlerine de derslerin uygulanmasında yeni alternatifleri uygulama fırsatının doğacağı umulmaktadır. Aynı zamanda araştırmadan elde edilecek bulguların, bu alanda yapılacak yeni çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir

1.6. Sayıtlar

1. Deneklerin gözlem formları uygulanırken ve tutum ölçeklerini cevaplarırken gerçek beceri, performans ve duygularını samimi olarak yansıttıkları varsayılmıştır
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgilerinin eşit olduğu varsayılmıştır.
3. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol gruplarını aynı oranda etkilediği varsayılmıştır.
4. Testlerin kapsam geçerliliği için uzman görüşleri yeterlidir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Konya il merkezinde bulunan ilköğretim okulları ile,
2. Yedinci sınıf beden eğitimi dersi “voleybol” ünitesi ile,
3. Performans gözlem formları ve beden eğitimi tutum ölçeği ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Çoklu Zeka Kuramı: Her insanın zeka düzeyinin özerk güçler veya yetenekler tarafından oluştuğunu ve sözel-dilsel zeka, mantıksal-matematiksel zeka, görsel-

uzamsal zeka, müzikal-ritmik zeka, bedensel-kinestetik zeka, kişilerarası-sosyal zeka, kişiye dönük-içsel zeka ve doğa zekası olmak üzere sekiz zeka gücünün var olduğunu savunan kuram.

İşbirliğine Dayalı Öğrenim Yöntemi: Öğrencilerin olumlu etkileşimlerini arttıran küçük grup öğrenme etkinlikleriyle, bir problemi çözme veya bir öğrenme görevini yerine getirme gibi ortak bir amaç için birlikte çalışma yöntemi.

Beden Eğitimi: Bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevre şartlarına ve katılımcıların özelliklerine göre değişebilen esnek kurallara dayalı, oyuna, cimnastiğe, spora dönük eğitici bedensel etkinlikler aracılığı ile yapılan eğitim.

Performans: Uygulanan spor dalında veya beden eğitimi etkinliklerinde bireyin ortaya koyduğu uygulama gücü veya düzeyi, başarı.

Tutum: Belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimi.

Kalıcılık: Bir testin veya ölçeğin, belirli bir süre içerisindeki tekrarlarından elde edilen puanlar arasındaki tutarlılık.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çoklu zeka kuramı, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi, çoklu zeka kuramı ve işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi arasındaki ilişki, ilköğretimde beden eğitimi dersi ve önemi, çoklu zeka kuramı ve beden eğitimi ilişkisi, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi ve beden eğitimi ilişkisi, beden eğitimi dersine yönelik tutum ile çoklu zeka kuramı, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi ve beden eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalardan söz edilmiştir. Aşağıda bu konularla ilgili kuramsal açıklamalara ve yapılan araştırmaların kısa özetlerine yer verilmiştir.

2.1. Çoklu Zeka Kuramı

Beynin işlem kapasitesini göstermeye yönelik bir kavram olan zeka, üzerinde en çok tartışılan ve ilgi çeken kavramlardan birisidir. Soyut bir kavram olması nedeniyle, ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusu uzun yıllardan beri eğitimcilerin ilgi alanını oluşturmuş, üzerinde çok çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Ülgen, 1997). Son yıllarda yapılan araştırmalarda zekanın tek yönlü olmayıp çok boyutlu olduğu üzerinde durulmaktadır.

Bilim adamları, bağlı buldukları bilimsel disiplinlere göre zekayı tanımlamışlardır. Zeka, eğitimciler için “öğrenme yeteneği”dir. Biyologlara göre “çevreye uyma yeteneği”, psikologlara göre “muhakeme yoluyla sonuca ulaşma yeteneği”dir. Bilgisayar bilimcilerine göre ise “bilgiyi işleme yeteneği”dir (Özgüven, 1998). Bunun yanında bazı eğitimciler, insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını baz alıp insan zekasını ölçtüğünü varsayan çeşitli IQ (Intelligence Quotient) testleri geliştirerek zekayı kendilerinin hazırladıkları bu “testlerin ölçtüğü nitelik” olarak tanımlarken, bazıları da zekayı bir bireyin sahip olduğu “öğrenme gücü” olarak yorumlamışlardır (Saban, 2004).

Hiç şüphesiz zeka, öğrenmede önemli bir yer tutmaktadır ve bu terimin ortaya çıkışı uzun yıllara dayanmaktadır. Bilimsel disiplinler tarafından farklı algılanan zeka, zaman içerisinde bir çok değişik şekilde tanımlanmış ve kullanılmıştır. Ancak bütün farklı tanımlama ve yaklaşımlar, zekanın geliştirilebilecek bir kapasite veya potansiyel olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu noktasında birleşmektedir.

Zeka ile ilgili tanımlar ve yaklaşımları şöyle özetlemek mümkündür:

İbni Sina'ya göre zeka; hem öğrenme sürecinden ayırılır ve hem de dış dünyadan gelen algıların insana verdiği bilgiyi öğrenme ile ortaya çıkmaktadır. 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 (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003).

Zekayı ilk kez Galton ölçmeye çalışmıştır. Bu çalışmada temel duyuların duyarlılığı incelenmiş; zeka, bilgileri yapısalştırma ve kullanma olarak ele alınmıştır. O zamanlar araştırmacılar, zekanın insan performansının bütün boyutlarına yayılan, tek bir özellik olduğuna inanıyorlardı. Düşünme ve akıl yürütme gibi bir alandaki yüksek yeteneğin, bireyin tepki zamanını ve koordinasyonunu etkilediği fikrini öne sürüyorlardı. Araştırma sonuçları bu inancı doğrulamadı ve araştırmacılar, okul görevleriyle daha yakın ilişkili bilişsel davranışlara yöneldiler (Aktaran: Batman, 2002).

Binet, bireyin zekasının, çözümü yüksek zihinsel işlemler gerektiren problem durumuyla karşı karşıya getirilerek ölçüldüğünü söylemiştir. Zeka karmaşık işlemlerle kendini gösterir. Bu karmaşık işlemler; anlamak, hüküm vermek, akıl yürütmek, düşünceye belli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek, düşünceyi istenilen bir amacın gerçekleşmesine uyarlamak ve kendini geliştirmektir. Okullardaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin belirlenmesi için bir araç geliştirmesi istenen Binet, zekanın, okul başarısına katkıda bulunan bir genel yetenek olduğu fikri ile çalışmasına başladı. Binet konuya ampirik olarak yaklaştı ve değişik yaştaki gençlere birçok soru sordu. Sonraki aşamada, doğru cevaplanan soruların okuldaki başarıyı tespit ettiğini ve cevaplanmayan soruların da okuldaki güçlüklerle işaret ettiğini belirledi. İki grup arasında en etkili ayrımı yapan maddeler ilk zeka testlerini meydana getirdi (Kuzgun ve Deryakulu, 2004; Gardner, 1999).

Sperman'a göre, zeka testlerle ölçülemediği zaman öğretmen kanaatlerine ve öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine dayanır. Kişilerin yetenekleri çok farklı olabilir. Buna göre zeka, bütün zihinsel etkinliklerde rol oynayan "genel faktörlerden" (g faktörü) ve belirli bir zihin etkinliğinde rol oynayan "özel faktörlerden" (s faktörü) oluşmuştur. Zekayı ölçmek "g"yi ölçmektir (Yavuz, 2003; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004). Sperman'ın öğrencisi Cattell zekayı, işlenmemiş genel yetenek ve okul ile kültür tarafından etkilenmiş sıvı ve kristalleşmiş yetenekler olarak sınıflandırmıştır. Cattell de

bir test geliştirmiştir. Bu test; bireylerin kas gücü, hareket hızı, ağrıya karşı hassasiyeti, görme ve işitme hassasiyeti, ağırlıkları ayırt edebilmesi, reaksiyon zamanı ve bellek gücü gibi test alanlarından oluşmaktadı (Selçuk, 1999a; zgven, 1998).

Ceci, genel zeka biçiminde tanımlanan tek bir zeka kavramına karşı çıkmıştır. Zekayı biyolojik temelleri olan çoklu bilişsel potansiyel, bağlam ve bilgi btnlgnde değerlendirmiştir. Ceci'nin yaklaşımı biyo-ekolojik yaklaşımdır (Aktaran: Selçuk ve diğ., 2003). Thurstone yaptığı çalışmalar sonucunda zekanın, her biri diğerinden farklı bir zihin gücünü gerektiren gruplardan (yetenek) oluştuğunu ne sürmüş ve sayısal, sözel, yersel, kelime akıcılığı, akıl yürütme, bellek, algı gibi 12 grup faktörü tanımlamıştır (Bacanlı, 2000). Thorndike, zekanın birden çok ve birbirinden bağımsız değişkenlerden oluştuğunu ileri sürmüş ve bir problemin çözümünde soyut, mekanik ve sosyal zeka gibi değişkenlerin kullanıldığını ileri sürmüştür (San ve Güleryüz, 2004). Piaget de geleneksel zeka anlayışına karşı çıkararak, zekanın, zeka testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. O, zekayı zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tanımlamıştır. Buna göre zihin bir sindirim sistemi, bilgiler de besin maddeleridir. Algılanan bilgiler besin maddelerinin organizmayı değiştirdiği gibi, bilişsel fonksiyonları değiştirir ve geliştirir. Böylece yeni ve bilinmeyen durumlarla karşılaşan birey, eski tecrübelerinden faydalanarak daha etkili kararlar verir, karşılaştığı problemleri daha kolay çözümler (Saban, 2003).

Zeka konusundaki nc niteliğindeki yukarıdaki tanımlamalar ve çalışmalardan sonra, alanın büyümesi ile birlikte, daha başka zeka türleri önerilmeye başlanmıştır. Zeka ile ilgili "ağdaş görüş" olarak nitelendirilebilecek bu önerilerde, zekanın çok çeşitli yönlerden veya kısımlardan oluştuğu dile getirilmiştir.

Zeka ile ilgili ağdaş araştırmacıların öncülerinden birisi olan Guilford'a göre zihin, birbirinden bağımsız ve sınıflandırılabilir faktörlerden meydana gelmiştir. 120 faktör vardır. Faktörler belli bir içeriği, belli bir işlemden sonra, belli bir ürün haline getiren zihin yeteneğidir. Her zihinsel etkinliğin içerik, işlem ve ürün olmak üzere üç yönü vardır. İçerik boyutu figürler, semboller, anlamlar ve davranışlardan; ürünler boyutu birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, değişik durumda formüle etme (transformasyon) ve sonuçlardan; işlemler boyutu ise biliş, bellek, ayırıtıcı düşünme, bütünleştirici düşünme ile değerlendirmeden oluşmaktadır (Aktaran: Batman, 2002; Selçuk ve diğ., 2004).

Bir diğ er çağdaş araştırmacı Sternberg zekayı, “herhangi bir çevresel bağlamı seçme, biçimlendirme ve uyum için gerekli olan zihinsel yetenekler” olarak tanımlamıştır. Ona göre zeka, çok kapsamlı bir olgudur. Buna rağmen zihinsel beceriler düşünme becerilerinden ayrı tutulamaz (Sevinç, 2003). Sternberg, “üçlü zeka teorisi” önermiştir. Önerilen bu teorinin; “işlemsel bileşen”, “zeka ve çevre arasındaki bağlantı” ve “yaşantılar doğrultusunda zekayı değiştirme için bir mekanizma” olmak üzere üç bölümü veya yönü vardır. İşlemsel bileşeni (matematik yeteneği) insanlar problem çözmeye kullanırlar. Zeka ve çevre arasındaki bağlantı (sözel ifade yeteneği), zekanın çevreyle nasıl ilişkilendirileceğini açıklamaya çalışır. Yaşantılar doğrultusunda zekayı değiştirme için bir mekanizma (yeniliklere açıklık) ise, yaşantılar tarafından zekanın nasıl değiştirileceğini tanımlar. Sternberg, geliştirdiği üçlü zeka modelinde problem çözüme sürecinde yürütücü biliş-üst biliş ya da yönlendirici stratejilerin rolüne dikkat çekmektedir (Bacanlı, 2000; Bümen, 2005). Bir diğ er araştırmacı Fodor da, zihnin modüler bir yapıya sahip olduğunu savunmuştur. Fodor, zihinsel süreçleri her biri kendi kurallarına göre işleyen, kendine özgü süreçlere sahip, bağımsız ya da “kapsüllenmiş” modüller olarak düşünmenin daha doğru olacağını belirtmiştir (Gardner, 2004).

1999 yılında yayımlanan “Zeka Konusundaki Ortak Bilimsel Sonuçlar” isimli bildiri de ise zeka, “diğ er şeyler arasında, akıl yürütme (mantıklı düşünme yeteneği), plan yapma, problem çözüme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri kavrama, çabuk ve deneyimlerden öğrenme yeteneklerini içeren genel bir zihinsel kapasite” olarak ifade edilmiştir (Selçuk ve diğ., 2003).

Belirtilen tanımlardan da anlaşılacağı gibi zeka tanımlamaları konusunda ortak bir görüş oluşturulamamıştır. Ancak Sternberg zeka ile ilgili yaptığı literatür taramasında, önerilen tanımlarda en yaygın unsurların (soyut muhakeme, zihinsel temsil, problem çözüme ve karar verme gibi) yüksek düzeyde yetenekler ile öğrenme yeteneği ve çevrenin taleplerini etkili bir şekilde karşılayabilme konusunda uyum olarak belirlendiğini söylemektedir.

Bu tanımları ve yaklaşımları daha iyi anlayabilmek için eski ve yeni zeka kuramlarını karşılaştırmak gerekmektedir. Silver, Strong ve Perini eski ve yeni zeka anlayışlarını şu şekilde karşılaştırmışlardır (Aktaran: Yekrek, 2006):

- Eski anlayışa göre, zeka sabittir. Yeni anlayışa göre, zeka geliştirilebilir.

- Eski anlayışa göre, zeka ölçülebilir. Yeni anlayışa göre, zeka niceliksel olarak ölçülemez. Ancak problem çözme yöntemi ve performans sırasında gösterilebilir.

- Eski anlayışa göre, zeka tekildir. Yeni anlayışa göre, zeka bir çok yolla gösterilebilir.

- Eski anlayışa göre, zeka soyutlanarak ölçülür. Yeni anlayışa göre, zeka gerçek hayat içinde ölçülür.

- Eski anlayışa göre, zeka, öğrencileri seviyelerine göre sınıflandırma ve başarılarını önceden tahmin etmede kullanılır. Yeni anlayışa göre, zeka, insan kapasitesini anlamada ve onların başarmak için uygulayabilecekleri çok farklı yolları keşfetmede kullanılır.

Zeka nasıl tanımlanırsa tanımlansın (ister çevreye uyum, ister problem çözme yeteneği, ister duyguları kontrol etme yeteneği, ister tek bir genel yetenek ve isterse çoklu yetenekler) temel olan, bireyin içinde bulunduğu durumda nasıl davrandığı, kapasitesinin ne olduğu, gelecekteki başarısının ne olacağı gibi sorulara cevap bulmaktır. Başka bir ifadeyle, bireyin gelecekte ne derece başarı göstereceği, özel eğitim için uygun eğitim ve sınıf düzeyine yerleştirilmesi ve ona göre eğitim verilmesi gibi kararları vermeye yöneliktir. Bu bakımdan önemli olan, birey hakkında verilecek kararın doğruluğudur. Bu da zekanın yanında bireye ilişkin birçok özellik hakkında güvenilir bilgi toplanmasına bağlıdır. Bu özelliklerin bütünü olabildiğince ölçülebilirse, birey hakkında verilecek kararların doğruluğu da o derecede artacaktır. Çünkü bireyin kazandırmaya çalıştığımız davranışını bütün bu özellikler ya da yetenekleri, dinamik bir şekilde tek tek ya da birbirleriyle etkileşerek oluşturmaktadır (Erkuş, 1998).

Kızıltepe'nin de (2004) belirttiği gibi zeka alanında en fazla tartışma, zekanın ölçümü konusunda yaşanmıştır. Zeka ile ilgili geleneksel yaklaşım tekil bir özellik göstermektedir. Bu yaklaşım, bir kişinin bütün zekalarının bir test tarafından ölçülebileceğini varsayar ve bu anlayış çeşitli güçlükler yaratmaktadır. Çünkü bu anlayış, gerçek hayattaki insan davranışlarına uygulandığında zeka ölçüsü olarak ele alınan IQ testinde yer almayan özel beceriler ya da eğilimlere sahip pek çok insana rastlanacaktır. Başka bir ifadeyle, dünyadaki zeki ya da yetenekli bireyler belirlenebilir ancak bu beceriler bir teste sığamayacak kadar karmaşıktır. Kısaca, insan performansı çok karmaşıktır ve tekil boyutlu düşünüldüğünde ve ölçüldüğünde çok sınırlı bilgi verir.

Geleneksel zeka inancını reddeden ve Guilford, Thorndike, Thurstone gibi "çoklu zeka" anlayışını dile getiren çağdaş araştırmacılardan da "çoklu zekalar" olduğu

iddiasıyla ayrıışan bir diğer araştırmacı, nöropsikolog ve gelişim uzmanı Howard Gardner'dir. Bir kişinin bir tek standart puan yerine, zekaların ayrı ayrı ölçülerek, standart IQ'ya göre kişinin yetenek ve potansiyelinin daha zengin bir resminin elde edilebileceğini öne süren Gardner bu noktada geleneksel çoklu zeka anlayışından ayrılmaktadır. Başka bir ifade ile, zekanın nesnel olarak ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayışı eleştirmiş, zekanın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri kapsadığını ileri sürmüştür. Ona göre "evrenin başyazarı ve onu harekete geçiren temel güç zekadır. Bu sebeple evrenin en son amacı zekanın iyileştirilmesi olmalıdır" (Gardner, 2004).

Geleneksel zeka anlayışını inceledikten sonra bireylerin bilişsel kapasitelerini araştırmaya başlayan Gardner, her bireyin çeşitli yetenekleri ve bir zeka kapasitesi olduğunu belirtmiş, daha sonra da çoklu zeka teorisini "Frames of Mind" isimli eserinde ayrıntılarıyla ortaya koymuştur. Geleneksel yaklaşımda "zeka doğuştandır, mantık ve dil becerilerinden oluşur ve bunlar kısa cevaplı testlerle ölçülebilir, zeka düzeyi hayat boyu asla değişmez" tezleri hakimdi. Gardner çoklu zeka teorisine, o zamana kadar gelen zeka teorilerini yıkmıştır.

Gardner, zeka konusundaki "tek bir zeka vardır" görüşünü savunan gelenekçi öncüler ile "çok boyutlu zeka kuramına" inanan çağdaş araştırmacılar arasında; zeka tanımının genişliği, zekanın değerlendirilmesi ve zeka ile değer verilen insani nitelikler arasındaki ilişki olmak üzere üç tür mücadele olduğunu belirtmektedir. Gardner, bu mücadelenin sonuçlanabilmesi için zekanın tanımının yeterli derecede (ne az, ne de çok fazla geniş olmayacak şekilde) genişletilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Gardner'e göre zeka, biyolojik ve psikolojik bir potansiyeldir. Bu potansiyel, kişiyi etkileyen deneyim, kültür ve motivasyon etkenlerinin bir sonucu olarak az ya da çok ölçüde gerçekliğe dönüşebilmektedir. Bu gerekçe ile, zekanın, insanların duyarlı olduğu bütün içerik yelpazesini kapsayacak, aynı zamanda da yaratıcılık, ahlaklılık ya da duygusal uygunluk gibi değer verilen fakat farklı nitelikte olan insan özelliklerini içine dahil etmeyecek şekilde tanımlanması gerektiğini belirtmiştir (Gardner, 1999).

Gardner, birden fazla zeka olduğunu, her bir zekanın, kişinin yetiştirilme şekline bağlı olarak geliştirilebileceğini ve zekanın sabit olmadığını savunmuştur. İnsan zekasının objektif bir şekilde ölçülebileceğini savunan Gardner, zekanın tek ya da birkaç faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri kapsadığını ortaya koymaya çalışmış ve bunlara "zeka alanları" demiştir. Her birey sahip olduğu zeka

alanlarıyla birlikte farklı öğrenme, problem çözme ve iletişim kurma yöntemine sahiptir. Gardner çalışmaları sonucunda zekayı “değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünü” olarak nitelemiştir (Gardner, 1991). Zekanın tanımını da, “bir ya da birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyma kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni ve karmaşık yapıları keşfetme yeteneği” olarak yapmıştır (Gardner, 1993). Bu tanıma göre zeka, bireylerin kişisel kararları olduğu kadar aynı zamanda bir potansiyeldir ve değerlere, fırsatlara bağlı olarak ortaya çıkar. Aynı zamanda kültürel değerler de zeka olarak ele alınan davranışları derinden etkiler.

Gardner’e göre zekanın özellikleri şunlardır: Her insan kendi zekasını artırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir. Zeka, sadece değişmekle kalmaz, aynı zamanda başkalarına da öğretilir. Zeka, insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiri ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur. Zeka, çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür. Her insan çeşitli zeka alanlarının bütününe sahiptir. Her insan, zeka alanlarından her birini belli bir düzeyde geliştirebilir. Çeşitli zeka alanları, genellikle bir arada belli bir uyum içinde çalışır. Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu bulunmaktadır (Saban, 2004).

Gardner, herhangi bir niteliği zeka olarak kabul edebilmek için o niteliğin şu dört özelliği taşıması gerektiğini belirtmektedir:

1. Bir dizi sembole sahip olma
2. Kültürel yapıda değeri olma
3. Aracılığıyla mal veya hizmet üretilebilmesi
4. İçinde problem çözülebilmesi (Gardner, 1993).

Gardner, 1995 yılında yazdığı “çoklu zeka yansımaları: efsaneler ve mesajlar” adlı makalesiyle, kuramla ilgili ortaya çıkan efsanelere cevap vermiş ve bu sayede kuramın daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Ona göre çoklu zeka kuramı bütünüyle ampirik bulgulara dayanmaktadır. Kuram, “klasik psikometri” alanının bir eleştirisidir ve birçok çoklu zeka testi, kuramın temel ilkeleriyle çelişmektedir. Kendisinin çoklu zeka anlayışı, öncü tanımlar veya test puanları faktör analizlerinin bir sonucu değil, insan beyni ve insan kültürleri hakkındaki bilgi birikiminin bir ürünüdür. Ona göre zeka farklı türde bir yapıdır ve bir ilgi alanı ya da disiplinle karıştırılmamalıdır. Zeka bir öğrenme tarzı, bilişsel tarz ya da çalışma tarzı ile aynı şey de değildir. Zeka, bileşiminde yer alan

süreçlerle beraber bir kapasitedir. Gardner çoklu zeka kuramının, genel zekanın varlığını değil, etki alanını ve açıklayıcılık gücünü sorguladığını belirtir. Belirli zekaların kalımsal olup olmadığı konusunda tarafsızdır, bunun yerine genetik-çevresel etkileşimlerin önemini belirtir. O, zekanın standart tanımının insanların görüşlerini dar bir alana hapsedtiğini, okul başarısının belirli bir biçimini, sanki insan kapasitesini bütünüyle kapsıyormuş gibi ele aldığını savunur. Ayrıca zeka ile yetenek arasındaki ayrımı da kabul etmez. Ona göre, konuşma dilinde “zeka” olarak adlandırılan, sadece dil ve/veya mantık-matematik alandaki belirli “yetenekler” kümesidir (Gardner, 1999).

Çoklu zeka kuramı, yeni eğitsel yöntemlerin düşünülmesi için eğitimde kullanılmaya çalışılan bir kuramdır. Bu kuramın kurucusu Gardner, insan beyninin modüler bir yapıya sahip olduğunu ve beyinde dilsel, sayısal, görsel, mimiksel ve diğer sembol sistemleri kullanılarak ayrı psikolojik işlemler gerçekleştiğini savunmaktadır. Araştırmalar, beynin farklı bölümlerinin farklı sembol formlarına hizmet ettiğini göstermektedir. Fareler ve beyni hasarlı kişiler üzerinde yapılan çalışmalar, zeka alanlarıyla ilgili davranışların beynin belli merkezlerinden yönetildiğini göstermektedir. Örneğin, beynin sol tarafındaki bir alanda oluşan hasar, konuşma bozukluğuna; sağ taraftaki bir alanda oluşan hasar ise, resimlerin tanınmasındaki aksaklığa neden olmaktadır. Beyinde hasar olmasa da, beynin bazı insanlarda sol tarafı, bazı insanlarda sağ tarafı, bazı insanlarda da her iki tarafı aynı ölçüde güçlüdür. Bireyler güçlü olunan bölgelere bağlı olarak bir ya da birkaç alanda yüksek performans gösterebilirler (Gardner ve Hatch, 1989, Aktaran: Bümen, 2001; Ülgen, 1997; Selçuk, 1999b).

Gardner bireylerin bilmesine ve öğrenmesine yardımcı olan birden fazla zeka türünün bulunduğunu, her bireyin zeka profilinin farklı olduğunu, bu nedenle de eğitim sisteminde öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun yöntemler kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre geleneksel eğitimde okullar, genel olarak dilsel ve mantıksal-matematiksel zeka ile çalışmakta ve bireysel yeteneklere ve değişik öğrenme yöntemlerine yer vermemektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin tek bir ders programıyla ve aynı yöntemle öğrenme mecburiyetleri olmamalıdır (Gardner, 1999). Bir başka ifade ile çoklu zeka kuramının merkezini, “zeki olmanın bir ya da iki yolu yoktur” anlayışı oluşturmaktadır. Zeki olmanın birden fazla yolu vardır. Farklı öğrencilerin farklı zeka alanlarında baskın olduklarını fark ederek, bu öğrencilere farklı şekillerde ulaşmayı denemek bütün öğrencileri başarıya ulaştırabilir (Kagan ve Kagan, 1998).

Yukarıda da belirtildiği gibi klasik zeka yaklaşımlarında dilsel ve mantıksal kapasiteler zeka, yetenek ve başarı testlerinde en çok önemsenen özelliklerdir. Ancak değişik ölçme araçları kullanıldığında ya da farklı değerlendirme yaklaşımları düşünüldüğünde zekaya farklı bir bakış açısı doğabilir. Çünkü sayısal beceriler bir zeka belirtisi olarak görülüyorsa, nota ve ritim becerisi, çizim yapma ve renkleri doğru kullanma becerisi veya psikomotor beceriler de bir zeka belirtisi olabilir.

Çoklu zeka kuramının temelinde biyolojik ve kültürel boyutlar yer alır. Araştırmalar öğrenmenin, hücreler arasında sinaptik değişimlerin bir sonucu olduğunu göstermektedir. Değişik öğrenme ürünlerinin beynin değişik bölgelerinde gerçekleştiği düşünülmektedir. Biyolojik etkenlere ilave olarak kültür de zeka gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Kültürler, farklı zeka türlerine değer vermektedir. Fazla değer verilen zeka türleri de diğerlerinden daha çok ve hızlı gelişmektedir. Çünkü kabul gören ve değer verilen davranışlar motivasyonu artırmakta ve bireyi bu davranışları zenginleştirmeye yöneltmektedir (Brualdi, 1994, Aktaran: Bümen, 2001). Christison ve Kennedy de, kuramın geleneksel görüşü genişlettiğini, bir ya da birkaç zekanın toplum veya kültür tarafından değer verilen bir şekilde uygulanabilmesi olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Hepyaşar, 2006). Belirtilen bu zekaların gelişimi de farklılık göstermektedir. Zekaların geliştirilmesinde avantaj ve dezavantaj oluşturan çevresel etkenler şöyle sıralanabilir:

1. Kaynaklara ulaşma şansı: Aile fakirse keman, piyano gibi enstrümanlar olmadığı için müzikal zekanın gelişmesi güç olabilir.
2. Tarihsel-kültürel faktörler: Okulda matematik ve fene dayalı programlara ağırlık veriliyorsa, mantıksal-matematiksel zeka gelişir.
3. Coğrafi faktörler: Köyde büyüyen bir çocuğun, apartmanda büyüyen bir çocuğa göre bedensel zekası daha çok gelişebilir.
4. Ailesel faktörler: Ressam olmak isteyen bir çocuğun ailesi, onun avukat olmasını istiyorsa dil zekası desteklenecektir.
5. Durumsal faktörler: Kalabalık bir ailede büyüyen ve yaşayan bireyler, tabiatlarında sosyallik olmadıkça, kendilerini geliştirmek için daha az zamana sahip olurlar (Armstrong, 1994).

Çoklu zeka kuramı, her insanın zeka düzeyinin özerk güçler veya yetenekler tarafından oluştuğunu ve sekiz zeka gücünün var olduğunu savunmaktadır. Zekalar her zaman bir arada çalışırlar fakat bu, çok karmaşık yollarla gerçekleşir. Zekalar, dahiler

ve zihinsel engelli bireyler dışında her zaman etkileşim içindedir. Örneğin bir futbolcu bedensel zekasını koşar, yakalar ve vururken; uzamsal zekasını sahayı ve görevini tanıırken; dil ve sosyal zekasını oyunun kurallarını öğrenirken ve takımıyla tanışırken, paylaşırken, içsel zekasını kendini değerlendirirken kullanır. Dolayısıyla, okul ortamında öğrencilerin bu sekiz zeka türünü kullanmalarına imkan sağlamak için; öğrenci ile öğrenci, öğrenci ile öğretmen ve öğrenci ile çevre arasında anlamlı etkileşim sağlanan öğrenme çevreleri oluşturulmalıdır (Armstrong, 1994; Campbell, 1992). Gardner ise (1999), kuramın sınıf ortamındaki yanlış uygulamalarını şu başlıklar altında toplamıştır:

- Bütün kavramları ve konuları, bütün zekaları kullanarak öğretmeye çalışma
- Sadece belirli bir zeka araştırmasının hareketlerini tekrarlayanın kendi içinde yeterli olduğu inancı
- Bir zeka ile ilişkili materyalin fonda kullanılması
- Zekaların en başta bellek araçları olarak kullanılması
- Zekaların değer verilen diğer özelliklerle birleştirilmesi
- Zekaları, bağlam veya içeriğe bağlı olmaksızın doğrudan değerlendirme

Shirley, çoklu zeka kuramının yararlarını şöyle ifade etmektedir: Her bir öğrenciye, kendi özel güçlerini tanıma ve ödüllendirme izni verir. Öğrencilere, az gelişmiş beceri ve yeteneklerini geliştirmek için fırsatlar sağlar. Planlanabilir ve uygulanabilir çeşitli etkinliklerle can sıkıntısı ihtimalini azaltır. Geleneksel ortamda çabalayan öğrenciler için aktif öğrenme seçenekleri sunar. Her yaş için öğretme/öğrenme çalışma metotları sunar. Öğrencilerin, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlar. Öğretmenlerin ve diğer liderlerin bütün öğrenmelerdeki kontrol baskısını azaltır (Aktaran: Yekrek, 2006).

Gardner (1993, 1995, 1999) şu ana kadar yukarıda belirtilen özelliklere sahip sekiz farklı zeka tanımlamıştır. Bunun yanında, belirlemiş olduğu zeka türlerinin dışında da zekalar olabileceğini belirtmiştir. Gardner'in çoklu zeka kuramını oluşturan sekiz zeka türü; (1) sözel-dilsel zeka, (2) mantıksal-matematiksel zeka, (3) görsel-uzamsal zeka, (4) müzikal-ritmik zeka, (5) bedensel-kinestetik zeka, (6) kişilerarası-sosyal zeka, (7) kişiye dönük-içsel zeka, (8) doğa zekasıdır. Bu zeka alanları aşağıda ayrı ayrı açıklanmaktadır.

Sözel-Dilsel Zeka: Campbell'e (1994) göre sözel-dilsel zeka, kelimeler üzerinde düşünebilme, kelimelerin karmaşık anlamlarını ifade ve ayırt edebilme niteliğindedir. Saban

(2003:7) bu zekayı, “bireyin kendi diline ait kavramları, gramer yapısını, kelime dizimini ve vurgusunu hem yazılı hem de sözlü olarak doğru ve etkili bir biçimde kullanabilme kapasitesi” olarak tanımlamıştır. Belanca’ya (1998) göre de sözel-dilsel zekası güçlü olan bir birey, dil gelişiminin en üst düzeyinde kendini ifade edebilir ve dil tekniklerini iyi kullanır.

Campbell, Campbell ve Dickinson’ın (2004) belirttiğine göre Gardner, dilin insan zekasının üstün bir örneği ve toplumsallaşma sürecinde vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Konuşma dili, somuttan soyuta düşünmeyi getirmiş ve nesnelere işaret ederek, isimlendirerek, onlar yokken onlar hakkında konuşmayı sağlamıştır. Okuma, insan için görmediği nesnelere, yerler, süreçler ve kavramları bildik hale getirir. Yazma ise, konuşmacıyla hiç karşılaşmadan iletişim kurmayı sağlar. Kelimelerle düşünme yeteneğiyle insan, hatıraları analiz eder, problem çözer, geleceği planlar ve oluşturur. Sözel-dilsel zeka, dilin bütün formlarını kapsamaktadır. Gazete, roman, hikaye, şiir okuma; deneme, şiir, rapor, mektup yazma; bir topluluğa karşı konuşma yapma, çevredeki insanlarla konuşma, onları dinleme ve özellikle karşıdakinin hem söylediklerini hem de söylemeye niyetlendiklerini anlama gibi davranışlar bu zekada yer alır (Lazear, 2000).

Sözel-dilsel zekanın ipuçları şunlardır (Gardner, 1999):

- Hikayeler anlatır, espriler yapar, olaylar uydurur.
- Hafızası iyidir.
- Kelime oyunlarını sever.
- Okumayı, yazmayı sever.
- Yaşına göre kelime dağarcığı zengindir.
- Sözel iletişimi iyidir.

Gardner’e (1999) göre, sözel-dilsel zekanın dört ana elemanı şunlardır:

1. Ses bilgisi (kelimelerin seslerinden haberdar olma)
2. Söz dizimi (dil yapısı ve gramer kuralları)
3. Anlam bilgisi (kelimelerin anlamlarını bilme, kelimeleri iletişimde iyi kullanma)
4. Pragmatik (açıklamak, ikna etmek, cesaretlendirmek veya herhangi bir amaç için dilin kullanımı)

Bu zekanın özündeki kapasiteler şunlardır:

- Düzeni ve kelimelerin anlamını kavrama: Bu kapasite, verilen metindeki kelimelerin anlamını kavrayabilme ve yerlerini değiştirebilme ile ilgilidir.

- Açıklama, öğretme, öğrenme: Bir bilgiyi açıklayabilme veya verilen talimatları anlayabilme kapasitesidir.
- Mizaha dayalı anlatım: Kelimelerle oynayabilme yeteneğidir.
- Yazılı ya da sözlü olarak etkili hitabet, ikna ve etkileme gücü: Topluluk önünde rahatça ve ikna edici biçimde konuşabilme yeteneğidir.
- Hatırlama ve geri getirme: Beynin kısa ve uzun süreli bellekte bilgileri tutma gücünü ifade eder.
- Metalingüistik analiz (anlamaya yönelik çözümleyici sorular sorma): Dili, araştırma için kullanabilme yeteneğidir (Lazear, 2000) .

Bu türdeki zeka, bir insanın kendi dilini; gramer yapısına, kelime dizimine, vurgusuna ve kavramları da kastettikleri anlamlarına uygun olarak büyük bir ustalıkla kullanmasını gerektirir. Dolayısıyla sözel-dil zekası dili; başkalarını bir işi yapmak için ikna etmek, başkalarına belli bir konuda bilgi sunmak, başkalarına belli bir işin nasıl yapılacağını açıklamak veya bir dilbilimci gibi dilin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak gibi dil ile ilgili bütün faaliyetleri içerir. Sözel-dilsel zekaya sahip insanlar, kendi ana dilleri yanında başka bir dilde kendi düşünce ve duygularını etkili bir biçimde ifade etme kabiliyetine sahiptirler. Sözel-dilsel kapasitesi kuvvetli olan bireyler; işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkaları ile karşılıklı iletişime ve etkileşime girerek en iyi öğrenirler (Saban, 2004).

Mantıksal-Matematiksel Zeka: Belanca, Chapman ve Swart'a (1997) göre (Aktaran: Susar, 2006), Yunan filozoflarından, özellikle de Aristo ve Platon'dan beri batı medeniyetinin, geliştirmeye en çok önem verdiği zeka alanıdır. Saban (2003:8) mantıksal-matematiksel zekayı, "sayıları ve sayı sistemlerini etkili biçimde kullanma, sebep sonuç ilişkileri kurarak olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir şekilde mantık yürütebilme kapasitesi" olarak tanımlar.

Bu zeka; matematiksel hesap yapma, problem çözme, mantıklı düşünme, tümevarım ve tümdengelimci akıl yürütme, benzerlik ve ilişkileri belirleme, hesaplama ve ölçme becerilerini içerir. Mantıksal-matematiksel zeka; ilişkileri ve bağlantıları anlama, soyut düşünmeyi kullanma ve ardışık muhakeme gibi becerileri sağlar (Campbell, 1994).

Lazear (2000), bu zekanın sadece sayılarla ilgili olmadığını belirtir. Ona göre içindeki “mantık” bölümü çoğunlukla ihmal edilmekte, gözden kaçmaktadır. Oysa, önemi çok büyüktür.

Mantıksal-matematiksel zekanın ipuçları şunlardır (Gardner, 1999):

- Herhangi bir şeyin nasıl çalıştığını sorgular.
- Akıldan hesaplamayı çabuk yapar.
- Matematik etkinliklerini sever.
- Strateji oyunlarını sever.
- Mantık oyunlarını, yapbozları sever.
- Üst düzey düşünme becerilerini kullanır.

Bu zekanın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000):

- Soyut yapıları tanıma: Çevredeki, tekrarlanan olayları ayırt edebilme gücüdür.
- Tümevarım yoluyla akıl yürütme: Parçalardan bütüne gitme sürecinde kullanılan mantıktır.

- Tümdengelim yoluyla akıl yürütme: Bütünden parçalara gidebilme yeteneğidir.

- Bağlantı ve ilişkileri ayırt etme: Sınıflandırabilme ve sıralama yapabilme, kendisi için önemli şeyleri karmaşadan çekip kurtarabilme gücüdür.

- Karmaşık hesaplamalar yapma: Öğrenilen sayı ilişkileri ve bunları günlük hayatta kullanabilme kapasitesini ifade eder.

- Bilimsel yöntemi kullanma: Günlük hayattaki bir problemi çözebilme kabiliyetidir. Bu süreçte gözleme, yargılama, tartma, karar verme ve uygulama vardır.

Bu tür zekaya sahip insanlar; mantık kurallarına, sebep-sonuç ilişkilerine, varsayımları oluşturmaya ve sorgulamaya, bunlara benzer soyut işlemlere karşı çok hassas ve duyarlıdır. Mantıksal-matematiksel zekası güçlü olan bireyler, nesnelere belli kategorilere ayırarak, olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelere belli özelliklerini niceliksel olarak sayısallaştırarak ve hesaplayarak, olaylar arasında ve birtakım soyut ilişkiler üzerinde kafa yorarak en iyi öğrenirler (Saban, 2004).

Görsel-Uzamsal Zeka: Görsel-uzamsal zeka, nesnelere veya resimleri görerek, hayal ederek, cisimleri üç boyutlu olarak düşünme yeteneğidir. Mental düşünme, uzamsal muhakeme ve aktif hayal gücünü kullanmayı sağlar. Aynı zamanda ayrıntıya dikkat etme gücüyle ilgilidir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006). Görsel-uzamsal zeka, bir insanın bir avcı, bir izci ya da bir rehber gibi görsel ve uzamsal dünyayı doğru bir

şekilde algılaması veya bir dekoratör, bir mimar ya da bir ressam gibi dış dünyadan edindiği izlenimler üzerine değişik şekiller uygulaması kapasitesidir (Saban, 2004).

Bu zeka özelliği, duyuusal motor alginın keskinleşmesi ile başlar. Göz; renk, şekil, biçim, dokunuş, derinlik, boyut ve ilişkilerini ayrıştırır. Zeka gelişirken el-göz eşgüdümü, ince devinim kontrolü ile kişinin, algılanan şekil ve renkleri, çeşitli ortamlarda yeniden üretmesini sağlar (Belanca, 1998). Görsel-uzamsal zeka, pek çok yol ile, beynin kullandığı ilk dildir. Beyin kelimelere ulaşmadan önce, imaj ve resimlerle düşünür. Görsel-uzamsal zekanın dili, renkler, şekiller, desenler, dokular, imajlar, resimler ve diğer görsel sembollerdir.

Görsel-uzamsal zekanın ipuçları şunlardır (Gardner, 1999):

- Net zihinsel imaj gördüğünü söyler.
- Harita, çizelge ve şemaları rahatlıkla okur.
- Yaşlılarından daha hayalcidir.
- Sanat etkinliklerinden zevk alır.
- Görsel gösterimleri sever.
- Yapboz ve yolunu bul oyunlarını sever.
- Okurken, kelimelerden çok resimlerden öğrenir.
- Sayfaları dalgınca resimler.

Gardner'e (1983) göre, görsel-uzamsal zekanın üç ana elemanı şunlardır:

1. Nesnelere doğru bir şekilde algılamak.
2. Bir nesneyi uzayda hareket ediyor gibi hayal ederek ya da başka birinin perspektifinden resimleyerek yönlendirmek.
3. Birinin algılarını iki veya üç boyutlu somut örnekler halinde transfer etmek.

Bu zekanın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000):

- Aktif imgelem/hayal gücü: Bireylerin zihinsel hayal gücünü ifade eder.
- Zihinde canlandırma: Olayların, kişilerin, şekillerin akılda resimlenmesidir.
- Uzayda yön/yol bulma: Günlük hayatımızda karşılaştığımız yön bulma gücüdür.
- Grafik temsili: Bir fikri veya duyguyu daha iyi anlayabilmek için resim çizebilme (fotoğraf, heykel, kolaj vb) gücüdür.

• Uzaydaki nesnelere arasındaki ilişkileri tanıma: Arabayı kaldırma paralel park etme, satrançta birkaç hamle sonrasını tahmin etme gibi yeteneklerdir.

- İmajlarla zihinsel manevralar yapma: Karmaşık resimler içindeki (psikolojik testlerde kullanılan resimler, üç boyutlu sihirli göz resimleri, vb.) ayrıntıları seçebilme gücüdür.

- Farklı açılardan objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma: Nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıyabilme kapasitesidir.

Bu zekaya sahip insanlar; yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve olgular arasındaki ilişkilere karşı aşırı duyarlıdırlar. Görsel-uzamsal zekası güçlü olan kişiler; varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi öğrenirler (Saban, 2004).

Müzikal-Ritmik Zeka: Campbell (1994) bu zeka türünü, “müziğin ritmini, perdesini, tonunu ve ses rengini ayırt etme kapasitesi” olarak tanımlamıştır. Müzikal-ritmik zeka bir kişinin; bir besteci, bir müzisyen ya da bir şarkıcı gibi müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etmesi kabiliyetidir. Müzikal-ritmik zeka alanı, bir bireyin müzikal olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müzikal olarak algılaması, yorumlaması ve buna uygun olarak iletişimde bulunmasıdır (Saban, 2004).

Gardner (1993) müzikal zekanın, diğer zekalardan bağımsız olduğunu belirtir. Ona göre bu bağımsızlığın en güzel delili, konuşamayan fakat herhangi bir müzik aletini güzel bir şekilde çalabilen “otistik çocuklar” gibi özel popülasyonların varlığıdır.

Müzikal zeka, diğer zeka türleriyle ilişkili olmayabilir, kendi kural ve düşünme yapılarına sahiptir. Müzik; ses perdesi/uzunluğu, ritim ve ton olmak üzere üç temel öge kullanılarak konuşulan bir dildir. Gardner, düzenli olarak müzikle bir arada olan her insanın, bu üç ögeyi kullanarak beste yapma, şarkı söyleme ve enstrüman çalma gibi müzikal etkinliklerde sahip olduğu bazı becerilerle başarılı olacağını söylemektedir (Campbell, Campbell ve Dickinson, 2004). Lazear’a (2000) göre, çevredeki seslerden anlam çıkarma, konuşulan kişinin ses tonundan ruh durumunu kestirme, arabanın motor sesinden problem olduğunu anlama gibi davranışlar da müzikal zeka dendiğinde akla gelmeyen, fakat onun önemli bir parçası olan kabiliyetlerdir. Bu zeka aslında bireylerin gelişmeye başlayan ilk zekasıdır. Çünkü sesler anne karnındayken duyulmaya başlar.

Müzikal-ritmik zekanın ipuçları şunlardır (Gardner, 1999):

- Detone müziği tanır.
- Melodileri hatırlar.

- Koroda söyler veya bir enstrüman çalar.
- Ritmik şekilde konuşur veya hareket eder.
- Çalışırken ritmik tempo tutar.
- Çevre seslerine duyarlıdır.
- Müziğe olumlu tepki verir.
- Okul dışında öğrendiği şarkıları söyler.

Gardner'e (1983) göre, müzikal-ritmik zekanın üç ana elemanı şunlardır:

1. Sesin perdesi (müziğin melodisi)
2. Ritim (tempo ve akış)
3. Sesin ayırıcı tonuna karşı duyarlı olmak (ses tonunun kalitesi)

Bu zekanın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000):

- Müziğin ve ritmin yapısına değer verme: Müziğin duyuşsal davranışlarla ilişkisini ifade eder.

- Müzikle ilgili şemalar oluşturma: Bilinçli ya da bilinçsiz olarak, belli müzik veya ritmin belli olaylarla ilişkilendirilmesidir.

- Seslere karşı duyarlılık: Günlük hayatımızda bizi uyaran seslerin öğrenilme ve duyulma kapasitesidir.

- Melodi, ritim ve sesleri taklit etme, tanıma ve yaratma: Bir başkasının yaptığı ritmik veya tonal örüntüleri tekrarlama gücüdür.

- Ton ve ritimlerin değişik özelliklerini kullanma: Ses, ton ve ritimlerin bir iletişim aracı olarak kullanılması yeteneğidir.

Müzikal-ritmik zekası güçlü olan insanlar, sadece müzikal eserleri kolaylıkla hatırlamazlar; aynı zamanda olayların oluşumunu ve işleyişini müzikal bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çabalarlar. Bu zeka 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 zekası güçlü olan bireyler, en iyi ve en etkili olarak ritim, melodi ve müzikle öğrenirler (Saban, 2004).

