



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

ALTI YAŞINDAKİ ÇOCUKLARIN ANNE BABA TUTUMLARI İLE
ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI VE GRUP İÇİ ETKİNLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU

BURSA

Ocak, 2014



T.C.

**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ALTI YAŞINDAKİ ÇOCUKLARIN ANNE BABA TUTUMLARI İLE
ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI VE GRUP İÇİ ETKİNLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU

**Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Doktora Unvanı Verilmesi İçin
Kabul Edilen Tezdir.**

**Danışman
Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL**

BURSA

Ocak, 2014

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU

10/ 01 / 2014

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

“Altı Yaşındaki Çocukların Anne Baba Tutumları İle Çoklu Zekâ Alanları Ve Grup İçi Etkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı Yüksek Lisans / Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesine uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Adı Soyadı İmza

Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU

Danışman

Adı Soyadı İmza

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

Prof. Dr. Şahin Zeteroğlu
Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Semra Kulaşoğlu
Uludağ Üniversitesi

İlköğretim ABD Başkanı
Adı Soyadı İmza
Prof. Dr. Muhlis ÖZKAN

Prof. Dr. Muhlis ÖZKAN
Uludağ Üniversitesi

T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlköğretim Anabilim Dalı'nda 810930007 numaralı Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU'nun hazırladığı "Altı Yaşındaki Çocukların Anne Baba Tutumları İle Çoklu Zekâ Alanları ve Grup İçi Etkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu Doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 10 / 01 / 2014 günü 10.30-12.30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (~~başarılı/başarısız~~) olduğuna (~~oybirliği/oy~~ ~~çokluğu~~) ile karar verilmiştir.



Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL
Uludağ Üniversitesi



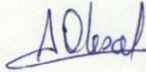
Üye
Prof. Dr. Pınar SAN BAYHAN
Hacettepe Üniversitesi



Üye
Prof. Dr. Şirin AKBABA
Uludağ Üniversitesi



Üye
Prof. Dr. Şermin KÜLAHOĞLU
Uludağ Üniversitesi



Üye
Doç. Dr. Aynur OKSAL
Uludağ Üniversitesi

ÖNSÖZ

Öncelikle, doktora çalışmamda, tez konumun belirlenmesinde, yürütülmesinde bana çok yardımcı olan, yoğun iş temposu arasında her zaman yanımda hissettiğim, bana destek veren ve katkı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL'a sonsuz teşekkürü borç bilirim.

Tez sonuçlarımın değerlendirilmesinde bana destek veren Ahmet Gül'e, çalışmam da bana yardımcı olan Alev Yemenici'ye ve bana yardım eden arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Uygulama okullarının belirlenmesinde bana yardımcı olan Milli Eğitim Müdürlüğünde çalışan personele, verilerin toplanmasında, uygulamalarım da bana yardımcı olan okul müdürlerine ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Bu süreçte, ihmal ettiğim, zamanlarımdan çaldığım, canım kızım Selin Su ve oğlum Mehmet Alp'e, hep yanımda hissettiğim, bana inanan, beni sevgi ve özveriyle destekleyen sevgili eşim Şahin'e, onlarsız yapamayacağım biricik aileme teşekkür ederim.

Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU

ÖZET

Yazar : Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı : İlköğretim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı :
Tezin Niteliği : Doktora Tezi
Sayfa Sayısı : xi+134
Mezuniyet Tarihi : / /
Tez : Altı Yaşındaki Çocukların Anne Baba Tutumları İle Çoklu Zekâ Alanları ve Grup İçi Etkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişki
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

ALTI YAŞINDAKİ ÇOCUKLARIN ANNE BABA TUTUMLARI İLE ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI VE GRUP İÇİ ETKİNLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırmanın amacı; resmi anaokullarına devam eden altı yaşındaki kız ve erkek çocukların, anne baba tutumları ile çoklu zekâ alanları ve grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişkileri saptamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bursa ilinde farklı sosyoekonomik düzeyi temsil eden Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Yıldırım, Osmangazi ve Nilüfer ilçelerindeki anaokullarından 300 çocuk, 150 kız ve 150 erkek ve 300 anne olmak üzere, toplam 600 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada anne tutumlarını saptamak için Robinson ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen, Türk annelerde kullanımının uygunluğunu değerlendirmek amacıyla, Kapçı ve Demirci (2009) tarafından geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlanmış olan "Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği" (Parenting Styles and Dimensions Questionnaire-PSDQ) kullanılmıştır. Bunun yanında, çocukların farklı zekâ düzeylerinin tespiti için altı yaş çocuklarına uygulanabilecek Teele (1992) tarafından geliştirilen, Elibol (2000) ve Göğebakan (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, Teele Çoklu Zekâ Envanteri-TÇZE (Teale Inventory of Multiple Intelligences-TIMI) uygulanmıştır. Ayrıca, çocukların grup içi etkin olma durumunu ölçmek için ise Başal (2001) tarafından geliştirilen ve ilkokul çocuklarına uygulanan "Çocuklar İçin Sınıf İçi

Etkinlik Ölçeği” okul öncesi yaş çocuklarına uyarlama çalışması yapıldıktan sonra kullanılmıştır. Uyarlama çalışması için, öncelikle anketin geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen veriler, SPSS 20 paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin frekans ve yüzdesel dağılımları verilmiştir. Normallik testi sonucunda, gruplar arasında farklılık incelenirken, ikili normal dağılmayan değişkenlerde Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. İki den fazla gruplarda ise normal dağılmayan değişkenlerde Bonferroni düzeltmeli Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Çalışmada, anne tutumları, sosyoekonomik düzeylere göre farklılaşmakta, ancak, çocukların cinsiyetlerine göre bir farklılık görülmemektedir. Anne tutumları ve çocukların grup içi etkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Aynı şekilde, anne tutumları ve çocukların çoklu zekâ alan puanları arasında da anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Ancak, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey alt boyutunda, anne tutumlarının çoklu zekâ alanlarına etkisinin olduğu saptanmıştır. Çoklu zekâ alan puanları, çocukların cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte, ancak sosyoekonomik düzeye göre bir farklılık görülmemektedir. Sosyoekonomik düzeyler arasında, grup içi etkinlik puanı açısından ise anlamlı derecede farklılık görülmemiştir. Grup içi etkinlik ve çoklu zekâ puanları (sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, içsel ve sosyal) arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Sadece çocukların bedensel-kinestetik puanları ile grup içi etkinlik puanları arasında anlamlı negatif yönlü bir ilişki vardır. Grup içi etkinlik ve çoklu zekâ puanları (sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, içsel, sosyal, bedensel-kinestetik) arasında, çocukların cinsiyetlerine ve annelerin sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Sonuç olarak, anne tutumları genel olarak çocukların çoklu zekâ alanlarını ve grup içi etkinlik düzeylerini etkilememektedir. Ancak annelerin sosyoekonomik düzeyleri kız ve erkek çocuklarına olan tutumlarını etkilemektedir. Bu durum da kız ve erkek çocukların çoklu zekâ alan puanlarına ve grup içi etkinlik düzeylerine etki etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, anne baba tutumu, çoklu zekâ alanları, grup içi etkinlik düzeyi, sosyoekonomik düzey.

ABSTRACT

Author : Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU
University : Uludag University
Field : Primary Education
Branch :
Degree Awarded : PhD
Page Number :xi+134
Degree Date :..... /...../
Thesis : Examination of Relationships Between Parental Attitudes and Six- Aged Children's Intragroup Activity Levels and Multiple Intelligence Areas
Supervisor : Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

EXAMINATION OF RELATIONSHIPS BETWEEN PARENTAL ATTITUDES AND SIX- AGED CHILDREN'S INTRAGROUP ACTIVITY LEVELS AND MULTIPLE INTELLIGENCE AREAS

The purpose of this study was to determine relationships between parental attitudes and intragroup activity levels and multiple intelligence areas of six year old male and female children enrolled in public nursery schools. The study group was composed of a total of 600 participants, 300 children (150 male and 150 female) from the nursery schools in Yıldırım, Osmangazi and Nilüfer districts of Bursa, connected to the National Education Directorate and representing different socio-economic levels, and 300 mothers. In the study, to determine mother attitudes, the "Parenting Styles and Dimensions Questionnaire-PSDQ" developed by Robinson et al. (2001) was used. The reliability and the validity studies of which were done and adapted into Turkish by Kapçı and Demirci (2009) was used. Besides this, to determine different intelligence levels of children, the Teele Inventory of Multiple Intelligences-TIMI inventory (which can be applied to six-aged children) developed by Teele (1992) and adapted into Turkish by Elibol (2000) and Göğebakan (2003) was used. Moreover, to measure the children's intragroup activity levels, the "In-Class Activity Scale for Children" developed by Başal (2001) (which can be applied to primary school children) was used after the adaptation study for preschool children had been made. For the adaptation study, first of all, the reliability and the validity analyses of the scale were made.

The data obtained in this study were evaluated with the SPSS 20 package program. The frequency and percentage distributions of the data were given. As a result of the normality test, when examining the differences between the groups, Mann Whitney U Test was used for the paired variables which did not distribute normally. For more than two groups, the Bonferroni corrected Kruskal Wallis H Test was used for the variables which did not distribute normally.

In the study, the mother attitudes differed according to socio-economic levels but did not show any differences according to the gender of the children. Moreover, no significant relationships were found between the mother attitudes and the children's intragroup activity levels. In the same way, no significant relationships were observed between the mother attitudes and the children's multiple intelligence area scores, either. However, in the gender and socioeconomic level sub-dimensions, it was determined that the mother attitudes had effects on multiple intelligence areas. While the multiple intelligence area scores showed differences according to the gender of the children, they did not show any differences according to their socioeconomic levels. In terms of intragroup activity scores, no significant differences were observed between the socioeconomic levels. No significant differences were also observed between the intragroup activity levels and the multiple intelligence scores (verbal-linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, musical-rhythmic, intrapersonal and social). The only significant but negative relationship was found between the children's bodily-kinesthetic scores and their intragroup scores. Moreover, significant differences were found between the intragroup activity level scores and the multiple intelligence scores (verbal-linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, musical-rhythmic, intrapersonal, social, bodily-kinesthetic) according to the gender of the children and the mothers' socioeconomic levels as well.

In conclusion, parental attitudes do not generally affect children's multiple intelligence areas and intragroup activity levels. However, mothers' socioeconomic levels affect their attitudes toward female and male children. And this situation affects female and male children' multiple intelligence area scores and intragroup activity levels.

Key words: Preschool education, parental attitudes, multiple intelligence areas, socioeconomic level, intragroup activity level

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖN SÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR	xi
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1. Anne Baba Tutumları	3
1.1.1. Otoriter-Yetkeci Tutum	8
1.1.2. İzin Verici (Hoşgörölü) Tutum	10
1.1.3. Demoktarik-Yetkin Tutum	12
1.1.4. İhmalkar-Kayıtsız Tutum.....	14
1.1.5. Gevşek Tutum-Çocuk Merkezci Aile.....	16
1.1.6. Dengesiz ve Kararsız Tutum.....	16
1.1.7. Koruyucu Tutum.....	17
1.2. Çoklu Zekâ Kuramı.....	18
1.2.1. Sözel- Dilsel Zekâ (Verbal-Linguistic Intelligence).....	23
1.2.2. Mantıksal- Matematiksel Zekâ (Logical-Mathematical Intelligence) 25	25
1.2.3. Görsel-Uzamsal Zekâ (Visual-Spatial Intelligence).....	25
1.2.4. Müziksel-Ritmik Zekâ (Musical-Rhytmic Intelligence).....	26
1.2.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ (Bodily-Kinesthetic Intelligence).....	27
1.2.6. Kişilerarası Zekâ (Interpersonel Intelligence).....	27
1.2.7. İçsel-Özedönük Zekâ (Intrapersonal Intelligence).....	28
1.2.8. Doğa Zekâsı (Naturalist Intelligence).....	30
1.2.9. Varoluşçu Zekâ (Existential Intelligence).....	31
1.3. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	32
1.3.1. Anne Baba Tutumu İle İlgili Araştırmalar.....	33
1.3.2. Çoklu Zekâ Alanı İle İlgili Araştırmalar.....	41
1.3.3. Sınıf İçi Etkinlik Düzeyiyle İlgili Araştırmalar.....	45

1.4. Amaç.....	46
1.5. Önem.....	47
1.6. Sayıtlar.....	49
1.7. Sınırlılıklar.....	49
1.8. Tanımlar.....	49
BÖLÜM II YÖNTEM.....	50
2.1. Araştırma Modeli.....	50
2.2. Evren ve Örneklem	50
2.3. İşlem	52
2.4. Veri Toplama Araçları.....	54
2.4.1. Anne Babalık Stilleri Ve Boyutları Ölçeği (Parenting Styles and Dimensions Questionnaire).....	54
2.4.2. Teele Çoklu Zekâ Envanteri (Teale Inventory Of Multiple Intelligences-TIMI).....	55
2.4.3. Grup İçi Etkinlik Ölçeği.....	57
2.4.3.1. Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeğinin, Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Grup İçi Etkinlik Ölçeği Olarak Uyarlama Çalışması.....	58
2.4.3.2. Çocuklar İçin Grup İçi Etkinlik Ölçeği'ne İlişkin Madde Analizi	59
2.4.3.3. Çocuklar İçin Grup İçi Etkinlik Ölçeği'ne İlişkin Test-Tekrar Test Güvenirliği.....	61
2.4.3.4. Ölçeğin Geçerlik Çalışması.....	63
2.4.3.4.1. Yapı Geçerliği.....	63
2.4.3.4.2. Ölçüt Bağımlı Geçerlik.....	64
2.5. Verilerin Toplanması.....	65
2.6. Verilerin Analizi.....	66
BÖLÜM III BULGULAR VE YORUM.....	68
BÖLÜM IV TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	100
4.1. Tartışma.....	100
4.2. Öneriler.....	104
KAYNAKÇA.....	107
EKLER.....	124

Ek 1. MEB Onaylı İzin Formu.....	124
Ek 2. Bilgi Formu.....	125
Ek 3. Anne Babalık Stilleri Ve Boyutları Ölçeği.....	126
Ek 4. Teele Çoklu Zekâ Envanteri (Teale Inventory Of Multiple Intelligences).....	127
Ek 5. Grup İçi Etkinlik Ölçeği.....	128
Ek 6. Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Cinsiyetlerine Göre Baskın Zekâ Alanları	129
Ek 7. Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Baskın Zekâ Alanları.....	130
ÖZGEÇMİŞ.....	131

TABLolar LİSTESİ

	<i>Sayfa No</i>
<i>Tablo 1. Anne Baba Tutumunun İki Boyutlu Sınıflandırılması.....</i>	4
<i>Tablo 2. Baumrind'e Göre Anne Baba Tutum Boyutları ve Özellikleri.....</i>	6
<i>Tablo 3. Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Cinsiyetleri ve Anne Babalarının Sosyoekonomik Düzeylerinin Dağılımı.....</i>	51
<i>Tablo 4. Çocuklar İçin Grup İçi Etkinlik Ölçeği'ne İlişkin Yapılan Madde Analizi Sonuçları</i>	60
<i>Tablo 5. İlişkili Örneklemeler için T-Test (Test-Tekrar Test).....</i>	62
<i>Tablo 6. Öğrenci ve Öğretmen Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri.....</i>	65
<i>Tablo 7. Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Cinsiyetlerine Göre Baskın Zekâ Alanları.....</i>	68
<i>Tablo 8. Sosyoekonomik Düzeye Göre Çocukların Baskın Zekâ Alanları.....</i>	70
<i>Tablo 9. Sosyoekonomik Düzeylere Göre Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması</i>	72
<i>Tablo 10. Alt Sosyoekonomik Düzey Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması</i>	73
<i>Tablo 11. Orta Sosyoekonomik Düzey Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması.....</i>	75
<i>Tablo 12. Üst Sosyoekonomik Düzey Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması.....</i>	76
<i>Tablo 13. Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması</i>	78
<i>Tablo 14. Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Cinsiyetleri İle Anne Tutumlarının Karşılaştırılması.....</i>	80
<i>Tablo 15. Sosyoekonomik Düzeye Göre Anne Tutumları Ve Grup İçi Etkinlik Düzeylerinin Karşılaştırılması.....</i>	82
<i>Tablo 16. Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Cinsiyetleri İle Grup İçi Etkinlik Düzeylerinin Karşılaştırılması.....</i>	83
<i>Tablo 17. Çocukların Çoklu Zekâ Alanları ile Anne Tutumları, Çocukların Grup İçi Etkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.....</i>	84

<i>Tablo 18. Alt Sosyoekonomik Düzey Çocukların Çoklu Zekâ Alanları ile Anne Tutumları, Çocukların Grup İçi Etkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.....</i>	86
<i>Tablo 19. Orta Sosyoekonomik Düzey Çocukların Çoklu Zekâ Alanları ile Anne Tutumları, Çocukların Grup İçi Etkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.....</i>	87
<i>Tablo 20. Üst Sosyoekonomik Düzey Çocukların Çoklu Zekâ Alanları ile Anne Tutumları, Çocukların Grup İçi Etkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.....</i>	88
<i>Tablo 21. Kız Çocukların Çoklu Zekâ Alanları ile Anne Tutumları, Çocukların Grup İçi Etkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.....</i>	90
<i>Tablo 22. Erkek Çocukların Çoklu Zekâ Alanları ile Anne Tutumları, Çocukların Grup İçi Etkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.....</i>	92
<i>Tablo 23. Annenin Eğitim Düzeyi İle Anne Tutumları ve Grup İçi Etkinlik Düzeylerinin Karşılaştırılması.....</i>	93
<i>Tablo 24. Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması.....</i>	95
<i>Tablo 25. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Anne Tutumları Ve Grup İçi Etkinlik Düzeylerinin Karşılaştırılması.....</i>	96
<i>Tablo 26. Çocukların Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması.....</i>	98

KISALTMALAR

Akt.	Aktaran
ÇZK:	Çoklu Zekâ Kuramı
SED:	Sosyoekonomik Düzey
TIMI:	Teele Çoklu Zekâ Envanteri
ss :	Standart sapma

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okul öncesi dönemi, insan yaşamının temelini oluşturan bir dönemdir. Bireyin doğumdan ölüme kadar olan süredeki büyüme ve gelişiminde desteği olan aile, toplumun en küçük birimi ve temel taşlarından biridir. Yeni doğan bir çocuk, anne babasından aldığı kalıtsal özelliklerle belirli bir potansiyele sahiptir. Daha ilk günlerden itibaren aldığı uyarımlar, ondaki bu potansiyel özelliklerin olumlu yönde gelişmesine yardımcı olabileceği gibi, tam tersine olumsuz, ters yönde bir gelişmeye de sebep olabilmektedir. Bu yönüyle ilk yaşam ortamı ve bu ortamda aldığı etkiler, çocuğun gelecekte nasıl biri olacağını belirleme konusunda son derece etkili olmaktadır (Oktay, 2004). Aile ortamı, okul öncesi çocukların ana yaşam alanlarıdır. Çocukların en çok iletişimde buldukları kişiler, aileleridir. Gelişimin farklı safhalarında, ailenin üstlendiği roller de farklılaşmaktadır. Okul öncesi dönem, zekânın hızla geliştiği bir dönemdir. Bu yüzden aileler, çocukların zekâ ve zekâ eğilimlerinin gelişmesinde çok önemli bir yere sahiplerdir. Okul öncesi çocukların kapasitelerinin, çoklu zekâ eğilimlerinin erken yaşta tespit edilmesi ile geliştirilmesi sağlanabilir.

Gordon'a (1993) göre; anne babanın çocuk üzerindeki etki alanı çok geniştir. Bir bakıma, anne babalar, 0-6 yaş döneminde hem çocuklarının tüm gereksinimlerini yerine getirmede en yakınında olan kişiler, dolayısıyla ihtiyaçlarını karşılayanlar; hem de onların yetişmesinde etkili olan ilk öğretmenleridirler. İnsan kişiliğinin gelişimsel temellerinin 0-6 yaş döneminde atıldığı göz önüne alındığında; eğitsel kimliğin belirlenmesinde, anne baba rolünün önemi daha da iyi anlaşılmış olur. Çocuğun aile içerisinde edindiği statü, kazandığı değer ve geliştirdiği kimlik; onun giderek toplum içerisinde kazanacağı kimliğin, statünün ve değerinin belirleyicisi olmaktadır.

Bilim insanları gelişimde, öncelikle aileyi inceleyerek, çevrenin etkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Özellikle ilk yıllarında çocuğun gelişiminde, aile önemli bir yer tutmaktadır (Çağdaş, 2002). Temel eğitim, ailede alınan eğitimidir. Aile, çocuğun bakım, gelişim ve eğitiminde en etkili kurumlardandır. Her aile kendine özgü olmakla

beraber, toplumsal değerler, siyasi inançlar ve toplumsal olaylara bakış açılarında benzerlikler görülebilmektedir (Dönmezer, 1999). Çocuğun doğuştan edindiği tüm potansiyelin en üst düzeye ulaşmasını sağlayan, çevresidir. Kalıtsal olarak getirilen özelliklere dıştan müdahale etmek oldukça zordur. Bunun yanında, doğuştan getirilen kapasitenin gelişebileceği en üst noktaya ulaşması, uygun çevre koşullarıyla mümkün olmaktadır. Çocukluk döneminin ilk yılları, genellikle çocuğun öğrenmesi gereken ve ömür boyu onu etkisinde bulunduracak davranış ve alışkanlıkların büyük bir bölümünü kazandığı dönemdir. Çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde ve içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamasında, anne-baba-çocuk ilişkilerinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2006). Aile, yüz yüze ilişkilerin yaşandığı bir kurumdur. Bu yüzden ailedeki disiplin anlayışının ve anne baba tutumlarının, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir. Dolayısıyla anne babaların tutum ve davranışları, çocukların vicdan ve ahlak gelişimini, uyumlu ya da uyumsuz, etkin ya da edilgen, bağımlı ya da özerk, içe dönük ya da dışa dönük vs. bir kişilik oluşturmalarını etkiler (Dönmezer, 1999).

Çevre denilince ilk akla gelen, ailedir. Çünkü kalıtımın ardından kişi, ailesi ve anne baba tutumu ile karşı karşıya gelmektedir (Bacanlı, 2007). Çocuk doğumdan itibaren, etrafını saran fiziki ve sosyal çevreye uyum sağlamaya çalışırken, en büyük desteği anne ve babasından almaktadır. Çocuğun kişiliğinin oluşumunda temel rolü olan özdeşim modelleri, özellikle anne ve babadır. Çocuk, onların yaşam biçimlerini taklit yoluyla öğrenir. Ayrıca çocuk, kendini ifade edebilmeyi, kendi kendini yöneten bir birey olabilmeyi ailesinden öğrenir. Çocuğun pek çok davranışının kökeninde, anne babanın özleri bulunmaktadır. Çocuk, yaşamın ilk yıllarında, dış dünyayı anne babasının gözüyle görmeye başlar. Bu sebeple, anne babanın dünya görüşü, değer yargıları ve inançları çocuğa olduğu gibi yansır (Aydoğmuş ve diğerleri, 2010). Her çocuk, kendine özgü zekâ ve kişilik özellikleriyle bağımsız bir bireydir. Çocuğun bireysel özelliklerinin yanı sıra, anne babanın tutumu ve yakın çevre koşulları, onun davranış ve gelişimini etkilemektedir (Yavuzer, 2002). Anne ve babanın çocuğa yaklaşım biçimi, uyguladığı disiplin tarzı, çocuğun kişiliğini ve diğer bireysel özelliklerini biçimlendirmektedir. Aynı zamanda bu tutumlar, öğrencilerin okullardaki başarılarını da etkilemektedir (Bacanlı, 2007).

Erken çocukluk uzmanları, çocukların ihtiyaçlarının aileleri yoluyla giderileceğini ve bu yolun iyi bir yol olduğunu belirtmektedirler. Ailenin öncelikli

sorumluluğu; çocukların ihtiyaçlarını gerektiği zaman karşılamaktır. Ailelerin çocuklarına aktardıkları ya da aktaramadıkları deneyimleri ve yönlendirmeleri, çocuklara yaşam içerisinde şekil verecektir. Çocukların temel değerleri; okuryazarlık becerileri, öğrenmeye yaklaşımları, aile içerisinde atılmakta ve güçlendirilmektedir (Morrison, 2003). Çocuklar üzerinde bu kadar önemli role sahip olan ailelerin çocuklarına karşı tutumları, bu yüzden önemlidir.

Maccoby (2002) belirttiği gibi, anne ve babalar, çocuklarının sosyalleşme sürecinde “tek” kaynak olmamakla beraber, bu süreçte en temel faktör olarak görülmektedirler. Çünkü çocuğun kişilik özelliklerini, sosyal uyum ve sosyal becerilerini, ayrıca değerlerini edindiği yaşamının bu ilk döneminde ilk etkileşim, ailede başlamaktadır. Son yıllarda anne-baba-çocuk arasındaki ilişki; anne-babadan çocuğa doğru olan tek taraflı bir etkilenmeden çok, çocuğun ve anne babanın karşılıklı olarak birbirlerini etkilediği bir süreç çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu karşılıklı etkileşime rağmen anne babalar, özellikle de erken gelişim dönemlerinde, çocuklarının bakım ve eğitiminden sorumlu olmaları nedeniyle, daha fazla etkiye sahiptirler. Gelişim ile ilgili kuram ve yaklaşımlar, çocukların erken fiziksel ve sosyal çevresini belirlemedeki bu dönemlerini göz önüne alarak, anne babalık rolünü vurgulamaktadır. Dolayısıyla anne baba tutumlarının, özellikle de okul öncesi dönemde değerlendirilmesi önemlidir (Akt. Demir ve Şendil, 2008).

1.1. Anne Baba Tutumları

Gelişimsel psikologlar genellikle 1900’lü yıllardan itibaren anne baba tutumlarıyla daha fazla ilgilenmişlerdir. Anne baba olmak, çocukların davranışlarını etkileyen pek çok bireysel ve bütünsel davranışı içeren karışık bir iştir. Tokat atmak ya da bağırarak gibi olumsuz anne baba tutumları, çocuk gelişimini etkiler görünse bile, çocuk için yanlış bir yönlendirici olabilir. Pek çok yazar, çocuk gelişimini tahmin etmede, belirli anne baba davranışlarına odaklanmanın, bütün tutumu kavramaktan daha az önemli olduğunu söyler. Bu kapsamlı konuyu tanımlamaya çalışan araştırmacıların çoğu, Baumrind’in anne baba tutumu tanımını dikkate alır.

Baumrind (1991), anne baba tutumlarının yapısını, anne babaların çocuklarını kontrol etmek ve sosyalleştirmek için gösterdikleri çabaların normal olanlarını seçerek oluşturduklarını belirtmektedir (Akt. Darling, 1999). Anne baba tutumu, hem anne

babaların, hem çocukların hem de anne babaların kendi anne babalarına ve kültürlerine bağlıdır. Çoğu anne baba, anne babalık davranışını kendi anne babasından öğrenmektedir (Santrock, 2007).

Baumrind, anne baba tutumlarına ilişkin yapmış olduğu çalışmalarında, genellikle, anne babaların okulöncesi dönem çocuklarıyla etkileşimlerini ev ve laboratuvar ortamlarında gözlemlemiş ve çocuk yetiştirmeyle ilgili bilgiler toplamıştır. Elde edilen bulgulara göre; anne baba tutumuyla ilgili iki boyutun olduğu belirtilmiştir (Akt. Berk, 1993; Darling, 1999). Bu boyutlardan **birincisinin**, kontrol-talep olduğu görülmüştür. Bazı aileler çocuklarıyla ilgili beklentilerinde yüksek standart oluştururlar ve çocukların bu standartlara ulaşması için ısrarcıdırlar. Diğer aileler ise daha az talepkardırlar ve çocuklarının davranışlarını nadiren yönlendirir veya engellerler. **İkinci** boyut duyarlılık-çocuk merkezci olmaya ilişkindir. Diğer bir deyişle, bu annelerin tutumları ise çocuklarını kabul edici ve ilgili olmak yönündedir. Aileler çocuklarına karşı duyarlıdırlar; sıklıkla açık iletişim, tartışma ve sözlü fikir alışverişleri yaparlar. Diğerleri ise çocuklarının sosyal girişimlerine ilgisiz, reddedici ve tepkisizdirler.

Kısaca, anne baba tutumlarına ilişkin iki boyut, ailelerin sosyalleşme ile ilgili olarak bazı temel farklılıkları özetlemektedir. Kontrol-talep ve duyarlılık-çocuk merkezci olma boyutlarının çeşitli kombinasyonları dört farklı anne baba tutumu ortaya çıkarmıştır (Berk, 1993; Darling, 1999).

Aşağıda Tablo 1'de anne baba tutumlarının iki boyutlu sınıflandırılması verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 1. Anne Baba Tutumunun İki Boyutlu Sınıflandırılması

	Duyarlı- Çocuk Merkezli Kabul	Duyarsız- Anne baba Merkezli Düşük kabul
Kontrol-Talep	Demokratik	Otoriter
Düşük Kontrol-Düşük Talep	İzin Verici, hoşgörülü	İhmalkar-kayıtsız

Berk, 1991; Gerrig ve Zimbardo (2010/2012).

Baumrind'in araştırmaları bunlardan demokratik, otoriter ve izin verici anne baba tutumu üzerine odaklanmıştır. Dördüncü tutum olan kayıtsız-ihmkar tutumla ilgili olarak başka araştırmacılar çalışmışlardır. Her bir anne baba tutumu çocuk gelişimiyle ilgili önemli yönleri öngörmektedir. Genel olarak bakıldığında, araştırmalar demokratik anne babanın sosyal olarak aktif, sorumluluk sahibi ve bilişsel beceriye sahip çocuklara sahip olduklarını, bunun yanında diğer iki tutuma sahip anne babaların ise bu özellikleri daha az geliştirmiş çocuklara sahip olduklarını belirtilmektedir (Berk, 1991).

Baskı ve disipline dayalı otoriter tutum; anne baba merkezli ve çocuğun kapasitesi üzerinde beklentilerin olduğu ailelerde görölmektedir. Çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması ve iletişim kurma yetersizdir (Yapıcı, 2010). Otoriter anne babalar aşırı talepkar ve yönlendiricidir ama verici değildir. Çocuklarına açık ve net ne yapacaklarını söyleyen anne babalardır. İtaat ve durum odaklıdırlar ve isteklerine, açıklama olmadan, itaat edilmesini isterler (Baumrind, 1991). Bu tutumla yetişen çocuk içe kapanık, özgüven duygusundan yoksun, sosyal ilişkileri zayıf, korkak ve bağımlı olabileceği gibi saldırgan ve uyumsuz da olabilmektedir (Dönmezer, 1999). Eşitlik belirten demokratik ya da yetkin tutum gösteren anne babalar, çocuktan beklentilerde, kontrol ve disiplin sağlamada ve çocukla iletişim kurmada başarılıdırlar. Bu tutuma sahip ailede kontrol etme ile sevgi gösterme sınırları belirgindir ve çocuğun ihtiyaçları karşılanmaktadır. Bu aileler çocuğa sınırlamalar koyarken, aynı zamanda destek ve onay vererek başarıyı teşvik etmektedirler (Yapıcı, 2010). Demokratik aileler çocuklarını ezmeden, onlara kurallar koymakta ve rehberlik etmektedirler (Santrock, 2007). Serbestliğe dayalı izin verici tutumdaki çocuk merkezli ailede, çocuğun ihtiyaçları karşılanmakta, fakat sorumluluk verme, disiplini sağlama ve çocukla iletişim yetersiz kalmaktadır (Yapıcı, 2010). Olgun davranışlar istemezler, önemsenecek boyutta kendini denetlemeye izin verirler ve yüzleşmekten kaçınırlar. Çocuklarına ne isterlerse yapmaları için izin vermektedirler (Baumrind, 1991).

Baumrind (1991), çocuk yetişirmede anne baba tutumlarını sınıflandırırken dört ana boyut tespit etmiş ve bu boyutlara göre sınıflandırmasını gerçekleştirmiştir. Bu boyutlar; kontrol, bakım-destek, açık iletişim ve olgunluk beklentisi boyutlarıdır.

Aşağıda Baumrind'in anne baba tutumları sınıflandırması tablo şeklinde verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2. Baumrind'e Göre Anne Baba Tutum Boyutları Ve Özellikleri

Kontrol Boyutu	Bakım Destek Boyutu	Açık İletişim Boyutu	Olgunluk Beklentisi Boyutu
Anne baba tarafından konulan kurallara çocuğun ne ölçüde uyması gerektiğini göstermektedir.	Anne babaların; çocuk ile olan ilişkilerinde ne derece sıcak, yakın ve sevecen olduklarını göstermektedir	Anne babaların; karar alırken çocukların fikirlerine ne derecede önem verdiklerini göstermektedir.	Anne babaların; çocukları zihinsel, duygusal ve sosyal alanlarda başarılı olmaları için ne derecede desteklediklerini göstermektedir.

Baumrind, 1991. Akt. Erdoğan ve Uçukoğlu, 2011

Yukarıda Tablo 2'de görüldüğü gibi, Kontrol Boyutu; anne baba tarafından konulan kurallara çocuğun ne ölçüde uyması gerektiğini göstermektedir. Bakım-Destek Boyutu; anne babaların çocuk ile olan ilişkilerinde ne derece sıcak, yakın ve sevecen olduklarını göstermektedir. Açık İletişim Boyutu; anne babaların karar alırken çocukların fikirlerine ne derecede önem verdiklerini göstermektedir. Olgunluk Beklentisi Boyutu ise anne babaların çocukları zihinsel, duygusal ve sosyal alanlarda başarılı olmaları için ne derecede desteklediklerini göstermektedir.

Baumrind'in sınıflamasına göre kontrol ve olgunluk beklentisi boyutlarında yüksek, diğer iki boyutta düşük dereceye sahip anne babalar otoriter olarak sınıflanırken dört boyutta da yüksek dereceye sahip anne babalar demokratik olarak sınıflanmaktadırlar. İzin verici anne babalar ise kontrol ve olgunluk beklentisi boyutlarında düşük diğer iki boyutta ise yüksek dereceye sahiptirler (Akt. Erdoğan ve Uçukoğlu, 2011).

Baumrind ve Maccoby'nin bu öncü çalışmalarından sonra üzerinde en kapsamlı çalışmalar yapıldığı aile tutumları otoriter, demokratik ve izin verici tutumlar olup bu tutumların okul öncesi dönemde, orta çocukluk ve ergenlik dönemlerinde çocuğun sosyalleşmesi, bilişsel gelişimi ve kişilik yapısına, farklı düzeylerde etkili olduğu ortaya konulmuştur (Baumrind, 1967, 1991; Dornbusch ve diğerleri, 1987; Glasgow ve diğerleri, 1997; Slicker, 1998. Akt. Erdoğan ve Uçukoğlu, 2011)

Anne baba tutumları, çocuğun tüm kişilik gelişimini etkilemektedir (Senemoğlu, 2002). Anne babanın çocuk yetiştirme tarzları, onların psikososyal, zihinsel, dil, cinsel, bedensel gelişimlerini büyük ölçüde etkilemektedir (Senemoğlu, 2002). Baskıcı anne babalar, çocukları ile ilgilidirler, ancak, aşırı derecede emirler yağdırmaktadırlar. Bu anne babalar (1999). İlgisiz tutumdaki anne babalar ise, çocuğun yaşamıyla ilgili değildirler. Çocuklarını ihmal etmekte, onlara az sevgi göstermektedirler. Kendi sosyal yaşamları, çocuklarından daha önemlidir. Çocukların davranışlarına çok az kontrol uygularlar. Bu tutum, çocuğu saldırgan yapar ve çevresindeki eşyalara zarar vermesine neden olabilir. Bu tutuma sahip anne baba; sosyal yönü zayıf, bağımsızlığı kolayca kabul edemeyen çocuklar yetiştirir (Şen ve diğerleri, 2011; Yavuzer, 2011).

Tutarlı ve güven verici anne baba, çocuklarının daha bağımsız, kendine güvenen, dostluk kurabilen, anne babayla kolay işbirliği yapabilen, kendine saygısı yüksek, başarıya güdülenmiş bireyler oldukları görülmüştür (Senemoğlu, 2002).

Çocuğun bakım sorumluluğunu üstlenen anne ve babaların, toplumun bir ferdi olarak yetişen çocuklarına karşı tutumları, onların istedik özellikler geliştirmeleri bakımından oldukça önemlidir (Özyürek ve Şahin, 2005). Anne baba tutumu, çocuğa örnek model oluşturacağından, kişiliğini etkiler ve özdeşim modellerinden edindiğini, benzer tutumları sergilemesiyle ortaya koyar (Yavuzer, 2007). Tutumlar, başta ailelerin demografik özellikleri olmak üzere çoğu etmenlerin sonucunda oluşmakta veya değişikliğe uğramaktadır (Özyürek ve Şahin, 2005).

Çocukluk devresi, anne ve baba ile ilişkilerin, çocuğun kişilik gelişimi ve okul başarısı üzerinde önemli etkileri olduğu, arkadaşlık ilişkilerinin de, çocuğun okul yaşamını ve gelecekteki uyumunu etkilediği bir devredir (Hortaçsu, 1997).

Baumrind, anne babaların ne cezalandırıcı ne de umursamaz olması gerektiğine inanmıştır (Santrock, 2007). Onlar, çocukları için kurallar belirlemeli ve onlara karşı şefkatli olmalıdır. Bu anne baba tutumları argo ve küfürün kullanıldığı anormal anne babalığı değil, anne babalığın normal tutumlarını açıklamak için belirlenmiştir. Çünkü, çoğu anne baba sadece bir kategoriye girmemekte, birden fazla tutumun özelliklerini gösteren ortalarda bir yerde yer almaktadır. Ek olarak, ebevyn stresi, sık sık davranış değişikliklerine sebep olabilir. Örneğin; tutarsızlık, artan negatif iletişim, azalan denetim, davranışlara anlaşılabilir kurallar ya da sınırlar getirme, daha tepkisel ve daha az destekleyici olma ya da sert disiplinli davranışlar uygulama gibi (Wikipedia, 2013).

Aşağıda, öncelikle Baumrind'in temel aldığı ve bu çalışmada da temel alınan; otoriter, izin verici ve demokratik anne baba tutumları belirtilmiştir.

Daha sonra Maccoby ve Martin'in (1983) eklediği tutum olan ihmalkar-kayıtsız tutum açıklanmıştır.

Ayrıca, Yavuzer'in (2007) de bahsettiği tutumlar verilmeye çalışılmıştır. Genel olarak bu tutumlar; otoriter tutum, izin verici (hoşgörülü) tutum, demokratik tutum, ihmalkar-kayıtsız tutum, gevşek tutum-çocuk merkezci aile, dengesiz ve kararsız tutum ile koruyucu tutumdur.

1.1.1.Otoriter-Yetkeci Tutum

Otoriter anne babalar, talepkar ve kontrolçüdür, ancak, verici anne babalar değildirler (Berk, 1991). Otoriter anne babalık, katı anne babalık olarak da adlandırılır. Bu tutuma sahip anne babalar arasında diyalog çok azdır. Anne babanın çocuktan yüksek beklentileri bulunmaktadır (Başal, 2012). Ayrıca, anne babalar, uyum ve itaate öylesine önem verirler ki, çocukların karşıt yöndeki fikirlerine ve inançlarına tepkisiz kalırlar. Sonuç olarak, bu çocuklar ve anne babalar arasında iletişim sınırlı düzeyde kalmaktadır. Daha ziyade, bu çocuklar anne babalarının söylediklerini, doğruluğunu sorgulamadan kabul etmektedirler. Çünkü söylenenlere uyulmadığı takdirde otoriter anne babalar çocukların bu yöndeki davranışlarını durdurmak için güç kullanmaya ve cezalandırıcı davranışlara başvurmaktadırlar. Otoriter tarz açık bir şekilde, çocuğa kendini özgürce ifade etmesi için yalnızca küçük bir alan tanıyarak, anne babanın ihtiyaçları üzerine kurgulanmıştır (Berk, 1991).

