



**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ERGENLERDE ÖĞRENME STİLİ, BEDENSEL ZEKÂ VE SPORA
YÖNELİK TUTUM İLİŞKİSİ**

Gökhan ESEN

MUĞLA-2022

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ERGENLERDE ÖĞRENME STİLİ, BEDENSEL ZEKÂ VE SPORA
YÖNELİK TUTUM İLİŞKİSİ**

Gökhan ESEN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Halil Evren ŞENTÜRK

MUĞLA-2022

TEZ ONAYI

Gökhan ESEN tarafından hazırlanan “Ergenlerde Öğrenme Stili, Bedensel Zekâ Ve Spora Yönelik Tutum İlişkisi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Tezli Yüksek Lisans Programında, Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Doç. Dr. Yasin YILDIZ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	(İmza)
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Halil Evren ŞENTÜRK Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	(İmza)
Üye	Doç. Dr. T. Osman MUTLU Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	(İmza)

Tez savunma tarihi: 25.02.2022

Bu tez Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Tezli Yüksek Lisans Programında, Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Banu BAYAR
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan metinleri sahiplerinden yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricinde YÖK Ulusal Tez Merkezi / MSKÜ Açık Erişim Sisteminde erişime açılabilir.

☐ Tezimle ilgili patent başvurusu yapılacağından veya patent alma süreci devam ettiğinden Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile tezimin mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl erişime açılmasının ertelenmesini talep ediyorum.

☐ Tezimde yeni teknik, materyal ve metotlar kullanıldığından ve henüz makaleye dönüşmemiş olduğundan Enstitü Yönetim Kurul kararı ile mezuniyet tarihimden itibaren 6 ay tezimin erişime açılmasının ertelenmesini talep ediyorum.

25.02.2022

(İmza)

Gökhan ESEN

ETİK BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Ergenlerde Öğrenme Stili, Bedensel Zeka ve Spora Yönelik Tutum İlişkisi” isimli çalışmada tezin planlanmasından yazımına kadar tüm süreçlerde etik ilkelere bağlı kaldığımı, tezime ilişkin bilgi ve belgeleri akademik ve bilimsel etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezimde kullandığım tüm görsel ve yazılı materyallerin kaynağını gösterdiğimi, yararlandığım eserlerin tümünün kaynaklar bölümünde yer aldığını, tezimin Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna göre yazıldığını beyan ederim.

25.02.2022

(İmza)

Gökhan ESEN

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamda yol göstericiliği, fikirleri, bilgisi ve rehberliğiyle her zaman destek sağlamış hocam Doç. Dr. Halil Evren ŞENTÜRK'e sevgi ve saygılarım ile teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda araştırmamıza gönüllü olarak katılan, ölçeği cevaplandırarak değerli zamanlarını araştırmamız için ayırmış olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine sevgi ve saygılarımla teşekkürlerimi sunarım.

ERGENLERDE ÖĞRENME STİLİ, BEDENSEL ZEKÂ VE SPORA YÖNELİK TUTUM İLİŞKİSİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, lise eğitimi gören 14-18 yaş arası ergenlerin kinestetik öğrenme stilleri ile kinestetik zeka alanlarının baskınlıklarını inceleyerek spora yönelik tutumları ile ilişkilendirmektir. Araştırmanın problem cümlesi; “Ortaöğrenime devam eden 14-18 yaş arası ergenlerin kinestetik öğrenme stilleri ile kinestetik zeka alanlarının, spora yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Çalışmanın genel evrenini Köyceğiz ilçesinde ortaöğretim çağındaki tüm ergenler oluştururken, çalışma evrenini ise ilgili okullarda öğrenime devam eden ergenler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmaya, veri toplanılması planlanmış olan okullarda eğitim görmekte olan 812 öğrenciye ulaşılmış olup, çalışmaya 695 öğrenci gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Gökdağ tarafından 2004 yılında geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Ölçeği’nin kinestetik stil alt boyutu ($\alpha=.80$), Saban (2001) tarafından geliştirilmiş Çoklu Zeka Envanteri’nin kinestetik zeka alanı alt boyutu ($\alpha=.73$) ve Şentürk (2015) tarafından geliştirilen Spora Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Pandemi şartlarında çevrimiçi toplanabilen verilere güvenirlik, normallik, sıklık ve parametrik karşılaştırma, ilişki ve regresyon analizleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre örneklem grubundaki öğrencilerin fiziksel aktivite sıklıklarının, akademik başarıları ile doğru orantılı olarak arttığı görülmüştür. Düzenli fiziksel aktivitenin akademik başarıyı olumlu yönde desteklediği çalışmanın ortaya çıkardığı önemli sonuçlardan bir tanesi olarak göze çarpmaktadır. Çalışmanın problem cümlesine ilişkin olarak ortaya konan sonucu, kinestetik öğrenme stili ve kinestetik zeka alanı baskın olan ergenlerin, aynı doğrultuda spora yönelik tutumlarının da yüksek düzeylerde olumlu sonuçlar oluşturmasıdır. Sonuç olarak ergenlerde kinestetik zeka ve kinestetik öğrenme stili baskınlığı, spora yönelik tutumları oldukça yüksek bir oranda olumlu yönde etkilemektedir. Sadece beden eğitimi ve spor derslerinde değil, tüm derslerde kinestetik zeka alanı ve öğrenme stili baskın öğrencilere sınıf içi bedensel görev ve sorumluluklar verilerek hem doğal liderler yaratılmış hem de ilgili öğrencilerin öğrenme motivasyonları üst seviyeye çekilmiş olacaktır.

Anahtar Kelimeler:“Ergen”, “Bedensel zeka”, “Öğrenme stili”, “Spora yönelik tutum”, “Kinestetik”

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STYLE, PHYSICAL INTELLIGENCE AND ATTITUDE TOWARDS SPORTS IN ADOLESCENTS

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the dominance of kinesthetic learning styles and kinesthetic intelligence areas of adolescents aged 14-18 who have high school education, and correlate them with their attitudes towards sports. The problem statement of the research; “Do the kinesthetic learning styles and kinesthetic intelligence domains of adolescents aged 14-18 attending secondary education have an effect on their attitudes towards sports?” formed in the form. While the general population of the study consists of all adolescents of secondary school age in Köyceğiz district, the study population consists of adolescents who continue their education in the relevant schools. In this direction, 812 students studying at the schools where data collection was planned were reached, and 695 students voluntarily participated in the study. As a data collection tool in the study, the kinesthetic style sub-dimension ($\alpha=.80$) of the Learning Styles Scale developed by Gökdağ in 2004, the kinesthetic intelligence domain sub-dimension ($\alpha=.73$) of the Multiple Intelligences Inventory developed by Saban (2001), and The Attitude Scale Towards Sports developed by Şentürk (2015) was used. Reliability, normality, frequency and parametric comparison, correlation and regression analyzes were applied to the data that could be collected online under pandemic conditions. According to the findings, it was observed that the frequency of physical activity of the students in the sample group increased in direct proportion to their academic success. It stands out as one of the important results of the study that regular physical activity positively supports academic achievement. In the study, it was found that adolescents with a dominant kinesthetic learning style and kinesthetic intelligence have high attitudes towards sports. As a result, the dominance of kinesthetic intelligence and kinesthetic learning style in adolescents positively affects attitudes towards sports at a very high rate. Not only in physical education and sports classes, but also in all classes, by giving physical duties and responsibilities in the classroom to students with dominant kinesthetic intelligence and learning styles, both natural leaders will be created and the learning motivation of the students will be raised to the highest level.

Keywords: “Adolescent”, “Multiple intelligences”, “Learning styles”, “Attitude towards sports”, “Kinesthetic”

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER VE RESİMLER DİZİNİ.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sayıtları	4
1.5. Araştırmadaki Temel Kavramlar.....	4
2. GENEL BİLGİLER.....	6
2.1.Öğrenme.....	6
2.2.Öğrenme Kuramları	8
2.2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları	8
2.2.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları	8
2.2.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramları.....	9
2.2.4. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı	9
2.3.Öğrenme Stilleri	10
2.3.1.Görsel Öğrenme Stili.....	10
2.3.2.İşitsel Öğrenme Stili.....	11
2.3.3.Dokunsal (Kinestetik) Öğrenme Stili	11
2.4.Öğrenme Stilleri Modelleri	11
2.4.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modelleri.....	11
2.4.2. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli	12
2.4.3. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT sistemi)	13
2.4.4. Gregorc Öğrenme Stili Modeli	14
2.4.5. Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli	15

2.4.6. Felder ve Silverman Öğrenme Stilleri Modeli	16
2.4.7. Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Öğrenme Stilleri	18
2.5.Çoklu ZekaTeorisi.....	19
2.5.1.Sözel-DilselZeka	21
2.5.2.Mantıksal-Matematiksel Zeka.....	22
2.5.3.Görsel-Uzamsal Zeka.....	23
2.5.4.Bedensel-Kinestetik Zeka	23
2.5.5.Müziksel-Ritmik Zeka	24
2.5.6.Sosyal-Kişilerarası Zeka	25
2.5.7.İçsel-Öze Dönük Zeka.....	25
2.5.8.Doğasal Zeka.....	26
2.6.Beden Eğitimi ve Spor Ortamlarında Çoklu Zeka Kavramı	26
2.7.Beden Eğitimi ve Spora Yönelik Tutumlar.....	29
3. YÖNTEM	34
3.1.Araştırma Modeli	34
3.2.Araştırma Evren ve Örneklemi	34
3.3.Verİ Toplama Araçları	34
3.4.Deneysel Kurgu.....	36
3.5.Verİ Toplama Süreci	36
3.6.İstatistiksel Analiz.....	36
3.7. Etik Onay	36
3.8.Araştırmanın Sınırlılıkları	37
4. BULGULAR.....	38
5. TARTIŞMA	45
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	50
6.1.Sonuçlar	50
6.2.Öneriler	52
KAYNAKLAR.....	53
EKLER	61
Ek1: ETİK KURUL ONAYI	61
Ek 2: KURUM İZİN ONAYI	62
Ek 3: FORMLAR (VERİ / KAYIT FORMLARI / ANKET FORMLARI / vb.)	63
Ek 4: ÖZGEÇMİŞ.....	65

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

TTK : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

ŞEKİLLER VE RESİMLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Bernice McCarthy öğrenme stilleri	13
Şekil 2.2. Gregorc öğrenme stilleri.....	15
Şekil 2.3. Felder ve Silverman öğrenme stilleri.....	17

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 4.1. Örneklem grubunun demografik özellikleri	38
Tablo4.2. Örneklem grubunun fiziksel aktivite sıklıkları ile akademik başarıları	39
Tablo 4.3. Örneklem ölçekler ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları	39
Tablo 4.4. Çalışmanın problem cümlesine ilişkin korelasyon bulguları.....	39
Tablo 4.5. Cinsiyete göre ölçekler ve alt boyutlarından alınan puan ortalamaları	40
Tablo 4.6. Cinsiyete göre not ortalaması ve fiziksel aktivite puan ortalamaları	40
Tablo 4.7. Lise türüne göre ölçeklerden alınan puan ortalamaları.....	41
Tablo 4.8. Lise türüne göre not ortalaması ve fiziksel aktivite puan ortalamaları.	41
Tablo 4.9. Alan türüne göre ölçeklerden alınan puan ortalamaları	42
Tablo 4.10. Alan türüne göre not ortalaması ve fiziksel aktivite puan ortalamaları	42
Tablo 4.11. Lisansa göre ölçekler ve alt boyutlarından alınan puan ortalamaları.	43
Tablo 4.12. Lisansa göre not ortalaması ve fiziksel aktivite puan ortalamaları	43

1. GİRİŞ

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı uhdesinde hazırlanan Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programı (MEB, 2018), Beden Eğitimi ve Spor derslerini genç nesillerin fikren ve bedenlen sağlıklı olmasını sağlayan bir faaliyet alanı olarak görmekte ve bununla birlikte gençlerin fiziksel aktivite aracılığı ile duyuşal, psikomotor, sosyal, bilişsel alanlarda gelişimine, serbest zamanlarında sportif ve kültürel etkinliklerde bulunmasına, sporu yaşam tarzı haline getirmesine katkı sağlayacağına dikkat çekmektedir (MEB, 2018).

Günümüzde bilimsel ve teknolojik değişimler ve gelişimler sonucu bireysel ve toplumsal olarak değişen ihtiyaçların, öğretme-öğrenme teori ve yaklaşımlarındaki değişimlerle yeniliklerin, bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Yaşanması muhtemel bu değişimlerden bahsedilen beden eğitimi ve spor öğretim programında (MEB, 2018) birey, empati yapabilen iletişim becerilerine sahip, girişimci, kararlı, eleştirel düşünen, problem çözebilen, bilgiyi üretip hayatta işlevsel olarak kullanabilen topluma ve kültüre katkı sağlayan niteliklerle tanımlanmaktadır. Belirtilen özelliklerde bireylerin yetiştirilebilmesi için uygulanacak olan öğretim programları, salt bilgi aktarılmasından ziyade sade, anlaşılır, bireysel farklılıkları dikkate alan, değer beceri kazandırma hedefli olarak oluşturulmakta, farklı zekâ yapılarına göre farklı ilgi ve yetenekleri gözetmektedir (MEB, 2018).

Her bir öğrencinin benzer öğrenme yapılarına sahip olamayacağına değinen Kolb (2005), Dunn (2000) ile Reichmann ve Gracha (1974), öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanımalarına imkân veren öğrenim stilleri kuramlarını ortaya atmışlardır. Öğrencilerin, farklı öğrenme stillerine sahip olduğuna vurgu yapılan kuramlarda adı geçen stil sözcüğünün anlamı, TDK'ya (2019) göre üslup ya da biçem anlamına gelmektedir. Stil, bireyin kendisinde var olan bilgi ve beceriyi kullanırken yeteneklerini nasıl kullanmayı tercih ettiğidir (Fer, 2005). Öğrenme, deneyimler yoluyla bilginin oluşması süreci (Kolb, 1984) olarak kabul edilmekte olup Dunn ve Dunn'a (1993) göre birey, karşılaşmış olduğu yeni bilgiyi öğrenirken veya hatırlarken kendine özgü yollar geliştirmektedir. Geliştirip tercih etmiş olduğu bu yollar da yine aynı araştırmacılara göre bireyin öğrenme stili olarak tanımlanmaktadır.

Öğrencilerin farklı yapılarını ortaya koyan bir diğer kuram da çoklu zeka kuramıdır. Gardner'ın (1992) Çoklu Zekâ Kuramı bireyin yetenek, ilgi ve gizil güçlerini ortaya çıkarıp geliştirmeyi hedefleyen, bireylerin birbirlerinden farklı alanlarda zekalara sahip olması durumunu ön plana çıkaran, öğrenmede seçme haklarını ve fırsat durumlarını arttıran eğitimsel bir düzenlemedir. Bireylerin zekâ alanlarının farklı olmasından dolayı herkesin kendisine özgü ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrenme düzeyleri de farklılıklar gösterdiği konusuna odaklanır. Çoklu zekâ öğrenme alanları dokuz ana başlıkta incelenir. Bunlar; bedensel-kinestetik, matematiksel-mantıksal, sözel-dilsel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, varoluşsal, doğasal, kişiler arası-sosyal, öze dönük-içsel zekalardır (Ebezener, 2006; Gardner, 2004; Gökçen, 2007; Karadağ, 2008; Kaya ve Barrington, 2004; Lumbur, 2006; Saban, 2002; Saban, 2010).

Çalışmanın ana teması, öğrenme stilleri ile çoklu zeka alanlarından bedensel-kinestetik zeka arasında bir ilişkili olduğunun varsayımıdır. Beden eğitimi ve spor, bireysel ya da grup halinde gösteri yada eğlence amacı ile yapılan fiziksel ve/veya beyinsel aktivitelerdir (Güneş, 2005). Spor lisesi öğrencilerinin bedensel zekâlarının genel lise öğrencilerinininkinden daha iyi olduğuna Güllü ve Tekin'in 2009 yılında yapmış oldukları çalışmada değinilmiştir. Beden eğitimi ve spora ilgisi yüksek bireylerin bedensel zeka alanlarının da yüksek olabileceği, önerisi sunulan bu çalışmada da öngörülmektedir. Aynı zamanda bedensel zekanın spora yönelik tutumlar ile de bir ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Tutum, belirli olay, obje ve kişilere karşı belirgin bir şekilde davranma yöntemiyle toplumsal olarak kazanmış olduğumuz yönelim ve yatkınlıklardır (Bayhan, 2009). Bu tanımdan yola çıkarak spora yönelik tutum, bireylerin spora yönelik olarak geliştirmiş oldukları yönelim ve yatkınlıklar olarak tanımlanabilmektedir. Bireyin spora veya fiziksel aktiviteye olan ilgisini Şentürk (2015) yapmış olduğu çalışmasında üç alt boyutta ele almıştır. Bu boyutlar aktif spor yapma, sporla yaşama, spora ilgi duyma boyutlarıdır.

Galloway ve Labarca (1990) ergenlerin, kendine özgü anlama kabiliyeti, ilgi yetenekleri, boyu, kilosu vb. birçok özellikleri ile diğer bireylerden ayrıldığına vurgu yapmışlardır. İnsanların kendi öğrenme stillerine uygun ortamlar oluşturulması durumunda daha etkili ve kolay öğrenme sağladıkları da Kolb (2005), Dunn (2000) ile Reichmann ve Gracha (1974) tarafından açıklanmıştır. Bireylerin kişilik özellikleri, ihtiyaç ve tercihleri birbirinden farklı ve kişiye özgü ise, öğrenme stilleri de kişiye özgü

özelliklerdir ve bu özelliklerin birbirlerine herhangi bir üstünlükleri de yoktur (Golloway ve Labarca,1990). Onay’a göre (2006), ergenlerin eğitimi önemseniyor ise onların farklı zeka yapıları hakkında da bilgi sahibi olmamız, etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için ise zeka yapısına uygun bir öğrenmenin sağlanması gerekmektedir. Tek yönlü beslenme gelişimimizi nasıl olumsuz etkiliyorsa, zekanın da tek yönlü olarak desteklenmesi zihnin gelişimini olumsuz etkiler ve gelişimini sınırlayacaktır (Onay, 2006).Örneğin, fiziksel aktivite alışkanlıklarına katkıda bulunacağımız ergenlerin üst düzeyde gelişim ve aktif katılımını istiyorsak onların bedensel-kinestetik zekalarına hitap edebilmeli ve onlara uygun öğrenme stilleri ile çalışmalarımızı desteklememizin uygun olacağı düşünülmektedir. Spor yapan bir toplum yaratmak için bu konu üzerinde yapılmış bütün çalışmalar incelenmeli, bireylerin spora ne kadar yatkın olduğu, spor alışkanlığının, spora bakış açısının, karakterinin spor ile nasıl eğitebildiği gibi temel konuların, kısacası spora yönelik tutumun sorgulanması gerekir (Şentürk, 2015).

1.1. Problem Durumu

Bu çalışmada, spora yönelik olumlu ya da olumsuz tutum geliştirilmesinde kinestetik zeka ve öğrenme stili değişkenlerinin etkili olacağı varsayımından yola çıkılmıştır. Giriş bölümünde sunulan bilgiler doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi; “Ortaöğrenime devam eden 14-18 yaş arası ergenlerin kinestetik öğrenme stilleri ile kinestetik zeka alanlarının, spora yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Alt problem cümlelerinde ise öğrencilerin demografik özelliklerine göre kinestetik öğrenme stilleri, kinestetik zeka düzeyleri ve spora yönelik tutumlarında farklılıklar olup olmadığı sorgulanmaktadır. Ayrıca kinestetik zeka düzeyi, kinestetik öğrenme stili ve spora yönelik tutumlar arasındaki istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin incelenmesi diğer problem cümlelerini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, lise eğitimi gören 14-18 yaş arası ergenlerin kinestetik öğrenme stillerini dikkate alarak kinestetik zeka yapısını bir bütün olarak değerlendirerek spora yönelik tutumlarının incelenmesidir. Araştırma sonucunda kinestetik zeka alanları, kinestetik öğrenme stili ve spora yönelik tutum değişkenleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Çalışmada spora yönelik tutumlar aktif spor yapma, sporla yaşama ve spora ilgi duyma boyutları açısından değerlendirilecektir. Çalışmanın son bölümünde bu hedefe vurgu yapılacak ve

sonuçların olumlu çıkması durumunda gençlerin sahip olduğu özellikler ile ilgi isteklerini destekleyici bilimsel ve toplumsal yararları açıklanacaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Gençlerimizin sağlıklı birer birey olabilmesi için, öğrenim gördükleri liselerde akademik eğitimlerinin yanında sportif ve sosyal etkinliklere de katılmalarına teşvik edilmelidir. Pandemi döneminde de görüldü ki; toplumların her şeyden önce sağlıklı bireylere ihtiyacı vardır. Araştırmamızın amacı doğrultusunda çalışmanın hipotezleri ergenlerin kendilerine has öğrenme stilleri olduğu ve bedensel kinestetik zekanın spora karşı tutumu olumlu yönde etkilediği şeklinde oluşturulmuştur. Ulusal ve uluslar arası çalışmalarda öğrenme stilleri, çoklu zeka ve spora yönelik tutumlar üzerine ayrı ayrı ele alarak yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Çalışmamızda bu üç başlık birbiri ile ilişkilendirilerek incelenmiştir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada evrenden seçilmiş olan örneklem grubunun, evreni temsilde yeterli olduğu, araştırma konusu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklardan elde edilen bilgilerin objektifliği yansıttığı ve araştırmada kullanılan anket formlarının objektif olarak doldurulduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmadaki Temel Kavramlar

Öğrenme stili: Bireyin giyim, araç kullanma, yüzme, koşma gibi birçok konuda olduğu gibi öğrenmede de belli bir stili vardır. Örneğin bazıları yalnız başına, kimileri yazarak, kimileri grup halinde kimileri de müzik dinleyerek çalışmayı severler. Bu ve benzeri tercihleri bireylerin öğrenme stillerini gösterir (Erden- Altun, 2006).