Bedensel-Kinestetik Zeka: Bedensel-kinestetik zeka, objeleri el ile idare edebilme ve bedensel yetenekleri çeşitli şekillerde kullanabilme kapasitesidir (Campbell, 1994). Bedensel-kinestetik zeka, bir bireyin bir problemi çözmek, bir model inşa etmek veya bir ürün meydana getirmek için vücudunun belli organlarını kullanabilmesi kapasitesidir. Bu

zeka alanı ile, bir kişinin bir aktör, bir atlet ya da bir dansçı gibi düşünce ve duygularını anlatmak için vücudunu kullanmadaki ustalığı veya bir heykeltıraş, bir cerrah ya da bir tamirci gibi ellerini kullanma ve elleriyle yeni şeyler üretme kabiliyetleri kastedilir. Bu zeka alanı; koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlenmesini sağlayan devinimsel nitelikteki bazı özel becerileri de içermektedir (Saban, 2004).

Bu zekanın gelişimini sadece atletik yapılı olanlarla sınıflandırmak yanlış olur. Bir cerrahın açık kalp ameliyatı yaparken gösterdiği ince devinim kontrolü ya da bir uçakta pilotun göstergelerin ince ayarlarını yaparken gösterdiği performans bu zekanın gelişimini ortaya koyar (Belanca, 1998).

Bedensel-kinestetik zekanın ipuçları şunlardır (Gardner, 1999):

- Bir veya birden fazla spor dalında başarılıdır.
- Uzun süre oturunca kıpırdanır, elini ayağını sallar vb.
- Bir şeyleri parçalayıp tekrar birleştirmeyi sever.
- Yeni şeyleri eller.
- Kendini tiyatroya şekil ifade etmeyi sever.

Gardner'e (1983) göre, bedensel-kinestetik zekanın üç ana elemanı şunlardır:

1. Bedensel hareketleri ustalıkla deneyebilme
2. Nesnelere yetkin bir şekilde yönlendirebilme
3. Beden ve akıl arasında bir uyum ve ahenk oluşturma

Bu zekanın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000):

• Vücut hareketlerini kontrol etme: Aynı anda farklı birkaç fiziksel hareketi yürütebilme becerisini ifade eder.

• Önceden planlanmış vücut hareketlerini kontrol etme: Yürüme, motosiklet ya da bisiklete binme, koşma, araba kullanma gibi becerileri içerir.

• Bedenin farkında olma: Bedeni dinlemeyi ve ona güvenmeyi ifade eder. Bedenimiz kendisi için bize sinyaller yollar. Bunlar doğru olarak değerlendirilebilmelidir.

• Zihin ve beden arasında güçlü bir bağ kurma: Zihinde gerçekleşen bir şeyin bedeni etkilemesini ya da bunun tersini ifade eder.

• Pantomim yetenekleri: Pantomim, rol yapma ve drama yeterliliklerini kapsar. Çevremizdeki insanlarla konuşurken sergilediğimiz jest ve mimikleri doğru yerde kullanma gücüdür.

- Bedeni tümüyle iyi kullanma: Bireyler eğer bedenlerinin bütün boyutlarıyla farkındalarsa ve onu yönetebiliyorlarsa, baskın olmayan elleriyle tenis oynayabilir, arabalarını kaldırıma paralel olarak park edebilirler.

Bedensel zekası belirgin olanlar dokunarak, tadararak, koklayarak öğrenir. Hareketlidirler. Dokunmak isterler. Onlara uzaktan göstermek yetmez. Ellerine alıp nasıl hissettiklerini yaşamak isterler. Yapararak ve yaşayarak daha iyi öğrenirler. Hareketsizlik onları sıkır (Özden, 2003).

Kişilerarası-Sosyal Zeka: Kişilerarası-sosyal zeka, başkalarını anlama ve onlarla kuvvetli etkileşimlerde bulunma yeteneğidir. Bu zeka, sözlü veya sözsüz olarak iletişim ve duyarlılık içerir. İnsanları çeşitli perspektiflerden görebilmeyi sağlar (Campbell, 1994). Kişiler arası-sosyal zeka, bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da bir pazarlamacı gibi, çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Bu zeka türü ile, bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak; onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri kastedilir. Dolayısıyla, sosyal zekası 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 zeka alanında gelişmiş olan insanlar, genellikle başka insanların ilgi ve ihtiyaçlarını çok iyi algırlar (Saban, 2004).

Kişilerarası-sosyal zeka, kişiler arasındaki farklılıkları fark etmek için çekirdek kapasite üzerine kurulmuştur. Özellikle de psikolojik durumları, mizaçları, motivasyonları ve niyetlerindeki zıtlıklar üzerine kurulmuştur. Daha ileri formlarda bu zeka, becerikli bir yetişkinin gizli olmasına rağmen, diğer insanların amaçlarını ve isteklerini okumasına imkan tanır (Gardner, 1993).

Kişilerarası-sosyal zekanın ipuçları şunlardır (Gardner, 1999):

- Yaşlılarıyla konuşmaktan zevk alır.
- Doğal bir lider olarak davranır.
- Problemleri olan arkadaşlarına önerilerde bulunur.
- Kulüplere, komitelere ve diğer organizasyonlara katılır.
- Başka çocuklarla oynamayı sever.
- Bir veya birden fazla yakın arkadaşı vardır.

- Başkalarına ilgi gösterir.

Bu zekanın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000):

- İnsanlarla sözlü ya da sözsüz (beden dili ile) etkili iletişim kurma
- Bir bireyin ruhsal durumunu, duygularını okuma
- Grupta işbirliği içinde çalışma
- Karşıdaki kişiye odaklanma
- Empati kurma (bir başkasının bakış açısını, duygularını, değerlerini, inançlarını özellikle bizimkinden farklı olduğunda anlayabilme)
- Sinerji kazanma ve yaratma (bir gruptaki her bireyin değil, grubun gücüne değer verme)

Sosyal düşünenler paylaşarak ve işbirliği yaparak daha iyi öğrenirler. Tek başlarına çalışmak yerine grup ile birlikte çalışmayı tercih ederler. Kendi anlayışını oluşturmak için başkalarının nasıl anladığını bilmek isterler. Konuları hayat ile ilişkilendirerek daha iyi öğrenirler (Özden, 2003).

Kişiyeye Dönük-İçsel Zeka: Bu zeka, kendini anlama, kendi duygu ve düşüncelerinin farkına varma ve bu bilgiler ışığında hayatını planlama ve yönetme becerisidir. Ayrıca bu zekaya sahip olan insanlar kendi durumunu anlama ve değerlendirme becerisine de sahiptirler (Campbell, 1994). Bir kişinin, kendini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergilemesi yeteneğidir. Bu zeka türü ile bir kişinin kendini objektif olarak değerlendirmesi, sahip olduğu duyguların, ihtiyaçların veya amaçların farkında olması, kendini iyi disipline etmesi ve kendine 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).

Kişiyeye dönük-içsel zekanın ipuçları şunlardır (Gardner, 1999):

- Bağlımsızlık gösterir.
- Kuvvetli yönlerini gerçekçi olarak bilir.
- Kendini yönlendirebilir.
- Grup ile çalışmaktansa yalnız çalışmayı tercih eder.
- Özgüveni ve öztanımı yüksektir.

Gardner'e (1983) göre, kişiye dönük-içsel zekanın üç elemanı şunlardır:

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

Bu zekanın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000):

- Konsantrasyon: Sadece bir konuya veya etkinliğe odaklaşma, konsantre olma ve çevredeki diğer etkenlere karşı kapanmayı ifade eder.

- Düşünsellik: İnsanın kendisini durmaya, düşünmeye ve yaşantıdaki her detaya değer vermeye doğru gitmesine işaret eder.

- Yürütücü biliş/Üst biliş: Düşünme hakkındaki düşünce etkinlikleridir. Problemler hakkında kendi kendine konuşma, verilen kararları analiz ederek değerlendirme bu kabiliyet içinde düşünülebilir.

- Değişik duyguların farkında olma: Günlük hayatta dikkat etmeden fark edemeyeceğimiz duygu-durumu değişikliklerini hissetmeyi işaret eder.

- "Öz"ü tanıma ve değer verme: "Biz diğer insanların bir parçasıyız, diğer insanlar da bizim bir parçamız; biz evrenin bir parçasıyız, evren de bizim bir parçamız" görüşüne sahip olmayı ifade eder.

- Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme: Bireylerin kendi düşünme süreçlerini analiz ederek, bu bilgileri öğrenme süreciyle bütünleştirmek suretiyle daha anlamlı bir hayat elde edebileceğini ifade eder.

İçsel zekası yüksek olanlar kendi başlarına, bireysel projelerle ve kendi hızında öğrenir. Konuları kendileriyle ilişkilendirmeyi, kendi düşünme sistemlerinin bir parçası haline getirmeyi isterler (Özden, 2003).

Doğa Zekası: Doğacı zekayla bir kişinin bir biyolog yaklaşımıyla hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya bir jeolog yaklaşımıyla dünya doğasının bulutlar, kayalar ve depremler gibi çeşitli karakteristiklerine karşı aşırı ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir (Saban, 2004). Doğa zekası bitkiler, hayvanlar, bulutlar, kayalar ve diğer doğal fenomenler hakkında düşünmede kullanılır. Doğa zekasında güçlü olanlar bitkiler, hayvanlar veya çevre ile uğraşmaktan ve koleksiyon, analiz veya çalışma yapmaktan hoşlanırlar. Bitki, hayvan ekolojileri ve çevre sorunlarına duyarlıdırlar (Kagan ve Kagan, 1998).

Doğa zekasındaki beceriler ve üstünlükler şunlardır (Kagan ve Kagan, 1998):

- Benzerlikleri ve farklılıkları analiz etme
- Bitkilerin, çiçeklerin ve ağaçların değerini bilme
- Bitkilere, bahçelere, evcil ve vahşi hayvanlara bakma
- Flora, fauna, doğal fenomenleri sınıflandırma
- Bitki, böcek, taş koleksiyonu yapma
- Doğal örüntüleri keşfetme
- Hayvan tuhafılarından eğlenme
- Detayları gözleme
- Hava durumunu kestirme
- Çevre koruyuculuğu
- Türleri, taşları, yıldızları ve bulutları tanıma

Bu zekanın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000):

- Doğa ile bütünleşme
- Doğal bitki örtüsüne duyarlılık
- Canlılar ile etkileşim kurma, koruma
- Doğanın tepkilerine karşı duyarlılık, farkındalık
- Doğadaki bitki ve hayvanları tanıma ve sınıflandırma
- Bitki yetiştirme

Doğa zekası yüksek olanlar daha çok araştırarak, inceleyerek, gözlem yaparak öğrenir. Bu öğrenciler sınıfın meteoroloji uzmanıdır. Okulun bahçesindeki kedilerin sorumlusudur. Konuşmalarında bol bol doğal hayattan örnekler vardır. Doğa ile ilgili koleksiyonu vardır (Özden, 2003).

Çoklu zeka kuramı, görgül testlere tabi tutulabilecek insan bilinci sebebiyle geliştirilmiştir. Bütün zekalar, insanın genetik mirasının bir kısmıdır. Bu özelliği ile de bazı temel düzeylerde her bir zeka evrenseldir. Eğitim ve kültürel destekten açıkça bağımsızdır (Gardner, 1993).

Çoklu zeka kuramı, işlevsel bir biliş teorisi ve her bireyin sekiz zeka alanına sahip olduğunu ileri sürer. Bazı insanların bunların çoğuna ya da hepsine yüksek düzeyde sahip olduğu görülür. Çoğumuz bazı zekalarda gelişip, bazı zekalarda gelişmemiş iki kutup arasında kalmışızdır. Gardner uygun öğretim, zenginleştirilmiş bir ortam ve iyi bir destekle bireylerde sekiz zekanın geliştirilebilecek kapasiteye sahip

olduğunu ileri sürer. Nitekim yapılan çalışmalar, çok az müzik yeteneğine sahip bir insanın bile, doğru çevresel etkenler ve yetenek eğitimi programlarının bileşimiyle keman ve piyano çalabileceğini göstermiştir (Armstrong, 1994).

Çoklu zeka kuramına göre zeka alanları, alan özellikleri ve alana giren meslekler şöyle özetlenebilir:

- Sözel-Dilsel Zeka: Bu alanın özellikleri; sözel, yazılı veya birçok dilde iletişim becerileridir. Yazarlar, şairler, gazeteciler, muhabirler ve haber sunucuları bu zeka alanına giren mesleklere örnektir.

- Mantıksal-Matematiksel Zeka: Bu alanın belirgin özelliği karmaşık mantıksal problemleri çözme becerisidir. Bilim insanları, muhasebeciler, bilgisayar programcıları ve matematikçiler bu zeka alanını temsil ederler.

- Görsel-Uzamsal Zeka: Bu alanın özellikleri; yön bulma, üç boyutlu görevleri başarma becerileridir. Denizciler, pilotlar, ressamalar, heykeltıraşlar, mimarlar bu meslek grubundandır.

- Müzikal-Ritmik Zeka: Bu alanın özellikleri; müziği öğrenme, besteleme ve sunma becerileridir. Besteciler, orkestra şefleri, müzisyenler ve eleştirmenler bu zeka alanında görülen meslekleri temsil ederler.

- Bedensel-Kinestetik Zeka: Bu alanın özelliği, vücudu iyi kullanabilme becerisidir. Dansçılar, atletler, cerrahlar, zanaatkarlar bu meslek grubundandır.

- Kişilerarası-Sosyal Zeka: Bu alanın özelliği, başkalarının duygularını anlama ve iletişim içinde olma becerisidir. Öğretmenler, psikologlar, politikacılar, dini liderler, satıcılar ve aktörler bu zeka alanında görülen meslekleri temsil ederler.

- Kişiyeye Dönük-İçsel Zeka: Bu alanın özelliği, kendinin farkında olma, kendi vücudunu ve aklını tanıma becerisidir. İlahiyatçılar, psikologlar ve filozoflar bu meslek grubundandır.

- Doğa Zekası: Bu alanın özellikleri; farklı türleri anlama, doğayı tanımlama, doğal nesnelere sınıflandırma becerileridir. Naturalist çiftçiler, botanikçiler, avcılar, çevre bilimciler, gezginler ve biyologlar bu zeka alanında görülen meslekleri temsil ederler (Campbell, Campbell ve Dickinson, 2004).

Lazear (2000) de, önerilen zeka alanlarını farklı bir şekilde gruplayarak, üç ana başlık altında toplamıştır:

1. Objelere Dayalı Zekalar (Mantıksal-Matematiksel Zeka, Görsel-Uzamsal Zeka, Bedensel-Kinestetik Zeka, Doğa Zekası): Bu zekalar, dış dünyada birlikte olduğumuz

şekil, yapı, renk, imaj, desen ve objelerle oluşmaya başlarlar. Bunlar, sadece sayılabilir, görülebilir objeler değildir; zihin gözümüzle hayal edip canlandırdığımız objeleri de kapsar. Bu objeler olmadan bu zekalar da hiçbir şey yapamaz.

2. Objelerden Bağımsız Zekalar (Sözel-Dilsel Zeka, Müzikal-Ritmik Zeka): Bu zekalar, çeşitli sözel ya da işitsel imkanlarla özel bir dil ya da sesteki yapı ve örüntülerle oluşmaya başlarlar. Gerçek ya da hayal edilmiş objelere bağlı değildirler; varlıkları dış dünyadan ve imgelemenden bağımsızdır. Bir yazar veya şairin kelimeleri, bir müzik kompozisyonunun gücü, yani ses, kelime, titreşim ve ritimlerin yapıları bu zekaların temelidir.

3. Bireysel Zekalar (Kişilerarası-Sosyal Zeka, Kişiyeye Dönük-İçsel Zeka): Sosyal ve özedönük zekalarımızın kalbi, yaşantılarımızdır. Yaşantılarımızda hem çevremizdeki insanlarla hem de kendimizle ilişki halinde bulunmaktayız. Bu zekalar da bu ilişkilere dayanmaktadır.

Armstrong'a (1994) göre, zeka alanlarından hiçbiri hayatta kendiliğinden oluşmaz. Ayrıca, çeşitli zeka alanları birbiri ile sürekli olarak etkileşim içindedir. İnsanlar birden çok zeka alanını bir arada kullanabildikleri gibi, tek bir zeka alanında da değişik biçimde başarılı olabilirler. Örneğin bir insan okuyamayabilir fakat çok güzel bir hikaye anlatabilir veya sözel ifade gücüne sahip olabilir (sözel zeka). Ya da oyun oynamada beceriksiz biri dokuma, kaktımacılık gibi işleri yapabilir (bedensel-kinestetik zeka).

Çoklu zeka kuramı, eğitim kurumlarında uygulanmak üzere hazırlanmış bir kuram olmamasına rağmen, zekaya getirdiği farklı yaklaşımla çok kısa sürede kabul görmüş ve günümüz eğitim anlayışının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.

Gardner, çoklu zeka kuramının hiçbir şekilde bir eğitim reçetesi olmadığını belirtmiştir. Ona göre, psikolojinin zihin konusundaki tezleriyle eğitim yaşantıları arasında her zaman bir açıklık vardır. Bu tür açıklıklar da, özellikle belirli bir eğitsel amaç taşınmadan geliştirilmiş kuramlarda daha belirgindir. Bu sebeple Gardner'e göre, kuramın uygulanabileceği ve uygulanması gereken alanları en iyi tespit edecek olanlar eğitimcilerdir (Gardner, 1999).

Gardner (1999), kuramın okullarda kullanılabilecek üç yöntemini şöyle belirlemiştir:

1. Arzulanan yeteneklerin geliştirilmesi: Okullar, topluluğun ya da daha geniş anlamda toplumun değer verdiği beceri ve yetenekleri geliştirmelidir. Bu arzulanan

rollerden bazılarının, okullarda genellikle hafife alınan zekalar da dahil olmak üzere, belirli zekaları vurgulaması mümkündür.

2. Bir kavrama, konu alanına veya bilim dalına değişik yöntemlerle yaklaşmak: Okulların zamanın önemli bir bölümünü temel kavramlara, üretici düşüncelere, gerekli sorulara harcamaları ve öğrencilerin bu fikirleri, fikirlerin taşıdıkları anlamları tam olarak kavramalarına imkan tanımaları çok daha anlamlıdır.

3. Eğitimin bireyselleştirilmesi: İnsanların bütünüyle aynı olmadığı, aynı tür zihne sahip olmadığı, kısaca farklılıkları dikkate alınır; eğitimin, bireylerin çoğu için etkin bir işlevi olacaktır.

Campbell ve Campbell (1999), kuramın okullarda yaygınlığını arttırmasını üç nedene bağlamaktadır. Birincisi, kuram, eğitimcilerin insan zihni hakkındaki bilgi ve inançlarına katkıda bulunmaktadır. İkincisi, kuramın mesleki uygulamaları mevcuttur. Üçüncüsü, kurama göre hazırlanmış öğretim programları öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Saban da (2004), eğitimcilerin kuramı benimsemelerindeki en önemli etkenleri şöyle belirtmektedir: Kuram, her bireyi potansiyeli olan biri olarak kabul etmekte, öğretimin nasıl olması gerektiğine yönelik öğretmenlere pedagojik yaklaşım sunmakta, okuldaki bütün öğretmenler arasındaki işbirliği ve ekip ruhunu desteklemekte ve öğrencilerin kendi öğrenme yolları konusunda bilinç oluşturmalarını sağlamaktadır. Lazear (2000), kuramın uygulanmaya başlamasıyla, öğretim sürecinin çoklu model özelliği kazandığını ve öğretmenlerin derslerini öğrencilerin bütün zekalarını kullanmalarını gerektirecek şekilde düzenlediklerini belirtmektedir.

Kuramın eğitimciler tarafından ilgi görüp benimsenmesi, eğitimin bireyselleşmesi ve öğrenen toplumların oluşturulmasına büyük katkı sağlayabilir. Çünkü, hayat boyu gelişim ve öğrenme heyecanı içinde olan çocuklar küçük yaştan itibaren eğitim ve öğrenmeye karşı olumlu duygular içinde yetişirken öğrendikleri bilgileri sorgular, eleştirir, önyargı ve kalıpları bir kenara bırakarak gerçek hayatla arasına köprüler kurabilirler (Vural, 2004).

Gardner, okullarda verilen eğitimde sadece dilsel ve matematiksel olarak iki sembol formunun kullanıldığını görmüştür. Bu özellikler bireyin zekasının göstergesi olarak kabul edilmekte ve diğer özellikleri yok sayılmakta veya önemsenmemektedir (Balım, 2006). İnsan zekasını sekiz ayrı türe ayırmak, klasik eğitim sistemlerinin üzerine kurulduğu iki zeka türüne istenilen miktarda sahip olmayan, fakat zekalarının başka boyutları gelişmiş olan öğrencilere ulaşmamızı sağlamıştır. Eğitimin amacı; öğrencilerin

zekalarının üstün ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağlamak, değişik öğretim yöntemleri ile üstün yanlarını geliştirip kuvvetlendirmek, bir taraftan da diğer zeka tiplerine de hitap edebilmektir (Kılıç, 2002).

Campbell'ın belirttiğine göre çoklu zeka kuramının sınıf uygulamaları konusunda pek çok çalışma yapılmaktadır. Bunların içinde "en doğrusu" denilebilecek bir çalışmanın belirlenmesi mümkün değildir. Doğru olan öğretmenin sınıf ortamına, hedeflerine ve topluma bakarak, uygun yöntemleri seçmesi gerektiğidir. Campbell, kuramın program geliştirme uygulamalarına ilişkin çalışmalarını beş başlık altında özetlemektedir:

1. Çoklu Zekaya Dayalı Ders Tasarımı: Ders tasarımında bazı öğretmenler zeka alanlarını konuyu öğretirken başlangıç noktası olarak görmekte ve mesela cebir ve geometriyi bedensel zekayı kullanarak öğretmektedirler. Böylece kağıt kalem ile öğrenemeyen öğrenciler model kurarak ve formülleri canlandırma yaparak daha kolay öğrenmektedirler. Bazı öğretmenler derslerinde bütün zeka alanlarını bütünleştirerek öğretim yapmayı daha uygun bulmaktadırlar. Bazıları ise öğrencilerine o konuyu nasıl öğrenmek istediklerini sorarak zeka alanını kendilerinin seçmesini istemektedir.

2. Disiplinlerarası Öğretim Programları: Öğrencilerin zeka alanlarını ortaya çıkarmak ve eğitimde kullanmak amacıyla bütün disiplinlerden yararlanmak oldukça faydalı bulunmaktadır. Bu amaçla "çekirdek eğitim programları yaklaşımı: core curriculum" önerilmektedir. Bu yaklaşımda öğrenciler ortak çekirdek konuları öğrendikten sonra zeka alanlarına uygun olarak ilgi duydukları konularda ders almaktadır.

3. Öğrenci Projeleri: Bazı eğitimciler zeka alanlarını eğitimle bütünleştirmek amacıyla, öğrencilere araştırabilecekleri sorular sormayı, yürütebilecekleri projeler vermeyi önermektedirler. Böylece öğrenciler konuyla ilgili kaynakları taramakta, sınıflamakta, yorumlamakta ve sınıfta tartışmaktadır.

4. Yönlendirme (Çıraklık Programları): Gardner, ilk ve orta dereceli okulların bireyselleştirilmiş programlarla çıraklık fırsatları sunularak yürütülmesini savunmaktadır. Burada bir öğrenci üç farklı çıraklık grubuna dahil olmakta; mesela birinde sanat ya da zanaat alanlarında, ikincisinde akademik alanda, üçüncüsünde dans ve spor gibi fiziksel alanlarda çıraklık eğitimi almaktadır. Daha sonra öğrencilerin, istek ve başarılarına göre seçim yapmaları sağlanmaktadır. Çıraklık programları okul programının bir parçası ya da program dışı bir fırsat şeklinde planlanabilir.

5. Değerlendirme: Çoklu zeka kuramına göre, öğrencilerin projeler ve kurs çalışmalarında neler öğrendiğini, boşluk doldurma veya kısa cevaplı testlerle ölçmek yeterli bulunmamaktadır. Bunların yerine öğrencinin yüksek düzeyde düşünme becerilerini ortaya koyacağı, öğrendiğini genelleyebileceği, kapsamla yaşantılarını ilişkilendirebileceği ve bilgilerini yeni durumlarda kullanabileceği durumlar oluşturarak değerlendirme yapılmalıdır (Campbell, 1997).

Çoklu zeka kuramını program geliştirmede kullanmanın en iyi yolu, öğretilecek konunun bir zekadan diğerine nasıl uyarlanabileceğinin düşünülmesidir. Başka bir ifadeyle asıl problem, dildeki sembol sistemi ile resim, beden, müzik, mantık, sosyal ve özedönük zekalar arasındaki bağlantıların nasıl kurulacağıdır. Çoklu zeka kuramı, sınıfta kolayca uygulanabilen çok çeşitli öğretim yöntemlerine imkan sağlar. Çoğu durumda bunlar iyi öğretmenler tarafından kullanılan stratejilerdir. Daha farklı durumlarda da öğretmenlere, yenilikçi öğretim stratejileri geliştirmeleri için imkan tanır (Armstrong, 2000).

Çoklu zeka kuramına dayalı ders planı hazırlarken aşağıdaki kurallara dikkat edilmelidir:

1. Özel bir hedef veya konu belirlenir: Bu aşamada, günlük veya yıllık öğretim planlarında olduğu gibi program için hedef belirleme yapılır. Hedef açık, anlaşılır ve net olmalıdır.

2. Anahtar çoklu zeka soruları sorulur: Bu aşamada hedefi gerçekleştirmek amacıyla, zeka türlerinin nasıl kullanılabilceğini tespit etmek için her bir zeka ile ilgili sorular sorulur.

3. İhtimaller düşünülür: Bu aşamada hedefe ulaşmada her bir zeka ile ilgili neler yapılabileceği düşünülerek sınıfta kullanılacak yöntem, teknik ve materyaller tasarlanır.

4. Beyin fırtınası yapılır: Bütün zekalar için kullanılacak öğretim yaklaşımları akla gelen her şey yazılarak listelenir. Her bir zeka için 20-30 fikir bulunmaya çalışılır. Grup çalışmaları daha motive edici olabilir.

5. Uygun etkinlikler seçilir: Sınıf ortamı, hedefler ve öğrenciler dikkate alınarak uygun yaklaşımlar seçilir.

6. Aşamalı/sıralı ders planı hazırlanır: Seçilen yaklaşımlarla, hedefle ilgili ders veya ünite planı düzenlenir.

7. Plan uygulanır: Gerekli materyaller hazırlandıktan sonra plan uygulanır. Değişikliklere göre düzeltmeler yapılır (Armstrong, 2000).

Lazear'a (2000) göre çoklu zekayı gerektiren bir müfredat içeriğinin olması durumunda, öğrencilerin, kendilerini düşünsel açıdan tanıyacakları fırsatlar sunan çoklu zeka üzerine yapılacak olan bir çalışma süreci doğar. Bu süreç; zekaların her biri ile ilgili kapasiteleri hakkında yapılan bir çalışmayı, öğrencilerin kendi düşünsel profillerini, daha az gelişmiş olan zekalarını geliştirme yollarını ve günlük hayatın meydana getirdiği problemlerle etkili bir şekilde mücadele etmek için çeşitli zekaları kullanma ve işlerinde, aile ilişkilerinde ve bireyin kendi hayatında problemleri çözme yollarını anlamalarını kapsar.

Brualdi, çoklu zeka kuramının sınıf uygulamalarında, öncelikle öğretmenlerin bilgilendirilmesinin gerektiğini belirtir. Buna göre sınıf uygulamalarında dikkat edilmesi gereken temel noktalar şunlardır: (1) Öğretmenler bütün zekalara eşit derecede önem vermelidir. (2) Öğretmenler materyal sunumunda bütün zekaları geliştirici veya bütün zekaları kullanmaya yönelik etkinlikler hazırlamalıdır. (3) Herkes sekiz zeka ile doğar ancak öğrenciler sınıfa farklı zekaları gelişmiş olarak gelirler. Yani, her öğrenci kendi zihinsel güç ve zayıflıklarıyla öğrenme ortamına katılır (Aktaran: Bümen, 2001).

Gardner, kuramının zekaya getirdiği yeni yaklaşımla beraber ölçme ve değerlendirme konusunda da farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Gardner'e (1993:174) göre değerlendirme, " bireyin yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek, bireylere yararlı dönütler sağlamak ve çevresindekilere yararlı veriler vermek"tir. Bu doğrultuda klasik testlerden çok, öğretmen ve öğrencilerin değerlendirme çalışmalarının içinde yer aldığı bir yaklaşımı dile getirir. Bademci (2001), kuramın eğitimdeki yansımalarına paralel olarak bilişsel öğrenme kuramlarının öğretimi derinlemesine etkilemesi, karmaşık problemlerin çözümünde öğrencilerin bilgiyi nasıl kullanacağına ve nasıl yorumlayacağına önem verilmesi, öğrenme/motivasyon etkileşimi, işbirliğinin geliştirilmesi, program geliştirmede problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine odaklanılması, karmaşık hedeflerin tespit edilmesi, vb. etkenler ve bunların ölçülmesinde çoktan seçmeli testlerin yetersiz kalması gibi sebeplerden dolayı eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda da yeni eğilimlerin meydana geldiğini belirtir.

Çoklu zeka 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 çok daha gerçekçi bilgiler sunmaktadır. Mesela, bir öğrenci için 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).

Bilgileri ölçmenin ilk ve en önemli aşaması, öğrencilerin hangi bilgileri ne kadar bir süre içerisinde öğreneceklerinin açık ve net bir şekilde hem kendilerine ve hem de ebeveynlerine söylenmesidir. Oysa mevcut eğitim uygulamalarında öğretmenler nadiren bu bilgileri vermektedir. Çoğunlukla derse başladığında; başarı değerlendirmelerinin nasıl yapılacağı açıkça söylendiği halde, yıl sonuna kadar nelerin öğretileceği genellikle pek açıklanmaz. Öğrenciler eğitim sırasında yapılan bir dizi test boyunca neleri öğrenmeleri gerektiği konusunda yavaş yavaş ve kendi kendilerine bilgi sahibi olmaya başlarlar (Jenkins, 1998).

Gardner'e (1993) göre standart testler, yetenek veya potansiyel performansın bir kısmını ölçebilmekte ve böyle bir değerlendirme de okulları tekdüze bir hale getirmektedir. Ona göre eğitimde önemli olan, öğrencilerin ne kadar yapabildiklerinin belirlenmesi değil; güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bireyler ölçme sonrası puanlarını almalı, sıralamalarına bakmalı ve kendileri hakkında bir sonuca varmalıdır. Öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerini bilirlerse hem kendilerini daha iyi tanırlar hem de gelecekte hakkında karar vermeye başlarlar. Bu sebeple değerlendirme, öncelikle öğrencilere yardım etme amacını gütmelidir.

Çoklu zeka kuramında değerlendirme, otantik olmakla beraber sürekli de olmalıdır. Bu değerlendirme birçok ölçme araç ve yöntemini kapsar. Bu değerlendirmenin en önemli parçası, öğretmenin öğrenci performanslarına ilişkin sınıfta yaptığı gözlemleri ve öğrenci ürünlerini belgelendirerek dosyalamasıdır (Saban, 2003).

Armstrong'a (1994) göre öğrenci performansları şöyle belgelendirilebilir:

1. Anekdöt kayıtları: Her öğrenci için akademik olan ve olmayan başarıların, arkadaş ve malzeme etkileşimlerinin kaydedilmesidir.
2. Çalışma örnekleri: Her öğrenci için bütün 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 kamerayla 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 tarafından sınıfın bir kuşbakışı haritasının çizilerek her gün öğrencilerin nerede yer aldığı ve hangi etkileşimlerde bulunduğu 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 etkinliktir. Bu sebeple, 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).

Bireylerin farklı sebeplerle, farklı yollar ve farklı hızlarda öğrendiğini savunan çoklu zeka kuramı, öğrenme ve öğretme sürecinde bütün zeka türlerinin işe koşulmasını öngörmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, sahip oldukları zeka alanlarının farklılığından kaynaklanmaktadır ve etkili öğrenmenin sağlanabilmesi için bu zeka alanlarını dikkate alarak öğrenim hizmetinin verilmesi gerekmektedir. Öğrenciler arasındaki bu bireysel farklılıklardan dolayı öğretmenlere, geniş çaplı öğretim stratejileri

kullanmaları tavsiye edilir. Öğretmenler sunumdan sunuma zeka alanları seçimlerini değiştirdikçe, öğrencilerin öğrenme sürecine her zaman kendilerinde var olan en yüksek seviyede gelişmiş zeka veya zekalarını dahil ettikleri bir zaman olacaktır (Köroğlu, Yeşildere ve Günhan, 2002).

Çoklu zeka kuramının uygulanmasıyla öğrenme ortamları, çok farklı öğrenciler için zevkli ve eğlenceli hale gelirken, öğrenme oranı da yükseltilebilir, eğitim ve öğretimin etkinliği artırılabilir. Bu sebeple günümüzde yurtdışında ve yurtiçinde çoklu zeka alanlarını geliştirmeye ilişkin okullarda program geliştirme çalışmaları üzerinde yoğunlaşan uygulamalar yaygınlaşmakta ve araştırmalar zenginleşmektedir. Şu an Türkiye’de çoklu zeka kuramı ilkeleri doğrultusunda eğitim ve öğretim yapan okulların sayısı her geçen gün biraz daha artmaktadır. Gerek özel eğitim kurumları gerekse de milli eğitim çatısı altında yer alan pek çok eğitimci ve öğretmen, Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan “bireyler; ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda eğitilmelidir” görüşü doğrultusunda eğitim ve öğretimde mucizeler yaratacak bu yeni çalışmaları uygulamaya başlamıştır (Yavuz, 2003; Vural, 2004; Akboy, 2005).

Çoklu zeka kuramının eğitime katkıları değerlendirilirse, bir eğitim programının bütün öğelerinin (hedefler, içerik, öğrenme-öğretme durumları, değerlendirme) kurama dayandırılabilirliği görülecektir. Böyle bir eğitim programı da; bütün zekalara eşit derecede önem veren, bireysel farklılıkları ciddiye alan ve öğrenme-öğretme yaşantılarında zenginlik sağlayan bir program olacaktır. Böyle bir programa ihtiyaç duyulması, geleneksel zeka anlayışı ve onun okullarda yansımalarının değerini yitirmesi ile kesinlik kazanmıştır. Dolayısıyla günümüz eğitim sisteminde, “tek bir zeka vardır” klasik anlayışı yerine “birden çok zeka vardır” anlayışı temel alınıp, okul fonksiyonları bu ilkeye dayandırılmalıdır. Kagan ve Kagan’a (1998) göre de çoklu zeka kuramı; öğrencilerde sorumluluk gelişimi, liderlik becerilerinin gelişimi, davranışlarda olumlu gelişmelerin ve okula devamlılığın sağlanması, paylaşma ve işbirliği becerilerinin gelişimi, akademik başarının artırılması ve derse ilişkin tutumların gelişimi için de kullanılmalıdır.

Günümüzde, çoklu zeka kuramının eğitime yeni bir bakış açısı kazandırdığı ve öğrenmeyi kolaylaştıran prensipler ortaya koyduğu genel kabul görmektedir. Kuramın zekaya bakış açısını değiştirmiş olması ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına vurgu yapması, sınıftaki öğrenme etkinliklerinin zenginleştirilmesiyle öğrenmede sıkıcılığın

ortadan kalkması, bunun sonucu olarak da akademik başarının artması sonucunu doğurmuştur.

Öğrenme ortamını zenginleştirerek öğrenci başarısını arttırmak söz konusu edildiğinde dile getirilmesi gereken başka bir kavram da işbirliğine dayalı öğrenim yöntemidir. Çünkü işbirliğine dayalı yöntem, öğrenme-öğretme süreci boyunca öğrencilerin akademik başarılarını ve kendilerine olan saygılarını olumlu yönde etkilemektedir.

2.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenim Yöntemi

Öğretmen merkezli geleneksel öğretim yaklaşımında, sınıf içinde öğrenme zamanının en büyük bölümü öğretmenin dersi anlatmasına, öğrencinin de onu dinleme ve izlemesine ayrılır. Bu sebeple geleneksel anlayış bilginin oluşmasında öğrenciye aktif bir rol vermez. Bu yaklaşıma göre öğrenme, bireyin çevresindeki uyarıcılara tepki vermesi ile gerçekleşir. Öğrencilerin bireysel çalıştığı ve kaynak olarak sadece ders kitabı ve öğretmenden faydalandıkları bu yaklaşımda, doğal olarak, öğrencilere başka kaynaklardan yararlanma yolları öğretilmez. Başarı sadece sınav kağıdına göre değerlendirilir ve en iyi notu alan öğrenci ödüllendirilir. Bir başka ifade ile “geleneksel sınıflar, öğrencilerin not için yarıştığı bir yapıdır”. Bunun sonucu olarak da öğrenciler arasında sürekli bir yarışma vardır ve bu sebeple öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerini desteklemek yerine engellemeye çabalarlar (Saban, 2002).

Etkili bir öğrenme tekniği olan işbirliğine dayalı öğrenme, bilişsel kuramcılar tarafından geliştirilmiştir. Etkili öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa ve onun öğrenme alanındaki biçimi olan bilişselcilığe dayanmaktadır. Bilişsel öğrenme kuramı işbirliğini, bilişsel gelişim için temel bir ön ihtiyaç olarak değerlendirir (Açıkgöz, 2002).

Araştırmacılar, bir sınıfta üç tip amaç yapısı olduğunu, başka bir ifadeyle, öğrencilerin hangi alanda olursa olsun üç biçimde öğrendiklerini belirtmektedir. Bunlar; (1) yarışmaya dayalı öğrenme, (2) bireyselleştirilmiş öğrenme ve (3) işbirliğine dayalı öğrenmedir (Gömleksiz, 1997).

Yarışmaya dayalı öğrenme yapısında, öğrenciler bir amacı başarmak için birbirleriyle sürekli olarak rekabet durumundadırlar ve kendi performanslarıyla diğer öğrencilerin performanslarını karşılaştırırlar. Yarışmacı durumlarda, bireyler başkalarından önce kazanmaya veya bir amacı başarmaya şartlanırlar. Bu da sınıf

ortamında bazı öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağlarken, bazılarının daha başarısız olması sonucunu doğurur. Bunun sonucu olarak öğrenciler, okula ve öğretmene olduğu kadar kendilerinden daha başarılı olan öğrencilere karşı da olumsuz tutum geliştirebilirler (Social Development, 1997, Social Studies, 1991, Aktaran: Avcıoğlu, 2001).

Bireyselleştirilmiş öğrenmede, öğrenciler kendi kendilerine çalışırlar. Başarı ve başarısızlık kişiseldir. Çalışmalar işbirliğinden yoksun bir halde sürdürülür. Bireyler çalışmalarını ve bilgilerini sergilerken, birbirlerinin olumlu ve olumsuz davranışlarından habersizdirler. Bireysel hedefler her gün belirlenir, öğrenciler belirlenmiş standartlara ulaşmaya çalışır ve ödül de buna göre verilir. Her öğrencinin çalışma materyalleri vardır ve kendi öğrenme hızına uygun olarak bu materyallere çalışır. Bu süreçte sınıftaki diğer öğrencileri önemsemez. Öğrenciler başarıya ulaşma amaçlarının diğer öğrencilerin yaptıklarıyla ilişkili olmadığını da bilirler. Her öğrenci kendi içinde yarışır. Bu da öğrenciler arasındaki sosyal bağın zayıflamasına sebep olur (Johnson ve Johnson, 1994).

İşbirliğine dayalı öğrenme, yalnızca bir araştırma alanı ve kuramı değildir; işbirliğine dayalı öğrenme, milyonlarca öğretmen tarafından çeşitli düzeylerde kullanılan bir öğretim yöntemidir. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin olumlu etkileşimlerini artıran küçük grup öğrenme etkinlikleriyle, bir problemi çözme veya bir öğrenme görevini yerine getirme gibi ortak bir amaç için birlikte çalışma yöntemidir (Açıkgöz, 2005). Başka bir tanıma göre de, “öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma kümeler kurarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımı”dır (Açıkgöz, 2002).

Yarışmaya dayalı ve bireyselleştirilmiş öğrenme yöntemlerine bir alternatif olarak geliştirilen işbirliğine dayalı öğrenme, çeşitli akademik, bilişsel ve sosyal beceriler öğretiminde kullanılmaktadır. Aynı zamanda, öğrencilere herhangi bir davranış veya beceri kazandırmak için birlikte çalışan küçük ve heterojen gruplara uygulanan bir düzenlemedir. Bu öğrenme düzenlemesi, öğrencilerin konuları tartışarak kendi kendilerine öğrenmelerine imkan sağlayan gerçek ortam hazırlamayı gerekli kılmaktadır. Bu sebeple işbirliğine dayalı öğrenmenin en önemli özelliği, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım

ederek çalışmalarıdır. Bu özelliği ile işbirliğine dayalı öğrenme bazı sınıflarda uygulanan küme çalışmasına benzemektedir (Açıkgöz, 1992).

Yılmaz ve Sünbül'ün (2000) Slavin'den (1988) aktardığına göre, bir küme çalışmasının işbirliğine dayalı öğrenme olabilmesi için, kümedeki öğrencilerden her birinin hem kendi hem de küme arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeyde sağlama isteği ve faaliyetinin olması gerekir. Bir başka ifade ile işbirliğine dayalı öğretim öyle düzenlenmelidir ki, kümedeki her üye kendi başarısının aynı zamanda kümenin başarısı, kümenin başarısının da kendi başarısı olduğunu, bu şart sağlanmadan başarının olmayacağını bilmeli ve diğer arkadaşlarının başarılı olması için çabalamalıdır. Sonuçta kümedeki öğrenciler elde edilen başarının tek tek bütün üyelerin katkısıyla oluşmuş küme ve kümedeki üyelerin başarısı olduğunu bilirler. İşbirliğine dayalı öğrenme kümelerinde bireyin amaçlarına ulaşması diğer arkadaşlarının da kendi amaçlarına ulaşmasını destekleyicidir (Sünbül, 1996). Johnson ve Johnson'a (1994) göre de, basitçe oluşturulan grupta çalışan öğrenciler ile işbirliği yaparak çalışan öğrenci grupları arasında farklılık vardır. Basitçe oluşturulan öğrenci grubunda, işbirliği yapan öğrenme grubunda olduğu gibi yapılanma ve olumlu bağımlılık bulunmamaktadır.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin grup içinde yarışmacı değil işbirlikçi bir ortamda öğrenmelerini öngörmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin en önemli özelliği, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarıdır. Grupta ya birlikte başarılı olunacak ya da hep birlikte başarısızlığa rıza gösterilecektir. Çünkü değerlendirmede bireysel puan kadar grup puanı da önemlidir. Grup üyeleri ya birbirine öğreterek ya da her biri işin bir kısmını yaparak yardımlaşırlar. Buna "iç bağımlılığı" ya da "amaç bağımlılığı" denmektedir. Ayrıca bir grubun kazanımı, her zaman tek tek üyelerinin kazanımının toplamından fazladır. Birlikte çalışmanın esası, birbirinden daha iyi olmak değil, birbirleriyle daha iyi yapmaktır (Bacanlı, 2005; Açıkgöz, 2005).

Sönmez'e (2001) göre, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi altı basamaktan oluşmaktadır. Bunlar: (1) hedefleri tespit etme, (2) kaynaklarla öğrenciye bilgi sunma, (3) bir konuda çalışacak öğrencilerden küçük bir grup oluşturma, (4) gruba belirlenen konu üzerinde çalışması için belirli bir zaman verme ve onların takım halinde çalışmalarına yardım etme, (5) sonuçları değerlendirme ve (6) hem bireyin hem de grubun erişisini kavramadır.

Demirel'e (2005) göre, işbirliğine dayalı öğrenmenin temel özellikleri şunlardır:

1. Gruplar en az iki, en çok beş ya da altı kişiden oluşur ve öğrenme bu küçük gruplar içinde gerçekleştirilir.
2. Öğrenmede öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemli rol oynar.
3. Öğrenciler arasındaki yarışmadan çok gruplar arasındaki yarışma daha önemlidir.
4. Öğrencilerin başarı ya da başarısızlığı bireylerden çok gruplara aittir.
5. İşbirliğine dayalı öğrenme, sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliğine sahip öğrencileri bütünleştirir ve dostluk duygularını artırır.
6. Bu öğrenme modeliyle öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil, duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir.

Slavin'e (1994) göre, öğrencilerin takım öğrenimi için şu üç kavram esastır:

1. Takım Ödülleri: Öğrenci takım öğrenimi tekniğinde, her takım, ya sertifikalar kazanır ya da daha önceden belirlenmiş bir kritere ulaştıklarında veya üstüne çıktıklarında takım ödülleri alırlar.
2. Bireysel Sorumluluk: Bu kavram takım başarısının, takım üyelerinden her birinin kişisel başarısına bağlı olduğu anlamına gelir.
3. Başarı İçin Eşit Fırsatlar: Bu kavram da öğrencilerin geçmiş başarılarını geliştirerek takımlarına katkıda bulunmaları anlamına gelir.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar içerisinde pozitif etkileşimlerini destekleyen bir öğretim stratejisidir. Tek başına çalışmalarından veya benzer yeteneklere sahip öğrencilerin bir grup içinde çalışmalarından farklı olarak, öğrenciler öğretmen tarafından oluşturulmuş heterojen gruplar içinde çalışırlar. Michaelis ve Garcia'ya (1996) göre (Aktaran: Babacan, 2006) öğretmen, etkili gruplar organize edebilmek için, sadece yapılacak işe karar vermeyip, öğrencilerin liderlik ve takipçiliklerini geliştirebilmeleri, aktiviteyi yorumlayabilmeleri ve aralarındaki uyumu sağlayabilmeleri için bireysel ihtiyaçları da gözetmelidir.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrenme-öğretme süreci boyunca öğrencilerin akademik başarılarını ve kendilerine olan saygılarını olumlu yönde etkilemektedir. Aynı zamanda, öğrencinin konu alanı, okul, öğretmen gibi ögelere karşı tutum, ilgi gibi özelliklerini de etkilemektedir. Bu yöntem, öğretimde öğrenciyi aktif tutmasının yanı sıra

öğrencinin kolektif çalışmasını, grupta kendisini ifade kabiliyetinin geliştirilmesini, tartışma, soru sorma, cevap verme, birlikte karar alabilme, doğru bildiğini grup arkadaşlarına öğretebilme, araştırma, karşılaşılan problemleri birlikte çözebilme gibi birçok özelliğin öğrenciye kazandırılmasını sağladığı için önemlidir. Bunun yanında işbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine ve duyuşsal özelliklerine de önemli katkılarda bulunmaktadır (Coşkun, 2004; Senemoğlu, 2005).

İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında öğrencilere iki sorumluluk verilir: Belirlenen konuyu öğrenmek ve diğer grup üyelerinin de öğrendiğinden emin olmak. İşbirliğine dayalı öğrenimde, öğrenciler öğrenme hedeflerine yalnızca diğer grup üyeleri de aynı durumda olduklarında ulaşabileceklerini kavrarlar. Öğrenciler, öğrenilecek olan konuyu birbirleriyle tartışır, yardım ederler, yol gösterirler ve daha sıkı çalışmalarını için birbirlerini teşvik ederler. Başka bir söyleyişle işbirliğine dayalı öğrenme öyle düzenlenir ki, gruptaki her üye kendi grubundaki diğer arkadaşları başarmadan kendisinin de başaramayacağını bilir ve diğer arkadaşlarının da başarılı olması için elinden gelen gayreti sarfeder. Sonunda, gruptaki tek tek bütün üyelerin katkısıyla elde edilen başarı, grubun ve gruptaki bireylerin başarısıdır. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında bireyin amaçlarına ulaşması diğer arkadaşlarının da kendi amaçlarına ulaşmasını destekleyicidir (Johnson ve Johnson, 1992; Sünbül, 1996).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin temel varsayımları şöyle ifade edilmektedir (Christison, 1990, Aktaran: Demirel, 2002):

1. İşbirliğine dayalı beceriler öğrenilebilir. Öğrenciler gruplara ayrılır ayrılmaz işbirlikçi tutumu otomatik olarak kazanamazlar, ancak bununla ilgili beceriler kolayca öğretilir. Grup çalışmalarının başlamasıyla beraber bu beceriler de öğrenilir.

2. Sınıfın fiziksel düzeni işbirlikçi çalışmayı etkiler. Öğrenciler grup oluşturup birbirleriyle işbirliği yapmaktan, yüz yüze iletişim kurmaktan ve karşılıklı konuşmaktan zevk alırlar.

3. Grup üyelerinin birbirine katkısı ve grup dinamiği grup çalışmalarında önemlidir. Grup üyelerinin kimi sorumlulukları paylaşması önemlidir. Birbirlerine yardımcı olmalarını öğrenmeleri de ancak birlikte çalışmalarlarıyla mümkün olabilir.

İşbirliğine dayalı öğrenmede amaç, her öğrenci için önemli olarak algılanır. Farklı yetenekleri, ihtiyaçları ve öğrenme biçimleri olan öğrencilere göre gruplar oluşturulur ve öğrenciler bu gruplarda çalışırlar. Grupta dersin amacına ulaşma beklentisi ve çabası ortak özelliklerin başında gelir. Her öğrenciden diğer öğrenci ile olumlu etkileşimde

bulunması beklenir. Araç-gereçler ve düşünceler paylaşılır. Grup üyeleri konunun bir parçasından sorumludur ve konusuyla ilgili olarak grubuna katkıda bulunur. Diğer öğrenciler destek, yardım ve pekiştirmede temel kaynak olarak kabul edilir. Değerlendirmede grup üyelerinin grup çalışmalarına katkıları esas alınır. Gruplar başarı düzeylerine göre birbirleriyle karşılaştırılır. Bireysel olarak öğrencilerin birbirleriyle karşılaştırması yapılmaz. Gruptaki rol dağılımı açısından da işbirliğine dayalı öğrenmede dinamik bir yapı vardır. Grup üyeleri süreç içerisinde tek bir rol yerine farklı rolleri üstlenebilmekte, paylaşabilmektedir. Ayrıca grup süreci boyunca, gruba katılma, dinleme, konuşma, karar verme gibi toplumsal becerilerin kazandırılması ön plandadır (Gömlüksiz, 1995; Ekinci, 2005).

Sınıfta işbirliğine dayalı grup çalışmalarının bir çok avantajı vardır. İşbirliğine dayalı grup çalışmaları öğretmenlerin, öğrenciler ile bireysel olarak daha çok ve daha yakından ilgilenmeleri için onlara daha çok zaman ve enerji sağlar ve öğrenmeyi yapıcı ve aktif kılar. Eğer işbirliğine dayalı öğrenme okul sınırları içinde uygulanacaksa öğretmenler, dersleri işbirliği ile nasıl kavramsal bir sisteme dönüştürecekleri ve özel şartlarda öğrencileri ve ihtiyaçlarını işbirliğine dayalı öğrenmeye nasıl adapte edecekleri konularında uzman olmalıdırlar. Özetle, teorik bir bilgilendirme yeterli değildir. Dikkatlice geliştirilmiş bir program, işbirliğine dayalı öğrenmeye dair açık bir kavramsal anlayış, derse dair somut örnekler, stratejiler ve okulda ve sınıfta devamlı uygulamalar içeren bir kombinasyon gerektirir (Saban, 2004; Johnson ve Johnson, 1992).

İşbirliğine dayalı öğrenme çalışmaları sırasında öğrencileri başarıya götürücü olumlu rekabet ortamları da doğmaktadır. Bu rekabet genellikle bireyler arasında değil kümeler arasında olmakta fakat periyodik sürelerle kümeler yeni baştan yapılandırılarak bu rekabetin olumsuz yönde gelişmesinin önüne geçilmektedir. Kısaca, işbirliğine dayalı öğrenme yıkıcı, olumsuz rekabeti önlemekte gizli bir güce de sahiptir. Burada önemli olan, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi ilkeleri çerçevesinde dikkatli kontrol sağlamak ve rekabet konusunda duyarlı bir topluluk oluşturmaktır. Böylece işbirliği kümeleri arasındaki rekabet hem motivasyon sağlama hem de eğlence açısından yararlı olabilir. İşbirliği etkileşimiyle bireyler bir araya getirilip, okullarda öğrenciler arasında işbirliğine dayalı çalışma yapılandırılarak kültürden gelen olumsuz, yarışmacı tutumlar da ortadan kaldırılmaya çalışılabilir (Johnson ve Johnson, 1994).

İşbirliğine dayalı öğrenmede öğretmenin rolü şu şekilde özetlenebilir: Öğretmen, öğrenme çevresini düzenler, öğrencilerin öğrenmesinden sorumludur. Öğrencileri

yönlendirme, gruplar arasındaki ilişkileri düzenlemek ve grup içindeki etkileşime ve işbirliğine rehberlik etmek öğretmenin görevlerindedir (Demirel, 2005). Johnson, Johnson ve Smith de (2006), öğretmenin rolünü şu başlıklar altında inceler:

1. Ön öğretimsel kararları verme: Akademik ve sosyal beceri hedeflerini belirtme, grup büyüklüğüne karar verme, öğrencileri gruplara ayırma, görevleri belirleme, sınıfı düzenleme ve materyalleri planlama

2. İş ve işbirliğine dayalı yapıyı açıklama: Akademik işi açıklama, başarı için gerekli ölçütleri açıklama, olumlu bağımlılık oluşturma, gruplar arası işbirliği oluşturma, bireysel değerlendirilebilirliği planlama, beklenen davranışları açıkça belirtme, denetleme ve müdahale etme, yüz yüze etkileşimi düzenleme, öğrenci davranışlarını izleme, grup işini ve takım çalışmasını ilerletmek için müdahale etme

3. Değerlendirme ve ilerleme: Öğrenci öğrenmelerini değerlendirme, grup sürecini değerlendirme

Öğrencileri küçük gruplarda bir araya getirerek basitçe birlikte çalışmalarının söylendiği her grup çalışması işbirliğine dayalı öğrenme değildir. Çünkü, işbirliğine dayalı öğrenmenin temel ilkelerinin uygulanmadığı çoğu grup çalışmaları, bazı grup üyelerinin hazıra konması, bazı grup üyelerinin sömürülmesi, bazı grup üyelerinin öne çıkarak diğerlerini geride bırakması ve grup üyelerinin birbirlerinin önerilerine değer vermemesi gibi durumların oluşmasına sebep olur. Öğrencileri bir arada tutmak, diğer gruplarla yarışmalarına veya grup içinde bireysel çabalar göstermelerine sebep olabilir. Bunun yanında, işbirliğine dayalı öğrenme grup içinde bu tarz durumların oluşmasına izin vermeyecek şekilde yapılandırılmıştır (Açıkgöz, 2002).

İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi öğrencilerin küçük gruplar hâlinde birlikte çalışmasını gerektiren bir grup aktivitesi olmakla birlikte, çalışma grupları, proje grupları, laboratuvar grupları ve okuma grupları gibi diğer grup tekniklerinden farklıdır. İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemini diğer yöntemlerden ayıran bazı temel ilkeler vardır. İşbirliğine dayalı öğrenme, bu temel ilkeler doğrultusunda genel bir amacın başarılması için gruplarda çalışan öğrencileri kapsayan bir yöntemdir. Bir grubun işbirliğine dayalı öğrenme grubu olabilmesi için bu temel ilkeleri taşıması gerekir. Aynı zamanda, işbirliğine dayalı öğrenimin etkililiği de bu ilkelerin kullanımına bağlıdır. Bu ilkeler; olumlu bağımlılık, yüz yüze etkileşim, bireysel değerlendirilebilirlik, grup ödülü, sosyal beceriler, eşit başarı fırsatı ve grup sürecinin değerlendirilmesidir (Slavin, 1994). Bu ilkeleri kısaca şöyle özetlemek mümkündür:

1. Olumlu Bağımlılık: İşbirliğine dayalı öğrenmenin en önemli ilkesidir. Bu terim, grup üyelerinin başarılarını birleştirme anlamındadır ve amaç ile etkinliklerin yapılmasını içerir. Öğrenciler, grubun bütün üyelerinin performanslarıyla ilgilenmek zorundadırlar. Yani, grup üyelerinin, hem kendilerinin hem de grubun tamamının öğrenmesinden sorumlu olduklarına inanmaları gerekmektedir.

2. Yüz Yüze Etkileşim: Grup üyelerinin, oluşturulan ortak amaç ve görevlerinin bir kısmını üstlenerek, üstlendikleri görevi bağımsız olarak bitirmeleri yeterli değildir. Aynı zamanda birbirlerin çabalarını özendirmeleri ve kolaylaştırmaları da gerekir. Bu da, öğrencilerin birbirlerine yardım etme, paylaşma ve cesaretlendirme yoluyla, öğrenmenin daha etkili ve verimli şekilde gerçekleşmesini sağladığı yüz yüze etkileşimi gerektirmektedir.

3. Bireysel Değerlendirilebilirlik: Her bir üyenin katkısının nitel ve nicel olarak değerlendirilmesi ve sonuçların gruba ve bireye yansıtılmasıdır. Grup, değerlendirmede yardıma ihtiyacı olanları ve bu öğrencilerin çalışma sırasında diğerlerinin sırtında yük olmayacaklarını bilir. Aynı zamanda materyali öğrenmek zorunda olduğunu da bilir. Her öğrenci materyali iyi öğrenmekten sorumludur.

4. Grup Ödülü: İşbirliğine dayalı öğrenmenin temel ilkelerinden biri de, grup ödülünün verilmesidir. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında, grup üyelerinin başarılı olabilmeleri için, öncelikle grubun başarılı olmasına inanmaları gerekmektedir. Yani, işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri öyle desenlenmelidir ki, grup üyeleri, ancak grup başarılı olunca başarılı olabilmeli ve grup olarak ödüllendirilmelidirler.

5. Sosyal Beceriler: İşbirliği yapan öğrenciler için gerekli olan liderlik, tartışma yapma, güven oluşturma, iletişim kurma, karar verme, çatışma ve yönetim becerilerini içerir. Eğer üyeler, ihtiyaç duyulan sosyal becerilere sahip değilse ya da bu becerileri kullanamıyorsa, grup etkili bir şekilde işlevini yerine getiremez. Bu sebeple, gruptaki bütün öğrencilerin, başarı ya da başarısızlığın bireysel olmayıp, bütün grubun başarı ya da başarısızlığı olacağı düşüncesiyle hareket etmeleri sağlanmalıdır.

İşbirliğine dayalı öğrenim yönteminin etkili ve verimliliği yukarıda açıklanan 5 ilkenin uygun ve eksiksiz kullanımına bağlıdır. Öğretmenler bu öğrenme-öğretme stratejisini kullandıkça deneyim kazanacaklar, zamanla bu stratejilerin her düzeyde, her derste ve her konu alanının öğretiminde kullanılabileceğini göreceklidir.

İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi, farklı öğrenme yaşantılarına yer vermenin yanı sıra benimsediği eğitim felsefesi, işbirliğini sağlama biçimleri, değerlendirme ve pekiştirme süreçleri gibi özellikler açısından farklılıklar göstermektedir. Bu sebeple, işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin tek bir teknik veya uygulama biçimi yoktur. Birbirinden farklı bir çok işbirliğine dayalı öğrenme tekniği vardır. Bu tekniklerin hepsinde de işbirliğine dayalı öğrenme ilkeleri uygulanmasına rağmen; öğrenme yaşantıları ve grup içinde öğrenme yaşantılarını sağlama biçimleri gibi noktalarda farklılıklar gözlenmektedir. Yani bu farklılık; temel konulardan olan olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik gibi konularda değil, işin yapılandırılması veya ortamın düzenlenmesi gibi noktalardadır (Açıkgöz, 1992; Slavin, 1994). İşbirliğine dayalı öğrenim yönteminin özellik ve ilkelerinin uygulanmasına elverişli pek çok öğrenim tekniği geliştirilmiştir. Bu tekniklerden başlıcaları şunlardır:

1. Birlikte Öğrenme
2. Akademik Çelişki
3. Öğrenci Takımları
 - 3.1. Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri
 - 3.2. Takım-Oyun-Turnuva
 - 3.3. Takım Destekli Bireyselleştirme
4. Bireyselleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon
5. İşbirliği-İşbirliği
6. Birleştirme 1
7. Buluş
8. Birleştirme 2
9. Birlikte Sorulım Birlikte Öğrenelim
10. Yeniden Uyarlanmış Birleştirme
11. Grup Araştırması (Açıkgöz, 2005).

Bilgin ve Geban'ın (2004) Newmann ve Thompson'dan aktardığına göre, en yaygın olarak kullanılan işbirliğine dayalı öğrenim teknikleri Birlikte Öğrenme, Grup Tartışması (Araştırması), Birleştirme, Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri ve Takım Oyun-Turnuva teknikleridir.

1. Birlikte Öğrenme: Bu teknik; grup amacının olması, düşüncelerin ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülünden oluşmaktadır. Uygulamalar sırasında öğrencilerin bir tek ürün ortaya koymak için grup halinde çalışmaları; onların

düşüncelerini ve malzemelerini paylaşmalarını, sorularını öğretmenden önce birbirlerine sormalarını ve grup davranışının ödüllendirilmesini sağlamaktadır (Açıkgöz, 1992).

2. Grup Araştırması: Sınıftaki öğrenmenin duyuşsal ve sosyal yönlerine önem verilen bu teknik, bireyler arası diyaloga dayanan bir tekniktir. Ayrıca, öğrenme etkinliklerinin öğrenciler tarafından yönlendirilmesi vurgulanmaktadır. Öğrenciler, bir konuyu planlayarak, o planı uygulayarak, bilgi toplayarak ve o bilgileri çok yönlü bir problemin çözümünde kullanarak, sentezleyerek ve çalışmalarını birleştirerek araştırma yaparlar (Açıkgöz, 2004).

3. Birleştirme: Grup üyelerinin birbirlerine ihtiyaç duymaları sebebiyle olumlu bağımlılığın çok yüksek olduğu bir tekniktir. Bu teknikte öğrenci, hem öğrenen hem de öğreten konumundadır. Bu tekniğin uygulanma aşaması; grupların oluşturulması, malzemenin bölünmesi, uzmanlık grupları, grup içi öğretim ve sınav şeklindedir. Birleştirme tekniğinin yeniden düzenlenmesiyle birleştirme 2 tekniği doğmuştur. İki teknik arasındaki fark, malzemenin bölünmesi aşamasında gerçekleşmektedir. İlkinde öğrenci, sadece konunun bir bölümünü okumak ve arkadaşlarına aktarmakla yükümlü iken, ikincisinde konunun tamamını okumak ve ondan sonra bir bölümünü öğrenerek arkadaşlarına aktarmak zorundadır (Senemoğlu, 2005).

4. Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri: Öğrenci takımları tekniklerinden biridir. Öğrenci takımları tekniklerinin en önemli özelliği, takım amacı ve takım başarısının vurgulanmasıdır. Yani, bireylerden beklenen, takım halinde bir şeyler yapmaları değil, takım halinde öğrenmeleridir. Bu teknikte öğrenciler dört kişilik karma kümeler oluşturur. Öğretmen konuyu anlatır, öğrenciler ise konuyu tam anlamıyla öğreninceye kadar gruplarında çalışır. Daha sonra öğrenciler bireysel olarak sınava girerler. Takım-oyun-turnuva tekniği ile benzeşen bu teknikte, takımlar çalışmalarını bitirdikten sonra, öğrencilerin başarısını değerlendirmek için bütün öğrencilere bireysel olarak cevaplandırılacak yaklaşık 15 dakikalık bir test verilir. Bu testin sonucu "başarı grupları" adı verilen bir teknikle puanlanır (Açıkgöz, 2004; Sünbül, 1995).

5. Takım-Oyun-Turnuva: Bu araştırmada kullanılan takım-oyun-turnuva tekniği, grup güdüsünü harekete geçirmek amacıyla Slavin tarafından geliştirilen öğrenci takımları tekniklerinden birisidir. Takım-oyun-turnuva tekniği, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin özelliklerine ve takım çalışmasına benzer. Aralarındaki fark, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinde geçen bireysel sınav yerine takım-oyun-turnuva tekniğinde yarışmaların olmasıdır. Bu sebeple teknik; öğretmen hazırlığı, takım çalışması, yarışma puanları ve takım ödülleri belirlenmesi gibi ön hazırlıkları

gerektirir. Bu teknik, öğrencilerin heterojen gruplar oluşturarak diğer gruplarla yarıştıkları bir tekniktir. Takım-oyun-turnuva tekniğinde sunum, öğretmen tarafından genellikle anlatım yoluyla yapılır. Sunum sırasında görsel, işitsel araçlardan da yararlanılarak ortam zenginleştirilir. Dikkat edilmesi gereken nokta, sunumun amaçlanan konu üzerinde odaklaşmasıdır (Açıkgöz, 1992).

Gruplar, öğrencilerin yetenek, cinsiyet ve rekabetçi özellikleri dikkate alınarak 4-5 kişiden oluşturulur. Bu takımların ilk görevi, turnuvada üyelerinin en iyi şekilde görev yapması için onları hazırlamaktır. Grupların oluşumundan sonra öğretmen, öğrenilmesi istenen konu/konularla ilgili bir sunum yapar. Daha sonra gruplar konuya çalışır ve üyelerin hazır olduklarından emin olmak için birbirlerine soru sorarlar. Grup içi çalışmadan sonra öğrenci grupları, haftada bir kez yapılan turnuvalarda öğrendiklerini göstermek için diğer gruplarla yarışır (Sünbül, 2007).

Turnuva için öğrencilerden üçer kişilik turnuva masaları oluşturulur. Turnuva masası, aynı düzeyde olan (öğretmenin seçimi burada çok önemlidir) ve değişik takımlara ait üç öğrenciden oluşur ve turnuva haftada bir yapılır. Masalardaki öğrenciler, öğretmenler tarafından ve çalışma kağıtları üzerinde sınıfta sunulan konuları kapsayan basit akademik konularda yarışır. Turnuva masalarındaki öğrenciler, gruplarının temsilcisi olarak yarışır. Yarışma sırasında öğrenciler birbirlerine yardım etmezler. Her bir öğrencinin kendi turnuva masasındaki kazandığı puanlar, toplam grup puanına ilave edilir. Turnuvayı takiben öğretmen, başarılı grupları ve en iyi puanı alanları açıklayan bir kağıt hazırlar. Gruplardaki elemanlar aynı kalmasına rağmen, turnuva masalarındaki öğrenciler kazandıkları puana göre bir üst tura yükselirler. Bu tekniğin uygulanması sırasında elde edilen puanlar öğrencilere not vermek için kullanılmaz. Ancak, yüksek başarı gösteren takımlar da ödüllendirilirler (Yılmaz ve Sünbül, 2000; Açıkgöz, 2004).

İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi, öğrencilerin derse katılımını artırır. Sınıftaki disiplin problemini çözer. Öğrenmeyle ilgili bütün etkinlikler (ödev, araştırma, alıştırma, proje) ve bu çalışmaların düzeltmeleri öğrenciler tarafından yapılır. Bu sayede, yavaş ve hızlı öğrenen öğrenciler arasında bir denge sağlanmış olur. Bu da, öğretmenin sınıf içi yükünü azaltır. Grup çalışması sırasında her bir üyenin öğrenmesine imkan sağlandığı için, öğretim bir anlamda bireyselleştirilmiş olur. Ayrıca işbirliğine dayalı öğrenme ortamı, öğrencilerin yaparak/yaşayarak öğrendiği bir öğrenme ortamıdır. Bu

özellik, öğrencilerin edindikleri bilgileri daha uzun süre hatırd tutmaları sonucunu doğurmakta, bu da öğrenci başarılarının artması anlamına gelmektedir.

Öğrenciler arasındaki eşitliği sağlaması ve paylaşım duygularını geliştirmesi, bundan dolayı öğrenci etkileşimini en yüksek seviyeye çıkarması nedeniyle işbirliğine dayalı öğrenim, öğrenme ortamının en verimli olduğu yöntemlerden birisidir. Öğrencilerin, etkileşim sonucunda elde ettikleri nitelikler, sadece öğrencilik dönemlerini değil, geleceklerini de yakından ilgilendirmektedir. Çünkü; birlikte karar verme, paylaşma, yardımlaşma, problemlerle başa çıkma ve liderlik gibi özelliklere sahip olma, insan hayatını kolaylaştırıcı niteliklerdendir. Bu niteliklerle donanan öğrenci, gelecekteki aile ve iş hayatına daha hazır olarak varacağı için, işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin, eğitimin “öğrencileri hayata hazırlama” işlevine önemli katkılar sağladığı açıktır. Kısaca işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi, öğreneni merkez kabul eden yaklaşımı ve buna bağlı olarak yukarıda sayılan özellikleri ile, toplumsal değişme ve gelişmenin en önemli unsuru olarak kabul edilen “nitelikli eğitim”in vazgeçilmez yaklaşımlarından birisidir.

2.3. Çoklu Zeka Kuramı ile İşbirliğine Dayalı Öğrenim Yöntemi İlişkisi

Çoklu zeka kuramı, eğitim bilimlerindeki yenileşme çabalarına paralel olarak, standart öğretim programlarıyla ulaşılamayan beyinleri yeniden kazanmak ve insanlardaki zenginliklerin farkına varılmasını sağlamak üzere geliştirilen anlayışlardan birisidir. Çoklu zeka kuramının amacı, öğrencilerin çoklu zeka alanlarını sınıfta işleyecekleri konularla ilişkilendirerek, her öğrencinin zeka alanlarının kendine özgü bir yapıda gelişmesine fırsat tanımaktır.

Hatırlanacağı gibi çoklu zeka kuramı, bireylerin farklı sebeplerle, farklı yollar ve farklı hızlarda öğrendiğini savunmakta, öğrenme ve öğretme sürecinde bütün zeka türlerinin işe koşulmasını öngörmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, sahip oldukları zeka alanlarının farklılığından kaynaklanmaktadır ve etkili öğrenmenin sağlanabilmesi için bu zeka alanlarını dikkate alarak öğrenim hizmetinin verilmesi gerekmektedir (Gürbüz ve Çatlıoğlu, 2004). Bir başka ifadeyle, her öğrenci zeka yapısı ve öğrenme yöntemi açısından diğerlerinden farklıdır. Bazıları dinleyerek, bazıları öğrenme sürecinin içinde yer alarak; bazıları da araştırmak, düşünmek ve çözümlenmek gibi farklı yöntemlerle öğrenmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde yapılması gereken, var olan bu potansiyelden olabildiğince yararlanabilmektir. Saban'ın da (2003) belirttiği gibi çoklu zeka kuramı, çok kapsamlı bir öğretim modeli ortaya koyarak, öğretmenleri sınıfta daha fazla sayıda öğrenciye ulaşabilmek için eğitimde kullandıkları öğretim yöntemlerini

gözden geçirmeye zorlamakta ve öğretimde yöntem zenginliğine gitmeleri konusunda onlara yardımcı olmaktadır. Armstrong'a (2000) göre de, çoklu zeka kuramı, öğretmenlerin yenilikçi öğretim stratejileri geliştirmelerini kolaylaştırmakta, bunun yanında, sınıfta kolayca uygulanabilen çok çeşitli öğretim yöntemlerine imkan sağlamaktadır. Kuramın kurucusu Gardner da (1999), her öğrencinin zeka profilinin farklı olduğunu, bu sebeple de eğitim sisteminde öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun yöntemler kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre geleneksel eğitimde okullar, genel olarak dilsel ve mantıksal-matematiksel zeka ile çalışmakta ve bireysel yeteneklere ve değişik öğrenme yöntemlerine yer vermemektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin tek bir ders programıyla ve aynı yöntemle öğrenme mecburiyetleri olmamalıdır.

Çoklu zeka kuramının, öğrenmede, değişik öğretim yöntemlerine imkan sağlamanın bir sonucu olarak, çoklu zeka etkinliklerinin kullanıldığı yöntemlerden birisi de işbirliğine dayalı öğrenim yöntemidir. İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi, öğrencilerin küçük karma gruplar oluşturarak, birbirlerinin öğrenmelerini kolaylaştırdıkları bir yöntemdir. Yöntemin ana eksenini, öğrencilerin farklı öğrenme yaşantıları geçirerek öğrenmesine yardımcı olma ve öğrenmede onlara farklı seçenekler sunma oluşturmaktadır. Dikkat edilirse, çoklu zeka kuramı da aynı felsefeyi öne sürmektedir.

Daha önce de değinildiği gibi, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemini diğer yöntemlerden ayıran bazı temel ilkeler vardır ve bir grubun işbirliğine dayalı öğrenme grubu olabilmesi için bu temel ilkeleri taşıması gerekmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme, bu temel ilkeler doğrultusunda genel bir amacın başarılması için gruplarda çalışan öğrencileri kapsayan bir yöntemdir. İşbirliğine dayalı öğrenimin etkililiği de bu temel ilkelerin kullanımına bağlıdır. Bu ilkeler; olumlu bağımlılık, yüz yüze etkileşim, bireysel değerlendirilebilirlik, grup ödülü ve sosyal becerilerdir.

Gardner tarafından ortaya konulan çoklu zeka kuramının ifade ettiği zekalardan birisi de kişilerarası-sosyal zekadır. Kişilerarası-sosyal zeka, başkalarını anlama ve onlarla kuvvetli etkileşimlerde bulunma yeteneğidir. Bu zeka, sözlü veya sözsüz olarak iletişim ve duyarlılık içerir. İnsanları çeşitli perspektiften görebilmeyi sağlar. Bu zeka, bir insanın çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Bu zeka türü ile, bir insanın diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak, onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri kastedilir (Campbell, 1994; Saban, 2004).

İşbirliğine dayalı öğrenim yönteminin beş temel ilkesinden dördü, çoklu zeka kuramı tarafından ortaya konulan kişilerarası-sosyal zeka içinde yer almaktadır. Saban'a (2004) göre, bu zeka alanı güçlü olan kimselerin, bir grup içerisinde grup üyeleriyle işbirliği yapma, onlarla uyum içinde çalışma ve bu kişilerle etkili olarak sözlü ve sözsüz iletişim kurma gibi yetenekleri söz konusudur. Ayrıca, kişilerarası-sosyal zekanın gelişmesi, bir grupta işbirliği ve ekip ruhunun güçlenmesini de sağlamaktadır.

İflazoğlu'nun da (2003) belirttiği gibi, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi ile ilgili yapılan araştırmalarda, işbirliği gruplarının; başarı, yetenek ve diğer değişkenler (yaş, cinsiyet, tutum, etnik köken, vb.) açısından farklı özelliklere sahip öğrencilerden oluşturulması gerektiği, bu heterojenliğin de öğrencilerde olumlu etkiye sebep olduğu ortaya konmuştur. Bir işbirliği grubunun, değişik başarı seviyesindeki öğrencilerden oluşması, onların grup sürecinden daha iyi yararlanmalarına imkan sağlamaktadır. Bununla beraber, grubun farklı cinsiyetteki öğrencilerden oluşması, birlikte çalışma becerilerini geliştirmelerine fırsat tanımaktadır (Slavin, 1994). Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda çalışması, grup dinamiğinin oluşmasını sağlar. Bu da, bireylerin tek başlarına sonuca ulaşmalarından çok gruptaki diğer bireylerin katkısını alarak daha nitelikli bir ürün ortaya koymaları sonucunu doğurur. Dolayısıyla farklı zeka alanları gelişmiş öğrencilerin, akademik bir konu üzerinde, ortak bir amaç doğrultusunda çalışmalarının da mümkün olduğu söylenebilir (İflazoğlu, 2003).

Çoklu zeka kuramı ile ilgili yapılan çalışmalar, sınıflarda işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin kullanılmaya başlanması gerektiğine odaklanmıştır. Bunun sebebi de, işbirliğine dayalı öğrenme alanında son yirmi yılda yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çoklu zekalarına uyarlanabilen ve onları içerecek şekle dönüştürebilen pek çok öğretme stratejisinin geliştirilmiş olmasıdır (Yıldırım, 2006).

Sonuç olarak, öğrenmeye yeni bir bakış açısı getiren çoklu zeka uygulamaları, başka öğretim yöntemlerinin kullanılmasıyla da öğrenci başarısını arttırmaktadır. Ancak, öğrencilerin birbirinin öğrenmesini desteklediği işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi, çoklu zeka anlayışıyla öğrenmeyi sağlamada etkili yöntemlerden birisi olarak görülmektedir. Çünkü, hem kuram ve hem de yöntem, klasik eğitim anlayışına birer alternatif olarak ortaya çıkmışlar, öğrenmenin boyutlarını değiştirmişler, öğrencilere, tekdüze öğrenme anlayışı dışında başka şekilde de öğrenebilecekleri imkanlar sunmuşlardır.

Günümüzde geçerli olan eğitim, bilginin zihinlere yüklendiği bir süreç olmaktan çıkarak bilginin hayatta kullanılma sanatının öğrenildiği bir süreçtir. Çağdaş eğitimin amacı, bireylerin potansiyel güçlerini ve yeteneklerini ortaya çıkararak, bunları en üst seviyede geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu amaca yönelik olarak günümüz eğitim anlayışı, bireyi fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal boyutlarıyla bir bütünlük içerisinde ele almaktadır. Böylece fiziksel, zihinsel ve duygusal boyutları ile ruhsal ve bedensel açıdan verimli ve üretken bireylerin topluma kazandırılması mümkün görünmektedir (Yenal ve diğ., 1999).

Bireyi fiziksel, zihinsel ve toplumsal boyutlarıyla bir bütün halinde eğitmek ve ruhsal ve bedensel olarak verimli ve üretken olarak topluma kazandırmak söz konusu edildiğinde ilk akla gelen, sayılan özellikleri sağlaması ile genel eğitimin vazgeçilmez unsurlarından birisi olan beden eğitimi uygulamalarıdır.

Günümüzdeki anlayış, sağlıklı bir toplumun oluşturulmasında beden eğitimi ve spor etkinliklerinin önemli bir işleve sahip olduğu yönündedir. Bu anlayışın gereği olarak da, beden eğitimi ve sporun bütün topluma yaygınlaştırılması için çalışılmaktadır. Bu çalışmalara paralel olarak, ilköğretim okullarından başlamak üzere beden eğitimi uygulamaları ciddiye alınmaktadır. Bireylere sağlıklı alışkanlıklar kazandırmanın en iyi yolunun, küçük yaşlardan itibaren planlı ve sistemli olarak eğitim vermek olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, ilköğretim okullarında verilen beden eğitimi dersinin önemi açıkça ortaya çıkmaktadır.

2.4. İlköğretimde Beden Eğitimi Dersi ve Önemi

İlköğretim programlarında yer alan beden eğitimi dersine geçmeden önce, dersin genel kapsamı içinde yer alan “beden eğitimi”, “spor” ve bir spor branşı olan “voleybol” kavramlarını açıklamakta fayda olacaktır.

Beden eğitimi karmaşık bir terimdir. Fizyoloji, psikoloji ve diğer bilim dallarıyla etkileşime girerek akıl/vücut birleşmesine yönelir ve bir bütün halinde insan mekanizmasını gösterir (Karaküçük, 1999). Beden eğitimi, insanın hareket potansiyelini ve bununla ilgili tepkileriyle ve bu tepkilere dayalı olarak ortaya çıkan, kişideki davranış değişiklikleriyle ilgili olan eğitim olayının bir evresidir. Günümüze kadar “beden eğitimi” kavramının çok çeşitli tanımlaması yapılmıştır. Bu çeşitlilik, beden eğitiminin başka disiplinlerle temasından ileri gelmektedir. Bu temas, her disiplinin beden eğitimi kendi

anlayışına uygun olarak tanımlaması sonucunu doğurmuştur. Beden eğitimi ile ilgili belli başlı tanımları şöyle özetlemek mümkündür:

Beden eğitimi, insan bütünü oluşturana fiziki, ruhi ve zihni vasıfların, bulunduğu yaşın ve genetik potansiyelin gerektirdiği verim gücüne ulaştırılması için bedensel aktiviteler ve oyun yoluyla rekabet olmaksızın yapılan faaliyetler bütünüdür (Şahin, 2005; Özşaker ve Orhun, 2005). Beden eğitimi, bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimlerini sağlayan, yaratıcılık ve liderlik gibi yetenekleri ile mücadeleci, azimli, uyumlu, üretken, kararlı olma gibi kişilik özelliklerini geliştiren bir bilimdir (Özbaydar, 1983). Beden eğitimi, bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevre şartlarına ve katılımcıların özelliklerine göre değişebilen esnek kurallara dayalı, oyuna, cimmnastiğe, spora dönük eğitici bedensel etkinlikler aracılığı ile yapılan eğitimidir (Yamaner, 2001; Aracı, 2001; Güneş, 2003; Güllü ve Korucu, 2005). Beden eğitimi, vücut yapı ve fonksiyonunu geliştirmeyi, eklem ve kasların kontrollü ve dengeli bir şekilde gelişmesini sağlamayı, okul çağı sonrası iş ve sosyal faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü en ekonomik şekilde kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolünü, metotlu bir şekilde hareket etmesini öğreten bir faaliyet sistemidir (Karakuş ve Koç, 2001). Bir başka tanıma göre de beden eğitimi, büyük kas etkinlikleri aracılığıyla bireyin bedensel, ruhsal, toplumsal bütünlüğünü zedelededen toplum yararına en iyi şekilde yetiştirilmesi eğitimidir (Yavaş ve İlhan, 1997). Bağırman'a (1992) göre beden eğitimi; dar anlamda, planlı ve sistemli bir biçimde psiko-fizyolojik öğrenme kabiliyetlerinin geliştirilmesi, genel anlamda ise, etkinlikler aracılığı ile, psiko-fizyolojik kabiliyetlerin toplumsal talepler doğrultusunda eğitim amaçlarına uygun bir biçimde yönlendirilmesidir. Başka bir tanıma göre beden eğitimi; katılanların yaş ve cinsiyeti, sosyal hayatın gereklilikleri, çeşitli mesleklerin fiziksel etkileri ve uzun süreli iyi bir fizik kondisyon tutmasının gerekliliklerine göre, insanların fizik gelişimi ve motorik kapasiteleri pekiştirmesi için planlanmış ve yönlendirilmiş bir seyirdir. Muallimoğlu'na (2003) göre de beden eğitimi; uygulama, oyun, atletizm, su sporları, cimmnastik, takım sporları, dans, vb. sportif aktivitelerin kullanımlarını ve anlamlarını araştırmaya ve bunların bireyler ve gruplar üzerindeki etkilerini anlamaya çalışan akademik bir disiplindir. Kısaca beden eğitimi; bireyin hareket ihtiyacını karşılamak, bireyi bedensel, psikolojik ve sosyolojik açıdan sağlıklı kılmak için yapılan bütün etkinlikleri kapsamaktadır.

İnsanın toplum kurallarına uygun olarak yaşaması, birbirleriyle olan ilişkilerinin iyi örneğini verebilmesi, yardımsever, insan haklarına saygılı, dürüst, zeki, ruhsal ve bedensel yapı itibarıyla sağlıklı olmasıyla bağlantılıdır. Beden eğitimi, insanın sosyalleşebilmesi ve kişiliğini bulup doğru bir çizgi üzerinde rol almasında büyük bir etkiye sahiptir. Kısacası beden eğitimi bireyin beden sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevre şartlarına ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyuna, cimnastiğe, spora dönük alıştırmaya ve çalışmaların bütününe kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir.

Bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeteneklerinin gelişiminden söz edildiğinde, beden eğitimi kavramı ile beraber anılması gereken ve beden eğitiminin “yarışmacı” niteliğe bürünmesi olarak ifade edilen bir kavram da “spor” kavramıdır. Sporun tanımını, bir defada bütün özelliklerini yansıtmaya yönelik bir şekilde yapmak mümkün değildir. Çünkü spor, günlük konuşma dilinde pek çok anlamı ifade etmesi ile beraber, değişik amaçlar için de kullanılmakta, bununla beraber, diğer ilmi disiplinlerle de etkileşimi bilinmektedir. Bir başka açıdan ise spor, yakın zamana kadar sadece bedenin eğitimi olarak algılanmış, bilişsel ve duyuşsal yönü çoğu kere ihmal edilmiştir. Grössing'e (1992) göre spor, insanın sadece bedenini değil, bütünlüğünü eğitmek için gerekli bir araç ve eylemdir. Bu anlamda spor, eylem kabiliyeti, kendine güveni sağlama, sorumluluk alma, yaratıcı olma, performans, oyun, macera, sağlık ve zindelik ile toplumsal özellikleri geliştirme şeklinde ele alınabilir. Demirhan'a (2006) göre, sportif etkinliklerde nitelikler çerçevesinde bazen oyun, bazen performans, bazen sağlık ve bazen de macera öncelik kazanabilir. Sporu yapanın yaşı, amacı ve özelliklerine göre öncelikler değişebildiği için sporun tanımları da değişebilmektedir. Araştırmanın ana eksenine uygun olarak sporun birkaç tanımı aşağıda verilmiştir.

Aracı'ya (2000) göre spor, beden eğitimi faaliyetlerini özelleştirerek, çeşitli branşlarda somutlaşmış, üst düzeyde yapıldığında fizyolojik, psikolojik, estetik, teknik özellikleri gerekli kılan, yarışmaya dayalı ve katı kurallarla çevrili bir etkinliktir. Klasik anlamda spor; bütünüyle hareket ve mücadele esasına dayanan ve bunun için gereken birtakım alışılmış idman ve yarışmalardır. Tek başına veya toplu olarak yapılan, kendine özgü kuralları olan, genelde bir yarışmaya dayanan, bedensel ve zihinsel kapasitelerin gelişimini sağlayan eğitici ve eğlendirici bir uğraştır (Morpa Ansiklopedisi, 1996). Spor, kişisel ya da toplu oyunlar biçiminde yapılan, genellikle yarışmaya yol açan, bazı kurallara göre uygulanan beden hareketlerinin bütünüdür. Spor, insanın

bedenî ve fikrî yeteneklerini bir bütün olarak dengeli ve sağlıklı bir şekilde geliştirmek amacıyla yarışma tarzında yapılan etkinliklerdir (Sarıalp, 1990). Erkal'a (1986) göre spor; ferdin tabii çevresini beşerî çevre haline getirirken elde ettiği kabiliyetleri geliştiren, belirli kurallar altında araçlı veya araçsız, ferdî veya toplu olarak, boş zaman faaliyeti kapsamı içinde veya tam zamanını alacak şekilde meslekleştirerek yaptığı sosyalleştirici; toplumla bütünleştirici, ruh ve fiziği geliştiren rekabetçi, dayanışmacı ve kültürel bir olgudur. Voigt (1998) ise sporun tanımını "isteğe bağlı olarak yapılan egemen değerler ve normların damgasını vurduğu bedensel hareketler" olarak yaparken, devamında; yarışma, zevk, sağlık, estetik, eğlence, oyun, reklam, propaganda, meslek, bilim, boş zaman değerlendirme aracı gibi pek çok yönüne de vurgu yapmaktadır.

Yetim (2005), sporun pek çok yönünü kapsayacak şekilde tanımını şöyle yapmaktadır: "Spor, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın temel unsuru olan insanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek, kişiliğinin oluşumunu, karakter özelliklerinin gelişimini sağlamak, bilgi, beceri ve yetenek kazandırarak çevreye uyumunu kolaylaştırmak, kişiler, toplumlar ve uluslar arasında dayanışma, kaynaşma ve barışı sağlamak, kişinin mücadele gücünü arttırmak yanında belirli kurallara göre, rekabet ölçüleri içerisinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve yarışmada üstün gelme amacıyla yapılan faaliyetler olarak tanımlanabilir. Bu özelliklerinden dolayı çağımızda spor çok yönlü, çok faydalı, çok amaçlı ve çok çeşitli boyutlar kazanmış ve evrenleşmiştir".

Beden eğitimi ve spor, temellerini "hareket" oluşumuna borçlu olmaları sebebiyle aynı kaynaktan beslenen iki kavram olma özelliği göstermektedir. Her ikisi de, başta fiziksel gelişim olmak üzere bireyin bir bütün olarak gelişimini esas almaktadır. Yine yukarıda sözü edilen tanımlar ve açıklamalardan da anlaşılacağı gibi eğitim bütünlüğü içerisinde her iki kavram da çok önemli bir yere sahip görünmektedir. Ancak benzer yönlerinin çok olması, aynı oldukları anlamına gelmemektedir.

Beden eğitimi ve spor kavramlarının ayırt edici özelliğinin "rekabet" olduğu söylenebilir. Beden eğitimi ve spor, sıkı organik bağlarla birbirine bağlı bulunan iki olgudur. Çok farklı kavramlar olarak ele almak, aralarına kesin sınırlar koymak oldukça güçtür. Kimi kuramlar organik bağların güçlülüğüne rağmen sporun beden eğitiminden farklı büyük bir cazibeye sahip olduğunu öne sürmüşlerdir. Aracı'nın (2001) tanımı, beden eğitimi ve spor arasındaki etkileşimi değerlendirmesi açısından belirleyicidir:

“Beden eğitimi, bireyin beden ve ruh sağlığının gelişmesi için yapılan hareketlerin bütünüdür. Spor ise, bireyin beden ve ruh sağlığının gelişmesi yanında, belli kurallara göre rekabet içinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve üstün gelme amacını kapsar”. Kısaca, beden eğitiminde rekabet unsuru yoktur. Çünkü beden eğitimi “insanın kendi yaşı ve yetenek kapasitesinin gerektirdiği fiziksel, ruhsal ve zihinsel faaliyetler”dir. Sporda ise rekabet belirleyicidir, yoğun bir şekilde vardır. Çünkü, rekabet unsurunun olması sebebiyle sporda sağlığı bozacak kadar aşırı yüklenmelere şahit olunmaktadır (Banks ve Smith, 1989; Çumralıgil, 1995).

Tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi beden eğitimi ve spor, bireyin sadece fiziksel gelişimine katkıda bulunmakla kalmayıp, zihinsel, sosyal ve duygusal yeteneklerini de geliştirmektedir. Bu anlamda, beden eğitimi ve sporun sayılan niteliklere etkisini şöyle özetlemek mümkündür:

Fiziksel Gelişime Katkıları: Bireylerin fiziksel gelişimine katkıda bulunmak, sadece beden eğitimi ve spora özgü bir amaçtır. Beden eğitimi etkinlikleri düzenli yapıldıklarında, organizmanın fiziksel uygunluğunu ve dayanıklılığını, buna bağlı olarak da iç organların fonksiyonlarını geliştirir. Solunum ve dolaşım sistemlerinin daha iyi çalışmasını sağlar. Böylece organizmanın değişen şartlara daha kolay uyum sağlaması ve yorgunluğa karşı koyma gücü artar. En fazla etki, becerilerin gelişmesi, kassal hareketle verimliliğin artması, dolayısıyla kassal güç ve dayanıklılığın artmasında görülür. Özetle; gelişmiş kas, iskelet ve eklem oluşumu, gelişmiş fiziksel ve anatomik kondisyon ve yüksek performans için beden eğitimi etkinliklerinin önemi tartışılmaz. Fiziksel açıdan sağlıklı ve doğru bir süreç içerisinde gelişen bireylerin sağlıklı bir toplum yapısı oluşturulmasında önemli katkısının bulunduğu düşünülürse, beden eğitiminin önemi daha iyi anlaşılacaktır (Yamaner, 2001; Mirzeoğlu, 2003).

Bilişsel (Zihinsel) Gelişime Katkıları: Fiziksel beceriler, bireyin, beyni ile kasları arasında bir koordinasyon kurmasını gerektirir. Beceri öğrenmek, zihnin uyanık ve hazır olmasını, aynı zamanda çaba sarf edilmesini gerektirir. Düşünmek sadece fiziksel becerilerin öğrenilmesi ile olmayıp, aynı zamanda bu becerilerin öğrenilmesinde gerekli bilgileri de kapsar. Bu bilgiler ise kuralların, tekniklerin, yöntemlerin ve kullanılan terimlerin öğrenilmesi ile ilgilidir. Bütün bu bilgiler, hareketin tanımının iyi yapılabilmesi ve yapılan hareketin öneminin daha iyi anlaşılması için gereklidir. Beden eğitimi aracılığı ile bireyler, sağlık ilkeleri ve hareketin hayattaki önemini kavrarlar. İnsan hareketinin tabiatı, büyüme ve gelişmedeki önemi, temizlik, hastalıklardan korunma,

dengeli ve yeterli beslenme, iyi alışkanlıklar kazanma gibi konularda bilgi edinir. Bu gerçeğe ilişkin bilgilerin birikimi ile etkinlikler yeni bir anlam kazanacak, bu da her bireyin daha sağlıklı bir hayat sürmesine yardımcı olacaktır (Aracı, 2000).

Duyuşsal (Sosyal ve Duygusal) Gelişime Katkıları: Sosyal ve duygusal gelişim birbirleriyle etkileşim halindedir. Her beden eğitimi etkinliği sosyal bir deneyimdir ve çoğunlukla duyguları geliştirir. Duygusal gelişimin tam olarak kazanılmasından sonra birey topluma katkıda bulunabilir. Bu etkinlikler sayesinde birey, duygularını ifade etme imkanı bulur. Saldırganlık, öfke, utangaçlık, kıskançlık vb. duygularında boşalım sağlar, bunları kontrol etmesini öğrenir. Etkinliklerin demokratik ortamda yapılması ile bireylerde demokratik değerler gelişir. Beden eğitimi etkinlikleri benlik gelişimine de katkıda bulunur. Beden eğitimi etkinlikleriyle birey; kurallara uyma, başkalarının haklarına saygı, yardımlaşma, işbirliğine dayalı yaşama biçimi gibi alışkanlıkları kazanır. Ayrıca, beden eğitimi etkinlikleriyle bireyler; etkin olma, sorumluluk yüklenme ve sonuçlara katlanma vb. özellikler kazanır (Tamer, 1987; Aracı, 2001).