Bu tür anne babalar, çocuklarını kontrol ederler, ancak onları dinlemezler, kısıtlayıcıdır, cezalandırıcıdır (Bacanlı, 2003). Bu tutum, tehdit etmek ya da fiziki şiddet göstermek şeklinde olabildiği gibi, sevgiyi esirgemek, küsüp iletişimi kesmek ya da aşağılayıcı karşılaştırmalar yapmak şeklinde de olabilir (Yavuzer, 2006). Çocukla tartışmadan, anlaşmadan, pazarlık yapmadan, onun isteklerini dikkate almadan, anne baba tarafından belirlenen kural ve emirlerin çok katı bir şekilde uygulanmasıdır (Çağdaş ve Seçer, 2004). Çocuk şayet anne baba tarafından oluşturulan bu katı kurallara uymazsa cezalandırılır. Otoriter aileler bu katı kuralların arkasındaki nedeni çocuğa açıklamazlar. Açıklama istendiğinde “çünkü ben öyle istiyorum.” cevabını verirler. Baumrind'e göre bu tutuma sahip anne babalar emirlerine hiçbir açıklama yapılmadan

uyulmasını beklerler (Cherry, 2011). Otoriter anne babalar, çocukların kişilik özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almazlar. Çocuktan beklentileri oldukça yüksektir (Çağdaş ve Seçer, 2004) Otoriter tutum, çocuğun kendine güvenini ortadan kaldıran, onun kişiliğini hiçe sayan bir tutumdur. Ne yazık ki, geleneksel aile yapımızda bu tutuma sık sık rastlanmaktadır. Anne babadan birisi ya da her ikisinin baskısı altında olan çocuk, sessiz, uslu, nazik, dürüst ve dikkatli olmasına karşılık, küskün, silik, çekingen, başkalarının etkisinde kolay kalabilen, aşırı hassas bir yapıya sahip olabilir (Yavuzer, 2007; Yavuzer ve diğerleri, 2010). Suçlayan, cezalandıran ve sürekli karışan anne baba çocuklarının, kolayca ağlayan çocuklar olduğu görülür (Yavuzer ve diğerleri, 2010; Aydoğmuş ve diğerleri, 2010). Çocuk ve aile arasındaki iletişimin korkuya ve baskıya dayalı olması, çocuğu sık sık yalan söylemeye itecektir. Ayrıca, sorun çözme becerilerini kazanamayan bu çocuklar; sorunlar karşısında kaçmaya ya da öğrenmiş olduğu baskı ve şiddeti sorun çözme yöntemi olarak kullanmaya başlayacaktır. Baskı ve otoritenin baskın olduğu ailede yetişen çocuklar; sorumluluk almadıkları gibi, sorunlarla karşılaştıklarında yardım da isteyemezler. Bu tutuma sahip aile içinde büyüyen çocukların okul başarısı ve eğitimin en büyük gereksinimi olan özgüven, benlik saygısı, sorgulayıcı yaklaşım gibi özellikleri gelişemeyecek ve bu çocuklar parmak kaldıramayan, yardım istemeyen, kimseye güvenmeyen, çekingen veya saldırgan, ayrıca, ders dışı etkinliklere katılmayan bir birey olacaktır (Kastamonu RAM, 2013).

Otoriter anne babalar, çocuklarından çok şey beklerler, ancak kuralların ve sınırlamaların nedenlerini açıklamazlar. Otoriter anne babalar çocuklarının ihtiyaçlarını daha az karşılar ve problemi tartışmaktansa, çocuklarının üzerinde hakimiyet kurarlar. Otoriter anne babalık, düşük vericilik ve yüksek beklentilerden oluşur. Otoriter anne baba, açıklama olmadan kurallara itaati bekler ve duruma odaklanır. Otoriter anne baba, çocuğun davranışlarını ruhsal yönden motive eder, daha yüksek bir otorite tarafından konmuş belirli standartlara uyacak şekilde yetiştirir, kontrol eder ve değerlendirir. Anne baba, itaati bir erdem olarak kabul eder ve çocuğun eylemleri ile kendi inançları çatıştığında, ceza ve zorlamayı kullanır. Çocuğu olduğu yerde tutmak, otonomisini sınırlamak ve iş saygısı oluşturabilmek için evle ilgili sorumluluklar vermenin esas olduğuna inanmaktadırlar (Baumrind, 1967). Çocuklarına ciddi anlamda sınırlamalar getiren ve sorumluluklar verdiğini söyleyen pek çok aile vardır. Çocuklarını kontrol altında tutmak için çok çaba sarf ederler. Fakat sorun bu sınırlamalar artık var

olmadığında, çocuk ailesinin gözetiminden çıktığında ya da anne babası onun yerine karar vermediğinde başlar (Akt. Miller, 2010).

Baumrind (1967)'in bir çalışması; otoriter anne babaya sahip olan okul öncesi çocuklarının mutsuz ve içine kapanık olduğunu göstermiştir. Bu çocuklar arkadaşlarıyla etkileşim içinde olduklarında kendilerini tedirgin ve güvensiz hissetmişler, engellenmiş hissettiklerinde ise düşmanca tavırlar sergilemişlerdir. Baumrind (1971) sonraki çalışmalarında, otoriter tarzda yetiştirilen kızların, özellikle bağımlı bir kişilik geliştirdikleri, girişkenlik ve başarı motivasyonlarından yoksun oldukları görülmüş, erkeklerin ise öfke ve saygısız davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir. Otoriter tutum; güç kullanılarak uygulanan disiplin, ahlaki yasakların ve kendine güvenin içselleştirilmesiyle negatif yönde ilişkilidir (Berk, 1991).

Otoriter anne babaların çocukları genellikle çekingen, mutsuz ve huysuzdurlar. Başkalarına pek güvenmedikleri ve sınıf başarılarının daha düşük olduğu görülmüştür (Bacanlı, 2003). Ayrıca bu çocukların; kuralcı, otoriter, diğer çocuklara karşı düşmanca davranan, despot, yetişkinlere karşı dirençli, yaratıcılıktan uzak olarak yetiştikleri belirlenmiştir. Erkek çocuklar daha agresif, kız çocuklar ise daha bağımlıdır (Senemoğlu, 2002).

Bu tür anne babaları olan çocuklar daha az sosyal yeterliğe sahiptir. Çünkü anne baba genellikle çocuğun kendi seçimine izin vermektense, ona ne yapacağını söyler. Bu anne babalara sahip bazı çocuklar, güvensizlik geliştirebilir ve antisosyal davranışlar gösterebilirler. Yine de bazı kültür ve etnik gruplarda otoriter tutum özellikleri Baumrind'in beklediğinden daha pozitif çocuk davranışları oluşturur (Wikipedia, 2013).

Otoriter tutumun çocuk eğitiminde, yeri olmadığı kanıtlanmış olsa da, hala toplumun farklı kesimlerinde en çok kullanılan yöntem olduğu söylenebilir. Özgürlük; sorumsuzluk, başı boşluk ve denetimsizlik ifade etmemektedir. Tersine öz denetim; içselleştirilmiş sorumlulukla ilgilidir. Tek başına bırakılan, her şeyi yapmasına izin verilen çocuk günün birinde şımarık, söz dinlemeyen, geçimsiz gibi sıfatlarla nitelendirilebilmektedir (Söylemez, 2003).

1.1.2. İzin Verici (Hoşgörülü) Tutum

İzin verici anne baba tutumunda; anne baba verici ama talepkar değildirler. Anne baba hoşgörülü, serbest, yönlendirici olmayan ve yumuşak olarak da adlandırılabilir.

Çocuktan çok az davranış beklentileri vardır. “Hoşgörülü anne baba tutumunda, anne babanın çocukla çok içli dışlı olduğu, ancak, çok az talep ya da kontrolün olduğu tutumdur. Hoşgörülü anne babalar çocuklarının kendilerini düzenlemesini, geliştirmesini ya da uygun şekilde davranmalarını pek beklemezler. Bu durum da, şımarık çocuklar ya da “tatlı şımarıklar” ın çoğalmasına neden olmaktadır. Hoşgörülü anne baba, çocuğunun tepkilerine, isteklerine ve eylemlerine karşı cezalandırmayan, kabullenici ve olumlu bir tavır içindedir. Anne baba, evle ilgili sorumluluklar ve düzenli davranışlar konusunda çok az beklenti içindedir. Kendisini çocuğunun istediği gibi kullanabileceği bir kaynak olarak sunar. Özeneceği bir idol ya da çocuğun gelecek davranışlarını şekillendirmekle sorumlu olan bir kişi değildir. Çocuğun kendi aktivitelerini mümkün olduğu kadar kendisinin düzenlemesine izin verir, kontrolden uzak durur ve belirlenmiş standartlara uyması için onu yönlendirmez. Amaçlarına ulaşmak için güç kullanmaz, mantığını kullanır (Baumrind, 1966). Bu anne babalığı düşünceli olarak adlandırabiliriz. Hem gelişim hem de yaş olarak çok küçük çocukların aşırı benmerkezci olması muhtemeldir, ama büyüdükçe bir grubun üyesi olduklarını ve diğer herkes gibi kendi kendilerine var olmayı öğrenmeleri gerekmektedir (Akt. Miller, 2010).

Bu tür anne babalar, çocuktan pek bir şey istemezler, pek kural koymazlar, cezalandırmadan kaçınırlar. Genellikle tutarsız ve güvensizdirler. Onların çocukları da kendilerine güvenmez ve mutsuz olma eğilimindedirler. Özellikle erkek çocuklarının sınıfta düşük başarı gösterdikleri görülür (Woolfol, 1987. Akt. Bacanlı, 2003). Bu tutum çocuğu duygusal bakımdan zedeleyerek, otoriter tutum kadar çocuğa zarar vermektedir (Senemoğlu, 2002). Anne baba çocuklara televizyon izleme, yatma zamanı ve yemek yeme zamanına karar verme gibi rutin etkinliklerle ilgili kendi kararlarını vermede izin vermişlerdir. İzin verici aileler sadece birkaç konuda çocuklara sınır koymaktadırlar. Bu tür aileler çocukların olgun davranışlarıyla ilgili birkaç talepte bulunurlar. Bu çocuklarda oto kontrol ve özgüven düşüktür (Bukatko ve Daehler, 1992).

Hoşgörülü anne babaların çocukları, daha fazla düşünmeden hareket eden ve ergenlikte kötü davranışlar ya da uyuşturucu kullanımına daha yatkın olabilmektedirler. Bu çocuklar asla kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenemez ve her zaman kendi istedikleri gibi davranmayı isterler. Ancak, buna rağmen, bu ailelerde yetişen bazı çocuklar da duygusal olarak güvenli, bağımsız, öğrenmeye istekli ve başarısızlığı kabul

eden bireyler de olabilmektedir. Hızlıca olgunlaşırlar ve hayatlarını bir başkasının yardımı olmadan da yaşayabilmektedirler (Santrock, 2007).

Hoşgörülü anne babalar merhametli, konuşkan ve benimseyen bir kişiliğe sahiptirler. Herhangi bir şekilde kontrol etmekten ve otoriter tavır sergilemekten kaçınırlar. Son derece toleranslı olan bu tür anne babalar çocuklarının hemen her istediğini yapmasına izin verirler. Bu ailelerin çocukları istedikleri zaman yemek yerler, uyurlar, istedikleri kadar televizyon seyrederek, ahlaki davranışları öğrenmek zorunda değildirler, ev işlerinde sorumluluk almazlar ve başkalarına saygısız tavırlarda bulunup kızdırsalar dahi anne babalarının itirazıyla karşılaşmazlar. Bazı hoşgörülü anne babalar çocuğa serbest bir yaşam tarzı sunmanın, çocuk yetiştirme açısından iyi olduğuna bilinçli bir şekilde inanırken, öte yandan birçoğu, çocuklarının davranışlarını etkileyebilecek ve değiştirebilecek güveni kendilerinde bulmamakta ve düzenli bir ev hayatı idame ettirmede yetersiz kalmaktadırlar (Berk, 1991).

Baumrind (1967) genellikle anne baba tutumlarına ilişkin araştırmalarda, araştırma katılımcıları arasında hoşgörülü olan anne babaları saptamanın güç bir şey olduğunu belirtmiştir. Çocuklarına karşı son derece hoşgörülü olan anne babaların çocukları yüksek derecede “olgunlaşmamış” çocuklardır. Bu çocuklar enerjilerini kontrol etmekte sıkıntı yaşamakta, aşırı derecede bağımsız davranmakta ve büyüklerden birçok talepte bulunan çocuklardır. Öte yandan bu çocuklar sınıf içi etkinliklere, ailelerinin kontrolü altında olan çocuklardan daha az katılmaktadırlar. Ayrıca bu çocuklar, çoğunlukla kendi isteklerine karşı bir talepte bulunulduğunda; söz dinlemeyen, yaramaz tavırlar sergilerler. Bazı bulgulara göre; hoşgörülü anne baba ile pasif, bağımlı, başarısız davranış arasında ve yalnızca erkek çocuklarında bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır (Bamrind, 1971. Akt. Berk, 1991).

1.1.3. Demokratik-Yetkin Tutum

Bu tutuma sahip anne babaların talepkar ve verici oldukları görülmüştür. Genellikle bu tutumu gösteren anne babalar, planlı ve düzenlidirler. Planlı çocuk yetiştirme tanımlarına uygundur. Demokratik anne babalık, olumlu ya da dengeli anne babalık olarak da adlandırılır ve bu tutum, olgunluk konusunda yüksek beklentiler barındıran çocuk merkezli yaklaşımla tanımlanmaktadır. Demokratik anne babalar, çocuklarının nasıl hissettiğini anlayabilir ve çocuklarına duygularını nasıl

düzenleyeceklerini öğretirler. Onlar genellikle çocuklarına problem çözmek için uygun yollar bulma konusunda yardım ederler. Demokratik anne babalar, çocuklarını bağımsız olmaları için cesaretlendirirler ancak, yine de davranışlarına kurallar ve sınırlar koyarlar (Santrock, 2007).

Anne babalar çocuklarına karşı sevgi dolu ve sıcak olmaya çabalar, sözel olarak onlarla iletişime girerler. Demokratik anne babalar genellikle otoriter anne babalar kadar kontrolcü değildirler. Çocuklarına daha özgürce keşifler yapabilmeleri için izin verirler, böylece çocuklarının kendi mantıklarına göre kendi kararlarını kendilerinin vermelerini sağlarlar. Demokratik anne babalar genellikle daha bağımsız ve kendine güvenen çocuklar yetiştirmektedirler. Demokratik anne baba tutumu; genellikle yüksek anne baba vericiliği ve yüksek anne baba talepkarlığı olduğunda ortaya çıkmaktadır. Demokratik anne babalar, çocukları için açık standartlar belirlerler, oluşturdukları sınırları yansıtır ve ayrıca çocuğun kendi otonomisini geliştirmesine izin verirler. Ayrıca çocuklarında olgun, bağımsız ve yaşa uygun davranışlar beklemektedirler. Yanlış davranışlar için cezalandırmalar ölçülü ve tutarlıdır, tutarsız ya da şiddet içerici değildir (Santrock, 2007).

Demokratik anne babaların sınırları ve talepleri belli olup, anne baba ceza uyguladığı zaman nedenini açıklamaktadır. Çocuklar demokratik anne babaların verdikleri cezalara daha çok uyarlar. Çünkü cezalar mantıklı ve adildir. Ayrıca, çocuk neden cezalandırıldığını bilmektedir. Anne babalar, çocuklarının ihtiyaçları ve endişeleri konusunda duyarlıdır ve eğer çocuk yanlış yaparsa onu cezalandırmak yerine bağışlamayı ve öğretmeyi daha çok tercih ederler. Demokratik anne babalar, çocuğun davranışlarını akılcı, amaç odaklı bir tutumla yönlendirmeye çalışır. Anne babanın görüş alışverişini destekler, amacının arkasındaki nedenleri çocukla paylaşır ve çocuk uymayı reddettiğinde nedenlerini açıklar. Hem çocuğun kendi otonomisini geliştirmesi hem de disiplinsel uyum önemlidir. Bu yüzden ebeveyn çocukla fikir ayrılığına düştüğünde kontrolü kullanır ama sınırlamalarla çocuğa baskı uygulamaz. Yetişkin olarak kendi görüşünün benimsenmesini ister ama çocuğun bireysel ilgi ve kendi yöntemlerini de göz ardı etmez. Demokratik ebeveyn, çocuğun var olan özelliklerini destekler ama gelecek için standartlar da belirler. Amaçlarına ulaşmak için mantık, güç, sistemli şekillendirme ve pekiştirmeyi kullanır ve kendi kararlarını grubun fikirlerine ya da çocuğun isteklerine dayandırmaz (Baumrind, 1966. Akt. Miller, 2010).

Otoriter anne baba tutumunda olduğu gibi, demokratik tutuma sahip anne babalar da çocuklarının kurallara uymasını beklerler. Ancak bu anne baba tutumu demokratiktir. Çocuklarına karşı sorumludurlar ve çocuklarını dinlemeye isteklidirler. Demokratik anne babalar; çocuklarının beklentiye cevap vermemesi durumunda çocuklarını cezalandırmaktan çok bağışlayıcı ve destekleyicidirler (Bacanlı, 2003; Bekatko ve Daehler, 1992; Cherry, 2011). Bu tutumda anne babalar kural koyarlar ama kuralların mantığını açıklarlar ve eleştirileri dinlerler. Bazen cezaya başvururlar, ama daha çok çocuğun olumlu davranışlarını ödüllendirme eğilimindedirler (Bacanlı, 2003). Anne babanın çocuklarına karşı hoşgörü sahibi olmaları, onları desteklemeleri, çocukların bazı kısıtlamalar dışında, arzularını diledikleri biçimde gerçekleştirmelerine izin vermeleri anlamına gelmektedir. Anne baba tutarlı, kararlı ve güven vericidir. Çocuk sorumluluk duygusu ve bağımsız bir kişilik yapısı geliştirebilmesi için desteklenmektedir. Anne babanın hoşgörüsünün normal bir düzeyde gerçekleşmesi, çocuğun kendine güvenen, yaratıcı, toplumsal bir birey olmasına yardım eder. Evde kabul edilen ve edilmeyen davranışların sınırları bellidir. Bu sınırlar içinde çocuk özgürdür. Söz hakkı vardır. Çocuğun görüş ve düşüncelerine değer verilir. Böyle bir ortamda çocuk sorumluluk duygusu ve bağımsız bir kişilik yapısı geliştirebilmesi için desteklenir (Burden ve Bryd, 1994. Akt. Uysal, 2006). Bu tür anne babaların çocukları arkadaşlarıyla uyumlu, dışa dönük, aktif, girişimci, liderlik özelliklerine sahip, kişilerarası etkili ilişkiler kurabilen, yetişkinlerle işbirliği içinde, bağımsız, enerjik, kendilerinden memnun, kendine güvenen, atılgan, kendine saygıları yüksek ve başarı merkezli çocuklardır (Bacanlı, 2003; Bekatko ve Daehler, 1992; Bilal, 1986). Bu tutum, çocuğun kendine güvenen, yaratıcı, toplumsal bir birey olmasına yardım eder (Aydoğmuş ve diğerleri, 2010). Ayrıca çocuk kendini kontrol edebilir (Bekatko ve Daehler, 1992).

1.1.4. İhmalkar-Kayıtsız Tutum

Bu anne babalar ne verici ne de talepkardır. İhmalkar-kayıtsız anne babalık, dahil olmayan, tarafsız, dikkate almayan, karışmayan anne baba olarak da adlandırılır. Anne babanın, çocuğu yalnız bırakma, görmezlikten gelme şeklinde dışlaması anlamına gelmektedir. Duygusal istismara yol açan böyle bir ortamda, anne-baba-çocuk üçgeni arasında iletişim kopukluğu gözlenmektedir. İhmalkar-kayıtsız anne baba tutumu,

çocuğun saldırganlık eğilimini güçlendirmektedir (Yavuzer, 2007; Berk, 1991; Özgüven, 2001).

İhmalkar-kayıtsız tutum sergileyen anne babalar, çocuklarına karşı, samimiyet ve kontrol konusunda zayıftır, genellikle çocuklarının hayatına dahil olmazlar. İlgisiz, talepsiz ve vericilik konusunda yetersizdirler ve sınırlar koymazlar. İhmalkar-kayıtsız anne babalık ayrıca, çocuğun duygu ve düşüncelerini görmezden gelmek anlamına da gelir. Anne babalar çocuklarını duygusal yönden desteklemez ama temel ihtiyaçlarını karşılarlar. Temel ihtiyaçlar; yiyecek, barınma, tuvalet ya da paradır. Umursamaz anne babalık pek çok nedenden ortaya çıkabilir. Bu nedenlerden bazıları anne babaların kendilerine öncelik vermeleri, anne babaların cesaretlendirme eksiklikleri, parasal stres, destek yetersizliği ve madde bağımlılığı olabilir (Wikipedia, 2013).

Genellikle, ihmalkar-kayıtsız anne babalar çocuğun duygusal ihtiyaçlarını önemsemezler. Gerçekte umursamaz anne baba tutumunda, çocuk zarar görebilmektedir ve bu yüzden ailelerin anne babalık becerileri geliştirilmeye gayret edilmelidir (Miller, 2010).

Anne babaları ihmalkar-kayıtsız olan çocuklar, anne babalarının hayatlarındaki diğer şeylerin kendilerinden daha önemli olduğu duygusunu geliştirirler. (Santrock, 2007). Anne babalar ve çocukları genelde çelişkili, zıt davranışlar gösterirler. Çocuklar genellikle sosyal durumlarda duygusal olarak içine kapanıktır. Bu rahatsız edici bağıllık daha sonraki yaşamlarındaki ilişkilerini de etkiler. Ergenlikte okuldan kaçma ve suç işleme davranışları gösterebilirler.

Maccoby ve Martin (1983) tarafından yapılan bir çalışmada; 14-18 yaş arası ergenler dört alanda incelenmiştir. Bu alanlar; psikolojik gelişim, okul başarısı, içsel sıkıntılar ve problem davranışlardır. Araştırma; ihmalkar-kayıtsız anne babaları olan çocukların bu testlerden en düşük puanları aldığını, demokratik anne babaları olan çocukların ise en yüksek puanları aldığını ortaya koymuştur (Steinberg ve diğerleri, 1994).

Genellikle ihmalkar-kayıtsız anne babalar; çocuklarına karşı görevlerini yerine getirmede ve onların sosyalleşmelerinde üzerlerine düşeni yapmazlar. Onlar çocuğu sadece ailenin bir üyesi olarak görür ve onun için minimum gayreti sarf ederler. Bu aileler sıklıkla yoğun olarak günlük stres ve baskıyla karşı karşıyadırlar ve çocuklarına ayıracakları çok az zaman ve enerjileri vardır. Sonuç olarak anne babanın çocuğuna sunması gerekenleri bu aileler çocuklarını uzak tutarak ve herhangi bir problem

yaşanmasını önleyerek yerine getirmeye çalışırlar. Çocukların yeme içmelerine ve diğer erişimi kolay yaşamsal ihtiyaçlarına cevap verirler. Ancak, ödevlerini zamanında yapma alışkanlığı kazandırma, sosyal davranışlara standartlar koyma gibi uzun süreli amaçlar içeren ve uğraş gerektiren konularda yetersiz oldukları görülmüştür (Maccoby ve Martin, 1983. Akt. Berk, 1991).

1.1.5. Gevşek Tutum-Çocuk Merkezci Aile

Gevşek tutum, genellikle orta yaşın özerinde çocuk sahibi olan ailelerde ya da çocuğun kalabalık yetişkinler grubu içinde yetişen tek çocuk olması halinde sıklıkla rastlanır. Böyle bir ortamda çocuk inisiyatif sahibi tek kişidir ve onun isteklerine diğer aile bireyleri kayıtsız şartsız uyarlar (Yavuzer, 2007). Anne baba ile çocuk arasında sağlıklı bir iletişimin bulunmaması, çocuğun dengesiz bir ortam içinde abartılmış bir sevgi gösterisi içinde büyüyor olması, onun “doymusuz” bir birey olmasına neden olur. Çocuklarına boyun eğen anne ve babalar, evde onların egemenliğini kabullenen kişilerdir. Çocuk anne babaya hükmeder ve onlara çok az saygı gösterir. (Yavuzer, 2007; Yavuzer ve diğerleri, 2010). Çocuk merkezci ailelerden gelen, her isteklerini yaptırmayı alışkanlık haline getiren bu tür çocuklar, okul kurumundaki kurallar karşısında hayal kırıklığına uğrarlar ve çok zayıf bir sosyal uyum gösterirler (Yavuzer, 2007; Yavuzer ve diğerleri, 2010; Aydoğmuş ve diğerleri, 2010).

1.1.6. Dengesiz ve Kararsız Tutum

Anne babanın “dengesiz ve kararsız” tutumu, çocuğun eğitim ve gelişimini olumsuz açıdan etkiler. Buradaki dengesizlik ve tutarsızlık, anne baba arasındaki görüş ayrılığında ortaya çıkabileceği gibi, anne veya babanın gösterdikleri değişken davranış biçiminde de görülebilir. Anne ve babanın çocuğun yanında, çocukla ilgili olarak birbirlerini eleştirmeleri, birinin olumlu yaklaşımına diğerinin olumsuz yaklaşımı veya annenin ya da babanın çocuk kayırması, dengesiz ve kararsız tutuma bir örnektir. Dengesiz ve kararsız tutumda, bir davranışın uygun olması ya da olmaması, davranışın niteliğinden çok, anne ya da babanın ruhsal durumuna bağlıdır. Bu da önceleri çocukta bazı iç çatışmaların, huzursuzlukların, ardından da dengesiz ve tutarsız bir yapının oluşumuna sebep olabilir.

Dengesiz ve kararsız tutumla karşılaşan çocuklar, nasıl davranacaklarını bilemezler. Davranışlarından hangisinin uygun hangisinin uygun olmadığına karar veremezler. Bu durum çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Çocukta dengesiz ve tutarsız bir kişiliğin oluşmasına neden olabilmekte, iç çatışmalar ve huzursuzluklar ortaya çıkabilmekte, çocuk doğru kararlar almada zorlanmaktadır (Yavuzer, 2007; Dönmezer, 1999).

1.1.7. Koruyucu Tutum

Anne babanın aşırı derecede koruyucu tutumu, çocuğu gereğinden fazla kontrol etmesi ve özen göstermesi anlamına gelmektedir (Yavuzer, 2007; Çağdaş ve Seçer, 2004). Bunun sonucu olarak çocuk, diğer kimselere aşırı bağımlı, güvensiz, çekingen, duygusal kırıklıkları olan, başkalarının haklarını dikkate almayan, inatçı ve bencil bir kişilik yapısı geliştirdikleri için gruba girmekte ve kendilerini gruba kabul ettirmekte zorlanmaktadırlar (Çağdaş ve Seçer, 2004). Daha çok anne çocuk ilişkisinde ortaya çıkan bu aşırı koruyuculuğun ardında, annenin duygusal yalnızlığı yatmaktadır. Koruyucu yaklaşım; çocuğun otonom yani kendi kendini yöneten, bir birey olmasını engellemektedir. Çocuğun sosyal gelişimini zedelemekte ve bağımlı bir kişilik geliştirmesine neden olmaktadır. Çocuk kendini gruba kabul ettirmek için, zaman zaman toplumdışı ve isyankar davranışlara başvurabilmektedir (Yavuzer, 2007). Bağımlılığın en önemli nedeni aşırı koruyucu anne baba tutumudur. Yani çocuğun aşırı bir sevgi ve ilgiye boğulmasıdır. Geleneksel çocuk yetiştirme yöntemlerimiz bağımlılığı artırıcı, girişkenliği kısıtlayıcı bir özellik taşımaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2004). Araştırma bulguları, annelerin koruyuculuklarının babalara göre daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun Türk kültüründe, annelerden beklenen annelik rolünün çocuklarına karşı koruyucu davranmaları gerektiği beklentisinden kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2004). Anne babanın aşırı koruyuculuğu çocuğun okula uyumunu ve okul başarısını da etkilemektedir (Aydoğmuş ve diğerleri, 2010).

Yukarıda belirtilen tutumlarla ilgili genel bir değerlendirme yapacak olursak, evlerinde yakın bir ilgiyle demokrasinin birleştiğini gören çocuklar, en etkin, özgür ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde en başarılı çocuklar olmaktadır. Baldwin ve Watson'a göre hoşgörülü ve demokratik evlerde büyüyen çocuklar, arkadaşlarıyla ilişkilerinde

daha etkin, daha girişken, yaratıcı fikirler öne sürebilen, fikirlerini serbestçe söyleme eğiliminde görülen çocuklar olmaktadır (Akt. Yavuzer, 1987).

Otoriter ve izin verici anne babalar, çocukların kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedirler. Oysa demokratik anne baba, çocuğun davranışlarını yeteneklerine göre yönlendirebilmektedir. Çocuktan beklentilerini ve karşılması gereken standartları açıkça belirtip çocukla demokratik bir ilişki kurarlar. Bu tutuma sahip anne babaların çocuklarının daha bağımsız, kendine güvenen, dostluk kurabilen, anne babayla kolay işbirliği yapabilen, kendine saygısı yüksek, başarıya güdülenmiş bireyler oldukları gözlenmiştir (Senemoğlu, 2002).

Anne ve baba çocuğun faaliyetlerine ilgi ve keyifle karşılık verdiğinde; sınırlandırmayan özgür bir ortam oluşturursa, onun kendi kendine öğrenmesini ve yeni beceriler kazanmasını teşvik etmiş olmaktadır. Böyle özgür bir ortam çocuğu cesaretlendirir. Çocuk dış dünyayı ancak kendine tanınan fırsat ve olanaklar ölçüsünde algılamaya ve keşfetmeye çalışır. Anne ve baba, çocuğunun diğer çocuklardan, hatta kardeşlerinden farklı, “zekâ ve kişilik özellikleriyle kendine özgü bağımsız bir birey” olduğunun bilinciyle hareket etmeli, çocuğun yeterli olduğunu ve kendi kendine gelişebildiğini düşünmelidir (Yavuzer, 2006).

Çocuğun başkalarından farklı olan yetenek ve özelliklerinin belirlenerek su yüzüne çıkarılması ve buna bağlı olarak, ondaki güven duygusunun pekiştirilmesi çok önemlidir. Eğer anne baba çocuğunun bireysel özelliklerini iyi bilirse onda “özgün” bazı nitelikler olduğunu fark eder. Bunun için anne baba tutumu ve desteği çok önemlidir. (Yavuzer, 2006).

Yakın zamana kadar yapılan çalışmalarda bireysel özelliklerin daha çok zekâ düzeyi ile ilgili olduğu görülse de, günümüzde zekâ düzeyinin yanında zekâ alanlarının neler olduğu, bunların nasıl saptanacağı ve geliştirileceği fikri önem kazanmıştır (Burden ve Bryd, 1994. Akt. Uysal, 2006).

1.2.Çoklu Zekâ Kuramı

Zekâyı ilgili birçok yanlış kanı vardır. Bu yanlışlardan biri tüm zekâların değişmez olduğudur. Phipps'e (2010) göre, günümüzde birçok araştırmacı tarafından da zekânın doğumdan ölüme kadar aynı kaldığı tezi çürütülmüştür. Bilinen yanlışlardan bir

diğeri de sadece tek bir zekânın olduğudur. Bilimsel araştırmalar, zekânın birden çok türde sınıflamasıyla ilgili çalışmalara yönelmişlerdir.

Bu çalışmalardan birisi de çoklu zekâ yaklaşımıdır. “Çoklu Zekâ Kuramı” Gardner’ın, Harvard Üniversitesi Projesi “Proje Sıfır (Project Zero)” kapsamında gerçekleştirdiği, normal ve yetenekli çocukların bilişsel potansiyellerinin gelişimi ve beyindeki hasarlardan doğan zekâ bozuklukları konusundaki araştırmasının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle Gardner’ın beyin hasarlı kişiler üzerinde yaptığı çalışmaları bu kuramın geliştirilmesinde yol gösterici olmuştur. Beynin farklı bölgelerinde meydana gelen hasarlar doğrudan doğruya bir etkinliği yapmakta güçlük çeken bireyin beynin diğer bölgeleri tarafından desteklenerek bu açıklığı kapattığı görülmüştür. Proje sıfır, ilkokulun ilk yılları ve okul öncesi eğitim için program geliştirme ve değerlendirmeye farklı yaklaşımlar önermektedir. Projenin sayılısı olarak “her çocuk, bir ya da birkaç alanda gelişim için potansiyele sahiptir” denilmiştir (Gardner, 1993. Akt. Demirel ve diğerleri, 2006).

Gardner, birden fazla zekâ alanı olduğuna ve her bir zekâ alanının, kişinin yetiştirilme şekline bağlı olarak geliştirilebileceğini ortaya koymuştur. Çalışmaları, zekânın sabit olmadığını göstermiştir (Vural, 2004). Gardner, zekânın anlamını IQ testinden elde edilen becerilerin ötesine taşıyan bir teori öne sürmüştür. Gardner, bir takım insan deneyimini kapsayan farklı zekâ alanları ya da beceriler belirlemiştir. Becerilerin her birinin değeri, insan topluluklarında neyin ihtiyaç duyulduğuna, neyin yararlı olduğuna ve söz konusu toplum tarafından neyin ödüllendiğine bağlı olarak değişir (Gerrig ve Zimbardo, 2010/ 2012).

Gardner ilk tanımında zekâyı problem çözme becerisi kadar, yaratıcılık becerisi olarak da tanımlamaktadır. Zekâ, bir ya da daha fazla kültürel ortamlarda değer bulan problem çözme yeteneği veya bir ürün yaratma yeteneğidir (Gardner, 1983).

Daha sonraları tanımına psikoloji ve biyoloji ile alakalı kelimeler eklemesi gerekliliğinden bahsetmiştir. Zekâ, bir kültürde değerli ürünler yaratma ve sorunları çözmeye kullanılan bilginin işlenmesini sağlayan, biyo-psikolojik potansiyeldir (Gardner, 1999).

Çoklu zekâ kuramını geleneksel zekâ anlayışlarından ayıran iki temel özelliği; gerçek yaşamda problem çözmeye, bir ürün elde etmeye dayanması ve zekânın çoğul olarak ele alınmasıdır. Çoklu zekâ anlayışına göre tüm zekâlar eşit değerdedir ve içlerinden bir veya birkaçı diğerlerinden daha önemli değerdir. Çoklu zekâ teorisinin en

önemli ilkelerinden biri, zekâların sürekli bir gelişim dinamizmine sahip olduklarıdır. Tüm zekâların yaşam boyu gelişme fırsatı vardır. İnsanlar bir tür zekâ türü ile etiketlenmemelidir (Vural, 2004). Eğitimde bireyselliğe önem vermesi, konuların çocuklara anlatılmasında çeşitli alternatifler sunması, çocukların sadece akademik becerileriyle değil, diğer beceri alanlarıyla da ilgilenerek her çocuğa ulaşılabilirliğiyle de eğitimciler tarafından eğitim ortamında kullanılmasını sağlamıştır. Çoklu Zekâ Yaklaşımı Kavramını ilk olarak Gardner, 1983 yılında “Frames of Mind” adlı kitabında “Çoklu Zekâ Kuramı” çerçevesinde ortaya koymuştur. Zekânın değişik boyutlarının varlığının kabul edilmesi, zekânın gelişebilme özelliğinin vurgulanması bu teorinin eğitim alanındaki kabulünü arttırmıştır. “Çoklu Zekâ Kuramı”, eğitimde bireyselliğe önem vermesi ve çeşitli öğretim alternatifleri sunması bakımından da eğitim alanına kolaylıkla girebilmiş ve onaylanmıştır (Güneysu, 2000. Akt. Uysal, 2006).

Her çocuğun farklı öğrenme stilleri vardır. Çocukların öğrenme stilleri her yaşta farklı etmenlerden etkilenebilir. Bunlar, en yakın çevresi örneğin; ortam, iklim vs., kendi duygusallıkları örneğin; motivasyon vs., sosyolojik ihtiyaçları örneğin; yalnız başına veya başkalarıyla iletişim, fiziksel özellikleri örneğin; sahip olduğu enerji düzeyi vs. ve yeni ve zor bilgileri veya becerileri hatırlamada ve bunları içine sindirmek için olaya yoğunlaşma ve denemede gerekli olan psikolojik eğilimleridir. Gardner, her çocuğun diğerlerinden farklı güçlerde olsa da dokuz zekâ alanına da sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu bize çocukların neden farklı öğrenme stillerine, ilgilere, alışkanlıklara, tercih ettikleri yaşam biçimlerinin farklı olduğunu, hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeylerin olduğunu açıklamaktadır (Morrison, 2003).

Her öğrencinin aynı ilgi ve yeteneklere sahip olmadığını, aynı yolla öğrenmediğini söyleyen Gardner herkesin farklı yollarla öğrenebileceğini belirtmektedir. Gardner, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını, bireysel yeteneklerini dikkate almaları gerektiğini vurgulamaktadır. (Göğebakan, 2003).

Zekâyı kalıtımın mı, yoksa çevrenin mi belirlediği konusu, psikolojiyi eskiden beri çelişkiye düşürmektedir. Birçok çocuğa, fazlasıyla kuşkulu kalıtımsal kanıtlar temel alınarak, aptal-ahmak-yavaş-orta-ortanın üstünde- parlak-çok parlak-zeki-çok zeki-dahi-veya yetenekli etiketi yapıştırılmaktadır. Temel alınan şey, çocuğun herhangi bir noktada sahip olduğu bilgi veya beceri düzeyidir. Sınavlar, zekâ testleri ve öğretmenlerin subjektif takdirleri, yalnızca bilginin, hem de belirli bir alandaki bilginin ölçütleridir, kısaca, zekâyı göstermemektedir. Bilimsel kanıtlar insanoğlunun eğer beyni

zarar görmemişse, beyin hücrelerinin yalnızca % 2'sini kullandığını göstermektedir. Çocukların sahip olduğu kapasiteleri vardır. Ayrıca, bu kapasitenin nasıl ne zaman, hangi derecede ve hangi bilgi veya beceri alanında kullanılacağını belirleyen birçok çevresel faktör bulunmaktadır (Humphreys, 2008).

Genetik; beyin yapısını, beyin yapısı da zekâsal fonksiyonları oluşturmaktadır. Zekânın oluşumunda genetiğin etkileri olmakla beraber, bu durum yalnızca genle açıklanamamakta, çevrenin de etkisi üzerinde durulmaktadır. Kalıtım, zekânın kapasitesinin şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Zekânın kalıtım ile birlikte aile ve kişinin ilişkide bulunduğu çevreden alınan etkilerle geliştiği de bilinmektedir. (Bayhan ve Artan, 2009).

Çoklu zekâ teorisine göre; zekâ alanlarının gelişmesi doğal kapasiteden çok, uygun ortam ve fırsatların sağlanmasına bağlıdır. Zekâ doğuştan gelmekte ve kalıtımın etkisi ile belirlenmektedir. Gebelik sırasında annenin iyi beslenmesi ve doğduktan sonra çocuğun yeterli ve dengeli beslenmesi zekâ gelişimini etkilemektedir. Dolayısıyla, zekâ gelişimini etkileyen önemli bir faktör de çevredir. Çocuk doğuştan getirdiği zihinsel potansiyeli kullanabilme ve yeteneklerini geliştirebilmek için zengin uyarıcılarla donatılmış bir çevreye ihtiyaç duymaktadır (Bayhan ve Artan, 2009; Gardner 1993).

Yavuzer (2010), çocuğun zekâ gelişimini belirlemede kalıtsal özelliklerin önemini yadsınamayacağını, ancak çevresel etkilerin de zekânın gelişimini etkileyen diğer önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Birçok çalışma zekâ gelişiminde sosyal uyarımın ne denli gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Uyarımdan yoksun bir çevrede büyüyen bebekler, zihin gelişimi açısından geri kalırlar. Baba çocuğun gereksinim duyduğu uyarımları sağlayan bireylerden biri olması nedeniyle zihin gelişiminde etkili olmaktadır. Parke (1981), babaların annelere oranla daha çok çocuğun bağımsız davranmasını, çevreyi keşfetmesini cesaretlendiren bir tutum içinde olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla bu durum, çocuğun zekâsını olumlu yönde etkilemektedir (Akt. Yavuzer, 2010).

Zekâ, kalıtsal yetenekler, deneyimler ve çevresel bileşenler tarafından şekillendirilir. İşte bu çevreyi çocuğa oluşturacak kişiler öncelikle en yakın çevresi olan anne ve babasıdır daha sonra da okul öncesi eğitim kurumudur. Öğretmenler ve anne babalar, çocuğa sağladıkları ortamı ve öğretim yöntemlerini değiştirerek o çocuğun zekâsını da değiştirebilirler. Kötü öğretim ve kötü çevre zekâyı geriletirken, iyi öğretim ve iyi çevre zekâyı arttırmaktadır (Vural, 2004). Öncelikle çevreyi göz önüne alacak

olursak anne ve baba tutumlarının da çocuğun zekâ alanlarında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bir bireyin entelektüel profilini küçük yaşlarda çıkarmak ve daha sonra bu bilgiyi, kişinin eğitim fırsatını ve seçeneklerini geliştirmek için kullanmak mümkün olmalıdır. Olağandışı yeteneklere sahip bireyler özel programlara alınabilir, hatta entelektüel yetkinlikte sıradışı ve işlevsiz bir profil çizen bireyler için özel bir zenginleştirme programı hazırlanabilir (Gardner, 2011). Ayrıca çoklu zekâ teorisinin eğitim öğretim ortamlarında kullanılması toplumsal gelişmeler için de önemlidir. Çünkü teorisinin özü yaşam boyu gelişimi ve öğrenmeyi içermektedir. Kişisel farklılıkların geliştirilmesi için önemli bir araçtır ve kişisel gelişim alanında önemlidir (Vural, 2004).

Çoklu zekâ yöntemiyle çocuklar kendi üstün ve yaratıcı yanlarını keşfedip bunu daha da kuvvetlendirebilir ve diğer zekâ alanlarını da geliştirme şansına kavuşmaktadır. Böylece çok yönlü yetişen çocukların kendilerine güvenleri artmakta, okula ve öğrenmeye karşı daha ılımlı bir tutum ve davranış geliştirmekte ve daha başarılı olmaktadır. Çünkü Gardner'a göre zekâ sadece bilişsel (IQ) değil, aynı zamanda güdüsel ve duygusal faktörlerden de kaynaklanmaktadır. Örneğin; zeki bir öğrenci matematik dersinde başarısızsa, bu durum zekâsından değil, öğretmenini sevmemesi veya utangaçlık gibi durumlardan da kaynaklanmış olabilmektedir (Vural, 2004).

