T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKADEMİK BENLİK SAYGILARININ BABALARIN EBEVEYNLİK TUTUMLARI VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

ARİFE EDA OĞUZHAN EMİN

Danışman : Doç. Dr. Aysun ATA AKTÜRK
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Hasibe Özlen DEMİRCAN
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Bahattin Deniz ALTUNOĞLU

KASTAMONU-2026

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Arife Eda OĞUZHAN EMİN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKADEMİK BENLİK SAYGILARININ BABALARIN EBEVEYNLİK TUTUMLARI VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

ARİFE EDA OĞUZHAN EMİN

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
DANIŞMAN: DOÇ. DR. AYSUN ATA AKTÜRK

Benlik, bireyin kendisine ilişkin algı ve değerlendirmelerini kapsayan çok boyutlu bir yapıdır. Akademik benlik saygısı, çocuğun öğrenme görevleri karşısında kendisini ne ölçüde yeterli ve değerli gördüğünü ifade etmektedir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygılarını babalarının ebeveynlik tutumları ve çeşitli değişkenler bağlamında incelemektir. Nicel ve kesitsel tarama deseninde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu Çorum il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık 500 çocuk ile bu çocukların babaları oluşturmuştur (N = 500). Veriler Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Akademik Benlik Saygısı Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Analizlerde bağımsız örneklemler t testi, tek yönlü varyans analizi, iki yönlü varyans analizi, Tukey HSD ve Bonferroni çoklu karşılaştırmaları ile Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Akademik benlik saygısı puanları ile demokratik, otoriter ve izin verici tutumlar arasında anlamlı ilişki bulunmazken, aşırı koruyucu tutumla negatif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı ilişki belirlenmiştir (r = -0,111; p = 0,013). Dört yaş grubunun puanları 5 yaş grubundan, kız çocukların puanları erkek çocuklardan daha yüksektir. Babası okuryazar olmayan çocukların puanları, babası lise, ön lisans ve lisans mezunu olan çocuklardan; babası emekli olan çocukların puanları ise babası çalışmayan, memur, esnaf veya serbest meslek sahibi olan çocuklardan daha düşüktür. İki yönlü varyans analizinde cinsiyetin temel etkisi istatistiksel olarak anlamlı, yaşın temel etkisi ile yaş-cinsiyet etkileşimi ise anlamsız bulunmuştur. Yaş grupları içindeki karşılaştırmalarda 5 ve 6 yaşındaki kız çocukların puanları aynı yaştaki erkek çocuklardan daha yüksektir. Bulgular, çocukların akademik benliklerini destekleyen baba tutumlarının önemine işaret etmektedir.

ANAHTAR KELİMELER: Erken Çocukluk Eğitimi, Benlik Saygısı, Akademik Benlik Saygısı, Ebeveyn Tutumları, Okul Öncesi Dönem Çocukları, Babalar.

Temmuz 2026, 92 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

AN EXAMINATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S ACADEMIC SELF-ESTEEM IN RELATION TO FATHERS' PARENTING ATTITUDES AND VARIOUS VARIABLES

ARİFE EDA OĞUZHAN EMİN

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
BASIC EDUCATION DEPARTMENT
EARLY CHILDHOOD EDUCATION
SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. AYSUN ATA AKTÜRK

The self is a multidimensional construct encompassing individuals' perceptions and evaluations of themselves. Academic self-esteem refers to the extent to which children perceive themselves as competent and valued in learning-related tasks. This study examined preschool children's academic self-esteem in relation to fathers' parenting attitudes and various demographic variables. The quantitative cross-sectional study included 500 children aged 36-72 months attending preschools in Çorum, Türkiye, and their fathers (N = 500). Data were collected using a Personal Information Form, the Parenting Attitudes Scale, and the Academic Self-Esteem Scale. Independent-samples t tests, one-way analysis of variance, two-way analysis of variance, Tukey HSD and Bonferroni multiple comparisons, and Pearson correlation analysis were used. Academic self-esteem scores were not significantly associated with democratic, authoritarian, or permissive parenting attitudes, but were weakly and negatively associated with overprotective parenting (r = -.111, p = .013). Scores were higher among 4-year-olds than 5-year-olds and among girls than boys. Scores were lower for children whose fathers were illiterate than for those whose fathers had high school, associate, or bachelor's degrees; children of retired fathers scored lower than those whose fathers were unemployed, civil servants, tradesmen, or self-employed. In the two-way analysis, the main effect of gender was statistically significant, whereas the main effect of age and the age-by-gender interaction were not. Within-age comparisons indicated that girls aged 5 and 6 had higher scores than boys of the same age. The findings highlight the importance of fathers' parenting attitudes that support children's academic self-concepts.

KEYWORDS: Early Childhood Education, Self-Esteem, Academic Self-Esteem, Parenting Attitudes, Preschool Children, Fathers.

July 2026, 92 Page

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak bana rehberlik eden, desteği ve anlayışıyla her zaman yanımda olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Aysun Ata Aktürk'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Akademik birikimi, yol gösterici yaklaşımı ve motive edici desteği bu çalışmanın gelişiminde büyük katkı sağladı.

Hayatımın her döneminde sevgileri, sabırları, sonsuz destekleri ve fedakârlıklarıyla bana güç veren canım annem Münüre Oğuzhan ve canım babam Hasan Oğuzhan'a en derin sevgi ve minnet duygularımla teşekkür ederim. Bugün sahip olduğum her başarıda emekleri, duaları ve bana duydukları sarsılmaz inancın büyük payı vardır. Varlıklarıyla her zaman yanımda olmaları, bana umut ve güç kaynağı oldu.

Hayatım boyunca her an yanımda olduklarını hissettiren, sevgileriyle bana güç veren ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen canım ablam Leyla Manav'a ve abim Sinan Oğuzhan'a en derin sevgi ve minnet duygularımla teşekkür ederim. Onların varlığı, bu süreçte en büyük dayanağım ve motivasyon kaynaklarımdan biri oldu.

Ayrıca hayatıma neşe ve tarifsiz bir mutluluk katan, her biri ayrı bir dünya olan sevgili yeğenlerim Azra, Asya, Hüma ve Elif'e de sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım. Onların gülüşleri ve varlıkları bu süreci benim için çok daha anlamlı kıldı.

Hayatımın en kıymetli yol arkadaşı, sevgisiyle bana güç ve huzur veren değerli eşim Dr. Berkay Emin'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmam süresince gösterdiği sabır, anlayış, destek ve akademik katkıları benim için çok kıymetli olmuştur. Zorlandığım anlarda bana güç veren, varlığıyla hayatımı güzelleştiren ve bana her zaman inanan sevgili eşime; hayatıma kattığı sevgi, güven ve mutluluk için gönülden teşekkür ederim.

Arife Eda OĞUZHAN EMİN

Kastamonu, 2026

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI ..... **ii**
TAAHHÜTNAME ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **v**
TEŞEKKÜR ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **vii**
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ ..... **ix**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **x**
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ ..... **xi**
1. GİRİŞ **1**
1.1 Problem Durumu 4
1.2 Alt Problemler 5
1.3 Araştırmanın Amacı 6
1.4 Araştırmanın Önemi 6
1.5 Sınırlılıklar 7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE **8**
2.1 Benlik Kavramı 8
2.1.1 Benlik Kavramının Boyutları 11
2.2 Benlik Saygısı 13
2.3 Akademik Benlik Saygısı 15
2.3.1 Okul Öncesi Dönemde Akademik Benlik Saygısı 18
2.4 Ebeveyn Tutumları 19
2.4.1 Akademik Benlik Saygısı Açısından Ebeveyn Tutumları 25
2.4.2 Okul Öncesi Dönemde Babaların Ebeveyn Tutumları 28
3. YÖNTEM **37**
3.1 Araştırma Modeli 37
3.2 Çalışma Grubu 37
3.3 Veri Toplama Araçları 38
3.4 Verilerin Toplanması 40
3.5 Verilerin Analizi 41
4. BULGULAR **43**
4.1 Ölçeklere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Güvenirlik Bulguları 43
4.2 Akademik Benlik Saygısı ile Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular 44
4.3 Akademik Benlik Saygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 45
4.3.1 Çocuk Yaşı Açısından Akademik Benlik Saygısı 45
4.3.2 Çocuk Cinsiyeti Açısından Akademik Benlik Saygısı 46
4.3.3 Baba Eğitim Durumu Açısından Akademik Benlik Saygısı 46
4.3.4 Baba Mesleği Açısından Akademik Benlik Saygısı 47
4.3.5 Akademik Benlik Saygısının Çocuğun Yaşı ve Cinsiyetine Göre İncelenmesine İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 48
5. TARTIŞMA **50**
6. SONUÇ VE ÖNERİLER **58**

6.1 Sonuç 58
6.2 Öneriler 63
KAYNAKLAR 66
EKLER 86
EK A Kişisel Bilgi Formu 87
EK B Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği 88
EK C Ebeveyn Tutum Ölçeği 89
EK D Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Kararı 90
EK E Ebeveyn Aydınlatılmış Onay Formu 91
EK F Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu 92

ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Benlik kavramının boyutları 12

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Sosyo-demografik özelliklere ilişkin tanımlayıcı istatistiklerin dağılım tablosu 37
Tablo 4.1 Akademik benlik saygısı düzeyine ilişkin tanımlayıcı istatistikler, normallik ve güvenilirlik sonuçları 43
Tablo 4.2 Ebeveyn tutum ölçeğine ilişkin tanımlayıcı istatistikler, normallik ve güvenilirlik sonuçları..... 43
Tablo 4.3 Akademik benlik saygısı düzeyi ile ebeveyn tutumları arasındaki korelasyon matrisi 44
Tablo 4.4 Akademik benlik saygısı düzeylerinin çocuk yaşına göre incelenmesi..... 45
Tablo 4.5 Akademik benlik saygısı düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre incelenmesi..... 46
Tablo 4.6 Akademik benlik saygısı düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre incelenmesi..... 46
Tablo 4.7 Akademik benlik saygısı düzeylerinin baba mesleki durumuna göre incelenmesi..... 47
Tablo 4.8 Çocuğun yaşı ve cinsiyetine göre akademik benlik saygısı puanlarına ilişkin iki yönlü varyans analizi sonuçları..... 48

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar

ABSÖ	**:** Akademik Benlik Saygısı Ölçeği
ANOVA	**:** Tek Yönlü Varyans Analizi
ETÖ	**:** Ebeveyn Tutum Ölçeği
İki Yönlü ANOVA	**:** İki Yönlü Varyans Analizi
SPSS	**:** Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi
SS	**:** Standart Sapma

1. GİRİŞ

Benlik saygısı, bireyin kendisini nasıl değerlendirdiğini yansıtan, öz-değerini, kendisine duyduğu güveni ve kişisel yeterliliğine yönelik algısını kapsayan bir kavramdır (Seki ve Dilmaç, 2020). Akademik benlik saygısı ise öğrencinin belirli bir akademik görev ya da etkinlik karşısında, yaşıtlarıyla kıyasladığında kendi başarısına ve yeteneğine göre geliştirdiği inanç ve bu başarıya atfettiği değer olarak tanımlanmaktadır (Marsh, 1987). Akademik benlik saygısı, çocukların eğitim süreçlerinde kendilerine dair oluşturdukları olumlu ya da olumsuz yargılarla doğrudan bağlantılıdır. Bu yargılar, bireyin öğrenme süreçlerine aktif katılımı, akademik ortamlarda kendini ifade etme kapasitesi ve akademik hedeflere yönelik motivasyonu üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (İşmar ve Şehitoğlu, 2021). Bu yönüyle, okul öncesi dönemden itibaren şekillenmeye başlayan akademik benlik saygısının, çocukların ilerleyen eğitim süreçlerinde sergileyecekleri akademik performansa yansıyabilecek kritik bir temel oluşturduğu söylenebilir.

Alanyazında yer alan araştırmalar, akademik benlik saygısının oluşumunda çocuğun yaşı ve cinsiyeti ile ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleği gibi değişkenlerin belirleyici olabileceğini göstermektedir (Özdemir, 2019; Özçelik ve Koyuncu-Şahin, 2023). Cinsiyet, çocuğun eğitsel ve sosyal gelişimini etkileyen temel demografik değişkenlerden biri olup toplumsal cinsiyet rolleri, çocukların akademik başarıya ve eğitime yönelik tutumlarını, aile içindeki beklentiler doğrultusunda farklılaştırabilmektedir. Özellikle bazı kültürel bağlamlarda kız ve erkek çocuklara yüklenen roller, onların eğitime erişimlerini ve başarılarını etkilediği gibi, ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarını da şekillendirebilmektedir. Bu nedenle cinsiyet, akademik benlik saygısı bağlamında bireysel farklılıkları ve toplumsal yapıların etkisini anlamak açısından önemli bir değişkendir (Özçelik ve Koyuncu-Şahin, 2023).

Çocuğun yaşı, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi açısından önemli bir diğer belirleyicidir. Çocukların yaşlarına bağlı olarak sergiledikleri bilişsel ve davranışsal farklılıklar hem akademik başarıları hem de ebeveynlerinin onlara yönelik beklentileri

üzerinde etki edebilmektedir (Özdemir, 2019). Ayrıca yaş, genellikle eğitim sisteminde hangi evrede bulunulduğunu (örneğin okul öncesi, ilkokul, ortaokul) belirlediğinden, çocuğun içinde yer aldığı öğrenme ortamı ve karşılaştığı pedagojik yaklaşımlar da yaşa bağlı olarak farklılaşmaktadır.

Akademik benlik saygısının gelişiminde belirleyici olabilecek değişkenler yalnızca çocukla ilişkili değişkenler olmayıp çocuğun yakın çevresinde yer alan yetişkinlerle de ilişkili olabilir. Örneğin, ebeveynlerin eğitim düzeyi, çocuk eğitimine yönelik tutumları, evdeki öğrenme ortamı ve çocuğun akademik başarısı ile ilişkili olabilmektedir (Ocak ve Sarlık, 2016; Şengönül, 2019). Ebeveyn mesleği ise ailenin sosyoekonomik statüsünün ve eğitimle ilgili fırsatlara erişimin bir göstergesi olarak çocuğun eğitimle bağlantılı birçok sonucu üzerinde rol oynayabilmektedir (Conger ve Donnellan, 2007).

Akademik benlik saygısının gelişimini etkileyebilecek bir diğer faktör ise ebeveyn tutumlarıdır. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumları, çocukların okul performanslarını, kendilerini akademik açıdan nasıl değerlendirdikleri ve başkaları tarafından nasıl algılandıkları ile bağlantılı olarak kendilerine yönelik algılarını biçimlendirmektedir (Ergüden vd., 2020; Kuscuoğlu ve Hartas, 2024).

Alanyazında, akademik benlik saygısını ebeveyn tutumları odağında ele alan çalışmaların büyük bir kısmı annelerin ebeveynlik tutumlarına odaklanmıştır (Bülbül ve Akkaynak, 2021). Bu durum, annelerin geleneksel olarak çocukların eğitim ve gelişim süreçlerinde daha merkezî bir rol üstlenmelerine bağlanabilir (Bayer, 2020).

Türkiye'de yapılan bir araştırmada, baba ile kurulan duygusal yakınlığın erkek çocukların matematik öz-yeterliklerini, anne ile kurulan duygusal yakınlığın ise kız çocukların edebiyat alanındaki öz-yeterliklerini görece daha güçlü biçimde etkilediği bulunmuştur (Kara ve Sümer, 2022). Ayrıca ebeveyn tutumlarında tutarlılığın, çocukların akademik öz-yeterlik düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Pozitif ve tutarlı ebeveyn tutumları çocukların akademik öz-yeterliklerini artırırken, negatif ve tutarsız tutumlar bu öz-yeterliği azaltmaktadır (Demirdöven ve Özyürek, 2022).

Başka bir araştırmada, 48-72 aylık çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ebeveyn tutumlarına göre değişip değişmediği değerlendirilmiştir. Bulgular hem annelerin hem de babaların ağırlıklı olarak demokratik tutumlar benimsediğini ortaya koymuştur. Ayrıca annelerin aşırı koruyucu tutumları ile çocukların okul olgunluğu arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmış; aşırı koruyuculuk arttıkça çocukların okul olgunluğu düzeyinin azaldığı belirlenmiştir (Erdoğan ve Aksoy, 2025).

Araştırmalar, ayrıca babaların çocukların akademik gelişimlerinde önemli bir role sahip olduğuna, babaların özellikle okul öncesi dönem çocuklarının özgüvenlerinin gelişmesine, problem çözme becerilerinin güçlenmesine ve akademik benlik algılarının şekillenmesine önemli katkılar sunduğuna işaret etmektedir (Cabrera vd., 2018; Rollè vd., 2019).

Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi dönem çocukların akademik benlik saygısı gelişimine odaklanan sınırlı sayıda araştırma ile karşılaşılmaktadır (Can, 2015; Yırtıcı ve Arı, 2024). Benzer şekilde, bu yaş grubundaki çocukların akademik benlik saygılarını ebeveynlik tutumları bağlamında inceleyen oldukça az sayıda araştırma mevcuttur (Altınok, 2017). Çocukların akademik benlik saygısına babaların ebeveynlik tutumları ve çeşitli demografik değişkenler (çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, babanın eğitim durumu, babanın mesleği) bağlamında odaklanan bu araştırma, alanyazındaki bu önemli boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Alanyazında yer alan mevcut araştırma bulguları doğrultusunda, özellikle demokratik tutum sergileyen babaların çocukların akademik benlik saygısının gelişimine olumlu katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Babaların çocuklarıyla kurduğu duygusal bağ, destekleyici iletişim tarzı, disiplin anlayışı ve rehberlik yaklaşımları, çocukların öğrenmeye yönelik özgüvenlerinin oluşmasında temel bir zemin oluşturmaktadır. Bu bağlamda baba-çocuk etkileşiminin niteliği, çocuğun gelecekteki akademik başarısı, sosyal uyumu ve özsaygısı üzerinde uzun vadeli etkiler taşıyabilmektedir. Bu araştırmanın amacı, akademik benlik saygısının gelişiminde babaların ebeveynlik tutumlarının önemini ortaya koyarak erken çocukluk döneminde olumlu akademik benlik saygısının desteklenmesinde ebeveyn tutumlarının rolünü daha iyi anlamaktır. Araştırma, okul öncesi eğitimde babaların rollerini daha kapsamlı biçimde

değerlendirmek üzere yalnızca annelere odaklanan mevcut alınyazına yeni bir bakış açısı eklemeyi ve ebeveyn tutumları ile akademik benlik saygısı arasındaki olası ilişkilerin açıklanmasına katkı sunmayı hedeflemektedir.

1.1 Problem Durumu

Okul öncesi dönem, bireyin temel kişilik özelliklerinin, benlik saygısının ve sosyal-duygusal becerilerinin hızla geliştiği kritik bir evredir. Bu dönemde çocukların kendilik algıları, özgüvenleri ve öğrenmeye yönelik tutumları, ilerleyen yıllardaki akademik başarılarının ve sosyal uyumlarının temelini oluşturmaktadır (Erikson, 1963). Bu doğrultuda, akademik benlik saygısı olarak tanımlanan, bireyin öğrenme süreçlerindeki kendilik algısını ve akademik becerilerine duyduğu güveni ifade eden yapı da okul öncesi dönemde şekillenmeye başlayan önemli bir bileşen olarak değerlendirilebilir (Valentine vd., 2004).

Akademik benlik saygısı yüksek olan çocukların öğrenme süreçlerine daha aktif katıldıkları, karşılaştıkları zorluklar karşısında daha dayanıklı ve akademik hedeflere ulaşmada daha kararlı oldukları bildirilmektedir (Schmidt vd., 2017). Ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumları ile aile içi etkileşimlerin niteliği, çocukların akademik benlik saygılarıyla ilişkili değişkenler arasında değerlendirilmektedir (Ergüden vd., 2020). Çocukların özellikle babalarıyla kurdukları etkileşimlerin kişisel ve akademik özgüvenleriyle ilişkili olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Mercan ve Özbey, 2020). Bununla birlikte, okul öncesi dönemde akademik benlik saygısıyla ilişkili ebeveyn değişkenlerini ele alan araştırmaların büyük bir kısmı annelerle gerçekleştirilmiştir. Çocukların akademik benlik saygısı ile babaların ebeveynlik tutumları ve babalara ilişkin çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler ise görece daha sınırlı düzeyde incelenmiştir (Şenol ve Karaca, 2020). Bu durum, baba-çocuk etkileşimi ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin yeterince açıklanamamasına ve alanyazında bu konuda önemli bir boşluk oluşmasına neden olmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, babaların ebeveynlik tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada

ayrıca çocukların akademik benlik saygılarının yaş, cinsiyet, babanın eğitim durumu ve mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığı; yaş ve cinsiyetin akademik benlik saygısı üzerindeki ayrı ve ortak etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın problem cümlesi "36-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı puanları babalarının ebeveynlik tutumları ve çeşitli değişkenler bağlamında farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir.

1.2 Alt Problemler

36-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygılarını babaların ebeveynlik tutumları ve çeşitli değişkenler bağlamında inceleyen bu araştırmada belirlenen alt problemler aşağıda sunulmuştur:

- 36-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı puanları yaşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

- 36-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı puanları cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

- 36-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı puanları ile babalarının demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

- 36-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı puanları babalarının eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

- 36-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı puanları babalarının mesleğine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

- Çocuğun yaşı ile cinsiyetinin akademik benlik saygısı puanları üzerindeki ortak (etkileşim) etkisi istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

- Her bir yaş grubunda çocukların akademik benlik saygısı puanları cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada temel amaç, 36-72 ay aralığındaki çocukların akademik benlik saygılarının babalarının ebeveynlik tutumları ve çeşitli değişkenler (çocuğun yaşı ve cinsiyeti, babanın eğitim düzeyi ve mesleği) bağlamında incelenmesidir. Bu kapsamda çocukların akademik benlik saygısı ile babaların demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutumları arasındaki ilişkiler değerlendirilmiş; akademik benlik saygısının çocuk yaşı, cinsiyeti, baba eğitim düzeyi ve mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca yaş ve cinsiyetin akademik benlik saygısı üzerindeki ayrı etkileri ile yaş-cinsiyet etkileşimi incelenmiştir.

1.4 Araştırmanın Önemi

Çocuğun akademik benlik saygısı, akademik başarı ve öğrenme süreçlerine yönelik kendi algısını yansıtır ve bu algı birçok faktörden etkilenir (Mercan ve Özbey, 2020). Alanyazın incelendiğinde, çocukların akademik benlik saygılarının; ebeveyn eğitim düzeyi, cinsiyet ve kardeş sayısı gibi değişkenlerden etkilenebileceği görülmektedir (Yırtıcı ve Arı, 2024). Akademik başarı hedefleyen bir çocuk, ailesinin, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının kendisine yönelik düşünce ve tutumlarından etkilenmekte; bu etkiler doğrultusunda yaptığı öz değerlendirmeler akademik benlik saygısının gelişimine yön vermektedir (Eccles ve Wigfield, 2002). Okul öncesi dönem çocukların akademik benlik saygısını babaların ebeveyn tutumları bağlamında inceleyen bu araştırma, çoğunlukla annelerle gerçekleştirilen araştırmaları içeren mevcut alanyazına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma, çocukların gelecekteki akademik yaşamlarına ve kişisel gelişimlerine doğrudan etki etme potansiyeli olan benlik saygısı gelişimini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Ebeveyn tutumlarının akademik benlik saygısı ile ilişkisinin ortaya konmasıyla, erken çocukluk döneminde akademik benlik gelişimini destekleyen ebeveyn tutumlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda okul öncesi eğitim paydaşları (ebeveynler, bakım verenler, öğretmenler, akademisyenler ve program geliştiriciler gibi) tarafından oluşturulabilecek stratejilere ışık tutulması beklenmektedir. Bu yönüyle araştırma, çocukların akademik benlik saygısı ve kişisel

gelişimlerine yönelik pratik çıkarımlar sunma potansiyeline sahiptir. Babaların tutumlarının çocukların akademik süreçlerdeki özgüvenlerini ve başarı algıları ile ilişkisini ortaya koymak, ebeveyn eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Babaların, çocuklarının erken dönem akademik ve sosyal-duygusal gelişimindeki etkilerinin daha iyi anlaşılması ise hem eğitim politikaları hem de aile içi dinamikler üzerinde daha geniş ölçekli yansımalar oluşturabilecek bir çerçeve sunabilir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın örneklemi, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Çorum il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 36-72 aylık çocuklar ve onların babalarıyla sınırlandırılmıştır. Araştırma kapsamında herhangi bir değerlendirmede anneler ile bir kıyas yapılması temel alınmamıştır. Araştırmada, çocukların akademik benlik saygılarına yönelik veriler öğretmenleri tarafından doldurulan ölçek aracılığıyla toplanmış, çocuklardan gözlem ve/veya görüşme gibi yöntemlerle doğrudan veri toplanmamıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Benlik Kavramı

Bireyin kişiliğini şekillendiren davranışlar bütünü olan benlik, çeşitli katmanlardan oluşmaktadır (Morgan, 2011). Kişiliğin en temel unsurlarını oluşturan ve "ben" ya da "benlik" olarak adlandırılan bu katman, son yıllarda psikoloji alanında sıkça araştırılan konular arasında yer almaktadır.

Benlik, bireyin "Ben kimim?" sorusuna verdiği yanıtların bir bütünüdür (James, 1890). Psikoloji ve eğitim alanlarındaki çalışmalarda önemli bir değişken olarak öne çıkan benlik, bireyin kendisine nesnel bir bakış açısıyla atfettiği duygu ve düşüncelerin toplamı şeklinde değerlendirilmektedir (Rosenberg, 1986). Bununla birlikte, benlik kavramına yönelik alanyazında farklı tanımlarla da karşılaşmak mümkündür. Shavelson vd. (1976, s. 411) benliği, "bireyin kendine dair oluşturduğu, kişisel varoluşunu anlamlandıran ve çoğunlukla doğru kabul edilen, karmaşık ve organize bir inanç, tutum ve değerler bütünü" olarak tanımlamıştır. Bu kavram, bireyin çevresiyle olan etkileşimleri sonucunda biçimlenmekte ve öğrenme süreçleriyle gelişmektedir.

Franken (1994, s. 78) benlik kavramının bireyin tüm güdülenmiş davranışlarının temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda benlik kavramı, doğuştan gelen bir özellik olmayıp kişinin çevresiyle kurduğu dinamik etkileşimler ve bu etkileşimler üzerine düşünme süreçleriyle şekillenen bir yapıdır. Araştırmalar, benlik kavramının bireyin kendisine yönelik geliştirdiği algılarla bağlantılı olarak yaşamını anlamlandırma ve hedefler belirleme süreçlerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Özen ve Gülaçtı, 2010).

Burn (1982) benlik algısını, kişinin kendisine dair değerlendirmeleri ile inançlarının birikimi olarak tanımlamaktadır. Kuzgun (2002, s. 11) bu tanıma paralel biçimde benliği, "bireyin kendisini algılama biçimi ya da kişide çeşitli kişilik özelliklerinin bulunma derecesine göre yaptığı tüm değerlendirmelerin toplamı" olarak ifade etmektedir.

Budak (2005, s. 142) benlik kavramını bireyin kendisini diğer insanlardan bağımsız ve eşsiz bir bütün olarak hissetmesi ve bunun farkında olması şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımda benlik kavramı, bireyin bilinçli yönüne vurgu yapılarak ele alınmıştır. Öz (2004) ise benliği, bireyin davranışlarını düzenleyen, kişiyi yönlendiren ve aynı zamanda kişinin kendisini gözlemleyip yargılayarak değerlendirdiği bir içsel güç olarak açıklamaktadır.

Oyserman (2011) benliği, bireyin benliğine dair deneyimlerinden anlam çıkarmak için kullandığı bir araç olarak görmekte; aynı zamanda bu bilgiyi yapılandıran, sürdüren ve koruyan süreçler bütünü şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, benlik kavramının bireyin geçmiş deneyimlerini bir arada tutan bir hafıza deposu, yaşantıları organize eden bir yapı, duygusal anlamda bir tampon ve aynı zamanda bireye motivasyon sağlayan bir kaynak olarak işlev gördüğü belirtilmektedir.

Eisenberg ve Delaney (1998) tarafından yapılan tanıma göre, bireyin kendisiyle ilgili sahip olduğu bilgi ve inançlar, benlik algısının temelini oluşturmaktadır. Benlik algısı; bireyin kendisine yönelik duygusal durumları, düşünceleri, istekleri, ilgileri ve yetenekleri ile davranış biçimlerine yönelik algı ve değerlendirmelerinin bütünüdür. Söz konusu değerlendirmeler yalnızca mevcut düşünceleri değil, aynı zamanda bireyin geleceğe yönelik beklentilerini de kapsayan daha geniş bir anlayışı içermektedir. Oyserman (2004, s. 130) ise benlik kavramını; kendini geliştirme, tanıma, keşfetme, yeniden oluşturma, ifade etme, kendini idare etme, kendisiyle barışık olma ve hatta kendisinden utanma gibi süreçlerin tümünü içeren gerekli benlik tasarıları dizgesi olarak ele almaktadır. Bu süreçler, benlik ve kişiliğin işleyişini anlamada merkezi bir rol oynamaktadır.

Benlik kavramı, kişisel ve sosyal kimliğin oluşumunda kritik bir role sahip olan benlik saygısı ve benlik değeri gibi temel unsurları içermektedir (Neisser, 1993). Rochat (2003) benliğe sahip olma bilincine ulaşmanın insan olmanın vazgeçilmez bir gerekliliği olduğunu belirtmekte; bu bilincin, kişinin kendisine yönelik geliştirdiği teoriler, sahip olduğu bilgiler ve insan olmanın anlamını keşfetmeye yönelik içsel çabasıyla biçimlendiğini vurgulamaktadır.

James (1950) benlik kavramının temel amacının bireyin kendisiyle barışık olması, kendisini olumlu biçimde değerlendirmesi ve kendisini değerli hissetmesi olduğunu ifade etmektedir. Benlik saygısının korunmasına yönelik yaklaşımlara göre bireyler, kendilerine yönelik olumlu duygular taşımayı tercih eder ve bu duyguları sürdürebilmek için kendilerini dışa dönük biçimde olumlu şekilde tanıtma eğilimi gösterirler. Bu perspektife göre benlik, olumlu bir bilgi işleme sistemi olarak işlev görmektedir. Ayrıca benlik kavramı, bireyin kim olduğunu ve başkalarından ne bekleyebileceğini anlaması için sürekli bir bilişsel referans noktası ya da yol gösterici bir işlev de üstlenmektedir (Kaban, 2023; Aydın, 2024).

Swann (1997) tarafından öne sürülen kendini gerçekleştirme teorisi, bireylerin benlik tanımlarını korumaya yönelik güçlü bir güdüye sahip olduklarını ve bunu, benlik görüşleriyle uyumlu bir sosyal gerçeklik oluşturarak gerçekleştirdiklerini savunmaktadır. Benlik kavramı, kişinin doğuştan gelen bir eğilimini temel almaktadır. Diğer bir ifade ile kişi benliğini geliştirme arzusuna doğuştan sahip olduğu belirtilmektedir. Nitekim kişi benliğini geliştirmek adına belirli bir zaman içerisinde daha etkin ve yetkin olma isteğine bağlı benliğinin gücünden destek almaktadır. Bu doğrultuda geliştirilen modeller, bireylerin benliklerini geliştirme sürecinde kesin ve güvenilir bilgilere ulaşmaya yönelik bir güdülenme içinde olduklarını ileri sürmektedir (Gültekin, 2023). Ayrıca bireyin kişiliği ve davranışları üzerine düşünmesi, benlik kavramının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Psikolojik benlik oluşumu sürdükçe bireyler, kendilerini, olmak istedikleri kişiyi ve kendilerini dünyaya nasıl sunduklarını daha belirgin biçimde fark etmeye başlar; benliklerinin çeşitli yönlerini bir arada tutmaya yönelik bir çaba içine girerler. Kimlik ve aitlik duygusu yetişkinlik dönemi boyunca merkezi bir rol oynarken gelecekteki yetişkinlik anlayışının şekillendirilmesi ergenlik döneminin temel gelişim görevlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Saçaralp, 2023; Aydın, 2024).