Devinişsel (Psikomotor) Gelişime Katkıları: Psikomotor gelişim, temelde kendisini harekete ilişkin davranışlardaki değişiklikler yoluyla ortaya koyar. Genel olarak vücut kontrolü, vücut koordinasyonu, yani sinir-kas sistemlerinin gelişimi demektir. Koşma, sıçrama, tırmanma, yakalama, takla atma vb. hareketlerin temelini oluşturur. Bu hareketlerin gelişiminde olgunlaşma kadar, çevre faktörleri arasında yer alan imkanlar, motivasyon ve öğretim de önemlidir. Becerilerin geliştirilmesi beden eğitiminin temelini oluşturur. Ancak bu yol ile, bireyin bir bütün olarak gelişimine katkıda bulunulabilir. Kazanılan beceriler sonunda bireyin gruba uyumu kolaylaşacaktır. Motor becerilerin gelişimi bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi ile ilişkilidir. Bu boyutlar birbirinden bağımsız olarak gelişemezler. Bireyin motor becerilerdeki yeteneği konusunda kendisini yeterli hissetmesi, fiziksel etkinliklere katılımını güdüleyecek, böylece fiziksel ve psikolojik olarak uyumlu bir birey olma şansını arttıracaktır (Aracı, 2000; Özer ve Özer, 2000).

Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin bireye kazandırdığı özellikler şunlardır: Kişi kendini tanır, tanıtır. Yeteneklerini geliştirir, sinirli ve güçlü yönlerini öğrenir. Vücuduna ve sağlığına karşı bilinçlenir. Beceriler kazanarak organizmasını en etkili biçimde kullanmasını öğrenir. Fiziksel uygunluğunu (kuvvet, sürat, dayanıklılık, esneklik, koordinasyon) geliştirir. Kişisel ve toplumsal nitelik ve becerilerini geliştirir. Sağlık ve mutluluğu yakalar. Hayatı için gerekli olan bilgi, davranış ve alışkanlıklar kazanır. Boş

zaman davranışı ve alışkanlığı kazanır. Liderlik, kendini ifade etme ve kendine güven özellikleri artar (Erkal, Güven ve Ayan, 1998; Özmen, 1999; Kolayış ve Taşkıran, 2001).

Beden eğitimi ve spor, kapsamlı eğitim sisteminde ömür boyu eğitimin gerekli bir unsurunu oluşturmaktadır. Beden eğitimi bazen amaç, bazen de sporun bir aracı olarak düşünülmektedir. Beden eğitimi ve spor, birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrı düşünülmemesi gereken iki kavramdır. İnsanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek ve iradesini güçlü kılmak, beden eğitimi ve sporun temel amaçlarından biri olduğu gibi; aynı zamanda beden eğitimi ve spor, bireyin keşfedilmemiş özelliklerini ve yaratıcı yönünü harekete geçiren önemli bir faktördür. Beden eğitimi ve spor faaliyetleri, insanların bedensel ve zihinsel yönden sağlıklı gelişimlerini sağlayan, bu alanda kazandıkları bilgi, beceri ve iyi alışkanlıklar yolu ile ahlaklı olmalarında büyük rol oynayan faaliyetlerdir (Özşaker ve Orhun, 2005). Beden eğitimi ve sporun ideal tanımı, “insanın fiziksel güç ve yeteneklerinin, zihinsel ve ruhsal eğitimine paralel düzeyde geliştirilmesini hedefleyen hareket formları” olarak yapılmaktadır (Özmaden ve Özmaden, 2005).

Yukarıdaki tanımlar ve açıklamalar ışığı altında, beden eğitimi ve sporun genel karakteristiğini şöyle belirtmek mümkündür: Beden eğitimi ve spor; bireylerin fiziksel, bilişsel (zihinsel), duyuşsal (sosyal ve duygusal) ve devinişsel (psikomotor) yeteneklerinin gelişimini sağlayan önemli bir disiplindir. Bireylere bu nitelikleri (sağlık, mutluluk, ahlak, denge, mücadele azmi, uyum, üretken olma, kararlılık, liderlik, demokratik olma, vb.) kazandırırken, bedensel etkinlikleri araç olarak kullanır. Bu nitelikleri sağlamasıyla da, genel eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır.

Voleybol, genç bir beden eğitimi öğretmenin, iş adamlarının beden eğitimi etkinliklerini sıkıcılıktan kurtarmak amacıyla bulduğu eğlenceye dönük oyunun geliştirilmiş şekli olan bir spor dalıdır. Eğlence amaçlı ortaya konmasına rağmen, zamanla geçirdiği bir çok değişiklik sayesinde voleybol oyunu, günümüzde, belli tekniklerin belli kurallar çerçevesinde sergilendiği, temel motorik özellikler ve zekanın ön plana çıktığı bir spor durumuna gelmiştir. Voleybol sporunda amaç, topu kendi alanında yere düşürmeden rakip alana düşmesini sağlamak, rakip takım oyuncularına hata yaptırarak sayı kazanmaktır (Voleybol 1-2-3, 1991; Vurat, 2000; Eralp ve Çotuk, 2005).

Voleybol, 18x9 metre boyutlarında bir saha üzerinde 6 oyuncudan kurulu iki takımın karşılaştıkları oldukça yaygın olan kolektif bir spordur. Sahanın tam ortasından

geçen 5 cm. genişliğindeki çizgi sahayı iki eşit parçaya böler. Sahanın ortasına 1 m. genişliğinde ve 9,50 m. uzunluğunda file gerilir. Filenin yerden yüksekliği büyük erkekler için 2,43 m., büyük bayanlar için 2,24 m. ve minikler için 1,80 m. olmalıdır. Oyun, voleybol topu denen meşin veya buna benzer bir maddeden yapılan bir topla oynanır. Voleybol topunun çevresi 65-67 cm. ve ağırlığı 250-270 gr. olmalıdır (Voleybol 1-2-3, 1991).

Sahaya yerleştirilen oyuncuların belli bölgelerde ve saat yönünde dönerek oynamaları, 6 kişiden oluşan takım oyuncularının yedekleri ile birlikte aynı amaç için hazırlanması oyun kurgusu için önemlidir. Her takım sahaya 12 kişiden oluşan bir kadro ile çıkar. 6 oyuncudan oluşan iki takımla oynanan voleybol sporunda, her takımın antrenörü ve yardımcısı oyunu yönetirler. Maçlar, 3 veya 5 set üzerinden oynanır. 3 set üzerinden oynanan maçlarda 2 seti, 5 set üzerinden oynanan maçlarda ise 3 seti alan takım maçı kazanmış olur. 6 ile 8 hakem tarafından yönetilen maçlarda 1,2,3 ve 4. setler arada iki fark olmak şartıyla 25. sayıda biter. Uzama halinde ise set, arada iki fark olmak şartıyla 15. sayıda biter. Her türlü hatanın sayı kaybı olarak değerlendirildiği oyun düzeninde takımların ilk 4 sette süreleri 1'er dakika olan iki teknik (8 ve 16. sayılarda) ve süreleri 30'ar saniye olan iki taktik mola hakları vardır (Eralp ve Çotuk, 2005).

Oyun sayı, set ve sonunda maçı kazanmak için oynanır. Zaman sınırlaması yoktur. Karşı takımla doğrudan fiziksel temas olmadan, oyundaki her bir taraf topu, karşı takımın zeminine veya file üzerinden tekrar geri gönderilemeyecek biçimde karşı tarafa bırakır.

Oyuncuların sahada buldukları yerlere diziliş pozisyonları denir. 6 kişiden oluşan takımın 3 oyuncusu file önünde, diğer 3 oyuncusu ise geride olmak üzere dizilir. File önünde oynayan oyunculara hücum hattı oyuncuları denir. Bu oyuncular gerideki oyunculardan farklı olarak smaç vurup blok yapabilirler. Gerideki oyuncular, 3 m.lik hücum sahası içinden karşı sahaya file üzerinden hücum yapamaz, blok tutamazlar (Voleybol 1-2-3, 1991).

Her takımın her sette -libero hariç- 6 oyuncu değiştirme hakkı vardır. Bu oyuncuların değişikliği, top oyuna girmeden önce yapılmalıdır. Libero, sadece arka hatta oynama hakkına sahip ve takımın savunma gücünü arttırmak için kullanılan, değişikliği oyuncu değiştirme ile sınırlı olmayan oyuncudur. Bu oyuncunun oyuna girişi ve çıkışı diğer oyunculardan farklıdır ve bir talep gerektirmez. Ancak maç öncesi

liberonun farklı forma giymesi ve pozisyon kağıdında belirlenmesi gerekir (Eralp ve Çotuk, 2005).

Oyuncular, oyun alanına belli mevkilerde yerleşmişlerdir. Takımlardan birinin servisi ile başlayan oyunda diğer tarafın topa en fazla üç vuruş yapma hakkı vardır. Bir oyuncu topa arka arkaya iki vuruş yapamaz. Topu rakip alana düşüren taraf, servis atma hakkı ile birlikte bir sayı kazanır. Servis atma hakkı kazanan takım, saat yönünde bir pozisyon döner. Dönüslere bağlı olarak, oyuncular ön hatta (hücum bölgesi) 3 pozisyon ve arka hatta (savunma bölgesi) 3 pozisyon oynamak zorundadırlar (Voleybol 1-2-3, 1991;Eralp ve Çotuk, 2005).

İlk voleybol oyunu, 1895 yılında ABD’de bir misyoner kuruluşu olan Y.M.C.A.’da (Genç Erkek Hıristiyanlar Birliği) “mintonette” adıyla oynanmıştır. William G. Morgan isimli beden eğitimi öğretmeni insanlara spor yaptırırken sıkıcı aktivitelere ilave olarak eğlence amaçlı ve yarışma karakteri olan bu oyunu bulmuştur. 1896 yılında yapılan bir toplantıda oyunun ismi “volley-ball” olarak değiştirilmiştir. Bu tarihten sonra kuruluşun organizasyonlarında, okullarda ve askeri birliklerde gelişimini sürdüren voleybolun ilk kural kitabı 1916 yılında yayımlanmıştır. Daha önce 1913 yılında Filipinler’de yapılan bir turnuvada smaç tekniğinin ilk defa uygulanması, bundan sonra da smaca önlem amacıyla blok tekniğinin geliştirilmiş olması, o tarihe kadar eğlence amaçlı oynanan voleybolun karakterinin değişimini sağlamıştır. Birinci Dünya Savaşı’nda voleybol, Amerikan ordusunun önemli bir eğlence sporu olmuştur. Dünyanın çeşitli ülkelerine dağılan Amerikan birlikleri, yanlarında voleybol filelerini ve voleybol toplarını da götürmüşlerdir. Böylece, voleybolun dünyaya yayılmasına misyonerlerden sonra askerlerin de büyük katkısı olmuştur. 1947 yılında Uluslararası Voleybol Federasyonu (F.I.V.B.) Paris’te kurulmuş, 1949’da ilk erkekler Dünya şampiyonası Prag’da düzenlenmiş, 1952 yılında ise erkeklerin 2., bayanların ilk Dünya şampiyonası Moskova’da gerçekleştirilmiştir. Aynı yıl oyunun ismi “volleyball” olarak değiştirilmiştir. 1961 yılında Marsilya’da yapılan bir toplantıda voleybol, olimpik branş olarak kabul edilmiş, 1964 yılında da Tokyo Olimpiyatları’nda erkekler ve bayanlarda uygulanmıştır. 1990 yılında ise Dünya Ligi kurulmuştur (Tiryaki, 1999; Vurat, 2000; Eralp ve Çotuk, 2005).

Voleybol Türkiye’ye 1. Dünya Savaşı’nı takip eden mütareke döneminde, 1919-1925 yılları arasında İstanbul’da Y.M.C.A.’nın müdürlüğünü yapan Dr. Deaver tarafından getirilmiştir. Derneğin spor salonunda oynanan voleybol, kısa zamanda

beden eğitimi öğretmenlerimizin ilgisini çekmiş, Cağaloğlu Erkek Muallim Mektebi beden eğitimi öğretmeni Selim Sırrı Tarcan tarafından öğrencilere öğretilmeye başlanmıştır. 1920-1924 yılları arasında bu okuldan mezun olan öğrenciler de voleybolu kısa sürede okullarımızda oynatmaya başlamışlar; çalışmalar Kabataş Erkek, Vefa, Pertevniyal, Galatasaray ve Haydarpaşa liselerinde okullar arası turnuvalar şeklinde yoğunlaşmıştır. Üniversite çağına gelen voleybol oynayan sporcuların bu sporu yapmaları, üniversite gençleri arasında da voleybolun yayılmasını sağlamış, ilerleyen zamanlarda kulüp branşı olarak gelişimini sürdürmesine zemin hazırlamıştır. Kulüpler arası müsabakalardan sonra ilk Türkiye Şampiyonası 1949 yılında yapılmıştır. 1952-1957 yılları arası, Türk voleybolunun dışa açıldığı ve eksikliklerini fark ettiği dönemi kapsar. Bu dönemde çeşitli turnuvalara katılım olmuş, birebir müsabakalarla eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. 1958 yılında Türkiye Voleybol Federasyonu kurulmuştur. Aynı yıl erkeklerde Avrupa şampiyonasına katılan ülkemiz, 1963 yılında da bayanlarda Avrupa şampiyonasına katılmıştır. 1967 yılında Avrupa şampiyonası ülkemizde düzenlenmiş, 35 takımın katıldığı bu şampiyona sayesinde modern voleybolun ülkemizde yaygınlaşması sağlanmıştır. 1998 yılında da Türk milli takımı, Japonya'da yapılan Dünya Voleybol Şampiyonası grup elemelerine katılmaya hak kazanmış, dünyanın ilk 24 takımı arasına girme başarısı göstermiştir (Tiryaki, 1999; Vurat, 2000; Eralp ve Çotuk, 2005).

Voleybol sporu, açık ya da kapalı alanlarda oynanabilmesi, araç ve gereçlerinin kolay temin edilir olması, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin her yaşta insanın katılımını sağlaması ve oyun sırasında uygulanan sıçrama, atlama, vurma, bükülme, gerilme ve doğrulmalar sonucunda bütün vücudun dengeli kullanımı sayesinde çabukluk, dayanıklılık, beceri ve refleks gelişimine katkıda bulunmasıyla katılımcıların kişiliğini, zekasını, toplu halde iş yapma ve mücadele etme isteğini geliştiren, kendine güvenini arttıran sosyal bir spor dalıdır.

Voleybol, beceriyi güçle birleştiren heyecanlı bir oyundur. Karşılaşmanın bütün seviyelerinde oyun, temel beceriler ve takım çalışması gerektirir (Yeniçeri ve Hindistan, 1998). Voleybolda temel tekniklerin doğru olarak uygulanabilmesi için, ön hazırlık ve uygun pozisyon alma ile topla buluşma anı çok önemlidir. Bütün tekniklerin öğretiminde bu esas göz önünde bulundurulmalıdır (Eralp ve Çotuk, 2005). Voleybol parmak pas, manşet pas, servis, smaç ve blok tekniklerinden oluşur. Aşağıda bu temel tekniklerin özellikleri ve uygulanışına kısaca yer verilmiştir.

Parmak Pas: Voleybol oyununda kullanılan temel tekniklerin başında gelir. Amaç, tutmadan, avuç içini kullanmadan, parmaklarla topu seçilmiş oyuncuya atmaktır. Temel parmak pas pozisyonunda oyuncu adayı öncelikle, topun gelişi yönünde hazırlanmalı, topu aktaracağı yöne doğru dönmeli ve bacakları ve kollarındaki açığı daraltmalıdır. Başka bir ifade ile dizlerini ve dirseklerini bükmelidir. Topu baş üstünde kabul etmeli, topa avuç içlerini kullanmadan bütün parmaklarının teması ile vurmali, vuruş anında bacaklarındaki ve dirseklerindeki açığı büyütmeli, vücudunu ileriye ve yukarıya doğru yükseltmelidir. Vuruşla birlikte her iki kolunu topun gidiş yönünde ileriye doğru uzatmalıdır. Parmak pas; atılacak mesafeye göre uzun ve kısa pas, havada çizdiği yörüngeye göre yüksek pas, orta yükseklikte pas, alçak pas, kurşun pas ve kısa pas, gönderildiği yöne göre öne pas, geriye pas ve yana pas, vücudun konumuna göre de normal halde pas, hareket halinde pas ve sıçrayarak pas gibi çeşitleri vardır (Eralp ve Çotuk, 2005; Tiryaki, 1999).

Manşet Pas: Voleybolda kullanılan en önemli tekniklerdendir. Çünkü, pas amacı ile kullanılabileceği gibi, servis karşılamak ve savunma yapmak için de kullanılır. Temel teknik, ayaklar omuz genişliğinden daha fazla açık, bir ayak diğerinin önünde, bacaklar dizlerden bükülü, kalçalar dizlerin yüksekliğinden biraz daha fazla yukarıda, vücudun üst bölümü dik durumda, kollar vücudun önünde dirseklerden kilitli, eller; biri diğerinin içinde, baş parmaklar birbirine paralel şekildedir. Vuruş, kolun manşet denilen yeri ile yapılır. Vuruş anında kolların dışa doğru çevrilmesi, vuruş alanını genişleteceği için tercih edilmelidir. Dirsekler, vuruş öncesi ve sonrası kilitlenmeli, topun vücudu terk etmesi sonrasında da kollar bükülmelidir. Manşet, dirsekler kilitlenmiş olarak, vücut hafif öne verilerek, omuzlardan öne doğru yumuşak bir kol hareketiyle alınmalıdır. Topa vurma anında dizlerdeki açı büyütülmeli, vücut hafifçe yukarı kalkmalıdır. Top, vücudun tam ortasına gelecek şekilde kabul edilmelidir. Manşet, top karşılamada voleybolun temelini oluşturmaktadır. Kolaylığı ve az riskli oluşu sebebiyle çok kullanılan bir tekniktir. Özellikle oyunun ilerlemesi, gelişmesi ve hızlanmasında manşet pasın çok büyük katkısı olmuştur (Eralp ve Çotuk, 2005; Viera ve Ferguson, 1996).

Servis: Oyuncunun, sahanın dip çizgisi gerisinden tek eli ile topa vurarak, topu filenin belirlenen sınırları içerisinde rakip sahaya göndermesi hareketidir. Bu tanımdan, servisin çok kolay bir beceri olduğu izlenimi edilebilir. Ancak servis, hem oyunu başlatan harekettir ve hem de hücumun başlangıcı olarak değerlendirilir. Rakip sahadaki boşluklara ve top karşılaması zayıf oyunculara atılan servislerle, smaç gibi hızlı atılan

servisler, atan takıma büyük avantajlar sağlar. Voleybolda kullanılan servis teknikleri, yandan atılan servisler (alttan, yüzen, balansiya) ve önden atılan servisler (alttan, smaç, tenis) olmak üzere iki kısma ayrılır. Voleybolda en yaygın olarak kullanılan servis, tenis servistir. Bu serviste, oyuncu servis bölgesinde yüzü fileye dönük olarak durur. Vuruşu hangi eliyle yapacaksa o ayağı yarım adım geridedir. Dizler hafif bükülü, vücut ağırlığı iki ayağa eşit olarak dağıtılmıştır. Top oyuncunun diğer elindedir ve vuruş yapacak olan kolun önüne ve bir metre yüksekliğe atılır. Topun havaya atılmasıyla birlikte vücudun üst bölümü hafif arkaya doğru esnetilir. Vuruş kolunun omuzu geriye doğru çekilir ve dirsek bükülü olarak el, baş arkasına çekilir. Topun düşmeye başlamasından sonra kol dirsekten açılarak, gergin olarak havada top ile buluşur. Bu sırada el bileği kilitlenmiş şekilde avucun içiyle topun arkasına vuruş yapılır. Vuruşla birlikte kol topu takip ederken arkadaki bacak diğerinin hafif önüne doğru alınır (Viera ve Ferguson, 1996; Tiryaki, 1999; Eralp ve Çotuk, 2005).

Smaç: Voleybolda kullanılan en gösterişli ve öğrenilmesinde hep sabırsızlanılan teknik, smaçtır. Futboldaki gol vuruşunun cazibesi smaç için de geçerlidir. Voleybol oyununda topun rakip alana temasını sağlayan en etkili vuruş smaçtır. En çok kuvvet isteyen şiddetli bir harekettir. İyi bir smaç yapmak için, bir oyuncunun ilk önce iyi sıçraması gerekir. Smaç, filede oynayan ön hat oyuncularının file yüksekliğini aşan bir yükseklikten, geri hat oyuncularının ise hücum çizgisi gerisinden tek elle yaptıkları vuruş şeklidir. İyi bir smacın yapılması, rakip sahadan gelen topun iyi bir şekilde karşılanarak pasöre aktarılması ile başlar. Smaçta etkili olabilmek ve iyi bir sonuca ulaşmak için file üzerinde en yüksek noktaya ulaşmak ve vuruşu bu noktada yapmak gerekir. Voleybolda smaç, belli fazların birbirini takip etmesi ile gerçekleşmektedir: Açık ve giriş-adımlama, yatay hızın dikey hıza transferi, sıçrama, açılma, vuruş ve düşüş veya bitiriş. Tekniğin uygulanması sırasında oyuncu, smaç yapılacak topa, üç adımla yaklaşır ve son adımdan sonra çift ayakla sıçrar. Bacaklardaki açığı küçülterek yatay hızını dikey hıza çevirerek en yükseğe sıçramaya çalışır. Bu sırada kollar, vücudun arkasına gider ve yere paralel konumda olurlar. Sıçrama anında kollar hızla yanlardan öne doğru savrularak yukarı doğru çekilir. Vücut havada iken smaç kolu dirseklerden bükülerek vuruşa hazırlanır ve el başın arkasına doğru bükülü, dirsekle beraber çekilir. Bükülü dirsek, ani olarak gerginleştirilerek el büyük bir hızla topa doğru savrulur. Topa vuruş sırasında dirsek bükülü olmamalıdır. El, vuruş noktasına son anda getirilir. Vuruş anında dirsek kilitli olmalı; omuz, bel ve bütün vücudun gücü topa transfer edilmelidir.

Vuruş, avuç içi ile yapılır. Vuruş anında el bileği kilitlenmelidir. Topun üst bölgesine vuruş yapılmalıdır. Voleybolda kullanılan smaç çeşitleri topa uygulanan güce göre (plase, smaç plase, sert smaç), vuruş yönüne göre (paralele smaç, çapraza smaç) ve smaç için atılan topun niteliğine göre (açık smaç, çabuk smaç, yüksek topa smaç) olmak üzere üç tanedir (Viera ve Ferguson, 1996; Orkunoğlu, 1997; Eralp ve Çotuk, 2005).

Blok: Blok, voleybola smaca karşı bir savunma çaresi olarak girmiştir. Blok tekniği, rakip takımın hücumunu önlemek veya etkisiz hale getirmek amacıyla file üzerinde yapılan savunma olarak adlandırıldığı gibi, son yıllarda takımların sayı almalarını kolaylaştıran iyi bir hücum olarak da adlandırılmaktadır. Amaç, topun rakip alanda öldürülmesi olduğuna göre rakibin hücumunu kesmek veya aynı şiddette cevap niteliği taşıdığı için blok tekniği iyi bir hücum silahıdır. Voleybolda blok, file gerisi savunmadan daha önemlidir ve oyunun sonucuna etki eden bir faktördür. File gerisindeki savunma alanında ne kadar iyi savunma olursa olsun, file üzerinde önlenemeyen bir atak mutlaka ikinci veya üçüncü defada başarılı olacak ve sürekli olarak savunmada kalan takımın savunma direnci bir noktada kırılacaktır. Aynı zamanda blok, servis atan takımın servisten sonra kullanacağı en önemli hücum silahlarından biri olarak da değerlendirilmelidir. Blok yaparken oyuncu fileye 35-40 cm. uzaklıkta durur. Ayaklar omuz genişliğinde açık, kollar dirseklerden bükülü, eller göğüs hizasındadır. Sıçrama, bacaklardaki açının küçültülmesi ile yapılır. Vücudun üst bölümü öne doğru eğilmez. Sıçrama anında dizler bükülür ve bacaklardan kuvvet alınarak sıçranır. Sıçrama ile birlikte göğüsten çıkarılan kollar, dirsekler kilitli olarak yukarıya doğru uzatılır. Eller gergin, parmaklar bir alanı kapatmak için açılır. El bilekleri kilitlenmiştir. Voleybolda kullanılan blok çeşitleri blok yapan oyuncu sayısına göre (tekli blok, ikili blok, üçlü blok) ve yapılan bloğun konumuna göre (aktif blok, pasif blok) değişir (Tiryaki, 1999; Eralp ve Çotuk, 2005).

Bilindiği gibi eğitim; bireyin gelişiminde, kişiliğinde ve hayatında belirli sonuçlar elde etmek amacıyla girişilen planlı ve yöntemli etkinliklerdir. İnsanların beklentileri doğrultusunda kendilerini, çevrelerini 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 olarak nesilden nesile aktarma olayıdır. Eğitim her yerde, her ortamda insanları en etkin, en güçlü varlık konumuna getirmiştir. Eğitimin itici

gücü yapısal, duygusal ve sosyal hareketliliklidir. İnsanlar ulaşabildikleri her yerde egemenliklerini kurarken hareketlerini ve hareketliliklerini de doğal dengeye uydurmak zorunda kalmışlardır. Bu gelişim, beden eğitiminin oluşumunda temel etkindir (Özyiğit, 1991).

Eğitim bütün organizmayı ilgilendiren bir zihinsel-bedensel ilişki olduğuna göre, zihin ve beden bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak, eğitimde amaçların gerçekleşmesi, öğrencinin zihinsel eğitimi yanında fiziksel eğitimi ile mümkündür. Beden eğitimi, genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Amaçları arasında bir paralellik bulunan her iki eğitim, bir bakıma birbirini tamamlayıcı nitelik taşır (Tamer, 1987).

Çağdaş eğitim anlayışı bireyi fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal boyutları ile bir bütünlük içerisinde ele almaktadır. Bu bağlamda eğitimden beklenen ise, bireylerin saklı güçlerini ve yeteneklerini ortaya çıkararak, en üst düzeyde geliştirmesine yardım etmektir. Böylece fiziksel, zihinsel ve duygusal boyutları ile bedensel, ruhsal açıdan mutlu, verimli, üretken bireyleri topluma kazandırmak mümkün olabilecektir. Hızlı teknolojik gelişmeler, beden eğitimi ve sporun insan hayatındaki önemini giderek arttırmaktadır. Bu sebeple beden eğitimi ve spor, eğitimin amaçlarını oluşturan hususların çoğunluğunun kazandırılabilceği tek disiplin durumundadır. Çünkü beden eğitimi ve spor, bireylerin fiziksel, duygusal ve toplumsal gelişmelerini sağlayan bir alandır (Yenal ve diğ., 1999).

Türkiye’de, beden eğitimi ve sporla ilgili hükümler anayasa ve yasalarla düzenlenmiş ve faaliyetler büyük oranda devlet tarafından üstlenilmiştir. T.C. Anayasası’nın 58. maddesi, gençliğin korunması başlığı altında şu hükmü içermektedir: “Devlet, istiklâl ve cumhuriyetimizin emanet edildiği gençlerin müsbet ilmin ışığında, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda ve devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü ortadan kaldırmayı amaç edinen görüşlere karşı yetişme ve gelişmelerini sağlayıcı tedbirleri alır. Devlet, gençleri alkol düşkünlüğünden, uyuşturucudan, suçluluk, kumar ve benzeri kötü alışkanlıklardan ve cehaletten korumak için gerekli tedbirleri alır”. 59. madde ise, bir önceki maddede işaret edilen gençliği koruma tedbirleri olarak beden eğitimi ve spor etkinliklerini gösterir: “Devlet, her yaştaki Türk vatandaşlarının beden ve ruh sağlığını geliştirecek tedbirleri alır, sporun kitlelere yayılmasını teşvik eder. Devlet başarılı sporcuyu korur” (TBMM, 2007).

Anayasada geçen beden eğitimi ve sporla ilgili bu yaklaşım, milli eğitimin genel amaçları içerisinde de yer almaktadır. 2842 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci maddesi; "milli eğitimin genel amacı bütün bireyleri; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" şeklindedir (MEB, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatı içerisinde, beden eğitiminin genel amaçları şu şekilde açıklanmıştır: "Atatürk ilke ve inkılapları, anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitimi temel amaçları doğrultusunda; öğrencilerin gelişim özellikleri de göz önünde tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetişmelerini sağlamak". Bu genel amaç doğrultusunda beden eğitiminin özel amaçları ise şu başlıklar altında belirtilmektedir:

- Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme
- Milli bayramların ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrayabilme, törenlere katılmaya istekli olabilme
- Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme
- Temel sağlık kuralları ve ilkyardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme
- Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak, boş zamanlarını spor faaliyetleriyle değerlendirmeye istekli olabilme
- Dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme
- Tabiatı sevmeye, temiz hava ve güneşten faydalanabilme
- İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme
- Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme
- Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme
- Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme
- Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme

- Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirebilme ve geliştirebilme
- Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme
- İyi duruş alışkanlığı edinebilme
- Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme
- Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme
- Halk oyunlarımız ile ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme (Kıranbağlı, 1995; Demirhan, 2003).

Günümüzde sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın temel unsurunun sağlıklı insan gücü olduğu gerçeği genel kabul görmektedir. Bu anlamda sağlıklı bir toplum yetiştirebilmek için, toplumu oluşturan bireylerin beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımlarını sağlamak; bir başka ifade ile, “herkes için beden eğitimi ve spor” anlayışını geçerli kılabilmek için çalışmalar yapılmakta, beden eğitimi ve spor etkinlikleri toplumun her kademesine ulaştırılmaya çalışılmaktadır. Okullarımızda da, bu çalışmalarını destekler nitelikte, beden eğitimi ve spor etkinlikleri ağırlık kazanmıştır.

Gelişmiş ülkelerin sağlıklı toplum oluşturma anlayışları incelendiğinde, yukarıda değinilen düşüncelere paralel olarak, eğitim bütünlüğü içerisinde de çalışmaların yapıldığı gözlemlenmektedir. Eğitimin bireyi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak bir bütün olarak kabul etmesi ve bütün yönleriyle geliştirmeyi hedeflemesi anlayışı, sağlıklı toplum anlayışıyla örtüşmüş, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin okullarda ciddi anlamda önemsenmesini sağlamıştır. Bir başka ifadeyle, sağlıklı toplumu oluşturma ön şartının, sağlıklı öğrenciler yetiştirmeyle mümkün olduğu anlaşılmıştır.

Okullarda öğretim gören milyonlarca öğrencinin beden eğitimi ve spor etkinlikleri yoluyla zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimleri sağlanarak, üretken, nitelikli bir toplum için eğitilmeleri günümüz eğitim anlayışının vazgeçilmez ilkelerinden biridir. Özellikle en hareketli dönemini yaşayan ve enerji dolu olan okul gençliğinin, boş zamanlarını faydalı bir şekilde geçirecekleri, enerjilerini olumlu yönde kullanacakları, streslerini giderecekleri, kötü alışkanlıklardan korunup bilgi, beceri ve yeteneklerini arttıracakları en önemli etkinliklerin başında okul içi ve okul dışında katılabilecekleri sportif etkinlikler gelmektedir (Dalkıran, Altıntaş, Gündüz, Sunay ve Akgül, 2004).

Bütün gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de beden eğitimi ve spor, ilköğretim okulları eğitim programlarının ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır.

İlköğretim okullarında beden eğitimi dersi 1987 yılında geliştirilen “ilköğretim okulları, lise ve dengi okullar beden eğitimi dersi öğretim programları” çerçevesinde yürütülmektedir. İlköğretimde beden eğitimi dersi sekiz yıllık bir süreyi kapsamaktadır ve zorunlu ders statüsündedir. Birinci kademede haftada 2 ders saati, ikinci kademede ise haftada 1 ders saati olarak verilmektedir. Bunun yanında ikinci kademede beden eğitimi dersini destekler nitelikte “spor etkinlikleri” adıyla seçmeli bir ders ilave edilmiştir. Beden eğitimi dersleri birbirini tamamlar nitelikte hareket eğitimi, oyun eğitimi ve spor etkinlikleri olarak üç kesim halinde verilmektedir. Spor faaliyetleri, kıyasıya bir mücadele anlayışı ile değil, spor eylemleri yoluyla öğrencilerin kendilerini kanıtlamalarına imkan veren heyecanlı etkinlikler olarak sunulmaktadır (Yaylacı, 1998; Koç, 1993) .

Melograno'ya (1997) göre öğrenme, davranışın üç alanında (bilişsel, duyuşsal, devinişsel) gerçekleşmektedir. Bilişsel alan, bilginin basit şeklini hatırlamaktan bilgiyi sentezleme ve değerlendirmeye kadar olan birçok zihinsel etkinliği kapsamaktadır. Duyuşsal alan; ilgiler, tutumlar, değerler, dikkat, kişilik gelişimi ve güdü gibi özellikleri kapsamaktadır. Devinişsel alan ise, vücut hareketleri ve bu hareketlerin kontrolü ile ilgilidir (Aktaran: Akgül, 2006). İyi bir öğrenme-öğretme süreci, öğrenciyi, birbiriyle yakından ilgili olan ve sürekli bir etkileşim içinde bulunan bu üç alanda dengeli bir şekilde geliştirmeyi amaç edinmelidir. Bu amaç doğrultusunda günümüz eğitim kurumlarında öğrencilerin her yönden gelişimini sağlayan dersler verilmektedir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel) alanlarla ifade edilerek sınıflandırılan bu gelişim alanları, öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamayı hedefleyen eğitim programlarında detaylandırılmaktadır. Eğitim kurumlarında gelişimin üç boyutunu da içine alan derslerden biri de beden eğitimi dersidir (MEB, 2007).

İlköğretim okullarında beden eğitimi dersleri, öğrencide her üç alanda da becerileri geliştirmeye yönelik olarak desenlenmektedir. Öğrenme, dersin özelliği gereğince büyük oranda psikomotor becerilerde olmaktadır. Ancak bunun yanında oyun kuralları, saha ölçüleri, teknik ve taktik öğretimi ile bilişsel alan ve kurallara saygı, liderlik, hoşgörü, gibi özelliklerin öğretimi ile de duyuşsal alan becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Bugün okullardaki beden eğitimi dersi, bireyin okul öncesi eğitiminden başlayarak hayat boyu sürecek spor yapma alışkanlığının kazandırılmasını, sağlık için sporun önemini kavramayı, hareket becerilerini öğrenmeyi, fiziksel uygunluğun geliştirilmesini, sporun ve toplum ahlakının özüne bağlı kalan ve sahip çıkan bireylerin topluma

kazandırılmasını amaçlamaktadır (Özşaker ve Orhun, 2005). Beden eğitimi ve spor faaliyetleri okullarda öğrencilere ders içi ve ders dışı zamanlarda genel eğitimin tamamlayıcısı olarak verilmektedir. Bu faaliyetler içerisinde birey, bir bütün olarak ele alınmakta, fiziksel, psikomotor, zihinsel, duygusal ve toplumsal yönden gelişimi hedeflenmektedir. Beden eğitimi derslerinde öncelikle öğrencinin beden eğitimi ve sporla ilgili bilgi düzeyinin artırılması, kurallar, teknikler, sağlık, beslenme gibi konularda bilgi birikiminin sağlanması amaçlanmaktadır. Bu bilgi birikimi ve fiziksel özelliklerin birlikte geliştirilmesi ile hayat boyu spor alışkanlığı kazanmış, kendine güvenen, benlik kavramı gelişmiş, sorumluluk alabilen, bireysel veya takım olarak çalışma ruhu kazanmış bireyler, yaşantılarında çok daha sağlıklı, bilinçli ve üretken olabileceklerdir (Çiçek, Koçak ve Kirazcı, 2002).

Başaran'a (1991) göre, insanın yaşayabilmesi için gereken bütün işlevler ve davranışlar bireyin bedeninde oluşmaktadır. Fiziksel gelişim ile insan davranışları arasında sıkı bir bağlantı bulunmaktadır. Fiziksel gelişimde görülen bozukluklar, dengesizlikler veya gerilemeler davranışları da etkisi altına almaktadır. Hareket ise, bir bütün olarak gelişmenin, topluma en iyi şekilde uyum sağlayabilmenin merkezi konumundadır. Hareket, çocuk hayatının odak noktasıdır. Çocuklar, hareketler yoluyla çevresindekilere nasıl davranacaklarını, nasıl etkileşimde ve tepkide bulunacaklarını öğrenirler. Çocuklar çevrelerinde bulunan her şeyi araştırmak, keşfetmek isterler. Hareket onların çevrelerindeki dünyayı araştırma, keşfetme ve dolayısıyla bilgilenmeleri aşamasında temel araçtır. Hareket, sadece çocukların değil insan hayatının da en önemli unsurudur. Hayat hareketle özdeşir. Hareket, bir bütün olarak gelişmenin, topluma en iyi şekilde uyum sağlayabilmenin merkezidir. Beden ve akıl birbirinden ayrılamaz bir bütündür. Duyu organlarımız yoluyla algı ve düşüncelerimizi, düşüncelerimizle de kaslarımızı kullanarak vücudumuzu harekete geçiririz. Bu bütünlük ve ilişki içerisinde kaslarımız duygu ve düşüncelerimizden yani psikolojik yapımızdan, psikolojik yapımız da kaslarımızdan etkilenmektedir. Bu etkileşim, iletişim ve döngü hayat boyu devam eder. İnsan organizması hareket için yaratılmıştır. Hareket, organizmanın normal fonksiyonlarının devam ettirilmesinde ve sağlıklı olmasında gereklidir. Bütün bu verilere bağlı olarak, spor yapmaya yönelik hareket etme yeteneğinin geliştirilmesi, çocuğun genel gelişimine en büyük katkıyı sağlayabilmektedir. Hareket etmeyi ve hareketler yoluyla öğrenmeyi amaçlayan beden eğitimi, genel eğitimin amaçlarına hareketler yoluyla katkıda bulunur (Aracı, 2000).

İlköğretim, çocuğun büyüme ve beden gelişiminin en hızlı olduğu dönemlere, bir başka ifade ile en hareketli dönemlere rastlamaktadır. Dolayısıyla ilköğretim, eğitim bakımından büyük bir öneme sahip olmasının yanında, çocuğun hem bedensel ve hem de sosyal gelişimini etkileyen bir süreç olarak da karşımıza çıkmaktadır (Boztepe, 1993). Araştırmalar, çocuklardaki hareket ihtiyacının, yetişkinlerden birkaç kat daha fazla olduğunu, bunun yanında, ilköğretim çağındaki çocukların derslerde oturarak hareketsiz kalma mecburiyetinin onlarda fiziksel ve psikolojik bir yük oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlamda beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmak, ilköğretim öğrencilerinin bu yükten kurtulmaları için büyük önem taşımaktadır. Çünkü beden eğitimi fiziksel yeterliliği ve uygunluğu geliştirmeye doğrudan katkıda bulunur. Beden eğitiminin sağladığı yararlar, hem akademik öğrenime hem de öğrencilerin fiziksel aktivite modellerine etki eder. Sağlıklı, fiziksel olarak aktif olan öğrencinin başarılı, uyanık ve akademik motivasyonunun fazla olması daha muhtemeldir. Çocukların büyüme ve ergenlik çağlarında fiziksel aktivite entelektüel, sosyal ve duygusal yeteneklerin olumlu gelişimini arttırmaktadır (Council of Physical Education for Children, 2004, Aktaran: Altıntaş, 2006).

Bireyin mutlu ve başarılı olması, iyi bir vatandaş ve toplumun aktif bir üyesi olabilmesi, her şeyden önce büyük ölçüde beden ve ruh sağlığına sahip olmasına bağlıdır. Okulda beden eğitimi dersiyle kazandırılacak, bedensel yeterlilik ve sağlıkla ilgili davranışlar gencin doğrudan yararlanacağı ve kullanacağı davranışlardır. Beden eğitimi; öfke, kıskançlık gibi duyguların kontrol edilmesine ve sevgi, mutluluk gibi duyguların yaşanmasına da zemin hazırlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğrencinin beden eğitimi sayesinde kazandığı davranışlar, bütün hayatı boyunca kullanacağı alet niteliğinde davranışlar olarak karşımıza çıkmakta ve bu anlamda büyük önem taşımaktadır (Güray, 2002).

Beden eğitimi dersinin öğrenciye kazandırdıklarını şöyle özetlemek mümkündür: Beden eğitimi dersleri sayesinde öğrenciler, yapılan etkinlikleri okul dışında da sürdürmeleri sonucu, fiziksel, psikomotor, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden gelişme gösterirler (Karakuş ve Koç, 2001). Beden eğitimi derslerinde yapılan egzersizlerin alışkanlık edinilmesi ile çocuğun, günlük işlerini verimli yapabilmesi veya bir spor etkinliğini istenilen düzeyde yapabilmesi için gerekli fiziksel uygunluk, dayanıklılık ve iç organlarının işlevinin gelişmesi sağlanmış olur (Gökmen, Karagöl ve Aşçı, 1995). Beden eğitimi etkinlikleri, sağlıklı gelişimde önemli bir işleve sahip olmasının yanı sıra,

yaratıcılık ve liderlik gibi yetenekleri de işlevsel hale getirmektedir. Bununla beraber; mücadele, azim, uyum, üretkenlik, kararlılık, saygı ve anlayış, kurallara uyma, işbirliği yapma, bağımsız davranma, kendini disipline etme, çalışkan ve gayretli olma gibi kişilik özelliklerini de geliştirmektedir (Akgül, 2006). Beden eğitimi derslerinde öğrenciler, sağlıklı ve mutlu yaşayabilmeyi ve verimli olmayı öğrenir, boş zamanlarını değerlendirme, dinlenme ve ruh sağlığı ile ilgili beceri ve alışkanlıkları kazanırlar (Yavaş ve İlhan, 1997). İlköğretim kurumlarında uygulanabilecek olan beden eğitimi ve spor etkinlikleri, çocukların motor beceri ve yeteneklerinin geliştirilebilmesi, olumlu davranışların kazandırılabilmesi, yetişkinlik döneminde sporu alışkanlık haline getirip aksatmadan sürdürebilmeleri açısından oldukça önemlidir (Yenal ve diğ., 1999). Sportif oyunlara bir ekip üyesi olarak katılan çocuklarda karşılıklı yardımlaşma, beraber çalışma, oyun düzenlerine saygı duyma gibi gelişmeler ile bireyler ve gruplar arasında sosyal ilişkiler kurulduğu, sosyal mesafelerin kısaldığı gözlemlenmektedir. Yapılan incelemelerde sportif oyunlara düzenli olarak katılan öğrencilerin derslerde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Çocukların ilköğretimden itibaren spora katılmaları hayat boyu iyi alışkanlıklar edinmelerine sebep olmaktadır (Saraçoğlu, 1986, Aktaran: Yılmaz, 2005). Ayrıca, beden eğitimi dersleri ile, ülke sporuna taban ve kaynaklık yapacak şekilde çeşitli spor branşlarına yönlendirme çalışmaları da yapılmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi beden eğitimi dersi, genel eğitimin en önemli unsurlarından birisidir. Bireyi bir bütün olarak gören ve bu bütünlük içerisinde gelişimini hedefleyen eğitim anlayışının önemli bir ayağını oluşturan beden eğitimi dersi, özellikle gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemde bulunan ilköğretim öğrencileri için büyük önem taşımaktadır. Beden eğitimi dersi, ilköğretim öğrencilerinin bedenlen sağlıklı ve zinde olmalarını sağlamasının yanında, duygusal ve sosyal yönden de gelişmelerine katkıda bulunmaktadır. Beden eğitimi dersleriyle öğrenciler, pek çok kazanımlar yanında, beden eğitimi ve spor etkinliklerini yapmayı alışkanlık haline getirebilmekte, boş zamanlarını bu tür etkinliklerle değerlendirerek, zararlı alışkanlıklar edinmekten de sakınmış olmaktadır. Ayrıca, okullardaki beden eğitimi dersleri, ülke sporu için de önemli bir kaynak işlevi görmektedir. Özellikle ilköğretim ikinci kademedden itibaren spor branşlarında eğitim verilmeye başlanması, ilgili öğrencilerin spora yönlendirilmesini sağlamakta, bir spor branşında yoğunlaşmasına zemin hazırlamakta ve ülke sporunun gelişimine bu sayede katkı sağlamaktadır. Bu anlamda okullarımızdaki beden eğitimi dersi, eğitim bütünlüğü açısından en önemli derslerden birisidir.

2.5. Çoklu Zeka Kuramı ile Beden Eğitimi İlişkisi

İlköğretim okullarına verilen “kesintisiz ve zorunlu eğitim” görevi, aynı zamanda “kesintisiz ve zorunlu beden eğitimi” anlayışını da beraberinde getirmektedir. İlköğretimin birinci kademesinde öğretime başlanmakta ve gelişim periyodu öğretim süresince devam etmektedir. Program incelendiğinde görülmektedir ki; beden eğitimi dersleri, ilköğretimin birinci kademesinde daha çok beden eğitimi etkinlikleri ağırlıklıdır. Bu anlamda çocuklar, ilk beş yılda, vücutlarının parçalarını kullanmayı, önemli hareket örneklerini ayırt etmeyi ve mekanik prensipleri öğrenmeyi, kurallara göre davranmayı, denge ve zamanı, alanı kullanma gibi becerileri kazanabilirler. Program, birinci kademe başarılı olduğu takdirde çocuklar, ikinci kademe geleceğe dönük planlanan hareket aktivitelerinde yer alan becerileri kazanabilirler. Programa göre ikinci kademe ise, beden eğitimi etkinlikleri olmakla beraber daha çok spora yer verilmektedir. Ancak, teoride böyle olmakla birlikte, uygulamada hem birinci ve hem de ikinci kademe beden eğitimi ve sporun birlikte ele alındığı görülmektedir. Zaten eğitimciler de beden eğitimi ve spor olgusunu bir bütün olarak değerlendirmektedir. İlköğretim beden eğitimi programlarının; bütün alanlarda pozitif duyguların gelişimini arttırmaya çalışarak hayat boyu öğrenme aracılığı ile çocukların programdaki hedefleri başarmalarına yardım etmesi beklenmektedir (Yaylacı, 1998).