Çocukların hepsi birbirinden farklı olduğu için; her biri farklı yeteneklere, ilgi alanlarına ve farklı öğrenme düzeylerine sahip olduğu için her biri farklı yollarla öğrenmektedirler. Gardner da zekâ alanlarını farklı şekillerde tanımlamış ve isimlendirmiştir. (Gardner, 1999; Gardner, 2006; Gardner, 2011).

Her bireyin çeşitli yetenekleri ve zekâ kapasitesi bulunmaktadır. Öğretmenlerin görevi; her öğrencinin kendine özgü güçlü yanlarını, daha az gelişmiş becerilerini güçlendirmek için kullanmalarına yardım etmek olmalıdır (Vural, 2004). Gardner'a göre; dünyada varolan bilgi farklı içeriklere sahip olduğundan, örneğin; sayısal bilgi, uzamsal bilgi, başka insanlarla ilgili bilgiler gibi, insanların da farklı zekâlara sahip olduğunu öne sürmüştür. Gardner, önce yedi zekâ türünün, birden ziyade yedi yoldan eğitime imkan tanıdığını belirtmektedir. Gardner zekâyı sadece kalem kağıt testlerinin sonuçlarıyla sınırlı olmaktan çıkarıp, insan beyni hakkında bildiklerimizi ve çeşitli kültürlerin varlığını tanıyan bir duyarlılığı da içerecek bir biçimde kavramlaştırmak istediğini belirtmektedir (Gardner, 2011). Gardner 1983'te yayımladığı "Frames of Mind (Zihnin Çerçevesi)" adlı eserinde bir insanın en az yedi zekâ alanları

çeşitlemesinden oluşan geniş bir yetenekler yelpazesine sahip olduğunu ileri sürmüştür. Ancak, Gardner yedi değişik zekâ alanını tanımlamakla birlikte, aynı zamanda bu sayının insan yeteneklerinin çokluğunu ifade etmekte asla yeterli olmadığına ve her zaman daha fazla zekâ alanlarının olabileceğine de dikkat çekmiştir (Gardner, 2011; Saban, 2005). Gardner, 1999 yılında yayınladığı “Intelligence Reframed (Zekâ Yeniden Yapılandırıldı)” adlı eserinde sekizinci bir zekâ alanından söz ederek zekâ teorisini yeniden formüle etmiştir. Gardner, zekânın dokuzuncu bir yönü üzerinde de çalışmalarını sürdürmektedir. Dokuzuncu zekânın varoluşla ilgili olduğunu düşünen Gardner buna “Varoluş Zekâsı” (Existential Intelligence) adını vermiştir. Ancak, çalışmaların nasıl bir sonuç ortaya çıkaracağı henüz belli değildir. Sonuçlar belki de zekânın varoluşla ilgili bir yönünün olmadığını ortaya koyacaktır. (Demirel ve diğerleri, 2006). Gardner (1983, 1999) her bireyin sekiz zekâ alanına sahip olduğunu belirtmektedir (Phillips, 2010; Phipps, 2010). Gardner’ın ileri sürdüğü sekiz türdeki zekâ alanları şunlardır (Gardner, 2011):

- 1) Sözel-Dilsel Zekâ (Verbal-Linguistic Intelligence)
- 2) Mantıksal-Matematiksel Zekâ (Logical-Mathematical Intelligence)
- 3) Görsel-Uzamsal Zekâ (Visual-Spatial Intelligence)
- 4) Müziksel-Ritmik Zekâ (Musical-Rhythmic Intelligence)
- 5) Bedensel-Kinestik Zekâ (Bodily-Kinesthetic Intelligence)
- 6) Kişilerarası Zekâ (Interpersonal Intelligence)
- 7) İçsel-Özedönük Zekâ (Intrapersonal Intelligence)
- 8) Doğa Zekâsı (Naturalist Intelligence)

Zekâyla ilgili olarak, Gardner’ın teorisi bir kimsenin ne kadar akıllı olduğuna değil, nasıl akıllı olduğuna odaklanmaktadır (Christodolou, 2009). Yani kişinin zeki olup olmadığı değil hangi zekâ alanına sahip olduğu önemlidir (Vural, 2004). Gardner zekâ alanlarının; bir takım yetenekler, kabiliyetler veya zihinsel beceriler olduğunu belirtmiştir. Bizler tüm zekâ alanlarına sahip olsak da zekâların güç derecesi kişiden kişiye değişiklik göstermektedir (Gardner, 2011).

1.2.1. Sözel -Dilsel Zekâ (Verbal-Linguistic Intelligence)

Gardner, dilin insan zekâsının en üstünü olduğunu, en ayrıntılı biçimde incelenmiş zekâ olduğunu belirtmektedir. Dilin toplumsallık için vazgeçilmez olduğunu

da vurgulamaktadır (Gardner, 2011). Sözel-dilsel zekâ ülkemizde en fazla önemsenen iki zekâdan birisidir. Diğeri de mantıksal-matematiksel zekâdır. Test sınavlarının bu iki zekâyâ seslenen sorulardan oluşması, bu zekâların önemsenmesinin temel nedenidir. Ayrıca kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğu bu iki zekâ odaklıdır (Temiz, 2007). Sözel dilsel zekâ, sözcükleri yazılı (şair, oyun yazarı, gazeteci vs.) veya sözlü (hikaye anlatıcısı, politikacı, hatip vs.) kullanma becerisidir (Armstrong, 2009). Dilsel zekâ kelimeleri, dili, hayal kurma, öğrenme yeteneğini içermektedir (Phillips, 2010).

Okuma, yazma dinleme ve konuşma ile iletişim sağlayarak, bu zekânın en belirgin özellikleri kullanılır. Dil zekâsının kullanımı, önceki bilgiyi ve anlamayı yeni bilgiye bağlamaya yardımcı olmakta ve bağlantının nasıl olduğunu açıklamaktadır (Bümen, 2005). Sözel-dilsel zekâ doğumdan önce temellenmektedir. Doğumdan önce kendisine yumuşak bir ses tonu ile kitap okunan, şarkı söylenen, konuşulan bebeklerin dilsel zekâlarının gelişmeye başladığı araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu yüzden küçük çocuklarla ilgilenenlerin onlarla sözlü iletişim kurmak, sözcüklerle oynamak, şaka yapmak, öyküler anlatmak, sorular sormak, fikirler ortaya atmak, duyguları açıklamak ve kavramları anlatmak gibi etkinlikleri yerine getirmeleri bebeğin bu zekâ boyutunun gelişimine büyük katkı getireceği söylenebilir (Demirel ve diğeri, 2006). Sözel-dilsel zekâsı gelişmiş bireylerin dinleme, yorumlama ve hatırlama potansiyelleri oldukça güçlüdür. Bu bireylerin iletişim yeteneklerinin yüksek olduğu, özellikle sözel iletişim alanında yeterlilik düzeylerinin diğeri bireylere oranla daha gelişmiş olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla bu bireyler için en etkili öğrenme ortamı, fikirlerini özgürce belirtebilecekleri etkileşimsel ortamlardır. Meslek grupları açısından incelendiğinde, sözel-dilsel zekâ yeterlilikleri fazla olan bireylerin siyaset, edebiyat, hukuk, dilbilim, sanat ve iletişim alanlarında başarı kazandıkları görülebilmektedir. Dolayısıyla politikacılar, yazarlar, şairler, hukukçular, dilbilimciler, tiyatrocular, sunucular, editörler ve gazeteciler sahip oldukları yüksek sözel-dilsel zekâ aracılığıyla başarıya ulaşan bireylerdir. Bu bağlamda 1564-1616 yılları arasında yaşayan ünlü İngiliz yazar William Shakespeare, 1835- 1910 yılları arasında yaşayan ünlü Amerikalı yazar Mark Twain ile 1874-1965 yılları arasında yaşayan iki Dönem İngiltere başbakanlığını yürütmüş Nobel ödüllü politikacı, tarihçi, yazar ve sanatçı Winston Churchill sözel-dilsel zekâsı güçlü olan bireylere örnek olarak verilebilmektedir (Gürel ve Tat, 2010).

Gardner, dil konusunda okul çağında yeni becerilerin kazanılmasına büyük önem verilirken, müzikal becerinin gelişimine kültüründe daha az önem verildiğini, bu

yüzden de müzikal cehaletin kabul edilebilir bir özellik olduğunu belirtmektedir (Gardner, 2011).

1.2.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ (Logical-Mathematical Intelligence)

Sayıları etkin bir şekilde kullanma kapasitesi ve muhakeme etme yeteneğidir (Armstrong, 2009). Matematiksel zekâ, kişinin nesnelere karşılaştırma, değerlendirme, soyutlamalar yapma, bunların arasındaki ilişkiyi ve temel ilkelerini anlama yeteneği ile karakterize edilmektedir (Phillips, 2010). Tümevarım ve tümdengelim yoluyla çıkarımlarda bulunabilmeyi, sayı ve kavramları ustaca kullanabilmeyi, neden ve sonuç ilişkilerinde duyarlı olmayı ifade eden zekâdır (Bacanlı, 2007). Bu zekâ türü; problemlere bilişsel çözüm üretme, kavramlar arası ilişkileri ortaya koyma, hipotez üretme ve test etme, sınıflama, genelleme yapma gibi davranışları içermektedir (Demirel ve diğerleri, 2006; Gürel ve Tat, 2010; Güneş ve Gökçek, 2010).

Mantıksal-matematiksel zekâ düzeyleri yüksek olan bireyler; neden-sonuç ilişkilerinde, aritmetik hesap yapma, sorgulama, hipotez kurma ve bilgi yorumlama konularında başarılıdır. Bu zekâ türü kapsamında en iyi öğrenme, soyut ilişkiler üzerine düşünmeye ve nesne özelliklerini sayılaştırmaya odaklanıldığı takdirde gerçekleşmektedir.

Bilim adamları, mühendisler, muhasebeciler, satış uzmanları, istatistikçiler, bilgisayar programcıları ve ekonomistler mantıksal-matematiksel zekânın baskın olduğu meslek gruplarıdır. Bu bağlamda İ.Ö. 330-275 yılları arasında yaşayan ve geometrinin babası olarak kabul edilen Euclid - Eukleides-, 1902-1992 yılları arasında yaşayan ve tıp alanında Nobel ödüllü Barbara McClintock, 1942 doğumlu ünlü İngiliz fizik bilimci Stephen Hawking, yazılım sektörünün en önemli şirketlerinden biri olan Microsoft'un kurucusu ve yöneticisi 1955 doğumlu Bill Gates mantıksal-matematiksel zekâsı yüksek kişilere örnek verilebilmektedir. (Gürel ve Tat, 2010).

1.2.3. Görsel-Uzamsal Zekâ (Spatial Intelligence)

Görsel-uzamsal zekâ, üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü hayal edebilme ya da diğer bir deyişle dünyayı doğru algılama ve bu algılama sonucunda gördüklerini yansıtabilme yeteneğidir. Yön bulma ve ayrıntıya dikkat etme gücüdür

(Demirel ve diğeri, 2006; Gürel ve Tat, 2010; Armstrong, 2009). Uzamsal zekâ, beynin sağ yarı küresinin arka bölümleri ile bağlantılıdır (Gardner, 2010). Uzamsal zekâ, algılama, değiştirme, dönüştürme ve fiziksel uyarınlarla veya fiziksel uyarınlarsız görsel deneyimleri yeniden oluşturmaktır (Phillips, 2010).

Bazı açılardan görsel zekânın insan beyнинin kullandığı ilk dil olduğu söylenmektedir. Bu zekâ, duyuusal-motor algının keskinleşmesi ile başladığı belirtilmektedir. Daha sonra, renk, şekil, biçim, dokunuş, derinlik, boyut ve bunlar arasındaki ilişkileri ayrıştırdığı ileri sürülmektedir. Görsel-uzamsal zekâ gelişirken, el-göz eşgüdümü ve ince devinim kontrolü ile kişinin, algılanan şekil ve renkleri, çeşitli ortamlarda yeniden oluşturma yeteneği de gelişmektedir (Bellenca, 1997. Akt. Başaran, 2004).

İzci, avcı, kılavuz, dekoratör, mimar, mucit (Armstrong, 2009), ressam, heykeltıraş, tasarımcı, karikatürist, fotoğraf sanatçısı gibi meslek grupları görsel-uzamsal zekâ ile ilgilidir (Demirel ve diğeri, 2006). 1881-1973 yılları arasında yaşayan ve Kübizm akımının kurucusu olan İspanyol ressam Pablo Picasso, 17 Aralık 1903 tarihinde motorlu bir uçakla ilk uçuşu gerçekleştiren Wilbur Wright ile Orville Wright Kardeşler, 1959 doğumlu peyzaj ve heykel çalışmalarıyla tanınan Amerikalı mimar ve sanatçı Maya Lin görsel-uzamsal zekâsı yüksek isimler arasında sayılabilmektedir (Gürel ve Tat, 2010).

1.2.4. Müziksel-Ritmik Zekâ (Musical-Rhythmic Intelligence)

Nörolojik bakış açısından müziksel-ritmik zekânın, zekâ türlerinin ilk önce gelişeni olduğu belirtilmektedir. Müziğin, ritmin, sesin ve titreşimin insanda yarattığı etkinin diğeri zekâ türlerinin hepsinden daha güçlü olduğu ileri sürülmektedir (Bellenca, 1997; Bumen, 2004. Akt. Başaran, 2004). Seslere karşı duyarlılığı, ses ve tonlarını tanımayı ifade etmektedir. İnsan sesi, doğal sesler, müzik aletlerinin seslerindeki değişiklikleri, farklılaşmaları kolayca fark edebilirler (Bacanlı, 2007).

Müziksel-ritmik zekâ; dinleme, sezme ve anlamının yanısıra besteleme ve sergileme seçeneklerinin her ikisini de içermektedir (Phillips, 2010).

Müzisyenler, şarkıcılar, besteciler, orkestra şefleri, koristler ve müzik aleti üreticileri müziksel-ritmik zekâsı güçlü bireylerdir. 1901-1971 yılları arasında yaşayan ve müzik tarihine damgasını vuran önemli isimlerden biri olan Louis Armstrong, 1916-

1999 yılları arasında yaşayan ünlü violin sanatçısı Yehudi Menuhin, 1930-2004 yılları arasında yaşayan ünlü müzisyen Ray Charles, 1945 doğumlu Amerikalı şarkıcı Carly Simon müziksel-ritmik zekâlarının yüksekliği ile dikkat çeken ünlülere örnek olarak verilebilmektedir (Gürel ve Tat, 2010).

Müzikal performanslarda kalıtsal yeteneğin yanı sıra başka unsurların da etkisi bulunmaktadır. İlk yıllardaki performanslar bir başlangıç noktasıdır. Müzikal yeterliği olan çocuklar en üst seviyelere çıkabilir, ancak bu tip çocukların o kadar yükseklere çıkamama durumu da olabilmektedir (Gardner, 2011).

1.2.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ (Bodily-Kinesthetic Intelligence)

Bedenin son derece farklı biçimlerde hem ifade etmek hem de bir amaca ulaşmak için beceriyle kullanılabilmesidir (Gardner, 2011). Bedensel-kinestetik zekâ, kontrollü ve ayarlı vücut hareketlerini ve nesnelere beceriyle işleme yeteneğini içermektedir (Phillips, 2010). Bedensel-kinestetik zekâsı güçlü bireylerin koordinasyon, balans, güç, esneklik, dokunma duyusu ve hız gibi konularda oldukça yetkin oldukları bilinmektedir.

Gelişmiş organizasyon becerileri ile dikkat çeken bedensel-kinestetik zekâsı güçlü bireyler spor, dans ve sanat alanlarında büyük başarılarla imza atabilmektedirler. Bu bağlamda bale, heykel, pandomim gibi sanat dallarında faaliyet gösteren sanatçılar, sporcular, koreograflar ve cerrahlar bedensel-kinestetik zekâ aracılığıyla mesleklerini icra etmektedirler. 1895-1948 yılları arasında yaşayan ve beyzbol alanında bir efsane olarak kabul gören 'Babe Ruth' lakaplı George Herman Ruth, Jr. ile 1963 doğumlu olan ve spor otoriteleri tarafından tüm zamanların en iyi basketbol oyuncusu olarak nitelenen Michael Jordan bedensel-kinestetik zekâsı baskın olan ünlü isimlere örnek olarak gösterilebilmektedir (Gürel ve Tat, 2010).

1.2.6. Kişilerarası Zekâ (Interpersonal Intelligence)

Çevredeki bireylerle iletişim kurma, onları anlama, bu kişilerin ruh durumlarını ve yeteneklerini tanıma gibi davranışlara işaret eder (Bümen, 2005). Kişilerarası zekâ ile bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere, mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme,

yorumlama, değerlendirme kabiliyetleridir (Saban, 2010). Diğer insanlarla sözlü ve sözsüz iletişim kurma, grup içinde işbirliği ile çalışma, düşünme ve akıl yürütme becerisidir. Bu bireylerin davranışları yorumlama, insanlarla iletişim kurma, organizasyonlara katılma, empati kurma yetenekleri bulunmaktadır (Güneş ve Gökçek, 2010).

İnsanlarla iletişim ve ilişki kurma yeteneğini ifade eden kişilerarası-sosyal zekâ; bireylere liderlik, yönetim ve organizasyon ile adaptasyon gibi avantajlar sunmaktadır. Bu nedenle politikacılar, eğitimciler, aktörler, yöneticiler, işletmeciler, psikologlar, pazarlama iletişimi uzmanları ve turizm sektörü çalışanları kişilerarası-sosyal zekâları kuvvetli kişilerdir (Gürel ve Tat, 2010).

1856-1939 yılları arasında yaşayan ve psikanaliz öğretisi ile tanınan Avusturyalı hekim ve psikolog Sigmund Freud, 1858-1919 yılları arasında yaşayan ve Amerika Birleşik Devletleri'nin yirmi altıncı başkanı olan Theodore Roosevelt ile 1929-1968 yılları arasında yaşayan Amerikan Yurttaş Hakları Hareketi önderi Martin Luther King, Jr. Kişilerarası-sosyal zekâ kapsamında örnek olarak verilebilmektedir (Gürel ve Tat, 2010).

Triandis (1990) müşterek faaliyetin ve toplu yaşamın önemli olduğu Japonya gibi kolektivist toplumlarda kişilerarası zekânın, Amerika gibi bireyselci toplumlardan daha merkezde olduğunu belirtmektedir (Akt. Gerrig ve Zimbardo, 2010/ 2012).

1.2.7. İçsel-Özedönük Zekâ (Intrapersonal Intelligence)

Kişinin kendisini anlayıp çözmesi ve kendi hakkında tutarlı ve etkili bir resme sahip olmasıdır. Kişinin kendi duygu yaşantısına, insandaki duygu çeşitliliğine, bu duyguları birbirinden ayırıp tanımlama ve kendi davranışlarını anlayıp yönetmek için onlardan yararlanma kapasitesidir.(Gardner, 2006). Buna göre içsel-özedönük zekâ; kişinin güçlü ve zayıf yönlerini, ruh durumunu, istek ve niyetlerini anlama ve bu doğrultuda yaşamını planlayarak yönlendirme becerisine sahip olması durumunu ifade etmektedir. Bu zekâ türünde temel olan; insanın kendi duygularını, ihtiyaçlarını, endişelerini ve kendine özgü yetenek profilini ayırt edebilme kapasitesinin olması ve tüm bunları çeşitli kişisel hedeflere ulaşma bakımından anlamlı ve yararlı biçimde bir araya getirebilmesidir (Gardner, 2004b. Akt. Gürel ve Tat, 2010).

İçsel-özedönük zekâ; kişinin kendisini tanınması, içsel durumlarının farkında olması, kim olduğunu, ne yapmak istediğini ve neyi yapmak istemediğini veya çeşitli durumlarda nasıl davranması, nelere yönelmesi ve nelerden uzak durması gerektiğini bilmesi ve bütün bunlara göre hayatında doğru kararlar verebilmesidir (Bacanlı, 2007; Saban, 2010).

Benlik bilgisi olarak nitelenebilen içsel-özedönük zekâ; kişilerin kendi duygularıyla nasıl baş edebileceklerine ilişkin farkındalıkları, kişisel problemlerini çözme ve hedef temelli hareket edebilme yeteneklerinin yüksekliği, disiplinli davranabilme ve kendine güven gibi avantajlara sahip olmaları anlamına gelmektedir. Beynin alın ve çeper lobları ile limbik sistem tarafından denetlenen bu zekâ türünün baskınlığı; kişinin özgürlüğüne düşkün, kendisini seven ve bireysel çalışmalardan hoşlanan bir yapıya sahip olması sonucunu doğurmaktadır.

Psikologlar, psikoterapistler, teologlar, filozoflar, yazarlar, ressamlar ve heykeltıraşlar özedönük-kişisel zekâları kuvvetli olan meslek gruplarıdır. Bu bağlamda 1875-1961 yılları arasında yaşayan ve Analitik Psikoloji'nin kurucusu olan İsviçreli psikiyatrist Carl Gustav Jung ile 1929-1945 yılları arasında yaşayan, Almanya'daki Yahudi soykırımının simgesi olan ve soykırım yıllarında iki yıl boyunca yaşadıklarını yazdığı günlüğü daha sonra kitaplaştırılarak tiyatroya uyarlanan Anne Frank, özedönük-kişisel zekâsı güçlü isimlere örnek olarak gösterilebilmektedir (Gürel ve Tat, 2010).

İçsel ve kişilerarası zekâ, kişinin hem kendinin hem de başkalarının duygularını, ruhunu, çeşitli zihinsel durumların farkına varabilmesini ve bu bilgiyi bir davranış rehberi olarak kullanmasını sağlar (Phillips, 2010).

Shephard, Fasko ve Osborne'a (1999) göre; gelişim, öğrenme ve zekâ konularında yapılan son çalışmalarda kendini tanıma, kendilik bilgisi, hedeflerini belirleyebilme, gelişimini izleyebilme, içinde bulunduğu duygusal ve güdüsel durumun farkında olabilme, çevreye uyum davranışı için kritik bir özellik olarak gösterilmektedir. Gardner'ın özedönük zekâsı, Stenberg'in üçlü zekâ kuramı ve Goleman'ın duygusal zekâsı, klasik zekâ yaklaşımlarına farklı bir boyut katmış ve zekânın içsel gerçeklerine dikkat çekmiştir (Akt. Başaran, 2004).

Kişilerarası ve içsel-özedönük zekâ; dayanak noktaları kişisel yetkinlik, kişilerarası ilişkiler ve öznel yaşantılardır. Her kültürde, gelişim çizgisi boyunca bu iki zekâ biçimi birbiriyle kaynaşmışlardır. Gardner'a göre "madeni bir paranın iki yüzü" metaforuyla açıklanabilmektedir. İnsanın kendi kişiliğine ilişkin bilgisi, her zaman

başka insanlara dair gözlemlerinden öğrendiği derslerin uygulanmasına bağlıdır. Başkalarına ait bilgiyse, bireyin kendi içinde sürekli yaptığı ayrımlardan kaynaklanmaktadır (Gardner, 2010; Gardner, 2006, Lazear, 2000).

1.2.8. Doğa Zekâsı (Naturalist Intelligence)

İlişkileri, örüntüleri ve arka planları düşünebilme, doğal dünyayı algılayabilme becerisidir. Doğa zekâsı, bitki topluluklarını tanıma, doğal hayattaki önemli farklılıkları ayırt etme yeteneği ve bu yeteneği ürünsel bir şekilde kullanmayı gerektirir (Güneş ve Gökçek, 2010). Gardner tarafından 1995 yılında o zamana dek yedi zekâ türünden oluşan Çoklu Zekâ Kuramı'na eklenen doğa zekâsı, kuramın dinamik ve geliştirilebilir olma savının doğruluğuna ilişkin bir kanıt olarak sunulmuştur (Gardner, 2006. Akt. Gürel ve Tat, 2010).

Mevcut zekâlardan hiçbiri ünlü biyoloğa atfedilemeyince, Gardner teorisinin sekizinci yani doğa zekâsını da içerecek şekilde değişmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Doğa zekâsı "bir türün üyeleri olarak örneklerini tanımak" bir miras yeteneği ile karakterizedir (Phillips, 2010).

Doğa zekâsı güçlü olan insanlar, sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler. Çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı çok meraklıdırlar. Gardner (1995) doğacı zekâsı gelişmiş bir kişiyi doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye yoğun ilgisi olan, hayvan ve bitki alemini tanıyan, canlı ve cansız varlıkların ayrımını doğal dünyada yapabilen ve bu alandaki yeteneklerini üretken olarak kullanabilen bir birey olarak tanımlamaktadır (Akt. Saban, 2010). Doğa zekâsı; biyoloji, zooloji, jeoloji, tarım, botanik ve doğa sporları gibi alanlar ile yakından ilgilidir. Dolayısıyla çiftçiler, botanik bilimciler, biyologlar, ziraatçılar, bahçıvanlar, fotoğrafçılar, dağcılar, peyzaj mimarları, zoologlar ve jeologlar doğa zekâsı gelişmiş kişilerdir.

1809-1882 yılları arasında yaşayan, Evrim Teorisi'nin kurucusu olan İngiliz doğa tarihçisi Charles Robert Darwin, 1879-1955 yılları arasında yaşayan ve izafiyet Kuramı'nı ortaya koyan Nobel ödüllü fizik bilimci Albert Einstein, 1934 doğumlu olan ve şempanzeler üzerine çalışmalarıyla ün kazanan primatolog, etolog ve antropolog Jane Goodall doğa zekâsı yüksek kişiler arasında örnek gösterilebilmektedir (Gürel ve Tat, 2010).

Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramında son olarak söz ettiği ve kuramında henüz dokuzuncu zekâ alanı olarak yer vermediği zekâ alanına ilişkin bilgiler de aşağıda verilmiştir. Hatta Gardner, zekâ alanlarından bahsederken “sekizbuçuk zekâ” alanı olduğunu belirtmiştir (Gardner, 2006).

1.2.9. Varoluşçu Zekâ (Existential Intelligence)

Varoluşçu zekâ, evrenin ve insanlığın var olma nedenlerine odaklanan ‘büyük soruların zekâsı’ olarak tanımlanabilmektedir. Neden yaşıyoruz? Neden ölüyoruz? Nereden geliyoruz? Bize ne olacak? Aşk nedir? Neden savaşıyoruz? gibi (Gardner, 2006).

Gardner, zekâ alanlarına, kavramsallaştırma yeteneğini veya insanın varlığı hakkında derin, büyük soruları ifade eden dokuzuncu zekâyı-varoluşçu zekâyı dahil etme olasılığını düşünmektedir (Christodoulou, 2009). Gardner, filozoflar ve dini liderler gibi varoluşçu düşünürleri kabul etmesine rağmen varoluşsal zekâyı zekâ alanlarına dahil etmekte tereddüt etmektedir. Çünkü şu ana kadar, beyin bölgelerinin varoluşun bu derin konularıyla ilgilenmesiyle ilgili olarak yeterli delil bulunmamaktadır (Gardner, 2006; Phillips, 2010).

Varoluşçu zekânın teoloji, felsefe ve tasavvuf ile yakından ilgili olduğunu ifade etmek mümkündür. İ.Ö. 427-347 yılları arasında yaşayan ve Batı felsefesinin en önemli filozofu olarak nitelenebilen Platon (Eflatun), 1207-1273 yılları arasında yaşayan ve tüm dünyada hümanizm düşüncesinin öncülerinden kabul edilen Mevlâna Celaleddin-i Rumi, 1596-1650 yılları arasında yaşayan ve ‘*düşünüyorum o halde varım*’ - ‘*cogito ergo sum*’ çıkarımı ile tanınan Batı düşüncesinin en önemli filozoflarından olan René Descartes varoluşçu zekâ kapsamında örnek olarak gösterilebilmektedir (Gürel ve Tat, 2010).

Çocuklara çoklu zekâ teorisine dayalı eğitim programları geliştirirken, her çocuğun yeteneği, ilgi alanı, yetenekli olduğu zekâ alanına dair daha fazla bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Çocukların zekâ alanlarının erken yaşta tespit edilmesi yoluyla öğretim kolaylaştırılabilir. Bu sayede çocuk öğretilenleri kendi zekâ yoluyla kolayca alabilecek, öğrenmeye aktif olarak katılabilecek, bilgiyi de yaşama genelleyebilecektir. Bu yüzden çocukların hangi zekâ alanında baskın olduğunu anlamak da öncelikle önem kazanmaktadır. Örneğin; içe dönük zekâ alanında baskın olan çocuklar, kendine

güvenleri ve bağımsızlıkları sayesinde çalışırken kendilerini iyi motive edebilirler. (Bayhan ve Artan, 2009).

Okul öncesi çocuğu; meraklı ve aktif bir araştırmacıdır. Çocuğa bir şey anlatmak yerine onun katılımına izin vermek daha eğitici. Çocuğun doğal merak duygusunu geliştirebilmek, ondaki yaratıcılığı desteklemek açısından önemlidir. Aktif katılım öğretmenin çocuğu tanımasına ve kendini geliştirebilmesi için yardımcı olabilmesine fırsat verir. Çocuklar faaliyetlere aktif olarak katıldıkları ve ilgi duydukları zaman daha iyi öğrenirler. Çocuğa ilgi duyduğu konuda öğretmek, çocuğun ilgi duyabileceği konuları tanımak önemlidir (Oktay, 2004). Grup içi etkinlik iç ve dış uyaranlar etkisiyle girişilen çalışma durumudur (Başal, 2001).

Bireyin başarısı; toplumsal yaşama katılmadaki etkililik olarak düşünülebilir. Başarı; bireyin sahip olduğu düşünsel yetenekleri ve bu yeteneklerin geliştirilmesi, işlenmesine uygun ortam ve koşullarla da yakından ilgilidir. Bu ortam ise kişiye, yetenekleri konusunda özgüven, başarı güdüsü ve ilgisi ve bunu gerçekleştirme kanallarının sağlanmasını içermektedir (Tezcan, 1981).

Başarılı bir hayat, uyumlu ve doyumlu yaşanan bir hayattır (Yavuzer, 2011). İlgi duyduğu alanda becerebileceğine yönelen kişinin kendisine güveni artar, kendisine saygı duyar ve kendinden hoşnut olur. Etkin olmanın çocuğa sağladığı olumlu özellikler dolayısıyla, çocukların sınıf içi etkinlik düzeylerini ölçmek önemlidir. Ayrıca bu sayede öğretmen etkin olmayan çocuğun zekâ alanlarına bakarak onların anne baba tutumlarını değerlendirerek ilgilerini çekecek etkinlikler hazırlayabilirler.

Sınıf içi etkinlik düzeyi, okulöncesinde grup içi etkinlik düzeyi acaba çoklu zekâ alanlarından ve anne baba tutumlarından etkilenmekte midir? Bu konuda yapılan çalışmalara rastlanmamıştır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında anne baba tutumları, çoklu zekâ eğitimi ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmüş ancak farklı anne baba tutumlarının çocukların çoklu zekâ alanlarına etkisi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.3. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Erken çocukluk dönemindeki çocukların çoklu zekâ alanları, anne baba tutumlarını belirlemeye yönelik alan yazında çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalar erken çocukluk döneminde belirlenebilecek ve alınabilecek önlemin,

çocuğun geri kalan hayatı açısından önemini göstermektedir. Bu araştırmalar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1.3.1. Anne Baba Tutumu İle İlgili Araştırmalar

Altay ve Güre (2012) yaptıkları çalışmada, devlet veya özel okulöncesi kuruma devam eden kız ve erkek çocukların sosyal yeterlikleri ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara’da devlet veya özel bir okulöncesi kuruma devam eden yaşları 35 ile 75 aylar arasında değişen toplam 344 çocuğun anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada Ebeveyn Stilleri ve Boyutları Ölçeği annelere, Sosyal Yeterlik için Eğitimci Değerlendirme Ölçeği öğretmenlere; Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği ise hem annelere hem de öğretmenlere uygulanmıştır. Bulgular, kızların akranlarla ve eğitimciyle olan pozitif ilişkilerinin, erkeklerden daha yüksek; erkeklerin de akranlarla olan negatif ilişkilerinin kızlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Annesi demokratik ebeveyn stiline sahip çocukların akranlarla olan negatif ilişkilerinin, izin verici ebeveyn stiline sahip çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, özel bir okulöncesi kuruma devam eden çocukların akranlarla olan negatif ilişkiler ve katılımın olmaması alt boyutlarından aldıkları puanların, devlete bağlı okulöncesi kuruma devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada ayrıca, anneler ve öğretmenler tarafından değerlendirilen kızların olumlu sosyal davranışlarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Gülay (2011) tarafından yapılan çalışmada, anne tutumlarının (otoriter, izin verici, yetkin) çocukların saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Denizli İli Merkez İlçesinde ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 143 çocuk ve 143 anne oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak anne-babalık stilleri ve boyutları ölçeği (anne formu), çocuk davranış ölçeğinin saldırganlık ve olumlu Sosyal Davranış Alt Ölçekleri ile Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlara göre otoriter ve izin verici anne tutumlarının, 5-6 yaş çocuklarındaki saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma ile olumlu yönde, anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yetkin anne

tutumu da çocukların olumlu sosyal davranışlarıyla olumlu yönde, anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Kaya (2010) ilköğretim öğrencilerinin anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarını incelediği araştırmasında anne babaların tutumlarının birbirine benzediğini, genç ve eğitim düzeyi yüksek anne babaların aşırı koruyucu ve otoriter tutumlarının daha düşük olduğunu bulmuştur. Anne baba tutumları ile ailenin sosyoekonomik düzeyi arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Kordi ve Baharudin (2010) yaptıkları çalışmada anne baba tutumlarının çocukların okul başarısına etkisi incelenmiştir. Çalışmada anne baba tutumları ile çocukların okul başarıları arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bulgular, kültürler ve toplumlar karşısında tutarsızlık olsa da, demokratik tutumun daha fazla yüksek okul başarısı sağladığını ortaya koymaktadır.

Dursun'un (2010) yaptığı araştırmanın amacı; okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve aileye ait değişkenler açısından çocuklardaki davranış problemlerinin ve anne baba tutumlarının incelenmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için araştırma, ilişkisel tarama modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Burdur İl Merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören beş-altı yaşlarında 233 çocuk ve anne babalarından oluşmaktadır. Araştırmada aileye ait bilgilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemlerini taramak için Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği ve anne baba tutumlarını ölçmek için Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (PARI) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda genç anne ve babaların aşırı koruyucu ve sıkı disiplinli tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Anne babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe aşırı kontrol, sıkı disiplin tutumlarının ve aile içi geçimsizliğin azaldığı görülmüştür. Anne babalardan çalışmayanların çalışanlara göre daha koruyucu ve disiplinli olduğu saptanmıştır. Ailelerden sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olanların daha olumsuz tutuma sahip oldukları ve aile içi geçimsizliğin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda babaların annelere göre daha koruyucu, sıkı disiplinli ve daha demokratik oldukları ortaya çıkmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemlerine bakıldığında erkek çocuklarının kız çocuklara oranla daha saldırgan ve aşırı hareketli/ dikkatsiz olduğu görülmüştür. Ayrıca anne babaların yaşı arttıkça çocuklardaki kaygı düzeyinin arttığı saptanmıştır. Son

olarak da okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne baba tutumları arasında düşük düzeyde de olsa bir ilişki bulunmuştur.

Şahin ve Özyürek (2008) çalışmalarında okul öncesi dönem çocuğa sahip anne baba tutumlarını incelemişler ve annelerin tutumlarının babaların tutumlarına göre daha demokratik olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca anne babaların öğrenim düzeylerinin arttıkça demokratik tutumlarının arttığı belirlenmiştir.

Bağlı ve Sevim (2007) içerik analiz tekniğiyle inceledikleri dergilerde, demokratik anne babalığın savunulduğunu ancak bu tutumun izin verici anne babalıkla karıştırıldığını belirtmektedirler. Ayrıca annenin çalışmasını kabul etmekle beraber, çocuk bakımından asıl sorumlunun anne olduğu görüşünden de vazgeçmemektedirler (Akt. Onur, 2012).

Demiriz ve Öğretir (2007) yaptıkları çalışma, alt ve üst sosyoekonomik düzeyde bulunan 10 yaş çocukların anne tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılmış ve araştırma örneklemini 300 çocuktan oluşmuştur. Çocukların annelerine “Genel Bilgi Formu” ve “Aile Hayatı Ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” uygulanmış ve elde edilen veriler T-Testi ve Varyans Analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların cinsiyetlerine göre anne tutumları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Perren ve diğerleri (2007), okul öncesi dönem çocuklarının duygusal ve prososyal davranışlarını incelemişlerdir. Araştırma kapsamına giren 1060 anne baba, öğretmen ve çocukla yaptıkları çalışmada erkeklerin kızlara oranla daha yüksek düzeyde aşırı hareketli olduklarını ve düşük düzeyde prososyal davranış gösterdiklerini bulmuşlardır. Aynı çalışmada anne babanın eğitim düzeyi düşüktüğü çocukların daha aşırı hareketli olduğunu bulmuşlardır.

Şanlı (2007) ve Şanlı ve Öztürk (2012) okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını incelemişlerdir. Annenin tutumunun annelerin yaşı, eğitim ve çalışma durumu, mesleği, eşin eğitim durumu, aylık gelir durumu, ailenin oluştuğu kişiler ve kendi annesinin tutumu değişkenlerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Anne yaşı ve eğitim düzeyi düşük olan ev hanımı annelerin aşırı koruyucu oldukları ve sıkı disiplin tutumlarına sahip oldukları ayrıca eşin eğitim düzeyi yükseldikçe annenin olumsuz tutumlardan uzaklaştığı ve demokratik tutumu benimsedikleri saptanmıştır.

Durmuş (2006) okul öncesi dönemdeki çocukların anne babalarının kişilik özelliklerini ve anne baba tutumlarını incelediği araştırmasında, anne babaların eğitim düzeylerinin arttıkça “aşırı koruyucu” ve “baskı-disiplin” içeren tutumlarının azaldığını, ilkokul mezunu anne babaların aşırı koruyucu tutum benimsediklerini bulmuştur. Genel olarak eğitim düzeyi arttıkça anne babaların çocuklarına karşı daha demokratik, eşitlikçi ve paylaşımcı davrandıklarını belirtmiştir.

Ellis (2006) tarafından yapılan bir çalışmada çocukların motivasyon stilleri ile anne babalarının tutumları arasındaki ilişkiye bakılmış ve öğrenilmiş çaresizlik olgusu incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamına 42 okul öncesi dönem çocuklar ve onların aileleri katılmış, çalışmada anne baba tutumlarının motivasyonel tutum üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda anne baba stillerinin hepsi otoriter olarak sınıflandırıldığından dolayı anne babalar arasında bir farklılık bulunamamıştır. Bu yüzden hiçbir veri analizi yapılamamıştır ve anne baba stilleri ile çocukların motivasyonel stilleri arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Seçer, Sarı ve Olcay (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı; anne tutumlarına göre okulöncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma evrenini Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı özel ve resmi kurumların anaokulları ve anasınıflarına devam eden 302 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Araştırmada annelerin tutumlarını belirlemek için “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)” ve çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerini tespit etmek için ise Smetana (1981) tarafından geliştirilen “Resimler” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; annelerin demokratik tutumu çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgi düzeylerini olumlu yönde etkilerken, aşırı koruyucu ve ev kadınlığı rolünü reddetme tutumu ise olumsuz yönde etkilemektedir.

Şimşek’in (2006) yaptığı bir çalışmanın amacı; duygusal zekânın, anne baba tutumunun ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzına etkisini belirlemektir. Temel araştırma beklentisi tercih edilen liderlik tarzları ile değişkenler arasında anlamlı ilişkiler elde etmektir. Bu çalışmada üç ölçme aracı kullanılmıştır. Duygusal Zekâ Ölçeği (Çakar, 2002), Ana-Baba Tutumları Ölçeği (Kuzgun, 1972) ve Liderlik Tarzları Ölçeği’dir (Aycan ve Fikret-Paşa, 2003). Araştırma örneklemini Ankara ve İstanbul’da katılan 400 üniversite öğrencisi (192 kız, 208 erkek) oluşturmuştur. Sonuçta, duygusal zekâ ve ana-baba tutumuyla tercih edilen liderlik tarzı arasında anlamlı ilişkiler elde

edilmiştir. Katılımcı ve babacan liderlik tarzıyla duygusal zekâ arasında olumlu anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. Ayrıca, babacan liderlikle korumacı anne baba tutumu arasında da anlamlı olumlu istatistiksel ilişkiler bulunmaktadır.

Özyürek ve Şahin'in (2005) çalışmasında; 5-6 yaş grubunda çocuğu olan anne ve babaların çocuklarına karşı tutumları incelenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini, Karabük'te ikamet eden 381 anne baba oluşturmuştur. Veri toplamada Aile Bilgi Formu ile Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; annelerin çocuklarına karşı tutumlarının babalara göre daha demokratik olduğu bulunmuştur. Anne baba tutumlarının, anne babanın öğrenim düzeyi ve mesleği, çocuğun doğum sırası ve kardeş sayısı ile ailede diğer bireylerin varlığından etkilendiği saptanmıştır.