Benlik yapısının gelişiminde bireyin kendisini algılaması kuşkusuz önemli bir rol oynasa da kişinin çevresiyle kurduğu etkileşimler de bu süreçte belirleyici bir faktördür (Rogers, 1962). Tan (2000), bireyin çevresindeki diğer insanlarla ve nesnelerle kurduğu etkileşimlerde başkalarının bakış açılarını gözlemleme fırsatı

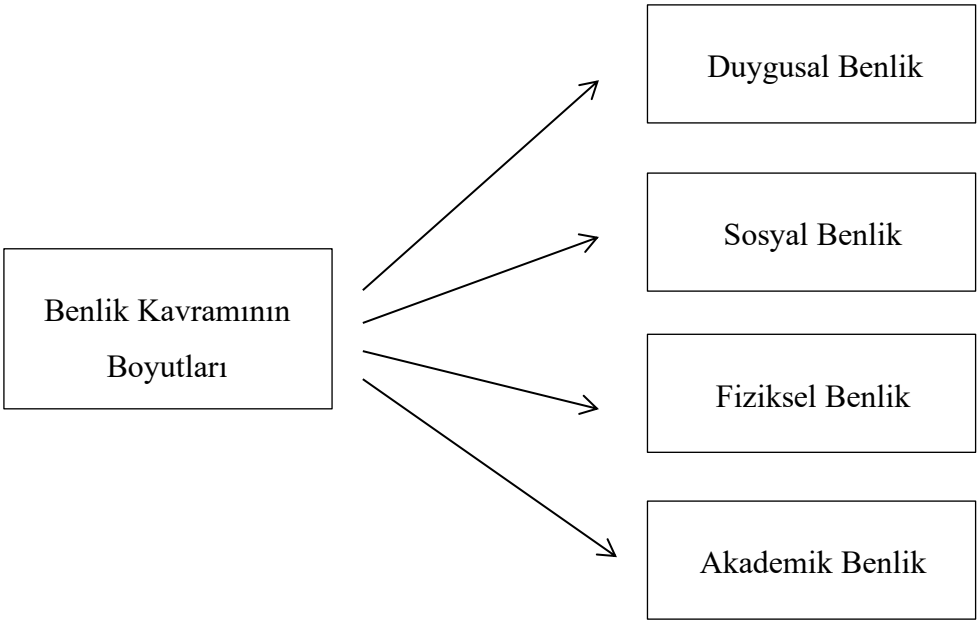
bulduğunu ifade etmektedir. Bu etkileşimler, bireyin kendi benlik algısını şekillendirmede önemli bir işlev görür. Birey, özellikle sosyal etkileşimleri dahilinde, sahip olduğu yeterlilik alanlarını ya da eksik olduğu noktaları fark etme imkânı bulur, dolayısıyla benlik tanımında farklılaşmalar meydana gelebilir. Bu bağlamda benlik algısının yüksek ya da düşük düzeylerde olabileceği söylenebilir (Orth ve Robins, 2014).

Özyürek (1983), benlik algısının oluşumunda ve gelişiminde bireyin ailesinin tutumlarının yanı sıra öğretmenlerinin ve arkadaşlarının da önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Benlik algısı, çocuğun çevresindeki kişilerin ona yönelik olumlu ya da olumsuz geri bildirimleri ve sosyal etkileşimleri sonucunda şekillenmektedir. Bu etkileşimler, bireyin kendisini nasıl algıladığını belirleyen başlıca faktörler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla benlik algısı yalnızca kişiye özgü bir süreç değil; aynı zamanda çevresel ve sosyal etkileşimlerden de büyük ölçüde etkilenebilen bir yapıdır (Marsh, 1990).

Benlik; duygusal benlik, sosyal benlik, akademik benlik ve fiziksel benlik boyutları üzerinden biçimlenen ve bu dört boyutun etkileşimiyle bütünlük kazanan bir yapıdır. Bu doğrultuda, kişi kendi duygusal ve fiziksel niteliklerini tanıması ve değerlendirmesi ile benliğin sosyal ve akademik boyutlarını oluşturmaktadır. Beliğin boyutları kişinin ileride ulaşmayı hedeflediği benlik tasarımı ifade edilmektedir. Kişinin ifade etmek istediği benliği ile mevcut benlik imgesi arasındaki farkı nasıl algıladığı, benlik saygısının düzeyini belirlemede önemli bir ölçüt olduğu aktarılmaktadır (Ayça, 2022; Çetinceli ve Acar, 2022).

2.1.1 Benlik Kavramının Boyutları

Benlik kavramını tanımlayan alt boyutları bulunmaktadır. Bu boyutlar alanyazında çeşitli konu kapsamları ile sınıflandırılmaktadır. Benlik kavramının 4 boyutundan söz etmek mümkündür (Shavelson vd., 1976; Yavuzer, 2013). Şekil 2.1'de bu boyutlara yer verilmektedir.



Şekil 2.1 Benlik kavramının boyutları

Duygusal Benlik: kişinin duygularını tanıması, kontrol etmesi ve ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır. Duygusal benliğe göre kişiler, duygularını anlayabilmekte ve anlamlandırabilmektedir. Bununla beraber duygularını yönetebilen kişilerin de duygusal açıdan olumlu benlik algılarını geliştirdikleri belirtilmektedir.

Akademik Benlik: kişinin eğitim süreçlerinde göstermiş olduğu başarısı, öğrenme çabası, akademik yeterliliği ve kapasitesi ile ilgili algılarını ifade etmektedir. Bir çocuğun eğitim süresince almış olduğu başarısı, öğretmenlerinin geri bildirimleri ve öğrenme tecrübesi, akademik benlik saygısının geliştirilmesinde büyük bir öneme sahiptir. Akademik benlik algısı, öğrenmeye yönelik motivasyon ile yakından ilişkili bulunmaktadır. Öğrencinin eğitim süresince başarı beklentisini ve performansını, akademik benlik algısı büyük oranda belirlemektedir.

Sosyal Benlik: kişinin ailesi, arkadaşları, öğretmenleri ve çevresi ile kurmuş olduğu ilişkileri kapsamaktadır. Sosyal ortamda kişinin onay alması veya kabul görmesi, arkadaşlık ilişkileri kurması ve çevresine karşı kendisini yeterli görmesi, benlik algısı ile yakından ilgilidir. Sosyal açıdan kendini ifade edebilen, etkileşim sağlayabilen kişiler sosyal benlik algılarının gelişimini desteklemektedirler.

Fiziksel Benlik: kişinin bedensel görünümü ile özümseme hali olarak tanımlanmaktadır. Kişi bedenin özelliklerine ve sportif yeteneklerine hâkim olma şekli, fiziksel benlik ile ilişkilendirilmektedir. Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde fiziksel görünüme karşı yapılan değerlendirmeler, fiziksel benliğin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir.

2.2 Benlik Saygısı

Benlik saygısı, bireyin kendisine atfettiği değeri nasıl algıladığı ve kendisi hakkında geliştirdiği değerlendirmeler bütünü olarak tanımlanabilir. Bu kavram; kişinin kendine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlarını, özsaygı düzeyini ve kendine verdiği değeri yansıtmaktadır. Benlik saygısı, bireyin hem kendiyle kurduğu etkileşimini hem de sosyal çevresiyle etkileşimini önemli ölçüde etkiler. Bununla birlikte benlik saygısı, literatürde zaman zaman "benlik" kavramıyla karıştırılabilmektedir (Seki ve Dilmaç, 2020)

Benlik saygısına yönelik ilk bilimsel çalışmaların William James'e dayandığı görülmektedir. James, 1890 yılında yayımladığı "Principles of Psychology" adlı eserinde benliğin yapısı ve önemini ele aldıktan sonra, benlik saygısının oluşumunda etkili olan faktörlere dair genel çıkarımlarda bulunmuş ve insan davranışının anlaşılmasında benlik saygısının kritik bir rol oynadığını vurgulamıştır (James, 1950).

Benlik saygısı, bireyin kendisini özünde değerli bir varlık olarak algılaması şeklinde açıklanabilir (Rosenberg, 1965). Orth ve Robins (2014) ise benlik saygısını, kişinin kendisini yeterli, anlamlı, başarılı ve kıymetli bir birey olarak değerlendirme düzeyi şeklinde ifade etmektedir.

Türkçeye "öz saygı" ya da "benlik saygısı" olarak çevrilen "self-esteem" kavramı, benlik (öz) kavramıyla sıkı bir etkileşim içerisindedir ve bireyin kendi kişiliğine yönelik geliştirdiği olumlu tutumları yansıtan bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Ulusoy, 2013). Benlik saygısı, kişinin kendisine yönelik yaptığı değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan ve kendinden ne ölçüde hoşnut olduğuna bağlı olarak biçimlenen öznel bir algıdır. Konuyla ilgili bir araştırmada benlik saygısı, benliğin duygusal yönünü ifade eden bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Trzesniewski vd.,

2003). Benlik saygısı; bireyin kendini tanıyıp değerlendirmesinin yanı sıra kendi güç ve yeteneklerini olduğu gibi kabul etmesi ve buna bağlı olarak kendisine duyduğu sevgi, saygı ve güvenle alakalı bir durumdur (Akın, 2017).

Başka bir araştırmada benlik saygısının, benlik kavramına kıyasla daha özel bir yön taşıdığı belirtilmektedir. Benlik saygısı, benliğin oluşmasında en temel yaklaşımlardan bir tanesidir. Bu nedenden dolayı benlik kavramına göre benlik saygısı daha fazla öne çıkarılan bir konu olarak ele alınmaktadır (Marsh ve Craven, 2006). Benlik saygısı, bireyin kendisine yönelik algısı doğrultusunda olumlu ya da olumsuz düşünceler geliştirmesiyle doğrudan bağlantılıdır. Bireyin kendisini değerli görmesi yüksek benlik saygısına işaret ederken, kendisini diğer insanlara kıyasla daha az değerli algılaması ve kendi yeterlilikleri konusunda kuşku duyması düşük benlik saygısının göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Daha açık ifade etmek gerekirse benlik saygısı yüksek bireylerin başarılı olma konusunda genellikle daha kararlı ve azimli bir tutum sergiledikleri görülmektedir (Yücel, 2013). Bu bireyler, duygusal açıdan daha dayanıklı, çevresel etkilerden daha az etkilenen ve olaylara daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaşan kişiler olma eğilimindedir. Ayrıca kendi kimliklerini ve değerlerini daha net biçimde kavrayarak daha bütüncül bir öz-farkındalık geliştirebilmektedirler. Buna karşılık benlik saygısı düşük bireyler, duygusal denge açısından daha kırılgan bir yapı sergileyebilmekte ve günlük yaşamdaki olumsuzluklardan daha kolay etkilenebilmektedir. Bu bireyler çevrelerinden kabul görme ve onaylanma ihtiyacını daha yoğun hissederken, bu onayın sürekliliği konusunda sıklıkla kaygı duyabilmektedirler (Eriş ve İkiz, 2013). Dolayısıyla düşük benlik saygısına sahip bireylerin dış etkilere karşı daha hassas ve savunmasız oldukları, buna karşın yüksek benlik saygısına sahip bireylerin dışarıdan gelen tepkilere karşı daha dirençli ve daha sağlam bir benlik algısı geliştirdikleri ifade edilebilir.

Benlik saygısı, benliğin duygusal boyutunu ifade etmekte; kişinin kim olduğunu anlamasının yanı sıra kendisine yönelik duygularını da kapsamaktadır. Bu bağlamda benlik saygısı, bireyin benliğini onaylama ve tanımlama düzeyine yönelik bir hoşnutluk durumu olarak değerlendirilebilir ve kişinin kendisini değerli, önemli ve özel hissetmesine dayanmaktadır (Beane ve Lipka, 1984; Hamachek, 1995).

Benlik saygısı, bireyin kendisine yönelik değerlendirmesi ve kendini değerli hissetme düzeyi olarak psikolojik sağlık ve sosyal işlevsellik açısından kritik bir öneme sahiptir. Araştırmalar, benlik saygısı yüksek bireylerin stresle daha etkili başa çıktığını, daha tatmin edici sosyal etkileşimler kurduğunu ve yaşamdan daha fazla doyum sağladığını göstermektedir (Rosenberg, 1965). Ayrıca sağlıklı bir benlik saygısı, bireylerin öz-yeterlilik duygusunu güçlendirerek hem kişisel hem de profesyonel hedeflere ulaşma çabalarını artırmaktadır. Buna karşın düşük benlik saygısı, depresyon, kaygı bozukluğu ve sosyal çekilme gibi psikolojik sorunlarla ifade edilmektedir. Bu nedenle benlik saygısının geliştirilmesi, bireylerin duygusal dayanıklılığını artırmak ve toplumsal katkılarını güçlendirmek adına hem kişisel hem de sosyal düzeyde stratejik bir öncelik olarak değerlendirilmelidir (Sevim ve Artan, 2021).

2.3 Akademik Benlik Saygısı

Benliğin alt boyutlarından biri olan akademik benlik, yalnızca belirli konu alanı ya da disiplinlere (fen, matematik, sanat gibi) ait becerilerle sınırlı değildir (Wigfield ve Eccles, 2000). Strein (1993) akademik benlik algısının hem tanımlayıcı hem de değerlendirici yönlere sahip olduğunu ve bu kavramın tutumlardan ziyade akademik yetkinliklere odaklandığını belirtmiştir. Diğer araştırmacılar ise akademik benliği, öğrencilerin okuldaki çeşitli görevleri başarıyla yerine getirme ile duygu dizisi olarak tanımlamaktadırlar (Boersma ve Chapman, 1992).

Akademik benlik kavramı ele alınırken akademik başarı kavramı ile birbirlerini nasıl etkiledikleri üzerinde durulması gerekmektedir. Bu etkileşimin teorik ve ampirik araştırmalarla belirlenen bir sıralama ya da baskınlığını ortaya koyduğu ifade edilmektedir (Marsh, 1990). Buradan hareketle, beceri geliştirme ve kendini geliştirme modelleri benlik kavramı ile akademik başarıyı açıklamak için kullanılabilir. Beceri geliştirme modeline göre, benlik kavramı geçmiş başarıların bir sonucu olarak şekillenir. Başarı ise, benlik kavramına kıyasla daha etkin bir rol oynar. Dolayısıyla güçlü akademik beceriler geliştirmek, akademik benlik gelişiminin önünü açar. Buna karşılık kendini geliştirme modeli, bireyin akademik benlik inançlarının başarıyı tetikleyen bir etmen olduğunu ileri sürer. Bu modele göre başarıya ulaşabilmek için önce bireyin kendini akademik açıdan yeterli ve değerli hissetmesi gerekir, başka bir

ifadeyle benlik kavramı başarıyı biçimlendirir ve benlikteki değişimler başarıda da değişimlere yol açar (İşmar ve Şehitoğlu, 2021).

Akademik benlik saygısı, bireyin akademik bağlamdaki başarılarına, yetkinliklerine ve öğrenme kapasitesine yönelik öznel değerlendirmelerini ifade eder (Marsh, 1990). Başka bir deyişle, akademik benlik saygısı, bireyin akademik alandaki performansına yönelik kendini yeterli görme ve bireysel farklılıklarını doğal bir parçası olarak kabullenme düzeyini yansıtan bir kişilik niteliği olarak ele alınabilir. Bu yapı, bireyin kendisine yönelik genel benlik algısından farklı olarak akademik performans ve öğrenme süreciyle doğrudan bağlantılıdır (İşmar ve Şehitoğlu, 2021).

Eğitim psikolojisi bağlamında akademik benlik saygısı, bireyin öğrenmeye yönelik motivasyonu, öğrenme sürecine ilişkin tutumları ve akademik başarı düzeyi üzerinde kritik bir etkiye sahiptir (Faraji ve Güler, 2021). Akademik benlik saygısı genellikle, bireyin bir görevi başarma noktasında kendi yeterliğine yönelik algısı (öz-yeterlik) ve bu algıya yüklediği değeri içeren öz-değer olmak üzere iki temel bileşen üzerinden değerlendirilmektedir. Örneğin bir öğrencinin matematikteki başarısını değerlendirme biçimi, yalnızca mevcut matematik bilgisine değil, aynı zamanda bu alandaki yeterlik algısına ve bu başarının kişisel önemine dayanmaktadır. Bu bağlamda akademik benlik saygısı, bireyin hem bilişsel hem de duygusal süreçlerini yansıtan çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilebilir (Eccles ve Wigfield, 2002).

Araştırmalar, akademik benlik saygısının gelişiminde çeşitli faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir (Kenç ve Oktay, 2002). Bu faktörler arasında aile desteği, öğretmen-öğrenci etkileşimleri, akranlarla etkileşimler ve bireyin öğrenme ortamında yaşadığı deneyimler yer almaktadır (Kubilay ve Akbaşlı, 2021). Pozitif öğrenme deneyimleri bireyin başarıya yönelik inancını güçlendirirken, tekrarlayan başarısızlık yaşantıları ya da olumsuz geri bildirimler akademik benlik saygısını zedeleyebilmektedir. Özellikle ergenlik dönemi, bu yapının gelişiminde kritik bir evre olarak değerlendirilmektedir; çünkü birey bu dönemde hem akademik kimliğini hem de genel benlik algısını biçimlendirmektedir (Sevim ve Artan, 2021). Dolayısıyla okul öncesinde akademik benlik saygısı, bireyin hem kişisel hem de akademik yaşamını derinden etkileyen temel bir unsurdur. Eğitim politikaları ve pedagojik uygulamaların

tasarımında bu yapının dikkate alınması, bireylerin akademik ve kişisel gelişimlerine olumlu katkılar sağlayabilmektedir. Özellikle destekleyici ve olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması, akademik benlik saygısını güçlendirerek bireyin öğrenme motivasyonunu ve genel akademik başarısını artırma potansiyeline sahiptir (Aktan, 2012).