Çoklu zeka: Çoklu zeka teorisi insan zihnine açılan bir pencere gibidir ve beynin çeşitli bölümlerinin sipesifik fonksiyonlarını açıklar. Diğer bir deyişle çoklu zeka, insan zekasının içeriğe nasıl tepkide bulunduğu ve bu içeriği nasıl içselleştirip zihinde yorumladığını açıklamaya çalışır. Dolayısıyla çoklu zeka teorisi açısından bakıldığında zeka, çok yönlü bir kapasitedir, bir potansiyel veya bir yetidir (Saban, 2001).

Tutum: Bireyin nesne, durum ya da olay karşısında göstermiş olduğu negatif ya da pozitif eylemlerdir (Turanlı, Türker ve Keçeli, 2008).

Spor: Kazanma amacı içeren bedensel, zihinsel ve teknik bir çaba gösterilen, izleyenler için estetik ve heyecan ile takip edilen bir süreç, genel anlamıyla anatomi, fizyoloji ve psikoloji gibi bilim dallarından yardım alarak gelişen ve sürdürülen bilimsel bir kavramdır (İnal, 2000).

Spora yönelik tutum: Bireyin fiziksel aktiviteye ve spora olan ilgisini ortaya koyma niyeti ile spora ilgi duyma, sporla yaşama ve aktif spor yapma alt boyutları ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Şentürk, 2015).

Ergenlik: Kimlik gelişiminin hızlı bir şekilde yaşandığı, bireyin kendisinin kim olduğu, mizaç ve karakter anlamında hangi özelliklere sahip olduğunu bulma ve bilme aşaması olarak anlamaya çalıştığı dönemdir (Steinberg ve Marris, 2001).

2. GENEL BİLGİLER

Spor bir yapılar bütünüdür ve bu yapı içerisinde zekâ ve öğrenme kavramları sıklıkla geçmektedir (Duman, 2009). Spor yapan birey, spor ortamındaki yeniliklere ve gelişmelere uyum sağlamak için öğrenmeli, öğrenme işini ise sahip olduğu zeka sayesinde gerçekleştirebilmelidir. Her insanda var olan, kendine özgü kabiliyet ve becerilerin tamamının kullanıldığı sportif etkinliklerde, eğitim işin içindeyse farklı zeka tipleri ve öğrenme stillerinin de farkında olunmalıdır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile antrenörler hitap ettikleri bireyin ya da sporcu grubunun zeka ve öğrenme stillerinin farkında ise öğretimde başarıyı şansa bırakmamış olacaklardır.

Araştırmada merak edilen konu, bireyin bedensel faaliyetlere dolayısıyla da fiziksel aktiviteye olan ilgisinin, diğer bir deyişle spora yönelik tutumunun kinestetik zeka ve öğrenme stilleri ile bir ilişkisinin olabileceği ihtimalidir. Çalışmanın kavramsal çerçevesi de bu ihtimali güçlendirme adına zeka, öğrenme ve spora yönelik tutum konuları etrafında şekillenmiştir.

2.1.Öğrenme

Öğrenme kavramını açıklamadan önce çatı kavram olan eğitime vurgu yapmak gerekmektedir. Eğitim, yaşantımızın her anında aralıksız bir şekilde devam eden bir süreçtir. Eğitim süreci ailede başlar ve öğrenim hayatı boyunca okul ortamında planlı ve düzenli bir şekilde devam eder. Okullarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri disiplinli bir emeğin ürünü olarak karşımıza çıkar (Yenice ve diğ., 2003).

Eğitim alanında araştırma yapan birçok araştırmacı eğitimi, bireysel yönden ele almışlardır. Çilenti'nin (1988) derlemesine göre Jon Stuart Mill eğitimi, kişilerin kendi ve diğerleri için bir mutlu olma aracı olarak görmekte, Kant ise insanın mükemmel hale getirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Durkheim (1956) farklı bir açıdan bakmış ve eğitimi, genç kuşakların sistemli ve yöntemli bir şekilde toplumsallaştırılması olarak ifade etmiştir. Herbert Spencer'a göre ise eğitim, yüksek yaşam standartlarını gerçekleştirmek için yapılan faaliyetlerin tamamıdır. John Dewey de kendi açısından özetleyerek eğitimi, hayatın yeniden teşekkülü yada güncellemesi şeklinde ifade etmiştir (Çilenti, 1988).

Türk Dil Kurumu (TDK), çocukların ve gençlerin toplum yaşantısında kendi yerlerini alabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde edebilmeleri ve kişiliklerini geliştirebilmelerine okulda yada farklı bir yerde doğrudan veya dolaylı olarak yardım etme süreci olarak tanımlamaktadır (TDK, 2020).

Modern toplumun beklentisi üzerine yirmi birinci yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi günümüz eğitim sistemlerinin temel hedeflerindendir. Eğitim, aynı zamanda toplumsal değişimlere bireylerin uyum sağlaması için yeni davranışlar kazandırma amacı gütmektedir. Bu şekilde davranışları oluşturan bireyler değişimlere uyum sağlayıp toplumsal değişime yön verebileceklerdir (Şahin, 2017).

Eğitim bütünlüğü içerisinde en önemli alt kavramlardan bir tanesi öğrenme kavramıdır. Öğrenme kavramı birçok araştırmacının odak noktasında yer almaktadır ve birçok farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar genellikle psikoloji ve öğrenme alanında yapılan çalışmalardır. Bu sebeple öğrenme kavramı için net ve tek bir tanım yapmak zordur. Hem soyut hem de geniş bir kavram olması tanımlamayı güçleştirmektedir. Özden'e (2005) göre bireyler yaşamları süresince çevreleri ile etkileşim içindedirler. Bu etkileşim sonucunda belli bir bilgi, beceri ve tutum sahibi olurlar. Bu şekilde oluşan öğrenme nispeten kalıcı değişimler olarak görülebilir. De Houwer ve diğerleri (2013) öğrenme ile ilgili tanımlarında üç ayrı unsur üzerinde durmuştur. Bu üç ayrı unsura yazarlar çalışmalarında, organizma davranışlarında meydana gelen değişiklik, organizma ortamındaki düzen ve çevredeki düzen ile organizma arasındaki nedensel ilişki olarak değinilmiştir.

Öğrenme için yapılabilecek en iyi tanım belki de, öğrenmenin engellenemez bir durum olduğudur. Çünkü öğrenme genlerimize kadar iç dünyamıza işlemiş bir durumdur. Öğrenme bir yandan dünyaya uyum sağlamamıza yardımcı olurken diğer yandan da sosyalleşmenin en önemli parçasıdır (Petersen ve diğ., 2016). Öğrenmenin oluşabilmesi için bazı koşullarında olgunlaşması gerekir ki oluşması beklenen bu ön koşullar, amaç belirleme, uyanıklık, ilgi, dikkat, derinlemesine düşünme, aktif olma, katılım ve en önemlisi motivasyon olarak sayılabilir. Aktif katılım öğrenmenin çabuk ve kalıcı olarak pekiştirilmesini sağlamaktadır (Duman, 2015).

2.2.Öğrenme Kuramları

Öğrenme birçok farklı bilim insanına göre değişik yapılarda oluşmaktadır. Bu yapılara öğrenme kuramları adını verebiliriz. Kuram ele alınan bir olay üzerinde bilim adamının deneyimleri sonucunda mantıklı sonuçlar bildirmesidir. Öğrenme kuramı ise insanın öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiğine dair ilke ve genellemeleri kapsayan bir sistem olarak karşımıza çıkar.

2.2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları

Bu yaklaşım öğrenmeyi gözlenebilen davranışlar olarak ele alır. Uyarı tepki bağı çerçevesinde ele alınır (Güven, 2004). Bu yaklaşımdaki temel görüş insanlar bir problem durumu ile karşılaştıklarında ilk olarak geçmiş deneyimlerini kullanarak sorunu çözmeye, eğer daha önceden karşılaşmadığı bir durumla karşılaşır da bu durumda deneme yanılma yöntemini kullanarak sorunun üstesinden gelmeye çalışırlar. Bu akımın öncüleri Skinner, Pavlov, Watson, Thorndike olarak sayılabilir. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme, uyarıcı ve tepki arasındaki bağa denmektedir. İnsanlar belli uyarıcılara bazı tepkiler geliştirirler ve bu tepkiler gözlenebilir değişimlerdir. Bu yaklaşıma göre öğrenmede bu şekilde meydana gelir. En temelde klasik koşullanma, edimsel koşullanma, deneme ve yanılma ile bitişik koşullanma olmak üzere dört yaklaşımdan oluşmaktadır (Özer,2001).

2.2.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları

Bilişsel yaklaşımı benimseyenler öğrenmeyi yalnızca uyarıcı-tepki bağlantısı şeklinde açıklamanın yetersiz ve eksik olduğu, uyarıcı-organizma-tepki şeklinde olması gerektiği görüşünü benimsemişlerdir. Bu kuramı destekleyenler, öğrencilerin içinde bulundukları öğrenme sürecinde pasif alıcılar olmadıklarını, karşılaştıkları bilgileri kendilerine has yöntemlerle benimsediklerini öne sürmüştür (Açıkgöz, 2002).

Öğrenmeyi bilişsel yaklaşıma en uygun açıklayan kuram bilgiyi işleme kuramıdır. Bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenmeyi açıklamaya çalışanlar, çevremizdeki uyarıcıların hissedilmesi, bellekte depolanması, ihtiyaç duyduğunda geri getirilmesi şeklinde gözle görülür davranışlar olarak aşamalarını inceleme yoluyla öğrenmeyi açıklarlar (Fidan, 1996).

Bu kuramı benimseyen eğitim psikologlarına göre öğrenme, aktif bir süreçtir, pasif değildir. Öğrenenler, kendi öğrenmelerinden sorumludur. Öğrenen birey, sentez ve analiz yaparak yeni bilgilere ulaşır, öğrenen kişi gelen bilgilerden işine yarayacak planları seçer ve onları öğrenir. Bilişsel yaklaşımda öğrenme, bireyin ilişki içinde olduğu çevresi ile bütün süreçleri tekrardan anlamlandırması ile yakından ilgilidir (Demirel, 2004).

2.2.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramları

Duyuşsal öğrenme kuramları benlik ve ahlak gelişimi ile yakından ilgilidir. Öğrenme sırasında amaçlanan hedef kişiliği değiştirmek ise duyuşsal gelişiminde üstünde dikkatle durulmalıdır. Davranışçı kuramlar ahlaki yargı durumlarını dış faktörlere bağlı ortaya çıktığını iddia ederlerken, bilişsel kuramcılar ise benlik ve ahlak gelişimini belirli zaman dilimlerinde ortaya çıktığını savunurlar (Özden, 2003). Duyuşsal kuramlar üçe ayrılır. Bunlar; Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı, Woodworth'un işlevsel fonksiyonel kuramı ve Freud'un psikodinamik kuramıdır.

Eğitimde sosyal, akademik, bedensel ve duygusal olarak dört boyutun hepsi dikkate alınmalıdır. Eğitim, öğrencide benlik tasarımı oluşmasında katkıda bulunmalıdır. Öğrenci onuruna zarar verecek eğitim yaşantılarından kaçınılmalıdır. Öğrencinin benlik duygusuna öğretmen olumsuz etkide bulunmaktan kaçınılmalıdır. Ders başarısızlığından dolayı öğrencinin kişiliğine zarar vermekten kaçınılmalıdır. Bütün derslerin içeriğinde ahlaki değerlere vurgu yapılmalı ve öğrencilere olumlu ahlaki değerler kazandırılmalıdır. Öncelikle ahlaki gelişim periyotları iyice benimsenmeli ve hedef ahlaki gelişimin sağlanması amaçlanmalıdır (Özden, 2003).

2.2.4. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı

Kurucusu Hebb olan kurama göre aklımızın kendine özgü uyarıcıyı alma, çözümleme, karşılaştırma, anlamlandırma, yeniden örgütlenme ve tekrar kullanmak üzere depolamak gibi fonksiyonları vardır. Hebb, bu işlevlerin çevre ile etkileşim sonrasında yaşantılar ile oluştuğunu, kalıtsal olarak gelmediğini savunmuştur (Senemoğlu, 2005).

Nörofizyolojik durumlar Hebb'e göre farklı açılardan açıklanmıştır. Beynimizdeki hücre topluluğu karşılaşılan nesne yada olay sonucu uyarılır. Nesneye özgü hücre topluluğu(nöron) harekete geçer. İç ve dış uyarıcılar yoluyla hücre topluluğu harekete geçer ve ilgili olgu ya da nesne canlanır. Düşüncenin hücre topluluğu zihinde

oluşur. Bu noktada oluşan hücre topluluğu dizinine faz ardışıklığı denir. Faz ardışıklığını iç ve dış uyarıcılar faaliyete geçirir. Farklı gibi görünse de hayat boyu öğrenmeler birbiri ile ilişkili olduğu unutulmamalıdır. Genel bir şablon oluşturma ile başlayan öğrenme, iç görü ve yaratıcılık şeklinde gelişir (Akt. Öztürk, 2007).

2.3.Öğrenme Stilleri

Öğrenme stili, kan grubumuz gibi doğuştan var olan ve yaşamımıza çok derin etkileri olan özelliklerimizden biridir. Öğrenme stilimiz yaşam boyu değişmez fakat yaşamımızın değişmesinde etkindir. Bir çiftin yeni doğan sürekli ağlayan, geceleri uyumayan, doktor doktor dolaştıkları halde hiçbir rahatsızlığı olmayan bir bebeği kucaklarına alıp havada tuttuklarında ona yukarıda sallama hareketleri yaptıklarında sustuğunu, ağlamayı kestiğini hatta güldüğünü fark eden ailenin aslında çocuklarının öğrenme stillini öğrenmiş olduğu gerçeğini anlamamız gerekir. Neden bazı bebekler çok hareket etmeyi severken bazıları az hareketle mutlu olur? Niçin bazı çocuklar oyuncaklarını dağınık bırakırken bazıları toplu bırakmayı sever? Neden bazı çocuklar fanilasını dışarıda gezer, kimileri ise dışarı çıktığını anladığı anda rahatsız olup annesinin yanına gelip şortunun içine koymasını ister? İşte bu davranış şekilleri aynı zamanda bizi biz yapan özelliklerimizdir ve bu özelliklerimize kısaca öğrenme stilleri denmektedir (Boydak, 2001).

En temelde üç farklı öğrenme stiline sahip olan öğrenenler olduğundan söz edebilmekteyiz; görseller, işitseller ve dokunsallar. Şimdi bu üç farklı yapıyı tek tek tanıyalım.

2.3.1.Görsel Öğrenme Stili

Görsel öğrenme stilini benimseyenlerin tam öğrenmelerini sağlayabilmek için işlenen derste konuyu görsel uyarıcılarla desteklemek daha faydalı olur. Bu stilde geleneksel öğrenim stilinden çok yararlanmazlar. Görsel uyarıcılar kullanmak öğrenmeyi hızlandırır. Akıllı tahta, sunum, poster vb. görsel araçlar bu stilin öğrenme ortamlarında kullanılabilir. Görsel öğrenme stili güçlü olanlar genellikle karmaşıklığı pek sevmeyen tertipli ve düzenli, hayal ederek hatırlamayı seven bireylerdir (Boydak, 2008). Görsel öğrenme stiline sahip kişiler, öğrenme ortamında en önde oturmayı isterler. Bulundukları ortamlarda görsel materyaller olması öğrenmelerini pozitif olarak etkiler (Corbo, 2008; aktaran Özdemir, 2013).

2.3.2.İşitsel Öğrenme Stili

Bu stili benimseyenler, ses ve gürültü olmayan ortamlarda yalnız başlarına sesli şekilde çalışmalar yaparlar ve öğreticilerin anlattıklarını dikkatlice dinleyerek öğrenmeye çalışırlar. İlkokul öğrenim dönemlerinde çok fazla konuştukları için öğretmenlerini pek dinleyemezler ve bu sebeple sıkıntı yaşayabilirler. Müziğe karşı oldukça ilgilidirler. Hatırlamak için anlatma yöntemini kullanırlar (Boydak, 2008).

2.3.3.Dokunsal (Kinestetik) Öğrenme Stili

En ayırt edici özellikleri hareketli olmalarıdır. Okul ve benzeri alanlarda bu tip bireyler uzun süre yerlerinde sabit kalamazlar. Öğretmenlerin bu tip bireylere yaklaşımları büyük önem arz etmektedir. Bu tip çocukları hiperaktif olarak görmemelidir. Ceza verme gibi davranışlardan uzak durmalıdır. Öğrenmelerinde dokunma ön plandadır ve yaparak yaşayarak öğrenmelere daha çok açıktırlar (Boydak, 2008). Aktif olarak katıldıkları dersleri daha çok severler ve öğretim esnasında sürekli notlar tutarlar fakat bunları sık kullandıkları söylenemez (Corbo, 2008; aktaran Özdemir, 2013).

2.4.Öğrenme Stilleri Modelleri

Öğrenme stili kavramını ortaya çıkaran temel sebep bireysel farklılıkları üzerine çalışan araştırmalar olmuştur. Bireylerin sahip oldukları algılama şekilleri bulunduğu ortama uyumu buna bağlı tepki çeşitleri ele alınmakta ve bireylerin öğrenmeye yönelik olarak yaklaşım ve tercihleri olarak bir tanım yapılabilir (Başbay, Bıyıklı, Demir, 2018). Literatürü incelediğimizde birçok öğrenme stili modeli karşımıza çıkmaktadır. İncelediğimiz bu öğrenme stilleri genellikle insanların içinde bulunduğu çevre etmenlerine ve bunun yanında duyuşsal, bilişsel, fiziki, sosyal faktörlere göre sınıflandırılmıştır.

2.4.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modelleri

İlk kez 1967’de Dunn, bireylerin öğrenme yollarının farklı olduğunu ortaya atmıştır. Bu modelde odaklanılan nokta öğrenmeyi etkileyen uyarıları bir mercek altında tutarak bu etmenlerin oluşturduğu alt boyutların öğrenme öğretme sürecine etkilerini belirlemektir.

Bu stil oldukça geniş bir perspektifi kapsar. Öğrenme süreci çevresel, duygusal, sosyolojik, psikolojik ve fizyolojik alanlar olarak sınıflandırmaktadır. Çevresel uyarıcıların farklı olması kişilerin farklı öğrenme stillerine başvurmasına neden olmaktadır (Dunn, 2001; Akt. Aşkın, 2006). Modelin dayandığı hipotezler şunlardır; Bireylerin büyük kısmı öğrenebilir. Herkesin kendisine has bir öğrenme stili vardır. Öğrenmelerin gerçekleştiği alan ve mekanlar öğrenme stiline güçlü yönlerine yanıt verir. Bireyler bir problem durumu ile ilk kez karşılaştıklarında kendi öğrenme stillerinin güçlü yanlarından yararlanırlar. Her bireyin tercihleri kendine özgüdür. Öğretmenlerin geneli eğitim öğretim süreci içinde öğrenme stili kullanma yöntemlerini geliştirirler (Searson ve Dunn, 2001).