Özyürek (2004) araştırmasında kırsal kesimde ve kentte yaşayan anne babaların tutumlarını incelemiş, sonucunda anne babanın tutumlarının yaşa bağlı olarak değişmediğini, fakat anne babanın eğitim düzeyinin arttıkça aşırı koruyucu ve sıkı disiplin davranışlarının azaldığını bulmuştur. Ayrıca annelerden çalışanların daha demokratik tutuma sahip olduğunu, çalışmayan annelerin daha katı ve koruyucu bir tutuma sahip olduğunu bulmuştur.

Arı ve Seçer (2003), farklı anne baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisini inceledikleri araştırmalarını, Konya'da 155 öğrenci ve aileleri ile yapmışlardır. Araştırma sonucunda, çocuklarda psikososyal temelli problem çözme becerisinin özgür ve demokratik aile ortamında geliştiğini; buna karşılık, aşırı koruyucu anneliğin, ev kadınlığı rolünü reddetmenin, çocukta içe kapanık bir kişilik yapısını geliştiren baskı ve disiplin uygulamaları ile aile içi geçimsizliğin çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilediğini saptamıştır.

Özben ve Argun (2002) yaptıkları bir araştırmada; anne baba tutumlarının anne babanın yaşı, annenin işi, anne babanın eğitim durumu, çocuk sayısı, annenin çalışıp çalışmaması, anne babanın çocuğun bağımsız davranışlarını destekleyip desteklememesi, annenin kendisini demokratik algılaması ile çocuk yetiştirme tutumları arasında bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Erdoğan ve Uçukoğlu (2001) tarafından yapılan çalışmanın amacı; özel ve kamu ilköğretim okullarına devam eden 3, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma derecelerinin anne baba tutumlarını algılamaları

bakımından karşılaştırmaktır. Çalışmanın örnekleme; Kastamonu İlinde, özel bir ilköğretim okuluna devam eden 99 öğrenci ile iki kamu ilköğretim okuluna devam eden 116 öğrenciden oluşmuştur. Örneklem grubuna; algılanan anne baba tutumlarını ölçmek amacıyla Perris ve arkadaşları (1980) tarafından geliştirilen ve 81 maddeden oluşan ölçeğin Arrindel (1999) tarafından reddetme, duygusal sıcaklık ve aşırı korumacılık olarak adlandırılan üç alt ölçekten oluşan 23 maddelik kısa formu uygulanmıştır. Ölçek Türkçe'ye Akylıl (2000) tarafından kazandırılmıştır. Atılganlığı ölçmek amacıyla, Topukçu (1982) tarafından geliştirilen Atılganlık Envanteri kullanılmıştır. Olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçmek amacıyla ise Erkan (2002) tarafından geliştirilen Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okul türünün atılganlık puanlarını anlamlı şekilde etkilediği ve bu durumun özel okula devam eden öğrencilerin lehine, anne-baba tutum alt ölçeklerinin; reddetme, duygusal sıcaklık, aşırı korumacılık gibi çeşitli değişkenler ile cinsiyet, okul türü, anne çalışma durumu, baba mesleği, ailedeki çocuk sayısı gibi değişkenler arasında farklılıklar olduğu görülmüştür.

Örgün (2000) çalışmasında eşitlikçi, demokratik tutumla yetiştirildiklerini düşünen sekizinci sınıf öğrenciler, otoriter ve aşırı koruyucu tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek benlik saygısına sahip oldukları ve daha atılgan oldukları görülmektedir.

Şendoğdu (2000) araştırmasında; çocukların anne baba tutumlarını algılayışı ile anne babanın yaşı, eğitimin durumu, mesleği, çocuk sayısının etkili olduğunu bulmuştur. Anne babanın eğitim seviyesi yükseldikçe anne baba tutumlarının daha olumlu yönde oldukları belirtilmiştir.

Orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen okul öncesi dönem çocukların düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre daha fazla davranış sorunları gösterdikleri ve daha hareketli oldukları saptanmıştır (Lonigan ve diğerleri, 1999).

Hart ve diğerleri (1998) üç-altı yaşları arasındaki Rus çocuklarla yaptıkları bir araştırmada; otoriter anne-baba tutumunun, batı kültürlerinde saptandığı gibi, çocuğun saldırgan davranışlarıyla ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla anne baba tutumlarının kültürler arasında çok farklılaşmadığını saptamışlardır.

Tokol (1996) yaptığı çalışmada, 3-6 yaş arasındaki çocukların anne baba tutumları ile gelişim özellikleri karşılaştırılmış, baskıcı anne baba tutumunun dil gelişimini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mızrakçı (1994) çalışmasında, 3-6 yaş arasında çocuğu olan 145 annenin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörleri incelemiştir. Örneğin; demografik özellikler, kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin algıları gibi. Çocuk yetiştirme tutumları üzerinde en çok etki eden faktörün eğitim düzeyi olduğu görülmüştür.

Dinçer (1993) anne baba tutumları ile çocuğun yaratıcılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında, anne babanın kısıtlayıcı davranışlarının çocuğun bağımsızlığının engellenmesine ve dolayısıyla da çocuğun daha az yaratıcı olmasına neden olduğu sonucuna varmıştır.

Genellikle yapılan araştırmalara göre, otoriter tutuma sahip anne babaların çocuklarında saldırganlık, zayıf akran ilişkileri, düşük akademik başarı olduğu görülmektedir (Baumrind, 1991). Diğer yandan demokratik tutuma sahip anne babaların çocukları ise yüksek özgüven, sorumluluk duygusu ve sosyal ilişkileri güçlü, akademik başarıları yüksek çocuklar oldukları görülmüştür (Steinberg ve diğerleri,1992).

Steinberg ve diğerleri (1989) ise, demokratik anne baba tutumunun yüksek düzeylerde sıcaklık ya da ilgi, psikolojik özerklik ve kontrol olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili olarak 10-16 yaşları arasındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada demokratik anne baba stiline üç boyutunun da çocukların akademik başarıları ile olumlu ve yüksek düzeyde ilişkili olduğunu saptamışlardır.

Akbaba'nın (1988) çalışmasında, demokratik, ilgisiz ve otoriter, anne baba tutumlarıyla, benlik tasarımı, zamanı kullanma ve başkalarıyla yakınlık kurma diye adlandırılan kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada, demokratik, ilgisiz ve otoriter anne baba tutumlarının her birinin olumlu ve olumsuz benlik tasarımı, zamanı iyi kullanma ve kullanmama, başkaları ile yakınlık kurabilme özellikleri arasındaki ilişkiler ayrı ayrı ortaya konulmuştur. Araştırma geçerlik ve güvenilirliğe sahip Kuzgun tarafından geliştirilen "Anne Baba Tutumu Envanteri", Baymur tarafından hazırlanan "Benlik Tasarımı Envanteri" ve Shostrom tarafından geliştirilip, Kuzgun tarafından uyarlanarak Türk toplumuna uygulanan "Kişisel Yönelim Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma, Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi 1987-1988 öğretim yılı 1. sınıf öğrencilerinden tesadüfi yolla seçilen 112 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Uygulamada önce öğrencilere Anne baba Tutum Envanteri verilerek anne babalarını nasıl algıladıkları tespit edilmiştir. Sonra Benlik Tasarımı Envanteri ile Kişisel Yönelim Envanterleri verilmiş ve toplanan

verilere göre kişilik özellikleri belirlenmiştir. Araştırma sonunda, Demokratik, İlgisiz ve Otoriter anne baba tutumları üç farklı kavram olmalarına rağmen, temelde her üçünün de anne baba tutumu şemsiyesine dahil oldukları için bazı kişilik özelliklerini aynı ya da birbirine yakın oranda etkiledikleri bulunmuştur. Nitekim araştırmada demokratik, ilgisiz ve otoriter anne baba tutumlarının her üçünün de kişilik özelliklerinden olan, başkaları ile yakınlık kurma özelliği üzerindeki etkileri anlamlı seviyede çıkmamıştır. Anne baba tutumlarından elde edilen diğer bir sonuç da; ilgisiz ve otoriter anne baba tutumunun birbiriyle yakından ilişkili olduğu, buna karşılık demokratik anne baba tutumunun bu iki tutumdan farklı olduğudur. Bu durumdan dolayı; bazı kişilik özellikleri üzerindeki etkilerine bakıldığında, demokratik anne baba tutumunun, otoriter ve ilgisiz anne baba tutumlarının tersine bir etkide bulunduğu görülmektedir. Nitekim demokratik anne baba tutumu ile olumlu benlik tasarımı arasında pozitif bir ilişki bulunmakta, ancak, aynı benlik tasarımı ile ilgisiz ve otoriter anne baba tutumları arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Aynı şekilde olumsuz benlik tasarımı ile demokratik anne baba tutumu arasında negatif bir ilişkinin varlığına karşılık ilgisiz ve otoriter anne baba tutumları ile olumsuz benlik tasarımı arasında pozitif ilişkiler vardır. Bu ilişkilerden; demokratik ve otoriter anne baba tutumları ile olumlu benlik tasarımı arasındaki ilişkiler 0,02 seviyesinde, diğer tüm ilişkiler ise 0,01 seviyesinde anlamlı bulunmuştur. Demokratik anne baba tutumu ile zamanı iyi kullanma özelliği arasında olumlu veya pozitif yönde, zamanı iyi kullanmama özelliği ile olumsuz yönde bir ilişki vardır. Çevre faktörleri kişilik özelliklerinin geneli üzerinde etkili olabilmektedir. Bu faktörlerden sadece birini teşkil eden anne baba tutumları, bazı kişilik özellikleri üzerine örneğin; benlik tasarımı gibi, büyük etkilerde bulunduğu gibi, bazıları üzerine de örneğin; başkaları ile yakınlık kurma gibi çok düşük seviyede de olsa etki ettiği görülmüştür. Ancak demokratik anne baba tutumunun, birçok kişilik özelliği üzerine olumlu etkileri olmasına rağmen, buna en iyi anne baba tutumu diyemiyoruz. Çünkü aynı zamanda bazı kişilik özellikleri üzerine de olumsuz etkisi bulunmaktadır. Bununla beraber ilgisiz ve otoriter anne baba tutumlarının bazı kişilik özellikleri üzerindeki olumsuz etkileri açık bir şekilde görülmektedir. Fakat yine de bu demek değildir ki, ilgisiz ve otoriter ana-baba tutumları kesinlikle her yerde ve her zaman en kötü anne baba tutumlarıdır.

Dornbusch ve arkadaşları (1987) Baumrind'in yaptığı sınıflandırmayı temel alarak otoriter, demokratik ve izin verici anne baba tutumları ile ergenlerin okul başarıları

arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmayı San Fransisco’da 7836 öğrenci ile yapmışlardır. Sonuçlar, demokratik ailelerde yetişen ergenlerin, okul başarısının otoriter ve izin verici ailelerde yetişen ergenlerden daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Turner ve Harris (1984), anne baba tutumları ile çocukların sosyal yeterlilikleri ve buna bağlı değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma neticesinde anne baba tutumları ile çocuğun cinsiyeti ve yaşı arasında bir ilişki bulunmamakla beraber, anne babanın erkek çocuklar üzerinde daha hoşgörülü bir tutuma sahip olduklarını belirlemişlerdir. Sonuçta, anne babanın aşırı koruyucu ve hoşgörülü tutumu ile çocuğun kelime dağarcığı, empati kurma yeteneği, özsaygı ve fedakarlığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak bu ilişkinin çok zayıf olduğu da belirtilmiştir.

Korkmazlar (1980) yaptığı çalışmada; beş-altı yaş okul öncesi çocukların bilişsel düşünme tarzları ile ailenin çocuk yetiştirme tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, ailelerin çocuk yetiştirme tarzlarının çocukların bilişsel düşünme tarzlarını etkilediği görülmüştür.

Kuzgun (1972), anne baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisini araştırmıştır. Üniversite öğrencileriyle yaptığı bu araştırmanın sonuçlarına göre, demokratik ana baba tutumları; bireyin kendini gerçekleştirme için en uygun ortamı yaratmaktadır. Otoriter anne baba tutumu ise; bireyin kendini gerçekleştirme olumsuz yönde etkilerken, ilgisiz anne baba tutumu, sevgi yokluğu ile kendini gerçekleştirme engelleyici faktör olarak etki ettiği, ancak; sıkı kontrolün olmayışının, bireyin kendini gerçekleştirme biraz daha olanak sağladığı görülmektedir.

Nichols (1964) araştırmasında yüksekokul son sınıfa devam eden üstün yetenekli 796 erkek, 450 kız öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonucu; annenin otoriter çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun yaratıcılığı ve orijinalliği arasında negatif, ancak, akademik performansı arasında ise pozitif ilişki olduğunu göstermiştir.

1.3.2. Çoklu Zekâ Alanı İle İlgili Araştırmalar

Öztürk (2012) tarafından yapılan çalışma, anasınıfına devam eden farklı sosyoekonomik düzeydeki çocukların çoklu zekâ alanlarını; cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı, doğum sırası, anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne mesleği, baba mesleği gibi değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa İlinde anaokulların anasınıfına devam eden

çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma 99 erkek, 109 kız olmak üzere toplam 208 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak; örneklem grubundaki çocukların ailelerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu ve Teele Çoklu Zekâ Envanteri- TIMI testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, orta sosyoekonomik düzeydeki çocukların müziksel-ritmik zekâ puan ortalamalarının alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklardan daha yüksek olduğu görülürken, alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların kişilerarası-sosyal zekâ puan ortalamalarının, orta sosyoekonomik düzeydeki çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan üst sosyoekonomik düzeydeki 26-30 yaş aralığındaki annelerin çocuklarının mantıksal-matematiksel zekâ ortalama puanı, yaşı 20-25 arasında ve 30'un üzerinde olan annelerin çocuklarının ortalama puanından daha yüksek olduğu görülmüştür. Baba yaşının çocukların çoklu zekâ alanları üzerindeki sosyoekonomik düzey ile ortak etkisinin mantıksal-matematiksel zekâ alanında anlamlı olduğu, kardeş sayısının sadece görsel-uzamsal zekâ alanında etkili olduğu, anasınıfına gelmeden önce bakımını üstlenen kişi açısından sadece müziksel-ritmik zekâ alanında anne babanın bakımını üstlendiği çocuklar lehine anlamlı fark olduğu, annenin mesleğinin sadece müziksel-ritmik zekâ alanında anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ancak cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, doğum sırası, baba mesleği açısından çoklu zekâ alanlarının hiçbirinde anlamlı fark bulunamamıştır.

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

Çalışandemir ve Bayhan (2011) tarafından yapılan araştırmada, deney yöntemi ile verilen eğitimin anasınıfı çocuklarının çoklu zekâ alanlarının gelişimine etkisini incelemek amacıyla planlanmıştır. Deney ve kontrol grubunda 35'er çocuk olmak üzere toplam 70 çocuk örnekleme oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Teele Çoklu Zekâ Envanteri (TIMI) kullanılmıştır. Haftada iki defa olmak üzere 10 hafta süresince eğitim

programı uygulanmıştır. Grup içi karşılaştırmalarda Wilcoxon İşaret Testi kullanılırken, gruplar arası karşılaştırmalarda ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların % 82,9'unun ön teste göre son testte birinci baskın alanlarında değişim olduğu görülmüştür. Bununla birlikte çocukların %17,1'inde ön test ve son teste göre birinci baskın zekâ alanında değişim olmadığı görülmüştür. Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımına bakıldığında, ön test kişilerarası-sosyal zekâ alanı puan ortalaması erkeklerde anlamlı derecede yüksek görülmüştür. Kontrol grubunda ise bedensel-kinestetik zekâ alanı ön test puan ortalaması erkeklerde, müzikal-ritmik zekâ alanı son test puan ortalaması kızlarda ve bedensel-kinestetik zekâ alanı son test puan ortalaması erkeklerde anlamlı derecede yüksek görülmüştür. Diğer zekâ alanları puan ortalamaları açısından anlamlı farklılık görülmemiştir.

Delgoshaei ve Delavari (2011) tarafından Tahran kent merkezinde normal program ve çoklu zekâ anlayışı ile hazırlanmış bir program ile eğitim veren 40 öğrenci ile eğitimde çoklu zekâ anlayışının okul öncesi çocuklarının bilişsel olgunluğa etkisini incelemek amacıyla yapılan bir araştırmada ön test ve son test sonuçlarına göre çocukların sıralı düşünme, problem çözme, temel kavram, hafıza ve gözlem becerisi, beş duyu gibi becerilerinde deney ve kontrol grubunda anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Kaur ve Chhikara (2008) tarafından, ergenlerin zekâ alanlarının cinsiyete göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Yaşları 12-14 arası 200 kişi araştırmaya katılmıştır. Dilsel ve müziksel zekâda kızlar çok daha önde iken mantıksal-matematiksel ve bedensel-kinestetik zekâda erkekler çok daha önde bulunmuştur.

Pedük'ün (2007) yaptığı araştırmada, anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocuklara Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak verilen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin olup olmadığını belirlemek, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı matematik eğitiminin kalıcılığını belirlemek, bazı değişkenlerin matematik yetenek düzeylerinde farklılık yaratıp yaratmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini yirmisi deney, yirmisi kontrol, yirmisi placebo kontrol grubu olmak üzere altmış çocuk oluşturmaktadır. Deneysel desenli olan araştırmada, çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak için Genel Bilgi Formu, çocukların matematik yeteneklerini belirlemek için Erken Matematik Yeteneği Testi-3 kullanılmıştır. Erken Matematik Yeteneği Testi-3 çocuklara öntest, sontest ve kalıcılık testi olmak üzere üç farklı zamanda uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından deney grubu için hazırlanan "Çoklu

Zekâ Kuramına Dayalı Matematik Eğitim Programı” on iki hafta süresince haftada iki yarımşar gün, placebo kontrol grubu için çocukların matematik yeteneğini destekleyici etkisi olmayan etkinlikler on iki hafta, haftada bir gün birer etkinlik olacak şekilde uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise normal eğitim programına devam etmiştir. Son testin uygulanmasından bir ay sonra Erken Matematik Yeteneği Testi-3 deney grubuna tekrar uygulanarak Çoklu Zekâ Kuramına dayalı matematik eğitiminin kalıcılığı değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; çocukların matematik yetenek testi puanlarının uygulanan deneysel işleme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği saptanmıştır. Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları farklılığın deney grubu lehine olduğunu göstermiştir. Yapılan T-Testi sonucu bir ay sonra Çoklu Zekâ Kuramına dayalı matematik eğitiminin etkisinin devam ettiğini göstermiştir.

Uysal (2006) tarafından, farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların çoklu zekâ alanlarının değerlendirilmesi, farklı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş grubundaki çocukların cinsiyetleri, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, okul öncesi eğitim kurumuna gelmeden önce çocuğun bakımını üstlenen kişi, anne baba öğrenim düzeyi, anne baba yaşının çocuğun çoklu zekâ alanlarını etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma orta sosyoekonomik düzeydeki İstanbul il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okulundaki anasınıfları, bağımsız anaokulları ve özel anaokullarında bulunan altı yaş grubundaki toplam 300 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada çocukların çoklu zekâ alanlarını belirlemek amacıyla “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” ile Genel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun cinsiyetinin; sözel-dilsel zekâ üzerinde kurum türü cinsiyet değişkeninin, müziksel-ritmik ve bedensel-kinestetik zekâ üzerinde ise cinsiyet değişkeninin, çocuğun kardeş sayısının; görsel-uzamsal zekâ üzerinde kurum türü, çocukların kardeş sayısı değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Çocuğun bakımını üstlenen kişinin; mantıksal-matematiksel zekâ üzerinde kurum türü, bedensel-kinestetik zekâ üzerinde kurum türü, kişilerarası zekâ üzerinde ise bakımını üstlenen kişi değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Anne yaş durumunun ise, içsel zekâ üzerinde, anne yaş değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, doğum sırası ve baba yaş değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Özdemir (2006) tarafından, 4-6 yaş grubu çocukların öğrenmede zekâ alanlarından hangilerini daha fazla kullanmaya eğilim gösterdiklerini ve anne baba eğitim düzeyi, anne baba meslek grubu ve sosyoekonomik düzeye göre zekâ alanlarının farklılık gösterip göstermediklerini saptamak amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı Çanakkale İli Merkez İlçede bulunan üç özel anaokulu ve ilkokul bünyesindeki dört anasınıfı olmak üzere yedi okulda bulunan, 232 çocuk ve 232 veli oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak veli anket formu ve Teele Çoklu Zekâ Envanteri (Teale Inventory of Multiple Intelligences-TIMI) testi kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için T-Testi, Tek Faktörlü Varyans Analizi ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan çocukların yedi zekâ alanına göre öğrenme esnasında baskın olarak kullandıkları zekâ alanları sırasıyla; görsel-uzamsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, sözel-dilsel zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, içsel-özedönük zekâ ve müzikal-ritmik zekâ bulunmuştur. Kız çocukların kişisel-içsel zekâ puan ortalamaları, erkek çocukların kişisel-içsel zekâ puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocukların zekâ alanlarının cinsiyete göre dağılımında kız ve erkek çocukların birinci sırada görsel-uzamsal zekâ, ikinci sırada bedensel-kinestetik zekâ ve üçüncü sırada kız çocukların sözel-dilsel zekâlarını; erkek çocukların ise üçüncü sırada mantıksal-matematiksel zekâlarını baskın olarak kullandıkları bulunmuştur. Beş altı yaş çocukların öğrenme esnasında baskın olarak kullandıkları zekâ alanları; sosyoekonomik düzeylerine, anne baba eğitim düzeyine ve anne meslek grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Baba meslek grubuna göre bu yaş grubundaki çocukların öğrenme esnasında baskın olarak kullandıkları zekâ alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

1.3.3. Sınıf İçi Etkinlik Düzeyi İle İlgili Araştırmalar

Künkül (2008) çalışmasında, ilköğretimde okuyan beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ve algıladıkları sınıf atmosferinin; cinsiyet, genel başarı, öğrenim görülen sınıfların mevcudu ve okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı ve sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf

atmosferinin arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okuyan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma oranlı küme örnekleme yoluyla tesadüfi olarak seçilen toplam 500 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada Başal (2001) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği” ile Şendur (1999) tarafından geliştirilen “Sınıf Atmosferi Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Nimsi (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile okul başarısı ve sınıf içi etkinlik düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili sınırları içerisinde üç resmi ilköğretim okulunun ikinci sınıflarından 150 kız ve 150 erkek öğrenci olmak üzere toplam 300 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak çocukların Sınıf İçi Etkinlik Düzeylerini ölçmek için, Başal (2001) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği” ile öğrenci anne babalarının tutumlarını ölçmek için Schaefer ve Bell (1958) tarafından geliştirilen Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI) kullanılmıştır. Elde edilen sonuca göre; anne baba tutumlarının çocuğun okul başarısı ve sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde doğrudan veya dolaylı şekilde etkisi olduğu görülmüştür.

1.4.Amaç

Araştırmanın genel amacı; resmi anaokullarına devam eden altı yaşındaki kız ve erkek çocukların anne tutumları ile çoklu zekâ alanları ve grup içi etkinlik düzeyinin karşılaştırılmasıdır. Dolayısıyla farklı anne tutumlarına sahip çocukların çoklu zekâ alanları ve grup içindeki etkinlik düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Araştırma kapsamına giren anaokulu çocuklarının anne tutumlarına göre, çoklu zekâ alanları arasında bir farklılık var mıdır?
 - a. Sosyoekonomik düzey Alt/ Orta / Üst
 - b. Cinsiyet

2. Araştırma kapsamına giren anaokulu çocuklarının anne tutumlarına göre, onların grup içi etkinlik düzeyleri arasında bir farklılık var mıdır?
 - a. Sosyoekonomik düzey Alt/ Orta / Üst
 - b. Cinsiyet
3. Araştırma kapsamına giren anaokulu çocuklarının çoklu zekâ alanları ile grup içi etkinlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
 - a. Sosyoekonomik düzey Alt/ Orta / Üst
 - b. Cinsiyet
4. Araştırma kapsamına giren anaokulu çocuklarının anne tutumları, çoklu zekâ alanları ile grup içi etkinlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
 - a. Sosyoekonomik düzey Alt/ Orta / Üst
 - b. Cinsiyet

1.5.Önem

İnsan yaşamının temeli okul öncesi dönemde atılmaktadır (Oktay, 2004). Çocuğun büyüme ve gelişmesinde ailenin büyük desteği bulunmaktadır. Bir kalıtımla dünyaya gelen çocuk, daha sonra, ailesi ve dolayısıyla, anne baba tutumu ile karşı karşıya gelmektedir (Bacanlı, 2007). Okul öncesi dönem zekânın hızla geliştiği dönemdir. Çocuk, anne babasından aldığı kalıtımsal özelliklerle belirli bir potansiyele sahiptir. Çocuğun doğumdan itibaren aldığı uyarımlar, ondaki bu potansiyel özelliklerin olumlu bazen de olumsuz yönde gelişmesine neden olabilmektedir. İlk yaşam ortamı ve bu ortamdan aldığı etkiler çocuğun gelecekte nasıl biri olacağını belirleme konusunda son derece etkili olmaktadır (Oktay, 2004). Her çocuk kendine özgü zekâ ve kişilik özellikleriyle bağımsız bir bireydir. Çocuğun bireysel özelliklerinin yanı sıra anne babanın tutumu ve yakın çevre koşulları, onun davranış ve gelişimini etkilemektedir (Yavuzer, 2002). Anne ve babanın çocuğa yaklaşım biçimi, uyguladığı disiplin tarzı çocuğun kişiliğini ve diğer bireysel özelliklerini biçimlendirmektedir. Aynı zamanda bu tutumlar öğrencilerin okullardaki başarılarını da etkilemektedir (Bacanlı, 2007).

Özellikle çocukluk döneminde aile ortamındaki anne baba tutumlarının etkilerinin ortaya konulması ve alınacak önlemler üzerinde tartışılması, böylece, anne babaları, çocuğun eğitim çevresini, henüz çocuk sahibi olmamış bireyleri de uyararak bu alanda olumlu tutumların geliştirilmesine çalışılması kaçınılmaz bir sorumluluktur (Özcan, 1996).

Yapılan çalışmalara bakıldığında anaokuluna devam eden etkin ya da aktif çocukların özelliklerini belirlemeye yönelik çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Çoklu zekâ ile ilgili çalışmalar olmakla beraber (Çalışandemir ve Bayhan, 2011; Delgoshaei ve Delavari, 2011; Nicolini, 2011; Özdemir, 2006; Öztürk, 2012; Pedük, 2007; Uysal, 2006), anne baba tutumları ile çocukların çoklu zekâ alanları ve grup içi etkinlik düzeylerini karşılaştıran araştırmalara rastlanmamaktadır.

Anne babalar erken çocukluk döneminde çocuğun en fazla etkileşime girdikleri kişilerdir. Bu yüzden anne babaların tutum ve davranışları çocuğun kazanacağı davranışlar üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Erkan, 2010).

Bu çalışmanın sonucunda; ailelere ışık tutması, çocuklarını daha iyi tanımalarına yardımcı olması ve tutumları ile çocukların davranışları arasındaki ilişkinin farkına varmaları ve olumlu yönde davranış değişikliği oluşturmalarının sağlanabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, çocuklarının gelişimlerini hızlı bir şekilde devam ettirdikleri okul öncesi dönemde; çocukları ile etkileşim içinde olan aileleri, doğru ve olumlu yönde yönlendirmede yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışma; eğer farklı bazı anne baba tutumları çocukların farklı zekâ alanları ve onların gruptaki etkinliklerini etkiliyorsa, anne baba tutumlarının olumlu yönde değişimine katkıda bulunulmasını saptaması yönünden önemli bir çalışma olacaktır. Böylelikle anne babalara olumlu tutum özellikleri kazandırma çabalarını arttırmasının önemi vurgulanacaktır.

Gardner'a (2004) göre çoklu zekâ kuramının amacı; eğitimde bireylerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceğinin düşünülmesidir. Çocuk bu şekilde hem kendini hem de çevresini daha iyi tanıyabilecek, var olan potansiyeli ve sınırlılıklarının farkında olabilecektir. Ayrıca anne babaların da çocuklarını tanımaları ve olumlu anne baba tutumu geliştirmelerinin önemini de anlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Çünkü çocuklar anne babaların istedikleri gibi değil onları yetiştirdikleri gibi büyümektedirler (Yavuzer, 1999).

Çocukların yaratıcı, girişken, problem çözen, meraklı, araştırmacı, dünyayı keşfeden bireyler olabilmesi için özellikle öğretmenlerin izlemeleri gereken yol; uygun eğitim yaşantıları düzenlemek, çocukların bu özelliklerini zenginleştirmelerini sağlamaktır (Oğuzkan ve Oral, 1993; Senemoğlu, 1994; Çalışandemir ve Senemoğlu, 2005). Anne baba tutumlarının da bu çalışma sonuçlarına dayanılarak olumlu yönde değiştirilmesine yönelik yeni çalışmaların yapılması hedeflenmektedir.

1.6.Sayıtlar

1. Araştırma kapsamına giren annelerin anne babalık tutumlarını ölçmek için kullanılan Anne Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeğini samimi bir şekilde doldurdıkları varsayılmıştır.
2. Araştırma kapsamına giren çocukların Çoklu Zekâ alanlarını belirlemek için kullanılan Çoklu Zekâ Ölçeğine içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
3. Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin grubundaki her bir çocuk için doldurduğu Grup İçi Etkinlik Ölçeğini doğru olarak işaretledikleri varsayılmıştır.

1.7.Sınırlılıklar

1. Araştırma Bursa İli merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokullarına devam eden altı yaş çocuklarından, öğretmenlerinden ve annelerinden alınan bilgiler ile sınırlıdır.
2. Araştırma resmi anaokuluna giden altı yaş grubu çocuklarla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Anne Baba Tutumu: Sıcaklık, iletişim, anne babaların çocuklarının olgun davranışlarına ilişkin beklentileri ile birlikte sundukları kontrol miktarını içeren çocukların sosyalleştirilmesine ilişkin genel bir yaklaşımdır (Swith, 2010/2013).

Çoklu Zekâ Kuramı : 1983 yılında Howard Gardner tarafından geliştirilen, insanlarda bir tane genel zekâ yerine pek çok farklı zihinsel yeterliliğin olabileceğini belirtmek için kullanılan kuramdır (Swith, 2010/2013).

Etkinlik: Etkinlik (activity) sözcüğü, “Bir canlının iç ya da dış uyaranlar etkisiyle giriştiği çalışma durumu”dur (Başal, 2001:49).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler verilmektedir. Araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama işlemi ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma; altı yaş çocukların anne baba tutumları, çoklu zekâ alanları ve grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır.

Araştırmada, varolan durumu ortaya koymak amaçlandığı için ilişkili tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen mevcut olan bir durumu mevcut olan şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkili tarama modelinde, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve varolan haliyle tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2007). Yapılan araştırmada da altı yaş anaokuluna devam eden çocuklar kendi koşulları içinde ele alınacağı için bu model tercih edilmiştir.

Betimsel tarama modelleri kendi içinde iki bölüme ayrılmaktadır. Bu bölümler; genel tarama ve örnek olay taramalarıdır. İlişkisel tarama modeli genel tarama yöntemi içine giren bir yöntemdir. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya ulaşmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örnekleme üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2007).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2012-2013 yılında Bursa İli Sınırları içinde bulunan resmi anaokullarına devam eden altı yaşında kız ve erkek çocuklar ile çocukların

anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Bursa ilinde farklı sosyoekonomik düzeyi temsil eden Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Yıldırım, Osmangazi ve Nilüfer ilçelerindeki anaokullarından 150 kız ve 150 erkek çocuk olmak üzere toplam 300 çocuk ve 300 anne olmak üzere toplam 600 kişi oluşturmaktadır.

Araştırmadaki örneklem “tabakalı basit tesadüfi örnekleme” yöntemi ile seçilmiştir. Örneklemenin amacı, evreni iyi temsil edecek örnekleme oluşturmaktır. Yani evren, parametre tahminine ilişkin varyansın olabildiğince küçük olmasını sağlamaktır. Üzerinde çalışılacak evren, ilgilenilen özellikler yönünden heterojen olduğunda bu imkanı veren örnekleme yöntemi tabakalı örnekleme yöntemidir. Tabakalı örneklemede; incelenecek özellikleri bakımından önemli farklılıklar gösteren N hacimli evrenin birimlerini tabaka adı verilen daha homojen alt gruplara ayırmada kullanılacak araştırmanın konusuna uygun kriter belirlenir. Örneğin cinsiyet, yaş grupları, sosyal ve ekonomik sınıflar, meslek grupları gibi kriterler bu amaçla sıkça kullanılan kriterlerdir (Özmen, 2013).

Aşağıda Tablo 3’te, okul öncesi eğitim kurumuna giden altı yaşındaki çocukların cinsiyet ve anne babalarının sosyoekonomik düzeylerinin dağılımı bulunmaktadır.

Tablo 3. Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Cinsiyetleri ve Anne Babalarının Sosyoekonomik Düzeylerinin Dağılımı

		n	%	
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	Alt	50	16,6
		Orta	50	16,6
		Üst	50	16,6
		Toplam	150	50
	Erkek	Alt	50	16,6
		Orta	50	16,6
		Üst	50	16,6
		Toplam	150	50
Annelerin Sosyoekonomik Düzeyi	Alt	100	33,3	
	Orta	100	33,3	
	Üst	100	33,3	
	Toplam	300	100,0	

Tablo 3’te görüldüğü gibi, okul öncesi eğitim kurumuna giden altı yaş çocukların 100’ü alt, 100’ü orta, 100’ü üst sosyoekonomik düzey olmak üzere 150 kız

150 erkek toplam 300'dür. Anne babaların 100'ü alt sosyoekonomik düzey, 100'ü orta sosyoekonomik düzey ve 100'ü de üst sosyoekonomik düzey çevrelerdendir.

Araştırma örneklem grubunu oluşturmak için, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan görüşmeler sonucunda, önce Bursa İlinde yer alan alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki resmi anaokulları saptanmıştır. Belirlenen bu anaokulların içerisinde de üç sosyoekonomik düzeyi temsil eden okullar tesadüfi örneklem yoluyla rastgele seçilmiştir. Tesadüfi örneklem yoluyla rastgele seçilen bu okullar: Atatürk, Dr. Ayten Bozkaya ve Ataevler Anaokullarıdır. Ataevler Anaokulu Nilüfer ilçesinde olup genel olarak üst sosyoekonomik düzeyi temsil etmekte, Dr. Ayten Bozkaya Anaokulu Osmangazi ilçesinde olup genel olarak orta sosyoekonomik düzeyi temsil etmekte ve Atatürk Anaokulu Yıldırım ilçesinde olup genel olarak alt sosyoekonomik düzeyi temsil etmektedir. Seçilen okullarda yapılan uygulamalarda, belirlenen sosyoekonomik düzeylerdeki çocukları saptamada, müdür ve öğretmen görüşlerine de yer verilmiştir. Öğretmenler sosyoekonomik düzeyi belirlerken ailelerin ekonomik durumu, anne baba mesleği, evdeki birey sayısı, büyüklerle yaşama durumu, evin kendilerine ait olup olmaması, ek gelire sahip olup olmama gibi kişisel bilgilerden yararlanmışlardır. Bu okullarda da her bir sosyoekonomik düzey için altı yaş grubundaki çocuklardan 50 kız 50 erkek olmak üzere 100 çocuk seçilmiştir. Dolayısıyla alt, orta, üst sosyoekonomik düzeyleri temsil eden 300 çocuk ve onların toplam 300 annelerine ulaşılmıştır.

2.3. İşlem

Araştırma sürecine başlarken konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasında anne baba tutumlarının neler olduğu nasıl değerlendirildiği ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Aynı zamanda Çoklu Zekâ Alanları ve altı yaş çocukların Çoklu Zekâ Alanlarını ölçebilecek testler hakkında bilgi sağlanmıştır. Çocuklar için Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği incelenmiştir. Tüm bu konularda yapılmış çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Literatürden toplanan bilgilerden yola çıkarak Baumrind'in sınıflamasına dayalı olarak Robinson ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen ve 2-13 yaş aralığında çocuğu bulunan anne babaların tutumlarını değerlendiren, Türk annelerde kullanımının uygunluğunu değerlendirmek amacıyla, Kapçı ve Demirci (2009) tarafından geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiş olan "Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği"

(Parenting Styles and Dimensions Questionnaire-PSDQ) kullanılmıştır. Çocukların farklı zekâ düzeylerinin tespiti için altı yaş çocuklarına uygulanabilecek Teele (1992) tarafından geliştirilen Elibol (2000) ve Göğebakan (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Teele Çoklu Zekâ Envanteri-TÇZE (Teale Inventory of Multiple Intelligences-TIMI) nin uygulamasına karar verilmiştir.

Başal (2001) tarafından geliştirilen Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği, ilkokul çocuklarına uygulanan bir ölçek olduğundan, araştırma kapsamına giren altı yaş okulöncesi dönem çocukları olduğu için, ölçeğin altı yaş çocuklar için uyarlama çalışması yapılmıştır.

Öncelikle Kapçı ve Demirci (2009) tarafından geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiş olan “Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği” ne ulaşabilmek için Kapçı ile iletişime geçilmiş test için izin alınmış testin kullanımı ve değerlendirmesi ile ilgili bilgi alınmıştır.

Çoklu Zekâ Envanterine ulaşabilmek için bu aşamada Sue Teele ile iletişime geçilmiştir. Teele'nin yönlendirmesi ile testin Türkçe'ye uyarlanmış şekline ulaşılmıştır. Teele'nin daha önce beraber çalıştığı, test hakkında bilgi sahibi olan daha önce bu testi uygulamış olan, Öğretim Elemanı Dr. Alev Yemenici'den testin temini, uygulaması ve değerlendirilmesine ilişkin bilgiler alınmıştır.

Çocukların grup içi etkinlik düzeylerini ölçmek için ise, Başal (2001) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ancak ölçek ilkokul çocuklarına yönelik hazırlandığı için, öncelikle ölçeğin altı yaş çocuklarına uyarlaması yapılmıştır. Yapılan geçerlik, güvenilirlik ve madde analizi çalışmaları ölçeğin altı yaş grubu çocuklar üzerinde kullanılabileceğini göstermiştir.

Önce, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerindeki bağımsız anaokullarındaki çocuklara uygulamalar yapabilmek için izin alınmıştır (Ek 1).

Anne tutumlarını ölçmek için çoğaltılan Anne Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği uygulamaya gidilen kurumlarda müdür ve öğretmen yardımıyla annelere iletilmiştir. Araştırma kapsamına giren çocukların annelerinin tümü öğretmenler tarafından kendilerine gönderilen tutum ölçeğini en kısa zamanda doldurarak öğretmenlere teslim etmişlerdir.

Teele Çoklu Zekâ Envanteri ise araştırmacı tarafından her bir çocuğa tek tek uygulanmıştır. Her bir testin uygulama süresi ortalama yirmi dakika süreyi kapsamıştır.

Uyarlanan Grup İçi Etkinlik Ölçeği ise, anaokuluna devam altı yaşındaki çocuklar okuma yazma bilmedikleri için, çocuklarla bütün gün sınıf içindeki tüm etkinliklerde beraber olan ve onları gün boyu gözlemleme fırsatı bulan çocukların öğretmenleri tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak ailelerin demografik özelliklerini belirlemek için önce Genel Bilgi Formu kullanılmıştır (Ek 2). Baumrind'in sınıflamasına dayalı Robinson ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen ve 2-13 yaş aralığında çocuğu bulunan anne babaların tutumlarını değerlendiren ve Türk annelerde kullanımının uygunluğunu değerlendirmek amacıyla da, Kapçı ve Demirci (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan "Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği" (Parenting Styles and Dimensions Questionnaire) kullanılmıştır (Ek 3). Çocukların farklı zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla da Teele (1992) tarafından geliştirilen ve Gögebakan (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Teele Çoklu Zekâ Envanteri (Teale Inventory of Multiple Intelligences-TIMI) uygulanmıştır (Ek 4). Ayrıca çocukların grup içi etkinlik düzeylerini ölçmek için, Başal (2001) tarafından geliştirilen "Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ancak ölçek ilkökul çocuklarına yönelik hazırlandığı için, öncelikle ölçeğin altı yaş çocuklarına uyarlanması araştırmacı tarafından yapılmıştır (Ek 5).