Akademik benlik algısı yüksek bireylerin psikolojik açıdan daha dayanıklı ve sorumluluk sahibi oldukları bazı çalışmalarda rapor edilmiştir (Crocker ve Park, 2004). Buna karşılık akademik olarak olumsuz benlik algısına sahip bireyler, akademik görevlerden kaçınarak ve başarısızlığa yönelik geçerli mazeretler üreterek kendi başarı olasılıklarını azaltabilmektedirler (Tice ve Baumeister, 1997; Burger, 2006).

Akademik benlik saygısının eğitim sürecine başlanması ile birlikte ortaya çıktığı belirtilmektedir. Eğitim süreci içerisinde akademik benlik, kişinin performansı ve yetenekleri dâhilinde gelişmektedir (Cevher, 2004). Okul öncesi dönemde çocuklar eğitime başladıkları yaştan itibaren (genellikle 5-6 yaş) akademik benlik saygısını kavramaya başlamaktadır. Bu süreçten itibaren ortaya çıkan akademik benlik saygısı, çocuğun kişisel olarak yetenek ve performans duyularının gelişmesini sağlamaktadır. Okul öncesi dönemde akademik benlik saygısının olumlu gelişimi önemlidir. Bu noktada ise etki eden faktörlerin iyi anlamda yönetilmesi gerekmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar örnekleri incelendiğinde okul öncesi dönemindeki çocukların kardeş sayıları, cinsiyetleri (Cevher, 2004), anne ve baba tutumları, eğitim (Cihangir, 1999; Cevher, 2004; Şeramet, 2006) gibi değişkenlerin akademik benlik saygısı üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Akademik benlik saygısının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ve duygusal uyumuyla da yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir. Yapılan araştırmalar, akademik benlik saygısı düşük olan çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin daha yüksek olabildiğini göstermiştir (Au ve Watkins, 1997). Bunun yanında bu çocukların sorumluluk veya görev alma konusunda kaçınma davranışı gösterebildikleri, akranları arasında geri çekilebildikleri ve sosyal etkileşimlerde güçlük yaşayabildiklerine ilişkin bulgular da bulunmaktadır (Daunic vd., 2000). Alanyazında, akademik benlik saygısı

yüksek olan okul öncesi dönem çocuklarının ise kişiler arası iletişim kurma becerilerinin daha gelişmiş olduğu ve görev ve sorumluluk alma konusunda daha istekli davrandıkları belirtilmektedir (Marsh ve Shavelson, 1985).

Okul öncesi dönemde akademik benlik saygısının olumlu anlamda gelişimi için ebeveyn tutumlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Aile içinde bireylerin çocuğa karşı tutum ve davranışlarının olumlu olmasının akademik benlik saygısını artıran en önemli etken olduğu açıklanmaktadır (Pinquart, 2017). Özellikle aile içi iletişimin iyi olması durumunda okul öncesi dönemdeki çocukların da iletişim kurma becerilerinin iyi olduğu eklenmektedir (Tamis-LeMonda vd., 2001).

2.3.1 Okul Öncesi Dönemde Akademik Benlik Saygısı

Akademik benlik saygısına yönelik yapılan çalışmalar, çocukların ilerleyen eğitim yaşantılarında öğrenmeye karşı tutumlarını, motivasyonlarını ve başarılarını doğrudan etkileyebilecek psikolojik temellerin okul öncesi dönemde atıldığını ortaya koymaktadır (Aktan, 2012). Örneğin, Can (2015) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların akademik benlik saygısı düzeylerini incelemek ve bu düzeylerin farklı demografik özelliklere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, çocuk yaşı ve ailedeki çocuk sayısı gibi değişkenlerin akademik benlik saygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığını bulgusuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, kız çocuklarının akademik benlik saygısı düzeylerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu; ayrıca anne ve baba eğitim düzeyinin çocukların akademik benlik saygısını anlamlı biçimde etkilediği ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, erken çocukluk döneminde akademik benlik saygısının toplumsal cinsiyet rolleri ve ebeveyn eğitimi gibi çevresel faktörlerden etkilenebileceğini göstermektedir.

Okul öncesi dönemde akademik benlik saygısının gelişimi, çocuğun bilişsel olgunlaşma düzeyi ile sosyal çevresinden aldığı geri bildirimlerin birlikte katkısıyla açıklanabilir. Bu bağlamda Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, çocuğun yaşına bağlı düşünme biçimini ve kendisini değerlendirme kapasitesini anlamada; Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı ise gözlem, model alma, pekiştirme ve öz-yeterlik algısı yoluyla

benlik gelişimini açıklamada kullanılabilir (Piaget, 1972; Bandura, 1986). Okul öncesi dönemde öğretmen geri bildirimleri, akran etkileşimleri ve ebeveyn tutumları, çocuğun akademik benlik saygısının biçimlenmesiyle ilişkili sosyal bağlamları oluşturmaktadır. Bu nedenle erken çocukluk eğitiminde çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun, yapılandırılmış ve destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulması önem taşımaktadır (Eccles, 1993; Mercan ve Özbey, 2020).

Akademik benlik saygısı, çocukların yakın çevrelerinde yer alan ebeveyn, öğretmen, arkadaşlar gibi kişilerin tutum, davranış ve yaklaşımlarından da etkilenebilmektedir. Bu bağlamda, akademik benlik saygısının, ebeveyn tutumları bağlamında ele alınması önem taşımaktadır.

2.4 Ebeveyn Tutumları

Ebeveynler, çocukların kişilik gelişiminde ve topluma sağlıklı bireyler olarak kazandırılmalarında temel bir rol üstlenmektedir. Çocuğun doğumundan itibaren anne ve babasıyla kurduğu duygusal bağ, çocuğun sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimi üzerinde kalıcı etkiler bırakmaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde sevgi, ilgi ve korunma gibi temel ihtiyaçların karşılanması, çocuğun kişiliğinin sağlıklı bir biçimde gelişmesine olanak tanımaktadır. Literatürde aile içinde çocuklara sunulan bakımın, çocuklarda güven ve bağımsızlık duygusunun gelişmesine katkı sağladığı ve bunun da ilerleyen yaşlarda sosyal ilişkilerini biçimlendirdiği belirtilmiştir (Altınkaynak, 2019, s. 5).

Ebeveyn tutumu, çocukların gelişimini şekillendiren ve ebeveynlerin çocuklarına yönelik davranışlarıyla ilgili genel yaklaşımlarını ifade eden bir kavramdır (Demirbağ ve Tuzgöl-Dost, 2025). Çocuklar, dünyaya geldikleri andan itibaren ebeveynlerinin sahip olduğu çocuk yetiştirme inançları, tutumları ve eğitim yaklaşımlarıyla yoğun bir etkileşim içerisindedir. Ebeveynlerin çocuklara yönelik bu yaklaşımları, çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimleri üzerinde belirgin bir etki yaratmaktadır (Tocu, 2014).

Ebeveynlik stillerine ilişkin ilk sistematik sınıflandırmalardan biri Baumrind tarafından geliştirilmiş; otoriter, demokratik ve izin verici olmak üzere üç temel stil

tanımlanmıştır (Baumrind, 1966). Maccoby ve Martin (1983), bu sınıflandırmaya iki yeni stil ekleyerek beşli bir yapı oluşturmamış; ebeveyn davranışlarını duyarlılık ve talepkârlık boyutlarının kesişimine göre yeniden düzenleyerek demokratik, otoriter, izin verici/hoşgörülü ve ilgisiz/ihmal edici olmak üzere dört stil önermiştir. Aşırı koruyucu tutum ise bu dörtlü tipolojiden ayrı olarak ele alınan ve Türkiye'de kullanılan Ebeveyn Tutum Ölçeği'nde bağımsız bir alt boyut olarak ölçülen bir tutumdur. Bu araştırmada kullanılan ölçeğin yapısına uygun biçimde demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici olmak üzere dört alt boyut incelenmiştir (Karabulut Demir ve Şendil, 2008).

Demokratik Ebeveyn Tutumu: Bu tutuma göre çocuk aile içerisinde bir birey olarak kabul edilmektedir. Aile içerisinde alınan kararlarda çocuğun düşüncelerine saygı gösterilmekte veya fikirleri sorulmaktadır. Demokratik ebeveyn tutumu içerisinde büyüyen çocuklar genel olarak yaratıcı, girişimci, özgüvenli, düşüncesini özgür bir biçimde ifade edebilen, kurallara karşı sorgulayıcı, alternatif çözümler üretebilen, paylaşımcı ve çözüm odaklı kişiler olarak büyümektedirler (Pinquart, 2017).

Otoriter Ebeveyn Tutumu: Cezalandırma temel alınan bu tutum şeklinde anne ve babalar, çocuklara aşırı kurallar yüklemektedirler. Çocuğun genel davranışlarının üzerinde ebeveynin kontrolcü yaklaşımı mevcuttur. Bu tür yaklaşım sergileyen ebeveynlerin çocukları her şeye boyun eğen, korkak, otoriteden çekinen, özgüveni düşük, kendinden istenilenin daha fazlasını yapmaya çalışan, isyankâr, güçsüzlere karşı saldırgan davranışları olan kişiler olarak yetiştirilmektedir (Baumrind, 1991).

Aşırı Koruyucu Ebeveyn Tutumu: Bu tutumda ebeveynler çocuğun üzerinde gereğinden fazla kontrol geliştirmektedirler. Çocuğa karşı yaklaşımları gereğinden fazla özenlidir. Bu tutuma göre anne ve babalar çocuğun üzerine titremektedirler. Bu tutum ekseninde büyüyen çocuklar olaylara karşı seyirci kalan, karar alma ve verme konusunda güçlük yaşayan, amaçlarına ulaşma konusunda destek alan, problemleri kendisi için başkalarının çözmesini bekleyen ve tüm bunları alışkanlık haline getiren kişiler olarak yetiştirilmektedir (Alisinanoğlu, 2003).

İzin Verici Ebeveyn Tutumu: Bu tutuma bağlı ebeveynler çocuğa karşı sınır koyma ya da kontrol sağlama konusunda yetersizdirler. Çocuk bu tutuma göre rahat rahat hareket etmektedir. Kendini özgür zannetmektedir. Bu sebepten ötürü çocuk, üzerinde herhangi bir denetim olmadan davranışlar geliştirmektedir. Bu tutuma göre büyüyen çocuklar bir davranışa göre tepki göstermemektedir. Çocuk, ebeveynlerinin kendisine karşı ilgisiz olduğunu düşünmektedir. Bu çocuklar, her ortamda benzer serbestliği bekleyebilmekte; bu serbestliği bulamadıkları ortamlarda ise tedirginlik ve huzursuzluk yaşayabilmektedir (Sak vd., 2015).

Baumrind'in kuramsal çerçevesi, çocuk gelişimi alanında yapılan çok sayıda araştırmaya yön vermiş ve günümüzde hâlâ geçerliliğini koruyan önemli bir model olarak kabul edilmektedir. Bu kuramsal yaklaşım, ebeveyn tutumlarının çocukların psikososyal gelişim süreçlerine etkisini değerlendirmede temel bir referans noktasıdır (Nas, 2023). Bu nedenle bu araştırmada da bu kuramsal çerçeve temel alınmıştır.

Ebeveyn tutumları, çocuğun duygusal, psikolojik ve sosyal gelişim alanlarında belirgin etkiler yaratmaktadır. Anne ve babaların çocuklarına karşı benimsedikleri tutumlar; çocuğun karakter gelişimi, akademik başarıları, sosyal ifadeleri ve öz saygısı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Steinberg, 2001). Otoriter tutumda ebeveynler katı bir disiplin uygular ve çocuklarından mutlak itaat beklerler. Bu durum, çocuklarda düşük öz saygı, yüksek kaygı ve sosyal uyum sorunları gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Koruyucu tutumda ise ebeveynler çocuklarını gereğinden fazla kontrol etmekte; bu durum, çocuğun öz güven eksikliği yaşamasına, aşırı bağımlılığa ve duygusal kırılganlıklara zemin hazırlayabilmektedir. Buna karşılık demokratik ebeveyn tutumu, daha dengeli bir yaklaşım sergileyerek çocukların özerkliklerini desteklerken aynı zamanda uygun sınırlar ve kurallar koymaktadır (Burnett vd., 1999). Bu tutumlar çocuğun kişisel gelişimi ve toplumsal uyumu üzerinde farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Örneğin demokratik tutumu benimseyen ebeveynler, çocuklarına güvenli bir ortam sunarak onların özgüven kazanmalarını teşvik ederken; otoriter ve aşırı koruyucu tutumlar çocukları daha içe dönük, bağımlı ve kendine güvenmeyen bireyler hâline getirebilmektedir (Pinquart, 2017).

Maccoby ve Martin'in (1983) geliştirdiği tipolojide ebeveynler, talepkârlık ve duyarlılık düzeylerine göre dört farklı tarzda sınıflandırılmaktadır: Demokratik, otoriter, hoşgörülü ve ilgisiz. Demokratik ebeveynler, çocuklarının özgüvenli ve bağımsız bir kişilik geliştirmelerine zemin hazırlarken, otoriter ebeveynler katı disiplin anlayışları nedeniyle çocuklarda içe kapanıklık ve baskılanma duygusunu tetikleyebilmektedir. Hoşgörülü (aşırı izin verici) ebeveynler, çocuklarına kural ve sınır koymada zayıf kaldıklarından, bu çocuklar zaman zaman doyumsuz, kuralsız davranışlar sergileyebilmekte ve iş birliği becerilerinde eksiklik yaşayabilmektedirler. Öte yandan aşırı koruyucu ebeveynler, çocuklarına gereğinden fazla kontrol uyguladıklarında onların bağımsızlık geliştirmekte zorlanmalarına ve aşırı bağımlı bireyler hâline gelmelerine neden olabilmektedir (Lamborn vd., 1991). Sonuç olarak ebeveyn tutumları, çocukların sosyal becerilerinden kişilik özelliklerine ve insan etkileşimlerine kadar yaşamlarının her yönünü etkileyebilecek önemli bir belirleyicidir.

Ebeveyn tutumları içinde aşırı koruyucu yaklaşım, çocuğun güvenliğini sağlama amacı taşıyan gelişimsel korumadan ayrılmalıdır. Erken çocukluk döneminde yetişkin gözetimi, sınır koyma ve tehlikelerden koruma gerekli olmakla birlikte, korumanın çocuğun yaşı, yeterlikleri ve karşı karşıya bulunduğu gerçek riskle orantısız hâle gelmesi aşırı koruyucu tutumun temelini oluşturmaktadır. Bu tutum; çocuğun kendi başına gerçekleştirebileceği görevleri ebeveynin üstlenmesi, hata yapma ve engellenme olasılığını sürekli ortadan kaldırması, çocuğun yerine karar vermesi, normal keşif davranışlarını sınırlaması ve gereksinim olmadığı hâlde müdahalede bulunması gibi davranışlarla görünür olabilmektedir. Bu nedenle aşırı koruyuculuk yalnızca yoğun ilgi göstermek anlamına gelmemekte; ilginin kontrol edici, özerkliği daraltıcı ve çocuğun kendi yeterliğini deneyimlemesini engelleyici bir nitelik kazanmasını ifade etmektedir (McLeod vd., 2007; Clarke vd., 2013).

Okul öncesi dönem, çocuğun seçim yapma, sorumluluk üstlenme, problem çözme, duygularını düzenleme ve bir görevi bağımsız olarak tamamlama becerilerini yoğun biçimde denediği bir gelişim evresidir. Çocuklar kendi eylemleri ile ortaya çıkan sonuç arasındaki ilişkiyi deneyimledikçe yeterlik ve kontrol duygusu geliştirmektedir. Ebeveynin her güçlükte çocuğun yerine çözüm üretmesi, görevi onun adına

tamamlaması veya başarısızlık ihtimalini bütünüyle ortadan kaldırması ise çocuğun kendi çabasının sonucunu görme fırsatını azaltabilmektedir. Bu durumda çocuk, yeni bir etkinlikle karşılaştığında yetişkin desteği olmadan başaramayacağı yönünde bir algı geliştirebilir; karar vermekten kaçınabilir ve yardım arama davranışını gereğinden fazla kullanabilir. Alanyazında ebeveyn kontrolü ve düşük özerklik desteğinin çocukluk kaygısıyla ilişkili olduğu, ancak ebeveynliğin çocuk sonuçlarını tek başına açıklamadığı ve ilişkinin çocuğun özellikleri ile aile bağlamı dikkate alınarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (McLeod vd., 2007). Dolayısıyla aşırı koruyucu tutumun olası etkileri deterministik biçimde değil, çocuğun mizacı, gelişim düzeyi ve aile içindeki diğer ilişkilerle birlikte ele alınmalıdır.