Dunn ve Dunn öğrenme stiline göre bireylerin öğrenme stillerini saptayabilmek için dikkat edilmesi gereken uyarıcılar; çevresel, sosyolojik, fizyolojik, duygusal, psikolojik etmenlerdir (Süral, 2008).

2.4.2. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli

Kolb Öğrenme Stilleri Modeli, “Yaşantısal Öğrenme Modeli” olarak da adlandırılabilir. Bu stil bilişsel gelişim ile beraber bilişsel tarzın birlikte entegrasyonudur (Kolb, 1981). Öğrenme eylemi Kolb’a göre, sosyal ve fiziki çevreye bireylerin uyumu sonucunda ortaya çıkar. İnsanların yaşantıları yoluyla edinmiş oldukları deneyimler, yeni deneyimler edinirken ve seçerken bireylere rehber olmaktadır (Akt. Veznedaroğlu ve Özgür 2005). 1967’de Dunn, bireylerin öğrenme yollarının farklı olduğunu ortaya koymuştur. Bu modelde odaklanılan nokta öğrenmeyi etkileyen uyarıları bir mercek altında tutarak bu etmenlerin oluşturduğu alt boyutların öğrenme öğretme sürecine etkilerini belirlemektir.

Kolb, bu modelde bireylerin olgu, durum, olay ve düşüncelere nasıl yaklaştığını ve karşılıklarına çıkan bu zorluklara karşı hangi çözüm yollarını ortaya çıkardıklarını incelemiştir (Önder, 2006). Kolb’un araştırmalarına göre insanlar, dört temel alanda gelişme gösterirler. Bunlar; duygusal, algısal, davranışsal ve simgeseldir (Kolb, 1984; Akt. Ekici, 2013).

Öğrenme stillerini Kolb, dört başlık halinde açıklamıştır (Koçak, 2007);

Özümseyen öğrenme stilleri modeli: Yansıtıcı gözlem boyutları güçlüdür. Soyut kavramsallaştırma özellikleri gelişmiştir. Öğrenme ortamını düşünerek ve derinlemesine gözleyerek geliştirirler. Sosyal olarak yaşanan olaylar pek dikkatlerini çekmez.

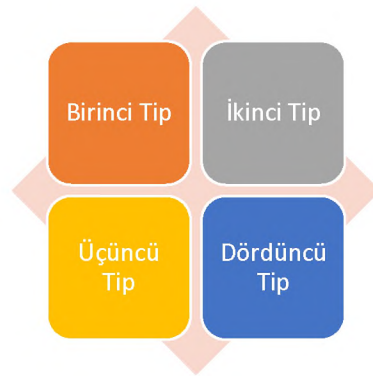
Değiştiren öğrenme stilleri modeli: Yansıtıcı gözlem ve somut yaşantı yetenekleri güçlüdür. Düşünme yeteneklerini üst düzeyde kullanırlar. Kavramları çok iyi algırlar ve düşünme yeteneklerini iyi kullanırlar. Düşüncelerini ifade etmekten kaçınırlar ve ortama gözlem yaparak uyum sağlarlar.

Yerleştiren öğrenme stili modeli: Aktif ve somut yaşantı öğrenme tarzları daha baskın olduğu gözlemlenmiştir. Gerçek dışı planlardan uzak dururlar. Çalışmalarında başkalarının fikirlerine değer verirler.

Ayrıştıran öğrenme stili modeli: Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı boyutları ile sorun çözme ve teknik konularda güçlüdürler. Yapararak yaşayarak öğrenir, sistemli analizler yaparlar. Düşüncelerini uygulama, sorun çözme, planlama yapabilme ve karar verebilme özelliklerine sahip bireylerdir (Kolb, 1984; 1999, Akt. Koçak, 2007).

2.4.3. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT sistemi)

BerniceMcCarthy, Kolb'un öğrenme stilleri modelinin üzerine deneysel çalışmalar yaparak 4MAT sistemini geliştirmiştir. Öğrenme sürecinde beynimizin her iki lobunda aktif olarak çalıştığını öne sürmüştür (McCarthy, 1985). McCarthy öğrenenleri, birinci tip, ikinci tip, üçüncü tip ve dördüncü tip öğrenen olarak dört grupta incelemiştir. Birinci tip öğrenen, hayal gücü yüksek; ikinci tip öğrenen, analitik; üçüncü tip öğrenen, sağduyulu; dördüncü tip öğrenen ise dinamik öğrenenlerdir (McCarty, 1990, 32). Paragraflar halinde biraz daha detaylandırılalım.



Şekil 2.1. BerniceMcCarthy öğrenme stilleri

Birinci tip öğrenenler: Uyumlu çalışırlar, bilgileri somut bir şekilde alırlar. Öğrenmek için iyi bir dinleyicidirler ve olaylara geniş perspektiften bakarlar. Genellikle bu yüzden karar vermekte zorlanırlar (McCarthy, 1990).

İkinci tip öğrenenler: Gözlemledikleri ile hazırdaki bilgileri harmanlayarak teori geliştirirler. Bilgiyi soyut bir şekilde algırlar. En mükemmeli isterler ve bu doğrultuda kendilerini geliştirmeye çalışırlar. Okul, onlar için ihtiyaçlarına uygun bir ortamdır (McCarthy, 1990).

Üçüncü tip öğrenenler: Bilgiyi aktif olarak işler ve soyut olarak algırlar. Sağduyulu öğrenme için teorileri test ederler. Problemleri çözerler. Deney, tamir ve benzeri işler yapmaktan çok hoşlanırlar. Öğrendikleri durumların bir an önce faaliyete geçmesini isterler (McCarthy, 1990).

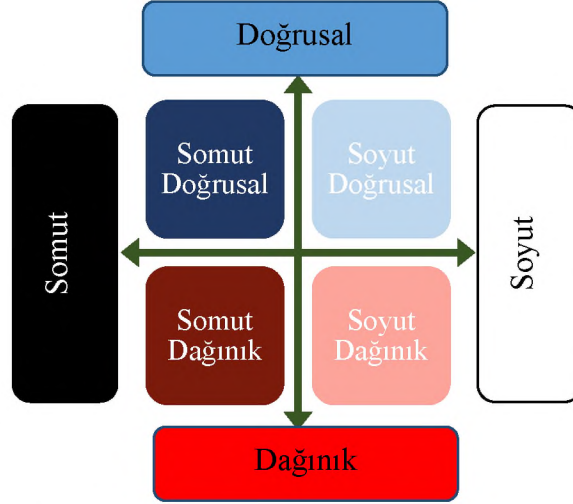
Dördüncü tip öğrenme: Bu tip kişiler bilgiyi somut olarak algılar, tecrübelerini kullanarak aktif işledikleri bilginin kullanılması sağlarlar. Deneme yanılma yöntemini öğrenme sürecinde sıklıkla kullanırlar. Rahatlıkla ikili ilişki kurabilir, aynı zamanda zorlayıcı ve yönlendirici karakterler olabilirler. Onlar için okul aşırı düzenlidir ve çok sıkıcı bir ortamdır (McCarty, 1990).

2.4.4. Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Gregorc öğrenme stiline göre bilginin, nasıl alındığı ve işlendiğine önem verilir. Öğrenmenin, zihni algıladığı evrenin somut yada soyut olabileceğine karar verir. Dağınık yada sıralı haldeki bilgileri belli bir düzene koyabilir (Babacan, 2010). Bu model, bilgiyi alma, bilgiyi işleme, bilgiyi depolama ve kodları çözme üzerinde bilgiyi algılama sistemi geliştirmiştir. Gregorc'a göre öğrenme stili, kişinin kendine has bir şekilde öğrendiği bilgileri, ne şekilde çevresine yansıttığını gösteren kendine has davranışlarıdır. Bireylerin öğrenme stillerini, becerilerine göre oluşturdukları öğrenmeler ortaya çıkarmaktadır (Usta, 2008). Gregorc, öğrenme stillerini dört gruba ayırır. Bunlar, soyut doğrusal, somut doğrusal, soyut dağınık, somut dağınıktır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Somit doğrusal öğrenme: Bireyler bu öğrenmede yaparak ve yaşayarak öğrenirler. Dokunarak öğrenme eğilimindedirler (Çelik, 2004).

Somut dağınık öğrenme: Bu stili benimseyen bireyler, problem çözme konusunda aşırı iyidirler. Küçük gruplarla bağımsız olarak çalışmayı severler ve bilgilerin sistemli bir şekilde verilmesinden hiç hoşlanmazlar (Çelik, 2004).



Şekil 2.2. Gregorc öğrenme stilleri

Soyut doğrusal öğrenme: Bu stilde bireyler, konu ile ilgili kafalarında bir tablo oluşturarak öğrenmeyi gerçekleştirirler. Bu bireylerde kelimelerin çok önemi yoktur, önemli olan çoğu zaman şekil ve simgelerdir. Yepyeni düşünceler ortaya çıkarmayı sevseler de geleneksel yöntemle öğrenmeyi tercih ederler.

Soyut dağınık öğrenme: Bu stilde bireylerin, kavramları karışık şekilde öğrenmek oldukça hoşlarına gider. Soru-cevap ve tartışma yöntemlerini öğrenme esnasında sıklıkla tercih ederler (Çelik, 2004).

2.4.5. Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli

Bu modele göre öğrenme stili, bireylerin bilgiyi edinmesi ve ardından akranları ile etkileşime geçip öğretim sürecine aktif katılım sağlayabilmesi yeteneğini etkileyen bir süreç olarak ele alınmaktadır (Vural, 2013). Anthony F. Grasha ve Sherly Wetter Reichmann, 1996 yılında bireylerin sınıf içi etkinliklere karşı tepkilerini incelemiş ve bu stili oluşturmuşlardır. Sosyal etkileşim kuramına dayandırdıkları bu stilde altı alt boyut kullanan Grasha ve Reichmann, yaptıkları tanımlamada öğrenme stillerini üç eksen üzerinde bağımsız-bağımlı, paylaşımcı-çekingen, işbirlikçi-rekabetçi olarak tanımlamıştır (Koçak, 2007).

Bağımlı Öğrenme: Öğretmen merkezli yaklaşıma yatkındırlar. Kendilerinin yönlendirildiği ortamlar tercihleridir. Meraklı değillerdir ve kendilerinden beklenenlerle daha çok ilgilidirler (Lang, Stinson, Kavanagh, 1999).

Bağımsız Öğrenme: Öğrenci merkezli çalışma ortamlarını severler. Yalnız çalışmaktan hoşlanırlar(Lang, Stinson, Kavanagh, 1999). Sorumluluk alırlar ve kendilerine oldukça güvenirler. Bu doğrultuda özgür düşünmeyi severler (Vural, 2013).

Paylaşımçı Öğrenme: Etkinliklerde sorumluluk almaktan hoşlanırlar. Derslere faal olarak katılım sağlarlar (Lang ve diğ. 1999).

Çekingen Öğrenme: Bu bireylerin derse yönelik motivasyonları ve etkinliklere katılımları oldukça düşüktür (Lang ve diğ., 1999).

İşbirlikçi Öğrenme: İşbirliği yapmayı severler. Fikirlerini paylaşarak öğrenirler. Grup halinde yapılan çalışmalardan hoşlanırlar (Lang ve diğ. 1999).

Rekabetçi Öğrenme: Akranlarından daha iyi performans sergilemek için öğrenmeye eğilimlidirler. Göstermiş oldukları başarı sonrası ilgi odağında olmaktan çok hoşlanırlar. Öğretmen merkezli öğretim modelini tercih ederler (Lang ve diğ. 1999).

Grasha (1994) ayrıca, öğretimin de farklı stiller gösterdiğini, bilgi aktarıcı, otoriter, kişisel, rehber ve danışman olarak kategorize ettiği beş farklı öğretme stiline var olduğunu bildirmektedir (Sarıtaş ve Süral, 2010).

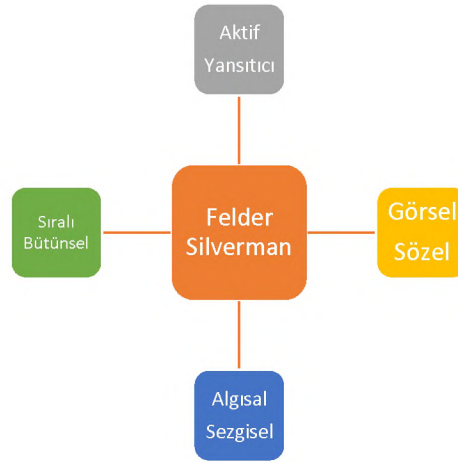
2.4.6. Felder ve Silverman Öğrenme Stilleri Modeli

Bu modele göre öğrenme ancak bilgiyi alma ve işleme sürecini gerçekleştiren bireylerde gerçekleşebilir. İlk bilgi kendi iç gözlemi yoluyla yada çevreyi gözlemleyerek algılanır. Ardından edinmiş olduğu bu bilgileri birey, analiz, uygulama,ölçme ve değerlendirme süzgecinden geçirerek hafızaya alır ve bilgi birey tarafından edinilmiş olur (Samancı ve Keskin, 2007). Felder ve Silverman (1988) öğrenme stilleri modelinde aşağıdaki dört soruya cevap aramaktadır.

- En etkili bilgiler hangi duyularla algılanır?
- Bireyler birbirinden farklı bilgileri nasıl algılar?

- Öğrenilen bu bilgileri birey nasıl saklamayı seçer?
- Bilgileri anlamlandırmak için öğrenenler hangi yöntemi seçerler?

Verilen cevaplara göre bireylerin bilgiyi algılaması, zihinde tutması ve işleme sürecindeki tercihlerine göre de dört boyutta incelemiştir. Bunlar, görsel ve işitsel öğrenenler, algısal ve sezgisel öğrenenler, sıralı ve küresel öğrenenler ile aktif ve yansıtıcı öğrenenlerdir (Aydoğdu ve diğ., 2019).



Şekil 2.3. Felder ve Silverman öğrenme stilleri

Aktif / Yansıtıcı: Aktif öğrenciler, yaparak ve yaşayarak (başkalarına anlatmak veya uygulamak gibi) bilgiyi en iyi şekilde muhafaza etme ve anlama eğilimindedirler. Öncelikle sessizce düşünmeyi tercih edenler ise çoğunlukla yansıtıcı öğrenenlerdir. Aktif öğrenenler grup çalışmalarında diğerleri ile çalışmayı severken, yansıtıcı öğrenenler tek başlarına çalışmayı ya da çok iyi tanıdıkları bir kişi ile çalışmayı tercih ederler. İki grup içinde hiçbir şey yapmadan sunuş yolu ile öğretim gibi öğrencinin pasif olduğu durumlarda öğrenmeleri çok zor iken, aktif öğrencilerde bu zorluk yansıtıcılara göre daha yüksektir (Aydoğdu ve diğ., 2019).

Algısal/Sezgisel: Algısal öğrenciler gerçekleri öğrenmeyi severken, sezgisel öğrenciler olasılıkları ve ilişkileri keşfetmeyi severler. Algısal öğrenciler ayrıntıları ve gerçeklere karşı sabırla çalışma eğilimindedirler, sezgiseller yeni kavramları anlamada daha iyidirler ve soyutlamalar ve matematiksel formüllerde algısal öğrencilere göre daha iyidirler. Algısal öğrenciler sezgisellere göre daha pratik ve dikkatlidirler, sezgiseller daha hızlı çalışırlar ve algısal öğrencilerden daha yenilikçidirler (Aydoğdu ve diğ., 2019).

Görsel/Sözel: Görsel öğrenciler en iyi gördüklerini hatırlarlar (resim, diyagram, akış çizelgeleri, zaman çizelgeleri, filmler, gösteriler gibi), sözel öğrenciler ise kelimelerden daha fazlasını alırlar ve yazılı-sözlü kaynaklarla daha kolay öğrenirler. İyi öğrenciler, görsel veya sözel olarak sunulan bilgileri işleyebilir ve hem görsel hem de sözel olarak sunulan içerikten daha fazla bilgi alırlar. Çoğu insan görsel öğrenendir, yani sınıf ortamında görsel öğeler sunulmuyor ise bilginin alınamadığı söylenebilir (Aydoğdu ve diğ., 2019).

Sıralı/Bütünsel: Sıralı öğrenenler her adımı bir önceki adım ile mantıksal ilişkilendirerek öğrenirler. Bütünsel öğrenenler, eğitimlerde büyük atılımlar gerçekleştirirler, sunulan materyaller arasında bir bağ kurmadan anlık öğrenirler. Sıralı öğrenenler çözüm bulmak için yolları adım adım takip ederler, bütünseller karmaşık soruları hemen çözebilir, işleri geniş açıdan görüp yeni yöntemlerle bir araya gerilebilir ancak nasıl yaptıklarını açıklamada güçlük çekerler (Aydoğdu ve diğ., 2019).

2.4.7. Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Öğrenme Stilleri

Gücüöz (2020), “Spor Yapan Yapmayan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi” isimli araştırmasında spor yapan ve yapmayan bireylerin tercih ettikleri öğrenme stilini belirleyerek, ileriki hayatlarında daha iyi ve verimli spor ve öğrenim hayatı sürdürmelerine katkı sağlamak amacıyla Konyaaltı ilçesinde 1043 ortaokul ve lise öğrencisine Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, spor yapmayan öğrencilerin öğrenme stilleri özümseme, spor yapan öğrencilerin öğrenme stilleri yerleştirme şeklinde ortaya çıkmıştır. Spor yapan ve yapmayanların öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Boz (2021), “Ortaöğretim Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Sağlık Hizmetleri Alanında Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Yıllara Göre Karşılaştırılması” isimli araştırmasında 2012-13 ile 2019-20 eğitim öğretim yıllarındaki İstanbul Anadolu Yakasında devlete bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Sağlık Hizmetleri alanında eğitim gören 1444 öğrencinin sene sonu karne notları kullanılarak Otrar (2006) tarafından geliştirilen “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılarak öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda; her iki öğretim yılında da öğrenme stilleri alt boyutlarından olan zaman ve dokunsallık alt boyutları ile akademik başarı arasında manidarlık tespit edilmiştir.

2.5.Çoklu Zeka Teorisi

Yaşam boyu karşılaştığımız farklı durumlarda problemleri çözme ve yeni ürünler ortaya çıkarabilme kabiliyetimizi zeka olarak tanımlayabiliriz (Onay, 2006). Zekanın birden fazla anlamı bulunmaktadır. Farklı araştırmacılar farklı tanımlamalar yapmışlardır fakat tanımlamaların genel olarak dolaylı ya da doğrusal yönlerden sözel ve sayısal olarak ele alındığı görülmektedir. Yakın dönemde bile yapılan çalışmalarda zekayı tek bir tanıma sığdırmak yine de mümkün olmamıştır (Başaran, 1992). Gardner'e göre bütün insanlar sahip olduklarını zekaları ile birbirinden farklı birer öğrenme, iletişim kurma ve problem çözme yöntemine sahiptirler. Zeka, TDK'ya (1992) göre bireyin düşünebilmesi, aklını kullanabilmesi, nesnel gerçekleri anlayabilmesi, yargılar çıkarıp sonuçlandırabilmesi yeteneğidir.

Zekaya ilişkin geleneksel ve yenilikçi görüşler hakimdir. Geleneksel anlayışa göre, zeka doğuştandır, sabittir, asla değiştirilemez, tekildir. Niceliksel olarak ölçülebilir ve sayılara indirgenebilir. Gerçek hayattan soyutlanarak ölçülür. Bireyleri belli seviyelerde sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarının tahmini için kullanılabilir (Onay, 2006).

Zekaya ilişkin yenilikçi anlayışa göre ise bireylerin kalıtımla birlikte getirdiği zeka kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir. Gerçek hayat koşullarından soyutlanmış düşünülemez. Çeşitli yollarla sergilenebilir ve çoğuldur. Problem çözme sürecinde, üründe ve bir performansta sayısal olarak hesaplanması yapılamaz. Bireylerin doğal potansiyellerini, gizil yetilerini anlamaları ve başarı için farklı yolları keşfetmede kullanılır (Onay, 2006).