2.4.1. Anne Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği (Parenting Styles and Dimensions Questionnaire)

Baumrind'in sınıflamasına dayalı olarak Robinson ve Arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen ve 2-13 yaş aralığında çocuğu bulunan anne babaların tutumlarını değerlendiren "Anne Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği" (Parenting Styles and Dimensions Questionnaire) Türk annelerde kullanımının uygunluğunu değerlendirmek amacıyla, Kapçı ve Demirci (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca Önder ve Gülay (2009) tarafından da bu ölçek Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Anne Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği, çocukların anne ve babalarının yetkin, otoriter ve izin verici tutumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bireysel olarak anne ya da babalar tarafından doldurulmaktadır. Toplam 32 maddeden oluşan ölçekteki ifadeler, “1= Hiçbir zaman” ile “5= Her zaman” arasında değişen 5’li bir derecelendirmeye değerlendirilmektedir. Ölçeğin anne formu, baba formu, annenin eşini değerlendirdiği ve babanın eşini değerlendirdiği 4 ayrı versiyonu bulunmaktadır. Bu dört versiyon da üç faktörden oluşmuştur. Yetkin ve demokratik (authoritative) anne babalığı ölçeği birinci faktör “Yetkin ve Demokratik” olarak adlandırılmış ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Örneğin; “Çocuğumun duygu ve ihtiyaçlarına duyarlıyım” gibi. Yetkeci ya da Otoriter (authoritarian) anne babalığı ölçeği ikinci faktör ise toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Örneğin; “Çocuğumu disipline sokmak için fiziksel cezalandırmayı kullanırım” gibi. Üçüncü faktör ise toplam beş maddeden oluşmakta olup İzin verici (Permissive) olarak adlandırılmıştır. Örneğin; Çocuğumu cezalandıracağımı söylerim, ama aslında cezalandırmam gibi.

Demokratik ve yetkin anne babalık faktörü, “sıcaklık ve destek”, “muhakeme ve tümevarım” ve “demokratik katılım” olarak adlandırılan üç ayrı alt-faktörden oluşmaktadır. Yetkeci anne babalık faktörü ise, “fiziksel baskı”, “sözel düşmanlık” ve “açıklama yapmama-ceza verme” alt-faktörlerinden oluşmaktadır. İzin verici faktör ise, “göz yumma” adı verilen bir alt faktörden oluşmaktadır. Kapçı ve Demirci tarafından 2009 yılında Türkçe’ye uyarlanan bu ölçeğin yalnızca anne formunun değerlendirilmesi yapılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada, araştırma kapsamına, çocukların sadece anneleri alınmıştır.

2.4.2. Teele Çoklu Zekâ Envanteri (Teale Inventory of Multiple Intelligences)

Teele Çoklu Zekâ Envanteri-TIMI okul öncesi dönem, ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde çocukların, gençlerin baskın zekâ alanlarını araştırmak için 1992 yılında geliştirilmiştir. Envanter farklı zekâyâ sahip farklı düzeylerde çocukların olup olmadığını göstermektedir. Teele tarafından, anaokulu çocuklarının; “görsel-uzamsal, kinestetik-bedensel, sözel-dilsel, kişisel-içsel zekâ alanları” baskın zekâ alanı olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla ölçek yedi zekâ alanını belirlemek için kullanılmaktadır. Bu

ölçek Amerika Birleşik devletlerinde okul öncesi dönemden üniversiteye kadar 650'den fazla okulda ve ayrıca farklı yedi ülkede kullanılmıştır (Teele, 1997).

Teele, Teele Çoklu Zekâ Envanteri'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını 1992-1993 yılları arasında yapmıştır. Geçerlik için kullanılan resimlerin belirtilen zekâ alanını temsil edip etmediği araştırılmış, güvenilirlik için ise Test-Tekrar Test uygulaması yapılmıştır. Teele tarafından yapılan geçerlik güvenilirlik çalışmaları sonucunda envanterin geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu saptanmıştır. Teele, envanterin geçerliği için bir ilköğretim okulunda yaptığı çalışma sonucunda Teele Çoklu Zekâ Envanterinin geçerliğinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Yaptığı güvenilirlik çalışmasında ise envanterin tüm zekâ alanlarının 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye'de de geçerlikle ilgili Elibol (2000), Gögebakan (2003), Terzioğlu (2005) ve Özdemir (2006), tarafından yapılan çalışmalarda da; resimler uzman görüşlerine sunulmuş ve alınan sonuçlar doğrultusunda da geçerli olduğu kabul edilmiştir.

Ayrıca, Özdemir (2006) tarafından güvenilirlik çalışması da yapılmış ve sonuç olarak ölçeğin; Test-Tekrar Test arasındaki ilişkisi 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuş ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla Teele'nin geliştirmiş olduğu ölçeğin Türk kültürüne ve Türk öğrencilerine uygun olduğuna karar verilmiştir.

Teele Çoklu Zekâ Envanterinde toplam elli altı adet panda resmi yer almaktadır. Elli altı adet resim yirmi sekiz resim olacak şekilde ikişerli olarak bulunmaktadır. Çocuk bu iki seçenektan birisini seçmektedir. Envanterde yedi farklı zekâ alanını gösteren resimlere yer verilmekte ve her bir zekâ alanıyla ilgili sekiz resim bulunmaktadır.

Teele Çoklu Zekâ Envanterinin puanlaması ise cevap anahtarı ile yapılmaktadır. Çocukların kağıtlarının üzerine şeffaf cevap anahtarı konulmakta ve cevaplar, sayfanın altındaki kutucuklara yazılmaktadır. Örneğin; birinci cevapta bir ve üç puanı bulunmaktadır. Bir sözel-dilsel zekâyı, üç mantıksal-matematiksel zekâyı göstermektedir. Çocuk üç yani mantıksal-matematiksel zekâ ile ilgili resmi seçmişse bir puan o kutucuğa yazılmaktadır. Bu şekilde yirmi sekiz adet resim çocuklar tarafından seçilmekte ve uygulamacı tarafından işaretlenmektedir. Maksimum alınabilecek puan sekizdir. En fazla puan toplanan kutucuk o çocuğun baskın olan zekâ alanını göstermektedir (Gögebakan, 2003).

Çoklu zekâ alanını geliştirirken Gardner önce yedi zekâ alanından bahsetmiştir. Daha sonra 1996 yılında, Doğa zekâsı olarak adlandırdığı sekizinci zekâ alanını diğer zekâ alanlarına ilave etmiştir (Teele, 2000). Teele'ye göre, doğa zekâsı kavramının, çoklu zekâ kavramıyla ilgili yeni bir yol keşfetmek olduğu belirtilmiştir. Teele, doğa zekâsının diğer yedi zekâ alanının birkaçıyla, bunlar mantıksal-matematiksel, uzamsal, müziksel, bedensel-kinestetik ve kişisel zekâ, örtüştüğünü belirtmektedir. Teele'ye göre doğa zekâsı diğer yedi zekâ alanlarının bazı karakteristik özellikleri üzerine inşa edilmiştir (Teele, 2000). Bunun için ölçeğinde doğa zekâsına yer vermediğini belirtmektedir.

Ayrıca, Teele (2000), doğa zekâ alanının ikincil düzey zekâ alanı olduğu, birincil düzey zekâ alanlarına dahil edilmesinin doğru olmadığını belirtmektedir. Yani birincil düzey zekâ alanları sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, içsel ve kişilerarası zekâdır. Doğa zekâsı birincil düzey zekâ alanlarından birkaçıyla örtüşüyor görünmektedir. Dolayısıyla, doğa zekâsının ikincil düzey zekâ alanı olarak ele alınabileceğini belirtmiştir.

2.4.3. Grup İçi Etkinlik Ölçeği

Ülkemiz koşullarında geliştirilmiş olan “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği” ilköğretim okullarının dört ve beşinci sınıflarına devam eden çocukların sınıf içi etkinlik düzeylerini belirlemek amacı ile Başal (2001) tarafından geliştirilmiştir. Bu amaçla, 1997–1998 Öğretim Yılı'nın başından itibaren geliştirilmeye başlanan “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği”nde, istatistiksel yollarla sınanmış, her biri ayrı bir özelliği ölçen 39 madde bulunmaktadır (Başal, 2001).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Başal (2001) tarafından yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılığıyla ilgili bulgular, iç tutarlılık katsayısının da yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçek ilköğretim çocukları için hazırlanmış olup, öğrencilerin kendi kendine cevaplayabileceği, uygulanması kolay bir ölçektir. Ölçek, bireysel uygulanabileceği gibi gruplara da uygulanabilir. Ayrıca ölçek ilköğretim okullarının tüm sınıflarında da kullanılabilir ve sınıf öğretmenleri, sınıflarında bulunan öğrencilerin etkinlik düzeylerini kendi gözlemlerine göre saptayarak ölçeği yanıtlayabilirler. Bunun için, ölçeğin öğretmenler tarafından doldurulabilecek bir formu da geliştirilmiştir.

Ölçeğin başında öğrencilerin anlayabileceği kısa bir açıklama bulunmaktadır. Ölçeğin uygulamasında zaman sınırlaması yoktur.

Ölçek likert tipi dörtlü dereceleme ölçeği olup, ölçek uyguladığımız çocuk, her bir maddenin ifade ettiği özelliği kendisinin gösterme derecesine göre, “Hiçbir zaman=1”, “Bazen=2”, “Çoğu zaman=3”, “Her zaman=4” seçeneklerinden birini seçmektedir. Böylece, elde edilen puanların toplanmasıyla çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyine ilişkin bir tek puan elde edilmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puan değerleri en az 39 puan ile en çok 156 puan arasında değişmektedir. Puanın yüksekliği öğrencinin sınıftaki etkinlik düzeyinin yüksek olduğunu, puanın düşüklüğü ise öğrencinin etkinlik düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir (Başal, 2001).

Başal (2001) tarafından geliştirilen Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği bazı araştırmacılar tarafından araştırmalarında kullanıldığı belirlenmiştir (Nimsi, 2006; Künkül, 2008). Örneğin Nimsi (2006), ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin anne baba tutumlarıyla, okul başarısı ve Sınıf İçi Etkinlik Düzeyini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, anne baba tutumlarının niteliği, çocuğun okul başarısı ve Sınıf İçi Etkinlik Düzeyi üzerinde etkisi olduğu görülmüştür.

Ancak Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği, ilkokul çocuklarına yönelik hazırlandığı için, bu çalışmada ölçeğin altı yaş çocuklarına uyarlaması yapılmıştır. Aşağıda, yapılan uyarlama çalışmasına ilişkin bilgi verilmeye çalışılmıştır.

2.4.3.1.Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeğinin, Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Grup İçi Etkinlik Ölçeği olarak Uyarlama Çalışması

Başal (2001) tarafından geliştirilen çocuklar için sınıf içi etkinlik ölçeği aslında ilkokul çocuklarına yönelik bir ölçektir. Ancak araştırmacı, bu testin okul öncesi çocuklara uygulanabilir olduğu düşünüldüğünden, maddeler üzerinde bazı düzeltmeler yaparak, okul öncesi çağındaki çocukların yaş özelliklerini ve göstereceği davranışları düşünerek ölçeğin okul öncesi çocuklara uygulanabilecek duruma getirilmesini sağlamıştır.

Dolayısıyla, ölçekteki sorular ilkokul çocuklarına uygulandığı için altı yaş çocuklarına uygulanabilmesi için sorulardaki ifadeler düzeltilmiş ve okul öncesi çocuklarına uygun hale getirilmiştir. Bunun için de öncelikle maddeler altı yaş çocukların grup içinde gösterebileceği davranışlar gözetilerek onlara uygun hale

getirilmeye çalışılmıştır. Bu ölçeğin orijinalinde iki formu bulunmakta ve iki türlü uygulanabilmektedir. Bir form, öğretmen formu olup, öğretmen gözlemlediği ve tanıdığı çocuklar için formu doldurabilmektedir. Diğer formda da çocuklar soruları okuyarak cevaplandırmaktadırlar. Ancak bu araştırmada ise ölçek çocuklar okuma yazma bilmediği için onlara doğrudan uygulanmamış, çocukların öğretmenleri aracılığıyla her bir çocuk için öğretmeninden öğretmen formunu doldurması istenmiştir.

Uygulama yapmak için resmi bir anaokuluna gidilmiş, 32'si erkek 28'si kız olmak üzere toplam 60 çocuğa gözlem yapılarak ölçek öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Öğretmenlerin aynı çocukları en az iki yıl tanımış olmaları esas alınmıştır. Her bir öğretmen her bir öğrencisi için bu ölçekteki soruları cevaplandırmışlardır. 30 gün sonra aynı kuruma tekrar gidilmiş ve öğretmenlerden aynı uygulamayı aynı çocuklara tekrar yapmaları istenmiştir.

Test-Tekrar Test Güvenirliği, bir testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile açıklanmaktadır. İki uygulama arasındaki zaman, ölçülen davranışa ve hedef kitleye göre değişmekle birlikte ortalama dört haftalık bir sürenin genellikle uygun olduğu söylenmektedir (Büyüköztürk, 2008).

Bu uygulamadan sonra okul öncesi çocuklara uygun hale getirilen ve uygulanan her bir maddenin madde analizi yapılmıştır. Daha sonra uygulanan Test-Tekrar Test yöntemiyle ölçeğin güvenilirliği saptanmaya çalışılmıştır.

2.4.3.2. Çocuklar İçin Grup İçi Etkinlik Ölçeğine İlişkin Madde Analizi

Aşağıda Tablo 4'te çocuklar için Grup İçi Etkinlik Ölçeği'ne ilişkin yapılan madde analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4. Çocuklar İçin Grup İçi Etkinlik Ölçeği'ne İlişkin Yapılan Madde Analizi Sonuçları

	n	\bar{x}	ss	Madde Toplam Korelasyonu	Madde çıkarıldığında Madde Güvenirlik Katsayısı
Madde 01	60	2,60	0,79	0,57	0,96
Madde 02	60	3,02	0,62	0,74	0,96
Madde 03	60	2,85	0,68	0,26	0,96
Madde 04	60	3,00	0,66	0,51	0,96
Madde 05	60	3,12	0,64	0,66	0,96
Madde 06	60	3,13	0,60	0,80	0,96
Madde 07	60	3,12	0,61	0,80	0,96
Madde 08	60	3,03	0,69	0,79	0,96
Madde 09	60	3,00	0,61	0,72	0,96
Madde 10	60	3,28	0,61	0,67	0,96
Madde 11	60	3,18	0,54	0,85	0,96
Madde 12	60	3,18	0,50	0,75	0,96
Madde 13	60	3,00	0,64	0,53	0,96
Madde 14	60	3,17	0,62	0,81	0,96
Madde 15	60	3,08	0,62	0,60	0,96
Madde 16	60	3,28	0,64	0,67	0,96
Madde 17	60	3,23	0,53	0,82	0,96
Madde 18	60	3,08	0,67	0,77	0,96
Madde 19	60	3,08	0,65	0,67	0,96
Madde 20	60	3,18	0,62	0,70	0,96
Madde 21	60	3,13	0,68	0,67	0,96
Madde 22	60	3,12	0,61	0,78	0,96
Madde 23	60	3,00	0,58	0,56	0,96
Madde 24	60	3,13	0,62	0,82	0,96
Madde 25	60	3,27	0,55	0,69	0,96
Madde 26	60	3,30	0,56	0,57	0,96
Madde 27	60	3,37	0,52	0,48	0,96
Madde 28	60	3,25	0,65	0,63	0,96
Madde 29	60	3,23	0,56	0,81	0,96
Madde 30	60	2,88	0,58	0,52	0,96
Madde 31	60	3,27	0,66	0,48	0,96
Madde 32	60	3,33	0,54	0,66	0,96
Madde 33	60	3,07	0,63	0,62	0,96
Madde 34	60	2,82	0,77	0,52	0,96
Madde 35	60	2,95	0,67	0,52	0,96
Madde 36	60	3,20	0,61	0,79	0,96
Madde 37	60	3,02	0,68	0,50	0,96
Madde 38	60	2,75	0,79	0,01	0,96

Cronbach's Alpha: 0,96

Yukarıda görüldüğü gibi, oluşturulan dört dereceli likert tipi 38 maddelik “Çocuklar İçin Grup İçi Etkinlik Ölçeği”nde bir bütünlük olup olmadığı, her bir maddenin ayrı bir özelliği ölçüp ölçmediği ve ölçekleme tipinin uygun olup olmadığını belirlemek için 32’si erkek, 28’si kız toplam 60 deneğe uygulanan ölçekten elde edilen veriler çözümlendikten ve değerlendirildikten sonra, sadece, otuzsekizinci maddenin ayırdedici olmadığı belirlenmiştir. Bu madde ölçekten çıkartılarak ölçekteki madde sayısı 37’e indirilmiştir.

Madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması, en az 0,20 olması beklenir. Madde-toplam korelasyonunun düşük olması güvenilirliği düşürücü etki yaptığından, o maddeler ölçekten çıkarılır (Tavşancıl, 2006). 38. madde, madde-toplam korelasyonu 0,01 olduğu için ölçekten çıkarılabilir.

Alfa katsayısı $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2006; Tavşancıl, 2006).

Yapılan madde analizi sonucunda her bir maddenin toplam madde korelasyonuna bakıldığında güvenilirlik Cronbach’s Alpha Katsayısının 0,96 bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin okul öncesi çocuklarına da rahatlıkla kullanılabilir güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Madde 38 çıkarıldıktan sonra tekrar madde analizi yapılarak ölçeğin güvenilirliğine bakılmıştır ve Cronbach’s Alpha değeri 0,97 bulunmuştur. Dolayısıyla araştırmacı tarafından okul öncesine uyarlanabilecek şekilde düzeltilen ölçeğin yüksek korelasyona sahip olması bu ölçeğin okul öncesi çocuklarına da rahatlıkla uygulanabilecek güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

2.4.3.3. Çocuklar İçin Grup İçi Etkinlik Ölçeği’ne İlişkin Test-Tekrar Test Güvenirliği

İkinci olarak uygulanan test-tekrar test yöntemiyle ölçeğin güvenilirliği saptanmaya çalışılmıştır.

Tablo 5. İlişkili Örneklemeler için T-Test (Test-Tekrar Test)

		n	\bar{x}	ss	t	p
Madde 1	Önce 1	60	2,60	0,79	0,73	0,47
	Sonra 1	60	2,53	0,83		
Madde 2	Önce 2	60	3,02	0,62	-0,23	0,82
	Sonra 2	60	3,03	0,66		
Madde 3	Önce 3	60	2,85	0,68	-1,45	0,15
	Sonra 3	60	3,00	0,71		
Madde 4	Önce 4	60	3,00	0,66	-2,08	0,04*
	Sonra 4	60	3,22	0,69		
Madde 5	Önce 5	60	3,12	0,64	-2,35	0,02*
	Sonra 5	60	3,32	0,67		
Madde 6	Önce 6	60	3,13	0,59	-1,09	0,27
	Sonra 6	60	3,22	0,69		
Madde 7	Önce 7	60	3,12	0,61	-0,77	0,44
	Sonra 7	60	3,17	0,64		
Madde 8	Önce 8	60	3,03	0,69	-0,50	0,61
	Sonra 8	60	3,08	0,79		
Madde 9	Önce 9	60	3,00	0,61	-0,65	0,51
	Sonra 9	60	3,05	0,62		
Madde 10	Önce 10	60	3,28	0,61	1,73	0,08
	Sonra 10	60	3,15	0,68		
Madde 11	Önce 11	60	3,18	0,54	-1,15	0,25
	Sonra 11	60	3,27	0,69		
Madde 12	Önce 12	60	3,18	0,50	0,0	1,00
	Sonra 12	60	3,18	0,65		
Madde 13	Önce 13	60	3,00	0,64	-0,34	0,73
	Sonra 13	60	3,03	0,71		
Madde 14	Önce 14	60	3,17	0,62	1,38	0,17
	Sonra 14	60	3,02	0,87		
Madde 15	Önce 15	60	3,08	0,62	4,63	0,00*
	Sonra 15	60	2,55	0,95		
Madde 16	Önce 16	60	3,28	0,64	0,70	0,48
	Sonra 16	60	3,22	0,72		
Madde 17	Önce 17	60	3,23	0,53	-0,62	0,54
	Sonra 17	60	3,28	0,66		
Madde 18	Önce 18	60	3,08	0,67	-0,66	0,51
	Sonra 18	60	3,15	0,73		
Madde 19	Önce 19	60	3,08	0,65	-1,26	0,21
	Sonra 19	60	3,20	0,68		
Madde 20	Önce 20	60	3,18	0,62	-0,17	0,86
	Sonra 20	60	3,20	0,73		
Madde 21	Önce 21	60	3,13	0,67	0,55	0,58
	Sonra 21	60	3,08	0,67		
Madde 22	Önce 22	60	3,12	0,61	-1,42	0,15
	Sonra 22	60	3,22	0,61		

Madde 23	Önce 23	60	3,00	0,58	-1,47	0,15
	Sonra 23	60	3,12	0,64		
Madde 24	Önce 24	60	3,13	0,62	1,28	0,20
	Sonra 24	60	3,03	0,66		
Madde 25	Önce 25	60	3,27	0,55	1,07	0,29
	Sonra 25	60	3,20	0,63		
Madde 26	Önce 26	60	3,30	0,56	0,19	0,84
	Sonra 26	60	3,28	0,69		
Madde 27	Önce 27	60	3,37	0,52	-0,62	0,53
	Sonra 27	60	3,42	0,59		
Madde 28	Önce 28	60	3,25	0,65	0,89	0,37
	Sonra 28	60	3,17	0,69		
Madde 29	Önce 29	60	3,23	0,56	-1,14	0,26
	Sonra 29	60	3,33	0,57		
Madde 30	Önce 30	60	2,88	0,58	-0,54	0,59
	Sonra 30	60	2,93	0,58		
Madde 31	Önce 31	60	3,27	0,66	-2,66	0,01*
	Sonra 31	60	3,52	0,50		
Madde 32	Önce 32	60	3,33	0,54	1,39	0,16
	Sonra 32	60	3,25	0,60		
Madde 33	Önce 33	60	3,07	0,63	-0,65	0,52
	Sonra 33	60	3,13	0,70		
Madde 34	Önce 34	60	2,82	0,77	-2,21	0,03*
	Sonra 34	60	3,03	0,76		
Madde 35	Önce 35	60	2,95	0,67	-3,54	0,00*
	Sonra 35	60	3,28	0,64		
Madde 36	Önce 36	60	3,20	0,61	-1,09	0,27
	Sonra 36	60	3,30	0,59		
Madde 37	Önce 37	60	3,02	0,67	-1,42	0,16
	Sonra 37	60	3,17	0,72		

*p< 0,05

Dört hafta arayla uygulanan maddeler arasında fark olmaması ($p > 0,05$) istenen bir durumdur. Bu uygulamada da madde 4 ($p < 0,05$), madde 5 ($p < 0,05$), madde 15 ($p < 0,05$), madde 31 ($p < 0,05$), madde 34 ($p < 0,05$), madde 35 ($p < 0,05$)'in test tekrar test yöntemindeki korelasyon katsayıları düşük olduğundan belirtilen 6 madde çıkartılarak ölçek 31 madde ile uygulanabilir duruma gelmiştir.

2.4.3.4. Ölçeğin Geçerlik Çalışması

2.4.3.4.1.Yapı Geçerliği: Ölçeklerin geçerliği iç tutarlık yöntemiyle de yordanabilmektedir (Anastasi, 1982. Akt. Voltan ve Acar, 1991), iç tutarlılık katsayısı

ister alt testlere ister maddelere dayalı olsun, homojenliğin göstergesi olduğu ve ölçeğin homojenlik derecesi de onun yapı geçerliliğinin bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. “Okul Öncesi Çocuklar İçin Grup İçi Etkinlik Ölçeği”nin ölçeğin tümüne ilişkin hesaplanan Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0,96 olduğuna göre, ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Akt. Başal, 2001).

Sınıf İçi Etkinlik Ölçeğinin altı yaş çocukları için yapılan uyarlama çalışması sırasında ölçeğin tümüne ilişkin hesaplanan Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı da 0,97 bulunmuştur. Dolayısıyla, “Okul Öncesi Çocuklar İçin Grup İçi Etkinlik Ölçeği”nin, tümüne ilişkin altı yaş çocuklarına uyarlanan formunda hesaplanan Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0,97 olduğuna göre, ölçeğin yapı geçerliğinin de yüksek olduğu görülmüştür.

2.4.3.4.2.Ölçüt-Bağımlı Geçerlik: Ölçek okul öncesi kurumuna giden aynı gruptaki 17 çocuğa grup öğretmenleri tarafından uygulanmış ve bu çocukları öğretmenleri gibi dönem başından beri tanıyan stajyer öğretmenin de çocukların her birinin grup içi etkinlik düzeylerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaçla çocukların öğretmenleri tarafından uygulanan ölçek, stajyer öğretmenin de aynı öğrencileri değerlendirmeleri için kullanılmıştır. Bu iki öğretmenin birbirinden bağımsız olarak yaptığı değerlendirmeler arası korelasyonlara bakılmıştır. Ölçeğin ölçüt-bağımlı geçerliğini tespit etmek için böyle bir uygulama yapmanın nedeni, geliştirilen ölçek ile ilişkisine bakılabilecek, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların grup içi etkinlik düzeyini ölçecek başka uygun bir ölçek bulunamamasıdır.

Öğretmen ve stajyer öğretmenin değerlendirmeleri sonucu elde edilen puanlar arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanan korelasyon katsayısı $r= 0,53$ olup bu sonuç, ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir. Çünkü, Morgan’a (1977) göre; geçerlik için hesaplanan korelasyon katsayıları hiçbir zaman güvenirlikte olduğu gibi yüksek çıkmamaktadır. Eğitim ve psikoloji alanında kullanılan ölçeklerde 0,50 veya 0,60’lık geçerlik oldukça yeterli sayılabilmektedir (Topçu, 1981. Akt. Başal, 2001).

Dolayısıyla, öğretmenin ve stajyer öğretmenin aynı öğrencilerin etkinlik düzeylerini saptamaları arasındaki 0,53’lük korelasyon katsayısı “Çocuklar İçin Grup

İçi Etkinlik Ölçeği'nin altı yaş uyarlama çalışmasındaki geçerliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmen ve stajyer öğretmen puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenci ve Öğretmen Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Puan	\bar{x}	ss	t	p
Öğretmen	71,53	11,95	-1,51	0,14*
Stajyer Öğretmen	78,35	14,23		

*p>0,05

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmen puanlarının aritmetik ortalaması 71.53, standart sapması 11.95, stajyer öğretmen puanlarının aritmetik ortalaması 78.35, standart sapması ise 14.23'tür. Öğretmen ve stajyer öğretmen puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bu beklenen bir sonuçtur. Çünkü öğretmen ve stajyer öğretmen dönem başında öğrencilerle tanışmışlar ve bir dönem boyunca beraber olmuşlardır. Bu yüzden öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak yaptıkları değerlendirmelerin tutarlı olması, gerek okul öncesi öğretmenin gerekse stajyer öğretmenin çocukları bir dönem boyunca tanıdığı dikkate alınır, aritmetik ortalamanın bu şekilde çıkması normal bir sonuçtur. Hesaplanan t değerinin anlamlı olması, "Çocuklar İçin Grup İçi Etkinlik Ölçeği"nin ayırdedici gücü olduğu söylenebilir.

2.5.Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri; Anne Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği, Teele Çoklu Zekâ Envanteri ve Çocuklar İçin Grup İçi Etkinlik Ölçeği ile toplanmıştır. Anne baba ve çocuğun demografik özelliklerini toplayabilmek için Genel Bilgi Formu uygulanmıştır.

Kurumların rehber öğretmenlerinin desteği ile araştırmacı çocuklara tek tek Tele Çoklu Zekâ Envanterini uygulamıştır. Bazı çocuklar araştırmacı uygulama yaparken çekinmiş o zaman da rehber öğretmenden odada oturması istenmiştir. Araştırmacının Teele Çoklu Zekâ Envanterini uygulaması yaklaşık yirmi dakika sürmüştür. Kurumda,

uygulamanın yapılabilmesi için, çok fazla uyaran olmayan, çocukların kendilerini rahat hissedecekleri bir oda kullanılmıştır. Çocuklara karşı, destekleyici, olumlu bir tutumla yaklaşılmaya çalışılmıştır. Testi uygulamadan önce her bir çocuğa testin doğru ya da yanlış bir cevabının olmadığı açıklanmıştır. Çocuklara seçimlerini yaparken yönlendirici olmamaya çalışılmıştır. Sadece şayet resmi anlamamışlarsa, kısaca resmin ne anlatmak istediği açıklanmıştır. Uygulamalara 2013 yılının Mart ayında Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alındıktan sonra başlanmıştır. Mayıs ayında verilerin toplanması tamamlanmıştır.

Anne Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği, araştırma kapsamına giren çocukların annelerinin doldurması için evlere yollanmış, arzu eden anneler çocuklarını almaya geldiklerinde rahat sessiz bir odada oturarak formu doldurmuşlardır. Müdür, rehber öğretmen ve grup öğretmenlerinin desteğiyle, ailelere ölçeklerin gönderilmesi sağlanmıştır. Gönderilen bütün ölçeklerin aynen geri toplanması da sağlanmıştır. Ancak, ölçeği doldurmayan, unutan, eksik doldurup gönderen annelere kurum tarafından telefon açılmış, çocuklarını almaya gelenlere de en kısa zamanda ölçeği doldurup getirmeleri gerektiği hatırlatılmıştır.

2.6.Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin frekans ve yüzdesel dağılımları verilmiştir. Normallik testi sonucunda, gruplar arasında farklılık incelenirken ikili normal dağılmayan değişkenlerde Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. İki'den fazla gruplarda ise normal dağılmayan değişkenlerde Bonferroni düzeltmeli Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkiye bakmak için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Gruplar arası farklılık incelenirken; anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup $p < 0,05$ olması durumunda gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma kapsamına giren çocuklara araştırma amacı doğrultusunda uygulanmış ölçeklerden elde edilen veriler değerlendirilmiş ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir. Bulgular tablolarla verilmeye çalışılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 7’de araştırma kapsamına giren çocukların cinsiyetlerine göre baskın zekâ alanları verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 7. Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Cinsiyetlerine Göre Baskın Zekâ Alanları

Cinsiyet	Zekâ Alanı	1. Baskın Zekâ		2. Baskın Zekâ		3. Baskın Zekâ		4. Baskın Zekâ	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Erkek	Görsel-uzamsal	51	22,9	42	15,8	24	9,5	24	12,8
	İçsel	25	11,2	50	18,8	36	14,3	19	10,2
	Sosyal	22	9,9	27	10,2	41	16,3	32	17,1
	Müziksel-ritmik	23	10,3	39	14,7	39	15,5	31	16,6
	Bedensel-kinestetik	38	17,0	35	13,2	38	15,1	27	14,4
	Mantıksal-matematiksel	41	18,4	38	14,3	36	14,3	23	12,3
	Sözel-dilsel	23	10,3	35	13,2	38	15,1	31	16,6
	Toplam	223	100	266	100	252	100	187	100
Kız	Görsel-uzamsal	51	23,9	40	15,3	25	9,8	23	12,3
	İçsel	21	9,9	46	17,6	43	16,8	17	9,1
	Bedensel-kinestetik	19	8,9	32	12,3	42	16,4	38	20,3
	Müziksel-ritmik	43	20,2	41	15,7	38	14,8	15	8,0
	Sözel-dilsel	25	11,7	44	16,9	32	12,5	32	17,1
	Mantıksal-matematiksel	33	15,5	32	12,3	39	15,2	29	15,5
	Sosyal	21	9,9	26	10,0	37	14,5	33	17,6
	Toplam	213	100	261	100	256	100	187	100
Toplam	Görsel-uzamsal	102	23,4	82	15,6	49	9,6	47	12,6
	İçsel	46	10,6	96	18,2	79	15,6	36	9,6
	Bedensel-kinestetik	57	13,1	67	12,7	80	15,7	65	17,4
	Sosyal	43	9,9	53	10,1	78	15,4	65	17,4
	Müziksel-ritmik	66	15,1	80	15,2	77	15,2	46	12,3
	Mantıksal-matematiksel	74	17,0	70	13,3	75	14,8	52	13,9
	Sözel-dilsel	48	11,0	79	15,0	70	13,8	63	16,8
	Toplam	436	100	527	100	508	100	374	100

Tablo 7’de, cinsiyete göre baskın zekâ alanlarından birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü baskın zekâ alanları tabloya dahil edilmiştir. Toplam yedi baskın zekâ alanı Ek 6’da gösterilmektedir.

Tablo 7’de, erkek çocuklarının baskın zekâ alanları incelendiğinde; birinci baskın zekâ alanı % 22,9 oran ile görsel uzamsal zekâ, ikinci baskın zekâ alanı, % 18,8 oran ile içsel zekâ, üçüncü baskın ve 4. baskın zekâ alanı % 16,3 oranı ve % 17,1 oranı ile sosyal zekâ olarak görülmektedir.

Kız çocuklarının baskın zekâ alanları incelendiğinde; birinci baskın zekâ alanı % 23,9 oran ile görsel uzamsal zekâ, ikinci baskın ve üçüncü baskın zekâ alanı sırasıyla

% 17,6 ve % 16,8 oranları ile içsel zekâ, dördüncü baskın zekâ alanı % 20,3 oranı ile bedensel-kinestetik zekâ olarak görülmektedir.

Toplam çocukların baskın zekâ alanları incelendiğinde; birinci baskın zekâ alanı % 23,4 oran ile görsel uzamsal zekâ, ikinci baskın zekâ alanı % 18.2 ile içsel zekâ, üçüncü baskın zekâ alanı % 15.7 oran ile bedensel-kinestetik zekâ, dördüncü baskın zekâ alanı % 17.4 ile bedensel-kinestetik zekâ ve sosyal zekâ olarak görülmektedir.

Özdemir de (2006) yapmış olduğu bir araştırmada; genel olarak 4-6 yaş çocukların öğrenme esnasında en çok ilk üç sırada görsel-uzamsal, bedensel- kinestetik ve mantıksal-matematiksel zekâlarını kullandıklarını bulmuştur.

Bu araştırmada, altı yaş çocukların zekâ alanlarına bakıldığında; birinci zekâ alanının görsel-uzamsal zekâ olduğu saptanmıştır. Ayrıca cinsiyetlere göre baktığımızda da hem kız hem erkek çocuklarda birinci zekânın görsel-uzamsal zekâ olduğu görülmüştür. Bu sonuç; Teele'nin (1995) yurtdışında yaptığı ve Elibol'un (2000) Türkiye'de yaptığı çalışma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Ayrıca Özdemir (2006) tarafından çocukların eğitim-öğretim faaliyetleri esnasında ilk sırada görsel-uzamsal zekâlarını kullandıkları belirtilmiştir. Genellikle de okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların görsel-uzamsal zekâlarını destekleyici çalışmalara yer verilmektedir. Bunlar, boyama, kesme, kitaplar, görsel materyaller kullanarak etkinliklerin yapılması vs dir. Bu çalışmada da altı yaşındaki araştırma grubunun anaokuluna giden çocuklardan seçilmiş olması belki de onların görsel-uzamsal zekâsının birinci sırada yer almasına neden olmuş olabilir.

Araştırmada, ikinci sıradaki zekâ alanı, bakıldığında hem toplamda hem kız ve erkek çocuklarda içsel zekâ olarak bulunmuştur. İkinci zekâ türü olarak içsel zekânın çıkması bu çocukların henüz okulöncesi eğitim alıyor olmaları; anne baba ve öğretmenleriyle daha çok duygusal ilişki içerisinde olmaları, Türk ailelerin ve öğretmenlerin çocuklara daha içten ve sıcak ilişkiler kurmaları onların içsel zekâlarını ön plana çıkarmış olabilir. İlkokula hazırlık kapsamında daha çok düşünmesine ve kendini tanıma ve ifade etmesine neden olacak etkinliklere yer veriliyor olabilir.

Çalışmamızda üçüncü sıradaki zekâ alanının, bedensel-kinestetik zekâ olduğu görülmektedir. Teele (1995) ve Elibol (2000) çalışmalarında, ikinci zekâ alanı olarak bedensel-kinestetik zekâyı belirtmişlerdir. Bedensel-kinestetik zekânın bizim çalışmamızda üçüncü sraya gerileme nedeni, bu araştırmacılar çalışmalarını 13 sene 18 sene önce yapmışlardır. O zamanki çocukların yaşam alanlarında hareket edebilecekleri

alanların daha çok olduğu bilinmektedir. Giderek insanların sıkışık şehir düzeninde yaşaması çocukların hareket edebilecekleri alanları azaltmıştır. Çocukların sokak oyunlarını terk etmesi, bahçeye çok fazla çıkmaması, oyun alanlarının azlığı ve çocukların masabaşı bilgisayar oyunlarını daha çok tercih etmesi onların bedensel-kinestetik zekâlarının ortaya çıkmasına ket vurmaktadır. Ancak üçüncü baskın zekâ alanı erkek çocuklarda sosyal zekâ ve kız çocuklarda yine içsel zekâ olarak bulunmuştur. Erkek çocukların sosyal zekâlarının daha yüksek çıkmasının bir nedeni, toplumumuzda erkek çocukların daha girişken yetiştirilmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Aşağıda Tablo 8’de sosyoekonomik düzeye göre çocukların baskın zekâ alanları belirtilmiştir.

Tablo 8. Sosyoekonomik Düzeye Göre Çocukların Baskın Zekâ Alanları

SED	Zekâ Alanı	1. Baskın Zekâ		2. Baskın Zekâ		3. Baskın Zekâ		4. Baskın Zekâ	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Alt	Görsel-uzamsal	33	22,9	24	14,4	17	10,1	20	15,3
	İçsel	18	12,5	34	20,4	25	14,8	12	9,2
	Mantıksal-matematiksel	16	11,1	25	15,0	32	18,9	19	14,5
	Sözel-dilsel	16	11,1	19	11,4	22	13,0	23	17,6
	Bedensel-kinestetik	21	14,6	19	11,4	26	15,4	23	17,6
	Müziksel-ritmik	23	16,0	27	16,2	24	14,2	17	13,0
	Sosyal	17	11,8	19	11,4	23	13,6	17	13,0
	Toplam	144	100,0	167	100,0	169	100,0	131	100,0
Orta	Görsel-uzamsal	35	24,3	28	15,5	15	9,1	16	12,7
	İçsel	12	8,3	35	19,3	22	13,4	12	9,5
	Sosyal	16	11,1	13	7,2	30	18,3	24	19,0
	Bedensel-kinestetik	14	9,7	23	12,7	26	15,9	27	21,4
	Sözel-dilsel	16	11,1	29	16,0	24	14,6	20	15,9
	Mantıksal-matematiksel	29	20,1	24	13,3	19	11,6	16	12,7
	Müziksel-ritmik	22	15,3	29	16,0	28	17,1	11	8,7
	Toplam	144	100,0	181	100,0	164	100,0	126	100,0
Üst	Görsel-uzamsal	34	23,0	30	16,8	17	9,7	11	9,4
	Sözel-dilsel	16	10,8	31	17,3	24	13,7	20	17,1
	İçsel	16	10,8	27	15,1	32	18,3	12	10,3
	Sosyal	10	6,8	21	11,7	25	14,3	24	20,5
	Bedensel-kinestetik	22	14,9	25	14,0	28	16,0	15	12,8
	Mantıksal-matematiksel	29	19,6	21	11,7	24	13,7	17	14,5
	Müziksel-ritmik	21	14,2	24	13,4	25	14,3	18	15,4
	Toplam	148	100,0	179	100,0	175	100,0	117	100,0

Tablo 8’de, sosyoekonomik düzeye göre baskın zekâ alanlarından birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü baskın zekâ alanları tabloya dahil edilmiştir. Toplam yedi baskın zekâ alanı Ek 7’de gösterilmektedir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi, alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde çocukların baskın zekâ alanları incelendiğinde; birinci baskın zekâ alanı % 22,9 oran ile görsel-uzamsal zekâ, ikinci baskın zekâ alanı % 20,4 oran ile içsel zekâ, üçüncü baskın zekâ alanı % 18,9 oran ile mantıksal-matematiksel zekâ, dördüncü baskın zekâ alanı % 17,6 oran ile sözel-dilsel ve bedensel-kinestetik zekâ olarak görülmektedir.

Orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde çocukların baskın zekâ alanları incelendiğinde; birinci baskın zekâ alanı % 24,3 oran ile görsel-uzamsal zekâ, ikinci baskın zekâ alanı % 19,3 oran ile içsel zekâ, üçüncü baskın zekâ alanı %18,3 oran ile sosyal zekâ, dördüncü baskın zekâ alanı % 21,4 oran ile bedensel-kinestetik zekâ olarak görülmektedir.

Üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde çocukların baskın zekâ alanları incelendiğinde; birinci baskın zekâ alanı % 23 oran ile görsel uzamsal zekâ, ikinci baskın zekâ alanı % 17,3 oran ile sözel-dilsel zekâ, üçüncü baskın zekâ alanı %18,3 oran ile içsel zekâ, dördüncü baskın zekâ alanı % 20,5 oran ile sosyal zekâ olarak görülmektedir. Üst sosyoekonomik düzeyde sözel-dilsel zekânın diğer zekâ alanlarına göre daha baskın olduğu bulunmuştur. Lee ve Kim (2012) beş-altı yaş çocuklarının sosyoekonomik durum, anne tutumları ile dil becerileri arasındaki durumu araştırmışlardır. Dil becerilerinin sosyoekonomik durumdan etkilendiği, anne baba tutumlarının da çocuktaki dil becerileri üzerine çok büyük etkisi olduğu bulunmuştur. Bu araştırma sonuçları çalışmamızı destekler niteliktedir.