Aşırı koruyucu tutum akademik benlik saygısı açısından değerlendirildiğinde temel sorun, ebeveynin çocuğun kendi yeterliğini sınamasına ne ölçüde alan bıraktığıdır. Millî Eğitim Bakanlığının ebeveyn tutumlarına ilişkin aile eğitim bülteninde, koruyucu tutuma sahip ebeveynlerin çocukların yapabileceği birçok işi onlar adına üstlenebildiği ve bu durumun çocukların kendi deneyimleri yoluyla öğrenmelerini sınırlandırabildiği belirtilmektedir. Aynı kaynakta çocuklara gelişim düzeylerine uygun karar verme, problem çözme, sorumluluk alma ve bağımsız davranma fırsatları sunulması önerilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Okul öncesi dönemde yönergeyi bağımsız izleme, bir etkinliği tamamlamaya çalışma, soruya kendi yanıtını verme ve hata sonrasında yeniden deneme gibi deneyimler çocuğun "yapabilirim" algısını güçlendirmektedir. Bu nedenle babanın çocuğun yerine görevi tamamlaması yerine, gerektiğinde ipucu vermesi, denemesi için zaman tanıması ve desteğini aşamalı biçimde azaltması akademik yeterlik algısının gelişimi açısından daha işlevsel bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Clarke vd., 2013; MEB, 2023).

Bununla birlikte çocuk, anne ve babanın tutumlarını birbirinden bağımsız iki ayrı etki olarak değil, aile sistemi içinde birlikte deneyimlemektedir. Bu nedenle aşırı koruyucu tutumun anlaşılmasında eş ebeveynlik ya da ortak ebeveynlik olarak Türkçeleştirilen coparenting kavramı önemli bir çerçeve sunmaktadır. Eş ebeveynlik, çocuğun bakımından ve yetiştirilmesinden sorumlu yetişkinlerin ebeveynlik rollerini nasıl koordine ettiklerini ifade eden, çocuğa odaklı bir ilişki alanıdır. Kavram, eşler arasındaki romantik ilişkinin niteliğiyle bağlantılı olmakla birlikte onunla aynı

değildir; temel olarak çocuk yetiştirme konularındaki iş birliğini, sorumluluk paylaşımını ve ebeveynlerin birbirlerinin rolünü destekleme biçimlerini kapsamaktadır. Feinberg'in (2003) modelinde eş ebeveynlik; çocuk yetiştirmeye ilişkin görüş birliği, görev ve sorumlulukların paylaşılması, ebeveynlerin birbirlerini desteklemesi ya da zayıflatması ve aile içi ilişkilerin ortak biçimde yönetilmesi boyutları üzerinden açıklanmaktadır. Daha sonra geliştirilen Eş Ebeveynlik İlişkisi Ölçeği de bu yapının çok boyutlu niteliğini ortaya koymuştur (Feinberg vd., 2012).

Eş ebeveynliğin olumlu olması, anne ve babanın her konuda tamamen aynı davranması veya bütün görevleri matematiksel olarak eşit paylaşması anlamına gelmemektedir. İşlevsel eş ebeveynlikte ebeveynler temel kurallar, çocuktan beklenen sorumluluklar ve kullanılacak disiplin yöntemleri konusunda açık iletişim kurmakta; farklı görüşlerini çocuğu çatışmanın içine çekmeden çözmekte ve birbirlerinin ebeveynlik otoritesini çocuğun yanında değersizleştirmemektedir. Bu bağlamda destekleyici eş ebeveynlik, çocuğa bakım veren yetişkinlerin birbirine güvenmesi, bilgi paylaşması, kararları müzakere etmesi ve çocuğun ihtiyaçları karşısında koordineli hareket etmesiyle ilişkilidir. Olumsuz eş ebeveynlik ise yoğun çatışma, diğer ebeveynin kararlarını sürekli geçersiz kılma, sorumluluktan çekilme, çocuğu taraf tutmaya yöneltme veya ebeveynlerden birinin diğerinin çocukla ilişkisini zayıflatması gibi örüntüler içerebilmektedir (Feinberg, 2003; Teubert ve Pinquart, 2010).

Aşırı koruyucu tutum ile eş ebeveynlik arasındaki ilişki, anne ve babanın çocuğun özerkliğine yönelik ortak ya da farklı mesajlarında belirginleşmektedir. Her iki ebeveynin de çocuğun yapabileceği görevleri sürekli üstlenmesi ve yaşına uygun bağımsızlık girişimlerini risk olarak değerlendirmesi, aile içinde özerkliğin sınırlı olduğu tutarlı fakat gelişimsel açıdan elverişsiz bir iklim oluşturabilir. Ebeveynlerden birinin aşırı koruyucu, diğerinin ise sınırları belirsiz veya bütünüyle serbest bırakıcı davranması durumunda çocuk hangi beklentinin geçerli olduğunu anlamakta zorlanabilir. Buna karşılık bir ebeveynin daha sıcak ve özerklik destekleyici tutumu, bazı koşullarda diğer ebeveynin olumsuz yaklaşımını kısmen dengeleyebilir. Ancak bu telafi olasılığı, sürekli tutarsızlığın her zaman yararlı olduğu anlamına gelmemektedir. Kara ve Sümer'in (2022) bulguları, anne ve baba davranışlarındaki tutarlılığın niteliğinin önemli olduğunu; iki ebeveynin de olumlu davranışlar

sergilediği eş ebeveynlik örüntüsünde akademik öz-yeterliğin daha yüksek, iki ebeveynin de olumsuz davranışlar sergilediği örüntüde ise daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu nedenle hedef yalnızca tutarlılık değil, gelişimsel olarak uygun ve olumlu tutarlılıktır.

2.4.1 Akademik Benlik Saygısı Açısından Ebeveyn Tutumları

Ebeveyn tutumları, çocukların kişilik ve öz saygı gelişimi ve sosyal beceri kazanımı üzerindeki oldukça önemli bir role sahiptir (Bandura, 1974). Ebeveynler, öğretmenler ve akranlar gibi önemli figürlerin tutum ve davranışları, çocuklara yalnızca davranışsal örnek oluşturmakla kalmamakta; aynı zamanda bu davranışların arkasında yatan değer, inanç ve tutumların benimsenmesinde de etkili bir rol oynamaktadır (McFarland vd., 2014). Bu bağlamda, çocukların kendi tercihleri dışında ebeveynlerinin yaklaşımlarından önemli ölçüde etkilendikleri söylenebilir. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik olumlu ya da olumsuz tutumları, çocukların kendilerine ve dünyaya dair geliştirdikleri bakış açılarını doğrudan şekillendirmekte; bu durum da onların gelecekteki sosyal etkileşimlerinde ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir (Tocu, 2014, s. 25).

Aileler, çocuklara kimlik ve aidiyet duygusu kazandırmada da merkezi bir işleve sahiptir. Çocuklar, özellikle erken çocukluk ve ergenlik döneminde ebeveynlerinin sergilediği tutum ve davranışlar aracılığıyla çeşitli beceri ve tutumlar geliştirirler. Çocuklar bu süreçte kendileri hakkında önemli bilgiler edinir ve kişilik gelişimlerine yön verecek kalıpları benimserler (Hardy vd., 2010; Kooraneh ve Amirsardari, 2015). Ebeveynlerin tutumları, çocukların özsaygı, öz-yeterlik, psikolojik dayanıklılık ve okul başarısı gibi alanlardaki gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Ayrıca, Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi bağlamında çocukların, aile üyelerini ve çevrelerindeki yetişkinleri gözlemleyerek davranış kalıplarını benimsedikleri, bu rol modellerini taklit ederek kendilerine dair bir benlik inşa ettikleri belirtilmiştir (McFarland vd., 2014).

Alanyazında ebeveynlerin çocuklarına göstermiş oldukları ilgi ve desteğin, akademik benlik saygısına olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Pinquart, 2023).

Ebeveyn ile kurulan güvenli bağlar, çocukların benlik algılarının gelişmesinde katkı sağlamaktadır. Çocukların kendilerini önemli ve yeterli hissettikleri ebeveyn-çocuk etkileşimi akademik benlik algılarının desteklenmesini de sağlayabilmektedir (Pinquart, 2023).

Akademik benlik saygısının geliştirilmesinde ebeveyn tutumu önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun sadece başarılı olduğu zamanlar içerisinde kabul görmesi yeterli değildir. Benliğin olumlu anlamda geliştirilmesi için başarı ölçütlerinin farklı değişkenler ile bağlantılı olduğu bilinmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda koruyucu ebeveyn tutumlarının çocuklar üzerinde daha düşük ve kırılgan benliğin geliştirilmesine yol açtığı belirtilmektedir. Bu nedenle akademik benlik saygısı kapsamında ebeveynlerin koruyucu tutumu olumsuz değerlendirilmektedir (Brueckmann vd., 2023).

Ebeveyn tutumları, çocukların duygusal, bilişsel, sosyal ve akademik gelişimleri açısından önemli bir konu alanı oluşturmaktadır. Babaların çocuklarına karşı sergilemiş oldukları tutum ve davranışlar, çocukların benlik gelişimini yakından etkilemektedir. Özellikle akademik benlik saygısının gelişimi erken çocukluk döneminde alınan olumlu baba tutumu ile yakından ilişkilendirilmektedir. Çocukların yeterli ve değerli hissetmeleri, başarılı bireyler olmaları, akademik benlik saygısının gelişimi ile içselleştirilmektedir. Bu anlamda babaların ebeveyn tutumları, çocukların akademik benlik saygısının gelişiminde en temel değişkenlerden biri olduğu kabul edilmektedir (Maccoby ve Martin, 1983).

Okul öncesi dönemde çocukların akademik benlik saygıları, ebeveynlerinden almış oldukları geri bildirim ile geliştirilmektedir. Akademik benlik saygısı yüksek olan çocuklarda öğrenme süreçlerine karşı daha meraklı oldukları, akademik görevler karşısında ise daha fazla sorumluluk almak istedikleri gözlemlenmiştir. Bununla beraber başarısız kaldıkları durumlarda da psikolojik iyi oluş hallerinin korunduğu, dayanıklıkları daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır (Wigfield ve Eccles, 2000; Marsh ve Craven, 2006).

Demokratik ebeveyn tutumu, sıcaklık ve duyarlılığın gelişim düzeyine uygun sınırlarla birlikte sunulmasına dayanmaktadır. Çocuğun görüşlerinin dinlenmesi, seçim yapmasına fırsat verilmesi, çabasının takdir edilmesi ve başarısızlık durumunda yeniden denemeye teşvik edilmesi, akademik görevlerde yeterlik ve kontrol duygusunu destekleyebilir. Bu yaklaşım, çocuğun başarıyı yalnızca dış değerlendirmelere değil kendi çabasına da bağlamasına ve öğrenme sürecine daha güvenli katılmasına katkı sağlayabilir (Baumrind, 1991; Eccles vd., 1993).

Aşırı koruyucu ebeveyn tutumunda çocuğun yaşına uygun görevleri bağımsız biçimde gerçekleştirmesine yeterli alan tanınmaması, yeterlik deneyimlerini sınırlayabilir. Ebeveynin çocuğun yerine sürekli karar vermesi, güçlükleri ortadan kaldırması veya hata yapmasını bütünüyle önlemeye çalışması, çocuğun akademik görevler karşısında yetişkin desteği olmadan başaramayacağı yönünde bir algı geliştirmesine yol açabilir. Bu nedenle aşırı koruyuculuğun, özellikle özerklik desteğinin düşük olduğu durumlarda, akademik benlik saygısının daha kırılgan biçimde gelişmesiyle ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir (McLeod vd., 2007; Clarke vd., 2013; MEB, 2023).

Otoriter ebeveyn tutumu yüksek kontrol, katı kurallar ve düşük açıklama düzeyiyle karakterizedir. Çocuğun hata yapmasının ağır biçimde eleştirilmesi, koşulsuz itaat beklenmesi ve karar süreçlerine katılımının sınırlandırılması, akademik görevlerde kaygıyı ve başarısızlık korkusunu artırabilir. Bu koşullarda çocuk, kendi yeterliğini içsel ölçütlerle değerlendirmek yerine yetişkin onayına bağımlı hâle gelebilir; bu da akademik benlik saygısının gelişimini olumsuz etkileyebilir (Baumrind, 1991; Yazıcı ve Taştepe, 2013).

İzin verici ebeveyn tutumunda ebeveyn sıcak ve kabul edici olabilmekle birlikte kural koyma, izleme ve gelişimsel rehberlik sınırlı kalmaktadır. Akademik görevler için düzenli rutinlerin, sorumlulukların ve tutarlı geri bildirimlerin yeterince oluşturulmaması; çocuğun öz düzenleme, görevi sürdürme ve başarısını gerçekçi biçimde değerlendirme becerilerini zorlaştırabilir. Bu nedenle izin verici tutumun akademik benlik saygısı üzerindeki etkisi yalnızca çocuğa özgürlük tanınmasıyla değil, bu özgürlüğün yaşa uygun sınırlar ve rehberlikle desteklenip desteklenmediğiyle birlikte ele alınmalıdır (Maccoby ve Martin, 1983; Lamborn vd., 1991; MEB, 2023).

Ebeveyn tutumlarının akademik benlik saygısıyla ilişkisi tek yönlü ve kesin değildir. Demokratik tutumda görülen sıcaklık, tutarlılık ve özerklik desteği akademik yeterlik algısını güçlendirebilirken; otoriter, aşırı koruyucu ve sınırları belirsiz izin verici yaklaşımlar farklı mekanizmalar üzerinden çocuğun öz düzenleme, hata ile başa çıkma ve kendini yeterli değerlendirme süreçlerini zorlaştırabilir. Bu ilişkilerin çocuğun mizacı, gelişim düzeyi, öğretmen geri bildirimleri ve aile içi etkileşimlerle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir (Darling ve Steinberg, 1993; Pinquart, 2017).

2.4.2 Okul Öncesi Dönemde Babaların Ebeveyn Tutumları

Erken çocukluk döneminde (36-72 ay) ebeveyn tutumları arasında babanın rolü önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Lamb, 2010). Özellikle erken çocukluk döneminde babaların rolünün duygusal, bilişsel ve akademik alanda kritik bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Erken çocukluk döneminde aile ile kurulan ilişkiler güven bağı ekseninde ilerlemektedir. Özellikle baba ile kurulan bağlar, çocukların kişilik gelişiminden benlik algılarına kadar çeşitlenen bir eksende belirleyici bir role sahiptir (Rollè vd., 2019).

Ebeveyn tutumlarına göre erken çocukluk döneminde çocuğa etkin bir şekilde destek sağlamak, çocuğun özgüvenine, akademik yeterlilik algılarına, problem çözme ve sosyal iletişim becerilerine önemli katkı sağlamaktadır (Tösten vd., 2017). Geleneksel aile yapısı içerisinde büyüyen çocuklarda annenin rolü daha fazladır. Nitekim günümüzde babaların rolü de önemli ölçüde etkin bulunmaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde babalar, çocuklarına karşı daha iletişim odaklı yaklaşmaktadır. Kurulan iletişim yüzeysel olmamakla birlikte daha nitelikli ve daha psiko-sosyal gelişim odaklı ilerlemektedir. Öte yandan baba ve çocuğun kaliteli zaman geçirmesi, çocuğun akademik benlik saygısının gelişiminde belirleyici bir etkiye sahiptir (Lamb, 2010).

Tüm bu bulgular, araştırmalarda babaların ebeveynlik tutumlarının da dikkate alınmasının, çocukların gelişimini daha kapsamlı biçimde açıklayabilmek açısından önem taşıdığına işaret etmektedir.

Bu noktada, babaların ebeveynlik tutumlarını yalnızca bireysel özellikler üzerinden değil; babalık rolünü biçimlendiren toplumsal cinsiyet düzeni, çalışma yaşamı, aile politikaları ve ebeveynler arasındaki iş birliği bağlamında değerlendirmek gerekmektedir. Babalık, toplumun aileden ve erkekten beklentileri doğrultusunda anlam kazanan sosyal bir roldür. Bu nedenle babanın çocukla ne kadar ve nasıl ilgilendiği, kişisel isteğinin yanı sıra kültürel kabullerden, çalışma koşullarından ve kurumsal desteklerden etkilenebilmektedir.