Zekayı, g faktörü olarak tek faktörden oluştuğunu açıklayan Spearman, bu faktöründe kendi alt faktörleri olduğu üzerine çalışmalar yapmıştır (Bacanlı, 2000). Zeka kavramını ilk defa kuramsal düzeyde açıklayan ise Guilford olmuştur. Geliştirmiş olduğu zeka testinde bireyden bireye bilişsel yapı ve işleyişin değiştiğini ortaya koymuştur. İşlem yapabilme gücünün, zeka kapasitesinin göstergesi olup kişinin yapısal özelliklerinin ölçümü olduğuna değinmiştir (Ülgen, 1995). Bireysel özellikler üzerine ilk araştırmalar yapan kişi ise Galton'dur. Galton'a göre bireyin duyuları ne kadar iyiye zeka kapasitesi de o oranda iyidir (Toker ve diğ., 1968). Binet'nin öğrenme güçlüğü yaşayan ve yaşamayan bireyler üzerine yaparak geliştirmiş olduğu ölçek Terman

tarafından geliştirilerek Stanford-Binet testi olarak literatüre kazandırılmıştır (Ülgen, 1995).

Thorndike, zekanın farklı etmenlerden meydana geldiğini ileri sürdüğü “Çok Faktör Teorisi”ni ortaya koymuştur. Bu etmenlerin birbirinden bağımsız olduğunu savunmuş, bir zeka testinde birden fazla zeka bulunduğunu ve bunların soyut, mekanik, ve sosyal zeka olduğunu belirtmiştir (Toker ve diğ., 1968). Thorndike’ın belirlediği diğer yetenekle ralgısal hız, sözel akıcılık, hafıza, muhakeme, sözel kavrama ve sayısal yetenektir (Bacanlı, 2000).

Gardner’e göre zeka, problem çözme yada ürün ortaya koyma olarak ele alınmalıdır. Gardner, zekanın uygulama alanlarında “Deneyisel Psikoloji” ve “Çoklu Zeka Teorisi”nin gelişimi üzerinde çalışmıştır. Genetik ve çevresel faktörlerin zeka üzerinde etkilerini araştırmış fakat direkt bir etki bulamamıştır. Bunların birbirini tamamlayan birbirinden ayıramayacak etkenler olduğunu iddia etmiştir (Teele, 1995).

Harvard Üniversitesi’nde profesör olan Gardner birçok farklı grup üzerinde çalışmalar yapmış, bunların başında normal çocuklar, normal yetişkinler, üstün yetenekli bireyler ve beyin hasarı olan hastalardır. İnsanın sekiz zeka alanına sahip olduğunu savunan Gardner, bireylerin bütün alanlarda kendini yeterince geliştirebileceğini ve bütün zeka alanlarının birbiri ile koordineli şekilde çalıştığı fikrini öne sürmüştür. Aynı zamanda zekanın biyolojik temellerinin olduğunu vurgulamış ve her insanın gelişimsel benliğinde bu zeka temellerinin var olduğunu öne sürmüştür (Coşkun, 1998).

Klasik zeka testlerinde bireylerin, sözel-dilsel ve matematiksel-mantıksal zeka dışındaki diğer altı zeka grubunda yetenekli olabilecekleri gerçekleri pek göz önünde bulundurulmamıştır. Gardner, sekiz zeka grubunda eğitim programları içerisine eşit bir şekilde paylaştırılması gerektiğini savunmuştur. Yine bir zeka alanında bir bireyin çok yetenekli olması diğer alanları da boşlamaması gerektiğini diğer alanlarda da belli bir seviyede kendini geliştirmesi gerektiğini dile getirmiştir (Kingore, 1998).

Çoklu zeka teorisi, Gardner tarafından ortaya atılmıştır. İnsanın doğduğunda zekaya sahip olduğunu ve bunun bir kısmını kullanabildiği, zekanın ne kadarlık kısmını kullandığının asla anlaşılamayacağı, ama belli testler uygulanarak bunun belirlenebileceği görüşüne karşı çıkmıştır (Checley, 1997; Demirel, 1999). Gardner

zekayı, problem çözme yada ürün yaratma şeklinde belirlemiştir. Genetik ve çevresel faktörlerin zekaya etkilerini detaylı olarak incelemiş, genetik ve çevresel faktörlerin zeka üzerine etkilerine dair direkt olarak bir ilişkiye rastlamamıştır. Ancak bu iki faktörün birbirinin tamamlayıcısı olduğunu ileri sürmüştür (Teele,1995).

Çoklu Zeka Teorisi, kazandırdığı yeni bakış açıları sayesinde zekayı anlama ve değerlendirme farklı boyutlarda ele alınmıştır. Öğrenme süreçlerinde bireylere farklı seçenekler sunulmasını sağlamıştır. Gardner, bireylerin günlük yaşamları içinde yeteneklerinin sınıflandırılmasını savunmuş ve sekiz başlıkta bunları belirtmiştir (Gardner, 1993). Zekanın eğitimsel yeni yapılanması “Çoklu Zeka Teorisi” ile oluşmaya başlamış, zekayı değerlendirme ve anlamada yeni bir bakış açısı oluşmuştur. Gardner, bireylerin toplumdan soyutlanıp izole edilerek hiç karşılaşmadıkları sorular ile zekanın belirlenmesine karşı çıkmış ve günlük hayatta yaşam içerisinde yeteneklerin sınıflandırılabileceğini savunmuştur. Bu sınıflandırmayı da matematiksel-mantıksal, sözel-dilsel, bedensel-kinestetik, görsel-uzamsal, iletişimsel-sosyal, müziksel, içsel ve doğacı zeka olmak üzere sekiz başlıkta toplamıştır.

2.5.1.Sözel-Dilsel Zeka

Dilimizi etkin kullanma becerisini ifade eden zeka türüdür. Gardner, dillere ilişkin olarak insanın üstün zekasının bir ürünü olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu zekanın ürünü olarak teşbih, masal anlatımı, konuşma, soyut düşünceler, simgesel düşünceler, dilbilgisi, mizah, sunum, araştırma gibi kavramlar örnek verilebilir. Dilsel zeka kelimelerin kurallarına uygun bir şekilde kullanımı, kelimelerin anlamlarına karşı duyarlı olma, cümle yapısını düzgün bir şekilde kullanma, sesin ton ve ritmini etkili kullanma becerilerini kapsamaktadır.

Balzac, Dostoevsky, Stephen King, Charles Dickens, Churchill gibi isimler sözel dilsel zekada dünyanın önde gelen isimlerinden sayılabilirler. Bu isimlerden de anlaşılacağı üzere gazeteci, politikacı, yazar, gazeteci, editör gibi meslek grupları sözel-dilsel zekası öne çıkan meslek gruplarıdır (Armstrong, 1994; Aydın, 1999; Bacanlı, 2000; Batman, 2002; Campbell, 1997; Coşkungönüllü, 1998; Demirel, 2000; Demirci, 2002; Gardner, 1993; Saban, 2001; Tarman, 1999; Terry ve Wayman, 1996). Bu zeka türü ağır basan bireylerin birkaç özeliği maddeler halinde belirtilmiştir.

- Kitap okumayı severler.

- Oldukça etkili bir şekilde kafalarındaki yazıya geçirebilirler.
- Belleğine almış olduğu yeni karşılaştığı kelimeleri etkili bir şekilde günlük hayatlarında kullanabilirler.
- Öykü, fıkra anlatma gibi konularda oldukça iyidirler.
- Karşısındaki bireyler ile etkili bir sözel iletişim kurabilirler.
- İsimler, tarihler ve benzeri durumları kaydetme ve hatırlama ile ilgili bellekleri oldukça güçlüdür.
- Kelime hazineleri yaşlılarına göre daha fazladır.

2.5.2.Mantıksal-Matematiksel Zeka

Mantıksal ve sistematik düzende bilimsel ve bütünsel düşünen, nesnel incelemeler yapabilen tümevarımsal düşünebilen, olgulardan hükümler çıkarabilen, hipotez çıkarabilme becerisi yüksek bireylerdir. Matematiksel zeka alanının gerektirdiği yeterlilikler olarak çözümleme, kavramları anlama, sayılardan oluşan ayrıntılı dizilimleri kolay bir şekilde anlama, soyut simgelerle uğraşma gibi durumlar sayılabilir. Öğrencilere cevabı belli olmayan çözülmesi gereken soruları sormak, düşüncelerini kanıtlamalarını söylemek, araştırmalarını sonuçlarından anlam çıkarmalarına teşvik etmek gibi durumlar matematiksel zekanın kullanımını etkinleştirir.

Bu alanda kendisinin gelişimini sağlamış olan bireyler matematik bilimlerinde, obje tanımlama ve çözümleme konularında oldukça iyi durumdadırlar. Bu zeka alanı iyi düzeyde olarak sayılabilecek meslekler olarak mühendis, programcı, mimar, matematikçi ve istatistikçi gibi branşlar sayılabilir (Armstrong, 1994; Aydın, 1999; Bacanlı, 2000; Batman, 2002; Champbell, 1997; Coşkungönüllü, 1998; Demirel, 2000; Demirci, 2002; Gardner, 1993; Saban, 2001; Tarman, 1999; Terry ve Wayman, 1996). Mantıksal-matematiksel zekası etkili olan bireylerin özellikleri maddeler halinde özetlenmeye çalışılmıştır.

- En sevdikleri ders matematiktir.
- Sayılar ve aritmetik ile ilgilenmekten hoşlanırlar.
- Yeni olaylar deneyimlemeyi severler.
- Deney yapmaktan hoşlanırlar.
- Olayların oluşumu ile ilgi oldukça detaylı sorular sorarlar.
- Olayları belirli bir düzen içinde gruplayarak kaydederler.

- Sebep sonuç ilişkisi kurma ve problem çözme yetilerini akranlarına oranla daha iyi düzeydedir.
- Stratejik oyunlar oynamaktan hoşlanırlar (satranç,dama, vb.).

2.5.3.Görsel-Uzamsal Zeka

Bu zeka türü baskın olan bireylerde görme duyusu, algılama, görsel ayrıştırma-benzetim, uzamsal olarak akıl yürütme, yönler konusunda iyi olma, akılda tutabilme ve zihinde resimler oluşturabilme becerileri oldukça gelişmiştir.

Görsel-Uzamsal zeka alanında kendini geliştirmiş olan kişiler zihinlerinde görseller oluşturup bunu resme dökebilirler. Düş yeteneği, yaratıcılıkları, harita okuyabilme becerileri, renkleri tasvir edebilme özellikleri bu sebeplerden dolayı oldukça gelişmiştir (Armstrong, 1994; Aydın, 1999; Bacanlı, 2000; Batman, 2002; Champbell, 1997; Coşkungönüllü, 1998; Demirel, 2000; Demirel, 2002; Gardner, 1993; Saban, 2001; Tarman, 1999; Terry ve Wayman, 1996). Görsel-Uzamsal zekası baskın bireylerin bazı özellikleri maddeler halinde sunulmuştur.

- Sanatsal faaliyetlerden hoşlanırlar.
- Renklere çok ilgilidirler.
- Üç boyutlu şekiller ve görseller oluşturmada yaşıtlarına göre oldukça iyidirler.
- Oldukça çok hayal kurarlar.
- Kendi akranlarıyla kıyaslandığında oldukça iyi ve üstün resimler çizerler.
- Okuma sırasında görselleri daha iyi anlayarak kelimelerle arasında bağ kurarlar.

2.5.4.Bedensel-Kinestetik Zeka

Bu zeka alanı baskın bireyler, duygularını vücudunu kullanarak icra eder. Bir performans yada ürün için vücutlarını kullanırlar. Spor yapmayı, dans etmeyi severler. Ellerini ayaklarını oldukça koordineli kullanabilirler. Bedensel-Kinestetik zekası baskın olan meslekler olarak dansçılar, atletler veya aktörler örnek olarak sayılabilir (Armstrong, 1994; Aydın, 1999; Bacanlı, 2000; Batman, 2002; Champbell, 1997; Coşkungönüllü, 1998; Demirel, 2000; Demirel, 2002; Gardner, 1993; Saban, 2001; Tarman, 1999; Terry ve Wayman, 1996). Bu zeka alanı güçlü bireylerin bazı özellikleri maddeler halinde belirtilmiştir.

- En az bir sportif aktivitede iyi performans sergilerler.
- El becerisinin gerektiği aktivite ve etkinliklerde oldukça başarılıdırlar.
- Uzun süre oturduğunda hareket etmeye başlarlar.
- Bir nesne ile etkileşimde bulunduğu inceleme ya da dokunma arzusu içindedir.
- Taklit yeteneği gelişmiştir.
- Tırmanma, koşma, sıçrama vb. fiziksel aktivitelerden hoşlanır.
- Nesneyi parçalara ayırıp birleştirmekten hoşlanır.

2.5.5.Müziksel-Ritmik Zeka

Bu zeka alanı Gardner'e göre diğer zeka alanlarından daha önce meydana gelmiştir. Müziksel zekaya sahip bireylerde müzik aletleri, sesler, müzikal notalar veya ezgili seslere karşı bir hassasiyet vardır. Müzik aletleri ile ilgilenmek, şarkı söylemek, mırıldanmak, beste yapmak, güfte yazmak gibi durumları çok severek ve isteyerek başarılı bir şekilde gerçekleştirirler (Armstrong, 1994; Aydın, 1999; Bacanlı, 2000; Batman, 2002; Campbell, 1997; Coşkungönüllü, 1998; Demirel, 2000; Demirel, 2002; Gardner, 1993; Saban, 2001; Tarman, 1999; Terry ve Wayman, 1996). Müziksel-ritmik zekası baskın bireylerin bazı özellikleri maddeler halinde sunulmuştur.

- Müzik aletlerini iyi bir şekilde etkili kullanabilirler.
- Şarkıları en ince ayrıntısına kadar çok iyi akıllarında tutarlar.
- Müzik derslerini çok severler.
- Etraflarında bir şakı söylendiğini duyduklarında istemsizce dahil olurlar.
- Farkında olmadan mırıldanırlar.
- Konuşma sırasında elleriyle ya da ayaklarıyla ritim tutabilirler.
- Etraflarındaki seslere karşı oldukça duyarlıdırlar.
- Şarkıları etkili bir şekilde icra edebilme yetisine sahiptirler.

2.5.6.Sosyal-Kişilerarası Zeka

Bu zeka türünde empati kurmak çok önemlidir. Empatik düşünme sayesinde birey, karşısındakinin istek ve ihtiyaçlarını anlayabilmekte, olumlu ve olumsuz insani duyguları paylaşabilmektedir. Sosyal-kişilerarası zeka grubunda yer alan bireyler işbirlikçi çalışma, anlama, analiz, dil yolu ile anlaşabilme ve empatik yaklaşabilme özelliklerine sahiptir (Armstrong, 1994; Aydın, 1999; Bacanlı, 2000; Batman, 2002; Champbell, 1997; Coşkungönüllü, 1998; Demirel, 2000; Demirel, 2002; Gardner, 1993; Saban, 2001; Tarman, 1999; Terry ve Wayman, 1996). Sosyal-kişilerarası zeka alanı baskın bireylerin bazı özellikleri maddeler halinde sunulmuştur.

- Grup içinde lider olarak görülürler.
- İnsanlarla selamlaşır ve konuşup günlük hayattan sorular sorarlar.
- Kendi akranları ile vakit geçirmekten hoşlanırlar.
- Kalabalık ders çalışmayı ve oynamayı severler.
- Akranları sürekli onunla beraber zaman geçirmek isterler.
- İki ya da daha fazla akranı ile irtibat halindedir.

2.5.7.İçsel-Öze Dönük Zeka

Bireyin duygu ve düşüncelerini, duygusal tepki, düşünme sürecini tanıyabilmesi, kendi öz değerlendirmesini yaparak kendisi ile ilgili hedefler oluşturabilme derecesidir. Diğer alanlardaki bütün zeka türlerini kapsar. Bu zeka türü baskın bireyler yaşadıkları olay ve deneyimler üzerinde oldukça çok düşünürler. Kendilerine özgü bir değer sistemi oluştururlar. Kendi yaşam felsefelerini oluşturmaya çalışırlar. Sosyal hizmetler uzmanı, yazar, sanatçı, iş insanı, psikoterapist, dini lider, heykeltıraş gibi meslek alanlarını başarılı bir şekilde yapabilirler (Vural, 2004). İçsel-öze dönük zeka alanı baskın bireylerin özellikleri maddeler halinde sunulmuştur.

- Özgürlüklerine düşkündürler.
- Kendi bilgi ve becerilerinin farkındadırlar.
- Bireysel çalışmaktan hoşlanırlar.
- Başarıdan mutlu oldukları gibi, başarısızlıktan da zevk alırlar.

- Kendileri ile gurur duyarlar.
- Oluşturmuş olduğu hedefleri motivasyon kaynaklarıdır.
- Yaşamış oldukları her olay ve durumu çok düşünür ve irdelerler.
- Kendi iç dünyalarında bir değer ve anlayış sistemi geliştirirler.

2.5.8.Doğasal Zeka

Tabiatta var olanları tanıyabilme, araştırma ve bu canlıların varoluşları üzerine düşünebilme becerisidir. İnsanın niye var olduğunu düşünür. Tabiatta olup bitenleri gözlemleyebilme yeteneği kazanmaya çalışır. Bu şekilde kendisinin de bu dünyanın parçası olduğunu anlar. Başarılı olabileceği meslek alanları; fotoğrafçılık, arkeoloji, zooloji, dağcılık, botanik, izcilik ve benzeri alanlardır (Vural, 2004). Doğasal zekası baskın bireylerin göstermiş olduğu özellikler maddeler halinde sunulmuştur.

- Kendilerine özgü etkinlikler düzenlemekten hoşlanırlar.
- Canlı türlerinin adları çok dikkatlerini çeker.
- Özellikle çiçek ve hayvan türlerine karşı çok ilgilidirler.
- Doğada bulunan neredeyse her canlının yaşamına ilgi duyarlar.
- Belgeseller izlemeyi, gezmeyi ve seyahati çok severler.
- Doğa-insan, insan-doğa üzerinde etkileri ile ilgilenirler.
- Doğaya özgü etkinlikler yapıp, bunları doğa ile paylaşmayı çok severler.

Son olarak bireylerin çoklu zeka gelişimlerini etkileyen faktörlere değinerek çoklu zeka teorisine ilişkin anlatımları tamamlayalım. Armstrong'a göre coğrafi nedenler, durumsal nedenler, ailesel nedenler, tarihsel ve kültürel nedenler ile kaynaklara ulaşılabilme imkanları bireylerin çoklu zeka gelişimlerini açıkça etkilemektedir (Saban, 2001).

2.6.Beden Eğitimi ve Spor Ortamlarında Çoklu Zeka Kavramı

Günümüzde birçok eğitimci kendi eğitimindeki formasyon yetersizliğini kapatabilmek için öğretim süreci içinde meydana gelen eksiklikleri öğrencilerin üzerine yıkarak bu durumdan kurtulmaya çalışmaktadır. Zaten geleneksel eğitim sisteminde

karşılaştığımız temel problemlerin başında oldukça fazla sayıda eğitimcinin, öğretim kazanımlarını farklı yollarla öğrenen öğrencilere uyarlamakta oldukça eksik ve isteksiz davranması gelmektedir. Asıl olan öğrencilerin öğretim içindeki eksikleri yerine baskın zeka alanlarının belirlenmesi, bu alana yönlendirilmesi ve gelişiminin sağlanmaya çalışılması olmalıdır. Bu şekilde öğrenenlerin bireysel ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda daha başarılı ve verimli eğitim süreci için zemin oluşturulmuş ve sağlanmış olacaktır (Saban, 2011).

Beden eğitimi ve spor derslerinin, bedensel-kinestetik zekanın gelişimindeki önemi oldukça fazladır. Bu konu üzerinde oldukça fazla sayıda araştırmalar yapılmıştır. Wei-ting ve diğerleri (2011) tarafından sporcular ve sporcu olmayanlar üzerine yapılan bir araştırma sonucunda sporcuların sadece kinestetik zeka alanının yanında içsel ve sosyal zeka alanlarının da baskın olduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışmada iki grubunda müziksel, görsel ve doğacı zeka alanları arasında da anlamlı bir fark olmadığı tespitinde bulunulmuştur (Wei-ting ve diğ., 2011).

Tekin(2009), “Spor Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Karşılaştırılması” isimli bir araştırma yapmıştır. 321’i spor lisesi, 346’sı genel lise öğrencisi 658 öğrenci üzerine yapmış olduğu çalışmada Saban (2002) tarafından geliştirilen “Eğitimciler için Çoklu Zeka Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğrencilerin müziksel, görsel, sosyal ve içsel zeka alanlarının erkeklere göre anlamlı olarak farklı olduğu ($p<0.05$), spor lisesi öğrencilerinin genel lise öğrencilerine göre bedensel zekalarının daha iyi olduğu ($p<0.05$), genel lise öğrencilerinin ise içsel, mantıksal, sözel ve sosyal zeka alanlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur.