Aşağıda Tablo 9’da sosyoekonomik düzeylere göre çocukların çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 9. Sosyoekonomik Düzeylere Göre Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması

Zekâ Alanı	SED	Kruskal Wallis H Test								
		n	\bar{X}	Median	Mi n	Ma x	Ss	Sıra Ort.	H	p
Sözel-dilsel	Alt	100	3,6	3,0	0,0	8,0	1,8	135,7	4,515	0,105
	Orta	100	4,0	4,0	0,0	8,0	1,6	158,6		
	Üst	100	4,0	4,0	0,0	7,0	1,5	157,2		
	Toplam	300	3,9	4,0	0,0	8,0	1,7			
Mantıksal matematiksel	Alt	100	4,0	4,0	1,0	8,0	1,5	139,5	2,521	0,283
	Orta	100	4,3	4,0	0,0	8,0	1,8	154,9		
	Üst	100	4,3	4,0	1,0	8,0	1,5	157,1		
	Toplam	300	4,2	4,0	0,0	8,0	1,6			
Görsel uzamsal	Alt	100	4,6	4,5	1,0	8,0	1,6	148,7	0,078	0,962
	Orta	100	4,6	5,0	1,0	7,0	1,5	150,8		
	Üst	100	4,7	5,0	1,0	8,0	1,5	152,0		
	Toplam	300	4,7	5,0	1,0	8,0	1,5			
Müziksel ritmik	Alt	100	4,2	4,0	0,0	7,0	1,4	157,7	2,347	0,309
	Orta	100	4,1	4,0	0,0	7,0	1,7	153,8		
	Üst	100	3,8	4,0	0,0	7,0	1,7	140,1		
	Toplam	300	4,0	4,0	0,0	7,0	1,6			
Bedensel kinestetik	Alt	100	4,0	4,0	1,0	7,0	1,5	153,3	3,121	0,210
	Orta	100	3,7	4,0	1,0	8,0	1,4	138,8		
	Üst	100	4,0	4,0	0,0	8,0	1,6	159,4		
	Toplam	300	3,9	4,0	0,0	8,0	1,5			
İçsel	Alt	100	4,1	4,0	1,0	7,0	1,4	164,8	4,303	0,116
	Orta	100	3,8	4,0	0,0	8,0	1,5	142,1		
	Üst	100	3,8	4,0	0,0	8,0	1,5	144,6		
	Toplam	300	3,9	4,0	0,0	8,0	1,5			
Sosyal	Alt	100	3,5	3,5	0,0	8,0	1,8	153,3	0,312	0,855
	Orta	100	3,4	3,0	1,0	7,0	1,6	151,4		
	Üst	100	3,3	3,0	0,0	7,0	1,5	146,8		
	Toplam	300	3,4	3,0	0,0	8,0	1,6			

$p > 0,05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi, ailenin sosyoekonomik düzeyleri arasında çocukların zekâ puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > 0,05$).

Ailenin sosyoekonomik düzeylerine göre çocukların çoklu zekâları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bir diğer değişle sosyoekonomik düzey çocuğun doğuştan getirdiği zekâyı etkilememektedir. Olumlu ya da olumsuz çevre şartlarının zekâyı ileri ya da geri götürebileceğini bazı araştırma sonuçları

göstermektedir. Ancak, çevre ne kadar mükemmel olsa da normal zekâlı birinin üstün zekâlı olması beklenmemektedir. Çevrenin mükemmelliği, çocuğun doğuştan getirdiği gizil gücü ya da potansiyeli sonuna kadar geliştirmesinde etkili olmaktadır (Başal, 2012a). Bu sonuç, zekânın çevre şartlarından bağımsız olduğu, yani kalıtsal olduğu ancak, çocuğun içinde yaşadığı çevrenin zekâyı belli bir ölçüde etkilediğini göstermektedir (Başal, 2003).

Aşağıda Tablo 10'da alt sosyoekonomik düzey çocukların cinsiyetlerine göre çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 10. Alt Sosyoekonomik Düzey Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması

Zekâ Alanı	Cinsiyet	n	Alt Sosyoekonomik Düzey					Mann Whitney U Test		
			\bar{X}	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	U	P
Sözel dilsel	Kız	50	3,7	3,5	0,0	8,0	1,8	52,39	1155,5	0,508
	Erkek	50	3,5	3,0	0,0	8,0	1,9	48,61		
	Toplam	100	3,6	3,0	0,0	8,0	1,8			
Mantık/Matematiksel	Kız	50	3,7	4,0	1,0	8,0	1,5	44,02	926	0,022*
	Erkek	50	4,3	4,0	1,0	7,0	1,5	56,98		
	Toplam	100	4,0	4,0	1,0	8,0	1,5			
Görsel uzamsal	Kız	50	4,8	5,0	2,0	8,0	1,6	53,21	1114,5	0,342
	Erkek	50	4,5	4,0	1,0	8,0	1,7	47,79		
	Toplam	100	4,6	4,5	1,0	8,0	1,6			
Müziksel ritmik	Kız	50	4,5	5,0	2,0	7,0	1,3	57,01	924,5	0,022*
	Erkek	50	3,8	4,0	0,0	7,0	1,5	43,99		
	Toplam	100	4,2	4,0	0,0	7,0	1,4			
Bedensel kinestetik	Kız	50	3,9	4,0	1,0	7,0	1,5	49,72	1211	0,784
	Erkek	50	4,0	4,0	1,0	7,0	1,6	51,28		
	Toplam	100	4,0	4,0	1,0	7,0	1,5			
İçsel	Kız	50	4,2	4,0	1,0	7,0	1,4	50,88	1231	0,893
	Erkek	50	4,1	4,0	1,0	6,0	1,4	50,12		
	Toplam	100	4,1	4,0	1,0	7,0	1,4			
Sosyal	Kız	50	3,2	3,0	0,0	7,0	1,7	46,12	1031	0,126
	Erkek	50	3,7	4,0	0,0	8,0	1,9	54,88		
	Toplam	100	3,5	3,5	0,0	8,0	1,8			

*p<0,05

Tablo 10’da görüldüğü gibi, alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde çocukların cinsiyeti mantıksal matematiksel zekâ puanı ve müziksel ritmik zekâ puanında anlamlı bir farklılık yaratmaktadır ($p < 0,05$). Erkeklerde mantıksal-matematiksel zekâ puanı (4,3) anlamlı derecede yüksek iken, kızlarda ise müziksel-ritmik zekâ puanı (4,5) anlamlı derecede yüksektir.

Kaur ve Chhikara (2008), Hindistan’da kırsal bir bölgede yaptıkları çalışmada da çalışmamızı destekler nitelikte, erkek çocukların bedensel-kinestetik zekâda ileri, kızların ise müziksel-ritmik zekâda daha yeterli olduklarını belirtmişlerdir.

Alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde, sözel-dilsel zekâ puanı, görsel-uzamsal zekâ puanı, bedensel-kinestetik zekâ puanı, içsel zekâ puanı ve sosyal zekâ puanı çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

Bu çalışmada, farklı sosyoekonomik düzeydeki kız ve erkek çocukları ayırdığımızda çoklu zekâları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu durum cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan bir sonuçtur. Alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde erkek çocuklarda mantıksal-matematiksel zekâ anlamlı derecede yüksek iken, kızlarda ise müziksel-ritmik zekâ anlamlı derecede yüksektir. Alt sosyoekonomik düzey erkek çocuklarda matematik zekâsının yüksek olması ailelerin bu yönde çocuklarını desteklediklerini ve akademik başarıyı matematik ile bir tuttuklarını düşündürmektedir.

Furnham (2000) ve Neto ve Furnham (2011) yaptığı çalışmada, hem annelerin hem de babaların erkek çocuklarının kız çocuklarından daha zeki olduğunu düşündükleri belirtilmektedir.

Aşağıda Tablo 11’de, orta sosyoekonomik düzeyde çocukların cinsiyetlerine göre çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 11. Orta Sosyoekonomik Düzey Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması.

Zekâ Alanı	Çocuk cinsiyeti	Orta Sosyoekonomik Düzey						Mann Whitney U Test		
		n	\bar{X}	Medyan	Minim	Maxim	ss	Sıra Ort.	U	p
Sözel dilsel	Kız	50	4,3	4,0	1,0	8,0	1,5	54,56	1047	0,152
	Erkek	50	3,7	4,0	0,0	7,0	1,6	46,44		
	Toplam	100	4,0	4,0	0,0	8,0	1,6			
Mantıksal matema-tiksel	Kız	50	4,2	4,0	0,0	8,0	1,9	49,26	1188	0,665
	Erkek	50	4,3	4,5	0,0	7,0	1,6	51,74		
	Toplam	100	4,3	4,0	0,0	8,0	1,8			
Görsel uzamsal	Kız	50	4,4	4,5	1,0	7,0	1,6	46,98	1074	0,217
	Erkek	50	4,8	5,0	2,0	7,0	1,4	54,02		
	Toplam	100	4,6	5,0	1,0	7,0	1,5			
Müziksel ritmik	Kız	50	4,6	5,0	0,0	7,0	1,5	60,12	769	0,001*
	Erkek	50	3,6	4,0	1,0	7,0	1,6	40,88		
	Toplam	100	4,1	4,0	0,0	7,0	1,7			
Bedensel kinestetik	Kız	50	3,4	3,0	1,0	5,0	1,3	44,66	958	0,039*
	Erkek	50	4,1	4,0	1,0	8,0	1,5	56,34		
	Toplam	100	3,7	4,0	1,0	8,0	1,4			
İçsel	Kız	50	3,6	4,0	0,0	8,0	1,6	46,51	1050,5	0,160
	Erkek	50	3,9	4,0	0,0	6,0	1,4	54,49		
	Toplam	100	3,8	4,0	0,0	8,0	1,5			
Sosyal	Kız	50	3,5	3,5	1,0	7,0	1,6	51,85	1182,5	0,636
	Erkek	50	3,4	3,0	1,0	7,0	1,7	49,15		
	Toplam	100	3,4	3,0	1,0	7,0	1,6			

*p<0,05

Tablo 11’de görüldüğü gibi, orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde çocukların cinsiyetleri müziksel-ritmik ve bedensel-kinestetik zekâ puanında anlamlı bir farklılık yaratmaktadır ($p < 0,05$). Erkeklerde bedensel-kinestetik zekâ puanı (4,1) anlamlı derecede yüksek iken, kızlarda ise müziksel-ritmik zekâ puanı (4,6) anlamlı derecede yüksektir.

Orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde, sözel-dilsel zekâ puanı, görsel-uzamsal zekâ puanı, mantıksal-matematiksel zekâ puanı, içsel zekâ puanı ve sosyal zekâ puanı çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

Orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde erkek çocuklarda bedensel-kinestetik zekâ puanı anlamlı derecede yüksek iken, kızlarda ise müziksel-ritmik zekâ puanı anlamlı derecede yüksektir. Benzer şekilde Uysal’ın (2006) orta sosyoekonomik

düzyer çocuklarla yaptığı çalışmasında, kızların müziksel-ritmik zekâlarının erkeklerden daha yüksek olduğu, erkeklerin ise bedensel-kinestetik zekâlarının kızlardan daha yüksek olduğu görölmektedir. Bu durum, kızların daha duygusal olmasından ve erkeklerin de daha dışa dönük, daha hareketli olmalarından ve yetiştirilme şekillerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen okul öncesi dönem çocukların, düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre daha hareketli oldukları saptanmıştır (Lonigan ve diğerleri, 1999).

Aşağıda Tablo 12’de üst sosyoekonomik düzey çocukların cinsiyetlerine göre çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması görölmektedir.

Tablo 12. Üst Sosyoekonomik Düzey Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması

Zekâ Alanı	Çocuk cinsiyeti	Üst Sosyoekonomik Düzey						Mann Whitney U Test		
		n	\bar{X}	Medyan	Minim	Maxim	ss	Sıra Ort.	U	p
Sözel dilsel	Kız	50	4,2	4,0	1,0	7,0	1,4	54,33	1058,5	0,176
	Erkek	50	3,8	4,0	0,0	7,0	1,6	46,67		
	Toplam	100	4,0	4,0	0,0	7,0	1,5			
Mantıksal	Kız	50	4,3	4,0	1,0	8,0	1,6	50,49	1249,5	0,997
	Erkek	50	4,3	4,0	1,0	8,0	1,5	50,51		
	Toplam	100	4,3	4,0	1,0	8,0	1,5			
Görsel uzamsal	Kız	50	4,6	5,0	1,0	7,0	1,5	49,8	1215	0,806
	Erkek	50	4,8	5,0	2,0	8,0	1,6	51,2		
	Toplam	100	4,7	5,0	1,0	8,0	1,5			
Müziksel ritmik	Kız	50	4,0	4,0	1,0	7,0	1,7	54,17	1066,5	0,198
	Erkek	50	3,6	4,0	0,0	7,0	1,6	46,83		
	Toplam	100	3,8	4,0	0,0	7,0	1,7			
Bedensel	Kız	50	3,5	4,0	0,0	6,0	1,5	42,22	836	0,004*
	Erkek	50	4,5	4,5	1,0	8,0	1,6	58,78		
	Toplam	100	4,0	4,0	0,0	8,0	1,6			
İçsel	Kız	50	3,9	4,0	0,0	6,0	1,5	51,88	1181	0,627
	Erkek	50	3,8	4,0	1,0	8,0	1,5	49,12		
	Toplam	100	3,8	4,0	0,0	8,0	1,5			
Sosyal	Kız	50	3,4	3,5	0,0	7,0	1,7	52,24	1163	0,541
	Erkek	50	3,2	3,0	1,0	6,0	1,4	48,76		
	Toplam	100	3,3	3,0	0,0	7,0	1,5			

*p<0,05

Tablo 12’de görüldüğü gibi, üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde çocukların cinsiyeti, bedensel-kinestetik zekâ puanında anlamlı bir farklılık yaratmaktadır ($p < 0,05$). Erkeklerde bedensel-kinestetik zekâ puanı (4,5), kızlara (3,5) göre anlamlı derecede yüksektir.

Üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde, sözel-dilsel zekâ puanı, görsel-uzamsal zekâ puanı, müziksel-ritmik zekâ puanı, mantıksal-matematiksel zekâ puanı, içsel zekâ puanı ve sosyal zekâ puanı çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

Üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde erkek çocuklarda bedensel-kinestetik zekâ kızlara göre anlamlı derecede yüksektir. Bu durum, sosyoekonomik düzey arttıkça ailelerin çocuklarına daha rahat hareket edebilecekleri, oyun oynayabilecekleri ortamlar sağlamalarından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim, Göğebakan (2003) çalışmasında, erkek öğrencilerin matematik-mantıksal ve bedensel-kinestetik zekâ puanlarının ortalamasının kızların ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu, diğer taraftan kızların müzikal-ritmik zekâ puan ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Aşağıda Tablo 13’te okul öncesi eğitim kurumuna giden altı yaş çocukların cinsiyetine göre çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 13. Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması

Zekâ Alanı	Cinsiyet	n	\bar{X}	Median	Min	Max	ss	Mann Whitney U Test		
								Sıra Ort.	U	p
Sözel dilsel	Kız	150	4,1	4,0	0,0	8,0	1,6	160,3	9776	0,046*
	Erkek	150	3,7	4,0	0,0	8,0	1,7	140,7		
	Toplam	300	3,9	4,0	0,0	8,0	1,7			
Mantıksal matemati ksel	Kız	150	4,1	4,0	0,0	8,0	1,7	142,6	10061	0,108
	Erkek	150	4,3	4,0	0,0	8,0	1,5	158,4		
	Toplam	300	4,2	4,0	0,0	8,0	1,6			
Görsel uzamsal	Kız	150	4,6	5,0	1,0	8,0	1,5	148,9	11010	0,745
	Erkek	150	4,7	5,0	1,0	8,0	1,6	152,1		
	Toplam	300	4,7	5,0	1,0	8,0	1,5			
Müziksel ritmik	Kız	150	4,4	5,0	0,0	7,0	1,5	170,4	8263,5	0,000*
	Erkek	150	3,7	4,0	0,0	7,0	1,6	130,6		
	Toplam	300	4,0	4,0	0,0	7,0	1,6			
Bedensel kinestetik	Kız	150	3,6	4,0	0,0	7,0	1,4	135,9	9059,5	0,003*
	Erkek	150	4,2	4,0	1,0	8,0	1,6	165,1		
	Toplam	300	3,9	4,0	0,0	8,0	1,5			
İçsel	Kız	150	3,9	4,0	0,0	8,0	1,5	148,2	10905	0,638
	Erkek	150	3,9	4,0	0,0	8,0	1,4	152,8		
	Toplam	300	3,9	4,0	0,0	8,0	1,5			
Sosyal	Kız	150	3,4	3,0	0,0	7,0	1,6	149,1	11037	0,773
	Erkek	150	3,4	3,0	0,0	8,0	1,7	151,9		
	Toplam	300	3,4	3,0	0,0	8,0	1,6			

*p<0,05

Tablo 13'te görüldüğü gibi, çocukların cinsiyetleri arasında sözel-dilsel zekâ puanı, müziksel-ritmik zekâ puanı ve bedensel-kinestetik zekâ puanı açısından anlamlı farklılık görülmektedir ($p < 0,05$). Kızlarda sözel-dilsel (4,1) ve müziksel-ritmik zekâ puanı (4,4) erkeklere göre daha yüksek iken, erkeklerde bedensel-kinestetik zekâ puanı (4,2) kızlara (3,6) göre anlamlı derecede yüksektir.

Hindistan'da yapılan bir çalışma, cinsiyet farklılığının bazı zekâlar üzerinde güçlü etkisi olduğunu göstermektedir. Erkek çocuklar bedensel-kinestetik zekâda ileri iken kızlar müziksel-ritmik zekâ alanında daha baskın bulunmuşlardır (Kaur ve Chhikara, 2008).

Benzer şekilde, Elibol (2000) çalışmasında, kız çocuklarının sözel-dilsel ve müziksel-ritmik zekâ alanlarında erkek çocuklarına kıyasla daha gelişmiş olduklarını

bulmuştur. Uysal (2006) da yaptığı bir çalışmada, kızların müziksel-ritmik zekâ alanında, erkeklerin de bedensel-kinestetik zekâ alanında daha gelişmiş olduklarını belirtmiştir. Gögebakan (2003); Güler ve Özdemir (2004); Tunç (2008) ile Kocabaş ve Susar Kırmızı (2006) da yaptıkları bir araştırmada, kızların erkeklere oranla müziksel-ritmik zekâda daha iyi olduklarını saptamışlardır. Ayrıca, Okur, Yalçın-Özdilek ve Sezer de (2013), kadınların müziksel zekâlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu durum müziksel-ritmik zekâ bakımından, cinsiyetler arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, kız çocukların dil zekâlarının daha yüksek olmasının bir nedeni de kendilerini daha kolay ifade ettikleri ve diğer çocuklarla daha kolay iletişim kurabildiklerini göstermektedir. Nitekim, dil gelişimi bakımından kız çocuklar erkek çocuklara göre daha çabuk konuşmaktadırlar.

Kızların matematik ve fen konularına daha az katılımlarının sorumlusunun öğretmenler olup olmadığı bir tartışma konusudur. Öğretmenlerin matematik ve fen konularıyla ilgili kız çocuklarına farklı davrandıkları konusunda bazı deliller bulunmaktadır. Örneğin bazı ilkokul öğretmenleri erkeklerle matematik konusunda, kızlarla da okuma konusunda daha çok akademik zaman geçirmektedirler. Bir çalışmada kızlar daha çok soru sorup cevap vermek için istekli olsalar da lise geometri öğretmenin daha çok sorularını erkeklere yönelttiği belirtilmektedir. Birçok araştırmacı, kızlardan sorusuna yanlış cevap alan öğretmenin kız çocuğuna ‘en azından denedin’ dediğini bulmuştur. Ancak erkek yanlış cevap verdiğinde öğretmen “daha sıkı denemelisin. Bunu yapabilirsin” dediklerini belirtmektedirler (Woolfolk, 1980).

Çoklu zekâ alanları tek tek cinsiyetlere göre karşılaştırılırsa, kızlarda sözel dilsel ve müziksel ritmik zekâ erkeklere göre daha yüksek iken, erkeklerde bedensel kinestetik zekâ kızlara göre anlamlı derecede yüksektir. Elibol ve Tuğrul (2001) yaptıkları çalışmada benzer sonuçlar bulmuşlardır. Kız çocukların sözel-dilsel ve müziksel-ritmik zekâ alanlarının erkek çocuklara göre daha baskın olduğunu bulmuşlardır.

Aşağıda Tablo 14’te araştırma kapsamına giren çocukların cinsiyetleri ile anne tutumlarının karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 14. Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Cinsiyetlerine Göre Anne Tutumlarının Karşılaştırılması

Tutum	Cinsiyet	Mann Whitney U Test								
		n	\bar{X}	Med	Min	Max	ss	Sıra Ort.	U	p
Demokratik	Kız	150	87,5	89,3	36,0	100,0	9,9	145,9	10555,5	0,354
	Erkek	150	88,3	90,7	52,0	100,0	9,8	155,1		
	Toplam	300	87,9	89,3	36,0	100,0	9,9			
Otoriter	Kız	150	30,1	28,3	20,0	65,0	7,9	146,2	10608,5	0,392
	Erkek	150	31,0	28,3	20,0	83,3	8,8	154,8		
	Toplam	300	30,5	28,3	20,0	83,3	8,4			
İzin Verici	Kız	150	45,9	44,0	20,0	88,0	12,3	147,9	10863,5	0,605
	Erkek	150	46,8	46,0	24,0	84,0	13,1	153,1		
	Toplam	300	46,4	44,0	20,0	88,0	12,7			

$p > 0,05$

Tablo 14’te okul öncesi eğitim kurumuna giden altı yaşındaki çocuğun cinsiyeti, yetkin-demokratik anne tutum puanı, otoriter anne tutum puanı ve izin verici anne tutum puanında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır ($p > 0,05$).

Kız ve erkek çocuklara karşı anne baba davranışları ile ilgili otuz dokuz araştırma sonucunu özetleyen Siegal (1987), genelde babaların cinsiyet rollerini annelere kıyasla daha farklı algıladıklarını, kız ve erkek çocuklarına daha değişik davrandıklarını ortaya koymuştur. Anne baba davranışları ile ilgili gözlemler, anne babalara ve çocuklara sorulan sorular, babaların genellikle annelerden daha çok cinsiyet ayrımı yaptığını göstermiştir (Akt. Hortaçsu, 1997). Bu sonuçlar bizim çalışma sonuçlarımızla örtüşmektedir. Çalışmamızda da annelere uygulanan anne babalık stilleri ve boyutları ölçek sonuçlarında da annelerin çocukların cinsiyetlerine göre farklı tutum içerisinde olmadıkları bulunmuştur.

Şanlı ve Öztürk (2012)., Demiriz ve Öğretir (2007) yaptıkları çalışmada da annelerin çocuğun cinsiyetine göre tutumlarında fark olmadığı bulunmuştur.

T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü’nün (1993) araştırmasında kız çocuklarına erkek çocuklardan daha fazla sorumluluk yüklendiği ortaya konulmuştur.

Ailede çocuğa yüklenen anlamın da eğitim düzeyi yükseldikçe, kentleşme ve refah düzeyi arttıkça değiştii görölmektedir. Soy devamı ve erkek çocuğuna atfedilen değer, yerini çocuk (çocuk kavramı cinsiyetsizdir) kavramına ve çocuk sevgisine bırakmıştır. İnsanlar anne baba olmanın hazzına ve anlamına değer yüklemeye başlamışlardır. Modern aile ile birlikte azalan çocuk sayısı, çocuğa yüklenen değeri daha da yükseltmiştir. Sanayi devriminin başındaki köle gibi çalıştırılan ve ekonomik bir değer atfedilen çocuk, refah toplumu ile birlikte, değerli ve itina ile korunması gereken üstün bir varlığa dönüşmeye başlamıştır (Yapıcı, 2010).

Dönmezer (1999) anne babaların karşı cinsten çocuklarına daha yumuşak ve sevecen davrandıklarını, aynı cinsten çocuklarına ise reddedici bir tutumla yaklaştıklarını belirtmektedir.

Baumrind (1966) ise çocukların cinsiyetlerine göre anne baba tutumlarının çok farklılaşmadığını belirtmiştir. Cinsiyet ile anne baba tutumları arasındaki bağın çok zayıf olduğunu böyle bir bağın güçlü olması için birçok değişkenin bu durumu etkilemesi gerektiği düşünölmektedir.

Aşağıda Tablo 15'te, sosyoekonomik düzeye göre anne tutumları ve grup içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 15. Sosyoekonomik Düzeye Göre Anne Tutumları Ve Grup İçi Etkinlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Tutum	SED	Kruskal Wallis H Test								İkili Karşılaştırma	
		n	\bar{X}	Median	Min	Max	Ss	Sıra Ort.	H		p
Demokratik	Alt	100	84,8	88,0	36,0	100,0	11,9	128,8	9,4	0,009*	1-2 1-3
	Orta	100	89,6	90,0	53,3	100,0	7,8	161,0			
	Üst	100	89,3	90,7	52,0	100,0	8,7	161,7			
	Toplam	300	87,9	89,3	36,0	100,0	9,9				
Otoriter	Alt	100	33,6	31,7	20,0	83,3	9,4	183,9	25,8	0,000*	1-2 1-3
	Orta	100	29,9	28,3	20,0	55,0	7,5	145,0			
	Üst	100	28,2	26,7	20,0	55,0	7,1	122,6			
	Toplam	300	30,5	28,3	20,0	83,3	8,4				
İzin Verici	Alt	100	49,2	48,0	28,0	88,0	13,3	168,2	6,5	0,038*	1-2
	Orta	100	44,6	44,0	24,0	84,0	12,3	138,8			
	Üst	100	45,3	44,0	20,0	76,0	12,2	144,6			
	Toplam	300	46,4	44,0	20,0	88,0	12,7				
Grup İçi Etkinlik Düzeyi	Alt	100	78,0	76,2	47,6	100,0	14,0	158,6	1,9	0,395	-
	Orta	100	75,2	75,0	49,2	100,0	13,8	141,9			
	Üst	100	76,5	75,0	47,6	100,0	12,8	151,1			
	Toplam	300	76,6	75,0	47,6	100,0	13,5				

*p<0,05 1-Alt, 2-Orta, 3-Üst

Tablo 15 incelendiğinde, sosyoekonomik düzeylere göre demokratik anne tutum puanı, otoriter anne tutum puanı ve izin verici anne tutum puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < 0,05$). Demokratik tutum puanı sosyoekonomik düzeyi alt düzey olan grupta (84,8) orta (89,6) ve üst (89,3) düzey gruplarına göre anlamlı derecede düşüktür. Otoriter tutum puanı sosyoekonomik düzeyi alt düzey olan grupta (33,6), orta (29,9) ve üst (28,2) düzey gruplarına göre anlamlı derecede yüksektir. İzin verici tutum puanı ise sosyoekonomik düzeyi alt düzey olan grupta (49,2) orta (44,6) düzeydeki gruba göre anlamlı derecede yüksektir.

Alt (78) orta (75,2) ve üst (76,5) sosyoekonomik düzeylere göre grup içi etkinlik puanı açısından ise anlamlı derecede farklılık görülmemektedir ($p > 0,05$).

Üst sosyoekonomik düzeydeki anne babaların alt sosyoekonomik düzeydekilere göre, otoriteye daha az değer verdiği; bağımsızlığı, merakı, başarıyı sorun çözücü olmayı ve yaratıcılığı daha önemli gördükleri belirtilmektedir. Üst sosyoekonomik düzey aileler çocukları ile daha iyi iletişim kurmakta, çocuğu daha az yatırım aracı

olarak görmekte, cinsiyetle ilgili görüşlerinde de az farklılık belirtmektedir (Dönmezer, 1999).

Hortaçsu (1997) çeşitli kaynaklardan (Brooks ve Gun, 1985; Schaffer ve Edgerton, 1985; Segal, 1985; Kağıtçıbaşı, 1987) edindiği bilgilerde, alt sosyoekonomik düzeydeki anne babalara kıyasla, üst sosyoekonomik düzeydekiler otoriteye daha az değer vermekte, eşitlik, bağımsızlık, merak, yaratıcılık, başarı ve sorun çözücü olmayı daha önemli görmekte, çocukların doğuştan iyi olduklarına birbirlerinden farklı olabileceklerine inanmakta, konuşma ve tartışmayı daha çok teşvik etmekte, kendileri de çocukları ile daha sık ve ayrıntılı konuşmakta, çocuğu daha az yatırım olarak görmektedirler.

Aşağıda Tablo 16'da araştırma kapsamına giren çocukların cinsiyetlerine göre grup içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 16. Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Cinsiyetlerine Göre Grup İçi Etkinlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Median	Min	Max	Ss	Mann Whitney U Test		
								Sıra Ort.	U	P
Grup İçi Etkinlik Düzeyi	Kız	150	80,1	79,8	48,4	100,0	13,3	174,5	7648,5	0,000*
	Erkek	150	73,0	72,2	47,6	100,0	12,9	126,5		
	Toplam	300	76,6	75,0	47,6	100,0	13,5			

*P < 0,05

Tablo 16'da okul öncesi eğitim kurumuna giden altı yaşındaki çocukların cinsiyetlerine göre grup içi etkinlik puanları incelendiğinde, kız çocukların etkinlik puan ortalaması (80,1) erkek çocukların etkinlik puan ortalamasından (73,0) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumuna giden altı yaşındaki çocuğun cinsiyeti grup içi etkinlik puanında anlamlı bir farklılık yaratmaktadır (p < 0,05).

Bu sonuç, kız çocukların erkek çocuklara göre daha çok başarıya güdülenmiş olabileceklerini düşündürmektedir.

Aşağıda Tablo 17’de çocukların toplamda çoklu zekâ alanları ile anne tutumları, çocukların grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 17. Çocukların Çoklu Zekâ Alanları ile Anne Tutumları, Çocukların Grup İçi Etkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Zekâ Alanı		Demokratik	Otoriter	İzinVerici	Etkinlik Düzeyi
Sözel-dilsel	r	0,113	-0,034	-0,100	0,025
	p	0,050	0,562	0,083	0,670
	n	300	300	300	300
Mantıksal matematiksel	r	0,075	-0,011	0,007	0,111
	p	0,195	0,844	0,910	0,054
	n	300	300	300	300
Görsel-uzamsal	r	-0,007	0,001	-0,016	-0,063
	p	0,910	0,992	0,781	0,279
	n	300	300	300	300
Müziksel-ritmik	r	-0,022	-0,035	-0,036	0,089
	p	0,703	0,550	0,529	0,123
	n	300	300	300	300
Bedensel-kinestetik	r	-0,049	0,011	0,051	-0,115
	p	0,401	0,847	0,377	0,046*
	n	300	300	300	300
İçsel	r	-0,030	-0,008	0,026	-0,021
	p	0,608	0,891	0,655	0,721
	n	300	300	300	300
Sosyal	r	-0,108	0,104	0,029	-0,071
	p	0,061	0,073	0,612	0,218
	n	300	300	300	300

*p<0,05

Tablo 17’de görüldüğü gibi, yetkin, otoriter, izin verici anne tutum puanları ve çocukların grup içi etkinlik puanları ile çocukların sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, içsel ve sosyal zekâ puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($p > 0,05$).

Çocukların bedensel-kinestetik zekâ puanları ile çocukların grup içi etkinlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü bir ilişki görülmektedir ($p < 0,05$). Çocukların grup içi etkinlikleri arttıkça bedensel-kinestetik zekâ puanları

düşmektedir. Bu sonuç, bu ölçeğin aktifliği ölçmediği, sınıfta davranış ve başarı bakımından daha etkin olan çocukları ayırt ettiğini göstermektedir. Ancak Teele (2000)'nin belirttiğine göre; bedensel kinestetik zekâ alanı baskın olan çocukların şayet hareket etmelerine izin verilmezse, kendilerini kapatırlar ve aktivite-faaliyet eksikliğinden ötürü varolan potansiyellerini uygulayamamaktadırlar. Dolayısıyla anaokulu, ilkokul ve ortaokuldaki birçok öğrenci bedensel-kinestetik oldukları için, öğretmenler, öğrencilerinin sınıf içinde daha fazla hareket etmelerine izin vermelidirler.

Her iki cinsiyetteki çocuklara, tüm etkinliklere katılım ve eğitim için eşit fırsatlar verildiğinde ergenlik dönemine kadar cinsiyet farklılığının meydana gelmeyeceği görüşünü destekleyen araştırmalar varsa da, bazı araştırmalar kız çocuklarının erkek çocuklarına göre motor gelişim yönünden daha ileride olduklarını ortaya koymaktadır (İnan, 2005).

Aşağıda Tablo 18'de alt sosyoekonomik düzey çocukların çoklu zekâ alanları ile anne tutumları, çocukların grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişki görülmektedir.

Tablo 18. Alt Sosyoekonomik Düzey Çocukların Çoklu Zekâ Alanları ile Anne Tutumları, Çocukların Grup İçi Etkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

SED	Zekâ Alanı	Yetkin	Otoriter	İzinVerici	Etkinlik Düzeyi	
Alt Sosyoekonomik Düzey	Sözel-dilsel	r	0,116	-0,072	-0,188	0,134
		p	0,249	0,479	0,060	0,185
		n	100	100	100	100
	Mantıksal-matematiksel	r	0,049	0,092	-0,018	0,008
		p	0,630	0,363	0,856	0,938
		n	100	100	100	100
	Görsel-uzamsal	r	-0,084	-0,109	0,033	-0,050
		p	0,406	0,281	0,745	0,624
		n	100	100	100	100
	Müziksel-ritmik	r	-0,022	-0,069	-0,063	0,213
		p	0,824	0,496	0,536	0,034*
		n	100	100	100	100
	Bedensel-kinestetik	r	0,068	0,061	0,009	-0,038
		p	0,499	0,549	0,932	0,705
		n	100	100	100	100
	İçsel	r	-0,034	-0,050	0,162	-0,208
		p	0,738	0,625	0,108	0,038*
		n	100	100	100	100
	Sosyal	r	-0,009	0,121	0,039	-0,084
		p	0,930	0,229	0,697	0,403
		n	100	100	100	100

*p<0,05

Tablo 18’de görüldüğü gibi, alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde çocukların grup içi etkinlik puanı ile müziksel ritmik zekâ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir ($p < 0,05$). Grup içi etkinlik puanı arttıkça müziksel ritmik zekâ puanı da artmaktadır.

Çocuklarda grup içi etkinlik düzeyinin yüksek olması, onların daha sorumluluk sahibi, daha girişimci, daha lider, daha rahat kendini ifade eden çocuklar olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu çocuklar, daha kendine güvenli ve daha mutlu olmaları onların daha rahat, daha yaşamdan keyif alan çocuklar olmalarını desteklemiş olabilir. Bu durum da onların müziksel-ritmik zekâ puanlarının daha yüksek olmasında etkili olmuş olabilir.

Alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde çocukların grup içi etkinlik puanı ile içsel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü bir ilişki görülmektedir ($p < 0,05$). Grup içi etkinlik puanı arttıkça içsel zekâ puanı azalmaktadır.

Bu sonuç, alt sosyoekonomik düzey ailelerin çocukları ile onların içsel zekâ puanları üzerinde etkisi olabilecek nitelikte duygusal iletişim kuramadıkları ve onların kişisel gelişimlerine yeterince katkıda bulunamadıklarını düşündürmektedir.

Aşağıda Tablo 19’da orta sosyoekonomik düzey çocukların çoklu zekâ alanları ile anne tutumları, çocukların grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişki yer almaktadır.

Tablo 19. Orta Sosyoekonomik Düzey Çocukların Çoklu Zekâ Alanları ile Anne Tutumları, Çocukların Grup İçi Etkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

SED	Zekâ Alanı		Demokratik	Otoriter	İzin Verici	Etkinlik Düzeyi
Orta Sosyoekonomik Düzey	Sözel-dilsel	r	0,030	0,060	0,093	0,038
		p	0,766	0,551	0,357	0,704
		n	100	100	100	100
	Mantıksal-matematiksel	r	-0,017	0,063	0,110	0,149
		p	0,869	0,531	0,278	0,138
		n	100	100	100	100
	Görsel-uzamsal	r	-0,040	0,112	-0,066	-0,148
		p	0,692	0,268	0,516	0,141
		n	100	100	100	100
	Müziksel-ritmik	r	-0,050	-0,071	0,023	0,130
		p	0,624	0,485	0,823	0,197
		n	100	100	100	100
	Bedensel-kinestetik	r	-0,068	-0,108	-0,101	-0,141
		p	0,504	0,287	0,317	0,162
		n	100	100	100	100
	İçsel	r	0,098	-0,039	-0,078	-0,164
		p	0,332	0,699	0,439	0,104
		n	100	100	100	100
	Sosyal	r	-0,080	0,048	-0,036	0,033
		p	0,432	0,633	0,720	0,741
		n	100	100	100	100

$p > 0,05$

Tablo 19 incelendiğinde, orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde yetkin, otoriter, izin verici anne babalık puanları ve çocukların grup içi etkinlik puanları ile çocukların sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, içsel ve sosyal zekâ puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($p > 0,05$).

Aşağıda Tablo 20’de üst sosyoekonomik düzey çocukların çoklu zekâ alanları ile anne tutumları, çocukların grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişki belirtilmektedir.

Tablo 20. Üst Sosyoekonomik Düzey Çocukların Çoklu Zekâ Alanları ile Anne Tutumları, Çocukların Grup İçi Etkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

SED	Zekâ Alanı		Demokratik	Otoriter	İzin Verici	Etkinlik
						Düzeyi
Üst Sosyoekonomik Düzey	Sözel-dilsel	r	0,166	-0,018	-0,150	-0,084
		p	0,099	0,857	0,136	0,408
		n	100	100	100	100
	Mantıksal-matematiksel	r	0,142	-0,127	-0,058	0,217
		p	0,160	0,208	0,564	0,030*
		n	100	100	100	100
	Görsel-uzamsal	r	0,094	0,059	-0,012	0,020
		p	0,354	0,563	0,902	0,845
		n	100	100	100	100
	Müziksel-ritmik	r	0,039	-0,054	-0,094	-0,057
		p	0,702	0,593	0,354	0,576
		n	100	100	100	100
	Bedensel-kinestetik	r	-0,142	0,086	0,251	-0,221
		p	0,158	0,394	0,012*	0,027*
		n	100	100	100	100
	İçsel	r	-0,094	-0,027	-0,036	0,290
		p	0,351	0,792	0,725	0,003*
		n	100	100	100	100
	Sosyal	r	-0,251	0,138	0,075	-0,191
		p	0,012	0,172	0,460	0,057
		n	100	100	100	100

* $p < 0,05$

Tablo 20’de görüldüğü gibi, üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde çocukların grup içi etkinlik puanı ile mantıksal matematiksel zekâ puanı arasında

anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir ($p < 0,05$). Grup içi etkinlik arttıkça mantıksal matematiksel zekâ puanı da artmaktadır.

Üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde çocukların grup içi etkinlik puanı ile bedensel-kinestetik zekâ puanı arasında anlamlı, negatif yönlü bir ilişki görülmektedir ($p < 0,05$). Grup içi etkinlik arttıkça bedensel-kinestetik zekâ puanı azalmaktadır. İzin verici anne tutum puanı ile çocukların bedensel-kinestetik zekâ puanları arasında ise anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir ($p < 0,05$). İzin verici anne tutum puanı arttıkça çocukların bedensel-kinestetik zekâ puanı da artmaktadır.

Üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde çocukların grup içi etkinlik puanı ile içsel zekâ puanları arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p < 0,05$). Çocukların grup içi etkinlik puanları arttıkça içsel zekâ puanları da artmaktadır.

Üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde demokratik yani yetkin anne tutum puanı ile çocukların sosyal zekâ puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü bir ilişki görülmektedir ($p < 0,05$). Annelerin yetkin tutum puanı arttıkça çocukların sosyal zekâ puanı azalmaktadır. Bu sonuç, üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin, konuşarak, okuyarak çocuklarını destekledikleri, onlara keşfetmek için daha çok özgürlük tanıdıklarını düşündürmektedir.

Üst sosyoekonomik düzey anne babalar, sözel uyarı sağlama, içsel özellikleri zenginleştirme ve akademik başarıyı artırma çabası içindedirler (Berk, 2013).

Özyürek ve Şahin'in (2005) çalışmalarının sonucunda, çocuğun bakımından sorumlu olarak görülen annelerin babalara göre daha demokratik olduğu bulunmuştur. Annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocuklarına karşı demokratik tutumlarının arttığı, babaların demokratik tutumlarının öğrenim düzeyinden etkilenmediği bulunmuştur. Bu araştırmada, demokratik tutum puanı arttıkça, sosyal zekâ puanının düşük olduğu görülmektedir. Üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına her türlü imkanı sunmaya çalışmaları, anne babanın çalışıyor olması, çocuğun zamanının büyük bölümünü TV seyrederek, bilgisayar oyunu oynayarak geçiriyor olmasının çocuğun zamanının çoğunu tek başına geçirdiği için sosyalleşemediğini düşündürmektedir.

Aşağıda Tablo 21'de kız çocukların çoklu zekâ alanları ile anne tutumları, çocukların grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişki görülmektedir.