Dünyada babalık rolü tarihsel olarak önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Sanayileşme sonrasında babaya daha çok geçimi sağlama ve otoriteyi temsil etme, anneye ise bakım ve eğitim sorumluluğunu üstlenme rolü verilmiştir. Kadınların eğitim ve çalışma yaşamına katılımının artması, aile yapılarının çeşitlenmesi ve çocuk gelişimi araştırmalarının baba-çocuk ilişkisinin önemini görünür hâle getirmesiyle çağdaş babalık anlayışı genişlemiştir. Günümüzde ekonomik kaynak sağlamanın yanı sıra, babalardan günlük bakıma katılmaları, çocukları ile duygusal yakınlık kurmaları, çocuklarının oyun ve öğrenme deneyimlerini desteklemeleri ve eğitimle ilgili kararlarda sorumluluk almaları beklenmektedir (Lamb, 2010; Akçınar, 2017). Erken çocuklukta geçirilen sürenin miktarı kadar etkileşimin niteliği de önemlidir. Güncel derlemeler, sıcak ve duyarlı baba katılımının etkilerinin aile bağlamına göre değişebildiğini; okul öncesi kurumlarda öğretmenlerin babalarla doğrudan iletişim kurması ve etkinlikleri babaların katılabileceği biçimde planlamasının katılımı güçlendirdiğini göstermektedir (Puglisi vd., 2024; Wang ve Chen, 2024).

Türkiye'de babalık, bu değişimden etkilenmekle birlikte ataerkil aile yapısının izlerini taşımaktadır. Geleneksel yapıda baba çoğunlukla "ailenin reisi", ekonomik sağlayıcı ve otorite; anne ise bakım ve gündelik eğitimden birinci derecede sorumlu kişi olarak konumlandırılmıştır. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV)'nın Türkiye'de Babalık Araştırması'nda katılımcı babaların neredeyse tamamının çocuk bakımındaki birincil sorumluluğu anneye yüklediği ve bakımı sıklıkla "kadın işi" olarak algıladıkları belirlenmiştir (Akçınar, 2017). Bu kabuller, babanın bakım, okul takibi ve duygusal paylaşım alanlarındaki sürekliliğini sınırlayarak onu daha çok gerektiğinde disiplin uygulayan bir konuma itebilmektedir. Buna karşılık eğitim düzeyinin yükselmesi, kadınların istihdama katılımı ve eşitlikçi ebeveynlik anlayışının yaygınlaşması

babaları bakım ve eğitim süreçlerinde daha görünür hâle getirmektedir. Temel dönüşüm, babanın anneye "yardım eden" kişi değil, çocuğun bakım ve gelişiminden doğrudan sorumlu bir ebeveyn olarak görülmesidir.

AÇEV, bu dönüşümü "ilgili babalık" kavramıyla açıklamaktadır. İlgili babalık; babanın çocuğun bakım ve gelişiminde sorumluluk üstlenmesi, gelişim için ortam ve fırsat oluşturması, çocukla yakın ilişki kurması, zaman geçirmesi, onu dinlemesi ve destekleyici yöntemler kullanmasıdır (Akçınar, 2017). Bu yaklaşımda bakım, yakınlık ve çocuğun yaşına uygun sınır koyma birbirini tamamlamaktadır. AÇEV'in 1996'dan beri yürüttüğü Baba Destek Programı, 3-6 ve 7-11 yaşlarında çocuğu olan babalara 10-13 hafta süren grup çalışmalarıyla çocuk gelişimi, iletişim, demokratik tutum, olumlu disiplin ve toplumsal cinsiyet eşitliği konularında destek sunmaktadır. Programın Millî Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere farklı iş birlikleriyle 60.000'den fazla babaya ulaşması, sivil toplum kuruluşlarının araştırma, ebeveyn eğitimi ve farkındalık çalışmalarını birlikte yürütebileceğini göstermektedir (AÇEV, t.y.).

Ülkemizde babaların çocuk bakımına ve eğitimine katılımı kamusal politikalar yoluyla da desteklenmelidir. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB) tarafından 2012'de başlatılan Aile Eğitim Programı, beş alanda 28 modülden oluşmaktadır (ASHB, 2022). UNICEF iş birliğiyle geliştirilen Modüler Aile Eğitim Programı 2024'te 19 ilde pilot uygulanmış, 30.000 anne ve babaya ulaşmış ve 2026 itibarıyla 81 ile yaygınlaştırılmaya başlanmıştır (ASHB, 2026). Ayrıca 1 Mayıs 2026'da yürürlüğe giren 7578 sayılı Kanun ile özel sektör işçilerinin ücretli babalık izninin 5 günden 10 güne çıkarılması, babanın doğumdan itibaren bakım sürecinde bulunmasını destekleyen bir düzenlemedir. Bununla birlikte sürdürülebilir katılım için esnek çalışma olanakları, babalara uygun saatlerde okul etkinlikleri ve öğretmenlerin hem anne hem babayı doğrudan muhatap aldığı uygulamalar gereklidir.

Babalığın çocuk yaşamındaki etkinliğini açıklayan güncel kavramlardan biri de alanyazında "birlikte ebeveynlik", "ortak ebeveynlik" veya "eş ebeveynlik" olarak karşılanan coparenting kavramıdır. Birlikte ebeveynlik, en az iki yetişkinin çocuğun yetiştirilmesine ilişkin sorumlulukları nasıl koordine ettiğini ifade etmekte ve eşler arasındaki romantik ilişkiden ayrı bir ebeveynlik alanı olarak ele alınmaktadır. Çocuk

yetiştirmeye ilişkin görüş birliği, görev paylaşımı, ebeveynlerin birbirini desteklemesi veya zayıflatması ve aile içi etkileşimin birlikte yönetilmesi bu yapının temel boyutlarıdır (Feinberg, 2003; Gürmen, 2019). Güncel yaklaşımlar kavramı yalnızca evli anne-babalarla sınırlamamakta; ayrı yaşayan, boşanmış, yeniden evlenmiş veya farklı bakım düzenlemelerine sahip ailelerde de çocuğun yararını merkeze alan bir iş birliği olarak değerlendirmektedir (Ulucan Özkan ve Daşbaş, 2025). Amaç görevleri her durumda matematiksel olarak eşit bölmekten çok, sorumlulukları adil, açık ve tutarlı biçimde paylaşmaktır.

Olumlu birlikte ebeveynlikte anne ve baba, birbirlerinin ebeveynlik rolünü desteklemekte, temel kurallar konusunda tutarlı davranmakta, anlaşmazlıkları çocuğu taraf olmaya zorlamadan çözmekte ve eğitim kararlarını birlikte almaktadır. Bir meta-analizde olumlu birlikte ebeveynlik davranışlarının çocuk ve ergenlerin içe ve dışa yönelim sorunlarının daha düşük olmasıyla küçük fakat anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Zhao vd., 2022). Türkiye'de geliştirilen ölçekler de bu yapının ebeveyn desteği, iş birliği, ortak karar verme ve görev paylaşımı boyutlarıyla incelenebileceğini göstermektedir (Özdemir vd., 2021; Yılmaz Hiğde vd., 2023). Okul öncesi dönemde bu yaklaşım; okul bilgilerinin yalnızca anne üzerinden yürütülmemesi, babanın veli görüşmelerine katılması, evdeki öğrenme rutinlerinin birlikte planlanması ve çocuğa verilen geri bildirimlerin çelişmemesi anlamına gelmektedir. Anne ve babanın çocuğun çabasını destekleyen ve gelişim düzeyine uygun sorumluluklar sunan ortak yaklaşımı, çocuğun kendisini yeterli ve değerli algılamasını kolaylaştırabilir. Bu nedenle babaların ebeveynlik tutumlarının ataerkil rol beklentileri, ilgili babalık, kamusal destekler ve eş ebeveynlik ilişkisiyle birlikte ele alınması, akademik benlik saygısının oluştuğu aile bağlamını daha bütüncül açıklamakta ve alandaki sınırlı araştırma birikiminin genişletilmesi gereğini görünür kılmaktadır.

Babaların çocuklar üzerindeki rolü yalnızca ekonomik gereksinimlerin karşılanmasıyla sınırlı değildir. Babanın çocukla nitelikli zaman geçirmesi, bakım süreçlerine katılması, duygusal olarak ulaşılabilir olması ve çocuğun gereksinimlerine duyarlı karşılık vermesi baba-çocuk ilişkisindeki güveni desteklemektedir (Engle ve Breaux, 1998). Güvenli bağlanma tek bir ebeveynlik etiketiyle açıklanamamakla

birlikte; sıcaklık, duyarlılık, tutarlılık ve gelişim düzeyine uygun sınırların birlikte bulunduğu demokratik/otoritatif tutumla daha fazla örtüşmektedir. Buna karşılık duygusal desteğin sınırlı olduğu katı otoriter yaklaşım, tutarsızlık ve çocuğun özerkliğini aşırı ölçüde sınırlayan koruyuculuk güvenli ilişki örüntüsünü zorlaştırabilir. Baba ile güvene dayalı ilişki kuran çocukların çevreyi keşfetmeye daha açık oldukları ve akademik benlik algılarının daha olumlu gelişebildiği bildirilmektedir (Bowlby, 1988; Bacro, 2012; Pinquart, 2023).

Baba ve çocuk arasındaki iletişimin kısa vadede değil, sürdürülebilir bir şekilde sağlanması gerekmektedir. Aile üyelerinden alınan başarılı iletişim şekli, çocukların sosyal iletişim ve ilişkilerinde de başarılı olunmasını sağlamaktadır (Kolucki ve Lemish, 2011). Başarılı iletişim ve ilişki ağı oluşturabilen çocuklar, genel olarak uyumlu çocuklardır. Bu çocukların problem çözme becerileri gelişmiştir ve akademik süreçlere katılımları daha motive edici şekildedir (Bowlby, 1988).

Okul öncesi dönemde çocukların babalarından almış oldukları geri bildirim, akademik benlik algılarının gelişiminde değerlidir. Babaların destek veren yaklaşımları ekseninde davranış geliştirmeleri, çocukların kendilerini daha değerli hissetmesini sağlamaktadır. Pozitif anlamda babasından destek gören çocukların yeterlilik duyguları yüksektir. Bundan dolayı akademik alanda başarı sağlama ihtimalleri de aynı ölçüde yüksek olabilmektedir (Shears ve Robinson, 2005; Miklikowska ve Hurme, 2011).

Demokratik ebeveyn tutumuna sahip babalar, çocuklarının düşüncelerini değerli bulmaktadır, çocukların ifade ettiklerine aktif bir dinleyici olarak katılım sağlamaktadır. Çünkü bu babalar, çocuklarının kendilerini ifade edebilmelerine fırsat tanımaktadırlar. Öte yandan çocuklara yaş ve gelişimlerine uygun görev ve sorumluluklar vererek onların bilişsel süreçlerine olumlu katkı sağlamaktadırlar (Schludermann ve Schludermann, 1970; Day vd., 2006).

Demokratik ebeveyn tutumuna sahip babalar, çocuklarına kişisel alan tanımaktadırlar. Çocuklar kendi alanları ekseninde bağımsız hareket edebilme özgürlüğüne sahiptirler. Bu durum çocukların öz düzenleme yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır (Nichol,

1985). Baumrind (1991) demokratik ebeveyn tutumunun, çocukların akademik benlik başarılarında olumlu etkiler sağladığını savunmaktadır. Demokratik tutuma sahip babaların çocukları çoğunlukla öz güvenlidirler ve sosyal becerileri yüksek kişilik yapısına sahiptirler.

Aşırı koruyucu tutuma sahip babalar, çocuğun karşılaşabileceği güçlükleri önceden ortadan kaldırma ve onun adına karar verme eğiliminde olabilirler. Bu yaklaşım, iyi niyetli olsa da çocuğun bağımsız deneme, hata yapma, problem çözme ve sorumluluk üstlenme fırsatlarını azaltabilir. Böyle bir etkileşim örüntüsünde çocuk, akademik görevler karşısında kendi yeterliğine güvenmek yerine yetişkin desteğine gereğinden fazla ihtiyaç duyabilir; kaygı ve başarısızlık korkusu yaşayabilir (Segrin vd., 2012; Brussoni ve Olsen, 2013).

Aşırı koruyucu yaklaşımın sürekli hâle gelmesi, çocukların merak ve keşfetme davranışlarını sınırlandırarak problem çözme becerilerinin gelişimini zorlaştırabilir. Akademik benlik saygısı açısından önemli olan nokta, çocuğun başarısını kendi çabası ve becerisiyle ilişkilendirebilmesidir. Babanın çocuğun yapabileceği görevleri onun yerine üstlenmesi bu ilişkiyi zayıflatabilir; gelişim düzeyine uygun sorumluluklar vermesi ve gerektiğinde kademeli destek sunması ise yeterlik algısını güçlendirebilir (Segrin vd., 2012; MEB, 2023).

Ebeveyn tutumları kapsamında babaların rolü eğitim süreçlerine sağlamış oldukları katılım ile de önemli bulunmaktadır. Çocukların eğitim süreçlerine aktif katılım gösteren babaların çocukları okulda daha başarılı çocuklardır. Çünkü bu çocuklar, babalarından almış olduğu güven ve destek sayesinde okula daha motive olarak gelmekte ve okulda öğrenilenlerle evde pekiştirilebilmektedir. Okul onlar için yeni bilgilerin öğrenildiği bir yerdir. Bu bakımdan babalarının da bu süreçte katılım sağlaması, okulda da güvenli bağlanmanın devam ettirilmesini ve çocuğun öğrenmelerinin desteklenmesini sağlamaktadır (Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Porumbu ve Necşoi, 2013).

Okula karşı güvenli bağlanma davranışı geliştiren çocuklar, okul etkinliklerine daha aktif katılım göstermektedirler. Ev ödevlerinde de sorumluluk almayı bir görev olarak

atfeden bu çocuklar sorumluluklarını yerine getirmekten kaçınmamaktadır (Bergin ve Bergin, 2009).

Özellikle çocuklar üzerinde anlamlı etkileri olan babaların etkin rolleri, çocukların akademik alanda başarı sağlamalarına katkıda bulunmaktadır. Flouri ve Buchanan (2004) babaların çocuklarına göstermiş oldukları ilgi dolayısıyla çocukların okul ile de uyumlu olduklarını aktarmaktadır.

Bronfenbrenner (1979) geliştirmiş olduğu ekolojik sistemler kuramında çocuk gelişimini değerlendirmektedir. Değerlendirmelerine göre okul, aile ve sosyal çevre çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Nitekim boyutların içsel etkileşimi, çocukların gelişim değerlerini belirlemektedir. Özellikle aile, çocukların gelişimini doğrudan etkileyen bir boyuttadır. Baba ve çocuk arasında kurulan olumlu ilişkiler, çocuğun sosyal çevresi ile olan uyumunu artırmakta, akademik süreçlerde başarı düzeyini yükseltmekte ve akademik benlik algılarının gelişmesini sağlamaktadır.

Babaların destek veren yaklaşımları çocukların öğrenmeye daha meraklı olmalarını sağlamaktadır. Çocuğuna merak duygusunu aşılayan bu duygunun canlı kalmasını sağlayan babalar, çocuklarının gelişim sürecine olumlu katkılar sunmaktadır. Aynı zamanda bu çocuklar akademik süreçlerde hata yapmaktan korkmayan çocuklardır. Hata yaptıklarında dahi babalarının destekleyici tutumlarından dolayı motivasyonlarını düşürmemektedirler (Easterbrooks ve Goldberg, 1984; Gaertner vd., 2007).

Vygotsky (1978) sosyo-kültürel gelişim kuramı kapsamında çocukların bilişsel gelişimlerinin sosyal etkileşimden ayrı tutulmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Öyle ki çocukların babaları ile kurmuş oldukları iletişimin öğrenme süreçlerine doğrudan etkisi bulunmaktadır. Özellikle babaların rehberlik eden yaklaşımları, çocukların bilişsel gelişimlerine olumlu anlamda katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla babaların çocukları ile etkileşim halinde oldukları öğrenme deneyimi, öz yeterlilik düzeylerinin artmasını sağlamaktadır. Bu çocuklar aktif katılımcı role sahip olmalarından kaynaklı akademik süreçlerde de başarılı çocuklar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ebeveyn tutumları kapsamında babaların rolü üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, demokratik tutuma sahip babaların çocuklarında yüksek öz güven gözlemlenirken, otoriter ve aşırı koruyucu babaların çocuklarında ise sosyal uyum konusunda ve akademik benlik algılarında olumsuz sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir (Yavuzer, 2018).