Sarı (2021), “Lise Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanları ve Sporda Yaşam Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmasında 2019-2020 eğitim öğretim yılında Yozgat ilinde eğitime devam etmekte olan 9-10-11-12. sınıf öğrencilerinden oluşan 538 kişilik öğrenci grubuna çoklu zeka alanları ile spordaki yaşam becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sporun Yaşam Becerilerine Etkisi Ölçeği” kullanılarak çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet değişkenleri açısından sporun yaşam becerilerine etkisinde erkeklerde anlamlı farklılık, spor yapma değişkenine göre sporun yaşam becerilerine etkisinde ise kadınlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin çoklu zeka

alanlarının sporun yaşam becerileri üzerine etkilerinin yordanmasında regresyon analizi incelendiğinde, çoklu zekanın sporun yaşam becerilerine etkisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Günç (2020), “Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarına Göre Rekreasyon Tercihlerinin Belirlenmesi” isimli araştırmasında 14-17 yaş arası lise öğrencilerinin çoklu zeka kuramlarına göre Özden (2003) tarafından geliştirilen 5’li likert tipi çoklu anket formu uygulanmıştır. Araştırmaya toplam 480 lise öğrencisi dahil edilmiştir. Sahip oldukları zeka türleri belirlenerek bu zeka alanlarının rekreasyon tercihlerine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, genel olarak doğacı zekanın tercih edildiği görülmüş olup, cinsiyet ile zeka alanları karşılaştırmasında kadınların bedensel ve sosyal alanlarının, erkeklerin ise doğacı ve sosyal zekalarının daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Kartal (2012), ”Farklı Branşlarda Spor Yapan Ve Yapmayan Öğrencilerin Çoklu Zeka Kuramına Göre Karşılaştırılması” isimli araştırmasında 11-18 yaş grubu boks, güreş, masa tenisi, teak-wondo, futbol ve sedanterlerden seçilen 25’er kişilik toplam 150 kişilik erkek denek grubuna Saban (2002) tarafından geliştirilen 80 soruluk “Eğitimciler için Çoklu Zeka Envanteri” kullanılan bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda farklı spor kulüplerinde farklı spor branşlarındaki sporcular ile sedanterlerin mantıksal matematiksel zeka alanları bakımından zeka alanlarında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Koç (2020), “Üniversitede İngilizce Eğitimi Gören Öğrencilerin Çoklu Zeka Yönelimleri ve Öğrenme Stillerinin Akademik Başarıya Etkisi” adlı yüksek lisans tez araştırması yapmıştır. Araştırmada üniversitede dil eğitimi gören 257 öğrencinin çoklu zeka alanları ve öğrenme stillerinin akademik başarıları üzerine olan etkisi ele alınmış ve Grasha-Reichmann “Öğrenme Stilleri Ölçeği” ile Mc Cellan Conti çoklu zeka ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce dil eğitimi gören gençlerin rekabetçi ve işbirlikçi öğrenme stillerindeki dağılımlarının diğer stillerden anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüş, varoluşçu zeka yönelimi ile akademik başarı arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

2.7.Beden Eğitimi ve Spora Yönelik Tutumlar

İnsanların yaşadıkları çevrede bulunan olgu ve nesnelere yönelik tepki eğilimi olarak tanımlayabileceğimiz tutum kavramı birçokolguda olduğu gibi beden eğitimi ve spora, beden eğitimi ve spor ortamlarına ya da bu ortamlardaki öğrenme durumlarına, öğreticilere karşı da geliştirilebilmektedir. Genel anlamda beden eğitimi ve spora yönelik tutumlar sıklıkla araştırmalara konu olmuş farklı olgular ile beden eğitimi ve spora yönelik tutumlar ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda ilk önce tutum kavramına kısaca değinilmesi gerekmektedir.

Tutumlar insanların karşılaştıkları olay veya durumlar karşısında ortaya koymaları beklenen davranış içimleridir. Ancak tutumun konusu sadece olay ve olgular ile sınırlı değildir. Bu kapsamda insanlar günlük yaşam içerisinde diğer insanlara, bir tasarıma, bir eşyaya yada soyut bir olguya (mutluluk, mutsuzluk, yüce, iyi, kötü vb.) yönelik olarak da tutum geliştirebilmektedirler. İnsanların sergiledikleri tutumlar yaşanan coğrafi bölgenin özelliklerine, kişinin bilgi düzeyine, toplumsallaşma süreçlerine ve yaşam deneyimlerine göre şekillenmektedir (İnceoğlu, 2010). İnsanların sahip oldukları tutumlar özünde duyuşsal bir yapıya sahip olup, duyuşsal faktörler de tutumların gelişmesine katkı sağlamaktadır (Hünük, 2006). İnsanların sahip oldukları tutumların yönü ve boyutu ne olursa olsun sahip olunan tutumlar insanların davranışlarına yansımaktadır. Bu yönü ile insanların olay, olgu, kişi ya da nesnelere yönelik olarak geliştirdikleri tutumların dışarıdan gözlemlenmesi mümkündür (İnceoğlu, 2010). İnsanların sahip oldukları tutumlar sergilenen davranışları doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği için tutum ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar güncelliğini hala korumaktadır (Güllü ve Güçlü, 2009). Dobb tutum kavramını, insanların içinde yaşamakta oldukları toplumda önemli olduğunu düşündükleri konulara karşı ortaya koydukları potansiyel ve motivasyonel (güdüsel) tepki şeklinde tanımlamıştır (İnceoğlu, 2010).

Tutum üzerine yapılan tanımların temelinde tutuma kavramsal bir yapı ve işlev kazandırılması yatmaktadır. Tutum kavramı her şeyden önce toplumsal tutumu ifade etmekte, diğer bir ifade ile tutum toplumsal bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Tutum üzerine yapılan tanımların ortak yönleri içerisinde tutumların bazı öğelerden oluşması gelmektedir. Bazı görüşlere göre tutum olgusu sadece duygusal bir ön tepki olarak değerlendirilirken, bazı araştırmacılara göre tutumların oluşmasında ağırlıklı

olarak zihinsel unsurlar rol oynamaktadır. Bu kapsamda tutum kavramının üç temel ögesi olduğu öne sürülmüş, söz konusu öğelerin zihinsel, duygusal ve davranışsal öge olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (İnceoğlu, 2010). Tutumu oluşturan öğeler birbiri ile uyum halinde olan unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Bu uyum sayesinde insanların düşünce, duygu ve davranışları belli bir düzen içerisinde gerçekleşmektedir (Özkan, 2011).

Tutumu oluşturan öğeler arasında iç tutarlık bulunmaktadır. Bu varsayıma göre insanların herhangi bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge), ona hangi duygular ile yaklaşacaklarını (olumlu, olumsuz ya da çekimser) ve ona yönelik hangi tavırları ortaya koyacaklarını (davranışsal öge) belirlemektedir. Bu açıdan ele alındığı zaman bireyin herhangi bir durum, nesne veya kişiye yönelik olarak ortaya koyduğu zihinsel, davranışsal veya duygusal tavırlar tutumu oluşturmaktadır. Tutumu oluşturan öğeler arasında uyum olmadığı sürece tutumların oluşması mümkün değildir. Bu nedenle tutum olgusu tutumu oluşturan öğelerin örgütlenmesi ve eşgüdümlü olarak çalışması sonucu ortaya çıkan bir olgu olarak değerlendirilmektedir (İnceoğlu, 2010).

İnsanların sahip oldukları tutumların oluşmasında ve gelişmesinde ebeveyn tutumlarının büyük bir önemi bulunmaktadır. Çocuklar ebeveynlerini taklit etme yoluna gittikleri zaman sergiledikleri olumlu davranışlar ödüllendirilirse çocukların olumlu tutumlar kazanmaları desteklenmiş olmaktadır. Ekonomik, politik ve dini konularda çocukların sahip oldukları tutumların büyük oranda ebeveyn tutumlarına benzemesi tutumların oluşmasında aile unsurunun etkisine örnek gösterilmektedir (Karadağ, 2012). Tutumların oluşmasını ve gelişmesini etkileyen diğer unsurlar McGuire, Reich-Adcock ve Lambert tarafından yapılan araştırmalar ile ortaya konulmuştur. Yapılan araştırma bulgularına göre tutumların oluşmasını ve gelişmesini etkileyen unsurlar şu şekilde sıralanmıştır;

- Genetik unsurlar,
- Fizyolojik unsurlar (hastalık, olgunlaşma, uyuşturucu alışkanlığı vb.),
- Tutum konusundaki doğrudan deneyimler,
- Kişilik yapısı,
- Toplumsallaşma süreçleri,

- Grup üyeliği,
- Sosyal sınıf özellikleri (Karadağ, 2012).

Yukarıda tutumların oluşmasını ve gelişmesini etkileyen unsurlar içerisinde yer alan ilk dört faktör doğrudan bireyin kendi yapısı ile ilgili unsurlardan meydana gelmektedir. Diğer üç unsur ise insanların sahip oldukları toplumsal yaşam içerisindeki sosyo-psikolojik özellikler ile ilişkilidir. Söz konusu unsurların her birisi tutumların oluşmasına ve gelişmesine iki şekilde etki etmektedir. Birincisi, söz konusu unsurlar insanların inanç sistemine ilişkin tutumları benimsemelerine katkı sağlamaktadır. İkincisi ise söz konusu unsurlar sahip olunan tutumların değişime açık hale gelmesine, bu kapsamda tutumların dinamik olmasına destek olmaktadır (Karadağ, 2012). Bunun yanında insanların sahip oldukları tutumlar zaman içerisinde edinilen gözlemlere ve bilişsel öğrenme biçimlerine göre değişiklik göstermektedir. Bu durum tutumların oluşmasında ve gelişmesine sosyal deneyimlerin önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir (Özkan, 2011).

Beden eğitimi belirlenen hedeflerine ulaşabilmesi için öğrenciler tarafından beden eğitiminin sevilmesi ve beden eğitimi dersinin öneminin anlaşılması oldukça önemlidir. Beden eğitimi derslerinin arzulanan hedeflerine ulaşabilmesi öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile yakından ilişkilidir. Öğrencilerin derslere yönelik tutumları ders başarılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği için diğer derslerde olduğu gibi beden eğitimi derslerinde de öğrencilerin derse yönelik tutumlarının incelenmesi önemli bir husustur (Güllü ve Güçlü, 2009).

Öğrencilerin sahip oldukları bedensel beceriler ve beden eğitimi dersinde gerçekleştirilen hareketler öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını etkilemektedir. Öğrenin; beden eğitimi dersinde ilk defa bir jimnastik hareketi ile karşılaşan çocuk söz konusu hareketi amacına uygun bir biçimde gerçekleştiremeyebilir. Bunun yanında öğrencinin hareketi sergilerken sakatlanma olasılığı da bulunmaktadır. Bu durum öğrencinin diğer beden eğitimi derslerinde jimnastik hareketlerinden korkmasına, öğrencinin cimnastik dersinde başına gelen olumsuzlukları hatırlamasına ve beden eğitimi dersine yönelik olumsuz duygular geliştirmesine zemin hazırlamaktadır. Söz konusu olumsuzluklar karşısında öğrencinin cimnastik hareketlerine ve beden eğitimi dersine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesi muhtemel bir sonuçtur (Aras ve Bayraktaroğlu, 2013). Karadağ'a (2012) göre, beden

eğitimi dersine yönelik olumsuz tutum sahibi olan çocukların ders verimleri düşmekte, derse katılım düzeyleri düşmekte, derse verdikleri önem azalmakta ve dersin işlenişinde sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde olması beden eğitimi öğretmenlerinin motivasyonlarını arttıran, buna paralel olarak öğretmenlerin dersleri daha verimli işlemelerine katkı sağlayan bir unsurdur (Çelik ve Pulur, 2011). Öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları üzerinde derse yönelik motivasyon durumları önemli bir belirleyicidir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik motivasyonlarının yüksek olması beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Sproule, John Wang, Morgan, Mc.Neill ve Mc. Morris (2007) tarafından yapılan araştırmada da beden eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeyinin öğrencilerin derse katılımlarını etkileyen bir unsur olduğu tespit edilmiştir.

Bireyin fiziksel aktiviteye ve spora olan ilgisini Şentürk, 2015 yılında yapmış olduğu çalışması ile üç alt boyutta ele almıştır. Bu alt boyutlar spora ilgi duyma, sporla yaşama ve aktif spor yapma boyutlarıdır. Alt boyutlar sıklıkla, bireyin fiziksel aktivite alışkanlıklarını fiziksel aktiviteye ve spora yönelik tutumları ile ortaya koymaktadır.

Bu alt boyutlardan ilki spora ilgi duyma boyutudur. Şentürk'ün (2015) aynı çalışmasında spora ilgi duyan bireylerin, fiziksel aktivitenin faydalarına inandıkları, sadece tek bir spor dalını değil birçok spor dalını ve spora ilişkin yayınları yazılı, görsel ve sosyal medyada takip etmekten hoşlandıkları vb. sonuçlara ulaşmıştır. Sporla yaşama alt boyutunda yüksek puanlar alan bireylerin ise sıklıkla yürüyüş veya bisiklet tercih ettikleri, fiziksel aktivite içeren sosyal aktiviteleri tercih ettikleri, bu aktivitelere gönüllü olarak katıldıkları vb. tutumları sergiledikleri belirlenmiştir. Aktif spor yapma alt boyutunda ise bireylerin fiziksel olarak aktif bir hayat tarzı benimsedikleri, hatta bu yolla maddi kazanç elde ettikleri, yapmış olduğu aktiviteleri ilgi duyduğu spor dalında elit sporcu olarak yapmayı hayal ettikleri, iklim şartları uygun olmasa dahi ev şartlarında fiziksel aktivite yapabildikleri tespit edilmiştir.

Spora yönelik tutumun alt boyutları bireyin fiziksel aktivite alışkanlıkları hakkında fikir sahibi olmamıza da yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda fiziksel aktivite alışkanlıkları ortaya konacak olan lise öğrencilerinin çoklu zeka alanlarına ve öğrenme

stilllerine göre spora yönelik tutumlarının incelenmesi bu çalışmanın temel konusunu oluşturmaktadır. Farklı zeka alanlarına sahip olan lise öğrencilerinin fiziksel aktiviteye veya daha organize edilmiş hali ile spora yönelik tutumlarının tespit edilmesi ile sporda yetenek seçimi çalışmalarına bilişsel ve davranışsal anlamda destek olunması planlanmaktadır.

3. YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği kullanılacak olup, betimsel bir durum analizi çalışmasıdır.

3.2.Araştırma Evren ve Örneklemi

Çalışmanın genel evrenini Köyceğiz ilçesinde ortaöğretim çağındaki tüm ergenler oluştururken, çalışma evrenini ise ilgili okullarda öğrenime devam eden ergenler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmaya, veri toplanılması planlanmış olan okullarda eğitim görmekte olan 812 öğrenciye ulaşılmış olup, çalışmaya 695 öğrenci gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Bu sayı ile yeterli etki büyüklüğü sağlanmış olmaktadır. Cohen ve arkadaşlarına (2017) göre 5000 kişilik bir evrenden %95 güvenle bir örnekleme yapılmak istenirse en az 357 kişilik bir örneklem grubu ile, 2000 kişilik bir evrende ise aynı güven ile 322 kişilik grup ile çalışılırsa istatistiksel anlamda doğru sayılara ulaşılmış olmaktadır. Bu doğrultuda sekiz farklı eğitim kurumunda öğrenim görmekte olan toplam 2248 öğrencinin oluşturduğu evrenden en az 695 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu sayı da Cohen ve arkadaşlarının (2017) belirtmiş oldukları sayıyı sağlamaktadır. Araştırmacının faal olarak beden eğitimi ve spor öğretmenliği yapmakta olduğu Köyceğiz ilçesinde araştırma yapılmış, bütün lise idarecileri ile ön görüşme yapılmış olup MEB'den gerekli izinler alınmış, sosyal medya gruplarından veliler vasıtası ile öğrencilerle veri toplama araçları paylaşılarak ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini, velilerin izni ile çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve sağlıklı veriler elde edilen tüm ergenler oluşturmuştur. Muğla ili Köyceğiz ilçesinde bulunan Köyceğiz Anadolu Lisesi, Naip Hüseyin Anadolu Lisesi, Köyceğiz Fen Lisesi, Köyceğiz Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Yüksekum Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Şehit Selin Seyhan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Şehit Ömer Halisdemir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Köyceğiz İmam Hatip Liselerinden veri toplanılmıştır. Gerekli izin ayse.meb.gov.tr adresi üzerinden 14.01.2021 tarihinde 202101142612467864 başvuru numarası ile başvuru yapılmıştır.

3.3.Verİ Toplama Araçları

Öğrenme stilleri ölçeği: Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Gökdağ tarafından 2004 yılında geliştirilmiş olan “Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Gökdağ tarafından yapılan araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,74 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada ölçeğin kinestetik alt boyutu ele alınmıştır. Ölçek beşli Likert tipindedir. Kinestetik boyutta 10 soru bulunmaktadır. Puanlama “Tümüyle Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Hiç Katılmıyorum 1” şeklinde yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere yapılan güvenirlik testinde Cronbach Alpha değeri 0,802 olarak hesaplanmıştır.

Spora yönelik tutum ölçeği: Çalışmada katılımcıların spora yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Şentürk (2015) tarafından geliştirilen “Spora Yönelik Tutum Ölçeği” (SYTÖ) kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek olan puan maksimum puan 125, minimum puan ise 25 puandır. Puan ne kadar yüksekse spora yönelik tutumun da o kadar yüksek olduğu anlamına gelir. Ölçekteki tüm maddeler olumlu puanlanırken hiçbir maddenin uygulanmasında tersine çevirme uygulaması yapılmamıştır. Güvenirlik ve geçerliliği sağlanmıştır ($\alpha=0,89$). SYTÖ 25 maddeden oluşturulmuş, maddeler içerik bakımından incelendiğinde ise birinci faktörün “spora ilgi duyma”, ikinci faktörün “sporla yaşama”, üçüncü faktörün ise “aktif spor yapma” şeklinde gruplanabileceği belirlenmiştir. Veri toplama aracının kullanım izni bireysel başvuru sonucunda alınmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere yapılan güvenirlik testinde Cronbach Alpha değeri 0,947 olarak hesaplanmıştır. Aynı testte spora ilgi duyma alt boyutunun hesaplanan değeri ,904, sporla yaşama alt boyutunun ,818 ve aktif spor yapma alt boyutunun ise ,803 olarak bulunmuştur.

Çoklu zeka envanteri: Saban (2001) tarafından geliştirilmiş ve Likert tipinde hazırlanmış bir envanter olup 8 bölümden oluşur. Çalışmamızda bedensel-kinestetik zeka alanı ele alınmış ve üzerinde çalışılmıştır. Maddeler beşli dereceleme sistemine göre hazırlanmış olup “0=Bana hiç uygun değil, 1=Bana çok az uygun, 2=Bana kısmen uygun, 3=Bana çok uygun, 4=Bana tamamen uygun” şeklinde derecelendirilmiştir. Bedensel kinestetik zeka Cronbach Alfa değeri 0.84 bulunmuştur. Veri toplama aracının kullanım izni bireysel olarak e-mail yoluyla iletişim kurularak alınmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere yapılan güvenirlik testinde Cronbach Alpha değeri 0,73 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel bilgi formu: Araştırmacı tarafından örneklem grubunun demografik özelliklerinin tespiti için oluşturulmuştur. Bunlar, cinsiyeti, kaçınıcı sınıf olduğu, hangi tür eğitim kurumunda eğitim gördüğü ve spor yapıp yapmadığı ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

3.4. Deneyisel Kurgu

Araştırma, betimsel desenli bir durum tespiti çalışmasıdır. Bu doğrultuda herhangi bir deneyisel kurgu oluşturulmamıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırma süresi 15 Ocak – 15 Ocak 2022 tarihleri arasını kapsayacak, araştırma veri toplama sürecimiz ise 15 Mart - 15 Mayıs 2021 tarihleri arasını kapsayacak şekilde planlanmıştır. İçinde bulunduğumuz pandeminin devam edeceği düşünülerek araştırmanın veri toplama süreci, okul idarelerinin veliler ile iletişimi sağlayabilmek adına oluşturmuş oldukları çevrimiçi iletişim grupları üzerinden sağlanmıştır. Oluşturulacak olan çevrimiçi anketler ilgili iletişim grupları tarafından velilere, velilerin uygun görmesi durumunda da öğrencilere ulaştırılmıştır. Ulaşılan 812 veliden 695'i çocuğunun bu çalışmaya gönüllü olarak katılmasını uygun görmüştür.