İlköğretim beden eğitimi dersleri eğitim programı hazırlanırken, beden eğitimi derslerinin verimli olabilmesi ve öğrencilerde istenilen gelişimi sağlayabilmesi için, ilköğretim dönemi öğrencilerinin gelişim özelliklerinin çok iyi bilinmesi gerekmektedir. Araştırma kapsamıyla ilgili olması sebebiyle, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları ve bu doğrultuda verilmesi gereken beden eğitimi uygulamaları Aracı (2000) ve Çamlıyer ve Çamlıyer (2001) tarafından şöyle ifade edilmektedir:

Gelişim özellikleri: Hızlı bir büyüme ve gelişme dönemidir. Kollar ve bacaklar hızlı ve vücudun diğer bölümlerine göre oransız büyüme içerisindedir. Cinsel olgunlaşma başlamıştır. İç salgı bezlerinin faaliyeti artmıştır. Aşırı terleme olur, yüzde ergenlikler çıkar. Eleştirilmekten hoşlanmaz, öfkeli ve saldırgandır. Duygusal dengesizliklerini sevgide de belli eder. Kalp ve dolaşım sistemindeki gelişim normal seyrinde devam eder. Kız çocuklarındaki büyüme, erkek çocuklara göre bir yıl öndedir. Bazen çok hareketli, bazen çok tembeldir. Kolay yorulur, bu durumunu istemeyerek kabullenir; ancak buna uymaz. Vücudun bazı bölümlerinde duruş bozuklukları görülebilir

İlgi ve ihtiyaçları: Vücut gelişimi ile ilgili endişeleri vardır. Bu korkuyu yenmek için beden eğitimi, spor, halk oyunları ve dans faaliyetlerine katılmaya aşırı isteklidir. Takım oyunlarına ve spor dallarına aşırı ilgi duyar. Okul ve kulüp takımlarına girmek ister. Büyüklerinden ilgi ve anlayış bekler. Kendisine büyükler gibi davranılmasını ve özgür olmayı ister. Erkekler kuvvetli ve cesur, kızlar güzel olmaya özenir. Başarılarının övülmesini bekler. Bir grup içerisinde yer almak ve candan arkadaşlıklar kurmak ister. Ancak uyum sağlamada problem yaşar. Teknik ve koordinasyon geliştirici hareket deneyimlerini kazanmaya ihtiyaç duyar.

Beden eğitimi uygulamaları: İyi duruş alışkanlığı kazandırıcı ve omurga arızalarını giderici hareketler yaptırılmalıdır. Karma olarak takım oyunları ve yarışmalar düzenlenmelidir. Bir önceki dönemdeki motorik özelliklere ek olarak hafif kuvvet ve dayanıklılık çalışmaları yapılmalıdır. Halk oyunları, dans, gezi, izcilik etkinliklerine yer verilmelidir. Bilinen hareketler teknik yönden daha da iyileştirilmelidir. Üst düzeyde koordinasyon gerektiren hareketlerden kaçınılmalıdır. Yüklenmelerde bireysel gelişim göz önünde bulundurulmalıdır. Bu dönemin özellikleri ve bireyler üzerindeki etkileri uygun biçimde açıklanmalıdır. Sorumluluk yükleyici görevler verilmeli, başarılarını sergileme imkanı tanınmalıdır. Beceri ve cesaret geliştiren bireysel oyunlara ve takım oyunlarına yer verilmelidir.

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri insanı bütün yönleriyle etkileyebilmektedir. Bu sebepten beden eğitimi dersi, genel eğitim içerisinde önemli bir yere sahiptir. Fakat beden eğitiminin bireylere yararlı hale getirilebilmesi için sadece iyi bir eğitim programı yeterli değildir. Dersin istenilen seviyede bireylere yararlı hale getirilmesi için ders uygulamalarının da etkin olması gerekmektedir (Sel,1985, Aktaran: Altıntaş, 2006).

Mosston ve Asworth'a (2004) göre, beden eğitimi derslerinde öğrencinin yaşantısı, etkileşim süresinde, öğretmenin ne yaptığını ve ne söylediğini doğrudan yansıtır. Bu düşünüldüğünde, her öğretmenin her derste yüzleştiği asıl soru "öğrencilerime nasıl ulaşıyorum?" veya "derste yer alan hareketin, amaçla paralel olmasını nasıl sağlarım?" sorusudur. Başarılı öğretim, amaçlanan ile derslerde ortaya çıkan durumlar arasındaki uyumdan doğar. Bu uyumu gerçekleştirmek için öğretmen, bu potansiyel uyumu arttıracı veya engelleyebilecek bir takım etkenleri bilmeli ve bunları çözümlenmelidir. Bunların dışında sınıfta var olan başka etkenler de vardır. Bu etkenlerin her biri için örnekler, kuramlar ve felsefeler geliştirilmiştir. Geliştirilen bu kuramlardan birisi de, eğitime yeni bir bakış açısı getiren çoklu zeka kuramıdır. Çoklu

zeka kuramı ile, beden eğitimi dersi daha işlevsel hale getirilebilir ve öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak gelişimlerine daha fazla katkı sağlanabilir.

2551 sayılı tebliğler dergisinde, eğitim ve öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine ilişkin yönergede, yapılacak olan derslerin çoklu zeka kuramı uygulamaları doğrultusunda yürütülmesi ile ilgili görüş bildirilmiştir. Bu tarihten itibaren okullarımızda, öğrencilerde çok yönlü gelişim sağlamayı amaçlayan çoklu zeka kuramı etkinliklerine daha fazla yer verilmeye başlanmıştır (Çelen, 2006). Bu artış beden eğitimi derslerinde de kendisini göstermiş, öğretmenler tarafından çoklu zeka etkinlikleri daha çok uygulanır olmuştur. Ancak, uygulamalar sırasında bütün zeka alanlarına yönelik etkinlikler yerine, tek bir zeka alanının (bedensel-kinestetik) önemsendiği ve diğer alanların ihmal edildiği görülmektedir.

Her sınıfta zeka tipleri ve okul öncesi deneyimleri farklı öğrenciler vardır. Sınıf içinde değişik zeka alanları gelişmiş öğrencilerin olabileceğini bilmek öğretmenler açısından önemlidir. Bu durumda, öğrencilerin başarıya ulaşmalarını sağlamak amacıyla, bütün öğrencilerin baskın olduğu zeka alanlarına hitap etmek öğretmenlerin sorumluluğudur (Kuru, 2001). Bu sorumlulukla öğretmen, tek bir zeka alanına yönelik uygulamalardan kaçınmalı, diğer zeka alanlarına sahip olan öğrenciler için de etkinlikler geliştirebilmeli ve uygulayabilmelidir.

İlköğretim beden eğitimi derslerinde, gerek birinci kademe hareket ve motor beceriler için ve gerekse ikinci kademe spor branşları temel teknikler öğretimi için çoklu zeka kuramınca ortaya konulan sekiz zeka alanını geliştirmeye yönelik olarak, öğrenciler için kullanılacak bazı etkinlikler şunlar olabilir:

Sözel-dilsel zeka için; Anderson ve Weber'e (1997) göre, derste öğretilen spor branşıyla ilgili bir maçı spikermiş gibi anlattırma, öğretmenin bir hareketi öğretirken izlediği yolu anlattırma, öğrenilecek hareketi başkalarına öğretebilmesi için tavsiye listesi hazırlatma, beden eğitimi ve sporla ilgili bir etkinliği kompozisyon olarak yazdırma, beden eğitimi ve sporla ilgili özel terimlerden oluşan bir sözlük hazırlatma gibi etkinlikler kullanılabilir (Aktaran: Çelen, 2006).

Mantıksal-matematiksel zeka için; bir hareket becerisini öğrettikten sonra, hareketin başlangıç noktasına doğru sorgulayıcı köprüler kurmalarını sağlayarak bir sonraki hareket aşamaları için tahminde bulundurma, bir hareket veya hareket

kombinasyonu ile ilgili tartışma ortamı oluşturma, eğitsel oyunlar içinde matematiksel işlemleri kullandırma, bir sahanın ölçülerini vererek ölçeklendirilmiş çizimini yapmalarını isteme, sınıflar arası karşılaşmaların organizasyonu ve tanıtımını yaptırma gibi etkinlikler kullanılabilir (Çamlıyer, Mavi, Daşdan ve Çamlıyer, 2005).

Görsel-uzamsal zeka için; arkadaşlarının yaptığı veya videodan seyrettikleri bedensel etkinliklerin resimlerini yaptırma veya etkinliği uygun işaretler kullandırarak tanımlatma, dersle ilgili bir hareketi zihinlerinde canlandırmalarını isteme, görsel araçlar yardımıyla gösterilen bir spor alanına yerleşmiş oyuncuların bir sonraki stratejilerinin ne olabileceği hakkında görüşlerini sorma gibi etkinlikler kullanılabilir (Mitchell ve Kernodle, 2004).

Müzikal-ritmik zeka için; basit hareket tekniklerini tekerlemelere uydurarak yaptırma, müzikli eğitsel oyunlara sıkça yer verme, hareket ritmini yakalayıp el çırparak eşlik ettirme, hareketi bildikleri popüler şarkılara uydurarak tekrarlatma, sık sık dansa yer verme, bir hareket becerisi için beste yapmalarını isteme gibi etkinlikler kullanılabilir (Ergül, Alp, Çamlıyer ve Çamlıyer, 2007).

Bedensel-kinestetik zeka için; bir hareket görevi veya becerisini gölge taklidiyle uygulatma, öğretmen rolü vererek bir beceriyi öğretmen ve arkadaşlarına betimletme, bir hareket becerisi için ayrı motor hareket kalıpları oluşturduktan sonra bu hareket becerilerini birleştirerek dikkatlerini çekme gibi etkinlikler kullanılabilir (Mitchell ve Kernodle, 2004).

Kişilerarası-sosyal zeka için; takım ya da grup olma, bir takımın üyesi olma, takımın kendine özgü özellikleri gibi konularda yazılar yazdırma, yazılanların karşılaştırılmasını sağlayarak farklılıklar ve benzerlikleri vurgulatma, takım veya gruptaki öğrencilerin birbiriyle görüşmelerini sağlama, bir spor branşıyla ilgili ünlü bir sporcuyla görüşme yaptırma ve bunu arkadaşlarıyla paylaşırma gibi etkinlikler kullanılabilir (Mitchell ve Kernodle, 2004).

Kişiyeye dönük-içsel zeka için; bir hareket becerisinin öğretiminde hazır bulunuşluk seviyelerini dikkate alarak hareketin basitten karmaşığa, kolaydan zora yapısını kavratma, ders dışı çalışabilecekleri ödev veya geliştirici programlar hazırlatma, kendi spor başarılarından, hedeflerinden ve ilgilerini çeken yönlerden oluşan, kendilerini güçlü hissettikleri yönlerini belirten yazılı raporlar hazırlatma gibi etkinlikler kullanılabilir (Ergül ve diğ., 2007).

Doğa zekası için; değişik hava şartlarında (yağmurlu, rüzgarlı, güneşli) idman yaptırarak her bir hava şartında etkili oyun stratejileri geliştirmelerine fırsat verme, kır gezintileri, kır koşuları yaptırma ve tabiat yürüyüşleri yaptırma, derslerde açık hava ve güneşten mümkün olduğunca yararlanma gibi etkinlikler kullanılabilir (Çamlıyer ve diğ., 2005).

Hiç şüphesiz, öğrenmenin istenilen seviyede gerçekleştirilebilmesi için, geleneksel anlayış dışında geliştirilen ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemseyen çoklu zeka kuramının beden eğitimi derslerinde kullanılması önemlidir. Ancak, kuram uygulamalarının geleneksel yöntemlerle verilmesi öğrenmeden istenen verimi gerçekleştiremez. Bu anlamda, yeni öğrenme anlayışına paralel olarak uygulanabilecek öğrenim yöntemi de önem kazanmaktadır. Kısaca, ilköğretim beden eğitimi derslerinde öğrencilere kazandırılacak becerilerin öğretilmesinde bir diğer önemli etken de, klasik öğrenme yöntemlerine alternatif olarak geliştirilen öğrenim yöntemleridir.

2.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenim Yöntemi ile Beden Eğitimi İlişkisi

Farklı tanımlamaları yapılmasına rağmen en genel anlamıyla yöntem; bir problemi çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen yoldur (Demirel, 2002). Öğretim yöntemi ise; öğrencilere bilgi, beceri ve tutum kazandırılması amacıyla oluşturulmuş gözlem, deney, planlama çalışmalarıyla, uygulama ve çalışma tekniklerinin bütünüdür (Fidan, 1996).

Öğretimde geniş anlamda kullanılan yöntem terimi; öğretmenin öğretme, öğrencinin öğrenme çabalarını; ele alınacak konunun gereklerine, duyulan ihtiyaca, belirlenen amaca ve türlü şartlara uygun olacak tarzda örgütlenmesinin, en sağlam ve uygun araçlarla çalışarak başarılı sonuçlar elde etmenin tekniğidir. Yöntem, çalışmaları düzenler, disiplin altına alır. Çağımız öğretiminde, öğrencinin özelliklerine, çevrenin şartlarına ve ele alınan konuya uygun yöntemler kullanılır (Kemertaş, 1997).

Beden eğitimi derslerinde kullanılan yöntemlerin temel amacı, öğrencilerin kişilik gelişimlerine katkıda bulunarak, farklı yaklaşımlarla öğrenmelerini ya da öğrendikleri becerileri geliştirmelerini sağlamaktır. Burada üzerinde durulması gereken özellik, öğrenmeyi geliştirmenin farklı yaklaşımlarla kazandırılması özelliğidir. Ele alınacak farklı yaklaşımlar, beceri öğretilirken öğrenciye kazandırılacak amaç ve hedefleri de belirler.

Öğrenme veya öğretilmiş becerinin geliştirilmesi istenirken belirlenen amaç ve hedeflerin yakalanabilmesi için uygun yöntemi seçmek gerekir. Kullanılan yöntemlerin her birinin öğrenci üzerinde farklı kazanımları vardır. Yöntemler birbirlerinin karşıtları olmayıp, gelişim alanlarında öğrenciye farklı kazanımlar sunan ve birbirlerini tamamlayan özelliklere sahiptirler. Bir takım yöntemler daha çok kullanılıyor olabilir. Bu özelliği onu diğerlerinden üstün kılmaz. Ya da bazı yöntemler diğerlerinden az kullanılıyor olsalar da farklı kazanımları sebebiyle daha az öneme sahip değillerdir (Korkmaz, İlhan ve Yavaş, 2005).

İlhan ve Yavaş (2002) ve Çöndü'ye (2004) göre, beden eğitimi ve sporda uygulanan yöntemler şu özelliklere sahip olmalıdır: Yöntem, her öğrencinin ihtiyacına cevap vermelidir. Yöntem, üst düzeyde hareket uygulama alanına sahip olmalıdır. Yöntem, yenilikleri kapsamalı ve geliştirmeye açık olmalıdır. Yöntem, değişik öğrenci gruplarının ve farklı yaş kesimlerinin beceri ve yeteneğine uygun olarak düzenlenebilir olmalıdır. Yöntem, öğrenciler açısından cazip grup çalışmasına elverişli olmalıdır.

İlköğretimdeki beden eğitimi derslerinde amaçların gerçekleştirilmesi, çocuğun gelişimine uygun çok çeşitli hareket formlarının deneyimlerle kazandırılmasına bağlıdır. Çocuklarda hareket etmeyi öğrenmek veya hareketler yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak, çok çeşitli öğretim teknik, yöntem ve eğitimsel yaklaşımların kullanılmasını gerektirir (Çamlıyer ve Çamlıyer, 2001).

Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin öğretiminde; gösteri (demonstrasyon), komut, görevle öğretim (alıştırma), kendini değerlendirme (kontrol), katılım, yönlendirilmiş buluş ve problem çözme gibi genel öğretim yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Bununla birlikte tümevarım (parçadan bütüne), tüm dengelim (global) ve karışık (karma) gibi özel öğretim yöntemleri de kullanılmaktadır (İlhan ve Yavaş, 2002; Çöndü, 2004).

Beden eğitimi ve sporda kullanılan yöntemler, bazen bağımsız bazen de birlikte kullanılmaktadır. Genellikle, beden eğitimi etkinliklerinin öğretilmesinde, sayılan genel öğretim yöntemlerinden yararlanılırken, sportif becerilerin öğretilmesinde de özel öğretim yöntemleri işe koşulmaktadır. Ancak, Yaylacı'nın da (1998) belirttiği gibi, yöntem bakımından zengin bir desen olmasına rağmen, beden eğitimi öğretmenlerinin derslerde büyük oranda komut yöntemini kullandıkları, bununla beraber gösteri ve eşli çalışma yöntemlerinden de yararlandıkları, diğer yöntemlere ise pek yer vermedikleri görülmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretiminde çok kullanılmaları sebebiyle adı geçen yöntemlere aşağıda kısaca değinilecektir.

Komut Yöntemi: Klasik yöntem de denilmektedir. Bu yöntemde öğretmen etkinliklerle ilgili bütün kararları verir; öğrenci ise öğretmen tarafından verilen kararları izleyerek kendinden istenenleri yapar. Bir başka ifade ile öğrenciler, öğretmenin vereceği komuta göre davranır. Komutla öğretimin uygulandığı bir sınıfta öğrenci, kendisine anlatılan veya gösterilen hareketi model alıp, onu taklit etmeye çalışır. Bu yöntemde sürekli aynı şekilde komut verilmesi, hareketlerin aşırı tekrarlanması sonucu öğrenciler yorulur ve sıkılır (Çöndü, 2004).

Bu yöntemin özelliği, öğretmenin uyarıcısı ile öğrencinin tepkisi arasındaki doğrudan ve anında gerçekleşen ilişkidir. Öğrencinin her hareketinden önce, öğretmen tarafından sağlanan bir uyarıcı (komut sinyali) vardır. Öğrenci öğretmen tarafından gösterilen model doğrultusunda hareket eder. Dolayısıyla da, mekan, duruş, başlama zamanı, hız ve ritim, durma zamanı, süre ve aralık ile ilgili bütün kararlar öğretmen tarafından verilir (Mosston ve Ashworth, 2004).

Gösteri Yöntemi: Gösteri, açıklama, uygulama ve değerlendirme olarak dört aşamadan oluşan bu yöntem, genellikle komut yöntemiyle birlikte uygulanır. Yöntemin temelini, öğrencinin görme duyusuna hitap etme oluşturur. Görerek öğrenmenin, öğrenmeyi kolaylaştıran etkenlerden olduğu düşünülürse, yöntemin yararı anlaşılır. Öğretmen hareketi gösterirken açıklama yapar ve komutla hareketin öğrenciler tarafından uygulamalı olarak tekrar edilmesini sağlar (İlhan ve Yavaş, 2002).

Görüldüğü gibi her iki öğretim yöntemi de, öğretilecek konuyu ve öğretmeni merkeze almakta, öğrenmede bireysel farklılıkları göz ardı etmektedir. Oysa, günümüz eğitim anlayışı, öğreneni merkeze almakta ve değişik öğretim anlayışı, yöntemi, teknik ve stratejisi kullanarak öğrenmeyi daha etkin kılmaya çalışmaktadır. Bu anlayışın bir ürünü olarak, beden eğitimi ve spor hareketlerinin öğretiminde, temelini işbirliğine dayalı öğrenim yönteminden alan “eşli çalışma” adıyla bir yöntem de kullanılmaktadır. Eşli çalışma yöntemi, uygulamalı derslerde farklı amaçlara ulaşmak, öğretmen ve öğrenci arasında yeni ilişkilerin oluşmasını sağlamak için kullanılan bir yöntemdir.

Eşli Çalışma Yöntemi: Yöntem, işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin felsefesi gereği, öğrenmede öğrenciyi temel alan bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Ders hazırlığın öğretmen tarafından yapıldığı bu yöntemde; uygulama, kontrol, gözlem ve değerlendirme öğrenciye bırakılmıştır. Bu anlamda yöntem, Dewey’in işbirliği anlayışıyla örtüşmektedir. Hatırlanacağı gibi Dewey, işbirliğini demokratik hayatın bir gereği olarak görmekte, işbirliği becerilerinin kazanılabilmesi için sınıfta işbirliğine yer verilmesi gerektiğine inanmaktadır (Pehlivan ve Alkan, 2007).

Barret'e (2005) göre, her düzeyde ve her konuda rahatlıkla uygulanabilmesi sebebiyle eşli çalışma yöntemi, en pratik ve en çok tercih edilen yöntemdir. Bu yöntemde öğrenciler, birbirleri ile eşleştirilerek çalışmaya katılırlar. Yani, eşlerden biri uygulayıcı, diğeri gözlemcidir. Çalışmalarda her eş belli bir görevi yerine getirir. Eşlerden biri istenen hareketi yapar ve hareketle ilgili kararları verir. Diğeri ise, yapılan hareketi izler. Öğretmenin verdiği ölçütlere dayalı olarak eşinin performansı hakkında bilgi verir. Uygulama sırasında eşlerin görevleri sürekli değişir. Öğretmenin bütün sınıfı istenilen şekilde kontrol etme ve yapılan hareketlerdeki hataları aynı anda görerek düzeltmeyi eşit oranda yapması zor olduğundan, bu yöntemde baş vurulur. Öğretmen eşlerin çalışmaları sırasında gözlem yapan öğrencilerin ne ölçüde başarılı olduklarını izler. Gerekliğinde düzeltmelerin yapılması için uyarılarda bulunur (İlhan ve Yavaş, 2002; Mosston ve Ashworth, 2004).

Öğrenciler ve onların öğrenimine dayalı yeni bir bakış açısıyla beden eğitiminin geliştirilmesi, çocuklar açısından hayati bir önem taşımaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi, beden eğitiminin bu şekilde geliştirilmesi için etkili bir yol olarak görülmektedir (Grineski, 2002). Graham (2001) , öğrenciyi beden eğitimi dersi için motive etmede; yapacağı görevlerde başarıya adapte olması, yaratılıştan motive olması ve uygun gelişim göstermesi gibi üç anahtar durumun gözetildiğini, bu üç anahtar durum ile çocukları beden eğitimi dersine motive etmede en uygun öğretim yönteminin de işbirliğine dayalı öğretim yöntemi olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Pehlivan ve Alkan, 2007).

Yaylacı'nın da (1998) belirttiği gibi, beden eğitimi dersinin daha verimli hale gelebilmesi ve öğrencide istenilen düzeyde gelişme sağlanabilmesi için, seçilen öğretim yöntemi; beden eğitimi ve spor programlarında yer alan konulara uygun olan, imkanlar, şartlar, çevre, yaş grupları, cinsiyet, vb. özellikleri dikkate alan bir yöntem olmalıdır. Bu anlamda işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin öğrencilere kazandırılmasında yararlı bir yöntem olduğu görülmektedir.

Hiç şüphesiz eğitimde, öğrenci başarısını arttırmak için klasik eğitim anlayışı dışında yaklaşımların kullanılması oldukça önemlidir. Çünkü çok iyi anlaşılmıştır ki, dünya hızla değişmektedir. Bu hızlı değişime ayak uydurmak gerekmektedir. Bunun yoluysa, toplumların hayatında en önemli kurum niteliğini taşıyan eğitim kurumlarının yenilenmesidir. Bu yenilenme anlayışıyla beraber yeni yaklaşımların gündeme gelmesi, öğrenim yöntemlerini de değişime zorlamış, öğrencilere daha verimli öğrenme ortamları

sunan yöntemler geliştirilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Bütün bu çalışmalar, öğrencinin bilgiyi alması, kullanması ve hayatının bir parçası haline getirmesi için yapılmıştır. Bir başka ifade ile, amaç, öğrenci başarısını arttırmaktır. Öğrenci başarısı gündeme geldiğinde, üzerinde durulması gereken bir diğer unsur da, öğrencilerin öğrenimle ilgili ögelere (öğretmen, okul, ders konusu vb.) olan tutumudur.

2.7. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum

Tutumlar, kişilerin davranışlarını şekillendiren duyuşsal etmenlerdir. Kişinin davranışının yönünü ve şiddetini etkilerler. Eğitim ortamında son yıllarda yapılan çalışmalar öğrencilerin derse, materyale ve öğretmene ilişkin oluşturdukları tutumların ders başarısını etkilediğini ortaya koymuştur.

Bireyin bir konuya ilişkin olarak bilgi ve becerisinin yeterli olması, o konuyla ilgili davranışları göstermede onu yeterli kılabilir. Fakat birey güdülenmez ve olumlu tutum içerisinde olmazsa davranışları gerçekleştirmeye dönük yeterli eğilim gösteremeyebilir. Bu sebeple, öğretme-öğrenme ortamındaki bireylerin öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlarının geliştirilmesi gerekir. Öğrenciler okul hayatları süresince konular, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarına ilişkin olarak genellikle olumlu bakış açısı oluştururlar. Kurallara uyarlar, başkalarıyla uyumlu çalışırlar, onlara saygı gösterirler ve serbest zamanlarını yararlı etkinlikler için kullanırlar (Şişko ve Demirhan, 2002).

Çoğu tutumların kökeni çocukluğa dayanmakta ve genelde doğrudan yaşantı, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile edinilmektedir. Ancak çocuklukta edinilen tutumların kaynağı, genellikle anne-babalardır. İlköğretim çocukları, çeşitli konularla ilgili tutumlarını anlatırken, sık sık anne ve babalarının söylediklerinden örnekler verirler. Çocuklar büyüdükçe, anne-babalarının onların tutumları üzerindeki etkisi azalmakta ve özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla diğer sosyal etkenlerin rolü giderek fazlalaşmaktadır. Bir bireyin tutumlarının büyük kısmı, 12 ile 30 yaş arasındaki dönemde son şeklini almakta ve daha sonra çok az değişmektedir. Tutumların kristalleştiği bu süre "kritik dönem" olarak adlandırılmaktadır. Kritik dönem boyunca, tutumların oluşmasında üç ana etmen rol oynamaktadır. Bunlar; akranlar, kitle haberleşme araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgi ve eğitimidir (Hünük, 2006).

Tutum, bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya düşünceyi kabul ya da reddetmesi şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir (Özgüven, 1994). Tutum bireyin herhangi bir şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı

bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen, kazanılmış içsel bir durum olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2001). Oppenheim, tutumu “genel olarak bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi” olarak tanımlamakta ve tutumun duyuşsal alan davranışlarının önemli bir bölümünü oluşturduğunu belirtmektedir (Ülgen, 1995). Sosyal psikologlar da tutumu; “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik objeye ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” şeklinde açıklamışlardır. Tanımlar incelendiğinde, tutumun bireye ait bir eğilim olduğu görülür. Yani tutumun doğrudan gözlenebilir bir özellik olmadığı, ancak bireyin gözlenebilir davranışlarından yola çıkılarak dolaylı olarak varsayıldığı ve o bireye atfedilen bir eğilim olduğu görülür. Demek ki tutum, gözlenebilir bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Tutumla ilgili tanımlarda dikkat çeken yön; düşünce, duygu ve davranışlarda görülen düzenliliklerdir. Bu anlamda, tutumun meydana getirdiği sadece bir davranış eğilimi ya da bir duygu değil; düşünce, duygu ve davranış eğilimi bütünleşmesidir. Bu da bize, tutumun bilişsel, duyuşsal ve edimsel olmak üzere üç bileşeni olduğunu göstermektedir. Genelde bu bileşenler birbirinden bağımsız olmayıp, karşılıklı olarak birbirini etkiler ve aralarında bir tutarlılık bulunur (Holoğlu, 2006).

Bir tutumun bilişsel yönü, bireyin tutumunun nesnesi hakkındaki bilgi, düşünce ve inançlarını kapsar. Buna örnek olarak, beden eğitimi ve spor dersinin insan sağlığı açısından önemini kavrama verilebilir. Duyuşsal yönü, tutumun nesnesini sevmek, kabullenme ya da reddetmeye yol açan duygulardır. Bunun örneği de, beden eğitimi dersini sevip sevmemesidir. Edimsel yönü ise; tutum nesnesine yönelik birtakım davranışlar gösterme, bazı hareketlerde bulunmadır. Beden eğitimi ve spor dersine sürekli katılma bunun örneğidir (Demirhan ve Altay, 2001).

Tezbaşaran’a göre; tutumların, öğrenci başarısındaki etkisi yönündeki görüşlerden hareketle, bilişsel ve devinişsel davranışların yanında tutumların da ölçülmesi gereği gündeme gelmiş ve tutum ölçekleri geliştirilmeye başlanmıştır. Tutumlar, davranışların gözlenmesi, bireyin kendisini rapor etmesi, görüşme, dereceleme ölçekleri ve gösterilen resimlere hikaye uydurmasıyla ölçülebilir. Davranışın doğrudan gözlenmesi en etkili yaklaşım olsa da çoğu zaman bu mümkün olmayabilir. Bireyin kendini rapor etmesinde de süre, anlatım gücündeki eksiklikler gibi durumlar ortaya çıkabilir. Resimleri yorumlamada da yorum gücü ve anlatım gücü eksiklikleri ortaya çıkabilir. Görüşmede ise insanlar bazı düşüncelerini saklayabilirler. Dereceleme ölçeklerinde ise, bireyin,

duygularının bütünü ifade edememesi gibi eksiklikler vardır. Ancak, ölçme ve uygulama kolaylığı, istatistik hesabı ve standartlaştırma açısından en sağlıklı olanın, dereceleme yoluyla tutum ölçme olduğu söylenebilir (Aktaran:Hünük, 2006).

Tutum, en olumludan en olumsuzu kadar çeşitli derecelerde olabilir. Olumsuz tutumlar; nesne ya da fikir konusunda olumsuz inanca sahip olma, onu reddetme veya sevmeme, ona karşı hareketlerde bulunma demektir. Olumlu inanca sahip olma, onu benimseme ve sevmeye ise olumlu tutum göstergesidir. Programlarda yer alan her ders gibi beden eğitimi dersine ilişkin olarak da öğrenciler olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilirler. Tutumun olumlu olması, dersin verimli işlenmesini sağlayıp öğretmeni güdüleyebilir. Birey bir nesneye ya da olaya yönelik olumlu tutum geliştirdiyse ona doğru yaklaşır ve onu destekler, olumsuz tutum geliştirdiyse ondan uzaklaşır, hatta olumsuz davranışlar gösterir. Ancak, tutumlar değişebilir, zamanla yenileri kazanılabilir (Şişko ve Demirhan, 2002).

Tutumlar, insanların hayatına yön vermede önemli bir rol oynamaktadır. Bireyin tutumlarının olumlu ya da olumsuz olması eğitim ve öğretimi için oldukça önemlidir. Bu sebeple insanların tutumları önceden bilinirse olumlu olması yönünde önlemler alınabilir ve bu tutumlar düzeltilebilir. Beden eğitimi alanında tutumla ilgili yapılacak araştırmalar, öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri konusunda yapılacak çalışmalara katkı sağlayabilir, öğrenmede hedeflere ulaşmada yardımcı olabilir.

Hatırlanacağı gibi geleneksel eğitim anlayışında, bireyin sadece zihinsel gelişimi önemsenir ve buna uygun eğitim vermenin yeterli olduğu düşünülürdü. Oysa, insan zihin ve beden olarak bir bütündür ve bir bütün olarak eğitilmelidir. Bu anlamda günümüz eğitim anlayışı, bireyi bir bütün olarak değerlendirmekte ve sağlanacak gelişimin bu doğrultuda olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bireyin hem fiziksel ve hem de zihinsel olarak gelişimini sağlamanın en kısa yolu da, beden eğitimidir.

Hayata yeni başlayan ve çok çeşitli ilgi ve ihtiyaçlara sahip olan ilköğretim öğrencilerinin sağlıklı gelişimlerini sağlamak ve her yönüyle topluma yararlı bireyler olarak yetişmelerini temin etmek, iyi bir toplum oluşturma çabalarının birinci şartı olarak görülmektedir. Bu şartı yerine getirmede, öğrencilerin hem fiziksel ve hem de zihinsel gelişimlerinde çok önemli bir yere sahip olan beden eğitimi dersi, önemli bir araç konumundadır.

İlköğretim beden eğitimi derslerinin işlenişinde, gerek birinci kademe (beden eğitimi etkinlikleri) ve gerekse ikinci kademe (sportif etkinlikler) etkinliklerde, geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımının dışına çıkılmadığı görülmektedir. Her ne kadar yeni yaklaşımlar ve yöntemler uygulamaya konmaya çalışılsa da, büyük oranda geleneksel anlayış devam etmektedir.

Geleneksel anlayışla işlenen beden eğitimi derslerinde, öğrencilerin farklı zeka alanlarına sahip oldukları gerçeği önemsizmemekte, bir-iki zeka alanına yönelik etkinliklerle dersler verilmektedir. Genellikle sözel-dilsel ve bedensel-kinestetik zeka alanlarına yönelik olarak yapılan etkinlikler, farklı zeka alanlarındaki öğrencilerin öğrenmesine yetmemekte, bunun sonucu olarak beden eğitimi derslerinin amacına ulaşması sınırlı kalmaktadır. Bununla beraber, öğrenmenin tekdüze bir anlayışla hep aynı yöntem veya yöntemlerle verilmesi, öğrencilerde sıkılmaya sebep olmakta, derslerden beklenen verimin düşmesine yol açmakta, derse karşı olumsuz tutum geliştirilmesine sebep olabilmektedir.

Bu anlamda, öğrencilerde istenilen olumlu gelişmeyi sağlama ve dolayısıyla derslerin daha verimli hale gelmesi açısından çoklu zeka kuramı uygulamaları ile işbirliğine dayalı öğrenim yönteminden yararlanılabilir. Hatırlanacağı gibi, hem kuram ve hem de yöntem öğrenciyi merkeze alan bir öğrenme anlayışına sahiptir. Çoklu zeka kuramı uygulamalarıyla, farklı zeka alanlarındaki öğrencilerin etkinliklere katılımı ve öğrenmeleri kolaylaştırılırken, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle de, demokratik bir öğrenme ortamı sunularak birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmaları desteklenebilir. Bir başka ifade ile, çoklu zeka uygulamalarının işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi desteğiyle verilmesi, öğrencilerin beden eğitimi ve spor etkinliklerini öğrenmelerinde yararlı bir yol olarak görülebilir.

Kısaca, yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda, ayrı ayrı kullanımlarında öğrencilerin başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılan çoklu zeka kuramı ve işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin, birlikte kullanılması halinde beden eğitimi dersindeki öğrenci tutumları, başarı ve kalıcılık konularında etkili olup olmadığını sınınamaya ihtiyaç duyulmuştur.

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Çoklu Zeka Kuramı ile İlgili Araştırmalar

Nguyen (2000), “Çoklu Zeka Müfredatının Öğrenci Performansı Üzerindeki Ayırt Edici Etkileri” adlı araştırmasında, çoklu zeka kuramı temelli eğitimin standart testlerdeki başarıya etkisini incelemiştir. 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada kuram tabanlı eğitim verilen deney ve kontrol grubu öğrencilerine, öğretimin ardından test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kuram uygulamalarının beden eğitimi derslerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beam (2000), “Belirli 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Çalışmalarında Çoklu Zeka Öğretimi Teorisi ile Geleneksel Ders Kitabı-Öğretmen Öğretiminin Karşılaştırılması” isimli araştırmasında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki başarılarına çoklu zeka kuramı uygulamalarının etkisini incelemiştir. İlköğretim 5. sınıftan 24 öğrenci üzerinde 5 hafta süreyle gerçekleştirilen ve deney grubunda kuram uygulamalarının, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemin kullanıldığı araştırma sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarı ortalamaları her iki farklı uygulama ile artmakla beraber, gruplar arasında başarı açısından anlamlılığa rastlanmamıştır.

Ford (2000), “Tümleşik Tematik Öğretim ve Çoklu Zeka Teknikleri Uygulamasının Yedinci Sınıf Öğrencileri Üzerindeki Etkilerine Dair Bir Çalışma” adlı bir araştırma yapmıştır. İlköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen ve 29 hafta süren çalışmada, çoklu zeka kuramı uygulamaları ve bütünleştirilmiş tematik öğretim tekniklerinin birlikte kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmada, deney grubu öğrencilerine İngilizce, matematik ve sosyal bilgiler derslerinde kuram uygulamaları ve bütünleştirilmiş tematik öğretim teknikleri birlikte uygulanmış, kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel öğretime göre ders işlemiştir. Araştırma sonunda; deney grubu öğrencilerinin dil becerilerinde, kontrol grubu öğrencilerinin de okuduğunu anlama becerisinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cason (2001), “Çoklu Zeka Teorisine Dayalı Bir Okul Öncesi Beslenme Eğitimi Programının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, okul öncesi eğitim gören öğrencilerin sağlıklı beslenmelerine çoklu zeka kuramı temelli beslenme eğitimi programının etkisini incelemiştir. 46 beslenme eğitimcisi ve bu eğitimcilerin ders verdikleri 6102 okulöncesi eğitim gören öğrenciyi kapsayan çalışmada kuram uygulamaları, öğrencilerin sağlıklı beslenme konusunda eğitilmeleri amacıyla

kullanılmıştır. Öntest-sontest modelinde gerçekleştirilen araştırma sonunda, istatistiksel olarak sontest lehine anlamlılık elde edilmiştir. Dolayısıyla, çoklu zeka kuramı temelli beslenme eğitimi verilmesi, okulöncesi öğrencilerinin sağlıklı beslenme konusunda bilgilenmelerini kolaylaştırmıştır.

Bümen (2001), “Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma, ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda; deney ve kontrol gruplarının bilgi düzeyi açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı, ancak daha üst basamaklar açısından anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutumlar açısından ise deney grubu öğrencilerinin sontest puanları, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Araştırma sonuçları, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zeka kuramı uygulamalarının bilişsel öğrenme ile ilgili davranışları geliştirdiği gibi, duyuşsal özellikleri kazandırmada da olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zeka kuramı uygulamalarının öğrenilen bilgilerin kalıcılığını olumlu etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Batman (2002), “Çok Boyutlu Zeka Kuramı Etkinlikleriyle Destekli Öğretimin Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” isimli araştırmasında, kuram uygulamalarının, tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine giriş dersinde erişileri, derse ilişkin tutumları ve öğrendiklerinin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Doğu Akdeniz Üniversitesi’nde (K.K.T.C.) gerçekleştirilen araştırmada kuram uygulamalarının öğrenci başarısı, öğrenilenlerin kalıcılığı ve derse ilişkin tutumlarına etkisi ile beraber, deney grubu öğrencilerinin uygulamaya ve derse yönelik görüşleri ve kontrol grubu öğrencilerinin de mevcut geleneksel öğretime yönelik görüşleri de alınmıştır. Araştırma sonucunda; çoklu zeka etkinlikleri ile desteklenen öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında; erişi, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına ait puanlar açısından herhangi bir anlamlılığa rastlanmamıştır. Ayrıca, deney grubu öğrencileri kuram uygulamaları ile ilgili olumlu görüş belirtmişler ve bunları ileride kullanmak istediklerini beyan etmişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri ise, geleneksel yöntemin öğretimin başarısındaki etkisi konusunda kararsız olduklarını, bir kısmı da etkisi olmadığını belirtmişlerdir.

Sherlock (2004), “Çoklu Zeka ve Lise Öğrenci Sporcu Arasındaki İlişki” isimli bir araştırma yapmıştır. Pennsylvania’da Immaculata College’de öğrenim gören ikinci

seviyedeki 40 öğrenci sporcu üzerinde gerçekleştirilen ve bu öğrencilerin çoklu zeka temelli öğrenimle ilgili algılarını belirlemek için 10 öğretmenden de veri toplayan araştırma; çoklu zeka dikkate alınarak öğrenci sporcuların gücünü tanımlamak ve onlar için en iyi çoklu zeka öğretimsel uygulamalarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Verilerin toplanması için çoklu zeka gelişim değerlendirme ölçeği ile beraber öğrenci ve öğretmen görüşlerini de alan araştırma sonunda, öğrenci sporcuların, bedensel-kinestetik, kişilerarası-sosyal ve sözel-dilsel zeka alanlarında güçlü oldukları bulunmuştur. Bunun yanında, öğrenci sporcular için tercih edilen öğretimsel yaklaşımın bedensel-kinestetik zekaları ile ilgili olduğu ve onlar için kullanılacak en etkili eğitsel stratejinin de bedensel-kinestetik aktiviteleri kullanmak olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

İlhan, Mirzeoğlu, Aktaş ve Demir (2005), “Çoklu Zeka Uygulamaları Doğrultusunda İşlenen Cimnastik ve Voleybol Ünitelerinin Öğrencilerin Bilişsel ve Devinişsel Yönden Gelişimlerine Olan Etkisi” adlı çalışmasında, kuram uygulamaları doğrultusunda işlenen beden eğitimi etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve devinişsel yönden gelişimlerine olan etkisini araştırmıştır. Bolu ilinde bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilen ve 11 hafta süren bu araştırma sonunda; kontrol ve deney gruplarının her ikisinin de, bilişsel ve devinişsel alanda kendi içinde anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği, kontrol ve deney gruplarının, bilişsel ve devinişsel alan erişim düzeyleri karşılaştırıldığında ise sadece cimnastik ünitesinin geriye takla becerisinde anlamlı bir fark elde edildiği, fakat bilişsel alan ve diğer becerilerde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Öz (2005), “İlköğretim 6. Sınıflarda Kesirler Konusunun Çoklu Zeka Kuramına Uygun Öğretiminin Başarıya Etkisi” adlı çalışmasında, çoklu zeka kuramı etkinliklerinin öğrencilerin matematik başarıları, tutumları ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonunda, kuram uygulamaları ile yapılan etkinliklerin öğrencilerin matematik başarısını, derse karşı tutumlarını ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını anlamlı olarak olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Taşezen (2005), “Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Erişkiye, Kavram Öğrenme ve Tutuma Etkisi” adlı araştırmasında, kuram uygulamaları doğrultusunda hazırlanan etkinliklerle yapılan fen bilgisi dersinin, ilköğretim 6. sınıftan 50 öğrencinin erişki, kavram öğrenme ve ders tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda; çoklu zeka kuramı uygulamaları ile fen bilgisi dersinin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin, geleneksel yöntemlerle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerine göre

erişii, kavram öğrenme ve ders tutumları değişkenleri açısından anlamlı düzeyde gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir.

Çengelöglü (2005), “Çoklu Zeka Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi” adlı bir araştırma yapmıştır. İlköğretim birinci kademe (2.sınıf) öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmayla, kuram uygulamalarının hayat bilgisi dersinde öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; hayat bilgisi başarı testinden elde edilen sonuç puanlarında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlılık bulunmuştur. Derse ilişkin tutum puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında herhangi bir anlamlılık bulunmamıştır.

Bayrak (2005), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kimyasal Bağlar Konusundaki Başarılarına, Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına, Tutum ve Algılamalarına Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretimin Etkisi” adlı araştırmasında, Diyarbakır il merkezinde bir ilköğretim okulunda okuyan öğrencilerin ders başarısı, bilgilerin kalıcılığı, tutum ve algılamalarına, kuram uygulamalarının etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda; kuram uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında, ders başarısı, bilgilerin kalıcılığı, derse ilişkin tutum ve algılama açılarından deney grubu lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada, çoklu zeka etkinliklerinin öğrencilerin çoklu zeka alanlarını da geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bayrak, Çeliksoy ve Çeliksoy (2005), “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki Öğrencilerin Çoklu Zeka Kuramına İlişkin Zeka Profilleri ve Uygulanan Yetenek Giriş Sınavları ile İlişkisi” adlı bir araştırma yapmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmayla, beden eğitimi ve spor yüksekokullarında okuyan öğrencilerin zeka alanlarının ve eğilimlerinin belirlenerek, bu okullara girişte uygulanan yetenek sınavlarının kapsamı üzerinde düşünülmesi, düzenleme yapılması ve geliştirilmesi amaçlanmıştır. Saban tarafından geliştirilen “çoklu zeka envanteri”nin kullanıldığı araştırma bulgularına göre, öğrencilerin öne çıkardıkları birinci sıradaki zeka alanı bedensel-kinestetik zeka, ikinci sıradaki zeka alanı ise sosyal-kişilerarası zekadır. Bedensel-kinestetik zekanın ilk sırada yer alması, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile uygulanan yetenek sınavları kapsam ve ölçütlerinin doğru bir ilişkiyi yansıttığını göstermektedir.

Çelen (2006), "İlköğretim Beden Eğitimi Dersinde Çoklu Zeka Kuramı Doğrultusunda Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Erişî Düzeylerine Etkisi" isimli çalışmasında, kuram uygulamaları doğrultusunda işlenen beden eğitimi etkinliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel erişî düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda, çoklu zeka uygulamaları doğrultusunda ders yapılan öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanda erişî düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak, psikomotor alanda bütün becerilerde istatistiksel olarak kontrol grubu lehine anlamlı fark elde edilmiştir.

Kılıç (2006), "İlköğretim Okulu Müzik Derslerinde Çoklu Zeka Kuramı'na Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarısına ve Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi" adlı bir araştırma yapmıştır. Bolu il merkezinde bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilen araştırmada, kuram uygulamalarının müzik dersinde öğrenci başarısına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda, kuram uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında, hem müzik dersi başarısı ve hem de bilgilerin kalıcılığı bakımından deney grubu lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır.

Akar (2006), "İlköğretim 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Sahip Oldukları Zeka Alanları ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması" adlı çalışmasında, sınıf gözlem formu kullanarak ilköğretim ikinci kademedeki 975 öğrencinin baskın zeka alanları ve akademik başarılarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonunda, bağımlı değişken olarak akademik başarı ele alındığında çoklu zeka alanlarından mantıksal-matematiksel zeka alanı ile ilgili anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yekrek (2006), "İlköğretim Sekizinci Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Çoklu Zeka Kuramının Öğrencilerin Erişisine ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi" isimli araştırmasında, kuram uygulamaları doğrultusunda işlenen ders etkinliklerinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin erişilerine ve derse karşı tutumlarına etkisini incelemiştir. Bolu il merkezinde bulunan bir ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonunda; bilgi, kavrama, uygulama, toplam erişî ve tutum puanları açısından çoklu zeka etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark elde edilmiştir.