Tablo 21. Kız Çocukların Çoklu Zekâ Alanları ile Anne Tutumları, Çocukların Grup İçi Etkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

		Demokratik	Otoriter	İzinVerici	Etkinlik Düzeyi
Sözel-dilsel	r	0,104	-0,168	-0,222	0,027
	p	0,206	0,040*	0,006*	0,743
	n	150	150	150	150
Mantıksal-matematiksel	r	0,112	-0,039	-0,025	0,050
	p	0,174	0,637	0,760	0,545
	n	150	150	150	150
Görsel-uzamsal	r	-0,055	0,077	0,077	-0,023
	p	0,504	0,350	0,351	0,779
	n	150	150	150	150
Müziksel-ritmik	r	0,027	-0,115	-0,118	0,177
	p	0,745	0,162	0,152	0,030*
	n	150	150	150	150
Bedensel-kinestetik	r	-0,076	0,030	0,057	-0,235
	p	0,354	0,718	0,492	0,004*
	n	150	150	150	150
İçsel	r	-0,013	-0,045	0,102	0,001
	p	0,874	0,586	0,213	0,990
	n	150	150	150	150
Sosyal	r	-0,121	0,288	0,113	-0,073
	p	0,140	0,000	0,168	0,373
	n	150	150	150	150

*p<0,05

Tablo 21’de görüldüğü gibi, kız çocuklarında sözel-dilsel zekâ puanı ile otoriter anne tutum puanı ve izin verici anne tutum puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü bir ilişki görülmektedir ($p < 0,05$). Otoriter anne tutum puanı ve izin verici anne tutum puanı arttıkça sözel dilsel zekâ puanı düşmektedir. Çeçen (2008) yaptığı çalışmada, otoriter anne babanın çocuklarının kendilerini ifade etmelerine izin vermedikleri, arkadaşlarıyla ilişkilerini sınırladıkları, arkadaş desteğine olumlu bakmadıkları belirtilmektedir.

Çocukların boyun eğici, terbiyeli, uyumlu, edilgin ve kibar olması, istendik davranışlar olmakla birlikte, otoriter aile ortamı, bastırılmış, kendisini ortaya koyamayan bir kişilik gelişimine elverişli bir ortam yaratmaktadır (Özgül, 2001).

Dolayısıyla, annelerin izin verici tutumları arttıkça, çocukların sözel-dilsel zekâ puanları üzerinde olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Bu durum olumsuz olarak

değerlendirilebilen izin verici tutuma sahip annelerin, çocuklarıyla yeterince sözel diyaloga girmediklerini düşündürmektedir.

Kız çocuklarında müziksel-ritmik zekâ puanı ile grup içi etkinlik puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir ($p < 0,05$). Grup içi etkinlik düzeyi arttıkça, müziksel ritmik zekâ puanı da artmaktadır.

Kız çocuklarında bedensel-kinestetik zekâ puanı ile grup içi etkinlik puanı arasında anlamlı, negatif yönlü bir ilişki görülmektedir ($p < 0,05$). Grup içi etkinlik düzeyi arttıkça bedensel-kinestetik zekâ puanı düşmektedir.

Kız çocuklarında sosyal zekâ puanı ile otoriter anne tutum puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir ($p < 0,05$). Otoriterlik puanı arttıkça sosyal zekâ puanı da artmaktadır.

Genelde, özellikle toplumumuzda, anne babalar, kız çocuklarından, daha uyumlu olmalarını beklemekte, kızlar da bu uyumlu olma davranışını pekiştirirken, sosyal davranışları da daha çok benimsemiş olabilirler.

Otoriter anne baba tutumu, çocukla tartışmadan, anlaşmadan, isteklerini dikkate almadan, anne baba tarafından belirtilen kural ve emirlerin çok katı bir şekilde uygulanmasıdır (Ekşi, 1990). Otoriter anne babalar çocuğun duygularını, düşüncelerini ifade etmesine fırsat vermezler. Aşırı baskı altında tutulan çocuk, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmekten çekinir ve başkalarının isteklerine uymaya çalışır. Baskı çocuğun nazik, dürüst ve dikkatli davranmasını sağlayabilir (Çağdaş, 2012). Yapılan araştırma sonucunda da otoriter tutuma ve izin verici tutuma sahip annelerin, kız çocuklarının sözel- dilsel zekâ puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Otoriterlik puanı arttıkça sosyal zekâ puanının da artması literatür bilgisiyle çelişmektedir. Bu sonuca, kız öğrencinin okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesi ve sınıfta birçok arkadaşının olması neden olmuş olabilir.

Gürbüz ve Gürbüz (2010) yaptıkları nitel çalışmada, çocuğun baskın olan ve olmayan zekâ alanlarının gelişiminde genetik etkenlerin yanı sıra çevresel faktörlerin ve anne babaların tutum ve davranışlarının da önemli oranda belirleyici olduğu saptanmıştır.

Aşağıda Tablo 22'de erkek çocukların çoklu zekâ alanları ile anne tutumları, çocukların grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişki yer almaktadır.

Tablo 22. Erkek Çocukların Çoklu Zekâ Alanları ile Anne Tutumları, Çocukların Grup İçi Etkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Zekâ Alanı		Demokratik	Otoriter	İzin Verici	Etkinlik Düzeyi
Sözel-dilsel	r	0,134	0,120	0,017	-0,014
	p	0,101	0,143	0,836	0,870
	n	150	150	150	150
Mantıksal-matematiksel	r	0,017	0,015	0,044	0,258
	p	0,833	0,854	0,596	0,001*
	n	150	150	150	150
Görsel-uzamsal	r	0,037	-0,078	-0,103	-0,083
	p	0,650	0,342	0,209	0,310
	n	150	150	150	150
Erkek Müziksel-ritmik	r	-0,063	0,078	0,069	-0,115
	p	0,440	0,343	0,399	0,161
	n	150	150	150	150
Bedensel-kinestetik	r	-0,044	-0,016	0,039	0,052
	p	0,594	0,846	0,632	0,524
	n	150	150	150	150
İçsel	r	-0,046	0,025	-0,043	-0,044
	p	0,578	0,762	0,600	0,593
	n	150	150	150	150
Sosyal puan	r	-0,092	-0,088	-0,043	-0,078
	p	0,265	0,283	0,597	0,345
	n	150	150	150	150

*p<0,05

Tablo 22'ye göre, erkek çocuklarında mantıksal-matematiksel zekâ puanı ile grup içi etkinlik puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir ($p < 0,05$). Grup içi etkinlik puanı arttıkça mantıksal-matematiksel zekâ puanı da artmaktadır.

Önceden belirlenmiş olan bazı kültürel davranış kalıpları öğrencilerin, öğrenmeye karşı olumlu ya da olumsuz yönde bir yargı geliştirmelerine neden olabilir. Örneğin; erkekler matematik, kızlar sözel derslerde başarılı olurlar düşüncesi erkeklerin matematiğe, kızların ise sözel derslere daha fazla önem vermelerine yol açabilir ve bu yönde çaba gösterip başarılı olmalarını sağlayabilir (Oral, 2010).

Aşağıda Tablo 23'te annenin eğitim düzeyi ile anne tutumları ve grup içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılması görülmektedir.

Tablo 23. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Anne Tutumları ve Çocuğun Grup İçi Etkinlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Tutum	Eğitim	Annenin Eğitim Düzeyi						Kruskal Wallis HTest		İkili Karşılaştırma
		n	\bar{X}	Me dia n	Mi n	Max	ss	Sıra Ort.	H	
Demokratik	İlkokul	64	84,6	87,3	52,0	100,0	12,0	129,1		
	Ortaokul	32	85,0	86,7	36,0	100,0	12,7	128,6		1-4
	Lise	114	87,7	89,3	52,0	100,0	8,9	143,5	18,927	0,000*
	Ünv.veüstü	90	91,5	92,7	64,0	100,0	6,7	182,4		3-4
	Toplam	300	87,9	89,3	36,0	100,0	9,9			
Otoriter	İlkokul	64	35,7	33,3	20,0	83,3	11,0	198,2		
	Ortaokul	32	34,5	33,3	23,3	55,0	6,8	205,0		1-3
	Lise	114	28,3	26,7	20,0	55,0	6,4	127,4	47,218	0,000*
	Ünv.veüstü	90	28,3	26,7	20,0	53,3	6,7	126,5		1-4
	Toplam	300	30,5	28,3	20,0	83,3	8,4			2-4
İzinVerici	İlkokul	64	48,7	48,0	20,0	88,0	14,5	162,7		
	Ortaokul	32	49,8	48,0	28,0	80,0	13,2	171,4		
	Lise	114	45,1	44,0	24,0	84,0	12,4	143,2	4,532	0,209
	Ünv.veüstü	90	45,2	44,0	24,0	76,0	11,3	143,7		-
	Toplam	300	46,4	44,0	20,0	88,0	12,7			
Etkinlik Düzeyi	İlkokul	64	73,7	74,6	47,6	100,0	13,4	134,1		
	Ortaokul	32	73,9	72,6	48,4	98,4	12,9	132,8		
	Lise	114	77,9	76,2	47,6	100,0	14,6	158,6	5,317	0,150
	Ünv.veüstü	90	77,8	75,8	52,4	100,0	12,1	158,2		-
	Toplam	300	76,6	75,0	47,6	100,0	13,5			

*p<0,05 1-İlkokul; 2-Ortaokul, 3-Lise, 4- Ünv. Ve Üstü

Tablo 23'te görüldüğü gibi, annenin eğitim düzeyleri arasında demokratik anne tutum puanı ve otoriter anne tutum puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < 0,05$). Demokratik anne tutum puanı üniversite ve üstü (91,5) eğitim düzeyine sahip annelerde, diğer eğitim düzeyindeki annelere göre anlamlı derecede yüksektir. Otoriter anne tutum puanı ilkokul mezunu (35,7) ve ortaokul mezunu (34,5) annelerde lise mezunu (28,3) ve üniversite ve üstü (28,3) eğitim düzeyindeki annelere göre anlamlı derecede yüksektir.

Annenin eğitim düzeyleri arasında izin verici anne tutum puanı ve grup içi etkinlik puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > 0,05$).

Özgüven'in (1981), Çankaya ve Sağ'ın (1983) liselerde elde ettikleri sonuçlara göre anne ve babanın eğitim düzeyi ile çocukların okul başarısı arasında her iki araştırmada da önemli bir ilişki bulunmamıştır (Akt. Özgüven, 2001).

Saygın (2004) yaptığı çalışmada, annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarına karşı tutarlı disiplin davranışlarının arttığını, fiziksel cezalandırma, koruyuculuk ve başarı için baskı davranışlarının azaldığını belirtmiştir.

Yapılan birçok çalışmada (Durmuş, 2006; Şendoğdu, 2000; Poyraz ve Özyürek, 2005; Özyürek ve Şahin 2005; Ayyıldız, 2005; Dekovic ve Gerris, 1992; Mızrakçı, 1994; Von Der Lippe, 1999) anne babaların eğitim düzeyi arttıkça demokratik davranma oranlarının da arttığı belirtilmiştir.

Aşağıda Tablo 24'te çocukların annelerinin eğitim düzeylerine göre çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 24. Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarının Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Zekâ Alanı	Eğitim	n	Annenin Eğitim Düzeyi					Kruskal Wallis H Test		
			\bar{X}	Medyan	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Sözel-dilsel	İlkokul	64	3,8	4,0	0,0	8,0	1,9	148,8	5,071	0,167
	Ortaokul	32	3,5	4,0	1,0	7,0	1,7	131,0		
	Lise	114	3,8	4,0	0,0	7,0	1,6	144,9		
	Ünv. ve üstü	90	4,2	4,0	0,0	8,0	1,5	165,7		
	Toplam	300	3,9	4,0	0,0	8,0	1,7			
Mantıksal matematiksel	İlkokul	64	4,2	4,0	1,0	8,0	1,6	151,2	0,832	0,842
	Ortaokul	32	3,9	4,0	0,0	6,0	1,5	137,6		
	Lise	114	4,2	4,0	0,0	8,0	1,7	152,5		
	Ünv. ve üstü	90	4,2	4,0	1,0	8,0	1,6	152,1		
	Toplam	300	4,2	4,0	0,0	8,0	1,6			
Görsel-uzamsal	İlkokul	64	4,4	4,0	1,0	8,0	1,6	134,0	15,548	0,051
	Ortaokul	32	5,6	6,0	3,0	8,0	1,2	204,3		
	Lise	114	4,6	4,0	1,0	8,0	1,5	145,2		
	Ünv. ve üstü	90	4,6	5,0	1,0	8,0	1,6	149,8		
	Toplam	300	4,7	5,0	1,0	8,0	1,5			
Müziksel-ritmik	İlkokul	64	4,2	4,0	1,0	7,0	1,4	156,3	6,043	0,110
	Ortaokul	32	3,4	3,0	0,0	7,0	1,8	118,8		
	Lise	114	4,2	4,0	1,0	7,0	1,6	159,1		
	Ünv.ve üstü	90	3,9	4,0	0,0	7,0	1,6	146,8		
	Toplam	300	4,0	4,0	0,0	7,0	1,6			
Bedensel-kinestetik	İlkokul	64	3,9	4,0	0,0	8,0	1,6	146,2	3,290	0,349
	Ortaokul	32	4,3	4,5	1,0	8,0	1,7	168,8		
	Lise	114	4,0	4,0	0,0	7,0	1,4	155,6		
	Ünv.ve üstü	90	3,7	4,0	1,0	8,0	1,6	140,5		
	Toplam	300	3,9	4,0	0,0	8,0	1,5			
İçsel	İlkokul	64	4,1	4,0	1,0	6,0	1,3	159,7	1,280	0,734
	Ortaokul	32	3,9	4,5	0,0	7,0	1,7	155,6		
	Lise	114	3,8	4,0	0,0	8,0	1,5	147,5		
	Ünv.ve üstü	90	3,9	4,0	1,0	8,0	1,4	145,9		
	Toplam	300	3,9	4,0	0,0	8,0	1,5			
Sosyal	İlkokul	64	3,5	4,0	0,0	8,0	1,8	157,2	1,149	0,765
	Ortaokul	32	3,6	4,0	0,0	7,0	1,8	159,6		
	Lise	114	3,3	3,0	0,0	8,0	1,6	145,9		
	Ünv.ve üstü	90	3,4	3,0	0,0	7,0	1,6	148,4		
	Toplam	300	3,4	3,0	0,0	8,0	1,6			

p> 0,05

Tablo 24'te görüldüğü gibi, annenin eğitim düzeyi çocukların sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, içsel ve sosyal zekâ puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır ($p > 0,05$). Bu sonuçta, yine zekânın çevreden bağımsız olduğu, ancak daha iyi çevre şartlarının, var olan zekâ potansiyelini sonuna kadar geliştirmesini sağladığını göstermektedir.

Aşağıda Tablo 25'te babanın eğitim düzeyi ile anne tutumları ve grup içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 25. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Anne Tutumları Ve Çocuğun Grup İçi Etkinlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Eğitim	Babanın Eğitim Düzeyi						Kruskal Wallis H Testi		İkili Karşılaştırma	
		n	\bar{X}	Me dian	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H		p
Demokratik	İlkokul	36	84,0	88,0	52,0	100,0	12,3	124,3	6,806	0,078	-
	Ortaokul	41	86,9	92,0	36,0	100,0	12,4	148,3			
	Lise	109	87,6	89,3	61,3	100,0	9,2	145,1			
	Ünv.veüst	114	89,8	90,7	52,0	100,0	8,2	164,7			
	Toplam	300	87,9	89,3	36,0	100,0	9,9				
Otoriter	İlkokul	36	35,9	33,3	20,0	83,3	11,2	202,9	33,904	0,000*	1-3 1-4 2-3 2-4
	Ortaokul	41	34,3	31,7	20,0	65,0	9,2	190,4			
	Lise	109	30,1	28,3	20,0	55,0	7,4	147,3			
	Ünv.veüst	114	27,9	26,7	20,0	55,0	6,6	122,7			
	Toplam	300	30,5	28,3	20,0	83,3	8,4				
İzin Verici	İlkokul	36	48,6	46,0	28,0	88,0	14,5	159,8	11,231	0,011*	2-3 2-4
	Ortaokul	41	51,8	52,0	32,0	80,0	13,0	188,6			
	Lise	109	45,9	44,0	20,0	84,0	12,9	146,7			
	Ünv.veüst	114	44,2	44,0	24,0	76,0	11,3	137,5			
	Toplam	300	46,4	44,0	20,0	88,0	12,7				
Etkinlik Düzeyi	İlkokul	36	72,0	71,8	48,4	91,1	12,1	121,7	7,072	0,070	-
	Ortaokul	41	74,2	74,2	50,0	98,4	12,9	135,0			
	Lise	109	77,4	75,0	47,6	100,0	14,2	155,8			
	Ünv.veüst	114	78,1	76,2	48,4	100,0	13,3	160,0			
	Toplam	300	76,6	75,0	47,6	100,0	13,5				

* $p < 0,05$ 1-İlkokul; 2-Ortaokul, 3-Lise, 4- Ünv. Ve Üstü

Tablo 25 incelendiğinde, babanın eğitim düzeyleri arasında otoriter anne tutum puanı ve izin verici anne tutum puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < 0,05$). Otoriter anne tutum puanı, ilkokul mezunu (35,9) ve ortaokul mezunu (34,3) babalarda; lise mezunu (30,1) ve üniversite ve üstü eğitim düzeyindeki (27,9) babalara göre anlamlı derecede yüksektir. İzin verici anne tutum puanı, ortaokul mezunu (51,8) babalarda; lise mezunu (45,9) ve üniversite ve üstü eğitim düzeyindeki (44,2) babalara göre anlamlı derecede yüksektir.

Babanın eğitim düzeyleri arasında yetkin-demokratik anne tutum puanı ve grup içi etkinlik puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > 0,05$). Babanın eğitim düzeyi düştükçe, annenin tutumu da otoriter olmaktadır.

Aşağıda Tablo 26'da çocukların babalarının eğitim düzeylerine göre çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması görülmektedir.

Tablo 26. Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarının Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Zekâ Alanı	Eğitim	n	Babanın Eğitim Düzeyi				Kruskal Wallis H Testi			
			\bar{X}	Media	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	P
Sözel dilsel	İlkokul	36	3,3	3,0	0,0	7,0	1,8	128,0	5,103	0,164
	Ortaokul	41	4,1	4,0	0,0	8,0	1,8	163,4		
	Lise	109	3,8	4,0	0,0	8,0	1,7	144,3		
	Ünv.ve üstü	114	4,0	4,0	0,0	8,0	1,5	158,9		
	Toplam	300	3,9	4,0	0,0	8,0	1,7			
Mantıksal matematiksel	İlkokul	36	4,2	4,0	1,0	8,0	1,7	152,2	1,340	0,720
	Ortaokul	41	4,0	4,0	0,0	8,0	1,8	142,3		
	Lise	109	4,3	4,0	0,0	8,0	1,6	157,3		
	Ünv.ve üstü	114	4,1	4,0	1,0	8,0	1,5	146,4		
	Toplam	300	4,2	4,0	0,0	8,0	1,6			
Görsel uzamsal	İlkokul	36	4,6	4,0	2,0	8,0	1,4	143,9	1,207	0,751
	Ortaokul	41	4,8	5,0	2,0	7,0	1,5	159,4		
	Lise	109	4,6	5,0	1,0	8,0	1,5	145,6		
	Ünv. ve üstü	114	4,7	5,0	1,0	8,0	1,6	154,0		
	Toplam	300	4,7	5,0	1,0	8,0	1,5			
Müziksel ritmik	İlkokul	36	3,8	4,0	2,0	6,0	1,1	137,5	1,015	0,798
	Ortaokul	41	4,1	4,0	0,0	7,0	1,6	154,7		
	Lise	109	4,0	4,0	0,0	7,0	1,7	151,0		
	Ünv. ve üstü	114	4,1	4,0	1,0	7,0	1,6	152,6		
	Toplam	300	4,0	4,0	0,0	7,0	1,6			
Bedensel kinestetik	İlkokul	36	4,3	4,0	1,0	8,0	1,6	166,5	5,142	0,162
	Ortaokul	41	3,6	3,0	1,0	7,0	1,5	131,5		
	Lise	109	4,1	4,0	0,0	8,0	1,6	159,2		
	Ünv. ve üstü	114	3,8	4,0	0,0	7,0	1,5	144,0		
	Toplam	300	3,9	4,0	0,0	8,0	1,5			
İçsel	İlkokul	36	4,4	5,0	1,0	6,0	1,3	180,4	5,120	0,163
	Ortaokul	41	3,8	4,0	1,0	6,0	1,4	148,0		
	Lise	109	3,8	4,0	0,0	8,0	1,6	146,8		
	Ünv. ve üstü	114	3,9	4,0	0,0	8,0	1,4	145,5		
	Toplam	300	3,9	4,0	0,0	8,0	1,5			
Sosyal	İlkokul	36	3,3	4,0	0,0	6,0	1,9	150,1	0,016	0,999
	Ortaokul	41	3,4	3,0	0,0	8,0	2,0	149,2		
	Lise	109	3,4	3,0	1,0	7,0	1,4	151,1		
	Ünv. ve üstü	114	3,4	3,0	0,0	7,0	1,6	150,5		
	Toplam	300	3,4	3,0	0,0	8,0	1,6			

p> 0,05

Tablo 26’da görüldüğü gibi, babanın eğitim düzeyi çocukların sözel dilsel, mantıksal matematiksel, görsel uzamsal, müziksel ritmik, bedensel kinestetik, içsel ve

sosyal zekâ puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır ($p > 0,05$). Bu sonuçta, yine zekânın çevreden bağımsız olduğu, ancak daha iyi çevre şartlarında var olan potansiyelin sonuna kadar geliştirmesini sağladığını göstermektedir.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, altı yaş kız ve erkek çocukların anne tutumları, çoklu zekâ alanları ve grup içi etkinlik düzeyleri incelenmiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında öğretmen ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

4.1. Tartışma

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda önce, çocukların grup içi etkinlik düzeyini ölçebilmek için Başal (2001) tarafından geliştirilmiş olan Sınıf İçi Etkinlik Ölçeğinin okulöncesi dönem çocuklarına uyarlama çalışması yapılmıştır.

Daha sonra, uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda; kız ve erkek çocuklarda saptanan baskın zekâ alanları; birinci görsel-uzamsal zekâ, ikinci içsel zekâ ve üçüncü bedensel-kinestetik zekâ olarak bulunmuştur. Kız ve erkek çocukların birinci ve ikinci baskın zekâları aynı olup bunlar görsel-uzamsal ve içsel zekâdır. Ancak üçüncü baskın zekâ kızlarda yine içsel zekâ olup erkeklerde sosyal zekâ olarak saptanmıştır.

Sosyoekonomik düzeye göre çocukların baskın zekâ alanları incelendiğinde alt-orta-üst sosyoekonomik düzeylerin hepsinde birinci baskın zekâ alanı, görsel-uzamsal zekâ olarak bulunmuştur. Ancak, ikinci baskın zekâyâ baktığımızda alt-orta sosyoekonomik düzeyde içsel zekâ, üst sosyoekonomik düzeyde sözel zekâ baskın zekâ alanları olarak saptanmıştır. Üçüncü baskın zekâ ise alt sosyoekonomik düzeyde mantıksal-matematiksel zekâ, orta sosyoekonomik düzeyde sosyal zekâ ve üst sosyoekonomik düzeyde içsel zekâ olarak bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim kurumuna giden altı yaşındaki çocuğun cinsiyeti grup içi etkinlik puanında anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Kız çocukların grup içi etkinlik puan ortalaması; erkek çocukların grup içi etkinlik puan ortalamasından anlamlı

derecede yüksek bulunmuştur. Ancak, okul öncesi eğitim kurumuna giden altı yaşındaki çocuğun cinsiyeti ile anne tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Araştırmada, sosyoekonomik düzeyler arasında anne tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Demokratik tutum, alt sosyoekonomik düzey annelerde, orta ve üst sosyoekonomik düzey annelere göre anlamlı derecede düşük görülmüştür. Otoriter tutum alt sosyoekonomik düzey annelerde, orta ve üst sosyoekonomik düzey annelere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. İzin verici tutum ise alt sosyoekonomik düzey annelerde, orta sosyoekonomik düzeye göre anlamlı derecede yüksek belirlenmiştir. Alt-orta ve üst sosyoekonomik düzeyler arasında grup içi etkinlik düzeyleri bakımından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Ayrıca, anne tutumları ile çocukların grup içi etkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Çocukların grup içi etkinlik düzeyleri ile sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, içsel ve sosyal zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Ancak, çocukların bedensel-kinestetik zekâ alanları ile grup içi etkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, ancak, negatif yönlü bir ilişki görülmektedir. Bir diğer değişle, çocukların grup içi etkinlik düzeyleri arttıkça bedensel-kinestetik zekâ puanları düşmektedir.

Cinsiyet alt boyutunda, kız çocuklarında otoriter ve izin verici anne tutumları arttıkça, sözel-dilsel zekâ alanının daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca, alt sosyoekonomik düzey ailelerin kız çocuklarına uyguladıkları otoriter ve izin verici tutum, orta sosyoekonomik düzey ailelere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Callagan (1982) ve Cole'a (2005) göre; yetişkin ve çocuk arasında kullanılan dil; örneğin, sözel ifadenin sıklığı kültürlere göre farklılık göstermektedir. Bazı kültürlerde sessizlik saygının göstergesi olarak görülmektedir (Akt. Swith, 2010/2013). Ancak, yine de kızların dil gelişiminde önde oldukları belirtilmiştir. Kızlar daha erken konuşmaya başlarlar (Burman, 2010), daha hızlı kelime dağarcıklarını arttırmaları. Okul yılları boyunca okuma ve yazma ölçümlerinde daha yüksek sonuçlar alırlar. Kızların bu dil öğrenmedeki avantajlarının daha çabuk fiziksel olgunluğa ulaşmalarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, bu durum beynin dilsel gelişimi yöneten sol yarımküresinin daha erken gelişmesiyle ilgili olabilir. İnsanlarda sol yarımküre kızlarda erkeklere göre daha büyük ve olgundur (Kaur ve Chhikara, 2008). Ancak, bizim çalışmamızda otoriter tutuma sahip ailelerin kızlarının sözel-dilsel zekâ alanı görülmüştür. Bunun nedeni,

özellikle otoriter annelerin kız çocuklarına fazla konuşma fırsatı vermemelerinden kaynaklı olabilir.

Kız çocuklarının grup içi etkinlik düzeyi yükseldikçe müziksel-ritmik zekâ puanı da artmakta, ancak bedensel-kinestetik zekâ puanı düşmektedir. Bu çalışmanın ilginç bir bulgusu da, otoriter annelerin kız çocuklarının sosyal zekâ alanlarının daha baskın olduğunun görülmesidir. Baumrind'e göre farklı anne baba tutumları farklı kültürlerde farklı etkiler ortaya çıkarmaktadır. Otoriter anne babalığın Avrupalı, Amerikalı geçmişe sahip çocuklarda verimsiz sonuçlar doğurduğu belirtilmiştir (Steinberg ve Silk, 2002). Özellikle, yardımlaşan kültürlerde özellikle Japonya'da otoriter anne babalar duygusal olarak sağlıklı ve mutludurlar. Bu ailelerde otoriter anne baba olma, duygusal sıkıntının işareti değildir. Otoriter tutum saygıyı sağlama ve aileleri bir arada tutma gibi kültürel amaçlara ulaşmak için kullanılabilir (Swift, 2010/2013). Bizim kültürümüzde de otoriter tutum sergileyen anneler, genellikle çocuklarından ne istediklerini kesin olarak belli eden annelerdir. Ayrıca, kuralcıdırlar ve çocuklarının belirledikleri kurallara da uymalarını isterler. Bu nedenle annelerin çocuklarından istek ve beklentilerini net ve kesin belirlemiş olması, çocukların daha sosyal, kurallara uyum gösteren bireyler olmalarına neden oluyor olabilir.

Ayrıca, üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde de demokratik yani yetkin tutum puanı arttıkça çocukların sosyal zekâ puanının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Acaba, demokratik tutum derken özellikle sosyoekonomik düzeyi yüksek olan anneler, demokrasiyi aşırı özgürlük olarak mı algılamaktadırlar? Bu aşırı özgürlük de çocuğun kültürümüze uygun sosyal davranışlar geliştirmesini engelliyor da olabilir. Ayrıca bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de çocuk, modernleşme bağlamında değişmektedir. Ancak modernleşme düz bir çizgi üzerinde gelişmemekte, çocukluk bir yandan modernleşirken, bir yandan da geleneksel öğeler varlığını alttan alta sürdürebilmektedir. Türkiye'de çocukluğun en çok modernleştiği alanın, dış etkiye fazlasıyla açık olan oyun kültürü olduğu söylenebilir. Türkiye'de çocuk oyunlarındaki değişimlerin; bireyselleşme, doğadan kopma, eve kapanma ve soyutlanma, tüketime yönelme gibi, batı'daki değişimlerle aynı özellikleri gösterdiği belirtilmektedir. (Onur ve Güney, 2004. Akt. Onur, 2012). Bu durumun, üst sosyoekonomik düzey çocukların sosyal gelişimlerinde olumsuz etkiye neden olabileceği düşünülmektedir.

Cinsiyet alt boyutunda, erkek çocuklarının grup içi etkinlik düzeyleri arttıkça mantıksal-matematiksel zekâ alanlarının daha baskın olduğu görülmüştür. Alt

sosyoekonomik düzey çocukların grup içi etkinlik düzeyleri arttıkça müziksel-ritmik zekâ alanlarının daha baskın olduğu, ancak içsel zekâ alanlarının daha az baskın olduğu görülmüştür.

Orta sosyoekonomik düzey ailelerde anne tutumları ve çocukların grup içi etkinlik düzeyleri ile çocukların çoklu zekâ alanları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

Üst sosyoekonomik düzey ailelerde çocukların grup içi etkinlik düzeyi arttıkça, mantıksal-matematiksel zekâ alanı ile içsel zekâ alanının daha baskın olduğu saptanmıştır. Ancak grup içi etkinlik düzeyi arttıkça bedensel kinestetik zekâ alanının daha az baskın olduğu görülmüştür.

Üst sosyoekonomik düzeye sahip annelerde izin verici tutum arttıkça çocukların bedensel- kinestetik zekâ alanı da baskınlaşmaktadır.

Demokratik ve yetkin tutum üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip annelerde diğer eğitim düzeyindeki annelere göre anlamlı derecede yüksektir. Otoriter tutum, ilkokul ve ortaokul mezunu annelerde, lise ile üniversite ve üstü öğrenim düzeyindeki annelere göre anlamlı derecede yüksektir.

Annenin eğitim düzeyleri arasında izin verici tutum ve grup içi etkinlik düzeyi açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Otoriter anne tutumu, ilkokul ve ortaokul mezunu babalarda lise ve üniversite ve üstü mezunu babalara göre anlamlı derecede yüksektir. İzin verici anne tutumu, ortaokul mezunu babalarda, lise ile üniversite ve üstü öğrenim düzeyindeki babalara göre anlamlı derecede yüksektir.

Babanın eğitim düzeyleri arasında demokratik anne tutumu ile grup içi etkinlik düzeyi açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Kızlarda sözel-dilsel zekâ ve müziksel-ritmik zekâ alanı erkeklere göre daha baskın iken, erkeklerde bedensel-kinestetik zekâ alanı kızlara göre daha baskındır.

Ailenin sosyoekonomik düzeyleri arasında çocukların çoklu zekâ alanları bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Annenin eğitim düzeyi ve babanın eğitim düzeyinin çocukların çoklu zekâ alanları üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, zekânın çevreden bağımsız daha kalıtsal olduğunu göstermektedir (Başal, 2012a).

Alt sosyoekonomik düzey erkek çocuklarında mantıksal-matematiksel zekâ alanı anlamlı derecede baskın iken, kız çocuklarında müziksel-ritmik zekâ alanı anlamlı

derecede baskın olduğu görülmüştür. Çocuklarda sonuçlar eşit çıksa bile erkekler matematik ve fende, kızlar ise okuma ve dil becerilerinde kendilerine daha çok güvenmektedirler (Kaura ve Chhikara, 2008).

Alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde, sözel-dilsel zekâ alanı, görsel uzamsal zekâ alanı, bedensel kinestetik zekâ alanı, içsel zekâ alanı ve sosyal zekâ alanı çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir.

Orta sosyoekonomik düzey ailelerde erkek çocuklarda bedensel-kinestetik zekâ alanı baskın iken, kız çocuklarda müziksel-ritmik zekâ alanının daha baskın olduğu görülmüştür. Kaur ve Chhikara (2008) çalışmalarında; kızların genellikle müzikle daha çok ilgilendikleri ve arkadaşlarıyla müzik hakkında sohbet ettikleri belirtilmektedir.

Orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde, sözel-dilsel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, içsel zekâ ve sosyal zekâ alanları çocukların cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

Ancak, üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde erkek çocuklarda bedensel-kinestetik zekâ alanı kızlara göre anlamlı derecede yüksektir. Hem orta sosyoekonomik düzey hem de üst sosyoekonomik düzeyde aynı sonucun bulunması, babaların genellikle oğullarıyla kızlarıyla olduğundan daha fazla fiziksel aktiviteler içeren oyun oynadıklarını bize göstermektedir (Kaur ve Chhikara, 2008).

Ayrıca, erkeklerin kızlardan daha aktif oldukları belirtilmektedir, bu da yüksek aktivite seviyesinin cinsiyete bağlı genetik bir özellik olduğunu düşündürmektedir (Swift, 2010/2013).

4.2.Öneriler

Çalışmamızda otoriter ve izin verici tutuma sahip annelerin kız çocuklarının sözel-dilsel puanları düşüktür. Ayrıca, otoriter tutuma sahip annelerin kız çocuklarında da sosyal zekâ puanı yüksek bulunmuştur. Özellikle bulunan bu bulgular, çalışmada elde edilen önemli sonuçlardandır. Gerçekten, geçmişteki annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile bugün, özellikle, üst sosyoekonomik düzeylerdeki ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarını karşılaştırdığımızda çok farklılıklar olduğunu görüyoruz. Özellikle üst sosyoekonomik düzey annelerin çocuklarını fazla özgür bıraktıkları gözlenmektedir. Çocukları bu kadar özgür bırakmak belki de onların sosyalleşmelerinde daha bencil hareket etmelerine neden olabilmektedir. Bu çocuklar daha çok kendi

dünyalarında olabilirler. Ayrıca kentleşmenin getirdiği sıkışık apartman düzeninde yaşanması, sitelerin artması çocukların çok fazla dışarı çıkmaması, çocukların sosyal zekâ gelişimleri üzerinde daha olumsuz etki yaratıyor olabilir. Ayrıca otoriter annelerin daha tutarlı kesin kurallar koymuş olması çocukların da sosyal uyumlarını arttırmış olabilir. Çünkü belki de bu tutum çocukların sosyalleşmelerinde, sosyal kurallara uymalarında bir kolaylık getiriyor olabilir. Dolayısıyla bu konular üzerinde Türkiye’de daha çok araştırma gruplarıyla, daha çok sayıda denek gruplarıyla, farklı yaş gruplarındaki çocuklarla; okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, üniversite gibi, farklı anne baba tutumlarına sahip ailelerin çocuklarıyla, bu tutumların çocukların farklı zekâ alanlarına etkilerini araştırarak çalışmalar daha çok yapılabilir. Çünkü Avrupa’daki demokratik anne baba tutumuyla ya da otoriter anne baba tutumuyla Türkiye’deki demokratik ya da otoriter anne baba tutumu farklı algılanıyor olabilir. Çünkü genellikle Türk anneleri hem otoriter hem de koruyucu olabilmektedirler. Belki de bu aşırı otoriteyi koruyuculuk telafi etmekte olabilir. Dolayısıyla bu alanlarda yani farklı tutumlarla ilgili daha çok denek gruplarıyla çalışmalar yapılması önerilebilir.

Okul öncesi eğitim kurumuna giden altı yaşındaki kız çocukların grup içi etkinlik düzeyleri; erkek çocukların grup içi etkinlik düzeylerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca kız ve erkek çocukların bedensel-kinestetik zekâ puanları ile grup içi etkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü bir ilişki görülmektedir. Bir diğer değişle, çocukların grup içi etkinlik düzeyleri arttıkça bedensel-kinestetik zekâ puanları düşmektedir. Etkinlik Düzeyi denildiğinde hareket etme, aktiflik anlamından ziyade çocukların lider olma, sorumluluk alma gibi özelliklerini içeren maddeler de bulunmaktadır. Ölçek buna benzer maddeleri içerdiği için, bu sonuç, belki de kız çocuklarının başarıya daha çok güdülenmiş olduğunu göstermektedir. Kız çocuklarından geleneksel kültürümüzde daha az hareket etmelerini istemekteyiz. Bu sonuç onunla da bir bağlantıyı gösteriyor olabilir. Kızlar daha az hareket ediyor fakat daha çok başarıya ve sosyal davranışlara güdülenmiş olabilirler. Kızlarda bedensel-kinestetik zekânın düşük çıkması, geleneksel kültürümüzde kızlardan daha az hareket eden, daha oturgan, daha akli başında, uslu, hanım hanımcık olmasını beklediğimizden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca kızların başarıya daha çok güdülenmiş oldukları düşünülmektedir. Genellikle farklı eğitim düzeylerinde yapılan çalışmalara da bakıldığında kızların başarıları erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Dolayısıyla sınıf içi etkinlik düzeylerinin de kız çocuklarında daha yüksek olması beklenen bir sonuç olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri, sınıflarındaki çocukları her yönleriyle tanımaya çalışmak, buna açık olmaktır. Dolayısıyla, öğretmenlerin iyi birer gözlemci olup, sınıflarında ya da gruplarında bulunan çocukların ilgi ve zekâ alanlarını tanımaya çalışarak ve çocukların baskın zekâ alanlarını kullanarak, daha az baskın olan zekâ alanlarını da destekleme becerilerinin geliştirilmesi önerilebilir.

Ayrıca, öğretmenler okulöncesi eğitim düzeyinden itibaren çocukların farklı zekâ alanlarına hitap edecek ve bu zekâ alanlarının gelişmesine katkıda bulunacak program etkinliklerine yer vermelidir. Örneğin herhangi bir konu ya da ünite ele alındığında, çocukların matematiksel-mantıksal zekâ alanı, sözel-dilsel zekâ alanı, bedensel-kinestetik zekâ alanı, görsel-uzamsal zekâ alanı, müzikal-ritmik zekâ alanı, sosyal zekâ alanı, içsel zekâ alanı gibi tüm zekâ alanlarını geliştirecek etkinliklerle, konunun işlenmesine dikkat edilmelidir. Ayrıca öğretmenler, anneler ve babaları da çocuklarının bu zekâ alanları konusunda bilgilendirilmeli ve beraberce gelişimlerine katkıda bulunulmalıdır.

Okulöncesi eğitim programı geliştirilirken; çocukların çoklu zekâ alanları düşünülerek, program çalışmalarında yer alan konuların işlenişindeki etkinlikler zenginleştirilmelidir. Böylece küçük çocukların ilgi ve zekâ alanlarının küçük yaşlardan itibaren gelişmesi ve onların zekâ potansiyellerinin desteklenmesi sağlanacaktır.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (1988). *Ana-Baba Tutumlarının Bazı Kişilik Özellikleri Üzerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Altay, F. B. ve Güre, A. (2012). Okulöncesi Kuruma (Devlet-Özel) Devam Eden Çocukların Sosyal Yeterlik Ve Olumlu Sosyal Davranışları İle Annelerinin Ebeveynlik Stilleri Arasındaki İlişkiler. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice* 12(4), 2699-2718.
- Arı, R. ve Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı Ana baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10, 451-464.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. USA: ASCD Member Book.
- Aydoğmuş, A., Baltaş, A., Baltaş, Z., Davaslıgil, Ü., Güngörmüş, O., Konuk, E., Korkmazlar, Ü., Köknel, Ö., Navaro, L., Oktay, A., Razon, N., Yavuzer, H. (2010) *Ana-Baba Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ayyıldız, T. (2005). Zonguldak İl Merkezinde 0-6 Yaş Çocuğu Olan Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (2007). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem Yayıncılık,
- Başal, H. A. (2001). Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirliği ve Geçerliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: XIV (1), 49-63.
- Başal, H. A. (2012). *Anne Baba Eğitimi Ders Notları*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Başal, H. A. (2012a). *Gelişim Ve Psikoloji. Nasıl Mutlu Ve Başarılı Bir Çocuk Yetiştirebilirim.* (5. Baskı). Bursa: Ekin Yayıncılık.
- Başaran, B. I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı: Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi.* 5:7-15.
- Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi.* İstanbul: Morpa Yayınları.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development,* 37 (4), 887-907.
- Baumrind, D. (1991). *Parenting Styles and Adolescent Development.* R. Lerner, A. Peterson ve J.Brooks-Gunn (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence,* 746-758. Newyork: Garland.
- Bellenca, J. (1997). *Active Learning Handbook for the Multiple Intelligences Classroom.* Illinois, Iri Skylight Training and Publishing Inc.
- Berk, L. E. (1991). *Child Development.* Allyn and Bacon, USA.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa.* (Çev. Işıkoğlu Erdoğan, N.) Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2012'de yayımlandı).
- Bilal, G. (1986). Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Ana baba Tutumlarının Çocukların Uyum Düzeylerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt:*11(62), 53-61.
- Bukatko, D. ve Daehler, M. W. (1992). *Child Development A Topical Approach.* Houghton Mifflin Company, U.S.A.