3.6. İstatistiksel Analiz

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 20.0 programı ile analiz edilmiş olup değerlendirmede, ortalama, standart sapma ve frekans dağılımı gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Verilere uygulanan “ShapiroWilk Testi” ile verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiş, normal dağılım tespit edildiğinden elde edilen demografik özelliklerin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi “ANOVA” ve “Bağımsız Gruplar t-testi” kullanılmıştır. Etki düzeylerinin tespiti için regresyon, ilişki düzeylerinin tespiti için ise korelasyon testleri uygulanmıştır.

Verilere uygulanacak olan bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans ve korelasyon analizleri için gerekli olan verilerin normalliklerinin öğrenilmesi için verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış, tüm verilerin 1,5 ve -1,5 aralığında oldukları tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre -1,5 ve 1,5 arasında olan değerlerde verilerin normal dağıldığı söylenebilmektedir.

3.7. Etik Onay

Çalışmaya, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurullarına bağlı Sağlık Bilimleri Etik Kurulu’nun 05.06.2021 tarihinde vermiş olduğu 118 numaralı karar ile etik onay almıştır.

3.8.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2020 yılı başlarında başlamış olup küresel salgın süreci nedeniyle araştırmacı tarafından sınırlandırılmıştır. Bu nedenle ulusal düzeyde uygulanması planlanan çalışma yerel boyutta uygulanmıştır. Ege Bölgesinde yaklaşık 38.000 nüfusu olan bir ilçede, beden eğitimi ve spor öğretmenliği yapan araştırmacı betimsel yöntem izlemiştir. Araştırmanın örneklemini 14-18 yaş aralığında bulunan 812 kişilik ergen ile sınırlıdır. İlçede bulunan 8 lisede araştırmanın anket formları uygulanmıştır. En fazla katılım beden eğitimi ve spor öğretmeni olan araştırmacının görev yaptığı okul olan Anadolu Lisesi'nde olmuştur. Pandemi kurallarına uyularak elektronik anketler uygulanmıştır. Bu doğrultuda araştırma, ergenler kişisel bilgi formu ve ölçeklere vermiş oldukları yanıtlar ile araştırmanın konusu ile ilgili ulaşılabilen kaynakların sağladığı veriler ile sınırlandırılmıştır. Evrenden seçilmiş olan örneklem grubunun, evreni temsilde yeterli olduğu, araştırma konusu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklardan elde edilen bilgilerin objektifliği yansıttığı ve araştırmada kullanılan anket formlarının objektif olarak doldurulduğu varsayılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde veri toplama sürecinde elde edilen verilere yapılan çeşitli istatistiksel analizlerin bulguları tablolar halinde sunulmuştur. Öncelikle veri toplama sürecinde elde edilen verilerin demografik özelliklerini gösteren sıklık tablosu Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Örneklem grubunun demografik özellikleri

Değişken	Grup	n	%
Sınıflar	9.sınıf	179	25.8
	10.sınıf	206	29.6
	11.sınıf	194	27.9
	12.sınıf	116	16.7
Cinsiyet	Erkek	301	43.3
	Kadın	394	56.7
Lise türü	Fen	135	19.4
	Meslek	109	15.7
	Anadolu	377	54.2
	İmam-Hatip	74	10.6
Alan	Sayısal	333	47.9
	Sözel	65	9.4
	Eşit Ağırlık	260	37.4
	Dil	37	5.3
Spor Lisansı	Var	326	46.9
	Yok	369	53.1
Toplam		695	100.0

Örneklem grubunun demografik özellikleri incelendiğinde kadın öğrencilerin (394, %56.7) çokluğu göze çarpmaktadır. Onuncu ve on birinci sınıfların nispeten daha fazla katılım gösterdiği de tablodan anlaşılmaktadır. Çalışmaya en fazla katılım Anadolu liselerinden (377, %54.2), en az katılım ise İmam-Hatip liselerinden (74, %10.6) sağlanmıştır. Sayısal alanda eğitim gören katılımcıların oranı %47.9 iken, en az katılım dil alanında eğitim görenlerden (37, %5.3) oluşmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin 326 (%46,9) tanesinin sporcu lisansı olduğu, 369 (%53.1) tanesinin ise olmadığı belirlenmiştir (Tablo 4.1).

Tablo4.2. Örneklem grubunun fiziksel aktivite sıklıkları ile akademik başarıları

	Min.	Maks.	Ergenler (n=695)	
			Ort.	St.S.
Akademik başarı (Not ortalaması)	35	100	86.95	11.153
Günlük zorunlu fiziksel aktivite sıklığı (dk)	5	60	35.59	18.952
Haftalık gönüllü fiziksel akt. sıklığı (gün)	0	5	2.09	1.841
Günlük gönüllü fiziksel aktivite sıklığı (dk)	0	120	38.72	34.074
Haftalık gönüllü fiziksel aktivite sıklığı (dk)	0	600	120.73	146.424

Tablo 4.2’de örneklem grubunun fiziksel aktivite sıklıkları ile akademik başarılarının ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Bu doğrultuda not ortalamaları 100 üzerinden 86.95 olarak tespit edilirken günlük zorunlu fiziksel aktivite sıklıkları ortalama 35.59 gk/gün olarak belirlenmiştir. Haftalık gönüllü fiziksel aktivite sıklıkları aynı tabloda sunulmuş, ortalama 120.73 dk olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.3. Örneklemen ölçekler ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları

	Min.	Maks.	Ergenler (N=695)	
			Ort.	St.S.
Kinestetik öğrenme stili	1.00	5.00	3.3649	.75164
Kinestetik zeka alanı	1.00	5.00	3.5564	.65450
Spora Yönelik Tutum	1.00	5.00	3.3321	.91391
Spora ilgi duyma	1.00	5.00	3.4077	.92988
Sporla yaşama	1.00	5.00	3.3106	.99651
Aktif spor yapma	1.00	5.00	3.1897	1.00520

Örneklemen, çalışmada kullanılan bedensel zeka ve öğrenme stilleri ölçekleri, spora yönelik tutum ölçekleri ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları tabloda sunulmuştur. Bu doğrultuda örneklem grubunun kinestetik öğrenme stili ortalaması 3.36, kinestetik zeka ortalaması ise 3.56 olarak tespit edilmiştir. Spora yönelik tutum ortalamaları 3.33; spora ilgi duyma alt boyutu ortalaması 3.41; sporla yaşama alt boyutu ortalaması 3.31 ve aktif spor yapma alt boyutu ortalaması 3.19 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.4. Çalışmanın problem cümlesine ilişkin korelasyon bulguları

zeka/stil (r=,699 p=,000)		NOT	ZFAS	GFAS	SYT	SİD	SY	ASY
Kinestetik öğrenme stili	R	.126	.162	.304	.649	.625	.617	.596
	P	.001*	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*
Kinestetik zeka alanı	R	.106	.086	.142	.481	.483	.443	.415
	P	.005*	.023*	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*
Not ortalaması	R	---	.087	.065	.130	.137	.105	.114
	P	---	.022*	.088	.000*	.000*	.005*	.003*

*p<0,05

Çalışmanın problem cümlesine ilişkin olarak korelasyon analizi bulguları Tablo 4.4'te paylaşılmıştır. Bu doğrultuda kinestetik zeka ve öğrenme stili ortalamaları arasında olumlu yönde $p<0.001$ seviyesinde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğrencilerin kinestetik öğrenme stiline uygunlukları ile not ortalamaları, fiziksel aktivite sıklıkları ve spora yönelik tutumları arasında olumlu yönde $p<0.05$ düzeyinde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin kinestetik zeka alanlarına uygunlukları ile not ortalamaları, fiziksel aktivite sıklıkları ve spora yönelik tutumları arasında olumlu yönde $p<0.05$ düzeyinde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Katılımcıların not ortalamaları ile fiziksel aktivite sıklıkları ve spora yönelik tutumları arasında da yine olumlu ilişkiler tespit edilmiştir.

Tablo 4.5. Cinsiyete göre ölçekler ve alt boyutlarından alınan puan ortalamaları

	Grup	n	Ort.	St.Spm.	df	t	p
Kinestetik öğrenme stili	Erkek	301	3.4193	.77362	693	1.669	0.096
	Kadın	394	3.3234	.73267			
Kinestetik zeka alanı	Erkek	301	3.5306	.67902	693	-.910	0.363
	Kadın	394	3.5761	.63530			
Spora Yönelik Tutum	Erkek	301	3.5575	.87397	693	5.816	0.000*
	Kadın	394	3.1599	.90733			
Spora ilgi duyma	Erkek	301	3.6297	.88360	693	5.620	0.000*
	Kadın	394	3.2382	.92973			
Sporla yaşama	Erkek	301	3.5277	.95615	693	5.111	0.000*
	Kadın	394	3.1447	.99600			
Aktif spor yapma	Erkek	301	3.4308	.97483	693	5.648	0.000*
	Kadın	394	3.0055	.99015			

* $p<0.05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre kinestetik zeka ve öğrenme stili ortalamaları arasında istatistiksel anlamda farklılıklara rastlanmamıştır (Tablo 4.5). Spora yönelik tutum ve alt boyutlarında ise erkeklerin kadın öğrencilere oranla daha yüksek ortalamaları olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklara sebep olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.6. Cinsiyete göre not ortalaması ve fiziksel aktivite puan ortalamaları

	Grup	n	Ort.	St.Spm.	df	T	p
Not ortalaması	Erkek	301	85.97	12.739	693	-2.028	0.043*
	Kadın	394	87.70	9.721			
ZFA (dk/gün)	Erkek	301	37.26	19.863	693	2.034	0.042*
	Kadın	394	34.31	18.147			
GFA (dk/hafta)	Erkek	301	157.48	171.817	693	5.922	0.000*
	Kadın	394	92.66	116.198			

* $p<0.05$

Tablo 4.6’da katılımcıların cinsiyetlerine göre not ortalamaları ve fiziksel aktivite puan ortalamaları sunulmuştur. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre not ortalamalarının daha yüksek olduğu, fiziksel aktivite sıklıklarında ise tam tersi durumun olduğu, tüm bu durumların $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklara sebep olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7. Lise türüne göre ölçeklerden alınan puan ortalamaları

	Grup	n	Ort.	St.Spm.	df	F	p
Kinestetik öğrenme stili	Fen	135	3.5548	.70061	3	8.715	0.000*
	Meslek	109	3.3780	.74304			
	Anadolu	377	3.2467	.76488			
	İmam-Hatip	74	3.6014	.66631			
Kinestetik zeka alanı	Fen	135	3.6689	.65226	3	8.114	0.000*
	Meslek	109	3.6734	.64988			
	Anadolu	377	3.4469	.65277			
	İmam-Hatip	74	3.7365	.57733			
Spora Yönelik Tutum	Fen	135	3.6009	.87007	3	7.879	0.000*
	Meslek	109	3.3758	.91263			
	Anadolu	377	3.1923	.92381			
	İmam-Hatip	74	3.4897	.81255			

* $p<0.05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenimlerine devam ettikleri lise türlerine göre kinestetik zeka ve öğrenme stilleri incelenmiş, imam-hatip lisesi öğrencilerinin diğer lise öğrencilerine oranla daha baskın kinestetik zeka ve öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Fen lisesi öğrencilerinin ise spora yönelik tutumlarında diğer öğrencilere oranla daha yüksek seviyeler tespit edilmiştir.

Tablo 4.8. Lise türüne göre not ortalaması ve fiziksel aktivite puan ortalamaları

	Grup	n	Ort.	St.Spm.	df	F	P
Not ortalaması	Fen	135	93.53	8.573	3	37.016	0.000*
	Meslek	109	80.17	14.158			
	Anadolu	377	87.29	9.833			
	İmam-Hatip	74	83.18	9.456			
ZFA (dk/gün)	Fen	135	36.41	18.665	3	2.417	0.065
	Meslek	109	32.25	20.086			
	Anadolu	377	36.86	18.562			
	İmam-Hatip	74	32.57	19.183			
GFA (dk/hafta)	Fen	135	129.56	132.535	3	2.010	0.111
	Meslek	109	105.41	149.701			
	Anadolu	377	115.46	138.608			
	İmam-Hatip	74	154.05	194.189			

* $p<0.05$

Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türüne göre not ortalamaları ve fiziksel aktivite puan ortalamaları karşılaştırmaları Tablo 4.8’de sunulmuştur. Bu doğrultuda Fen Lisesi öğrencilerinin yüksek not ortalaması ve zorunlu fiziksel aktivite değişkenlerinde diğer lise türüne devam eden öğrencilere oranla daha yüksek ortalama değerlere ulaştıkları tespit edilmiştir. Gönüllü fiziksel aktivite sıklıkları değerlendirmesinde ise İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin diğer lise öğrencilerinden daha yüksek oranlarda oldukları belirlenmiştir.

Tablo 4.9. Alan türüne göre ölçeklerden alınan puan ortalamaları

	Grup	n	Ort.	St.Spm.	df	F	P
Kinestetik öğrenme stili	Sayısal	333	3.4243	.76216	3	1.671	0.172
	Sözel	65	3.3815	.80037			
	Eşit Ağırlık	260	3.3035	.72118			
	Dil	37	3.2324	.75381			
Kinestetik zeka alanı	Sayısal	333	3.5709	.64865	3	0.755	0.520
	Sözel	65	3.6415	.68782			
	Eşit Ağırlık	260	3.5273	.66016			
	Dil	37	3.4811	.61185			
Spora Yönelik Tutum	Sayısal	333	3.3698	.89372	3	0.506	0.678
	Sözel	65	3.3588	1.01269			
	Eşit Ağırlık	260	3.2892	.94235			
	Dil	37	3.2465	.69867			

Öğrencilerin öğrenim gördükleri alanların türüne göre ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları değerlendirildiğinde kinestetik öğrenmeye en yatkın olan alanın sayısal alanı olduğu fakat bu durumun istatistiksel olarak bir anlamlılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Benzer durum kinestetik zekanın baskın olduğu sözel alanı öğrencileri için de geçerli olup bu durumda da anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Öğrencilerin spora yönelik tutumlarında da ufak farklılıklar göze çarpsa da yine alanlar arasında istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde farklılıklara rastlanmamıştır.

Tablo 4.10. Alan türüne göre not ortalaması ve fiziksel aktivite puan ortalamaları

	<i>*p<0.05</i>	Grup	n	Ort.	St.Spm.	df	F	p
Not ortalaması		Sayısal	333	90.33	9.198	3	24.056	0.000*
		Sözel	65	80.65	11.954			
		Eşit Ağırlık	260	84.69	11.687			
		Dil	37	83.46	12.427			
ZFA (dk/gün)		Sayısal	333	36.68	18.620	3	2.485	0.060
		Sözel	65	30.00	19.223			
		Eşit Ağırlık	260	35.92	19.360			
		Dil	37	33.24	17.289			
GFA (dk/hafta)		Sayısal	333	128.02	147.918	3	1.256	0.289
		Sözel	65	108.00	153.228			
		Eşit Ağırlık	260	110.77	141.223			
		Dil	37	147.57	155.142			

Tablo 4.10'da öğrencilerin alan türlerine göre not ve fiziksel aktivite puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Sayısal alanda öğrenim gören öğrencilerin not ortalamaları diğer öğrencilerden daha yüksek bulunmuş, bu durum istatistiksel anlamda farklılığa da sebep olmuştur. Sayısal alan öğrencilerinin zorunlu fiziksel aktivite sıklıkları diğer alan öğrencilerine oranla daha yüksek, dil alan öğrencilerinin ise gönüllü fiziksel aktivite sıklık değerleri diğer alan öğrencilerinden yüksek bulunmuştur. Dil öğrencilerinin yaratmış oldukları farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.11. Lisansa göre ölçekler ve alt boyutlarından alınan puan ortalamaları

	Grup	n	Ort.	St.Spm.	df	t	p
Kinestetik öğrenme stili	Var	326	3.5411	.74066	693	5.951	0.000*
	Yok	369	3.2092	.72743			
Kinestetik zeka alanı	Var	326	3.6279	.68099	693	2.720	0.007*
	Yok	369	3.4932	.62431			
Spora Yönelik Tutum	Var	326	3.6683	.81803	693	9.711	0.000*
	Yok	369	3.0350	.89192			
Spora ilgi duyma	Var	326	3.7301	.84184	693	9.079	0.000*
	Yok	369	3.1230	.91183			
Sporla yaşama	Var	326	3.6646	.89748	693	9.335	0.000*
	Yok	369	2.9977	.97581			
Aktif spor yapma	Var	326	3.5383	.91771	693	9.086	0.000*
	Yok	369	2.8817	.97925			

* $p < 0.05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin sporcu lisansına sahip olmalarına göre kinestetik öğrenme stili ve zeka alanları karşılaştırmasında lisansa sahip olan öğrencilerin daha baskın özellikler sergiledikleri ve bu durumun istatistiksel olarak da anlamlı farklılıklar oluşturdukları tespit edilmiştir. Sporcu lisansına sahip olan öğrencilerin aynı zamanda spora yönelik tutumları ve alt boyutlarında da sporcu lisansına sahip olmayan öğrencilerden pozitif anlamda farklılaştıkları da ayrıca tespit edilmiştir (Tablo 4.11).

Tablo 4.12. Lisansa göre not ortalaması ve fiziksel aktivite puan ortalamaları

	<i>*$p < 0.05$</i>	Grup	n	Ort.	St.Spm.	df	t	P
Not ortalaması		Var	326	87.74	10.848	693	1.764	0.078
		Yok	369	86.25	11.385			
ZFA (dk/gün)		Var	326	37.70	19.684	693	2.771	0.006*
		Yok	369	33.73	18.103			
GFA (dk/hafta)		Var	326	155.06	165.272	693	5.952	0.000*
		Yok	369	90.41	119.765			

Çalışmaya gönüllü katılan öğrencilerin sporcu lisansına sahip olmalarına göre not ortalamaları ve fiziksel aktivite puan ortalamaları karşılaştırılmasında lisansa sahip olan öğrencilerin daha yüksek ortalamalar sergiledikleri ve bu durumun istatistiksel olarak da anlamlı farklılıklar oluşturdukları tespit edilmiştir (Tablo 4.12).

Tablo 4.13.Spora yönelik tutumun kinestetik stil ve zeka ile yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	St. Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	.563	.148		3.807	0.000		
Stil	.745	.049	.612	15.175	0.000	.500	.438
Zeka	.074	.056	.053	1.314	0.189	.050	.038
R=0.651		R²=0.423					
F_(2.692)=253.903		p=0.000		*p<0,05			

Kinestetik öğrenme stili ve kinestetik zeka alt boyutları değişkenlerine göre spora yönelik tutumların yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.13'te verilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, kinestetik öğrenme stili ve kinestetik zeka alt boyutları ile öğrencilerin spora yönelik tutumları arasında pozitif ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.13). Kinestetik öğrenme stili ve kinestetik zeka alt boyutları birlikte spora yönelik tutum puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.651. R²=0.423. p=0.000). Kinestetik öğrenme stili ve kinestetik zeka alt boyutları ile birlikte, öğrencilerin spora yönelik tutumları toplam varyansın yaklaşık %42'sini açıklamaktadır.

5. TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğrencilerin not ortalamaları 100 üzerinden 86.95 olarak tespit edilirken günlük zorunlu fiziksel aktivite sıklıkları ortalama 35.59 dk/gün olarak belirlenmiştir. Haftalık gönüllü fiziksel aktivite sıklıkları aynı tabloda sunulmuş, ortalama 120.73 dk olarak tespit edilmiştir. Erdoğan Karcı'nın 2021 yılında yapmış olduğu çalışmasında lise öğrencilerinin günlük zorunlu fiziksel aktivitelerinin 19.76 dk/gün olarak tespit etmiş, gönüllü fiziksel aktivitelerinin ise 88.87 dk/hafta olduğunu tespit etmiştir. Bu doğrultuda çalışmamıza katılan öğrencilerin daha sık fiziksel aktiviteye katıldıkları tespit edilmiştir.