Hepyaşar (2006), "Fizik Dersinde Çoklu Zeka ile Öğretimin Öğrenci Başarısına Katkısı ve Öğrenci Görüşleri" isimli bir araştırma yapmıştır. 11. sınıflar üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, kuram uygulamalarına göre planlanan ders etkinliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrenci tutumları bakımından deney grubu lehine bir anlamlılık elde edilirken, başarı yönünden, kuram uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu lehine anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Karadeniz (2006), "Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretimin Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi" adlı çalışmada, İngilizce öğretiminin kuram uygulamaları ile işlenmesi durumunda, öğrenci başarısı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı konularında etkisini araştırmıştır. Yozgat ili Şefaati ilçesindeki Anadolu Lisesinde 9 .sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen araştırma sonunda; çoklu zeka kuramı etkinliklerinin 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarısını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Nacakcı (2006), "Çoklu Zeka Kuramı Dayanaklı Ders İşleme Modelinin İlköğretim 7. Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Müziksel Öğrenme Düzeylerine Etkisi" isimli bir araştırma yapmıştır. Ankara ili Keçiören ilçesinde bir ilköğretim okulunda 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen ve kuram uygulamalarının öğrencilerin müziksel öğrenmelerine etkisini inceleyen araştırma sonunda; çoklu zeka kuramı dayanaklı ders işleme modelinin, geleneksel yöntemlerle ders işlemeye göre bilişsel ve devinışsel davranışları kazandırmada daha etkili olduğu, duyuşsal davranışları kazandırmada ise bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Turhan (2006), "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Öğreniminde Mıknatis ve Özellikleri Konusunu Kavramada Çoklu Zeka Modelinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkilerinin Araştırılması" adlı araştırmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi öğreniminde çoklu zeka uygulamalarının öğrenci başarısı ve tutumuna etkilerini incelemiştir. Ankara ili Haymana ilçesinde bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilen araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön bilgi testi, başarı öntesti ve tutum ve algılama anketi puanları arasında uygulama öncesinde anlamlı bir fark olmadığı, uygulama sonrasında ise başarı sontesti ve tutum ve algılama anketi açısından çoklu zeka yöntemine göre hazırlanmış ders planları uygulanan deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan incelemeler sonucunda deney grubunda yer alan kız öğrencilerin erkek

öğrencilere göre daha başarılı oldukları ve çoklu zeka kuramının kız öğrencilerin fene olan tutumlarına da katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Güneş (2006), "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Duyu Organları Konusundaki Başarılarına, Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına ve Tutumlarına Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretimin Etkisi" adlı araştırmasında, kuram uygulamaları doğrultusunda işlenen ders etkinliklerinin, öğrenci başarısına, bilgilerin kalıcılığına ve öğrenci tutumlarına etkisini incelemiştir. Afyonkarahisar ili, Dinar ilçesinde bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilen araştırma sonucunda; deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen çoklu zeka kuramı etkinliklerinin, kontrol grubunda yapılan geleneksel eğitime göre; ders başarısı, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ve öğrencilerin derse ilişkin tutumları bakımından daha etkili olduğu bulunmuştur.

Kara (2006), "İlköğretim Sekizinci Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Büyüme ve Gelişme Konusunda Öğrencilerin Başarıları, Kavramaları ve Tutumları Üzerine Çoklu Zeka Modeli'nin Etkisi" adlı bir araştırma yapmıştır. Çorum ili İskilip ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfları üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, kuram uygulamalarının öğrenci başarısı, kavramaları ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; ders başarısı açısından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı şekilde, deney ve kontrol gruplarına uygulanan tutum ve algılama anket verileri sonuçlarının karşılaştırmasına göre de, deney grubu lehine anlamlı fark elde edilmiştir.

Gazioğlu (2006), "İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Basınç Konusunu Kavramada Çoklu Zeka Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi" adlı araştırmasında, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde kuram uygulamalarının öğrenci başarısı, tutumu ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Ankara ili Güdül ilçesinde bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilen araştırma sonucunda; kuram uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileri ile geleneksel anlayışa göre ders işlenen kontrol grubu öğrencileri arasında, başarı ve tutum puanları açısından deney grubu lehine anlamlılık elde edilmiş, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı açısından ise iki grup arasında bir anlamlılığa rastlanmamıştır.

Gökçek (2007), "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Asit Baz Konusundaki Başarılarına Çoklu Zeka Kuramının Etkisinin Araştırılması" isimli bir araştırma

yapmıştır. İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersi başarısına ve derse ilişkin tutumlarına kuram uygulamalarının etkisinin incelendiği araştırma sonunda; çoklu zeka kuramına dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin fen bilgisi dersinde asit baz konusundaki başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına anlamlı bir katkı sağladığı görülmüştür. Bununla beraber, istatistiksel bulguların sınıf içi gözlemlerle de uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.8.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenim Yöntemi ile İlgili Araştırmalar

Mirzeoğlu (2000), “Voleybol Dersindeki Davranışların Öğreniminde, Yapılanmacı Öğrenme Etkinliklerinin Öğrenci Erişi Düzeyine Etkisi” adlı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapılan araştırma, yapılanmacı öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin; voleybol temel tekniklerindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardaki erişim düzeylerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme (öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği), eşli çalışma yöntemi, görsel ve işitsel araç kullanımı, serbest proje hazırlama, problem çözme gibi yapılanmacı etkinliklerin uygulandığı araştırmada, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Araştırma sonunda; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse ilişkin tutum puanları karşılaştırmasında anlamlı bir fark elde edilememiştir. Öğrencilerin voleybol temel becerilerindeki performanslarında zamana bağlı olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin voleybol temel becerileriyle ilgili performanslarındaki farklılıklara bakıldığında ise; deney grubu öğrencilerinin parmak pas ve blok becerilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir artış olduğu gözlemlenirken, diğer becerilerde (manşet pas, servis, smaç, yana plonjon) iki grup arasında anlamlılığa rastlanmamıştır. Öğrencilerin bilişsel erişim düzeylerinde zamanla bir artış meydana geldiği gözlenirken, her iki grubun bilişsel alan testi karşılaştırmasında herhangi bir anlamlılık bulunamamıştır.

Tarım (2003), “Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimindeki Etkinliği ve Kubaşık Öğrenme Yöntemine İlişkin Bir Meta Analiz Çalışması” isimli araştırmasında, kubaşık (işbirliğine dayalı) öğrenme tekniklerinden küme destekli bireyselleştirme ve ikili denetim tekniklerinin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma, işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin küme destekli bireyselleştirme tekniğinin uygulandığı iki deney, ikili denetim tekniğinin uygulandığı iki deney ve

geleneksel öğretimin uygulandığı üç kontrol grubu olmak üzere beş grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda; işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi küme destekli bireyselleştirme tekniğinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı şekilde, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi ikili denetim tekniğinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları arasında da deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. İşbirliğine dayalı öğrenim yönteminin iki tekniğinin karşılaştırmasında ise, matematik öğretiminde küme destekli bireyselleştirme tekniğinin ikili denetim tekniğinden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Matematik dersine ilişkin tutum puanları açısından ise, her üç grup arasında da bir anlamlılığa rastlanmamıştır.

Ateş (2004), “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 2. Kademedeki Madde ve Özellikleri Ünitesinde Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi kullanımının, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi madde ve özellikleri ünitesindeki başarılarına etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplu öntest-sontest modelinin kullanıldığı ve ilköğretim 6 ve 7. sınıflardan öğrencilerin katıldığı araştırma sonunda, fen bilgisi dersi madde ve özellikleri ünitesinde, işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri toplam başarı puanları arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı sonuç bulunmuştur.

Sönmez (2005), “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Birleştirme Tekniği ile Bilgisayar Okur-Yazarlığı Öğretiminin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi” adlı araştırmasında, bilgisayar okur-yazarlığının öğretilmesinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerine etkisini incelemiştir. Kontrol grubunda geleneksel yöntemin, deney grubunda ise işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı araştırma sonunda; akademik başarı açısından deney grubu lehine anlamlılık bulunurken, öğrenilenlerin kalıcılığı konusunda iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özdemir (2005), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Başarısına Etkisi” adlı çalışmada, yöntemin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin problem çözme başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Malatya ili Darende ilçesinde bir ilköğretim okulunda

gerçekleştirilen araştırma sonucunda; sosyal bilgiler dersi problem çözme başarısı, problem çözme başarısı ile sosyal bilgiler dersine ilgi ve problem çözme başarısı ile problem çözme tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar elde edilmiş, problem çözme başarısı ile cinsiyet ve problem çözme başarısı ile yaş arasında ise herhangi bir anlamlılığa rastlanmamıştır.

Özden (2006), “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Uyumlarına Etkisi” isimli bir araştırma yapmıştır. İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bir ilköğretim okulu 3. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, yöntem etkinliklerinin öğrencilerin sosyal ve duygusal uyumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada, deney grubu öğrencilerine işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi kullanılarak ders verilirken, kontrol grubu öğrencilerinin derslerinde de, anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli yöntemin kullanıldığı deney grubu ile anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu arasında, sosyal ve duygusal uyum açısından deney grubu lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Şengören (2006), “Optik Dersi Işıқта Girişim ve Kırınım Konularının Etkinlik Temelli Öğretimi: İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin Araştırılması” adlı çalışmada, ışıkta girişim ve kırınım konularının lisans düzeyindeki öğrencilerin öğrenimine yönelik etkinlikler geliştirmiş ve bu etkinliklerin kullanıldığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin konuya yönelik başarı, hatırdada tutma, optik dersine yönelik tutum, fizik dersine yönelik güven-önem düzeyi ile öğrencilerin öğretim yöntemine ve kullanılan materyallere yönelik duyuşsal özellikleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilen araştırma sonunda; işbirlikli öğrenme sınıfı (deney grubu) ve geleneksel öğretim sınıfı (kontrol grubu) arasında akademik başarıları ve sekiz hafta hatırdada tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunduğu, fizik dersine yönelik güven ve önem değerleri arasında bir anlamlılık bulunmadığı, her iki gruptaki öğrencilerin optik dersine yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde arttığı fakat gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özbaş (2006), “Lise 3 Coğrafya Dersinde Yer Alan Enerji Kaynakları Konularının İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli bir araştırma yapmıştır. İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde bir lisenin 3. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, kontrol grubu öğrencilerine geleneksel yöntemle (anlatım) ders anlatılmış, deney grubu öğrencilerinde ise işbirliğine dayalı öğrenim

yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda; işbirliği yönteminin kullanıldığı deney grubunun başarısının, anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oğur (2006), “Bilgisayar Destekli İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Fizik Dersi (Newton’un Hareket Kanunları) Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmasında, yöntemin öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, öğrencilerin fizik dersindeki başarılarına etkisini incelemiştir. İzmir il merkezinde bir lisede gerçekleştirilen araştırma sonunda; işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, cinsiyet değişkenine göre ise kontrol grubu öğrencileri arasında erkek öğrenciler lehine anlamlılık elde edilirken, deney grubu öğrencileri arasında bir anlamlılığa rastlanmamıştır.

Gök (2006), “Fizik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Gruplarında Problem Çözme Stratejilerinin Öğrenci Başarısı, Başarı Güdüsü ve Tutumu Üzerindeki Etkisi” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma, lise 2. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile, işbirlikli problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin fizik başarıları, başarı güdüsü, problem çözmeye yönelik tutumu ve öğrencilerin kullandıkları problem çözme stratejilerinin cinsiyeti ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma sonunda; işbirlikli problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin fizik başarıları, problem çözmeye yönelik tutumu ve başarı güdüsü üzerinde olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur. Bunun yanında, strateji öğretiminin cinsiyet farkı yaratmadığı, ayrıca öğrencilerin başarı düzeyi yükseldikçe strateji kullanımlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öner (2006), “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı araştırmasında, yöntemin birleştirme tekniğinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; sınıfta puanları açısından deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları, her iki grupta da uygulanan yöntemlerin bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamaklarında öğrenci başarısını arttırdığı, uygulama basamağında ise deney grubunun daha başarılı olduğu, deney ve kontrol grupları öntest-sontest karşılaştırmasına göre de deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

Tanel (2006), "Termodinamiğin İkinci Yasası ve Entropi Konularının Öğrenimine İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin İncelenmesi" isimli çalışmasında, lisans düzeyinde termodinamiğin ikinci yasası ve entropi konularının işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenilmesinin; öğrencilerin başarısı, hatırd tutması, termodinamik dersine yönelik tutumu, fizik dersine ilişkin kendilerine duydukları güven ve öğrenmelerini etkileyen etkenlere verdikleri önem üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda; işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin termodinamik başarısını arttırdığı, bilgilerinin kalıcılığını sağladığı ortaya konulmuştur. İşbirlikli öğrenme yönteminin, deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları ile fizik dersine yönelik kendilerine duydukları güven ve fizik konularını anlamalarında etkili olan etkenlere verdikleri önemi, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde geliştirmedeği sonucuna ulaşılmıştır.

Tanel (2006), "Manyetizma Konularının Lisans Düzeyindeki Öğretiminde, Geleneksel Öğretim Yöntemi ile İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin Karşılaştırılması" adlı bir araştırma yapmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, manyetizma konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin; öğrencilerin akademik başarısı, temel kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri öğrenme düzeyi, konulara yönelik edindikleri bilgileri ile öğrenilen kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri hatırd tutma düzeyi, fizik dersine yönelik tutumu ve kendilerine duydukları güven, fizik konularını anlamada etkili olan etkenlere verdikleri önemler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bunun yanında, her iki grup öğrencilerinin yapılan uygulama ve uygulamanın içeriğine yönelik düşünceleri de alınmıştır. Araştırma sonunda; işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin manyetizma konularına yönelik akademik başarılarının artırılması, temel kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin öğrenilmesi, edinilen bilgilerin hatırlanması, fizik dersine yönelik tutumların ve fizik dersinde kendilerine olan güvenlerinin artırılması ve fizik dersini öğrenmelerinde etkili olduğunu düşündükleri ve önem verdikleri etkenlerde farklılıkların oluşturulması üzerinde anlamlı bir şekilde etkisinin olduğu bulunmuştur.

Kılıç (2006), "İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin, Geleneksel Küme Çalışması Yöntemine Göre Benlik Saygısına ve Akademik Başarıya Etkisi" adlı bir araştırma yapmıştır. Adana ili merkez Yüreğir ilçesinde bir ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, sosyal bilgiler dersi konularının öğrencilere kazandırılmasında, kubaşık (işbirliğine

dayalı) öğrenme yönteminin yeniden uyarlanmış birleştirme tekniği ve geleneksel küme çalışması yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve benlik saygılarına etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonunda; kubaşık öğrenme yönteminin yeniden uyarlanmış birleştirme tekniğine göre düzenlenen öğretimin, “geçmişimi öğreniyorum” ünitesinde akademik başarı açısından etkili olduğu, “yaşadığımız yer” ünitesinde ise herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Albayrak (2006), “Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanması ve Sonuçları” adlı bir araştırma yapmıştır. İlköğretim 7. sınıfları Türkçe derslerinde, kubaşık (işbirliğine dayalı) öğrenme yöntemi ile ders işlenmesinin etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda; kubaşık öğrenme yönteminin, dersin amaçlarına ulaşma ve öğrencilere sosyal beceriler kazandırma açısından, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gümüş (2006), “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersi Hedeflerinin Kazandırılması ve Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli araştırmasında, Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenmenin uygulanmasının öğrencilere ders hedeflerini kazandırmada ve ders başarısındaki etkisi incelenmiştir. Yöntem hakkında deney grubu öğrencilerinin görüşlerini belirleyerek bu görüşleri cinsiyetlerine göre karşılaştırmayı da içeren araştırma sonucunda; öğrencilerin işbirliğine dayalı yöntem konusunda olumlu görüşlerinin bulunduğu, öğrenciler arasında bu görüşlere ilişkin cinsiyete göre bir anlamlılık bulunmadığı, ders başarısı konusunda deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş (2006), “Kubaşık Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanması ve Sonuçları” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmayla, işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin ilköğretim 8. sınıf Türkçe dersi öğretiminde etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim Türkçe derslerinde işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin kullanılmasının, dersin amaçlarına ulaşma ve öğrencilere sosyal beceriler kazandırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Timur (2006), “İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı araştırmasında, yöntemin öğrencilerin fen bilgisi dersi başarısına etkisini incelemiştir. Çanakkale il merkezinde bir ilköğretim okulu 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda, ilköğretim 7. sınıf fen

bilgisi dersinde kuvvet ve hareket konularının öğretilmesinde, öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama ve genel başarılarını arttırmalarında işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergün (2006), “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Fen Öğretimine Etkileri” isimli bir araştırma yapmıştır. Deney-kontrol gruplu öntest-sontest modelinin kullanıldığı ve işbirlikli yöntem konusunda öğrenci görüşlerinin de alındığı araştırmada, yöntemin fen bilgisi dersinde öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, her iki grubun ders başarısı ve derse ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine önemli bir farklılık bulunmuştur. Bunun yanında, deney grubu öğrencilerinin işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Çelebi (2006), “Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi” adlı araştırmasında, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi etkinliklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisini incelemiştir. Konya ili Karatay ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen ve yöntemle ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı ve “süreç değerlendirme ölçeği”nin de kullanıldığı araştırma sonunda; işbirliğine dayalı öğrenimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında erişim puanları açısından deney grubu lehine anlamlılık bulunmuştur. Yine derse ilişkin tutum puanları açısından da deney grubu lehine anlamlılık elde edilmiştir. Öğrencilerin yöntemle ilişkin görüşleri olumludur ve bu yöntemle ders işlemekten hoşlandıklarını ve daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Süreç değerlendirme ölçeği sonucuna göre de; öğrenciler, grup süreçlerinde paylaşma, arkadaşlık, yardımlaşma, sorumluluk alma, bilimsel yöntem kullanma ve inceleme-araştırma yapma gibi birçok becerilerini geliştirmişlerdir.

Bülbül (2007), “Ortaöğretim Çevre ve İnsan Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Çevreye Yönelik Tutumlara ve Erişime Etkisi” adlı araştırmasında, işbirliği yönteminin, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarına ve erişimlerine etkisini araştırmıştır. Çanakkale ili Kepez ilçesinde bir lisede gerçekleştirilen araştırmada sonunda; çevre ve insan dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını, bilişsel erişimlerini, kalıcılık (hatırlama) düzeylerini olumlu yönde etkilediği,

bununla beraber cinsiyet faktörüne göre herhangi bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pehlivan ve Alkan (2007), “İşbirlikli Öğretim Yönteminin Öğrencinin Duyuşsal Özellik ve Motor Beceri Alanlarındaki Erişim Düzeyine Etkisi” adlı bir araştırma yapmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenim yönteminin birlikte öğrenme tekniğinin kullanıldığı araştırma, İçel ili Kuyuluk Belediyesi’nde bulunan bir resmi ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda; deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarında grup içi bir gelişme sağlanmasına rağmen gruplararası karşılaştırma sonucunda herhangi bir anlamlılığa rastlanmamıştır. Beden eğitimi dersi becerileri (manipülatif beceriler: el ile atma, yakalama, elle vurma, el ile top sürme, degaj ve lokomotor beceriler: koşma, sıçrama, galop koşusu, atlama, sekme, yuvarlanma) toplam puanları açısından ise, işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında, deney grubu lehine anlamlılık bulunmuştur.

2.8.3. Kuram ve Yöntemin Birlikte Kullanıldığı Araştırmalar

İflazoğlu (2003), “Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi” adlı bir araştırma yapmıştır. Adana ili merkez Seyhan ilçesindeki iki resmi ilköğretim okulundan beş sınıf üzerinde gerçekleştirilen araştırma; birinci deney grubunda çoklu zeka destekli kubaşık öğrenme yöntemi, ikinci deney grubunda kubaşık öğrenme tekniklerinden ikili denetim tekniği ve üç kontrol grubunda da bütün sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretmen merkezli yöntem olacak şekilde dizayn edilmiştir. Öğrencilerin çoklu zeka alanlarını belirlemek amacıyla çoklu zeka alanları tercih belirleme ölçeğinin de kullanıldığı araştırma sonunda; başarı testinden elde edilen toplam puanlar ile bilgi düzeyi ve kavrama düzeyi puanları açısından deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney grupları ile 2. ve 3. kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca deney grupları ile 1. kontrol grubu arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Başarı testi uygulama düzeyi puanları açısından her iki deney grubu arasında anlamlı fark bulunmazken, 1. deney grubu ile bütün kontrol grupları arasında, 2. deney grubu ile 2. ve 3. kontrol grupları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Fen bilgisine ilişkin olumlu

tutum açısından deney grupları ile sadece 2. kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı farklar bulunurken diğer kontrol grupları ile anlamlı farklar elde edilmemiştir. Fen bilgisine ilişkin olumsuz tutum puanları açısından ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklar bulunmamıştır.

Rondinaro (2004), “Kişilerarası Zekanın İşbirliğine Dayalı Öğrenim-Öğretim Metotlarının Kullanımındaki Rolü” isimli bir araştırma yapmıştır. Pennsylvania’da bulunan bir ilköğretim ve bir liseden toplam 103 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, özellikle işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi kullanımı ile kişilerarası-sosyal zekaları arasındaki ilişki olmak üzere, öğretmenlerin, yöntem kullanımları ve çoklu zekaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonunda; öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenim yöntemini kullanmaları ile kişilerarası-sosyal zekaları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Yöntem kullanımı ile diğer zeka alanları arasında ise anlamlılık bulunamamıştır. Bunun yanında, ilköğretim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenim yöntemine ilişkin tutumlarının lise öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu ve mesleki kıdem arttıkça yöntem kullanımının da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi kullanımının başarıyı, sosyal becerileri ve akademik öğrenmeyi arttırdığını da belirtmişlerdir.

Yıldırım (2006), “Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarı, Benlik Saygısı ve Kalıcılığına Etkisi” isimli araştırmasında, kuram uygulamaları destekli işbirliği yöntemi etkinliklerinin, matematik dersindeki öğrenci başarılarına, öğrencilerin benlik saygılarına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına olan etkisini incelemiştir. Araştırma, Adana ilinde bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplu öntest-sontest modelinde yapılan çalışmada ayrıca, öğrencilerin uygulanan yöntemle ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme formu da kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, matematik dersinde çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yöntemine göre düzenlenen öğretimin akademik başarı ve kalıcılık üzerinde etkili olduğunu, benlik saygısı puan ortalamaları açısından ise etkinin anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır. Görüşme bulguları ise öğrencilerin kuram destekli kubaşık öğrenme yöntemine göre düzenlenen öğretimden daha fazla yararlandıklarını ve bu yöntemle ders işlemekten mutlu olduklarını göstermiştir.

Yıldırım, Tarım ve İflazoğlu (2006), “Çoklu Zeka Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi” adlı

araştırmasında, çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ve öğrendiklerinin kalıcılığına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Adana ili Yüreğir ilçesinde bir resmi ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonunda; akademik başarı açısından, çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kalıcılık puanları açısından ise, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında bir anlamlılığa rastlanmamıştır.

Babacan (2006), “Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Coğrafya Ünitelerinden ‘Türkiyemiz’in Öğretiminde İşbirlikli Yöntem Destekli Çoklu Zeka Kuramının Erişiyeye Etkisi” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma, Çanakkale ilinde bir ilköğretim okulu 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu öntest-sontest modelinin uygulandığı çalışmada, deney grubu öğrencileri işbirlikli yöntem destekli çoklu zeka uygulamaları ile kontrol grubu da geleneksel yöntemle ders işlemişlerdir. Araştırma sonucunda, işbirlikli yöntem destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında, hem erişim ve hem de kalıcılık puanları açısından deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Susar (2006), “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişim, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri” isimli araştırmasında, 3 deney ve 1 kontrol grubu olmak üzere 4 gruptan faydalanmıştır. Deney gruplarından birisinde, kuram uygulamalarına dayalı yöntem etkinlikleri, bir başkasında işbirlikli öğrenme yöntemi etkinlikleri ve bir diğerinde de çoklu zeka kuramı uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu ise geleneksel yöntemlerle ders işlemiştir. Araştırma sonunda; okuduğunu anlama başarısına yönelik olarak hem işbirlikli öğrenme yönteminin hem de çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okumaya yönelik tutumun gelişmesi açısından çoklu zeka kuramı uygulamaları etkinliklerinin; hem kuram ve yöntemin birlikte kullanıldığı etkinliklerden, hem yöntemin uygulandığı etkinliklerden ve hem de geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu bulunmuştur. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesi açısından çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme ve işbirlikli öğrenme etkinlikleri, geleneksel yönteme göre daha etkili bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın denekleri, kullanılan deneysel desen ve deneysel işlemler, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel işlem ve teknikler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının, öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin performans düzeyleri ve tutumları ile öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisi incelendiğinden deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerini test etmek için kontrol gruplu öntest-sontest desenine başvurulmuştur.

Bu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına imkan veren güçlü bir desendir. Öntest-sontest kontrol gruplu desen, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar; deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Öntest-sontest kontrol gruplu desen, bir ilişkili desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki defa ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması sebebiyle de bu desen ilişkisizdir. Bundan dolayı öntest-sontest kontrol gruplu desen, bir karışık desendir (Büyüköztürk, 2001).

Araştırmada kullanılan deneysel desen tablo II.'de görülmektedir.

Tablo II.I. Araştırmada Uygulanacak Deneysel Desen

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest	İşlem Yok	Kalıcılık
G1	T1 ₁₂	İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi ile desteklenmiş çoklu zeka kuramı uygulamalarıyla yapılan öğretim	T2 ₁₂	8 hafta	T3 ₁
K	T1 ₁₂	Geleneksel öğretim	T2 ₁₂		T3 ₁

Araştırmada G1 deney grubunu, K ise kontrol grubunu temsil etmektedir. Her iki gruba da deneysel işlemde önce öntest uygulanmıştır. Öntest olarak deneklere;

voleybol gözlem formları ve beden eğitimi tutum ölçeği uygulanmıştır. Yukarıdaki tabloya göre katılımcılara uygulanan öntestler aşağıdaki gibidir:

T1₁→ voleybol gözlem formu

T1₂→ beden eğitimi tutum ölçeği

Aynı testler gruplara, deneysel işlemin sonunda sontest olarak uygulanmıştır (T2₁₂). Sontest uygulamalarından 8 hafta sonra, deney ve kontrol gruplarına, hazırlanan voleybol gözlem formu kalıcılık testi olarak uygulanmıştır (T3₁).

3.2. Katılımcılar

Araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, Konya ili merkez Selçuklu ilçesinde bulunan Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmesinin sebebi, bu yaş grubunun gelişim özelliklerinin ve ilgi/ihtiyaçlarının seçilen ünite (voleybol) uygulamalarına uygun olduğunun düşünülmesidir. Çünkü bu dönem (11-13 yaş), Aracı (2000) ve Çamlıyer ve Çamlıyer'in (2001) belirttiğine göre, öğrencilerin çok hareketli oldukları, teknik ve koordinasyon gerektiren beden eğitimi uygulamaları ve takım oyunlarında yer almaya ihtiyaç duydukları bir dönemdir. Bununla beraber, ilköğretimin ilk devresinde hareket gelişimi ile ilgili uygulamaları almış olmaları ve bir önceki sınıftan takım sporları uygulamasına az yer verilmiş olması da 7. sınıf öğrencilerinin seçilmesinde etkili olmuştur.

Çalışmanın yapıldığı 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu'nda 7. sınıf olarak iki şube bulunduğu için, araştırma bu iki şube üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu şubeler deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Şubelerin denkliliği ile ilgili derse giren öğretmenlerle görüşülmüş, okulun bilgi işlem servisinden bir önceki yıla ait karne notları da alınıp incelenmiştir. Şubelerin denkliliği öğretmenler tarafından da kabul edilmiştir. Sınıflardan 7-B deney grubu, 7-A ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırma, deney grubunda 16, kontrol grubunda 18 olmak üzere toplam 34 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo II.II. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulma Durumları

Deney Grubu	İşbirliğine Dayalı Öğrenim Yöntemi Destekli Çoklu Zeka Uygulamalarını Kullanan Grup
Kontrol Grubu	Geleneksel Öğrenim Gören Grup

Araştırmanın yürütüleceği deney ve kontrol gruplarının denk olup olmadığını belirlemek için, voleybol temel becerileri öntest puanları üzerinde bağımsız t testi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo II.III'te görülmektedir:

Tablo II.III. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Voleybol Temel Teknikleri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

	Deney Grubu n=16	Kontrol Grubu n=18		
Temel Teknikler	$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$	t	p
Parmak Pas	19,75±6,45	23,56±6,72	1,67	0,10
Manşet Pas	17,13±7,43	17,94±6,88	0,33	0,74
Servis	20,69±6,46	20,56±6,35	0,06	0,95
Smaç	15,69±6,26	20,22±6,75	2,02	0,05*
Blok	15,50±6,57	18,56±5,49	1,47	0,15

P<0,05

Tablo II.III'te görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin parmak pas öntest puanları ortalaması 19.75±6.45, kontrol grubundaki öğrencilerin 23.56±6.72'dir. İki grubun parmak pas öntest puanları arasında hesaplanan t değeri 1.67'dir. Bu bulguya göre parmak pas öntest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Deney grubundaki öğrencilerin manşet pas öntest puanları ortalaması 17.13±7.43, kontrol grubu öğrencilerinin manşet pas ortalaması 17.94±6.88'dir. Her iki grubun manşet pas öntest puanları arasında hesaplanan t değerinin 0.33 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, manşet pas öntest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin servis öntest puanları ortalaması 20.69±6.46, kontrol grubundaki öğrencilerin servis öntest ortalaması 20,56±6.35'tir. İki grubun servis öntest puanları arasında hesaplanan t değeri 0.06'dir. Bu bulguya göre servis öntest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin smaç öntest puanları ortalaması 15.69±6.26, kontrol grubundaki öğrencilerin smaç öntest puan ortalaması 20.22±6.75'dir. Her iki grubun smaç öntest puanları arasında hesaplanan t değeri 2.02'dir. Bu bulgu, smaç öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin blok öntest puanları ortalaması 15.50 ± 6.57 , kontrol grubundaki öğrencilerin blok öntest puan ortalaması 18.56 ± 5.49 'dur. İki grubun blok öntest puanları arasında hesaplanan t değeri 1.47'dir. Bu bulguya göre, blok öntest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Kontrol gruplu öntest-sontest deseninde, grupların başlangıçtaki farklılıklarını en aza indirmek önemlidir. Çünkü bağımlı değişkene ait deney ve kontrol grupları puanlarının deney sonrasındaki farklılıkları, deney öncesinden kaynaklanıyor olabilir (Büyüköztürk, 2001). Bu anlamda, seçilen deney ve kontrol gruplarının farklılıklarını gidermek için uygun yöntemlerin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin voleybol temel becerileri öntest puanları karşılaştırmasında, ilgili beş beceriden dördünde (smaç hariç) anlamlılık olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre, deney ve kontrol gruplarının denk olduğu söylenebilir.

3.3. Deneysel İşlem

Araştırmada deneysel işlemleri gerçekleştirmek üzere araştırmacı tarafından yapılan hazırlık çalışmaları şunlardır:

1. İlk aşamada, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamaları etkinliklerini içeren bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflerin olduğu beden eğitimi dersi eğitim programı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Ek-1).

2. Daha sonra, yine araştırmacı tarafından, eğitim programında yer alan hedefler doğrultusunda ünite öğretim programı hazırlanmıştır (Ek-2).

3. Bundan sonra da, belirlenen hedeflere yönelik, ünitenin içereceği ders sayısı kadar öğretme durumu günlük ders planı olarak hazırlanmıştır (Ek-3).

Geliştirilen öğretme durumlarının amaca uygun olup olmadığı, ders öğretmenleri ve program geliştirme uzmanlarına sorularak belirlenmiştir. Öğretim etkinliklerinin planlanmasında, beden eğitimi dersinin haftalık saati (1 ders saati olmasına rağmen "spor etkinlikleri" dersiyle birleştirilerek 2 ders saati) dikkate alınmış ve ders saatinin yetersizliği düşünülerek bazı etkinlikler plandan çıkarılmıştır. Etkinlikleri hazırlamada fiziki şartlar da göz önünde bulundurulmuş ve planlama buna göre yapılmıştır. Bunun yanında, farklı zümrelerdeki öğretmen, yönetici ve uzmanlardan da öneriler alınmıştır. Özellikle resim ve müzik öğretmenlerinden çeşitli fikirler elde edilmiş, bu görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Öğretme durumlarında ünitenin ve konunun adı, süresi, kullanılan araç-gereç ve materyaller, hedef ve davranışlar ve dersin

başlama (giriş), esas devre (gelişme) ve bitiriş (sonuç) etkinlikleri yer almıştır. Bu etkinliklerin çoklu zeka kuramında yer alan sekiz zeka alanına yönelik olmasına dikkat edilmiştir.

4. Zeka alanlarına yönelik uygulamalarda kullanılacak araç-gereç ve materyaller sağlanmıştır.

Araştırmada yapılacak bütün işlemler aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

1. Deneysel işlemi gerçekleştirmek üzere, yedinci sınıf beden eğitimi dersine ait “voleybol” ünitesi seçilmiştir.

2. Öğrenciler, bir önceki sınıfa ait karne notları ve derse giren öğretmen görüşleri sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarını oluşturmuşlardır.

3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere, çalışmanın deneysel bir araştırma için yapıldığı söylenmiş, araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Bu anlamda deney grubuna; çoklu zeka kuramı, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi ve voleybol sporu ile ilgili 2 ders saati (40+40 dk.), kontrol grubuna da voleybol ile ilgili 1 ders saati (40 dk.) bilgi verilmiştir. Bu bilgilerin verilmesindeki amaç, deney grubu öğrencilerini kuram, yöntem ve voleybol ile ilgili bilgilendirirken, her iki gruba da voleybol sporunu sevdirecek onları sürece motive edebilmektir.

4. Deney ve kontrol gruplarına, voleybol gözlem formları ve beden eğitimi dersi tutum ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Gözlem formlarının uygulanması, öğrencilerin voleybol temel becerileri ile ilgili performanslarının kameraya kaydedilmesi ve daha sonra araştırmacı ve iki gözlemci tarafından gözlem formlarına dökülmesiyle gerçekleştirilmiştir (Ek-4, 5).

4. Daha sonra deney ve kontrol gruplarında sırayla aşağıdaki işlemler yapılmıştır. Bu süreç 8 hafta sürmüştür (8x80 dak.):

a. Deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamaları etkinlikleri ile ders işlenmiştir. Bu anlamda yapılan işlemler şunlardır:

- Sınıf; yetenek, cinsiyet ve rekabetçi özellikleri dikkate alınarak heterojen bir şekilde 4'er kişilik gruplara ayrılmıştır.

- Dersin işlenişi sırasında gruplar, grup olarak birbirinden uzak ancak grup arkadaşları birbirine yakın olacak şekilde sahaya yerleştirilmişlerdir.

- Grupların karıştırılmaması ve grup üyelerinin birbirini tanımaları için grup kimliklerinin oluşturulması (grup adı, grup sloganı, grup sembolü, grup şarkısı) sağlanmıştır.

- Her iki saatlik ders diliminde mümkün olduğunca bütün zeka alanlarına yönelik olarak etkinlikler uygulanmaya çalışılmıştır.

- Derste işlenecek konu ile ilgili bilgiler, zeka alanları gözetilerek hazırlanan materyallerle önce araştırmacı tarafından öğrencilere sunulmuş, daha sonra öğrencilerin gruplarında öğrenmeleri için fırsat tanınmıştır.

- Araştırma konusu çerçevesinde, farklı zeka alanlarındaki öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak amacıyla materyal değişikliğinin yanında tesis değişikliği de düşünülmüş, çoğunlukla S.Ü. 75. Yıl Kapalı Spor Salonu'nda gerçekleştirilen etkinlikler, Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu açık voleybol alanında da yapılmıştır. Bunun yanında, 2. ligde yer alan S.Ü. Spor Kulübü bayan voleybol takımı maçları ve S.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu lisans voleybol dersleri de öğrencilere zaman zaman seyrettirilmiştir.

- Her hafta dersin sonunda, öğrenilen temel beceri ilgili oyunsal formda gruplar arası yarışma yapılmıştır.

b. Kontrol grubunda tüm sınıf öğretimi/komut yönteminin kullanıldığı geleneksel öğretime göre ders işlenmiştir. Dersin başında öğrencilere dersin nasıl işleneceği öğretmen tarafından açıklanmıştır. Voleybol ile ilgili teorik bilgiler öğretmen tarafından sunulmuş, uygulama öğretmen tarafından yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin uygulaması sağlanmıştır. Konularla ilgili sorular öğretmenden öğrencilere ya da öğrencilerden öğretmene doğru sorulmuştur. Sınıf içi öğrenci etkileşimine izin verilmemiştir. Gerekli görülen yerlerde öğretmen tarafından dönüt sağlanmış, pekiştireçler öğretmen tarafından verilmiştir.

5. Etkinlikler her iki gruba da bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Deney grubu etkinliklerinin uygulanmasında, yüksekokul voleybol dersi uzmanları (3 uzman) ve son sınıftan 4 öğrencinin yardımı alınmış, kontrol grubunda ise yardıma gerek duyulmamıştır. Deney grubunda yapılan etkinliklerle ilgili kontrol grubuna bilgi verilmemiştir

6. Bütün gruplara sontest olarak voleybol gözlem formları ve beden eğitimi dersi tutum ölçeği uygulanmıştır.

7. Uygulamalar bittikten ve sontest uygulandıktan 8 hafta sonra voleybol gözlem formları, her iki gruba da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3.4. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırma için veri toplama araçları olarak, öğrencilerin devinişsel alandaki becerilerini değerlendirmek amacıyla Mirzeoğlu (2000) tarafından geliştirilen “voleybol gözlem formları”, beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla da araştırmacı tarafından geliştirilen “beden eğitimi dersi tutum ölçeği” kullanılmıştır.

3.4.1. Voleybol Gözlem Formları

Araştırmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin devinişsel alandaki becerilerini değerlendirmek amacıyla, voleybolu oluşturan temel becerilerin ayrı ayrı her biri için Mirzeoğlu (2000) tarafından geliştirilen voleybol gözlem formları kullanılmıştır (Ek-4). Gözlem formları, sayısal değerlendirme ölçeği şeklindedir. Her temel teknik için devinişsel alan hedef ve davranışları göz önünde bulundurularak ölçmeye gerek duyulan kritik davranışlar (parmak ve manşet paslar için 8, servis ve smaç için 9 ve blok için 7) tespit edilmiştir. Gözlem formunda yer alan her bir kritik davranış 5'li kategori üzerinden değerlendirilmiştir. Gözlemci tarafından verilecek puanlar 1.“asla”, 2.“nadiren”, 3.“bazen”, 4.“sık sık” ve 5.“daima” şeklinde derecelendirilmiştir. Kritik davranışların gözlenmesi sırasında verilen “5” puan, o davranışın tekniğe uygun şekilde gözlendiğini, “1” puan ise davranışın kazanılmamış veya gözlenmemiş olduğunu ifade etmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin voleybol temel tekniklerine ait performanslarını ölçmek için kullanılan voleybol gözlem formlarına destek olmak amacıyla görsel araçlardan da (kamera kayıtları ve video) yararlanılmıştır. Her bir öğrencinin bütün becerilerde göstermiş olduğu performansı kameraya kaydedilmiş ve daha sonra bu kayıtlar, gözlemde kullanılacak esasları belirlemek için daha önceden toplantı yapmış olan araştırmacı ve voleybol uzmanı 3 kişi tarafından gözlem formlarının doldurulmasında kullanılmıştır. Gözlemciler arası uyum katsayısı 0.70'in üzerindedir.

3.4.2. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “beden eğitimi dersi tutum ölçeği” kullanılmıştır (Ek-5).

Ölçeğin hazırlanmasında aşağıdaki süreç izlenmiştir:

Ölçeğin, araştırma problemiyle olan ilişkisinin gücünü arttırmak amacıyla ilk aşamada beden eğitimi dersine yönelik tutumla ilgili literatürde yer alan araştırma, yayın ve ölçekler incelenmiştir (Demirhan ve Altay, 2001; Şişko ve Demirhan, 2002; Holoğlu, 2006; Hünük, 2006).

Literatür taramasıyla genel bir çerçeveye oluşturulduktan sonra, ölçekte yer alacak tutum cümlelerini belirlemek amacıyla, farklı ilköğretim okullarında okuyan 7. sınıf öğrencilerine sorular sorularak cevapları not edilmiş, bununla beraber beden eğitimi dersine yönelik olumlu ve olumsuz düşüncelerini kapsayan kompozisyonlar yazmaları da istenmiştir. Bundan sonra, literatürlerdeki ilgili yargılar ve öğrencilerden elde edilen sonuçlar maddeler haline getirilmiş, maddelerin uygulanabilirliği ile ilgili eğitim bilimleri ve beden eğitimi bölümlerinden uzman görüşleri de alınmıştır.

Hazırlanan taslak ölçeğin ilk deneme uygulaması, Konya il merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunun 7. sınıfındaki 56 kişilik öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerin sordukları sorulara göre anlaşılmayan noktalar dikkate alınmış ve bazı maddeler çıkarılarak ölçek yeniden düzenlenmiştir. Bütün bu aşamalardan sonra 30 tane olumlu, 31 tane olumsuz cümlenin yer aldığı 61 maddelik tutum ölçeği oluşturulmuştur.

Tutum ölçeği Likert tipi olduğundan, beşli dereceleme kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşlerini yansıtmaları için tutum cümlelerinin karşısına “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” ifadeleri konmuştur.

Beden eğitimi dersi tutum ölçeği ön deneme uygulaması, Konya ili merkez Selçuklu ilçesinde bulunan Mustafa Necati İlköğretim Okulu 7. sınıfında öğrenim gören 120 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Tutum puanları hesaplanırken olumlu cümleler “Tamamen Katılıyorum”, olumsuz cümleler ise “Hiç Katılmıyorum” dan itibaren 5, 4, 3, 2, 1 olarak puanlanmıştır.

Ön denemeye katılan öğrencilerin tutum ölçekleri puanlandıktan sonra, iyi işleyen maddeleri seçmek için madde analizi yapılmıştır. Bu amaçla olumlu ve olumsuz tutum cümlelerinin eşit olmasına dikkat edilerek t ($p=0.05$) değeri 2'nin üzerinde olan maddeler alınmış, diğerleri ise ölçekten çıkarılmıştır. Tutum ölçeğinin ön deneme uygulamasından elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Madde analizleri sonucunda oluşturulan “beden eğitimi dersi tutum

ölçeği" 12 olumlu ve 12 olumsuz olmak üzere toplam 24 tutum cümlesinden oluşmaktadır.

3.5. Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırmada istatistiksel teknikler olarak; aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler bilgisayar ortamında Excel 7.0 ve SPSS 11.00 programlarında yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, deneysel çalışma öncesi ve sonrasında alt problemlerle ilgili toplanan veriler uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “beden eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun voleybol temel becerileri performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problem de, voleybolu oluşturan temel beceriler dikkate alınarak beş alt başlığa ayrılmış ve her beceri için ayrı bir alt problem oluşturulmuştu. Dolayısıyla, araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular beş ayrı tablo olarak verilmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemini test etmek için, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin voleybol gözlem formlarından elde ettikleri sontest puanlarıyla öntest puanları arasındaki farklar bulunmuş, gruplar arası karşılaştırmalar bu fark puanları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki tablolarda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, son testin uygulanmasından sonra ortaya çıkan fark puanlarındaki karşılaştırmalar görülmektedir.

Tablo III.I. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Parmak Pas Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Öntest	Sontest	Fark	t	p
		$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$		
Deney Grubu	16	19,75±6,45	31,75±6,77	12,00±3,98	1,29	0,20
Kontrol Grubu	18	23,56±6,72	33,94±5,77	10,39±3,26		

p>0,05

Tablo III.I'de de görüldüğü gibi, analiz sonuçlarına göre parmak pas tekniğinde deney grubu öğrencilerinin fark puan ortalaması 12.00±3.98, kontrol grubu öğrencilerinin ise 10.39±3.26'dır. Fark puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen 1.29 t değeri anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Son testte ve fark puanlarında deney grubundaki öğrenciler daha yüksek puanlar elde etmesine rağmen, istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Tablo III.II. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Manşet Pas Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Öntest	Sontest	Fark	t	p
		$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$		
Deney Grubu	16	17,13±7,43	30,88±7,32	13,75±5,42	1,58	0,12
Kontrol Grubu	18	17,94±6,88	29,17±6,19	11,22±3,86		

p>0,05

Deney grubundaki öğrencilerin manşet pas fark puan ortalamasının 13.75±5.42, kontrol grubu öğrencilerinin ise 11.22±3.86 olduğu Tablo III.II'den anlaşılmaktadır. Fark puanlarının karşılaştırılması sonunda elde edilen t değeri 1.58 olarak bulunmuştur ve bu sonuç anlamlı bir farkı yansıtmamaktadır. Parmak pas tekniğinde olduğu gibi son test ve fark puanlarında deney grubu öğrencileri daha yüksek puanlar elde etmiş olmalarına rağmen, istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Tablo III.III. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Servis Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Öntest	Sontest	Fark	t	p
		$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$		
Deney Grubu	16	20,69±6,46	34,44±6,99	13,75±4,33	0,01	0,98
Kontrol Grubu	18	20,56±6,35	34,33±5,42	13,78±4,56		

p>0,05

Tablo III.III, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin servis öntest-sontest fark puanlarının karşılaştırmasını vermektedir. Yapılan analizde, deney grubundaki öğrencilerin servis fark puanı ortalamasının 13.75±4.33, kontrol grubu öğrencilerinin ise servis fark puan ortalamasının 13.78±4.56 olduğu bulunmuştur. 0.01 olarak hesaplanan t değeri anlamlı bir sonucu yansıtmamaktadır. Tablodan, deney ve kontrol grupları öğrencilerinin sontest ve fark puanları açısından bir denkliği yansıttığı da görülmektedir.

Tablo III.IV. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Smaç Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Öntest	Sontest	Fark	t	p
		$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$		
Deney Grubu	16	15,69±6,26	28,31±8,99	12,63±4,60	1,34	0,18
Kontrol Grubu	18	20,22±6,75	31,00±6,52	10,78±3,35		

p>0,05

Deney grubundaki öğrencilerin smaç fark puan ortalamasının 12.63±4.60, kontrol grubu öğrencilerinin ise 10.78±3.35 olduğu Tablo III.IV'den anlaşılmaktadır. Fark puanlarının karşılaştırılması sonunda elde edilen t değeri 1.34 olarak bulunmuştur ve bu sonuç anlamlı bir farkı yansıtmamaktadır. Smaç fark puanında deney grubu

öğrencileri daha yüksek puan elde etmiş olmalarına rağmen, istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Tablo III.V. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Blok Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Öntest	Sontest	Fark	t	p
		$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$		
Deney Grubu	16	15,50±6,57	26,69±6,47	11,19±3,95	0,76	0,45
Kontrol Grubu	18	18,56±5,49	30,61±3,93	12,06±2,65		

p>0,05

Tablo III.V, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin blok öntest-sontest fark puanlarının karşılaştırmasını vermektedir. Yapılan analizde, deney grubundaki öğrencilerin blok fark puanı ortalamasının 11.19±3.95, kontrol grubu öğrencilerinin ise blok fark puan ortalamasının 12.06±2.65 olduğu bulunmuştur. Fark puanları üzerinde hesaplanan 0.76 t değeri anlamlı bir sonucu yansıtmamaktadır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, " beden eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun voleybol temel becerileri kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Araştırmanın bu alt problemi de, temel beceriler dikkate alınarak beş alt probleme ayrılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemini test etmek için, deney ve kontrol gruplarına deneysel işlemde 8 hafta sonra, "voleybol gözlem formları" yeniden uygulanmış ve elde edilen sonuçlar iki grup arasında karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki kalıcılık farkı, bağımsız t testi ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo III.VI. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Voleybol Temel Teknikleri Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

	Deney Grubu n=16	Kontrol Grubu n=18		
Temel Teknikler	$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$	t	p
Parmak Pas	28,44±7,65	31,22±6,86	1,11	0,27
Manşet Pas	29,50±8,26	26,22±6,64	1,28	0,20
Servis	33,44±7,62	29,89±5,18	1,60	0,11
Smaç	25,81±9,39	25,94±6,40	0,04	0,96
Blok	25,69±5,95	26,28±5,57	0,29	0,76

p>0,05

Tabloya göre, deney grubu öğrencilerine uygulanan parmak pas kalıcılık testi puan ortalaması 28.44 ± 7.65 , kontrol grubuna uygulanan parmak pas kalıcılık testi puan ortalaması ise 31.22 ± 6.86 'dır. Karşılaştırma sonunda hesaplanan 1,11 t değeri anlamlı bir fark ortaya koymamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin manşet pas kalıcılık puan ortalaması 29.50 ± 8.26 , kontrol grubundakilerin ise 26.22 ± 6.64 'tür. Karşılaştırma sonunda hesaplanan t değeri 1.28'dir. Bu bulguya göre, deney ve kontrol grupları manşet pas kalıcılık düzeyleri arasında bir anlamlılık yoktur.