McBride vd. (2002) tarafından yapılan araştırmada, eğitim ve öğretim süreçlerine katılım gösteren babaların çocuklarında akademik başarı düzeyinin belirgin bir şekilde yüksek olduğunu belirtilmiştir. Çocuklarıyla oyunlar oynayan, etkinlikler yapan babalar, akademik uyum sürecini daha etkin kılmaktadır. Araştırmada, aynı zamanda eğitim süreçlerini takip eden, geri bildirimler sağlayan babaların çocuklarının algılama konusunda daha başarılı oldukları ortaya çıkarılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlarda yalnızca akademik benlik algısı açısından değil, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme açısından da babaların etkin bir role sahip olduğu aktarılmaktadır.

Alanyazında yapılan araştırmalarda eğitim süreçlerine ve okul etkinliklerine katılım gösteren ve destek sağlayan babaların çocuklarında akademik başarı düzeyi yüksek bulunmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlarda bu çocukların okul motivasyonlarının yüksek, öğrenme tutumlarının da olumlu olduğu ortaya çıkarılmıştır. Okul öncesi dönemde etkin bir role sahip olan babaların çocukları ile sağlamış oldukları destekleyici iletişimin, öz güven ve öz yeterlilik düzeylerini artırdığı bildirilmektedir. Elde edilen bu veriler doğrultusunda ise çocukların kendilerini daha iyi ifade ettikleri, eğitim süreçlerine de aktif katılım gösterdikleri bildirilmektedir (Nord ve West, 2001; Pleck, 2010).

Türkiye'de baba tutumları ile çocukların benlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Yazıcı ve Taştepe (2013), demokratik baba tutumunun çocuğun benlik algısını desteklediğini; duygusal destek ve kabulün çocuğun kendisini yeterli değerlendirmesinde önem taşıdığını belirtmiştir. Otoriter tutuma sahip ebeveynler ise çocuklarına duygusal açıdan yeterli desteği sunamayabilir ve bu durum çocukların akademik bağlamda kendilerini yetersiz görmeleriyle ilişkili olabilir. Katı denetim, cezaya dayalı disiplin ve hata karşısında sert tepki, çocuğun soru sorma ve

yeni görevleri deneme cesaretini azaltarak başarısızlık kaygısını artırabilir (Baumrind, 1991; Yazıcı ve Taştepe, 2013).

İzin verici tutuma sahip babalar çocuklarına yakın ve kabul edici davranabilmekle birlikte, sınır koyma ve sorumlulukların izlenmesi konusunda yetersiz kalabilirler. Kuralların ve akademik rutinlerin belirsiz olması, çocuğun öz düzenleme, görevi sürdürme ve sonuçları değerlendirme becerilerini geliştirmesini zorlaştırabilir. Bu nedenle izin verici tutumun olası etkileri, yalnızca çocuğa serbestlik tanınması üzerinden değil; serbestliğin tutarlı rehberlik, yaşa uygun beklentiler ve geri bildirimle desteklenip desteklenmediği üzerinden değerlendirilmelidir (Maccoby ve Martin, 1983; Lamborn vd., 1991; MEB, 2023).

Demokratik ebeveyn tutumu, çocukların sadece eğitim alanında başarı sağlamasını temel almamaktadır; çocukların içsel motivasyonlarını da arttırarak, öğrenmeye karşı daha meraklı olmalarını sağlamaktadır. Demokratik tutuma sahip babaların çocukları, kendilerini daha özgür ifade edebilmektedirler. Çünkü onlara tanınan fırsat dolayısıyla çocuklar, sosyal alanda aktif role bürünmektedir. Bununla beraber çocukların karar verme süreçlerine olan yaklaşımlarının da olumlu anlamda sürdürülmesi, öz yeterlilik algılarının geliştirilmesini sağlamaktadır. Bu, benlik oluşumu açısından değerlidir (Nimsi, 2006; Pekkarakaş, 2010). Bandura (1997) sosyal bilişsel kuramına göre kişilerin kendilerine karşı yeterlilik algılarını geliştirmeleri, çevreden alınan geri bildirim ve eğitimden sağlanan başarı dâhilinde şekillenmektedir. Bu bağlamda demokratik tutuma sahip babaların çocukları, eğitim hayatında daha girişken bir görüntü oluşturmaktadır.

Babaların ilgili davranışları çocukların özgüvenlerini yükseltmekte, öz yeterlilik algılarını geliştirmekte ve öğrenme motivasyonlarını dinç tutmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde babaların çocukları ile kurmuş oldukları iletişim, çocukların akademik benlik algısı inşalarını desteklemektedir (Bacro, 2012). Babaların çocuğun akademik benlik saygıları açısından öneminin vurgulayan alanyazın göz önünde bulundurularak mevcut araştırmada baba tutumlarına odaklanılmıştır.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan kesitsel tarama deseninde tasarlanmıştır. Kesitsel tarama, özel bir zaman dilimi içerisinde toplanan veriler aracılığıyla bireylerin mevcut durumlarını betimlemeyi ve değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlayan sistematik bir yaklaşımdır (Bulut, 2020). Mevcut araştırmada, 36-72 aylık çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin babaların ebeveynlik tutumları ve çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi hedeflenmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Çorum il merkezinde ikamet eden 36-72 aylık 500 çocuk ve baba çifti oluşturmaktadır. Katılımcılar olasılıksız örnekleme yöntemlerinden ölçüt temelli amaçlı örnekleme tekniğiyle seçilmiş; bu doğrultuda araştırmaya Çorum ilinde yaşayan, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 ay aralığında olan çocuklar ile onların ebeveynleri ve öğretmenleri arasından katılım için gönüllü olan bireyler dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun demografik dağılımı, çocukların yaşı ve cinsiyeti; babaların yaşı, eğitim durumu, meslek grubu gibi değişkenler üzerinden tanımlanmış olup Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1 Sosyo-demografik özelliklere ilişkin tanımlayıcı istatistiklerin dağılım tablosu

Değişken	Kategori	*N*	*%*
Çocuk Yaşı	4 Yaş	71	14,20
	5 Yaş	193	38,60
	6 Yaş	236	47,20
Çocuk Cinsiyeti	Erkek	224	44,80
	Kız	276	55,20
Baba Yaşı	26-35	158	31,60
	36-45	277	55,40
	46+	65	13,00
Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar Değil	32	6,40
	İlkokul	23	4,60
	Ortaokul	54	10,80
	Lise	151	30,20
	Ön lisans	70	14,00
	Lisans	149	29,80
	Lisansüstü	21	4,20

Tablo 3.1'in devamı

Değişken	Kategori	N	%
Mesleki Durum	Çalışmıyor	65	13,00
	İşçi	121	24,20
	Memur	125	25,00
	Esnaf	126	25,20
	Emekli	31	6,20
	Serbest Meslek	32	6,40

Araştırmaya toplam 500 ebeveyn-çocuk çifti dâhil edilmiştir. Çocukların yaş dağılımında %47,20'si 6 yaş (60 ay +), %38,60'ı 5 yaş (48-60 ay) ve %14,20'si 4 yaş (36-48 ay) grubundadır. Cinsiyet dağılımında kız çocukları %55,20, erkek çocukları %44,80 oranındadır. Babaların yaş grupları %55,40 ile 36-45 yaş, %31,60 ile 26-35 yaş ve %13,00 ile 46 yaş ve üzeri şeklindedir. Eğitim düzeyine göre katılımcıların %30,20'si lise, %29,80'i lisans, %14,00'ı ön lisans, %10,80'i ortaokul, %6,40'ı okur-yazar değil, %4,60'ı ilkokul ve %4,20'si lisansüstü mezunudur. Mesleki durum dağılımında %25,20 esnaf, %25,00 memur, %24,20 işçi, %13,00 çalışmıyor, %6,40 serbest meslek ve %6,20 emekli kategorilerinde yer almaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verilerin toplanması için üç temel ölçme aracı kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında yer alan "Kişisel Bilgi Formu" babalara uygulanmıştır. "Akademik Benlik Saygısı Ölçeği" çocuklar için öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. "Ebeveyn Tutum Ölçeği" ise babalara uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcı babaların yaşı, eğitim düzeyi ve mesleği ile çocukların yaşı ve cinsiyetine ilişkin verileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Akademik Benlik Saygısı Ölçeği (ABSÖ): Bu araştırmada kullanılan Akademik Benlik Saygısı Ölçeği, çocukların sınıf ortamındaki akademik davranışlarına ilişkin öğretmen değerlendirmelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Akademik benlik saygısı ölçeği okul öncesi dönemden 8. sınıfa kadar öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırma uygulaması ile geliştirilmiştir. Araştırma örneğinde temel amaç öğrencilerin okuldaki başarı düzeylerinin ele alınmasıdır. Ölçek Kuzgun tarafından 1996 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, Cevher ve Buluş tarafından 2006 yılında Türkçeye

uyarlanarak hazırlanmıştır (Cevher ve Bulus, 2006). Ölçeğin hazırlanması Coopersmith ve Gilbert (akt. Burnett, 1998) tarafından yapılmıştır. Bu aşamada geliştirilen Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği, Hamachek (akt. Burnett, 1998) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek uygulamasında düşük ve yüksek benlik saygı düzeylerine yönelik "Davranış Değerlendirme Envanteri" destekleyici görev olarak belirlenmiştir. Yapılması amaçlanan bu araştırma içerisinde de Demokratik, Otoriter, Aşırı Koruyucu, İzin Verici Ebeveyn Tutum Düzeyleri araştırılmak istenmiştir. Ölçek öğretmenler tarafından cevaplandırılmıştır. Ölçek uygulaması 10 dakikalık bir sürece tekabül etmektedir. 10 dakika içerisinde uygulanarak, puanlanmakta ve yorumlanmaktadır. Ölçek 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer verilen faktörler ise şu şekildedir: okul ortamında öğrenci girişimi, sosyal dikkat, başarı-başarısızlık, sosyal çekicilik, özgüven. Akademik Benlik Saygısı Ölçeği öğretmenlerin çocuklarla ilgili sınıf ortamında yaptıkları gözlemler doğrultusunda ölçekte yer alan maddelerde çocukları değerlendirmelerine dayanmaktadır. Bu uygulama sırasında beşli Likert tipinde uygulama geliştirilmiştir. Geliştirilen her bir Likert için sıklık terimleri eklenmiştir. Bu sıklık terimleri ise şu şekildedir; "her zaman", "sık sık", "bazen", "nadiren" ve "hiçbir zaman". Ölçeğin madde-toplam korelasyonları 0,28 ile 0,80 arasında değişmektedir. Bu değerler, maddelerin ölçeğin bütünüyle yeterli düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 22 ile 110 arasında değişmektedir. (Yırtıcı ve Arı, 2024).

Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ): Babaların çocuklarına karşı benimsedikleri tutumları değerlendirmeyi hedefleyen bir ölçektir. Ebeveyn tutum ölçeği 2-6 yaş arası çocukları bulunan ebeveynlerin, ebeveyn tutumlarını incelemek ve belirlemek amacı ile geliştirilen bir ölçektir. Ölçek Karabulut Demir ve Şendil tarafından 2008 yılında geliştirilmiştir (Karabulut Demir ve Şendil, 2008). Ölçekte, katılımcıların yanıtlarına dayalı 5'li Likert tipi derecelendirme kullanılmaktadır. Bunlar ise şu şekildedir: "hiçbir zaman böyle değildir", "nadiren böyledir", "bazen böyledir", "çoğu zaman böyledir" ve "her zaman böyledir". Ölçek toplam 4 alt boyutta oluşmaktadır. Bu boyutlar şunlardır: demokratik (17 madde), otoriter (11 madde), izin verici (9 madde) ve aşırı koruyucu (9 madde). Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Her boyut ayrı bir puan olacak şekilde belirlenmiştir. Bir boyut düzeyinden sağlanan yüksek puan,

ilgili boyutun temsil ettiği tutum ile bağlantısını gösterir (Karabulut Demir ve Şendil, 2008).

Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin geliştirildiği çalışmada *Cronbach's α* iç tutarlılık katsayıları demokratik tutum için α = 0,83, otoriter tutum için α = 0,76, izin verici tutum için α = 0,74 ve aşırı koruyucu tutum için α = 0,75 olarak raporlanmıştır (Karabulut Demir ve Şendil, 2008).

Bu araştırma kapsamında ölçeklerin güvenirliği *Cronbach's α* katsayısı ile yeniden değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı α = 0,95 olarak bulunmuştur. Ebeveyn Tutum Ölçeği alt boyutlarına ait *Cronbach's α* katsayıları demokratik tutum için α = 0,83, otoriter tutum için α = 0,78, aşırı koruyucu tutum için α = 0,75 ve izin verici tutum için α = 0,70 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanına ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise α = 0,71'dir.

Elde edilen bu değerler, ölçeğin hem orijinal formunda hem de bu araştırma kapsamında yeterli ve kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Bu bulgular, ölçeklerin araştırma amacına uygun ve güvenilir ölçme araçları olduğunu göstermektedir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri toplama araçlarının belirlenmesinin ardından, katılımcılara aktarılacak sorular geliştirilmiştir. Anket soruları araştırma konusu kapsamında geliştirilen soru içeriğini oluşturmaktadır. Anket sorularının belirlenmesinin ardından gerekli izin ve onayların alınması için evraklar toplanarak Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul ve Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuruda bulunulmuştur.

Yapılan başvuruların ardından veri toplama süreci, Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu onayı ve Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün vermiş olduğu izin doğrultusunda veri toplama süreci başlatılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın araştırma uygulama izinleri doğrultusunda onay verilen 11 bağımsız anaokulu bulunmaktadır. İzinlerin ve onayların ait olduğu anaokulları Çorum il

merkezindeki 36-72 ay aralığındaki öğrencilerin eğitim aldığı anaokulları ile sınırlıdır. Öncelikle bu okullara ulaşılıp, öğretmenler ile görüşülmüştür. Görüşmede araştırma konusu ve kapsamı ile ilgili bilgiler aktarılmıştır.

Araştırma konusu bağlamında geliştirilen araştırmanın modeli ve bu kapsamda oluşturulan anket hakkında tüm bilgilendirmeler öğretmenlere ve katılımcı babalara anlatılmış ve bilgilendirilmesi yapılmıştır. Yapılan bilgilendirmelerin ardından gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmenler, her bir öğrenci için akademik benlik saygısı ölçeğine ait sorulara yanıtlar vermişlerdir. Babalar için ise kişisel bilgi formu ve ebeveyn tutum ölçeğine dair sorular aktarılmıştır. Babalar, gönüllülük esasına dayalı olarak her bir soruyu yanıtlamışlardır. Araştırma konusu kapsamında her bir öğrenci için kişisel bilgi formuyla birlikte ABSÖ ve ETÖ verileri toplanmıştır.

Elde edilmesi amaçlanan araştırma sorularına ait veriler, etik kurallar çerçevesinde gizlilik ilkesine riayet edilerek toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanma süresince katılımcıların kişisel bilgilerine saygı gösterilerek gizli kalması temel alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bilgilere odaklı yürütülen çalışmanın verileri, bilimsel amaçlar dolayısı ile toplanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Veriler nicel yöntemlerle analiz edilmiş ve analizlerde SPSS 27.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Analiz sürecinin başlangıcında ölçeklerden elde edilen puanlara ait aritmetik ortalama, standart sapma ile minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık ve basıklık katsayıları ile, varyansların homojenliği ise Levene testi ile değerlendirilmiştir. Normal dağılım varsayımının sağlandığı durumlarda parametrik testlere başvurulmuştur.

İki kategorili değişkenlerde gruplar arası karşılaştırmalar Bağımsız Örneklemler t-Testi ile yapılmış, üç ve daha fazla grubu içeren değişkenler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılık saptanması durumunda, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Çocuğun cinsiyeti ve yaşının akademik benlik saygısı düzeyi üzerindeki ayrı ve ortak etkilerini incelemek amacıyla iki yönlü

varyans analizi (Two-Way ANOVA) uygulanmıştır. Ebeveyn tutumları ile akademik benlik saygısı arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise Pearson Korelasyon Analizi tercih edilmiştir.

Tüm istatistiksel değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Bulguların yalnızca p değerleri üzerinden değerlendirilmesini önlemek amacıyla etki büyüklüğü değerleri raporlanmış; t testi analizlerinde Cohen'in d katsayısı, varyans analizlerinde ise eta-kare (η^2) katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın örneklem büyüklüğü ve istatistiksel gücü dikkate alınarak Tip II hata olasılığı değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen değerlendirmesine dayalı Akademik Benlik Saygısı Ölçeği puanları ile babaların öz bildirimine dayalı Ebeveyn Tutum Ölçeği puanlarından elde edilen bulgular sunulmuştur. Analiz sonuçları aşağıdaki tablolar eşliğinde açıklanmıştır.