Çalışmanın problem cümlesine ilişkin olarak korelasyon analizi bulguları Tablo 4.4'te paylaşılmıştır. Bu doğrultuda kinestetik zeka ve öğrenme stili ortalamaları arasında olumlu yönde $p<0.001$ seviyesinde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğrencilerin kinestetik öğrenme stiline uygunlukları ile not ortalamaları, fiziksel aktivite sıklıkları ve spora yönelik tutumları arasında olumlu yönde $p<0.05$ düzeyinde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin kinestetik zeka alanlarına uygunlukları ile not ortalamaları, fiziksel aktivite sıklıkları ve spora yönelik tutumları arasında olumlu yönde $p<0.05$ düzeyinde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Katılımcıların not ortalamaları ile fiziksel aktivite sıklıkları ve spora yönelik tutumları arasında da yine olumlu ilişkiler tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre kinestetik zeka ve öğrenme stili ortalamaları arasında istatistiksel anlamda farklılıklara rastlanmamıştır. Spora yönelik tutum ve alt boyutlarında ise erkeklerin kadın öğrencilere oranla daha yüksek ortalamaları olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklara sebep olduğu tespit edilmiştir.

Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre not ortalamalarının daha yüksek olduğu, fiziksel aktivite sıklıklarında ise tam tersi durumun olduğu, tüm bu durumların $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklara sebep olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenimlerine devam ettikleri lise türlerine göre kinestetik zeka ve öğrenme stilleri incelenmiş, imam-hatip lisesi öğrencilerinin diğer lise öğrencilerine oranla daha baskın kinestetik zeka ve öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Serin'in 2019 yılında yapmış olduğu çalışmasında İmam-Hatip Lisesi

öğrencilerinin kinestetik öğrenme stiline daha yatkın olduklarını tespit etmiştir. Fen Lisesi öğrencilerinin ise spora yönelik tutumlarında diğer öğrencilere oranla daha yüksek seviyeler tespit edilmiştir.

Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türüne göre not ortalamaları ve fiziksel aktivite puan ortalamaları karşılaştırılmış, bu doğrultuda fen lisesi öğrencilerinin yüksek not ortalaması ve zorunlu fiziksel aktivite değişkenlerinde diğer lise türüne devam eden öğrencilere oranla daha yüksek ortalama değerlere ulaştıkları tespit edilmiştir. Gönüllü fiziksel aktivite sıklıkları değerlendirmesinde ise imam-hatip lisesi öğrencilerinin diğer lise öğrencilerinden daha yüksek oranlarda oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri alanların türüne göre ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları değerlendirildiğinde kinestetik öğrenmeye en yatkın olan alanın sayısal alanı olduğu fakat bu durumun istatistiksel olarak bir anlamlılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Benzer durum kinestetik zekanın baskın olduğu sözel alanı öğrencileri için de geçerli olup bu durumda da anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Öğrencilerin spora yönelik tutumlarında da ufak farklılıklar göze çarpsa da yine alanlar arasında istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde farklılıklara rastlanmamıştır.

Çalışmada öğrencilerin alan türlerine göre not ve fiziksel aktivite puan ortalamaları karşılaştırılmış, sayısal alanda öğrenim gören öğrencilerin not ortalamaları diğer öğrencilerden daha yüksek bulunmuş, bu durum istatistiksel anlamda farklılığa da sebep olmuştur. Sayısal alan öğrencilerinin zorunlu fiziksel aktivite sıklıkları diğer alan öğrencilerine oranla daha yüksek, dil alan öğrencilerinin ise gönüllü fiziksel aktivite sıklık değerleri diğer alan öğrencilerinden yüksek bulunmuştur. Dil öğrencilerinin yaratmış oldukları farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sporcu lisansına sahip olmalarına göre kinestetik öğrenme stili ve zeka alanları karşılaştırmasında lisansa sahip olan öğrencilerin daha baskın özellikler sergiledikleri ve bu durumun istatistiksel olarak da anlamlı farklılıklar oluşturdukları tespit edilmiştir. Serin'in 2019 yılında yapmış olduğu araştırmasında sporcu lisansına sahip olan öğrencilerin kinestetik öğrenme stillerini lisansı olmayanlara göre daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Sporcu lisansına sahip olan öğrencilerin aynı zamanda spora yönelik tutumları ve alt boyutlarında da

sporcu lisansına sahip olmayan öğrencilerden pozitif anlamda farklılaştıkları da ayrıca tespit edilmiştir. Çalışmaya gönüllü katılan öğrencilerin sporcu lisansına sahip olmalarına göre not ortalamaları ve fiziksel aktivite puan ortalamaları karşılaştırmasında lisansa sahip olan öğrencilerin daha yüksek ortalamalar sergiledikleri ve bu durumun istatistiksel olarak da anlamlı farklılıklar oluşturdukları tespit edilmiştir.

Kinestetik öğrenme stili ve kinestetik zeka alt boyutları değişkenlerine göre spora yönelik tutumların yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları değerlendirilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, kinestetik öğrenme stili ve kinestetik zeka alt boyutları ile öğrencilerin spora yönelik tutumları arasında pozitif ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Kinestetik öğrenme stili ve kinestetik zeka alt boyutları birlikte spora yönelik tutum puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0.651$, $R^2=0.423$, $p=0.000$). Kinestetik öğrenme stili ve kinestetik zeka alt boyutları ile birlikte, öğrencilerin spora yönelik tutumları toplam varyansın yaklaşık %42'sini açıklamaktadır.

Öztürkmen (2006) ortaöğretim öğrencilerine yapmış olduğu araştırmada çoklu zeka alanlarının sınıflar düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Açıkgöz (2007) çoklu zeka alanlarının aile, yaşanılan coğrafya, kültürel etmenler vb. birçok değişken aracılığı ile geliştirilebileceği, zamanla değiştirilebileceğini belirtmiş öğrenme stillerinin ise karakteristik özellikler olarak ele almış ve değiştirilmesinin zor olduğunu savunmuştur. Gonzales ve diğerleri (2010) yaptıkları araştırmada farklı spor dallarını amatör profesyonel ve eğlence için yapanların öğrenme stilleri tercihlerini araştırmış ve farklı spor dallarında öğrenme stillerinin farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Wesley (2003) yaptığı araştırmada sporcu öğrencilerin öğrenme stillerinde anlamlı farklılık tespit etmiştir ve sporcuların en çok aktif öğrenme stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Güven (2004), Koto, Ningsih, Putri (2019) yapmış oldukları araştırmalarda liseli sporcu öğrencilerin en fazla özümseme öğrenme stilini tercih ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Işık (2011) sporcu öğrencilerin sınıf düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İpekli (2013) yapmış olduğu araştırmada onuncu sınıf öğrencilerinin bütün zeka alanlarının gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Subramaniam ve Silverman (2007) liseli öğrenciler üzerine araştırma yapmışlar ve beden eğitimi ve spora yönelik tutumlarının pozitif olduğu

sonucuna ulaşmışlardır. Güllü (2007) ve Çetin (2007) yaptıkları araştırmada erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının kadınlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Snyder (2000)'ın lise öğrencilerine uygulamış olduğu çalışmada çoklu zeka öğrenme stilleri ile akademik başarılarının arasındaki ilişkiyi araştırmış ve öğrenme stilleri ile çoklu zeka arasında olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Can (2007) yapmış olduğu çalışmada 9.sınıf öğrencilerinin bedensel kinestetik zeka alanı ile bedensel öğrenme stili arasında anlamlı ve belirgin bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Park (2001) ABD'de yaşamını sürdürmekte olan farklı ırklara mensup (Afrika, Ermenistan, Portekiz, Honk-Kong, İspanya, Angola, Meksika) bireyler üzerinde yapmış olduğu araştırmasında kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek oranda bedensel öğrenme stilini tercih ettiği sonuna ulaşmıştır. Eskici (2008) araştırmasında kinestetik öğrenme stilinde kadın öğrenciler için anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Serin (2019) yapmış olduğu yüksek lisans tez araştırmasında İmam Hatip Lisesi öğrencilerini, kinestetik öğrenme alt boyutunda geçmiş yaşantıları ve edinmiş oldukları alışkanlıklarının yansıması olarak değerlendirerek ele almıştır. Durdukoca ve Arıbaş (2010) araştırmasında sınıf düzeylerine göre öğrenme stillerinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Serin (2019) araştırmasında öğrenme stillerinin bireylerin okul spor lisanslarına sahip olmasına göre karşılaştırmış ve istatistiksel anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu sonuç araştırmanın hipotezini desteklemesi açısından beklendik bir şekilde gelişmemiştir. Sonuç olarak nitel veriler ile desteklenmesi gerektiği düşüncesi yapılan araştırmamın sınırlılığını ortaya çıkarmıştır. Eskici (2008) yapmış olduğu araştırmasında kinestetik ve görsel öğrenme stilini kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Price ve Milgram (1993) araştırmalarında ABD, İsrail, Kore, Kanada, Guatemala, Filipinler kültürleri üzerine çalışma yapmışlar ve üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilere oranla daha güçlü şekilde kinestetik öğrenme stilini tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Dunn (1983) üstün yetenekli öğrencilerin akranlarına göre daha yüksek oranda kinestetik öğrenme stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere yapılan araştırmalarda spora yönelik tutumların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Yapılan birçok araştırmada erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre, spora yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Alpkaya ve Çoknaz, 2018: 374; Uluişik ve diğerleri, 2015: 45; Zengin ve diğerleri, 2016: 3242). Kargın-Göktaş

(2019) yapmış oldukları araştırmada erkek lise öğrencilerinin spora yönelik tutum, sporla yaşama ve spora ilgi duyma, aktif spor yapma düzeylerinin kadın öğrencilere göre daha güçlü olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karadağ (2012) yapmış olduğu araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumlarını incelemiş ve okul spor takımlarında lisanslı olarak faaliyet gösteren öğrencilerin lisanslı olmayanlara göre spora yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İmamoğlu (2011) yapmış olduğu araştırmasında düzenli spor yapan erkek lise öğrencilerinin, düzenli spor yapmayan erkek lise öğrencilerine göre spora yönelik tutumlarını daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın sonuç ve önerilerine değinilecektir.

6.1.Sonuçlar

Örneklem grubundaki öğrencilerin fiziksel aktivite sıklıklarının, akademik başarıları ile doğru orantılı olarak arttığı görülmüştür. Düzenli fiziksel aktivitenin akademik başarıyı olumlu yönde desteklediği çalışmanın ortaya çıkardığı önemli sonuçlardan bir tanesi olarak göze çarpmaktadır.

Kinestetik zeka alanı baskın bireyler, duygularını vücudunu kullanarak icra etmekte, bir performans ya da ürün için vücutlarını kullanmaktadırlar. Çalışmada ortaya çıkan sonuca göre tarif edildiği gibi davranış sergileme eğiliminde olan kinestetik zeka alanı yüksek ergenlerin, kinestetik öğrenme stili ortalamalarının da olumlu yönde yükseldiği tespit edilmiştir. Kinestetik öğrenme stili baskın ergenler daha çabuk harekete geçer, daha sonra da sonuçlara bakarak plan yapar, problemleri fiziksel uğraşlar ile çözmeye çalışırlar. Bu doğrultuda çalışmanın sonuçları gösteriyor ki Gardner'ın çoklu zeka alanlarından kinestetik zeka alanı ile Dunn ve Dunn'ın öğrenme stillerinden kinestetik öğrenme stili arasında kuvvetli bir bağ bulunmaktadır. Kinestetik zeka alanı baskın olan ergenlere uygulanacak kinestetik öğrenme stratejileri ile kendilerine daha uygun bir öğrenme ortamı sağlanabileceği sonucu öngörülebilir bir gerçeklik olarak ortaya konmaktadır.

Kinestetik öğrenme stiline yatkın ergenlerin, spora yönelik tutumlarında ve fiziksel aktivite sıklıklarında olumlu yönde değişiklikler tespit edilmiş, bu stile sahip ergenlerin daha aktif bir hayat tarzı benimsedikleri çalışmanın önemli sonuçları arasına kaydedilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesi ile birlikte zorunlu fiziksel aktivite sıklıklarının ve spora yönelik tutumlarının da olumlu yönde değişiklik göstermesi bulgusu, çalışmada ortaya çıkan önemli sonuçlardan bir tanesi olarak göze çarpmaktadır. Erkek öğrencilerin spora yönelik tutumlarının kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğunun tespit edilmesi, literatür taramasına ilişkin olarak çalışmanın öngörülen sonuçlarından bir tanesi olarak kaydedilmiştir. Ergenlerin cinsiyetlerine göre kinestetik zeka ile öğrenme stilleri ortalamaları arasında ise herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırma sonuçlarından öngörülebilen bir başka sonuç da kadın öğrencilerin not ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğudur.

Fiziksel aktivite sıklıkları ortalamalarında ise erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek seviyelerde olduğu görülmüştür.

İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin diğer lise öğrencilerine oranla daha baskın kinestetik zeka ve öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Beklentilerin aksine Fen Lisesi öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının ve zorunlu fiziksel aktivite sıklıklarının diğer lise türlerine devam eden öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Fen Lisesi öğrencilerinin not ortalamalarının da diğer lise tipindeki öğrencilere göre daha yüksek değerlerde olduğu tespit edilmiştir. Kinestetik özellikleri daha yüksek olarak tespit edilen İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin gönüllü fiziksel aktivite sıklıkları değerlendirildiğinde, diğer lise tipindeki öğrencilere göre daha yüksek oranlarda olduğu tespit edilmiştir.

Sayısal alanda öğrenim gören öğrencilerin kinestetik öğrenme stilleri, sözel alanda öğrenim gören öğrencilerin ise kinestetik zeka alanları daha baskın çıkmış olsa da bu durumlar istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara sebep olmamıştır. Benzer şekilde dil alanında öğrenim gören öğrencilerin de gönüllü fiziksel aktivite sıklıkları daha yüksek çıkmış olmasına rağmen anlamlı farklılık yaratmamıştır. Çalışmanın öngörülen sonuçlarından bir tanesi de sporcu lisansına sahip öğrencilerin kinestetik öğrenme stili ve zeka alanlarının baskın olacağı ayrıca sporcu lisansına sahip öğrencilerin spora yönelik tutumlarının, spor lisansına sahip olmayan öğrencilerden daha yüksek olacağı yönündeydi ve bu durumlar, bulgular bölümünde de değinildiği üzere öngörüldüğü şekilde bulunmuştur. Öngörülmeyen ve çarpıcı olan sonuç ise sporcu lisansına sahip öğrencilerin not ortalamaları ve fiziksel aktivite puan ortalamalarının, sporcu lisansı olmayanlara oranla daha yüksek olduğu bulgusudur.

Çalışmanın problem cümlesine ilişkin olarak ortaya konan sonucu, kinestetik öğrenme stili ve kinestetik zeka alanı baskın olan ergenlerin, aynı doğrultuda spora yönelik tutumlarında yüksek düzeylerde olumlu sonuçlar ortaya çıkarmasıdır. Sonuç olarak ergenlerde kinestetik zeka ve öğrenme stili baskınlığı, spora yönelik tutumları %42 oranında olumlu yönde etkilemektedir.

6.2.Öneriler

Araştırma sonuçlarına ilişkin olarak çalışmanın diğer araştırmacılara ve uygulayıcılara önerileri olacaktır. Beden eğitimi ve spor alanının temel uygulayıcıları olan beden eğitimi ve spor öğretmenleri, antrenörler ve eğitimcilerin çalıştıkları grup veya bireylerin baskın öğrenme stillerini ve zeka alanlarını, çalışma takvimlerinin hemen başında tespit etmeleri ve bu doğrultuda eğitimlerine literatürde yer alan öğretme stratejileri ile devam etmeleri önerilmektedir.

Doğal olarak spora yönelik tutumları yüksek olan grup ile çalışılıyorsa, okul takımı vb., kinestetik öğrenme stillerine özgü öğretme stratejileri ile öğrenmeler planlanmalıdır. Kinestetik zeka alanı baskın gruplara da benzer şekilde kinestetik öğrenme stillerine özgü öğretme stratejileri ile öğrenmeler planlanabilir. Beden eğitimi ve spor derslerinde kinestetik zeka alanı baskın öğrencilere sınıf içi bedensel görev ve sorumluluklar verilerek hem doğal liderler yaratmış hem de ilgili öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını üst seviyede tutmuş oluruz. Özellikle fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin kinestetik alanlarının baskınlığı, fiziksel aktivite sıklıklarının yoğunluğu, vb. sonuçlar, fen lisesinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin heyecanını artırmalıdır. Öğretmenler bu öğrencilerin spora ve fiziksel aktiviteye olan ilgilerini besleyerek akademik ve sportif başarıları destekleyebilirler.

Araştırmanın sınırlılıkları, diğer araştırmacıların daha elverişli koşullarda benzer çalışmalar yapabileceğini göstermektedir. Daha farklı sosyal ve ekonomik çevrelerde geniş çaplı araştırmalar yapılarak Türkiye ve Dünya genelinde ses getirecek sonuçlara ulaşılabilecektir. Benzer çalışmaları, nöro-fizyolojik çalışmalar ile destekleyerek beyin aktiviteleri, öğrenme stilleri, zeka alanları ve spora yönelik tutumlar arasındaki daha keskin ilişkiler incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif Öğrenme* (1. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. (2007). *Aktif öğrenme*. (9. Baskı). İzmir: Bilişim.
- Alpkaya, U. ve H. Çoknaz (2018). Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Tutumlarının, Obez Akran Tutumlarının Karşılaştırılması ve Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 11, Sayı 57, 375-379.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Aras, M. ve Bayraktaroğlu, S. (2013) “İnsan Kaynakları Bilgi Sistemlerinde Kullanıcı Bilgi Tatmini: Sistemsel Değişkenlerin Etkisi” *Sakarya İktisat Dergisi*, 1(5):166- 192.
- Aşkın, Ö. 2006. Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, Ayhan (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Aydoğdu, Ş., Özaydın A., Y., Ocak, M. A. (2019). Uyarlanabilir Öğrenme Ortamlarında Felder Ve Silverman Öğrenme Stillerine Göre Geliştirilmiş İçeriklerin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(1), 189-205.
- Babacan, E. (2010). Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerinin Uygulanabilirliği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bacanlı, H (2000). *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Barrington, E. 2004. Teaching to student diversity in education: how multiple intelligence theory can help. *Teaching in Higher Education*. 9 (4); 421-434, New Zeland.
- Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*, Gül Yayınevi, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Başbay, A., Bıyıklı, C., Demir, E. K. (2018). Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2).
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri* (1. Basım) İstanbul: Beyaz Yayınları
- Boydak, A. (2008). *Öğrenme Stilleri* (12. Basım). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bayhan, P. (2009). İlköğretim Okulları Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Batman, K. A. (2002). Çok Boyutlu Zekâ Kuramı Etkinlikleriyle Destekli Öğretimin Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Boz H. (2021). Ortaöğretim Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Sağlık Hizmetleri Alanında Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Yıllara Göre Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Campbell, L. (1997). Variations on a Theme: How Teachers Interpret Multiple Intelligence Theory, *Educational Leadership*, 55, 1, <http://www.ascd.org/frameedlead.html>, adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 20.10.2020.
- Can, A (2007), “Baskın Çoklu Zekâ Boyutları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiler”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 5-7 Eylül Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Checkley, K. (1997). The First Seven and the Eighth, *Educational Leadership*, 55, s. 8-13
- ChungDunn, Rita (1983), "Learning Style and its Relation to Exceptionality at Both Ends of the Spectrum", *Exceptional Children*, 49 (6), 496- 506.
- Coşkun, G. (1998). In Partial Fulfilment of Requirements, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara
- Coşkungönüllü, R. (1998). Çoklu Zekâ Kuramının 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişisine Etkisi, *Eğitim 97-98 Dergisi*, Ted Ankara Koleji, 1(1)
- Cohen, A. (2007). Commitment Before and After: An Evaluation And Reconceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*. 17, 336–354.
- Çelik, L. (2004). Teknoloji Yoğun Ortamlarının Öğrenme Stillerine Uygunluğu. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, Z. ve Pulur, A. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(Özel).
- Çetin M. Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spora İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması (Kırşehir İl Örneği). Yüksek Lisans. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2007.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. 3. bs. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- De Houwer, J., Barnes-Holmes, D., Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychon Bull Rev*. 20, 631–642. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0386-3>
- Demirci, A. (2006). *İlköğretimde Beden Eğitimi Uygulamaları*. İstanbul: Değişim Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde Program Geliştirme*, 4. Basım, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duman, S., Taşgün, Ö., Özdağ, S. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Spor Yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 11(3), 27-32.
- Duman, B. (2015). Neden beyin temelli öğrenme? (4. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık
- Dunn, R. (1983). Can Students identify their own learning Styles? *Educational Leadership*, 40 (5), 60-62.
- Dunn, R. Dunn K. (1993) .Learning styles of the multiculturally diverse, *Emergency Librarian*, 20(4), 24–33.
- Dunn, R., Dunn, K. (1993). Teaching secondary students through their individual learning styles practical approaches for grades 7–12. Massachusetts: Ailyn and Bacon, USA
- Dunn, R. (2000). Learning styles: theory, research, and practice. *National Forum of Applied Educational Research Journal*. 13 (1), 3-22.
- Dunn R., Dunn K. (2001) "Research Based On The Dunn and Dunn Learning-Style Model", Staff Development Materials, Learning Styles Network, St. John's University, Jamaica, New York: [Online] Ulaşılabilir: <http://www.learningstyles.net/bib.html>