Deney grubu öğrencilerinin servis kalıcılık puan ortalamasının 33.44 ± 7.62 , kontrol grubu öğrencilerinin de servis kalıcılık puan ortalamasının 29.89 ± 5.18 olduğu Tablo III.VI'dan anlaşılmaktadır. Elde edilen t değeri 1,60'tır ve bu sonuç anlamlı bir fark ortaya koymamaktadır.

Tablo III.VI'da görüldüğü gibi, deney grubu smaç kalıcılık testi puan ortalaması 25.81 ± 9.39 , kontrol grubu smaç kalıcılık testi puan ortalaması ise 25.94 ± 6.40 'tır. Karşılaştırma sonunda 0,04 t değeri hesaplanmıştır. Bu sonuca göre, deney grubundaki öğrencilerin smaç kalıcılık testi puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde farklı değildir.

Deney grubu öğrencilerinin blok kalıcılık puan ortalamasının 25.69 ± 5.95 , kontrol grubu öğrencilerinin ise blok kalıcılık puan ortalamasının 26.28 ± 5.57 olduğu Tablo III.VI'dan anlaşılmaktadır. Elde edilen t değeri 0,29'dur ve bu sonuç anlamlı bir fark ortaya koymamaktadır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "beden eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemini test etmek için, önce, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerine deneysel işlem öncesi ve sonrası uygulanan beden eğitimi dersi tutum ölçeği öntest puanları karşılaştırılmıştır. Her iki grubun tutum ölçeği öntestinden aldıkları puanlar bağımsız t testi ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo III.VII'de verilmiştir.

Tablo III.VII. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney Grubu n=16	Kontrol Grubu n=18		
$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$	t	p
101,69 ±19,70	110,94 ±8,10	1,83	0,07

p>0,05

Tablo III.VII incelendiğinde; işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubunun tutum ölçeği öntest puanları ortalamasının 101.69 ±19.70, kontrol grubunun ise 110.94 ±8.10 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile yapılmış, t değeri 1.83 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuca göre, deney ve kontrol grupları tutum ölçeği öntest puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğrenimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası uygulanan beden eğitimi dersi tutum ölçeği sontestinden aldıkları puanlar bağımsız t testi ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo III.VIII'de verilmiştir.

Tablo III.VIII. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Öntest	Sontest	t	p
		$\bar{X} \pm Ss$	$\bar{X} \pm Ss$		
Deney Grubu	16	101,69±19,70	87,94±20,81	2,81	0,00*
Kontrol Grubu	18	110,94±8,10	102,50±6,75		

p<0,05

Tabloya göre; deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği öntestinden aldıkları puan ortalaması 101.69±19.70 iken, uygulama sonrası sontest puan ortalaması 87.94±20.81'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin de öntest puan ortalamasının 110.94±8.10 iken, sontest puan ortalamasının 102.50±6.75 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, deney grubu öğrencilerinde daha fazla olmakla beraber, hem işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubunda ve hem de geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda, beden eğitimi dersi tutum ölçeği sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarından düşük olduğu, önemli bir azalmanın meydana geldiği gözlenmektedir. Öntest ve sontest puan ortalamaları karşılaştırılarak elde edilen 2.81 t değerine göre, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

BÖLÜM V

YORUM ve TARTIŞMA

Bu bölümde, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının ve geleneksel öğretimin öğrenci performansı, öğrenilenlerin kalıcılığı ve öğrenci tutumları üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen bulgular, yorumlanmış ve tartışılmıştır.

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarını kullanan deney grubu ile, geleneksel öğretimi kullanan kontrol grubu öğrencilerinin, voleybolu oluşturan temel becerilerdeki performans düzeyleri, temel becerilerin (parmak pas, manşet pas, servis, smaç, blok) tek tek ele alınıp incelenmesi ve aralarında anlamlı bir fark olup olmadığının araştırılmasıyla belirlenmiştir.

Yapılan istatistiksel analiz ve elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grupları, uygulanan program dahilinde, voleybolu oluşturan temel becerilerden parmak pas becerisi ile ilgili önemli bir gelişme sağlamışlardır. Deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla gelişme göstermişlerdir. İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun, parmak pas becerisi performans düzeyleri arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre, deney grubunda uygulanan işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamaları ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretimin, öğrencilerin parmak pas becerisini öğrenmelerinde aynı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın parmak pas becerisi ile ilgili elde edilen bulguları, literatürdeki bazı araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. İlhan, Mirzeoğlu, Aktaş ve Demir (2005), çoklu zeka kuramı uygulamalarının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin voleybol temel becerilerini öğrenmelerine etkisini inceledikleri araştırmalarında, parmak pas becerisi ile ilgili deney ve kontrol gruplarının performanslarında anlamlı düzeyde gelişim kaydedildiği, grupların başarı düzeyleri karşılaştırmasında ise kuram uygulamalarının etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çelen de (2006), ilköğretim 6. sınıf beden eğitimi dersinde voleybol temel becerilerinin öğretilmesinde çoklu zeka kuramı doğrultusunda

yapılan etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel erişi düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında, parmak pas becerisi ile ilgili benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmanın parmak pas becerisi ile ilgili bulguları, konu ile ilgili yapılan bazı araştırmaların sonuçlarından ise farklılık göstermektedir. Yapılanmacı öğrenme etkinliklerinin (işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi) voleybol temel becerilerinin öğretilmesinde kullanılmasının öğrenci erişi düzeyine etkisini araştıran Mirzeoğlu (2000), yapılanmacı öğrenme etkinlikleri ile planlanan öğretimin geleneksel yöntemine göre, öğrencilerin parmak pas becerisini öğrenmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mirzeoğlu (2000) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla bu araştırma bulgularının farklılık göstermesi, araştırmalardaki öğrencilerin farklı gelişim dönemlerinde olmasından kaynaklanmış olabilir. Mirzeoğlu'nun araştırmasındaki denek grubu üniversite öğrencileridir. Gelişimlerini tamamlamış öğrencilerin karmaşık sportif becerilerden olan voleybol becerilerini öğrenmede ilköğretim öğrencilerine göre daha avantajlı olduğu düşünülebilir.

İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarını kullanan deney grubu öğrencilerinin lehine parmak pas becerisi düzeyinde anlamlı bir farkın olmaması, becerilerin tekrar sayısının düşmesinden kaynaklanmış olabilir. Çoklu zeka kuramı uygulamalarını içeren derslerde, farklı zeka alanlarını geliştirici etkinliklerin yer alması uzun zaman aldığından, öğrencilerin sportif beceri ile ilgili alıştırma ve tekrar sayıları düşmektedir. şencan'ın da (2003) belirttiği gibi, psikomotor alandaki becerilerin geliştirilmesinde tekrar sayısı son derece önemlidir. Tekrar etme, beceri öğrenimin vazgeçilmez temel ilkesidir. Beceride gelişme tekrarlarla sağlanır.

Yapılan istatistiksel analiz ve elde edilen bulgulara göre, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarını kullanan deney grubu ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu, voleybol temel becerilerinden manşet pas ile ilgili gelişme sağlamışlardır. Deney grubunun daha yüksek bir gelişme gösterdiği manşet pas becerisi ile ilgili, grupların başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre, deney grubunda uygulanan işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamaları ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretimin, öğrencilerin manşet pas becerisini öğrenmelerinde aynı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın manşet pas ile ilgili bulguları, İlhan ve diğ. (2005) ve Çelen'in (2006) araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir. Her iki araştırmada da, manşet pas becerisi ile ilgili grupların gelişme gösterdiği, ancak, başarı düzeyleri açısından bir anlamlılığa rastlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen manşet pas becerisi bulguları, bazı araştırma sonuçlarından farklılık göstermektedir. Pehlivan ve Alkan (2007), işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi etkinliklerinin ilköğretim 12-13 yaş grubu öğrencilerinin duyuşsal özellik ve motor becerilerine etkisini araştırmışlar ve yöntem etkinliklerinin motor beceri öğreniminde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Pehlivan ve Alkan'ın (2007) sonuçlarıyla bu araştırma bulgularının farklılık göstermesi, öğrencilerin motor becerileri daha kolay öğrenebilmelerinden kaynaklanmış olabilir. Çünkü motor beceriler (koşma, atlama, sekme) tabiatı gereği, karmaşık olan sportif becerilerden daha kolay öğrenilirler.

Voleybolu oluşturan becerilerden manşet pas becerisinin öğrenilmesinde, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının geleneksel öğretime göre bir fark meydana getirmemiş olması, kuram uygulamalarının uzun zaman almasının yanısıra, yöntem uygulamalarının deney grubu öğrencilerine bir sınırlılık getirmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Geleneksel yöntemde (komut yöntemi) öğrenciler sürekli olarak gösterilen beceride çalışırlar, işbirliğine dayalı öğrenim yönteminde ise (takım-oyun-turnuva tekniği) grup sayısına göre (4) çalışma süresi düşer. Araştırma sonucuna etki eden bir başka faktör de, manşet pas becerisinin geliştirilmesi zorluğu olabilir. Vurat'a göre (2000) manşet pas tekniği, kolay öğrenilmesine rağmen zor geliştirilen bir tekniktir. Her düzey ve yaşta oyuncu manşet pas tekniğini kolayca uygulayabilir. Ancak, mükemmel yapabilmeleri için uzun süre çalışmalıdırlar.

Yapılan istatistiksel analiz ve elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grupları, uygulanan program dahilinde, voleybolu oluşturan temel becerilerden servis becerisi ile ilgili önemli bir gelişme sağlamışlardır. Servis becerisinde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri birbirine yakın bir gelişme göstermişlerdir. İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun, servis becerisi başarı düzeyleri arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre, deney grubunda uygulanan işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamaları ile kontrol

grubunda uygulanan geleneksel öğretimin, öğrencilerin servis becerisini öğrenmelerinde aynı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu bulguları, Wilson'ın (1997) araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Wilson (1997), üçüncü sınıftan 79 öğrencinin performans becerisine iki öğretim yönteminin (eşli çalışma, alıştırma) etkisini incelediği araştırmasında, her iki öğretim yönteminin de öğrencilerin performans becerisinde aynı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber, İlhan ve diğ. (2005) ve Çelen de (2006), servis becerisi ile ilgili, araştırma bulgularını destekler sonuçlar elde etmişlerdir.

Araştırmanın servis becerisi bulguları, konu ile ilgili yapılan bazı araştırmaların bulgularından ise farklılık göstermektedir. Sarıtaş (1998), işbirliğine dayalı öğrenim yöntemini ilköğretim beden eğitimi dersinde kullandığı araştırmasında, yöntem etkinliklerinin öğrencilerin beden eğitimi başarısını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Sarıtaş'ın (1998) bulgularıyla araştırma bulgularının farklı olması; öğrencilerin bireysel farklılıklarından veya derslerin işlendiği fiziki ortamdan kaynaklanmış olabilir.

Deney ve kontrol grubu arasındaki servis becerisi ile ilgili farkın anlamlı olmamasının sebebinin ders içeriğinin öğrenciler tarafından yeterli seviyede anlaşılammış olmasından kaynaklandığı söylenebilir. İlköğretimin en başından bu yana, beden eğitimi de dahil olmak üzere, geleneksel anlayışla ders gören öğrencilerin yeni bir yöntem ve anlayışı kavramakta zorlandıkları ve buna bağlı olarak beden eğitimi dersinin işleyişini yadırgadıkları düşünülebilir. Bunun yanısıra çalışma süresi de, bu tür bir becerinin öğrenilmesi için yeterli gelmemiş olabilir.

Yapılan istatistiksel analiz ve elde edilen bulgulara göre, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarını kullanan deney grubu ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu, voleybol temel becerilerinden smaç becerisi ile ilgili önemli gelişme sağlamışlardır. Kontrol grubuna göre deney grubunun daha yüksek bir gelişme gösterdiği manşet pas becerisi ile ilgili, grupların başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre, deney grubunda uygulanan işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamaları ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretimin, öğrencilerin smaç becerisini öğrenmelerinde aynı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma sonunda elde edilen smaç becerisi ile ilgili bulgular, bazı literatür sonuçları tarafından desteklenmektedir. Ernst ve Byra (1998), öğrenci performanslarına

eşli çalışma yönteminin etkisini inceledikleri araştırmalarında, bu çalışmayı destekler sonuçlara ulaşmıştır. Mirzeoğlu da (2000), smaç becerisi ile ilgili benzer sonuçlar elde etmiştir.

Araştırmanın smaç becerisi bulguları, konu ile ilgili yapılan bazı araştırmaların bulgularından ise farklılık göstermektedir. Sefer (1995), 99 öğrenci üzerinde yapılanmacı etkinliklerin etkisini incelediği araştırmasında, etkinliklerin öğrenci motivasyonunu arttırdığını ve istenilen davranışlara ulaşmada etkili olduğunu bulmuştur. Nguyen de (2000), çoklu zeka kuramı ile yapılan eğitimin standart testlerdeki başarıya etkisini araştırdığı çalışmasında, 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersinde kuram uygulamalarının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Her iki araştırmanın sonuçlarıyla bu araştırma bulgusunun farklılığı öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinden kaynaklanmış olabilir.

İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarını kullanan deney grubu öğrencilerinin lehine smaç becerisi düzeyinde bir anlamlılık elde edilmemesi, becerinin öğrenilmesi için uzun bir süreye ihtiyaç duyulmasından kaynaklanmış olabilir. Çünkü, Eralp ve Çotuk'un da (2005) belirttiği gibi, voleybolu oluşturan temel beceriler uzun bir öğrenme süresini gerektirir, smaç da voleybolun en zor tekniğidir. Bununla beraber teknik, yapısı gereği karmaşıktır ve uygulanması oldukça zordur. Bu anlamda, öğrencilerin fiziki yeteneklerinin yetersiz gelmiş olduğu da düşünülebilir.

Yapılan istatistiksel analiz ve elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grupları, uygulanan program dahilinde, voleybolu oluşturan temel becerilerden blok becerisi ile ilgili önemli gelişme sağlamışlardır. Blok becerisinde kontrol grubu öğrencileri deney grubu öğrencilerinden daha fazla gelişme göstermişlerdir. İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun, blok becerisi başarı düzeyleri arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre, deney grubunda uygulanan işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamaları ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretimin, öğrencilerin blok becerisini öğrenmelerinde aynı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın blok becerisi ile ilgili bulguları, konu ile ilgili diğer araştırma sonuçları tarafından desteklenmemektedir. Mirzeoğlu (2000) araştırmasında, yapılanmacı

etkinliklerin öğrencilerin blok becerisini öğrenmelerinde etkili olduğunu bulmuştur. Cason (2001), çoklu zeka kuramı temelli beslenme eğitiminin, öğrencilerin beslenme alışkanlıkları ve sağlıklı beslenmelerine etkisini incelemiş, kuram uygulamaları doğrultusunda yapılan beslenme eğitiminin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın blok becerisiyle ilgili bulgularıyla, Mirzeoğlu (2000) ve Cason'ın (2001) bulgularının farklılık göstermesi, her üç araştırmada da farklı sınıflardan öğrencilerin bulunmasından kaynaklanmış olabilir. Mirzeoğlu'nun (2000) araştırmasında lisans öğrencileri, Cason'ın (2001) araştırmasında ise okulöncesi eğitim gören öğrenciler yer almışlardır. Lisans öğrencilerinin bir spor becerisini öğrenmelerinin ve okulöncesi eğitim gören öğrencilerin de beslenme gibi en temel bir görevi yerine getirmelerinin daha kolay olacağı düşünülebilir.

Voleybolu oluşturan becerilerden blok becerisinin öğrenilmesinde, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının geleneksel öğretime göre bir fark meydana getirmemiş olması, uygulanan yöntem gereği ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştireçlerin öğretmen tarafından sağlanmamış olmasından kaynaklanabilir. İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi ile ders işleyen öğrencilerin, becerinin yanlış uygulanmasında yeterli düzeltmeyi almamış olmaları bu sonuca sebep olmuş olabilir. Öğretmen tarafından gösterilen beceri ve alıştırmaları öğrenciler tarafından yanlış öğrenilmişse, düzeltme öğrenciler tarafından yapıldığı için böyle bir sonuca yol açmış olabilir. Çünkü, Mirzeoğlu'nun da (2000) belirttiği gibi, spor öğrenmelerinde becerinin doğru öğrenilmesi oldukça önemlidir.

Araştırma sonunda elde edilen verilere göre, deney ve kontrol gruplarına uygulanan programlar öğrencilerin temel becerilerle ilgili davranışlarında olumlu gelişmeler sağlamıştır. Hem deney ve hem de kontrol grubu öğrencileri, araştırma süresince yapılan alıştırmaya ve tekrarlarla voleybol temel becerilerinin öğrenilmesinde aşama kaydetmişlerdir. Bu durum, öğrenmeyi gerçekleştirmek için uygun eğitim ortamının hazırlanmış olmasıyla izah edilebilir. Çünkü Mirzeoğlu'nun da (2000) belirttiği gibi, karmaşık becerilerin oluşturulması uzun ve zahmetli bir çabayı gerektirir. Bu becerilerin kazanılmasında kişisel özellikler, uygun eğitim programı, yeterli zaman, çeşitli malzemeler ve uygun tesis gibi faktörler gereklidir. Bir karmaşık beceride yeterince araştırma imkanının, dolayısıyla o beceri için yeterli zamanın ayrılması, o becerinin öğrenilmesi için temeldir.

Araştırmanın voleybol temel becerilerine ait performans düzeylerinin deney grubu lehine anlamlı çıkmaması bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sayılan sebeplerle beraber ve bağlantılı olarak başka etkenlerin de varlığından söz edilebilir. Değişik zeka alanlarını geliştirmeye yönelik kuram uygulamaları uzun zaman almaktadır. Yöntem etkinlikleri de geleneksel anlayışa göre daha uzun bir sürede uygulanabilmektedir. Bu anlamda, kuram ve yöntemin tabiatı gereği olan bu özelliklerinin sınırlı süreye sahip beden eğitimi derslerinde birlikte uygulanmasının istenilen davranışların geliştirilmesinde yeterli etkiyi sağlamadığı söylenebilir. Başka bir etken de, uygulanan deneysel programın öğrencilere iyi anlatılamamış olması olabilir. Araştırmanın başında, deney grubu öğrencilerine uygulanacak program 2 ders saati süresince anlatılmıştı. Bu kısa anlatım, öğrencilerin kuram ve yöntem uygulamalarını yeterince anlamalarını sağlayamamış olabilir. Öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca ders işledikleri geleneksel öğretim anlayışı da bir diğer sebep olarak görülebilir. Beden eğitimi dersinde öğrenciler ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştiricilerin öğretmen tarafından doğrudan verilmesine alışmışlardır. Araştırmada uygulanan yöntemde ise sayılanlar öğrenciler tarafından verilir. Dolayısıyla öğrenciden alınan ipucu, dönüt, düzeltme öğretmenin vermesi kadar doğru, zamanında ve kaliteli olmayabilir. Bu sebeple öğrencilerin performansları düşmüş olabilir.

Bu bulgular ve değerlendirmeler ışığında; işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının, voleybol gibi karmaşık devinişsel davranışların çok olduğu bir ünite ya da ders için öğrenmeyi sağlamada çok uygun olmadığı söylenebilir.

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminin analizinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin voleybol temel becerileri kalıcılık testi puanları her beceri için ayrı ayrı karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Yapılan istatistiksel analiz ve elde edilen bulgular neticesinde, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun voleybol temel becerileri (parmak pas, manşet pas, servis, smaç, blok) öğrenmede kalıcılıklarında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulguya göre, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarını ve geleneksel öğrenme yaklaşımını 7. sınıf beden eğitimi dersi

“voleybol” ünitesinde uygulamanın, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada aynı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın öğrenmede kalıcılık ile ilgili bulguları, değişik konu alanlarıyla ilgili olarak yapılmış bazı araştırma sonuçları tarafından desteklenmektedir. Batman (2002) ve Gazioğlu (2006), kuram uygulamalarının öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığına etkisini inceledikleri araştırmalarında, uygulamaların öğrenmede kalıcılığa etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Sönmez (2005), işbirliğine dayalı öğrenim yöntemini öğrenmede kalıcılıkta kullandığı araştırmasında, etkinliklerin kalıcılığa bir etkisinin olmadığını bulmuştur. Yıldırım, Tarım ve İflazoğlu da (2006), kuram uygulamaları ve yöntem etkinliklerini birlikte kullandıkları araştırmalarında kalıcılıkla ilgili benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Araştırmanın öğrenmede kalıcılık ile ilgili bulguları, bazı araştırmaların bulgularından ise farklılık göstermektedir. Kılıç (2006), Karadeniz (2006) ve Güneş (2006) kuram etkinliklerini kullandıkları değişik konu alanlarındaki çalışmalarında, uygulamaların öğrenmede kalıcılığı sağladığını bulmuşlardır. Yıldırım ise (2006), kuram ve yöntemi birlikte kullandığı araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Konu ile ilgili yapılan araştırmaların bulgularıyla bu araştırma bulgularının farklılık göstermesi, öğrencilerin özelliklerinden kaynaklanmış olabilir.

İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarını kullanan deney grubu öğrencilerinin lehine voleybol temel becerileri kalıcılık düzeylerinde bir anlamlılık elde edilmemesi, öğrencilerin öğrendiklerini kalıcı hale getirmek için gerekli olan tekrarları yapmamış olmasından kaynaklanmış olabilir. Çünkü Büyükkaragöz ve Çivi'nin de (1995) belirttiği gibi, öğrenmenin kalıcı olmasında tekrarın çok önemli bir rolü vardır. Öğrenilecek davranışların devinışsel davranışlar olması tekrarın rolünü daha arttırmaktadır. Çünkü, spor becerilerinin öğrenilmesinde ve kalıcı hale gelmesinde becerinin tekrarı büyük önem taşır. Öğrenilen spor becerisi tekrar edilmezse unutulur. Becerinin tekrarı ile bağlantılı olarak öğrenilenlerin gerçek hayatta kullanılmaması da bir sebep olarak düşünülebilir. Araştırmayla edinilen voleybol temel becerileri öğrenciler tarafından günlük hayatta kullanılmamış olabilir. Bu duruma, deneysel çalışma sonunda öğrencilerin geleneksel anlayışla ders işlemeye dönmeleri ve sonraki beden eğitimi derslerinde voleybol ile ilgili uygulamaların yer almaması da etki etmiş olabilir.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutum ölçeği puanları, gruplara (deney ve kontrol) ve ölçümlere (öntest-öntest, öntest-sontest) göre karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Yapılan istatistiksel analiz ve elde edilen bulgular sonucunda, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarını kullanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu sonuca göre, deney grubunda uygulanan işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarında bir değişiklik meydana getirdiği söylenebilir.

Araştırmanın tutum ile ilgi bulguları, bazı araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir. Bümen (2001), gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş kuram uygulamalarının öğrenci tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu bulmuştur. Sherlock da (2004), öğrenci sporcuların kuram uygulamaları ile ilgili algılarını incelediği çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmanın tutum ile ilgi bulguları, bazı araştırma bulgularından farklılık göstermektedir. İflazoğlu (2003), kuram ve yöntem etkinliklerini fen bilgisi dersinde birlikte kullandığı araştırmasında, etkinliklerin öğrenci tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İflazoğlu'nun (2003) araştırma sonuçlarıyla bu araştırma bulgularının farklılık göstermesi, derslerin niteliğinden kaynaklanmış olabilir. Öğrencilerin kapalı bir alanda ders işlemleri ile, salon, bahçe gibi rahat oldukları bir ortamda ders işlemleri bu farklılığa yol açmış olabilir.

İşbirliğine dayalı yöntem destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarına etkisi, kuram ve yöntem etkinliklerinden kaynaklanmış olabilir. Çünkü, kuram ve yöntemde kullanılan etkinlik sayısı, araç, gereç ve materyaller geleneksel yöntemle göre daha fazla ve çeşitlidir. Bir diğer etken de, komut yöntemine alışmış ve dersleri tekdüze işleyen öğrencilerin böyle bir değişikliği sevmeleri olabilir. Çünkü, sürekli aynı şekilde etkinliklere katılmak bir süre sonra sıkıcılığa yol açar. Beden eğitimi dersinin diğer derslere göre konumu da bir başka sebep olarak düşünülebilir. Kapalı alanlarda ders gören öğrencilerin; özgür hissettikleri ortamlarda ders işleme beklentisi, serbestlik duygusu, oyun aktivitelerine katılma isteği,

enerjilerini harcama arzusu gibi istekleri aktivitesi bol olan yöntem destekli kuram uygulamalarıyla birleşince bu sonuca sebep olmuş olabilir. Nitekim, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalar (Şişko ve Demirhan, 2002; Hünük, 2006; Holoğlu, 2006), genelde öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin olumlu tutum geliştirdiklerini, öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinin de beden eğitimi dersinin yapısından kaynaklandığını bulmuşlardır. Bu sonuçlar, araştırmayı destekler niteliktedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

1. İşbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, voleybol temel becerileri performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

2. İşbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, voleybol temel becerileri kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

3. İşbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, voleybol dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark vardır.

6.2. Öneriler

İlköğretim 7. sınıf beden eğitimi derslerinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka uygulamalarının öğrencilerin performans, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi isimli bu araştırmanın sonunda, elde edilen bilgiler ve bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. İşbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka uygulamalarının, beden eğitimi öğretmeni ve öğretmen adayları ile bu konuda araştırma yapacaklar tarafından beden eğitimi ve spor etkinliklerinde kullanılmasına karar verildiğinde şu hususlara dikkat edilmelidir:

a. Yöntem ve kuramın temel felsefeleri iyi anlaşılmalı, çalışma yapılacak öğrencilere uygulamalar iyi anlatılmalıdır.

b. Karmaşık becerilerden oluşan spor branşları yerine, basit beden eğitimi uygulamaları tercih edilmelidir.

c. Karmaşık becerilerden oluşan spor branşlarının öğretimi seçildiğinde de, o dala özgü tekniklerin uygulamalarının uzun zaman alacağı bilinmeli ve planlama ona göre yapılmalıdır.

d. İşbirliği grupları oluşturulurken aktivitelerin çoğu zaman iki kişi arasında (genellikle takım sporları) yapılacağı bilinmeli ve gruplar 4'er kişiden oluşmalıdır.

e. Beceri etkinliklerinin bütün zeka alanlarını geliştirici özellikte etkinliklerden oluşmasına dikkat edilmelidir.

f. Her derste her zeka alanını geliştirmeye çalışmamalı, farklı zeka alanlarını geliştirici etkinlikler zamana yayılmalıdır.

g. Yapılan araştırmaların sonuçları öğretmenlerle paylaşılmalı ve onların da faydalanmaları sağlanmalıdır.

2. Mevcut okulların fiziki yapısı, beden eğitimi derslerinin öğrenci merkezli öğrenim anlayışına uygun olarak işlenebilmesi için aktivite çokluğuna imkan sağlayacak şekilde düzenlenmeli, yeni yapılacak olanlar bu kriterlere uygun olarak yapılmalıdır.

3. İlgili bakanlık ve müdürlüklerce beden eğitimi öğretmenlerine, özelde çoklu zeka kuramı ve işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi, genelde öğrenciyi merkez kabul eden bütün eğitim yaklaşımlarıyla ilgili kurs ve seminerler verilmelidir.

4. Üniversitelerin ilgili bölümlerinin uzmanlarınca, beden eğitimi ve spor yüksekokulları öğretim elemanlarına ve öğretmen adaylarına kuram, yöntem ve yeni yaklaşımları tanıtıcı ve özendirici paneller düzenlenmelidir.

5. Yeni yaklaşım ve yöntemleri derslerde kullanabilecek, demokratik tutum sahibi beden eğitimi öğretmenleri yetiştirilmeli, mevcutların bu nitelikleri kazanmaları için hizmet içi eğitim almaları temin edilmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü. (1992). **İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama**. Malatya: Uğurel Matbaası.

Açıkgöz, K.Ü. (2002). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Açıkgöz, K.Ü. (2004). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Açıkgöz, K.Ü. (2005). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akar, K. (2006). **İlköğretim 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Sahip Oldukları Zeka Alanları ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Akboy, R. (2005). **Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zeka**. İzmir: Dinazor Kitabevi.

Akgül, U.K. (2006). **İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Dersi Genel Amaçları İle Basketbol Hedef Davranışlarının Gerçekleşme Düzeyleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aktaş, E. (2006). **Kubaşık Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanması ve Sonuçları**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Albayrak, L. (2006). **Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanması ve Sonuçları**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altıntaş, H.A. (2006). **Mardin Midyat'taki İlköğretim Kurumlarında İşlenen Beden Eğitimi Derslerine Yönelik Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Aracı, H. (2000). **Öğretmenler ve Öğrenciler İçin Okullarda Beden Eğitimi**. Ankara: Bağırhan Yayınları.

Aracı, H. (2001). **Öğretmenler ve Öğrenciler İçin Okullarda Beden Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Armstrong, T. (1994). **Multiple Intelligence in the Classroom**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Armstrong, T. (2000). **Multiple Intelligence in the Classroom**. 2nd Edition. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ateş, M. (2004). **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 2. Kademedeki Madde ve Özellikleri Ünitesinde Öğrenci Başarısına Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Avcioğlu, H. (2001). **İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Babacan, Ş. (2006). **Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Coğrafya Ünitelerinden "Türkiye'miz" in Öğretiminde İşbirlikli Yöntem Destekli Çoklu Zeka Kuramının Erişime Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bacanlı, H. (2000). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayınları.

Bacanlı, H. (2005). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayınları.

Bademci, V. (2001). **Türkiyede'deki Okullar Ne İşe Yarar**. Ankara: Alp Yayınevi.

Bağırhan, T. (1992). **Spor bilimlerinde beden eğitimi ve spor ikilemi**. Spor Bilimleri II. Ulusal Kongresi Bildirileri, Ankara: Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu Yayınları.

Balım, A.G. (2006). **Fen konularının çoklu zeka kuramına dayalı öğretiminin öğrencilerin başarılarına ve kalıcılığa etkisi**. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6 (23), 10-19.

Banks, W.H., Smith, F.C. (1989). **Middle school physical education-assertiveness training**. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 60 (7), 90-93.

Barret, T. (2005). **Effects of cooperative learning on the performance of six grade physical education students**. Journal of Teaching in Physical Education, 24, 88-102.

Başaran, İ.E. (1991). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Batman, K.A. (2002). **Çok Boyutlu Zeka Kuramı Etkinlikleriyle Destekli Öğretimin Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bayrak, H. (2005). **İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kimyasal Bağlar Konusundaki Başarılarına, Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına, Tutum ve Algılamalarına Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretimin Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayrak, C., Çeliksoy, M.A. ve Çeliksoy, S. (2005). **Beden eğitimi ve spor yüksekokulundaki öğrencilerin çoklu zeka kuramına ilişkin zeka profilleri ve uygulanan yetenek giriş sınavları ile ilişkisi**. Bursa: 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 10-11 Haziran.

Beam, K.L. (2000). **A Comparison of the Theory of Multiple Intelligences Instruction to Traditional Textbook-Teacher Instruction in Social Studies of Selected Fifth-Grade Students**. Florida: University of Sarasota, Ed.D. (www.umi.com/globalauto) (Ulaşım Tarihi: 12.08.2007).

Belanca, J. (1998). **Active Learning Handbook for the Multiple Intelligences Classroom**. USA: IRI/ Skylight Training and Publishing, Inc.

Bilen, M. (1999). **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilgin, İ., Geban, Ö. (2004). **İşbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına, fen bilgisi öğretimi I dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 9-18.

Boztepe, H. (1993). **İlköğretim çağındaki çocukların bedensel ve sosyal gelişmelerinde beden eğitimi ve sporun önemi**. Manisa: Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor 2. Ulusal Sempozyumu, 361-365.

Brooks, J.G., Brooks, M.G. (1993). **In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Bülbül, Y. (2007). **Ortaöğretim Çevre ve İnsan Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Çevreye Yönelik Tutumlara ve Erişmeye Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bümen, N. (2001). **Gözden Geçirme Stratejisi İle Desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bümen, N. (2005). **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyükkaragöz, S. (1997). **Program Geliştirme “Kaynak Metinler”**. Konya: Kuzucular Ofset.

Büyükkaragöz, S., Çivi, C. (1995). **Genel Öğretim Metotları**. Konya: Atlas Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş. (2001). **DeneySEL Desenler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Campbell, B. (1992). **Multiple intelligence in action**. Childhood Education, 68 (4), 197.

Campbell, B. (1994). **The Multiple Intelligence Handbook: Lesson Plans and More**. Stanwood: Campbell & Associates Inc.

Campbell, L. (1997). **Variations on a Theme: How Teachers Interpret Multiplying Intelligence Theory**. Educational Leadership, LV, 1.

Campbell, L.M., Campbell, B. (1999). **Multiple Intelligences and Student Achievement: Success Stories From Six Schools**. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Campbell, L., Campbell, B. ve Dickinson, D. (2004). **Teaching and Learning Through Multiple Intelligence**. Third Edition, Boston: Allyn and Bacon, Pearson Education.

Cason, K.L. (2001). **Evaluation of a preschool nutrition education program based on the theory of multiple intelligences**. Journal of Nutrition Education, 33 (3), 161-165.

Coşkun, M. (2004). **Coğrafya öğretiminde kubaşık öğrenme**. Kastamonu Eğitim Dergisi, 12 (1), 235-244.

Çamlıyer, H., Çamlıyer, H. (2001). **Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun**. Manisa: Emek Matbaacılık.

Çamlıyer, H., Mavi, H.F., Daşdan, E.N. ve Çamlıyer, H. (2005). **Beden eğitimi dersi uygulamalarında öğretim stil ve yaklaşımlarının çoklu zeka kuramına ilişkin**

kullanımı. Bursa: 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 10-11 Haziran.

Çelebi, C. (2006). **Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya:Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelen, A. (2006). **İlköğretim Beden Eğitimi Dersinde Çoklu Zeka Kuramı Doğrultusunda Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Erişi Düzeylerine Etkisi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çengeloğlu, G.D. (2005). **Çoklu Zeka Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çiçek, Ş., Koçak, S. ve Kirazcı, S. (2002). **Beden eğitimi derslerinde çeşitli öğretmen ve öğrenci davranışlarının öğrencilerin derse katılımındaki önemi ve sergileme sıklığı.** Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4 (4), 12-13.

Çöndü, A. (2004). **Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri.** Ankara: Nobel Basımevi.

Çumralıgil, B. (1995). **Seçilmiş Bazı İllerdeki Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Öğretmeninin Yapısı ve Sorunları.** Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Dalkıran, O., Altıntaş, A., Gündüz, N., Sunay, H. ve Akgül, M. (2004). **Ankara ili devlet-özel ilk ve ortaöğretim okullarındaki beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerinde kapalı spor alanlarının etkin kullanımı üzerine görüşleri.** Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2 (3), 109-118.

Demirel, Ö. (1999). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Usem Yayınları.

Demirel, Ö. (2002). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö., Kaya, Z. (2002). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). **Eğitimde Çoklu Zeka/Kuram ve Uygulama**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirhan, G. (2003). **Dünyada beden eğitimi öğretmeni yetiştirme**. Çağdaş Eğitim Dergisi, 300, 13-22.

Demirhan, G. (2006). **Spor Eğitiminin Temelleri**. Ankara: Bağırhan Yayımevi.

Demirhan, G., Altay, F. (2001). **Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları ölçeği II**. Spor Bilimleri Dergisi, 10 (2), 9-20.

Ekinci, N. (2005). **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Eralp, F., Çotuk, M.Y. (2005). **Voleybolda Temel Beceriler**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Erginer, E. (2000). **Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergül, O.K., Alp, H., Çamlıyer, H. ve Çamlıyer, H. (2007). **Çoklu zeka kuramı ve kinestetik zekanın önemi**. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 4 (2), 1-11.

Ergün, A. (2006). **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Fen Öğretimine Etkileri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Erkal, M.E. (1986). **Sosyolojik Açıdan Spor**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Erkal, M.E., Güven, Ö. ve Ayan, D. (1998). **Sosyolojik Açıdan Spor**. İstanbul: Der Yayınları.

Erkuş, A. (1998). **Goleman'ın duygusal zeka görüşünün psikometrik açıdan eleştirisi ve dinamik etkileşimsel model önerisi**. Türk Psikoloji Yazıları Dergisi, 14 (1), 31-40.

Ernst, M., Byra, M. (1998). **Pairing learners in the reciprocal style of teaching: Influence on student skill, knowledge, and socialization**. The Physical Educator, 55(1), 24-37. (<http://epe.sagepub.com/cgi/>) (Ulaşım Tarihi: 10.08.2007).

Ertürk, S. (1991). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Matbaası.

Fidan, N. (1996). **Eğitim Psikolojisi, Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınevi.

Fidan, N., Erden, M. (1998). **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları.

Ford, D.M. (2000). **A Study of the Effects of Implementation of Multiple Intelligence Techniques and Integrated Thematic Instruction on Seventh-Grade Students**. Missouri: Saint Lois University, Ed.D. (www.umi.com/globalauto). (Ulaşım Tarihi: 12.08.2007).

Gardner, H. (1983). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences** (Second Edition). London: Fontana Press.

Gardner, H. (1991). **The Unschooled Mind: How Children Think & How Schools Should Teach**. New York: Basic Books Published.

Gardner, H. (1993). **Multiple Intelligence: The Theory in Practice**. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). **Çoklu Zeka: Görüşmeler ve Makaleler**. (çev. Meral Tüzel). İstanbul: Enka Okulları BDZ Yayıncılık.

Gardner, H. (2004). **Zihin Çerçevesi, Çoklu Zeka Kuramı**. (çev. Ebru Kılıç). İstanbul: Alfa Yayınları.

Gazioğlu, G. (2006). **İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Basınç Konusunu Kavramada Çoklu Zeka Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gök, T. (2006). **Fizik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Gruplarında Problem Çözme Stratejilerinin Öğrenci Başarısı, Başarı Güdüsü ve Tutumu Üzerindeki Etkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gökçek, N. (2007). **İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Asit Baz Konusundaki Başarılarına Çoklu Zeka Kuramının Etkisinin Araştırılması**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gökmen, H., Karagöl, T. ve Aşçı, F.H. (1995). **Psikomotor Gelişim**. Ankara: Gençlik ve Spor Müdürlüğü Yayınları.

Gömlüksiz, M. (1995). **Kubaşık öğrenme teknikleri**. Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (12), 36-41.

Gömlüksiz, M. (1997). **Kubaşık Öğrenme Temel Eğitim 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı ve Arkadaşlık İlişkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma**. Adana: Kemal Matbaası.

Grineski, S. (2002). **Beden Eğitiminde İşbirliğiyle Öğrenme**. (çeviren: Selim Yeniçeri). İstanbul: Volkan Matbaası.

Grössing, S. (1992). **Beden-spor-hareket**. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu Bildirileri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Güllü, M., Korucu, G. (2005). **İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi derslerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi**. Bursa: Uludağ Üniversitesi 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 395-397.

Gümüş, O. (2006). **İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersi Hedeflerinin Kazandırılması ve Öğrenci Başarısına Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara:Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güneş, A. (2003). **Okullarda Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güneş, R.S. (2006). **İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Duyu Organları Konusundaki Başarılarına, Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına ve Tutumlarına Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretimin Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara:Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güray, E. (2002). **İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Beden Eğitimi Hakkında Düşünceleri ve Beklentileri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya:Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürbüz, R., Çatlıoğlu, H. (2004). **Çoklu zeka kuramına göre olasılık konusunda geliştirilen materyallerin uygulanabilirliğine yönelik değerlendirmeler**. Gazi Üniversitesi, 12. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Ankara.

Hepyaşar, L.D. (2006). **Fizik Dersinde Çoklu Zeka ile Öğretimin Öğrenci Başarısına Katkısı ve Öğrenci Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa:Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Holoğlu, O.G. (2006). **İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrenim Gören Kız Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Karşı Tutumları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa:Uludağ Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Hünük, D. (2006). **Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi, Öğrenci Cinsiyeti, Öğretmen Cinsiyeti ve Spora Aktif Katılımları Açısından Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara:Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

İflazoğlu, A. (2003). **Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana:Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İlhan, A., Yavaş, M. (2002). **Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri**. (Ders Notları). Bursa. 44-50.

İlhan, A., Mirzeoğlu, D., Aktaş, İ. ve Demir, V. (2005). **Çoklu zeka uygulamaları doğrultusunda işlenen cimnastik ve voleybol ünitelerinin öğrencilerin bilişsel ve devinışsel yönden gelişimlerine olan etkisi**. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3 (1), 5-10.

Jenkins, L. (1998). **Sınıflarda Öğrenmenin İyileştirilmesi**. İstanbul: Kalder Yayınları.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1992). **Implementing cooperative learning**. Contemporary Education, 63 (3), 173-180.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1994). **Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning**. Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. ve Smith, K.A. (2006). **Cooperative Learning**. (<http://www.ce.umn.edu/~smith>) (Ulaşım Tarihi: 25. 10.2006)

Kagan, S., Kagan, M. (1998). **Multiple Intelligences: The Complete MI Book**. San Clemente: Kagan Publishing.

Kara, E. (2006). **İlköğretim Sekizinci Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Büyüme ve Gelişme Konusunda Öğrencilerin Başarıları, Kavramaları ve Tutumları Üzerine Çoklu Zeka Modeli'nin Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karadeniz, N.G. (2006). **Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretimin Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karakuş, S., Koç, H. (2001). **Beden eğitimi derslerinin 14-16 yaş grubundaki öğrencilerin kuvvet ve aerobik gücüne etkisi**. Dinamik Spor Bilimleri Dergisi, 1 (3), 29-35.

Karaküçük, S. (1999). **Rekreasyon-Boş Zamanları Değerlendirme**. Ankara: Bağırhan Yayınları.

Kemertaş, İ. (1997). **Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Birsan Yayınları.

Kılıç, Ç. (2002). **Çoklu zeka kuramının Amerikan okullarındaki uygulamaları üzerine ulusal bir çalışma: SUMIT projesi**. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2,8.

Kılıç, E. (2006). **İlköğretim Okulu Müzik Derslerinde Çoklu Zeka Kuramı'na Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarısına ve Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, H. (2006). **İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin, Geleneksel Küme Çalışması Yöntemine Göre Benlik Saygısına ve Akademik Başarıya Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kıranbağlı, M. (1995). **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin El Kitabı**. İstanbul: Optimal Eğitim Yayınları.

Kızıltepe, Z. (2004). **Öğretişim/Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım**. İstanbul: Ofset Yayınevi.

Koç, Ş. (1993). **Değişik kesimlerin okul beden eğitimi konusundaki görüş ve değerlendirmelerine ilişkin bir araştırma**. Manisa: Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor 2. Ulusal Sempozyumu, 438-449.

Kolayış, H., Taşkiran, Y. (2001). **Beden eğitimi öğretmenin yetenek seçimindeki rolü**. Bursa: Uludağ Üniversitesi 2. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 161-164.

Korkmaz, H. (2004). **Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları**. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Korkmaz, N.H., İlhan, A. ve Yavaş, M. (2005). **Beden eğitimi derslerinde çalışma yaptıklarının kullanılma nedenleri**. Bursa:Uludağ Üniversitesi, 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 462-465.

Köroğlu, H., Yeşildere, S. ve Günhan, B.C. (2002). **İlköğretim 6. sınıfta ölçüler konusunun öğretiminde çoklu zeka kuramına göre matematik öğretimi**. ODTÜ 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi, Ankara:16-18 Eylül.

Kuru, E. (2001). **Kinestetik zeka ve beden eğitimi**. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2), 217-229.

Kuzgun, Y., Deryakulu, D. (2004). **Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları**. Ankara: Nobel Yayınları.

Lazear, D. (2000). **The Intelligent Curriculum**. New York: Zephyr Press.

MEB, (2007). (www.meb.gov.tr). (Ulaşım Tarihi: 08.07.2007).

Mirzeoğlu, D. (2000). **Voleybol Dersindeki Davranışların Öğreniminde, Yapılanmacı Öğrenme Etkinliklerinin Öğrenci Erişi Düzeyine Etkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu:Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mirzeoğlu, D. (2003). **Spor Bilimlerine Giriş**. (Editör: Nevzat Mirzeoğlu) Ankara: Bağırhan Yayınevi.

Mirzeoğlu, N. (2003). **Spor Bilimlerine Giriş**. (Editör: Nevzat Mirzeoğlu) Ankara: Bağırhan Yayınevi.

Mitchell, M., Kernodle, M. (2004). **Using multiple intelligences to teach tennis**. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 75, 27-32.

Morpa Spor Ansiklopedisi. (1996). **“Spor” maddesi**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Mosston, M., Ashworth, S. (2004). **Beden (Spor) Eğitimi Öğretimi**. (çev.: Eda Tüzemen), Ankara: Bağırgan Yayımevi.

Muallimoğlu, N. (2003). **Çocuklara ve Gençlere Beden Eğitimi**. İstanbul: Avcıol Basım Yayım.

Nacakcı, Z. (2006). **Çoklu Zeka Kuramı Dayanaklı Ders İşleme Modelinin İlköğretim 7. Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Müziksel Öğrenme Düzeylerine Etkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Nguyen, T.T. (2000). **Differential Effects of a Multiple Intelligences Curriculum on Student Performance**. Massachusetts: Harvard University, Ed.D. (www.umi.com/globalauto) (Ulaşım Tarihi: 04.08.2007).

Oğur, M. (2006). **Bilgisayar Destekli İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Fizik Dersi (Newton'un Hareket Kanunları) Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Orkunoğlu, O. (1997). **Voleybol Öğretimi**. Ankara: Karatepe Spor Yayınları.