Burman, D. D. (2010). Gender Differences in Language Abilities: Evidence from Brain Imaging. Updated on Oct 12, 2010. Web: http://www.education.com/reference/article/Ref_Gender_Differences/ adresinden 22.10.2013'de alınmıştır.

Bümen, N. T. (2005). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara:Pegem Yayıncılık.

Cherry, K. (2011). *Parenting Styles The Four Styles of Parenting*. Web:<http://locallocale.wordpress.com/2011/05/11/whats-parenting-style-got-to-do-with-it/> adresinden 08.1.2013'de alınmıştır.

Christodoulou, J. (2009). Applying Multiple Intelligences. *School Administrator*, 66(2). Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>, EJ832331.

Çağdaş, A. (2002). *Anne-Baba Çocuk İletişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çağdaş, A. (2012). *Anne-Baba- Çocuk İletişimi*. Ankara: Eğiten Kitap.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. Ş. (2005). *Anne-Baba Eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. Ş. (2006). *Anne-Baba Eğitimi*. (2.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Çalışandemir, F. ve Bayhan, P. (2011). Anasınıfı Çocuklarının Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimine Deney Yöntemiyle Verilen Eğitimin Etkisinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Yıl 11, Sayı 21, Haziran:180 - 207

Çeçen, A. R. (2008). Öğrencilerin Cinsiyetlerine Ve Anne Baba Tutum Algılarına Göre Yalnızlık Ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt: 6(3), 415-431.

Darling, N. (1999). Parenting Style and Its Correlates. *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. ericece@uiuc.edu.

- Darling, N. and Steinberg, L. (1993). Parenting Style As Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*. 113(3), 487-496.
- Dekovic, M. and Gerris, J.R. (1992). Parental Reasoning Complexity, Social Class and Child Rearing Behaviors. *Journal of Marriage and The Family*. 54:675-685.
- Delgoshaei Y. and Delavaria N. (2012). Applying Multiple-Intelligence Approach To Education And Analyzing Its Impact On Cognitive Development Of Pre-School Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 32 (2012), 361- 366. Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2012. ScienceDirect.
- Demir, E. K. ve şendil, G. (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği. *Türk Psikoloji Yazıları*. 11 (21), 15-25.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ: Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demiriz, S. ve Öğretir, A. D. (2007). Alt ve Üst sosyoekonomik Düzeydeki 10 yaş Çocuklarının Anne tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(1), 105-122.
- Dinçer, D. (1993). *Anaokuluna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocukların Anne Baba Tutumları İle Yaratıcı Düşünmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. ve Fraileigh, M. J. (1987). The Relation of Parenting Style to Adolescents School Performance. *Child Development*. 58 (5), 1244-1257.
- Dönmezer, İ. (1999). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Durmuş, R. (2006). 3-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri İle Anne Baba Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dursun, A. (2010). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programı., İzmir.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, Genç, Anne-Babalar*. Ankara: Bilgi yayınevi.
- Elibol, F. O. (2000). *Anasının Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Çoklu Zekâ Teorisine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ellis, R. M. (2006). *Relationship Between Parenting Styles And Children's Motivational Styles The Development Of Learned Helplessness*. Thesis B.A. The University of Kansas.
- Erdoğan, Ö. ve Uçukoğlu, H. (Ocak 2011). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Algıları İle Atılganlık Ve Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19(1),51-72.
- Erkan, S. (2010). Aile ve Aile Eğitimi İle İlgili Temel Kavramlar. Temel Z. F. (Editör). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Döneminde Aile Katılım Çalışmaları*. (1. Baskı.) Ankara. Anı Yayıncılık, ss.1-48'deki makale.
- Furnham, A. (2000). Parents' Estimates Of Their Own And Their Children's Multiple Intelligences. *British Journal of Developmental Psychology*. 18 (4), 583-594.
- Gardner, H. (1983). *Frames Of Mind, The Theory Of Multiple Intelligences*. Harvard, Fontana Press.

- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory In Practice*. Basic book, USA.
- Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind: What All Students Should Understand*. New York, Simon & Schuster.
- Gardner, H. (2006). *Çoklu Zekâ Yeni Ufuklar*. (Çev. Hekimoğlu, Gül, A.) Optimist Yayınları, İstanbul.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Minds*. Basic Books, USA.
- Gerrig, R. J. ve Zimbardo, P. G. (2012). *Psikoloji ve Yaşam. Psikolojiye Giriş*. (Çev. Gamze Sart) Ankara: Nobel Yayıncılık. (Eserin orijinali 2010'da yayımlandı).
- Gordon, T. (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Çev. Emel Aksay ve Birsen Özkan) İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Gögebakan, D. (2003). *How Students' Multiple Intelligences Differ In Terms Of Grade Level And Gender*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Gülay, H. (2011). Annelerin Tutumları İle 5-6 Yaş Çocuklarının Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış Ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 31-48.
- Güler T. ve Özdemir P. (2004). Okul Öncesi ve İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar ile Korunmaya Muhtaç Çocukların Baskın Olan Zekâ Alanlarının Çoklu Zekâ Envanteri-TIMI Kullanılarak Belirlenmesi, *OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı 5-11 Ekim*, Kuşadası/Türkiye, Bildiri Kitabı Cilt II, 378-393, İstanbul.
- Güneş, G. ve Gökçek, T. (2010). Lisansüstü Öğrencilerin Çoklu Zekâ Türleri Üzerine Özel Durum Çalışması. *İlköğretim Online*. 9(2), 459-473. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 03.08.2011 [Online]'de alınmıştır.

- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Volume 3 / 11 Spring :* 336-356.
- Gürbüz, R. ve Gürbüz, M. A. (2010). Okulöncesi Çocukların Çoklu Zekâ Kuramına Göre Baskın Olan ve Olmayan Zekâ Alanlarının Belirlenmesi: Nitel Bir Değerlendirme. *e-Journal of New World Sciences Academy. Volume:5(2),456-470.*
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F. ve Mc-Choque, M. K. (1998). Overt and Relational Aggression in Russian Nursery-School-Age Children:Parenting Style and Marital Linkages. *Developmental Psychology. 34(4), 687-697.*
- Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Lafavor, T.L., Vrieze, D., Leibel, C., Obradović, J., Masten, A.S. (2011). Direct and Indirect Effects of Parenting on the Academic Functioning of Young Homeless Children. *Early Education & Development. 22(1), 77-104*
- Hortaçsu, N. (1997). *İnsan İlişkileri*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Humphreys, T. (2008). *Çocuk Eğitiminin Anahtarı: Özgüven*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- İnan, M. (2005). Erken Çocuklukta Hareket Gelişimi. Sevinç, M. (Editör). *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, ss. 231-238'deki makale.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Kültürel Psikoloji Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. (3. Basım) İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Kapçı, E.G. ve Erdiñ-Demirci S. (1-3 Ekim 2009). *Ana-Baba Tutum Ölçeğinin 3-13 Yaş Aralığında Çocuğu Bulunan Annelerde Değerlendirilmesi*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. (Sözel Bildiri). İzmir.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (17.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kastamonu Rehberlik ve Araştırma Merkezi (2013). Anne Baba Tutumları. (18.11.2013) Web: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/37/01/168207/ adresinden 05.12.2013'de alınmıştır.
- Kaur, G. ve Chhikara, S. (2008). Assessment Of Multiple Intelligence Among Young Adolescents (12-14 Years). *Journal Of Human Ecology*. 23(1): 7-11.
- Kaya, A. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Anne-Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Kişilik Özelliklerine Göre Değerşkenliğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıraç, E. (5-7 Kasım 2008). *Aile Eğitimi ve Önemi" V. Aile Şurası "Aile Destek Hizmetleri Bildirileri*. T.C. Başbakanlık Aile Ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları.: 93-98.
Web:http://www.athgm.gov.tr/upload/athgm.gov.tr/mce/eskisite/files/kutuphane_52_V_Aile_Surasi_Aile_Destek_Hizmetleri_Bildirileri.pdf adresinden 16.05.2013'de alınmıştır.
- Kocabaş, A. ve Susar Kırmızı, F. (2006). Ebeveynlerin ve Çocuklarının Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*. 25, 141-153.

- Kordi, A. ve Baharudin, R. (December 2010). Parenting Attitude and Style and Its Effect on Children's School Achievements. *International Journal of Psychological Studies* Vol. 2(2). Web: www.ccsenet.org/ijps adresinden alınmıştır.
- Korkmazlar, Ü. (1980). *Relationship between Parental Child-Rearing Attitudes and Cognitive Styles Of 5 To 6 Year old Turkish Preschoolers*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bogaziçi Üniversitesi.
- Kulaksızoglu, A. (1985). *Ergen-Aile Çatışmaları İle Annenin Tutumları Arasındaki İlişki Ve Ergenin Problemleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Kuzgun, Y. (1972). *Ana-Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi, Ankara.
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeyleri İle Algıladıkları Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Lazear, D. (2000). *The Intelligent Curriculum*, Zephyr Pres.
- Lee, K. S. ve Kim, S. H. (2012). Socioeconomic Background, Maternal Parenting Style And The Language Ability Of Five And Six Year Old Children. *Social Behavior And Personality*, 40 (5), 767-782.
- Lonigan, J.C. , Bloomfield, B.G., Anthony, J.L., Bacon, D.K., Phillips, B.M. ve Samwel, C.S. (1999). Relations Among Emergent Literacy Skills, Behavior Problems and Social Competence in Preschool Children Low and Income Backgrounds." *Topics in Early Childhood Special Education*. 19(1),40.

Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etki Eden Faktörler: Demografik Özellikleri, Kendi Yetiştiriliş Tarzları, Çocuk Gelişimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Çocuğun Mizacına İlişkin Algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Miller, S. (2010). *Supporting Parents: Improving Outcomes For Children, Families And Communities*. England: Open University Press. Mc.Graw-Hill Education.
Web: <http://site.ebrary.com/lib/uludag/doc.id=10441954&ppg=44> adresinden alınmıştır.

Morrison, G. S. (2003). *Fundamentals Of Early Childhood Education*. United States: Pearson Education, Inc.

Neto ve Furnham (2011) Sex Differences In Parents' Estimations Of Their Own And Their Children's Multiple Intelligences: A Portuguese Replication. *The Spanish Journal Of Psychology*. 14(1), 99-110.

Nichols, R. C. (1964). Parental Attitudes of Mothers of Intelligent Adolescents and Creativity of Their Children. *Child Development*. 35(4), 1041-1049.

Nicolini, P. (2011). How To Assess Intelligences Through The Observational Method. The Italian Experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 11, 87-91.
Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2012. ScienceDirect.

Nimsi, E. (2006). *İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ana-Baba Tutumları İle Okul Başarıları Ve Sınıf İçi Etkinlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa.

Okagaki, L. ve Frensch, P. A. (1998). Parenting and Children's School Achievement: A Multiethnic Perspective. *American Educational Research Journal* Spring, 35(1), 123-144.

- Okday, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Okur, E., Yalçın-Özdilek, Ş. ve Sezer, B. (2013). Çoklu Zekâ Alanlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21(2), 737-758.
- Onur, B. (2012). Çocukluğun ve Çocuk Yetiştirme Tarihi. Derleyen: Sayıl, M.-Yağmurlu, B. *Ana-Babalık: Kuram ve Araştırma*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Oral, B. (2010). Etkili Öğretim ve Etkili Öğretim İlkeleri. Kaya, A. (Editör) *Eğitim Psikolojisi*. Ankara. Pegem Akademi. ss: 437-472'deki bölüm.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Örgün, S. K. (2000). *Anne Baba Tutumları İle Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları Ve Atılganlıkları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2002). Okul Öncesi Çocukların Anne Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumları ile İlgili Değişkenlerin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14, 18-28.
- Özcan, D., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, B. (2006). *4-6 Yaş Grubundaki Çocukların Öğrenme Sürecinde Çoklu Zekâ Teorisinin Yeri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Özguven, İ. E. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: Pdrem Yayınları.

- Özmen, A. *Örnekleme*. Ünite 3. Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi. Web: <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/ioltp/2294/unite03.pdf>. adresinden 09.12.2013'de alınmıştır.
- Öztürk, B. M. (2012). *Anasınıfına Devam Eden Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyürek, A. ve Şahin, F. T. (2005). 5-6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 25(2), 19-34, Ankara.
- Özyürek, A. (2004). *Kırsal Bölge Ve Şehir Merkezinde Yaşayan 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Anne- Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Palut, B. (2008). Düşünme Stilleri ve Anne baba Tutumları Arasındaki İlişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24: 01-11.
- Pedük, B. Ş. (2007). *Altı Yaş Grubundaki Çocuklara Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Olarak Verilen Matematik Eğitiminin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Perren, S., Stadelmann, S., Wyl, A.V. ve Klitzing, K.V. (2007). Developmental Pathways of Emotional/ Behavioral Symptoms in Kindergarten Children: What is the Role of Pro-Social Behaviour. *European Child and Adolescent Psychiatry*. 16(4), 209-214.
- Phillips, H. (2010). Multiple Intelligences: Theory and Application. *Perspectives in Learning: A Journal of the College of Education & Health Professions*. Columbus State University Volume 11(1), Spring

- Phipps, P. (2010). *Multiple Intelligences in the Early Childhood Classroom*. Frog Street Press.
- Poyraz ve Özyürek (2005). Okul Öncesi 5-6 Yaş Çocukların Problem Davranışları Ve Ebeveynlerin Disiplin Yöntemlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*. Yıl 33, sayı:166 Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/orta3-ozyurek.htm> adresinden 15 Mayıs 2013'de alınmıştır.
- Santrock, J. W. (2007). *A Topical Approach To Life-Span Development. Third Ed.* New York: McGraw-Hill.
- Saygın, F. (2004). *Annelere İlişkin Bazı Değişkenlerin 5-6 Yaş çocuklarının Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Seçer, Z., Sarı, H. ve Olcay, O. (2006). Anne Tutumlarına Göre Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki Ve Sosyal Kural Bilgilerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 16, 539-557.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Yayınevi.
- Sever, L. (1985). *Change In Women's Perceptions Of Parental Child-Rearing Practices, Attitudes And Beliefs In The Context Of Social Change In Turkey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi University.

Smith, C.L.S., Marty F., Walter C., Jr. J. and James H., Jr. (1998). Psychoeducational Correlates Of Achievement For High School Seniors At A Private School: The Relationship Among Locus Of Control, Self-Esteem, Academic Achievement, And Academic Self-Esteem. *The High School Journal*. Chapel Hill. (www.proquest.umi.com).

Söylemez, S. (2003). *Çocuk ve Disiplin*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Steinberg, L., Elmen, J., ve Mounts, N. (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity and Academic Success Among Adolescents. *Child Development*. 60(6), 1424-1436.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N.S. and Dornbusch, S. M. (1994). Over-Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*. 65 (3), 754-770.

Steinberg, L. D., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. ve Darling, N. (1992). İmpact of Parenting Practices On Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involment and Encouragement to Succeed. *Child Development*. 63,1266-1281.

Swith. J. T. (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı*. 5. Basımdan Çeviri. (Çev. Akman, B). Nobel Yayıncılık, Ankara. (Eserin Orijinali 2010 tarihinde yayımlandı.)

Şahin, F.T. ve Özyürek, A. (2008). 5-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(3), 395-414.

Şanlı, D. (2007). *Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2012). Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32: 31-48.
- Şen, S., İnci, E., Aydoğan, S. ve Çiçekler, C.Y. (2011). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çocuğu Bulunan Ailelerin Çocuk Yetiştirmelerine İlişkin Tutum ve Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21, 73-91.
- Şendoğdu, M.C. (2000). *Anaokuluna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Anne Babalarını Algılamaları İle Anne Babaların Kendi Tutumlarını Algılamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi., Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, A. (2006). *Duygusal Zekânın, Ana-Baba Tutumunun ve Doğum Sırasının Tercih Edilen Liderlik Tarzına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji A.B.D. Sosyal Psikoloji Bölümü.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (1993). *Ailede Çocuk Eğitimi Araştırması*. Aralık 1992- Aralık 1993. Ankara: AAK, Yayın No: 84.
- Teele, S. (2000). *Rainbows of Intelligences*. Corwin Press, USA.
- Temiz, N. (2007). *Kimim-1? Çoklu Zekâ Kuramı Okulda ve Sınıfta*. Ankara: Nobel Yayın.
- Tokol, O. (1996). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Ve Etmeyen Üç Altı Yaş Çocuklarının Gelişim Özellikleri Ve Anne Baba Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

- Tunç, E. (2008). II. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Çoklu Zekâ Alanlarıyla Devam Ettikleri Lise Türü, Alan ve Cinsiyet Arasındaki İlişki, *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17, 108-130.
- Turner, P. H. ve Haris, M. B. (1984). Parental Attitudes and Preschool Childrens Social Competence. *The Journal of Genetic Psychology*. 144, 105-113.
- Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe Sözlük* (10. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uysal, E. (2006). *Farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Çoklu Zekâ Kuramına Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ev Ekonomisi Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ* . İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Von Der Lippe, A. (1999). The Impact Of Maternal Schooling And Occupation On Child Rearing Attitudes And Behaviors In Low Income Neighborhoods In Cairo, Egypt. *International Journal of Behavioral Development*, 23(3),703-729.
- Wikipedia (2013). *Parenting Styles*. Web: http://en.wikipedia.org/wiki/Parenting_styles adresinden 15 Mayıs 2013’de alınmıştır.
- Woolfolk, A. E. (1980). *Educational Psychology*. Allyn and Bacon, USA.
- Yapıcı, Ş. (Fall-2010). Türk Toplumunda Aile ve Eğitim İlişkisi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 5(4), 1544-1570.
- Yavuzer, H. (1987). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Yavuzer, H. (2004). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2006). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2007). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2010). *Ana-Baba Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yavuzer, H. (2011). Çocuk Yetiştirilmede Farklı Ebeveyn Tutumları. Yavuzer, H. (Editör). Onsekizinci basım. *Ana-Baba Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi. ss. 115-127'deki bölüm.

Yavuzer, H., Köknel, E. , Kulaksızoğlu. A., Dodurgalı. A. ve Ekşi, H. (2010). *Çocuk Ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları*. İstanbul: Timaş Yayınları.

EKLER

EK 1. MEB Onaylı İzin Formu

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

05 Mart 2013

Sayı : 86896125-605 / 9358
Konu : Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU'nun, "6 Yaşındaki Çocukların Anababa Tutumları ile Çoklu Zeka Alanları ve Grup İçi Etkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına veri toplamak amacıyla çalışmasını ilimiz Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer İlçelerinde bulunan anaokullarındaki öğrencilere uygulamak istediği Uludağ Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 28 Şubat 2013 tarihli ve 774/6613 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve derecedeki okul ve kurumlarda üniversitelerin, sivil toplum kuruluşlarının ve araştırmacıların yapacakları araştırma faaliyetleri kapsamında verilerin toplanması ile ilgili izin talepleri ile ilgili uygulama esasları ilgi genelgede belirtildiğinden Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU'nun, "6 Yaşındaki Çocukların Anababa Tutumları ile Çoklu Zeka Alanları ve Grup İçi Etkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması ile ilgili veri toplama araçlarının, ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda, araştırma ile ilgili anketlerin okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, mühürlü ve imzalı anketlerin aslı okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilimiz Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer İlçelerinde bulunan anaokullarındaki öğrencilerine ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini olurlarınıza arz ederim.


.../03/2013

Atilla GÜLSABAN
Millî Eğitim Müdürü

Eyüp Sabri KARTAL
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres: Yeni Hükümet Konağı A-Blok
Osmangazi / 16050 BURSA
Tel: (0 224)25670 00/170 Faks: (0 224)256 66 80
Web: www.bursameb.gov.tr / www.arge16.com
Şube Müdürü: Halis KORKMAZ



Ek 2 . Bilgi Formu

BİLGİ FORMU

Bu formu yalnızca okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların anne ve babaları dolduracaktır.

Velinin Adı Soyadı:

Çocuğunuzun Adı Soyadı:

1. Okul öncesi eğitim kurumuna giden altı yaşındaki çocuğunuzun cinsiyeti ?

a. Kız () b. Erkek ()

2. Çocuğunuzun doğum tarihi:.....

3. Doğum Yeri:

4. Anne Sağ mı? a. Evet () b. Hayır ()

5. Baba Sağ mı? a. Evet () b. Hayır ()

6. Anne Öz mü? a. Evet () b. Hayır ()

7. Baba Öz mü? a. Evet () b. Hayır ()

8. Annenin yaşı

a. 25 yaş ve altı b. 26 – 30 yaş c. 31 – 35 yaş d. 36 – 40 yaş e. 40 yaş ve üzeri

9. Babanın yaşı

a. 25 yaş ve altı b. 26 – 30 yaş c. 31 – 35 yaş d. 36 – 40 yaş e. 40 yaş ve üzeri

10. Annenin öğrenim düzeyi

a. Okur-yazar değil b. Okur-yazar-İlkokul mezunu
c. Ortaokul mezunu d. Lise mezunu
e. Üniversite mezunu f. Yüksek lisans g. Doktora

11. Babanın öğrenim düzeyi

a. Okur-yazar değil b. Okur-yazar-İlkokul mezunu
c. Ortaokul mezunu d. Lise mezunu
e. Üniversite mezunu f. Yüksek lisans g. Doktora

12. Anne çalışıyor mu?

a. Evet () b. Hayır ()

13. Cevabınız evet ise mesleği nedir?.....

14. Baba çalışıyor mu?

a. Evet () b. Hayır ()

15. Cevabınız evet ise mesleği nedir?.....

Ek 3. Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği

DİKKAT: Aşağıdaki ifadelerde belirtilen davranışları ne kadar sıklıkla çocuğunuza gösterdiğinizi ilgili rakamı işaretleyerek belirtiniz.

DAVRANIŞI GÖSTERME SIKLIĞI

1 = Hiçbir zaman 2 = Seyrek 3 = Yarı yarıya 4 = Çok sık 5 = Her zaman

	Hiçbir zaman	Seyrek	Yarı yarıya	Çok sık	Her zaman
1. Çocuğumun duygu ve ihtiyaçlarına duyarlıyım.	1	2	3	4	5
2. Çocuğumu disipline sokmak için fiziksel cezalandırmayı kullanırım.	1	2	3	4	5
3. Çocuğumdan bir şey yapmasını istemeden önce O'nun isteklerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
4. Çocuğum niçin "söz dinlemek zorunda olduğunu" sorduğunda 'çünkü ben öyle diyorum' veya 'çünkü ben senin annem ve böyle davranmanı istiyorum' derim.	1	2	3	4	5
5. Çocuğumun iyi ve kötü davranışları hakkında ne hissettiğimi O'na açıklarım.	1	2	3	4	5
6. Çocuğum itaat etmediğinde O'na bir şaplak atarım.	1	2	3	4	5
7. Çocuğumu sorunları hakkında konuşmaya teşvik ederim.	1	2	3	4	5
8. Çocuğumu disipline sokmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5
9. Çocuğum benimle aynı görüşü paylaşmadığında bile kendisini rahatça ifade etmesine teşvik ederim.	1	2	3	4	5
10. Çocuğuma çok az bir açıklama yapıp, O'na tanıdığım ayrıcalıkları kaldırarak, çocuğumu cezalandırırım.	1	2	3	4	5
11. Kuralların nedenlerini vurgularım.	1	2	3	4	5
12. Çocuğum üzgün olduğunda O'nu rahatlatır ve anlayışlı davranırım.	1	2	3	4	5
13. Çocuğum yanlış davranışlarda bulunduğu O'na bağırıp çağırırım.	1	2	3	4	5
14. Çocuğum iyi davrandığında O'nu överim.	1	2	3	4	5
15.	1	2	3	4	5
16.	1	2	3	4	5
17.	1	2	3	4	5
18.	1	2	3	4	5
19.	1	2	3	4	5
20.	1	2	3	4	5
21.	1	2	3	4	5
22.	1	2	3	4	5
23.	1	2	3	4	5
24.	1	2	3	4	5
25.	1	2	3	4	5
26.	1	2	3	4	5
27.	1	2	3	4	5
28.	1	2	3	4	5
29.	1	2	3	4	5
30.	1	2	3	4	5
31.	1	2	3	4	5
32.	1	2	3	4	5

Ek 4. Teele Çoklu Zekâ Envanteri (Teele Inventory Of Multiple Intelligences- TIMI)

Teele Inventory for Multiple Intelligences (TIMI)



1A



1B



2A



2B

1

Ek 5. Okul Öncesi Çocukları İçin Grup İçi Etkinlik Ölçeği

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARI İÇİN GRUP İÇİ ETKİNLİK ÖLÇEĞİ					
Adı Soyadı :		Tarih:/...../.....			
Cinsiyeti :					
Çocuğun Doğum Tarihi:		Çocuğun Yaşı : (Yıl-Ay): _			
Okulu :					
Sınıfı :					
<p>AÇIKLAMA : Aşağıda grup içi etkinlikler sırasında öğrencilerin gösterebileceği davranışlar verilmiştir. Her davranış maddesini okuyunuz. Genel olarak, etkinliklerde çocuk hangi davranışı gösteriyorsa, o maddenin sağ tarafındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanını işaretleyerek belirtiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Genellikle çocuğun sınıfta hangi davranışı gösterdiğini belirten cevabı işaretleyiniz.</p>					
		Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Araştırmacıdır. (Verilen etkinliğe ilişkin ön araştırma yapmaya çalışır.)				
2	Sorumluluk yönü gelişmiştir, verilen görevi en iyi şekilde yapar.				
3	Soru sormaktan çekinmez ve etkinliklerde öğretmene çok soru sorar.				
4	Etkinliklerinde planlı, dikkatli ve düzenlidir.				
5	Verilen işi zamanında yapar.				
6	Kendine güvenir ve kendinden emin bir görünümü vardır.				
7	Sorunların çözümünde yaratıcı güç ve yeteneklerini ortaya koyar ve çözüme gider.				
8					
9	Görev almakta isteklidir, verilen görevi severek alır ve aldığı görevi yerine getirmeye çalışır.				
10	Konuşması düzgün ve akıcıdır, sözcük dağarcığı yaşına göre iyidir; anlatımı akıcı ve etkileyicidir.				
11	Grup içinde ve grup önünde duygu ve düşüncelerini rahat söyler, kendini rahatlıkla ifade eder.				
12	İyi bir gözlemcidir.				
13	Öğretmeniyle iyi ilişkiler kurmaya çalışır. Her fırsatta öğretmenine yakın olur ve öğretmenin istemediği davranışları yapmamaya çalışır.				
14	Grup etkinliklerinde verilen görevi alır.				
15	Uzun süre dikkatini yaptığı etkinliğe verebilir. Grup içi çalışmalarda çabuk ve uzun süreli uyum sağlayabilir.				
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					

Ek 6. Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Cinsiyetlerine Göre Baskın Zekâ Alanları

Cinsiyet	Zekâ Alanı	1. Baskın Zekâ		2. Baskın Zekâ		3. Baskın Zekâ		4. Baskın Zekâ		5. Baskın Zekâ		6. Baskın Zekâ		7. Baskın Zekâ	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Erkek	Görsel-uzamsal	51	22,9	42	15,8	24	9,5	24	12,8	21	20,4	1	6,7	1	25
	İçsel	25	11,2	50	18,8	36	14,3	19	10,2	10	9,7	2	13,3	0	0
	Sosyal	22	9,9	27	10,2	41	16,3	32	17,1	7	6,8	1	6,7	1	25
	Müziksel-ritmik	23	10,3	39	14,7	39	15,5	31	16,6	15	14,6	1	6,7	2	50
	Bedensel-kinestetik	38	17,0	35	13,2	38	15,1	27	14,4	10	9,7	2	13,3	0	0
	Mantıksal-matematiksel	41	18,4	38	14,3	36	14,3	23	12,3	14	13,6	6	40,0	0	0
	Sözel-dilsel	23	10,3	35	13,2	38	15,1	31	16,6	26	25,2	2	13,3	0	0
Toplam	223	100	266	100	252	100	187	100	103	100	15	100	4	100	
Kız	Görsel-uzamsal	51	23,9	40	15,3	25	9,8	23	12,3	16	15,0	0	0,0	1	14,3
	İçsel	21	9,9	46	17,6	43	16,8	17	9,1	14	13,1	3	15,8	0	0,0
	Bedensel-kinestetik	19	8,9	32	12,3	42	16,4	38	20,3	9	8,4	1	5,3	1	14,3
	Müziksel-ritmik	43	20,2	41	15,7	38	14,8	15	8,0	11	10,3	1	5,3	1	14,3
	Sözel-dilsel	25	11,7	44	16,9	32	12,5	32	17,1	14	13,1	4	21,1	1	14,3
	Mantıksal-matematiksel	33	15,5	32	12,3	39	15,2	29	15,5	17	15,9	6	31,6	0	0,0
	Sosyal	21	9,9	26	10,0	37	14,5	33	17,6	26	24,3	4	21,1	3	42,9
Toplam	213	100	261	100	256	100	187	100	107	100	19	100	7	100	
Toplam	Görsel-uzamsal	102	23,4	82	15,6	49	9,6	47	12,6	37	17,6	1	2,9	2	18,2
	İçsel	46	10,6	96	18,2	79	15,6	36	9,6	24	11,4	5	14,7	0	0,0
	Bedensel-kinestetik	57	13,1	67	12,7	80	15,7	65	17,4	16	7,6	2	5,9	2	18,2
	Sosyal	43	9,9	53	10,1	78	15,4	65	17,4	26	12,4	2	5,9	3	27,3
	Müziksel-ritmik	66	15,1	80	15,2	77	15,2	46	12,3	24	11,4	6	17,6	1	9,1
	Mantıksal-matematiksel	74	17,0	70	13,3	75	14,8	52	13,9	31	14,8	12	35,3	0	0,0
	Sözel-dilsel	48	11,0	79	15,0	70	13,8	63	16,8	52	24,8	6	17,6	3	27,3
Toplam	436	100	527	100	508	100	374	100	210	100	34	100			

Ek 7. Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Baskın Zekâ Alanları

SED	Zekâ Alanı	1. Baskın Zekâ		2. Baskın Zekâ		3. Baskın Zekâ		4. Baskın Zekâ		5. Baskın Zekâ		6. Baskın Zekâ		7. Baskın Zekâ	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
		Alt	Sözel dilsel	16	11,1	19	11,4	22	13,0	23	17,6	20	27,0	0	0,0
Mantıksal matematiksel	16		11,1	25	15,0	32	18,9	19	14,5	6	8,1	2	15,4	0	0
Görsel uzamsal	33		22,9	24	14,4	17	10,1	20	15,3	5	6,8	1	7,7	0	0
Müziksel ritmik	23		16,0	27	16,2	24	14,2	17	13,0	9	12,2	0	0,0	0	0
Bedensel kinestetik	21		14,6	19	11,4	26	15,4	23	17,6	7	9,5	4	30,8	0	0
İçsel	18		12,5	34	20,4	25	14,8	12	9,2	7	9,5	4	30,8	0	0
Sosyal	17		11,8	19	11,4	23	13,6	17	13,0	20	27,0	2	15,4	2	100
Toplam	144		100	167	100	169	100	131	100	74	100	13	100	2	100
Orta	Sözel dilsel	16	11,1	29	16,0	24	14,6	20	15,9	9	12,9	1	9,1	1	25
	Mantıksal matematiksel	29	20,1	24	13,3	19	11,6	16	12,7	9	12,9	3	27,3	0	0
	Görsel uzamsal	35	24,3	28	15,5	15	9,1	16	12,7	5	7,1	1	9,1	0	0
	Müziksel ritmik	22	15,3	29	16,0	28	17,1	11	8,7	7	10,0	1	9,1	2	50
	Bedensel kinestetik	14	9,7	23	12,7	26	15,9	27	21,4	10	14,3	0	0,0	0	0
	İçsel	12	8,3	35	19,3	22	13,4	12	9,5	15	21,4	4	36,4	0	0
	Sosyal	16	11,1	13	7,2	30	18,3	24	19,0	15	21,4	1	9,1	1	25
	Toplam	144	100	181	100	164	100	126	100	70	100	11	100	4	100
Üst	Sözel dilsel	16	10,8	31	17,3	24	13,7	20	17,1	8	12,1	0	0	1	20
	Mantık- matematiksel	29	19,6	21	11,7	24	13,7	17	14,5	9	13,6	0	0	0	0
	Görsel uzamsal	34	23,0	30	16,8	17	9,7	11	9,4	6	9,1	0	0	2	40
	Müziksel ritmik	21	14,2	24	13,4	25	14,3	18	15,4	10	15,2	1	10	1	20
	Bedensel kinestetik	22	14,9	25	14,0	28	16,0	15	12,8	7	10,6	2	20	1	20
	İçsel	16	10,8	27	15,1	32	18,3	12	10,3	9	13,6	4	40	0	0
	Sosyal	10	6,8	21	11,7	25	14,3	24	20,5	17	25,8	3	30	0	0
	Toplam	148	100	179	100	175	100	117	100	66	100	10	100	5	100

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU
Doğum Yeri ve Yılı : Antakya-1969
E-posta Adresi : eszeteroglu@gmail.com

EĞİTİM

2009-.....	Doktora	Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı
2004- 2006	Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
1991- 1993	Yüksek Lisans	Exeter University General Management Master of Business Administration (MBA)
1985- 1989	Lisans	Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Y.O. Çocuk Sağlığı Ve Eğitimi
1981- 1984	Lise	Özel Ata Lisesi

İŞ DENEYİMİ

2008.....	Öğretim Görevlisi	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi A.B.D.
2004- 2007	Öğretim Görevlisi	Mustafa Kemal Üniversitesi Antakya Meslek Yüksekokulu. Çocuk Gelişimi Bölümü
1996- 2003	Çocuk Gelişimi/ Okul öncesi Öğretmenliği	Milli Eğitim Bakanlığı
1994- 1995	Okutman	Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

YAYINLAR

Ulusal Kitaplar

Şahin Zeteroğlu E. (2010). *Eğitimde Yaratıcılığı Ölçme*. Ed. Çelebi E. Ö., Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi, 97-129, Ankara: Pegem yayıncılık.

Şahin Zeteroğlu E., Bağçeli Kahraman P. (2010). *Waldorf Okulları ve Steiner Yaklaşımı*. Ed. Başal H. A., Okul Öncesi Eğitiminde Uygulanan Farklı Modeller, 121-136, Bursa: Dora Yayıncılık.

Yıldız Ekin M. T., Şahin Zeteroğlu E., Bağçeli Kahraman P. (2010). *Ana-Baba Okulu*. Ed. Başal H. A., Okul Öncesi Eğitiminde Uygulanan Farklı Modeller, 139-147, Bursa: Dora yayıncılık.

Bağçeli Kahraman, P., Şahin Zeteroğlu, E. (2010). *Baba Destek Programı (BADEP)*. Ed. Başal H. A., Okul Öncesi Eğitiminde Uygulanan Farklı Modeller, Sayfa, 169-182, Dora , Bursa.

Uluslararası Kitaplar

Şahin Zeteroğlu E., Oksal A. (2012). *Evaluation Of Guidance Services From Viewpoints Of Preschool Teachers*. Ed. Christov I.; Efe R., Education and Science in a Globalizing World: a case study of Turkey pp.275-286. Paradigma, Sofia.

Uluslararası Makaleler

Doğan Y., Şahin Zeteroğlu E., Taner Derman M.(2012). Teacher Candidate's Opinions On Human Rights And Child Rights. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies* 2071-2082 4 2012.

Şahin Zeteroğlu E., Doğan Y., Taner Derman M. (2012). Determining the Opinions of Preschool and Primary School Teacher Candidates on Creativity and Metaphorical Perception. *Educational Sciences: Theory & Practice* 3135-3152.

Şahin Zeteroğlu E., Kuru Turaşlı N. (2011). Examination of Primary Education Teacher Candidates' Awareness Levels With Respect to Preschool Education. *Management and Education*. 196-204.

Kuru Turaşlı N., Şahin Zeteroğlu E. (2011). Examination of Relationships Between Six-Year Old Children's Self-Concept Perception Levels and Socio-Economic Levels of Their Families. *Management and Education*. 23-30 7 2011.

ULUSLARARASI KONGRELERDE SUNULAN BİLDİRİLER

Şahin Zeteroğlu E. (2013). Multiple Intelligence Areas of Children According to Different Socio-Economic Levels Barselona/İspanya.

Kuru Turaşlı N., Şahin Zeteroğlu E. (2013). Investigation into Problems Which Administrators of Preschool Educational Institutions in Turkey Live Most Frequently Barselona/İspanya.

Şahin Zeteroğlu E., Kuru Turaşlı N. (2012). The Effects Of the Education For Undereducated Mothers Whose Children Attend Kindergarten Towards Their Upbringing Attitudes. III. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, 12-15 Eylül 2012, Adana/Türkiye , Bildiri Özet Kitabı, ss. 307.

Taner Derman M., Doğan Y., Şahin Zeteroğlu E. (2012). *İlköğretim Çağındaki Çocukların Oyuna Yönelik İstek ve Görüşleri: Bursa Örneği*. Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi Küresel Sorunları ve Çocuk Hakları Uluslararası Konferansı, 27-29 Nisan 2012, Gaziantep, Bildiri Özet Kitabı, ss. 13-14.

Başal H. A., Şahin Zeteroğlu E. (2011). Practice Example In Kindergardens: 'Toy Day' 6th World Congress of International Toy Research Association Bursa- Turkey 26-30th of July, 2011.

KONGRE FAALİYETİ

Başal H. A., Bağçeli Kahraman P., Taner Derman M., Şahin Zeteroğlu E., Kuru Turaşlı N., Çırpan M. (2012). Gelecekteki İş Hayatında Çok Uluslu Firmalara Uyum

Süreci İçin Gerekli Beceriler: Polonya-Türkiye. Comenius Bölgesel Ortaklık Projesi 2011-2013 Bursa/Türkiye.

Başal H. A., Bağçeli Kahraman P., Taner Derman M., Şahin Zeteroğlu E., Çırpan M., Kuru Turaşlı N. (2012). 6. ITRA Dünya Oyuncak Kongresi Bursa/Türkiye.

ARAŞTIRMA PROJESİ

Başal H. A., Bağçeli Kahraman P., Taner Derman M., Şahin Zeteroğlu E., Kuru Turaşlı N., Çırpan M. (2011-2013). Gelecekteki İş Hayatında Çok Uluslu Firmalara Uyum Süreci İçin Gerekli Beceriler: Polonya-Türkiye Comenius Bölgesel Ortaklık Projesi 2011-2013.

Başal H. A., Bağçeli Kahraman P., Taner Derman M., Şahin Zeteroğlu E. (2013) Gezici-Eğitimi Oyuncak Kütüphanesi.

Verdiği Seminer

Şahin Zeteroğlu E. (2010) “Okul Öncesi Eğitimin Bireyin Gelişimine Etkisi”, Çağdaş Eğitim Kooperatifi Anaokulu Öğretmenlerine Yönelik, 25.06.2010.

Aldığı Seminerler

Aydoğan Y. “Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Problem Çözme Becerilerinin Desteklenmesi” 23.10.2010 Bursa Okul Öncesi Eğitim Semineri Katılım Belgesi

Mertoğlu M. “Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Müzik ve Ritim Algısı” 23.10.2010 Bursa Okul Öncesi Eğitim Semineri Katılım Belgesi

Aydın O. “ Zor Velilerle Başa Çıkmada İletişim Yöntemleri” 23.10.2010 Bursa Okul Öncesi Eğitim Semineri Katılım Belgesi

Faaliyetler

- Denver II Gelisimsel Tarama Testi Uygulama Sertifikası
- GEÇDA (Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı) Uygulama Sertifikası
- Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu, Ekim 2002 Ankara
- Erken Tanı- Tedavi ve Erken Çocukluk Özel Eğitimi Programları Sempozyumu, Aralık 2004 Ankara
- “Yaratıcılığımızı Keşfetmek” Konulu Atölye Çalışması, Ocak 2007 Ankara
- Yaratıcı Drama Eğitimliği/ Liderliği Programı Birinci Aşama Katılım Belgesi Ocak- Mayıs 2005
- Yaratıcı Drama Eğitimliği/ Liderliği Programı İkinci Aşama Katılım Belgesi Kasım-Ocak 2007-2008
- Yaratıcı Drama Eğitimliği/ Liderliği Programı Üçüncü Aşama Katılım Belgesi Şubat -2009
- 13. Uluslararası Eğitimde Drama/ Tiyatro Kongresi Ankara 21- 23 Kasım 2008

- Yaşam Becerileri Eğitimci Sertifikası 20–21 Aralık 2008

Aldığı İdari Görevler

Okul Öncesi Anabilim Dalı Uygulama Okulları Koordinatörü 2010-

Uluslararası Oyuncak Araştırmaları Derneği 6. Dünya Kongresi “The 6th World Congress of the International Toy Research Association” 26-30 Temmuz, 2011 Bursa, TÜRKİYE Organizasyon Komitesinde Sekreter

Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlara Üyelikler

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği- TOÖEGD

Çağdaş Drama Derneği

International Toy Research Association- ITRA