- Durdukoca Ş. F. Arıbaş S. (2010). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık 2011, cilt 8, sayı 1, 140-168 <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Durkheim, E (1956). *Education and Sociology*. New York: FreePress.
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb Öğrenme Stilleri Modellerine Göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Cinsiyet ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (167), 211-225.
- Erden M,Altun, (2006),Öğrenme Stilleri, Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Erdoğan Karcı, Y. (2021)Aile İçi İletişim ve Aidiyet Duygusu ile Spora Yönelik Tutum İlişkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla
- Eskici, M. (2008). Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları ve Cinsiyetleri Arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Felder, R M., Silverman, LK. (1988). Learning and Teaching Styles In Engineering Education. *Engr. Education*. c. 78 s. 7: 674–681.
- Fer, S. (2005). Aday Öğretmenlerin Düşünme Stilleri Nedir? *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özet Kitabı*. C.1, Denizli.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Galloway, V. Labarca, A. (1990). From student to learner: Style, process, and strategy. In D. W. Birbachler (Ed.). *New perspectives and new directions in foreign language education* (pp. 111–157). The ACTFL Foreign Language Education Series.Gardner, H. (1993). *MultipleIntelligences: TheTheory in Practice, Basic Books*, New York
- Gardner, H. (2017). Zihin çerçeveleri: Çoklu zekâ kuramı. (Çeviren: E. Kılıç, G. Tunçgenç). (3. Baskı). İstanbul: Alfa Bilim. (Orijinal yayın tarihi, 1983)
- Gardner, W. L. (1992), “Lessons in Organizational Dramaturgy: The Art of Impression Management”, *Organizational Dynamics*, 21(1), 33-46.
- Gardner, H. 2004. *Zihin çerçeveleri çoklu zeka kuramı*. (Çeviren: E. Kılıç), Alfa Basım Yayın, 559 s., İstanbul.
- González-Haro, C., Calleja-González, J.Escanero, Jf (2010). Learning Styles Favoured By Professional, Amateur, And Recreational Athletes In Different Sports. *Journal Of Sports Sciences*, 28(8), 859-866.
- Gökçen, F.Ç. 2007. *Okul öncesi dönemde çoklu zeka uygulamaları. Okul Öncesi Dönemde Anne Baba Öğretmen Kaynak Kitapları*. Bilgin Eğitim Teknolojileri Yayınları, s:125-150.
- Gökdağ,M., (2004). Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir.
- Grasha, AF (1994). Tarz meselesi: Uzman, resmi otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve yetki veren olarak öğretmen. *Kolej öğretimi* , 42 (4), 142-149.
- Gücüz P. (2020). Yapmayan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Güllü M. Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Araştırılması. Doktora. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2007.

- Güllü M., Tekin M. (2009). Spor Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Karşılaştırılması, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, s. 247-258
- Güllü, M., Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 138-151.
- Günç B. (2020). Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarına Göre Rekreasyon Tercihlerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman Üniversitesi, Batman
- Güngör, S. N., Özkan, M. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Tutumuna Etkileri Üzerine Bir Çalışma: Bursa Örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 291-300.
- Güneş, Z. (2005). Spor ve beslenme. Nobel Yayın Dağıtım, 4, 1. Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eskişehir.
- Hünük, D., Kangalgil, M., Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumlarının. *Spor Bilimleri Dergisi* , 17 (2) , 48-57 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbd/issue/16401/171457>
- Işık, G. (2011). İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Öğrencilerin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Aydın. Yüksek Lisans Tezi
- İmamoğlu, C. (2011). Aktif Olarak Spor Yapan ve Yapmayan Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi EBE.
- İnceoğlu, M. (2010). Tutum Algı İletişim (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- İnal, AN. (2000). Beden Eğitimi ve Spor Bilimine Giriş. Konya: Desen Ofset Matbaacılık.
- İpekli, N. (2013). 10. Sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi ve matematiğe karşı tutumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karadağ, A. 2008. Okul öncesinde çoklu zeka. Kök Yayıncılık, 144 s., Ankara.
- Karadağ, S. (2012). İlköğretim 8. Sınıf ve Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Bağlı Olarak Karşılaştırılması (Kırıkkale Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi SBE.
- Kargın-Göktaş, N. (2019). Spor Lisesi Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları İle Spora Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi SBE.
- Kartal B. (2012). Farklı Branşlarda Spor Yapan Ve Yapmayan öğrencilerin Çoklu Zeka Kuramına Göre Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kaya, O. N., Ebenezer, J. (2006). Invisible obstacles on the implementation of multiple intelligences theory in K-8 classroom in Turkey. Wayne State University, College of Education, 13 p., USA.
- Kingore, B. (1998). Assessment Time saving Procedures for Busy Teachers, Published by Professional Associates Publishing United States of America, s.167-168.
- Koç A. (2020). Üniversitede İngilizce Eğitimi gören öğrencilerin Çoklu Zeka Yönelimleri ve Öğrenme Stilllerinin Akademik Başarıya Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Koçak, T. (2007). İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. The Modern American College.
- Kolb, D. A. (1984). Experimental Learning: Experience As The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc
- Kolb, D. (2005), *The Kolb Learning Style Inventory*-Versiyon 3. Booklet, Boston: HayGroup.
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4, 193-212.
- Koto, I., Ningsih, S. W., Putri, D. H. (2019). Can The Indonesian Version Of Kolb Learning Style Identify Learning Style Preferences Of High School Students?. In 3rd Asian Education Symposium (Aes 2018). Atlantis Press
- Lang, H. G., Stinson, M. S., Kavanagh, F., Liu, Y., Basile, M. L. (1999). Learning Styles of Deaf College Students And Instructors' Teaching Emphases. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (1), 16-27.
- Lumpur, K. (2006). Enhancing multiple intelligences in children who are blind: a guide to improving curricular activities. College of Education, Sultan Qaboos University, 38 p., Malaysia.
- MEB, (2018). Ortaöğretim Kurumları Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mccarthy, B. (1985). What 4MAT Training Teaches Us About Staff Development. *Educational Leadership*. c. 42 s. 7: 61-68.
- Mccarthy, B. (1990). Using The 4MAT System To Bring Learning Styles To Schools. *Educational Leadership*. c. 48 s. 2: 31-37.
- Onay, C. (2006). Çoklu Zeka Kuramına Göre Oyunla Eğitim (1. Basım). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım
- Otrar, M. (2006). Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişkisi, Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi.
- Önder, F. (2006). Fizik eğitiminde eğitim öğretime yönelik öğretimin öğrenci hedeflenmesi (Doktora tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Özdemir, O. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Okuma Güçlüklerinin Giderilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (7.bs.). Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özer, B. (2001). *Bilgi işleme kuramı. Gelişim ve Öğrenme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 157-176.
- Öztürk, Z. (2007). Öğrenme Stilleri ve 4 Mat Modeline Dayalı Öğretimin Lise Tarih Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürkmen, B. (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre zekâ alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Park, C.C. (2001). "Learning Style Preferences of Armenian, African, Hispanic, Hnion, Korean, Meksican and Aglo Students' in American Secondary School", *Learning Environments Research*, 4: 175-191.
- Price, Gary E., Milgram, Roberta M. (1993), "The Learners Styles of Gifted Adolescents Around the World: Differences and Smilarities", Roberta M. Milgram ve diğerleri (Ed.), *Teaching and Counseling Gifted and Talented Adolescents: An International Learning Style Perspective*, 1. Baskı içinde (229-247), London: Preager Publishers.
- Petersen, E.N., Schaffalitzky de Muckadell, C., Hvidtfeldt, R. (2016). What should we demand of a definition of 'learning'? In A. Qvortrup, M., G. Christensen, M. Hansbøl (Eds.), *On the definition of learning* (pp. 21-38). University Press of Southern Denmark.
- Riechmann, S. W., Grasha, A. F. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning styles calesin strument. *The Journal of Psychology*, 87(2), 213-223.
- Subramaniam P R, Silverman S. Middle School Students' Attitudes Toward Physical Education. *Teaching and Teacher Education* 2007; 23 (5): 602-611.
- Saban, A. (2001). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*, 1. Baskı, Nobel Yayıncılık, İstanbul.
- Saban, A. (2002). Toward a more intelligent school. *Educational Leadership*, 60(2), 71-73.
- Saban, A. (2002). *Çoklu zeka teorisi ve eğitim*. 2. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, 158 s., Ankara.
- Saban, A. (2010). Çoklu zeka kuramı ve Türk eğitim sistemine yansımaları. Nobel Yayıncılık. 6. Baskı, 244 s., Ankara.
- Saban, A. (2011). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Geliştirilen Örnek Bilgisayar ve Teknoloji Destekli Ders Materyallerinin Değerlendirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 31, 15-34.
- Samancı N. K. ve Keskin, M. Ö. (2007). Felder Ve Soloman Öğrenme Stili İndeksi: Türkçeye Uyarlanması Ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, cilt 8, sayı 2.
- Sarıtaş, E., Süral, S. (2010). Grasha -Reichmann Öğrenme Ve Öğretme Stili Ölçeklerinin Türkçe Uyarlama Çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2162-2177.
- Sarı H. (2021). Lise Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanları ve Sporda Yaşam Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yozgat.
- Searson, R., R. Dunn. (2001). The Learning-Style Teaching Model. *Science and Children*. sayı 38. 5, 22-26.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serin, E. (2019). Ortaöğretim Kurumlarında Eğitim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Snyder, R. F. (2000), "The relation ship Between Leaming Styles/Multiple Intelligences and Academic Achievement of High School Students", *High School Journal*, 83(2), 11-21.
- Sproule, J., Wang, J., Morgan, K., Mc Neill, M. y Mc Morris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean physicale ducation lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. *Personality and Individual Differences*, 43, 1037-1049.
- Steinberg, L., Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 2(1), 55-87.
- Süral, S. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Süral, S., Sarıtaş, E. (2010). Grasha-Reichmann Öğrenme Ve Öğretme Stili Ölçeklerinin Türkçe Uyarlama Çalışması. *Education Sciences*, 5(4), 2162-2177.
- Şahin, L. (2017). Bir Sosyal Politika Aracı Olarak Eğitim ve Türkiye'deki Durumu. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi*. c. 6 s. 1: 122-171.
- Şentürk, HE. (2015). Spora Yönelik Tutum Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerliliği ve Güvenirliği. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 7 (2), 8-18
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tarman, S. (1999). Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zekâ Kuramının Yeri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Teele, S. (1995), "Statistical Analysis of The Teele Inventory Of Multiple Intelligences" The Multiple Intelligences School (Ed. B. Bradley) Citrograph Printing, Redlands CA.
- Terry, K. Wayman, M. (1996), *Multiple Intelligences Key*, <http://www.athena.iw.nasa.gov/curric/weather/adptcty/multint.html> adresinden ulaşılmıştır. Erişim Tarihi: 05.09.2020.
- Turanlı, N. , Karakaş, N. T., Keçeli, V. (2008). Matematik Alan Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (34), 254-262.
- TDK [Türk Dil Kurumu] (1992). *Türkçe Sözlük*, Milliyet Yayınları, İstanbul.
- TDK, (2019). *Stil nedir?*. <http://www.tdk.org.tr/> adresinden alınmıştır. (10 Aralık 2021 tarihinde erişilmiştir).
- Toker, F., Kuzgun, Y., Cebe, N., Uçkunkaya, B. (1968). Zekâ Kuramları. MEB Talim Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. [06.06.2020]. *Sözlük*. <http://sozluk.gov.tr>
- Usta, İ. (2008). Öğrenme Stillere Göre Düzenlenen Beyin Temelli Öğrenme Uygulaması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ülgen, G. (1995). Eğitim Psikolojisi, Birey ve Öğrenme, Bilim Yayınları, Ankara.
- Veznedaroglu. L. R, Özgür. O. A. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16. 05.05.2019 tarihinde <http://ilkogretimonline.org.tr> adlı siteden alınmıştır.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*, Hayat Yayıncılık, İstanbul. s.257-262
- Vural, L. (2013). Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeğinin Yapı Geçerliliği Çalışmaları / Construct Validation Of Grasha-Riechmann Learning Style Scale. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4) , 481-496.
- Wei-Ting, H, Hong-Shih, C., Wen-Chang, C. (2011). Multiple intelligences development of athletes, examination on dominant intelligences, *World Academy of Science, Engineering and Technology*, p. 77.
- Wesley, S. L. (2003). An Analysis Of Student Athletes Learning Styles. The United States Sports Academy, Alabama. Doctoral Dissertation.
- Yenice, N., Sümer, Ş., Oktaylar, HC., Erbil, E.(2003). Fen Bilgisi Derslerinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Dersin Hedeflerine Ulaşma Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. c. 24 s. 24: 152-158

- Uluişik, V., M. Beyleroğlu vd. (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Sınıf ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 45-53
- Zengin, S., M. Hekim ve H. Hekim (2016). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet ve Öğrenim Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, Cilt 13, Sayı 2, 3242-3251.

EKLER**Ek1: ETİK KURUL ONAYI****MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ETİK KURUL KARARI****Protokol No : 210108****Karar No : 118**

Araştırma Yürütücüsü	Yüksek Lisans Öğrencisi GÖKHAN ESEN
Kurumu / Birimi	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ / BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
Araştırmanın Başlığı	Ergenlerde Öğrenme Stili, Bedensel Zeka Ve Spora Yönelik Tutum İlişkisi
Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih	26.04.2021
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih	İlk İnceleme Tarihi : 09.05.2021 1. Düzeltme Tarihi : 23.05.2021
Karar Tarihi	05.06.2021

KARAR : UYGUNDUR

AÇIKLAMA : Beyan edilen veri formlarının dışına çıkılmaması şartıyla araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Prof.Dr. Haşim OLGUN
Başkan

Prof.Dr. Kılıçhan BAYAR
Üye

Prof.Dr. Nevin AKDOLUN BALKAYA
Üye

Prof.Dr. Özcan SAYGIN
Üye

Doç.Dr. Ahmet Salih SÖNMEZDAĞ
Üye

Doç.Dr. Cem ŞAHİN
Üye

Prof.Dr. Süleyman Cüneyt KARAKUŞ
Üye



Ek 2: KURUM İZİN ONAYI

T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70004082-604.02-30475716
Konu : Anket Uygulama İzni

01.09.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığını 25.08.2021 tarihli ve E- 28677689-302.08-318731 sayılı yazısı.
b) 22/08/2017 tarihli ve 35558626 sayılı Makam Oluru.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı, 1944010001 numaralı öğrencisi Gökhan ESEN'in tez çalışmasını, Muğla İli; Köyceğiz İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı; Lise ve Dengi Okullarında öğrenim gören öğrencilere uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (2020/2 No'lu genelge) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı, 1944010001 numaralı öğrencisi Gökhan ESEN'in "**Ergenlerde Öğrenme Stili, Bedensel Zeka ve Spora Yönelik Tutum İlişkisi**" konulu tez çalışmasını;

2021-2022 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda; Muğla İli; Köyceğiz İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı; Lise ve Dengi Okullarında öğrenim gören öğrencilere uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ferman AKBULUT
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR

Emre ÇAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Belgeler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 12d1-8d60-315a-af83-cd6a kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3: FORMLAR (VERİ / KAYIT FORMLARI / ANKET FORMLARI / vb.)

Çevrimiçi veri toplama linki: <https://forms.gle/vL7dsmxxCTAMNQFGA>

Öğrenme Stili, Bedensel Zeka ve Spora Yönelik Tutum İlişkisi

Sayın Veli; Merhaba!

"Lise Öğrencilerinde Öğrenme Stili, Bedensel Zeka ve Spora Yönelik Tutum İlişkisi" adlı çalışma şahsım tarafından gerçekleştirilecektir. Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Köyceğiz genelindeki tüm liselerde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stili, bedensel zeka ve spora yönelik tutum ilişkisinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Bu araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Velisi olduğunuz öğrencinin çalışmaya katılmamasını tercih edebilirsiniz. Velisi olduğunuz öğrencinin çalışmaya katılmasını istiyorsanız anketin sonraki bölümünde anketi doldurmasına izin veriniz. Öğrenci, anket formunun üzerine adını ve soyadını yazmayacaktır. Bu anket ile toplanan bilgiler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Kişisel bilgi formu ve üç anket toplam 51 sorudan oluşmaktadır. Öğrenci, anketleri tamamlamak için yaklaşık 4 dk zamanını ayıracaktır. Çalışma ile ilgili her hangi bir sorunuz olduğunda aşağıdaki isimle iletişim kurabilirsiniz.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Gökhan ESEN



Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü / Beden Eğitimi ve Spor ABD Yüksek Lisans Öğrencisi



@gmail.com (paylaşılmıyor) [Hesap değiştir](#)



* Gerekli

Velisi olduğunuz öğrencinin çalışmaya katılmasına izin veriyor musunuz? *



Evet



Hayır

[Sonraki](#)

[Formu temizle](#)

Google Formlar üzerinden asla şifre göndermeyin.

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır. [Kötüye Kullanımı Bildirme](#) - [Hizmet Şartları](#) - [Gizlilik Politikası](#)

Google Formlar

Ölçek kullanım izni hk.

HŞ Halil Evren ŞENTÜRK <...>
13.01.2021 Çar 23:51
Kime: Siz

2 ek (189 KB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

 Spora Yönelik Tutum Ölçeği.p...
112 KB

 Spora Yönelik Tutum Ölçeği.d...
77 KB

Sevgili Gökhan ESEN, merhaba!

Ölçeği kullanarak literatüre sunacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederim. Kaynak göstermek şartı ile ölçeği kullanımınız uygundur. Ekte ölçek ve değerlendirme belgesini yolluyorum. Akademik hayatınızda başarılar dilerim.

Saygılar sunarım...

Re: Öğrenme Stilleri Ölçeği için izin isteği = Gökhan ESEN

MG Meltem Gokdag <...>
13.01.2021 Çar 20:36
Kime: Siz

Sayın ESEN "Öğrenme Stilleri Ölçeği" mi yüksek lisans tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim...

12 Oca 2021 Sal, saat 18:49 tarihinde gökhan esen <...> şunu yazdı:

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU Hocam,

İyi çalışmalar dilerim. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Eğer uygun görürseniz 2004 yılında geliştirmiş olduğunuz "Öğrenme Stilleri Ölçeği"ni yüksek lisans çalışmamda kullanmak istiyorum. İlgi ve desteğiniz için çok teşekkür eder,

Saygılar sunarım...

[Yanıtla](#) | [İlet](#)

Re: Çoklu Zeka Ölçeği izin İsteği - Gökhan ESEN-

AS Ahmet SABAN <...>
29.12.2020 Sal 00:20
Kime: Siz

Merhabalar,
"Çoklu Zeka Ölçeği" adlı bir ölçeğim yoktur. Belirttiğiniz ölçme aracı ise bir envanterdir. Bu iki ölçme aracı (ölçek ve envanter) arasındaki farkın farkında olarak, söz konusu "Çoklu Zeka Envanteri" başlıklı ölçme aracını çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Ahmet SABAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Meram, 42090 KONYA

On Monday, December 28, 2020, 02:32:27 PM GMT+3, gökhan esen <...>

Sayın Prof. Dr. Ahmet SABAN Hocam,

İyi çalışmalar dilerim. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Eğer uygun görürseniz 2001 yılında uyarlamasını yaptığınız "Çoklu zekâ ölçeği"ni yüksek lisans çalışmamda kullanmak istiyorum. İlgi ve desteğiniz için çok teşekkür eder,

Saygılar sunarım...

[Yanıtla](#) | [İlet](#)

Ek 4: ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Gökhan ESEN

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

Lise : Muğla Turgut Reis Lisesi / 2004

Lisans : Muğla Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği / 2009

Yüksek Lisans : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor ABD / 2022

Çalıştığı Kurum(lar) ve Yıl : MEB / Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni
(2009 KPSS Türkiye 5.)
Afyonk. Şuhut Atatürk YİBO / 2009-2013
Köyceğiz Anadolu Lisesi / 2013-Halen

Yayınları (SCI ve diğer) : ---

Diğer Konular : ---