Öner, Ü. (2006). **İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öz, C. (2005). **İlköğretim 6. Sınıflarda Kesirler Konusunun Çoklu Zeka Kuramına Uygun Öğretiminin Başarıya Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özbaş, A. (2006). **Lise 3 Coğrafya Dersinde Yer Alan Enerji Kaynakları Konularının İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özbaydar, S. (1983). **İnsan Davranışının Sınırları ve Spor Psikolojisi**. Ankara: Altın Kitaplar Yayınevi.

Özçelik, D.A. (1989). **Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)**. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özdemir, A.F. (2005). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Başarısına Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özden, E.S. (2006). **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Uyumlarına Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özer, D.S., Özer, M.K. (2000). **Çocuklarda Motor Gelişim**. İstanbul: Kazancı Kitap Tic. A.Ş.

Özgüven, İ.E. (1994). **Psikolojik Testler**. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.

Özgüven, İ.E. (1998). **Psikolojik Testler**. Ankara: PDREM Yayınları.

Özmaden, M., Özmaden, B. (2005). **Türkiye’de beden eğitimi ve spor çalışmaları (Türkiye İdman Cemiyeti İttifakı dönemi ve öncesi gelişmeler)**. Bursa: Uludağ Üniversitesi 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 421.

Özmen, Ö. (1999). **Çağdaş Sporda Eğitim Üçgeni**. Ankara: Bağırhan Yayımevi.

Özşaker, M., Orhun, A. (2005). **İlköğretim okullarında beden eğitimi dersinin amaç ve içeriğine ilişkin sorunlar**. Bursa: Uludağ Üniversitesi 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 103-105.

Özyiğit, C. (1991). **Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, Bildiriler, Paneller, Tartışmalar**. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Okul İçi Beden Eğitimi ve Spor İzcilik Dairesi Başkanlığı: İzmir, Milli Eğitim Basımevi. 78.

Pehlivan, Z. Alkan, G. (2007). **İşbirlikli öğretim yönteminin öğrencinin duyuşsal özellik ve motor beceri alanlarındaki erişim düzeyine etkisi**. (www.bilalcoban.com/index.php) (Ulaşım Tarihi: 03.08.2007).

Rondinaro, P.D. (2004). **The Role of Interpersonal Multiple Intelligence on the Usage of Cooperative Learning Teaching Methods**. Pennsylvania: Temple University, Ph.D. (www.umi.com/globalauto) (Ulaşım Tarihi: 12.08.2007).

Saban, A. (2002). **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayınları.

Saban, A. (2003). **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayınları.

Saban, A. (2004). **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayınları.

San, İ., Güteryüz, H. (2004). **Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zeka Uygulamaları**. Ankara: Artım Yayınları.

Sarialp, R. (1990). **Spor-kültür-felsefe ilişkileri; Anadolumuzda antik sportif imkanlar ve bir hipotez**. Spor Bilimleri 1. Ulusal Sempozyumu Bildirileri, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Sarıtaş, M. (1998). **İlköğretim Okulları 4. Sınıf Beden Eğitimi Dersi Öğretimine İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Yarışmalı Öğrenme Yönteminin Etkileri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli:Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sefer, J. (1995). **The Effects of Play Oriented Curriculum on Creativity in Elementary School Children**. (<http://www.eric.ed.gov>) (Ulaşım Tarihi: 12.08.2007).

Selçuk, Z. (1999a). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Nobel Yayınları.

Selçuk, Z. (1999b). **Bireyi Tanıma Teknikleri**. Ankara: Nobel Yayınları.

Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2003). **Çoklu Zeka Uygulamaları**. Ankara: Nobel Yayınları.

Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). **Çoklu Zeka Uygulamaları**. Ankara: Nobel Yayınları.

Senemoğlu, N. (2001). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Ethem Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2005). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sevinç, M. (2003). **Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sherlock, J.P. (2004). **The Relationship Between Multiple Intelligences and the High School Student Athlete**. Pennsylvania: Immaculata College, Ed.D. (www.umi.com/globalauto) (Ulaşım Tarihi: 04.08.2007).

Slavin, R.E. (1994). **A Practical Guide to Cooperative Learning**. Massachusetts: Allyn&Bacon.

Sönmez, V. (2001). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, S. (2005). **İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Birleştirme Tekniği ile Bilgisayar Okur-Yazarlığı Öğretiminin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Susar, F. (2006). **İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sünbül, A.M. (1995). **İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemlerinde Kullanılan Değerlendirme Biçiminin Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sünbül, A.M. (1996). **İşbirliğine dayalı öğretim**. Eğitim ve Bilim Dergisi, 20 (102), 50-58.

Sünbül, A.M. (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Konya: Çizgi Kitabevi.

Şahin, H.M. (2005). **Beden Eğitimi ve Spor Sözlüğü**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Şencan, H. (2003). **Testlerin Sınıflandırılması**. (www.hunersencan.com) (Ulaşım Tarihi: 24.08.2007).

Şengören, S.K. (2006). **Optik Dersi Işıқта Girişim ve Kırınım Konularının Etkinlik Temelli Öğretimi:İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin Araştırılması**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şişko, M., Demirhan, G. (2002). **İlköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 205-210.

Tamer, K. (1987). **Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Tanel, R. (2006). **Termodinamiğin İkinci Yasası ve Entropi Konularının Öğrenimine İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tanel, Z. (2006). **Manyetizma Konularının Lisans Düzeyindeki Öğretiminde, Geleneksel Öğretim Yöntemi ile İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tarım, K. (2003). **Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimindeki Etkinliği ve Kubaşık Öğrenme Yöntemine İlişkin Bir Meta Analiz Çalışması**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Taşezen, S.S. (2005). **Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Erişiyeye, Kavram Öğrenme ve Tutuma Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TBMM, (2007). (<http://www.tbmm.gov.tr/Anayasa>). (Ulaşım Tarihi: 08.07.2007).

Timur, S. (2006). **İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tiryaki, S.E. (1999). **Yeni Başlayanlar İçin Voleybol Öğretimi**. Ankara: Bağırhan Yayınevi.

Titiz, M.T. (2000). **Okulda Yeni Eğitim**. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Turhan, E.A. (2006). **İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Öğreniminde Mıknatıs ve Özellikleri Konusunu Kavramada Çoklu Zeka Modelinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkilerinin Araştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ülgen, G. (1995). **Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme**. Ankara: Lazer Ofset Matbaa.

Ülgen, G. (1997). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Alkım Yayınları.

Viera, B.L., Ferguson, B.J. (1996). **Volleyball Steps to Success**. Champaign, IL: Human Kinetics.

Voigt, D. (1998). **Spor Sosyolojisi** (çev.: Ayşe Atalay). İstanbul: Alkim Yayınları.

Voleybol 1-2-3. (1991). **Beden Eğitimi ve Spor Liseleri İçin Voleybol**. Ankara: Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Matbaası.

Vural, B. (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Vurat, M. (2000). **Voleybol: Teknik**. Ankara: Bağırhan Yayımevi.

Wilson, S.L. (1997). **The Effect of Two Teaching Styles on Children's Skill Performance and Task Analysis Ability**. Virginia:University of Virginia. Ed.D. (www.umi.com/globalauto) (Ulaşım Tarihi: 12.08.2007).

Yamaner, F. (2001). **Beden Eğitimi ve Sporda Temel İlkeler**. Bursa: Ekin Kitabevi.

Yavaş, M., İlhan, A. (1997). **Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri**. Bursa: Melisa Matbaacılık.

Yavuz, K.E. (2003). **Eğitim Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları**. Ankara: Ceceli Yayınları.

Yaylacı, F. (1998). **İlköğretim okulları beden eğitimi dersi öğretim programının değerlendirilmesi**. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1, 95-106.

Yekrek, Ş. (2006). **İlköğretim Sekizinci Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Çoklu Zeka Kuramının Öğrencilerin Erişimine ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yenal, T., Çamlıyer, H. ve Saracaloğlu, A. (1999). **İlköğretim ikinci devre çocuklarında beden eğitimi ve spor etkinliklerinin motor beceri ve yetenekler üzerine etkisi**. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4 (3), 15-16.

Yeniçeri, S., Hindistan, Y.S. (1998). **Çocuklar ve Gençler İçin Voleybol Antrenörlüğü (Amerikan Spor Eğitim Programı)**. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Yetim, A.A. (2005). **Sosyoloji ve Spor**. İstanbul: Yaylacık Matbaası.

Yıldırım, K. (2006). **Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarı, Benlik Saygısı ve Kalıcılığına Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, K., Tarım, K. ve İflazoğlu, A. (2006). **The effects of cooperative learning within a multiple intelligence framework on academic achievement and retention in maths**. Journal of Theory and Practice in Education, 2 (2), 81-96.

Yılmaz, Ç. (2005). **İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Ders Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi ve Yeni Bir Model Önerisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, H., Sünbül, A.M. (2000). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Konya: Mikro Yayınları.

Yılmaz, H., Sünbül, A.M. (2003). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Konya: Mikro Yayınları.

EKLER**Ek-1. Beden Eğitimi Dersi Eğitim Programı**

HEDEFLER	ÜNİTE	SÜRE
<ol style="list-style-type: none"> 1. Voleybol ile ilgili kavramların bilgisi 2. Voleybol oyun kuralları bilgisi 3. Voleybola ilişkin alan ölçüleri bilgisi 4. İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlıkları edinebilme 5. Voleybol oynamanın önemini takdir etme 6. Etkinliklere katılmaya istekli olma 7. Voleybolda parmak pas tekniğini kavrayabilme 8. Voleybolda parmak pas becerisini uygulayabilme 9. Voleybolda manşet pas tekniğini kavrayabilme 10. Voleybolda manşet pas becerisini uygulayabilme 11. Voleybolda servis tekniğini kavrayabilme 12. Voleybolda servis becerisini uygulayabilme 13. Voleybolda smaç tekniğini kavrayabilme 14. Voleybolda smaç becerisini uygulayabilme 15. Voleybolda blok tekniğini kavrayabilme 16. Voleybolda blok becerisini uygulayabilme 17. Vücudu voleybol oynamak için uygun duruma getirebilme 18. Voleybol oynarken sinir, kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme 19. Voleybolu oluşturan temel becerileri oyun ortamında kullanabilme 	<p>VOLEYBOL ile İLGİLİ TEMEL BİLGİLER ve TEMEL BECERİLER</p>	<p>8 HAFTA</p>

Ek-2. Voleybol Ünitesi Öğretim Programı

Ders: Beden Eğitimi

Sınıf: 7

Süre: 8 hafta

Hedefler

1. Voleybol ile ilgili kavramların bilgisi
2. Voleybol oyun kuralları bilgisi
3. Voleybola ilişkin alan ölçüleri bilgisi
4. İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlıkları edinebilme
5. Voleybol oynamanın önemini takdir etme
6. Etkinliklere katılmaya istekli olma
7. Voleybolda parmak pas tekniğini kavrayabilme
8. Voleybolda parmak pas becerisini uygulayabilme
9. Voleybolda manşet pas tekniğini kavrayabilme
10. Voleybolda manşet pas becerisini uygulayabilme
11. Voleybolda servis tekniğini kavrayabilme
12. Voleybolda servis becerisini uygulayabilme
13. Voleybolda smaç tekniğini kavrayabilme
14. Voleybolda smaç becerisini uygulayabilme
15. Voleybolda blok tekniğini kavrayabilme
16. Voleybolda blok becerisini uygulayabilme
17. Vücudu voleybol oynamak için uygun duruma getirebilme
18. Voleybol oynarken sinir, kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme
19. Voleybolu oluşturan temel becerileri oyun ortamında kullanabilme

İçerik

1. Voleybol, parmak pas, manşet pas, servis, smaç, blok
2. Oyuna katılanlar, oyun düzeni, hakemler
3. Voleybol oyun sahası ve ölçüleri
4. Duyuşsal davranışların geliştirilmesi
5. Duyuşsal davranışların geliştirilmesi
6. Duyuşsal davranışların geliştirilmesi
7. Parmak pas tekniğini meydana getiren öğeler, öğelerin özellikleri

8. Parmak pas becerisi ve uygulanması, dikkat edilecek hususlar, yapılabilecek hatalar

9. Manşet pas tekniğini meydana getiren ögeler, ögelerin özellikleri

10. Manşet pas becerisi ve uygulanması, dikkat edilecek hususlar, yapılabilecek hatalar

11. Servis tekniğini meydana getiren ögeler, ögelerin özellikleri

12. Servis becerisi ve uygulanması, dikkat edilecek hususlar, yapılabilecek hatalar

13. Smaç tekniğini meydana getiren ögeler, ögelerin özellikleri

14. Smaç becerisi ve uygulanması, dikkat edilecek hususlar, yapılabilecek hatalar

15. Blok tekniğini meydana getiren ögeler, ögelerin özellikleri

16. Blok becerisi ve uygulanması, dikkat edilecek hususlar, yapılabilecek hatalar

17. Isınma, ısınmanın önemi, prensipleri, koordinasyon, sürat, kuvvet ve esneklik çalışmaları

18. Kayma, sıçrama, çıkış çalışmaları, sağlık topu ve voleybol topuyla çalışmalar

19. Voleybolda pozisyonlar ve pozisyon dönme

Yöntem ve Teknikler

İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi, takım-oyun-turnuva tekniği

Kaynak-Araç-Gereç

Konuyla ilgili kaynak kitaplar, konu uzmanları, çalışma yaprakları, kamera, video, teyp, duvar panosu.

Eğitim Durumları

1

1.1. Dersin başında öğrencilere; beden eğitimi dersi, voleybol sporu, ders uygulamasında kullanılacak yaklaşım ve yöntem ile ilgili bilgi verilir.

1.2. Öğrencilere bu derste farklı bir yaklaşım ve yöntemin uygulanacağı söylenir ve sınıf 4'erli gruplara ayrılır.

1.3. Her gruba bir isim ve grupları meydana getiren her öğrenciye bir renk verilir.

1.4. Öğretmen, işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi hakkında sınıfa bilgi verir ve grupların birbirlerine dönük şekilde sınıfa yerleşmelerini sağlar.

1.5. Daha sonra voleybol ile ilgili temel kavramların öğrenilmesi amacıyla, değişik zeka alanlarına hitap edecek şekilde hazırlanan sunum öğretmen tarafından gerçekleştirilir, hazırlanan notlar öğrencilere dağıtılır ve grup içi öğrenmeleri için belli bir süre verilir.

1.6. Verilen sürenin sonunda, gruplardan seçilen birer öğrenciyle turnuva gerçekleştirilir.

1.7. Öğretmen tarafından hazırlanan konu ile ilgili çalışma yaprakları yarışan öğrencilere dağıtılır ve belli bir sürede cevaplamaları istenir.

1.8. Yarışma sonunda, gruptaki öğrencinin aldığı puanlar dörde bölünerek grup puanı belirlenir ve not edilir.

1.9. Konu, öğretmen tarafından kısaca tekrar edilir ve ders bitirilir.

2

2.1. Dersin başında öğrencilere, bu dersin salonda işleneceği söylenir ve sınıf salona götürülür.

2.2. Salonda öğrenciler rahat çalışabilecekleri şekilde oturma pozisyonu alır.

2.3. Öğretmen, “voleybol oyun kurallarını bilmek, voleybol oynamak için son derece önemlidir” diyerek, öğrencilerin derse motive olmasını sağlar.

2.4. Voleybol eğitim kasetinden voleybol oyunu öğrencilere seyrettirilir, gerekli yerlerde video durdurularak kurallar belirtilir.

2.5. Öğretmen tarafından gruplar sahaya yerleştirilir, konuyla alakalı olarak hazırlanan notlar öğrencilere dağıtılır ve belli bir süre verilir.

2.6. Verilen sürenin sonunda, gruplardan seçilen birer öğrenciyle turnuva gerçekleştirilir.

2.7. Öğretmen tarafından hazırlanan konu ile ilgili çalışma yaprakları yarışan öğrencilere dağıtılır ve belli bir sürede cevaplamaları istenir.

2.8. Yarışma sonunda, gruptaki öğrencinin aldığı puanlar dörde bölünerek grup puanı belirlenir ve not edilir.

2.9. Konu, öğretmen tarafından kısaca tekrar edilir ve ders bitirilir.

3

3.1. Dersin başında öğrencilere, bu dersin salonda işleneceği söylenir ve sınıf salona götürülür.

3.2. Salonda öğrenciler rahat çalışabilecekleri şekilde oturma pozisyonu alır.

3.3. Öğretmen, “voleybol oyun alanını bilmek, voleybol oynamak için son derece önemlidir” diyerek, öğrencilerin derse motive olmasını sağlar.

3.4. Voleybol oyun alanı ile ilgili öğrencileri bilgilendirmek amacıyla amacıyla, değişik zeka alanlarına hitap edecek şekilde hazırlanan sunum öğretmen tarafından gerçekleştirilir.

3.5. Öğretmen tarafından, voleybol oyun alanı ölçüleri saha üzerinde gösterilir ve seçilen öğrencilerden ölçüsü söylenen yerleri göstermeleri istenir.

3.6. Hazırlanan notlar öğrencilere dağıtılır ve grup içi öğrenmeleri için belli bir süre verilir.

3.7. Verilen sürenin sonunda, gruplardan seçilen birer öğrenciyle turnuva gerçekleştirilir.

3.8. Öğretmen tarafından hazırlanan konu ile ilgili çalışma yaprakları yarışan öğrencilere dağıtılır ve belli bir sürede cevaplamaları istenir.

3.9. Gruptaki öğrencinin aldığı puanlar dörde bölünerek grup puanı belirlenir ve not edilir.

3.10. Konu, öğretmen tarafından soru-cevap tekniği ile özetlenir ve ders bitirilir.

4

4.1. Voleybolun bir takım sporu olduğu, oynayan her oyuncunun birbirine güvenmeye, birbiriyle yardımlaşmaya ve birbirine saygı duymaya ihtiyacı bulunduğu öğretmen tarafından öğrencilere anlatılır.

4.2. Voleyboldaki takım uyumunun, maçların sonucunu direkt etkilediği örneklerle anlatılır.

4.3. İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi ve ilkeleri anlatılır.

4.4. İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi ve takım-oyun-turnuva tekniğinin voleybol öğretimindeki yerinin, işbirliği gruplarında tartışılması sağlanır.

4.5. Öğrencilerden, gruplarındaki görevleriyle ilgili tartışma yapmaları ve fikir geliştirmeleri istenir.

4.6. Derse katılımlarından dolayı öğrencilere teşekkür edilir ve ders bitirilir.

5

5.1. Öğretmen tarafından öğrencilere, “bu gün voleybol maçı seyretmeye gideceğiz” denilerek sınıf voleybol maçına götürülür.

5.2. Maçın ilk setinin seyredilmesinin ardından voleybol sahasına dönülür.

5.3. Öğretmen, maçla ilgili edindikleri izlenim ve voleybol sporu hakkında öğrencilerin fikrini sorar, tartışmalarına zemin hazırlar.

5.4. Öğretmen, voleybol oynamanın bireye kazandıracığı nitelikleri belirten bir konuşmayla, öğrencilerin oyun hakkındaki düşüncelerini ortaya koymayı sağlar.

5.5. Derse katılımlarından dolayı öğrencilere teşekkür edilir ve ders bitirilir.

6

6.1. Öğrencilere, voleybol ile ilgili olgular hakkında kısa bilgiler verilir.

6.2. Voleybolun çıkışı, tarihi gelişimi, ülkemize girişi özetlenir.

6.3. Öğretmen tarafından öğrencilerden, sportif etkinliklere katılmanın insana katacağı değerler hakkında kısa bir kompozisyon yazmaları istenir.

6.4. Öğrencilerden toplanan kompozisyonlardan bazıları sınıfa okunur ve bunlarla ilgili grupların tartışma yapmaları istenir.

6.5. Öğretmenin, sporun bireye kazandıracığı özellikleri örneklendirerek anlatımıyla ders sona erdirilir.

7-8

7-8.1. Öğretmen, “artık voleybol tekniklerini öğrenmeye başlayacağız, biliyorum ki hepimiz iyi birer voleybolcu olacaksınız” diyerek öğrencileri derse motive eder.

7-8.2. Voleybol eğitim kasetinden, parmak pas tekniği ile ilgili bölümü öğrencilere seyrettirir.

7-8.3. Resim, şekil ve grafikler yardımıyla sunumunu destekler.

7-8.4. Konu anlatımını, değişik zeka alanlarına hitap edecek şekilde materyallerle geliştirir.

7-8.5. Daha sonra, uygulamalı olarak parmak pas tekniğini anlatır.

7-8.6. Öğrencilere, parmak pas ile ilgili bilgilerin bulunduğu notları dağıtır ve gruplarında tartışmaları için süre tanır.

7-8.7. Bundan sonra, parmak pas tekniğini uygulatabilmek için öğrencilerin koşu ve ısınma alıştırmaları yapmalarını sağlar.

7-8.8. Isınmadan sonra, işbirliği grupları sahadaki yerlerine yerleşirler ve öğretmenin gösterdiği teknik alıştırmalarını gruplarında öğrenmeye çalışırlar.

7-8.9. Bu sırada öğretmen, öğrencilerden gelebilecek sorulara cevap vermek için gruplar arasında gezinir.

7-8.10. Verilen sürenin sonunda, gruptan seçilen birer öğrenciyle turnuva gerçekleştirilir.

7-8.11. Turnuva için seçilen öğrencilerden, duvarda belirlenen bölgeye, belli bir saniyede parmak pas vuruşu yapmaları istenir ve yapılan her vuruş için belli bir puan kaydedilir.

7-8.12. Gruptaki öğrencinin aldığı puanlar dörde bölünerek grup puanı belirlenir ve not edilir.

7-8.13. Yarışma birincisi grup, diğer gruplara alkışlatılarak ödüllendirilir.

7-8.14. Konu, öğretmen tarafından kısaca tekrar edilir.

7-8.15. Esnetme ve germe hareketleri yaptırılır ve ders bitirilir.

9-10

9-10.1. Öğretmen, voleybol eğitim kasetinden, manşet pas tekniği ile ilgili bölümü öğrencilere seyrettirir.

9-10.2. Resim, şekil ve grafikler yardımıyla sunumunu destekler.

9-10.3. Konu anlatımını, değişik zeka alanlarına hitap edecek şekilde materyal ve etkinliklerle geliştirir.

9-10.4. Daha sonra, uygulamalı olarak manşet pas tekniğini anlatır.

9-10.5. Öğrencilere, manşet pas ile ilgili bilgilerin bulunduğu notları dağıtır ve gruplarında tartışmaları için süre tanır.

9-10.6. Bundan sonra, manşet pas tekniğini uygulatabilmek için öğrencilerin koşu ve ısınma alıştırmaları yapmalarını sağlar.

9-10.7. Isınmadan sonra, işbirliği grupları sahadaki yerlerine yerleşirler ve öğretmenin gösterdiği teknik alıştırmalarını gruplarında öğrenmeye çalışırlar.

9-10.8. Bu sırada öğretmen, öğrencilerden gelebilecek sorulara cevap vermek için gruplar arasında gezinir.

9-10.9. Verilen sürenin sonunda, gruplardan seçilen birer öğrenciyle turnuva gerçekleştirilir.

9-10.10. Turnuva için seçilen öğrencilerden, duvarda belirlenen bölgeye, belli bir saniyede parmak pas vuruşu yapmaları istenir ve yapılan her vuruş için belli bir puan kaydedilir.

9-10.11. Gruptaki öğrencinin aldığı puanlar dörde bölünerek grup puanı belirlenir ve not edilir.

9-10.12. Yarışma birincisi grup, diğer gruplara alkışlatılarak ödüllendirilir.

9-10.13. Konu, öğretmen tarafından kısaca tekrar edilir.

9-10.14. Esnetme ve germe hareketleri yaptırılır ve ders bitirilir.

11-12

11-12.1. Öğretmen, voleybol eğitim kasetinden, servis tekniği ile ilgili bölümü öğrencilere seyrettirir.

11-12.2. Resim, şekil ve grafikler yardımıyla sunumunu destekler.

11-12.3. Konu anlatımını, değişik zeka alanlarına hitap edecek şekilde materyal ve etkinliklerle geliştirir.

11-12.4. Daha sonra, uygulamalı olarak servis tekniğini anlatır.

11-12.5. Öğrencilere, servis ile ilgili bilgilerin bulunduğu notları dağıtır ve gruplarında tartışmaları için süre tanır.

11-12.6. Öğretmen öğrencilere, “açık hava ve güneşin tadını çıkarmaya ne dersiniz” diyerek onları açık voleybol alanına götürür.

11-12.7. Bundan sonra, servis tekniğini uygulatabilmek için öğrencilerin koşu ve ısınma alıştırmaları yapmalarını sağlar.

11-12.8. Isınmadan sonra, işbirliği grupları sahadaki yerlerine yerleşirler ve öğretmenin gösterdiği teknik alıştırmalarını gruplarında öğrenmeye çalışırlar.

11-12.9. Bu sırada öğretmen, öğrencilerden gelebilecek sorulara cevap vermek için gruplar arasında gezinir.

11-12.10. Verilen sürenin sonunda, gruplardan seçilen birer öğrenciyle turnuva gerçekleştirilir.

11-12.11. Turnuva için seçilen öğrencilerden, duvarda belirlenen bölgeye, belli bir saniyede parmak pas vuruşu yapmaları istenir ve yapılan her vuruş için belli bir puan kaydedilir.

11-12.12. Gruptaki öğrencinin aldığı puanlar dörde bölünerek grup puanı belirlenir ve not edilir.

11-12.13. Yarışma birincisi grup, diğer gruplara alkışlatılarak ödüllendirilir.

11-12.14. Konu, öğretmen tarafından kısaca tekrar edilir.

11-12.15. Esnetme ve germe hareketleri yaptırılır ve ders bitirilir.

13-14

13-14.1. Öğretmen, voleybol eğitim kasetinden, smaç tekniği ile ilgili bölümü öğrencilere seyrettirir.

13-14.2. Resim, şekil ve grafikler yardımıyla sunumunu destekler.

13-14.3. Konu anlatımını, değişik zeka alanlarına hitap edecek şekilde materyal ve etkinliklerle geliştirir.

13-14.4. Daha sonra, uygulamalı olarak smaç tekniğini anlatır.

13-14.5. Öğrencilere, smaç ile ilgili bilgilerin bulunduğu notları dağıtır ve gruplarında tartışmaları için süre tanır.

13-14.6. Bundan sonra, smaç tekniğini uygulatabilmek için öğrencilerin koşu ve ısınma alıştırmaları yapmalarını sağlar.

13-14.7. Isınmadan sonra, işbirliği grupları sahadaki yerlerine yerleşirler ve öğretmenin gösterdiği teknik alıştırmalarını gruplarında öğrenmeye çalışırlar.

13-14.8. Bu sırada öğretmen, öğrencilerden gelebilecek sorulara cevap vermek için gruplar arasında gezinir.

13-14.9. Verilen sürenin sonunda, gruplardan seçilen birer öğrenciyle turnuva gerçekleştirilir.

13-14.10. Turnuva için seçilen öğrencilerden, duvarda belirlenen bölgeye, belli bir saniyede parmak pas vuruşu yapmaları istenir ve yapılan her vuruş için belli bir puan kaydedilir.

13-14.11. Gruptaki öğrencinin aldığı puanlar dörde bölünerek grup puanı belirlenir ve not edilir.

13-14.12. Yarışma birincisi grup, diğer gruplara alkışlatılarak ödüllendirilir.

13-14.13. Konu, öğretmen tarafından kısaca tekrar edilir.

13-14.14. Esnetme ve germe hareketleri yaptırılır ve ders bitirilir.

15-16

15-16.1. Öğretmen, voleybol eğitim kasetinden, blok tekniği ile ilgili bölümü öğrencilere seyrettirir.

15-16.2. Resim, şekil ve grafikler yardımıyla sunumunu destekler.

15-16.3. Konu anlatımını, değişik zeka alanlarına hitap edecek şekilde materyal ve etkinliklerle geliştirir.

15-16.4. Daha sonra, uygulamalı olarak blok tekniğini anlatır.

15-16.5. Öğrencilere, blok ile ilgili bilgilerin bulunduğu notları dağıtır ve gruplarında tartışmaları için süre tanır.

15-16.6. Bundan sonra, blok tekniğini uygulatabilmek için öğrencilerin koşu ve ısınma alıştırmaları yapmalarını sağlar.

15-16.7. Isınmadan sonra, işbirliği grupları sahadaki yerlerine yerleşirler ve öğretmenin gösterdiği teknik alıştırmalarını gruplarında öğrenmeye çalışırlar.

15-16.8. Bu sırada öğretmen, öğrencilerden gelebilecek sorulara cevap vermek için gruplar arasında gezinir.

15-16.9. Verilen sürenin sonunda, gruplardan seçilen birer öğrenciyle turnuva gerçekleştirilir.

15-16.10. Turnuva için seçilen öğrencilerden, duvarda belirlenen bölgeye, belli bir saniyede parmak pas vuruşu yapmaları istenir ve yapılan her vuruş için belli bir puan kaydedilir.

15-16.11. Gruptaki öğrencinin aldığı puanlar dörde bölünerek grup puanı belirlenir ve not edilir.

15-16.12. Yarışma birincisi grup, diğer gruplara alkışlatılarak ödüllendirilir.

15-16.13. Konu, öğretmen tarafından kısaca tekrar edilir.

15-16.14. Esnetme ve germe hareketleri yaptırılır ve ders bitirilir.

17

17.1. Dersin başlangıcında öğrencilere, öğretmen tarafından oyunsal formda hazırlanmış ısınma hareketleri yaptırılır.

17.2. Isınma hareketleri esnasında öğrencilere, güncel müziklerden oluşan kaset dinletilir.

17.3. Bundan sonra, 5 dakika serbest ısınma yapmaları söylenir.

17.4. Serbest ısınma sırasında öğretmen, öğrenciler arasında gezer ve gerekli uyarıları yapar.

17.5. Gruplardan her iki kişinin bir top alması istenir ve voleybola özgü ısınmanın yapılması sağlanır.

17.6. Çalışmalar sırasında öğrencilerden, eşlerinde gördükleri hataları düzeltmeleri istenir.

17.7. Esnetme ve germe hareketleriyle ders bitirilir.

18

18.1. Dersin başlangıcında öğrencilere, öğretmen tarafından oyunsal formda hazırlanmış ısınma hareketleri yaptırılır.

18.2. Daha sonra öğrencilerden, salonda oynayabilecekleri bir spor dalında 10 dakika ısınma amaçlı oyun oynamaları istenir.

18.3. Grupların yerlerini almaları sağlanır, gruptaki öğrencilerden birinin yaptığını diğer grup üyelerinin de yapması istenir ve bu sırayla bütün grup yapıncaya kadar uygulanır.

18.4. Gruplar, ikişerli olarak karşılıklı filede dururlar ve sıçrayarak file üzerinden ellerini birbirlerine değdirirler.

18.5. Grupların voleybol dip çizgisinde yerleşmesinden sonra, eşlerin karşılıklı koşarak filede buluşması ve blok yaparak geriye dönmesi sağlanır.

18.6. Ders boyunca yapılanlar öğretmen tarafından özetlenir.

18.7. Esnetme ve germe hareketleriyle ders bitirilir.

19

19.1. Öğrencilerden, voleybol sahasının etrafında sıralanmaları istenir.

19.2. Sahaya yerleştirilen 6 öğrenci yardımıyla, voleybolda uygulanan pozisyonlar ve pozisyon dönme öğrencilere anlatılır.

19.3. Grupların pozisyonları ve pozisyon dönmeleri pekiştirmeleri için serbest çalışması sağlanır.

19.4. Sınıf, altı kişilik gruplara ayrılır ve ma yaptırılacağı söylenir.

19.5. Ma için hazırlık çalışmaları ve ısınma yaptırılır.

19.6. Hakemlik yapacak öğrenciler belirlenir ve kura atışıyla maçlar başlatılır.

19.7. Maçlar sonunda birinci olan takım ödüllendirilir.

19.8. Esnetme ve germe hareketleriyle ders bitirilir.

Değerlendirme

Öğrencilerin voleybol temel teknikleri ile ilgili performansları kameraya kaydedilecek.

Ek-3. Günlük Ders Planı

BÖLÜM 1

Ders	Beden Eğitimi
Sınıf	7/B
Tarih	
Süre	40+40 dakika
Ünite	Voleybol
Konu	Parmak pas

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları Hedef ve Davranışlar	<p>Hedef 1:Parmak pas becerisini kavrayabilme Davranışlar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Parmak pas becerisini meydana getiren öğeleri söyleme ve yazma 2. Parmak pas becerisinde dikkat edilmesi gereken hususları söyleyebilme 3. Parmak pas becerisinde yapılan hataları belirleyebilme <p>Hedef 2:Parmak pas için vücudu hazır hale getirebilme Davranışlar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Isınma koşusu ve ısınma hareketleri yapma 2. Topla ısınma yapma <p>Hedef 3: Parmak pas becerisini uygulayabilme Davranışlar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vücudu, topun geldiği yöne döndürme 2. Ayakları omuz genişliğinde açma 3. Topa parmak uçları ile vurma 4. Top ile parmakları alnın üst kısmında buluşturma 5. Topun altına girme 6. Vuruştan sonra kollarla topu takip etme 7. Vuruştan sonra yaylanma hareketini yapma 8. Topu istenilen yere gönderme
Ünite Kavramları ve Davranış Örüntüsü	Beden eğitimi, voleybol, esnetme, parmak pas
Güvenlik Önlemleri	Topla yapılan çalışmalarda işbirliği gruplarının birbirine zarar vermeyecek şekilde yerleşmesinin sebeplerinin açıklanması
Öğretme/Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sunu yolu ile anlatım, işbirliğine dayalı yöntem, takım-oyun-turnuva tekniği
Kullanılan Eğitim Teknolojileri/Araç-Gereç ve Kaynaklar	Kamera, video, teyp, duvar panosu, spor salonu, voleybol file ve topları, düdük, çalışma kağıt ve kalemleri, ünite ile ilgili ders notları

Öğrenme/Öğretme Etkinlikleri

1. Başlama Devresi (Derse Giriş ve Isınma)

Sözel-Dilsel/Mantıksal-
Matematiksel/Görsel-
Uzamsal/Kişilerarası-
Sosyal/Bedensel-
Kinestetik Zekalar

- Öğretmen, dersten önce kamera, video ve televizyon düzeneğini salonda hazırlar.
- Öğrenciler geniş kolda sıralanırlar, selamlama ve yoklamadan sonra kılık-kıyafet kontrolü yapılır.
- Öğretmen, geçen ders işlenen voleybol temel duruşu ile ilgili voleybol temel eğitim kasetini seyrettirerek ve öğrencilere sorular sorarak geçen dersin kısa bir tekrarını yapar.
- Öğretmen, işbirliği gruplarının sahaya yerleşmelerini sağlar, yap-bozları dağıtır. Dağıtımını yaparken “yap-bozu tamamladığınızda, bugün işleyeceğimiz temel tekniği bulmuş olacaksınız” der. Bu sayede öğrencilerin dikkati çekilmiş olur.
- Yap-bozların tamamlanması sonucu işlenecek konu ortaya çıkar. Öğretmen, “artık voleybolu öğrenmeye başlıyoruz, bu dersimizde parmak pası öğreneceğiz” diyerek öğrencileri konudan haberdar eder.
- Öğretmen, “bu dersimizin sonunda parmak pas ile ilgili bilgi sahibi olacak ve çok güzel yapacaksınız” diyerek öğrencileri dersin hedeflerinden haberdar eder.
- Öğretmen, “derse en etkin katılan gruba ders sonunda ödülüm var” diyerek güdülenmeyi sağlar.
- Öğretmen, parmak pas tekniği ile ilgili çalışma yapraklarını öğrencilere dağıttıktan sonra, tekniğin teorik ve uygulamalı sunumunu yapar.
- Daha önce hazırlamış olduğu şekil ve resimleri pano yardımıyla öğrencilere göstererek, vücudun duruşuna dikkat çeker.
- Voleybol temel eğitim kasetinden, parmak pas tekniği ile ilgili kısmı öğrencilere seyrettirir. Seyrettirme sırasında kaseti durdurarak, yer yer hatırlatmalarda ve dikkat çekmelerde bulunur.
- Öğrenciler derin kolda sıraya girerek, voleybol sahası etrafında 5 dakika ısınma koşusu yaparlar.
- Koşudan sonra saha yarı alanında deplase çalışması yaparlar.
- Voleybol sahası yarı alanında daire oluşturarak esnetme hareketlerini yaparlar:
 - Boynu esnetirler.
 - Omuz, kollar ve el bileklerini esnetirler.
 - Beli esnetirler.
 - Bacaklar ve ayak bileklerini esnetirler.
- Voleybol sahasına dağılarak; sağ kol, sol kol, baş üstü çift kol ve çift el yere vurma top çekme çalışması yaparlar.

2. Esas Devre

<p>Sözel-Dilsel/Görsel- Uzamsal/Müzikal-Ritmik Kişilerarası-Sosyal/ Bedensel-Kinestetik Zekalar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●Öğretmen, parmak pas tekniğini uygulamalı olarak bir kez daha gösterir. ●Teknikle ilgili öğrencilerin sorusu varsa öğretmen cevaplandırır. ●Öğretmen tarafından öğrencilere çalışma yaprakları dağıtılır. Öğrencilere çalışma yaprakları, alıştırmalar ve görevler hakkında bilgi verilir. ●Öğretmenin komutuyla gruplar, voleybol sahasında daha önceden belirlenen yerlerine yerleşirler. ●Öğretmen, çalışma esnasında öğrencilere teypten güncel müzikleri dinletir. ●Dönüt, düzeltme ve pekiştirme öğretmen tarafından yapılmaz. Ancak öğretmen, öğrencilerden talep gelirse rehberlik eder. ●Parmak pas alıştırmaları öğretmen tarafından gösterilir ve öğrencilerin gruplarında öğrenmeleri beklenir. <p><i>Alıştırmalar</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenciler yere çömelerek parmak pas tekniği ile top sektirme çalışması yaparlar. 2. Öğrenciler duvarda parmak pas tekniği ile top sektirme çalışması yaparlar. 3. Topu yükseğe attıktan sonra yerde sekmesini beklerler, sonra topun altına girerek tutarlar. 4. Topu yükseğe attıktan sonra yerde sekmesini beklerler, sonra topun altına girerek bir kez parmak pas vuruşu yaparlar ve topu tutarlar. 5. Karşılıklı geçen eşlerden birinin attığı topa diğeri parmak pas vuruşu yapar. 6. Eşler karşılıklı parmak pas yaparlar. 7. Yere oturan ve bacaklarını yana açarak ayak tabanlarını birleştiren eşler, karşılıklı parmak pas yaparlar. <ul style="list-style-type: none"> ●Öğretmen, turnuva için, her işbirliği grubundan bir kişi seçer. ●Grubu temsilen bu öğrenciler, duvarda belirlenen çerçeve içinde, belli bir mesafeden 20 saniye parmak pas vuruşu yaparlar. ●Öğretmen, grupları adına yarışan öğrencileri gözlemler ve tekniğin özüne uygun her vuruş için 1 puanı onların hanesine yazar. ●Öğretmen, en fazla puanı alan öğrenciyi tespit eder, onun bulunduğu grubu turnuva birincisi ilan eder, grubu diğer gruplara alkışlatarak ödüllendirir. ●Öğrenciler daire oluşturarak gerdirmeye hareketlerini (boyun, omuz, kollar, bel, bacaklar) yaparlar. ●Ders etkinliklerinde kullanılan bütün materyal ve malzemeler görevli öğrenciler tarafından toplanır.
---	--

3. Bitiriş (Eğitsel Oyun)	
Sözel-Dilsel/Görsel-Uzamsal/Kişiyeye Dönük-İçsel Zekalar	<ul style="list-style-type: none"> •Öğrenciler geniş kolda sıraya geçerler. •Öğretmen tarafından öğrencilere kağıtlar dağıtılır. Öğrencilerden, çok iyi bir voleybolcu olduklarını hayal etmeleri, bugün derste başarılı olduklarını düşünmeleri ve hissettiklerini kağıtlara yazmaları istenir. •Duygu ve düşüncelerini yazan öğrenciler, kağıtları öğretmene teslim ederler. •Öğretmen, bugün işlenen konuyla ilgili genel bir değerlendirme yapar. •Öğretmen, “haftaya manşet pası öğreneceğiz” diyerek öğrencileri gelecek ders işlenecek konu ile ilgili bilgilendirir. •Derse etkin katılımı gerçekleştiren gruba öğretmen tarafından ödül verilir. •Öğrencilere teşekkür edilir ve iyi dileklerle ders bitirilir.

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme <ul style="list-style-type: none"> •Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme •Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> •Öğrencilerin işbirliği gruplarında yaptıkları yap-bozlar ve parmak pas tekniğine ait çalışma yaprağı, öğretmen tarafından kontrol edilecektir.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	<ul style="list-style-type: none"> •Beden eğitimi dersi, özelliğinden dolayı okulun genel disiplinini doğrudan etkiler. Dersin işlenişinde titizlikle uygulanan kurallar, diğer derslere de olumlu etki yapacaktır. •Yap-bozlar, resim dersi ile ilişkilendirilebilir. •Çalışma esnasındaki ritmik fon müziği, müzik dersiyle ilişkilendirilebilir.

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
---	--

Ders Öğretmeni

Alpaslan GÖRÜCÜ

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

Okul Müdürü

Ek-4. Voleybol Gözlem Formları

Parmak Pas Gözlem Formu

Adı Soyadı:

Gözlemci:

Tarih:

DAVRANIŞLAR	D	S	B	N	A
	a	b	c	d	e
1. Vücudun topa doğru dönmesi					
2. Ayakların omuz genişliğinde açık olması					
3. Topa parmak uçları (parmakların ilk boğumları) ile vurulması					
4. Top ile parmakların alnın üst kısmında buluşması					
5. Vücudun topun altına girmesi					
6. Topa vurduktan sonra ellerin, kolların ve parmakların topun gittiği yönde ileriye doğru uzanması					
7. Vücudun top karşıladıktan sonra yaylanma hareketi yapması					
8. Topun istenilen yere gönderilmesi					

Anahtar

a- Daima

b- Sık sık

c- Bazen

d- Nadiren

e- Asla

Manşet Pas Gözlem Formu

Adı Soyadı:

Gözlemci:

Tarih:

DAVRANIŞLAR	D	S	B	N	A
	a	b	c	d	e
1. Vücudun topun geldiği yeri göstermesi					
2. Ayakların omuz genişliğinde açık olması					
3. Topun altına girilmesi					
4. Topa doğru bölge ile vurulması (el bileği ile dirsek bölgesi arasında)					
5. Kolların dirseklerden bükülü olmaması					
6. Topun istenilen yere gönderilmesi					
7. Ayak parmak uçlarında yükselmesi					
8. Kolların topu takip etmesi (omuz hizasına kadar)					

Anahtar

a- Daima

b- Sık sık

c- Bazen

d- Nadiren

e- Asla

Smaç Gözlem Formu

Adı Soyadı:

Gözlemci:

Tarih:

DAVRANIŞLAR	D	S	B	N	A
	a	b	c	d	e
1. İki ya da üç adımla fileye yaklaşma					
2. Son adımda kullanılan elin ters tarafındaki ayağın önde olması					
3. Kollardan kuvvet alarak sıçrama					
4. Kolun havada geriye açılması					
5. Topun doğru zamanda yakalanması					
6. Vuruş anında dirseğin gergin olması					
7. File temasından kaçınılması					
8. Topun istenilen bölgeye atılması					
9. Dengeli bir şekilde düşüş					

Anahtar

a- Daima

b- Sık sık

c- Bazen

d- Nadiren

e- Asla

Servis Gözlem Formu

Adı Soyadı:

Gözlemci:

Tarih:

DAVRANIŞLAR	D	S	B	N	A
	a	b	c	d	e
1. Vücudun topun atılacağı bölgeyi göstermesi					
2. Ayakların omuz genişliğinde açık olması					
3. Çizgiye basılmaması					
4. Topun doğru yüksekliğe atılması					
5. Kolun gergin olması					
6. Ağırlık aktarımının doğru yapılması (arkadan öne doğru)					
7. Topa avuç içinin temas etmesi					
8. Topun istenilen bölgeye gönderilmesi					
9. Kolun topu takip etmesi					

Anahtar

a- Daima

b- Sık sık

c- Bazen

d- Nadiren

e- Asla

Blok Gözlem Formu

Adı Soyadı:

Gözlemci:

Tarih:

DAVRANIŞLAR	D	S	B	N	A
	a	b	c	d	e
1. Topun görülmesi ve ona göre yer tutulması					
2. Dik olarak kuvvetlice yukarıya sıçrama					
3. Sıçrarken fileye temas etmeden blok hareketinin yapılması					
4. Fileye olan uzaklığın ayarlanması					
5. Topun yakalandığı anda aktif bloğun yapılması					
6. Blok esnasında ellerin doğru olarak kullanılması					
7. Dengeli bir şekilde çift ayak düşüş					

Anahtar

a- Daima

b- Sık sık

c- Bazen

d- Nadiren

e- Asla

Ek-5. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Beden eğitimi dersine korkuyla yaklaşıyorum.					
2. Beden eğitimi dersine istekle katılıyorum.					
3. Beden eğitimi dersi beni sıkıyor.					
4. Boş zamanlarımda beden eğitimi etkinlikleriyle uğraşmaktan hoşlanırım.					
5. Beden eğitimi etkinliklerine katılmaktan çekinirim.					
6. Gelecekte, beden eğitimi ile ilgili bir meslek seçmek isterim.					
7. Beden eğitimi dersine katılmak istemiyorum.					
8. Beden eğitimi dersinin programdaki ders saatinin daha fazla olmasını isterim.					
9. Beden eğitimi ile ilgili konulardan hoşlanmıyorum.					
10. Beden eğitimi dersinde dinlendiğimi hissediyorum.					
11. Beden eğitimi dersine, zorunlu ders olduğu için katılıyorum.					
12. Beden eğitimi ile ilgili her şeye ilgi duyarım.					
13. Beden eğitimi dersinin ders saatinin azaltılmasını isterim.					
14. Beden eğitimi dersinde kendimi rahat hissederim.					
15. Elimde olsa beden eğitimi dersine katılmak istemezdim.					
16. Beden eğitimi etkinlikleri çok eğlencelidir.					
17. Beden eğitimi dersinde çok endişelenirim.					
18. Beden eğitimi dersi paylaşma duygularımı geliştirir.					
19. Seçme şansım olsaydı, beden eğitimi ile ilgili konuları öğrenmek istemezdim.					
20. Beden eğitimi ile ilgili konuları zevkli buluyorum.					
21. Beden eğitimi dersine sınıf geçmek için katılıyorum.					
22. Beden eğitimi dersini çok severim.					
23. Beden eğitimi dersi bende güvensizlik uyandırır.					
24. Beden eğitimi dersinde başarılı olmak için çok çaba sarf ederim.					