4.1 Ölçeklere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Güvenirlik Bulguları

Tablo 4.1 Akademik benlik saygısı düzeyine ilişkin tanımlayıcı istatistikler, normallik ve güvenilirlik sonuçları

Değişken	*Ort.*	Min.	Maks.	*SS*	Çarpıklık	Basıklık	*Cronbach's α*
Akademik Benlik Saygısı Düzeyi	88,75	26,00	110,00	15,08	-0,908	0,866	0,952

Tablo 4.1'de akademik benlik saygısına ilişkin tanımlayıcı istatistikler, dağılım özellikleri ve güvenirlik katsayısı gösterilmiştir. Akademik Benlik Saygısı puanları 26-110 aralığında olup ortalama 88,75 (SS = 15,08) ve Cronbach's α katsayısı 0,952'dir.

Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde değerlerin ±1.5 sınırları içinde kaldığı ve normal dağılım varsayımının karşılandığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). *Cronbach's α* katsayısının 0,70'in üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994).

Tablo 4.2 Ebeveyn tutum ölçeğine ilişkin tanımlayıcı istatistikler, normallik ve güvenilirlik sonuçları

Değişken	*Ort.*	Min.	Maks.	*SS*	Çarpıklık	Basıklık	*Cronbach's α*
Demokratik	74,43	48,00	85,00	7,50	0,786	0,338	0,835
Otoriter	19,66	11,00	36,00	5,21	0,645	0,119	0,782
Aşırı Koruyucu	34,14	16,00	45,00	5,78	0,316	0,313	0,754
İzin Verici	20,55	11,00	39,00	5,01	0,509	0,245	0,703
Ebeveyn Tutum Düzeyi	148,78	114,00	185,00	11,63	0,108	0,162	0,711

Ort. = Ortalama, *SS* = Standart sapma

Tablo 4.2'de, değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler, dağılım özellikleri ve güvenirlik katsayıları gösterilmiştir.

Demokratik tutum ortalaması 74,43 (*SS* = 7,50; α = 0,835), otoriter tutum ortalaması 19,66 (*SS* = 5,21; α = 0,782), aşırı koruyucu tutum ortalaması 34,14 (*SS* = 5,78; α = 0,754) ve izin verici tutum ortalaması 20,55 (*SS* = 5,01; α = 0,703) olarak bulunmuştur.

Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde tüm değişkenlerin ±1,5 sınırları içerisinde kaldığı görülmekte olup dağılımların normal dağılım varsayımını karşıladığı saptanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Cronbach's α katsayısının 0,70'in üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Tablo 4.2 incelendiğinde ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilir olduğu görülmüştür (Nunnally ve Bernstein, 1994).

4.2 Akademik Benlik Saygısı ile Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Akademik benlik saygısının ebeveyn tutumları ile ilişkisinin incelenmesine ilişkin bulgular, aşağıda yer verilen korelasyon tablosundaki gibidir.

Tablo 4.3 Akademik benlik saygısı düzeyi ile ebeveyn tutumları arasındaki korelasyon matrisi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Akademik Benlik Saygısı Düzeyi	1					
2. Demokratik Tutum	-0,012	1				
3. Otoriter Tutum	0,032	-0,444**	1			
4. Aşırı Koruyucu Tutum	-0,111*	0,270**	-0,081	1		
5. İzin Verici Tutum	-0,079	-0,146**	0,260**	0,124**	1	
6. Ebeveyn Tutum Düzeyi Toplam Puanı	-0,083	0,517**	0,233**	0,687**	0,514**	1

Not. Pearson korelasyon katsayıları verilmiştir.
$p < 0,05$ için * işareti, $p < 0,01$ için ** işareti kullanılmıştır.

Tablo 4.3'te akademik benlik saygısı düzeyi ile ebeveyn tutumlarının alt boyutları ve toplam puanı arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Akademik benlik saygısı düzeyi ile demokratik tutum (r = -0,012; p = 0,796), otoriter tutum (r = 0,032; p = 0,480), izin verici tutum (r = -0,079; p = 0,076) ve ebeveyn tutum

düzeyi toplam puanı (r = -0,083; p = 0,065) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır (p > 0,05). Akademik benlik saygısı düzeyi ile aşırı koruyucu tutum arasında ise negatif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r = -0,111; p = 0,013).

4.3 Akademik Benlik Saygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde akademik benlik saygısının çocuk yaşı ve cinsiyeti ve ebeveyn eğitim düzeyi ve mesleki olmak üzere çeşitli değişkenler açısından incelenmesine ilişkin bulgularına yer verilmiştir.

4.3.1 Çocuk Yaşı Açısından Akademik Benlik Saygısı

Araştırma konusu kapsamında bu başlık içerisinde çocuk yaşı açısından akademik benlik saygısına ilişkin bulgular aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 4.4 Akademik benlik saygısı düzeylerinin çocuk yaşına göre incelenmesi

Değişken	Kategori	Çocuk yaşı		ANOVA			
		Ort.	*SS*	*F*	*p*	*η²*	*Fark*
Akademik Benlik Saygısı Düzeyi	4 Yaş (1)	92,01	14,95	3,005	**0,048***	0,012	1>2
	5 Yaş (2)	87,05	15,49				
	6 Yaş (3)	89,16	14,64				

*p < 0,05. Post-hoc karşılaştırmalar Tukey HSD testi ile yapılmıştır. η^2: eta kare etki büyüklüğünü ifade eder.

Akademik Benlik Saygısı Düzeylerinin çocuk yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tek yönlü gruplar arası varyans analizi uygulanmıştır. Akademik Benlik Saygısı puanları açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (F = 3,005; p = 0,048). Anlamlılığa ulaşmasına rağmen ortalama puanlar arasındaki farkın küçük düzeyde olduğu görülmektedir (η^2 = 0,012). Tukey HSD post-hoc karşılaştırmaları, 4 yaş grubunun ortalama puanının (M = 92,01; SS = 14,95) 5 yaş grubundan (M = 87,05; SS = 15,49) anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.3.2 Çocuk Cinsiyeti Açısından Akademik Benlik Saygısı

Bu başlık içerisinde çocuk cinsiyeti açısından akademik benlik saygısı bulgularına yer verilecektir.

Tablo 4.5 Akademik benlik saygısı düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre incelenmesi

	Çocuğun cinsiyeti				**t testi**		
	Erkek		**Kız**				
	Ort.	***SS***	***Ort.***	***SS***	***t***	***p***	***d***
Akademik Benlik Saygısı Düzeyi	85,87	15,42	91,08	14,41	-3,899	**0,001***	0,351

*$p < 0,05$. *d*: Cohen'in *d* etki büyüklüğü katsayısını ifade eder.

Akademik Benlik Saygısı düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem *t* testi uygulanmıştır. Akademik Benlik Saygısı puanları açısından cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t = -3,899; p = 0,001; d = 0,351). Kız çocuklarının ortalama puanının (M = 91,08; SS = 14,41) erkek çocuklarının ortalama puanından (M = 85,87; SS = 15,42) daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen Cohen'in *d* etki büyüklüğü katsayısı (d = 0,351), kız ve erkek çocukların akademik benlik saygısı düzeyleri arasındaki farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.3.3 Baba Eğitim Durumu Açısından Akademik Benlik Saygısı

Tablo 4.6 Akademik benlik saygısı düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre incelenmesi

Değişken	**Kategori**	**Eğitim Düzeyi**		**ANOVA**			
		Ort.	***SS***	***F***	***p***	***η²***	**Fark**
Akademik Benlik Saygısı Düzeyi	Okur-Yazar Değil (1)	79,09	19,29	3,507	**0,002***	0,041	1<4, 1<5, 1<6
	İlkokul (2)	87,13	17,02				
	Ortaokul (3)	85,57	15,46				
	Lise (4)	89,15	14,68				
	Önlisans (5)	90,29	15,06				
	Lisans (6)	91,15	13,61				
	Lisansüstü (7)	88,29	11,95				

*$p < 0,05$. Post-hoc karşılaştırmalar Tukey HSD testi ile yapılmıştır. η^2: eta kare etki büyüklüğünü ifade eder.

Akademik Benlik Saygısı Düzeylerinin babaların eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tek yönlü gruplar arası varyans analizi

uygulanmıştır. Akademik Benlik Saygısı puanları açısından eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (F = 3,507; p = 0,002; η^2 = 0,041). Post-hoc karşılaştırmalar, okur-yazar olmayan grubun ortalama puanının (M = 79,09; SS = 19,29) lise (M = 89,15; SS = 14,68), ön lisans (M = 90,29; SS = 15,06) ve lisans mezunu gruplardan (M = 91,15; SS = 13,61) daha düşük olduğunu göstermektedir. Elde edilen eta kare etki büyüklüğü katsayısı (η^2 = 0,041), baba eğitim düzeyine göre akademik benlik saygısı düzeyleri arasındaki farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.3.4 Baba Mesleği Açısından Akademik Benlik Saygısı

Bu başlık içerisinde baba mesleği açısından akademik benlik saygısı bulgularına yer verilmektedir.

Tablo 4.7 Akademik benlik saygısı düzeylerinin baba mesleki durumuna göre incelenmesi

Değişken	Kategori	Mesleki Durum		ANOVA			
		Ort.	*SS*	*F*	*p*	η^2	Fark
Akademik Benlik Saygısı Düzeyi	Çalışmıyor (1)	88,57	15,04	4,208	**0,001***	0,041	5<1 5<3 5<4 5<6
	İşçi (2)	87,45	14,99				
	Memur (3)	90,70	13,97				
	Esnaf (4)	89,18	15,56				
	Emekli (5)	78,94	17,29				
	Serbest Meslek (6)	94,19	11,31				

*p < 0,05. Post-hoc karşılaştırmalar Tukey HSD testi ile yapılmıştır. η^2: eta kare etki büyüklüğünü ifade eder.

Akademik Benlik Saygısı Düzeylerinin babaların mesleki durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tek yönlü gruplar arası varyans analizi uygulanmıştır.

Akademik Benlik Saygısı puanları açısından meslek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (F = 4,208; p = 0,001; η^2 = 0,041). Post-hoc karşılaştırmalar emekli grubunun ortalama puanının (M = 78,94; SS = 17,29) çalışmayan (M = 88,57; SS = 15,04), memur (M = 90,70; SS = 13,97), esnaf (M = 89,18; SS = 15,56) ve serbest meslek grubundan (M = 94,19; SS = 11,31) daha düşük olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, elde edilen eta kare etki büyüklüğü

katsayısı (η^2 = 0,041), baba mesleki durumunun çocukların akademik benlik saygısı üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.3.5 Akademik Benlik Saygısının Çocuğun Yaşı ve Cinsiyetine Göre İncelenmesine İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 4.8 Çocuğun yaşı ve cinsiyetine göre akademik benlik saygısı puanlarına ilişkin iki yönlü varyans analizi sonuçları

Çocuğun yaşı	Erkek *Ort.*	*SS*	Kız *Ort.*	*SS*	*F*	*p*	Kısmi η^2	Fark
4 Yaş	88,22	14,31	94,34	15,02				—
5 Yaş	83,86	16,28	89,84	14,27				Kız > Erkek
6 Yaş	86,97	14,88	90,97	14,24				Kız > Erkek
Cinsiyet etkisi					12,039	<0,001*	0,024	Kız > Erkek
Yaş etkisi					2,485	0,084	0,010	—
Cinsiyet × Yaş					0,285	0,752	0,001	—

*p < 0,05. Post-hoc karşılaştırmalar Bonferroni düzeltmesi ile yapılmıştır. η^2: eta kare etki büyüklüğünü ifade eder.

Çocuğun cinsiyeti ve yaşının akademik benlik saygısı düzeyi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla iki yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Analiz sonucunda, cinsiyetin akademik benlik saygısı düzeyi üzerindeki temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (F = 12,039; p < 0,001; kısmi η^2 = 0,024). Buna göre, kız çocukların akademik benlik saygısı puan ortalamasının (*Ort.* = 91,08; *SS* = 14,41), erkek çocukların puan ortalamasından (*Ort.* = 85,87; *SS* = 15,42) daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bulgular yaşın temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir (F = 2,485; p = 0,084; kısmi η^2 = 0,010). Benzer şekilde, cinsiyet ile yaş arasındaki etkileşim de istatistiksel olarak anlamlı değildir (F = 0,285; p = 0,752; kısmi η^2 = 0,001).

Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar incelendiğinde 5 yaş grubundaki kız çocukların akademik benlik saygısı puanlarının aynı yaş grubundaki erkek çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (ortalama fark = 5,979; p = 0,005). Altı yaş grubunda da kız çocukların puanları erkek çocukların puanlarından

anlamlı düzeyde daha yüksektir (ortalama fark = 3,997; $p = 0,040$). Dört yaş grubunda ise kız ve erkek çocuklar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p = 0,092$).

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, 36-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygıları, babalarının ebeveynlik tutumları ve çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Türkiye'de akademik benlik saygısı ve ebeveyn tutumları üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukla anne odaklı yürütüldüğü düşünüldüğünde, yalnızca babaları kapsayan bir örneklem üzerinden elde edilen bu bulguların, baba-çocuk etkileşiminin okul öncesi dönemdeki akademik benlik saygısı üzerindeki rolünü görünür kılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Sümer vd., 2010).

Araştırmada çocukların akademik benlik saygısı puan ortalamasının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. (*Ort.* = 88,75). Bu sonuç, araştırmaya katılan çocukların genel olarak akademik yeterliklerine ilişkin olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Okul öncesi dönemde akademik benlik saygısının yüksek düzeyde olması, çocukların öğrenmeye yönelik katılım, dikkat, motivasyon ve kendini ifade etme becerileri açısından destekleyici bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Erken çocukluk döneminde çocukların kendilerine ilişkin algıları, aile ortamı, öğretmen geri bildirimleri, akran ilişkileri ve öğrenme deneyimleriyle birlikte şekillenmektedir. Bu nedenle akademik benlik saygısının yüksek düzeyde bulunması, çocukların içinde bulundukları gelişimsel çevrenin akademik algılarını destekleyici bir nitelik taşıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında babaların çocuk eğitimi ve gelişimine katkılarının göz ardı edilemeyecek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Babaların çocuk gelişimine destekleyici katılım sağlamaları, çocukların bilişsel gelişimlerini, akademik motivasyonlarını ve benlik algılarını güçlendirebilmektedir (Lamb, 2010; Eberwein ve Gogineni, 2024). Okul öncesi dönemde babaların çocuklarıyla kurdukları etkileşim ve iletişim, çocukların öz güvenlerinin gelişmesine, problem çözme becerilerinin desteklenmesine ve öğrenmeye yönelik girişkenliklerinin artmasına katkı sağlayabilmektedir. Özellikle babanın destekleyici, ilgili ve tutarlı bir yaklaşım sergilemesi, çocukların akademik öz-yeterlik ve benlik saygısı gelişiminde önemli bir bağlam oluşturmaktadır (Cabrera vd., 2014).

Bu araştırmada, çocukların akademik benlik saygısı ile babaların ebeveynlik tutumları arasındaki ilişki korelasyon analizi kapsamında değerlendirilmiştir.

Demokratik ebeveyn tutumu, alanyazında çocuğun duygu ve düşüncelerine değer verilmesi, çocuğun bir birey olarak kabul edilmesi, aile içi iletişimin destekleyici biçimde sürdürülmesi ve çocuğun gelişim düzeyine uygun sorumluluklarla desteklenmesi kapsamında ele alınmaktadır. Bu tutumun çocukların öz güven, öz düzenleme, merak, sosyal katılım ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Steinberg, 2001; Aydoğdu ve Dilekmen, 2016; Pinquart, 2017). Bu nedenle demokratik ebeveyn tutumu, çocukların akademik benlik saygısını destekleyen aile ortamının önemli bileşenlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Okul öncesi dönemde çocukların akademik benlik saygısı; baba-çocuk etkileşimi, öğretmen desteği, akran ilişkileri, okul deneyimleri, çocuğun gelişim özellikleri ve öğrenme ortamının niteliğiyle birlikte şekillenmektedir.

Araştırmanın temel bulgularından biri, akademik benlik saygısı ile aşırı koruyucu ebeveyn tutumu arasında ters yönlü ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmasıdır. Bu bulgu, erken çocukluk döneminde çocuklara gelişim düzeylerine uygun sorumluluklar verilmesinin, karar alma süreçlerine katılım fırsatları sunulmasının ve kendi yeterliklerini deneyimleyebilecekleri alanların oluşturulmasının akademik benlik saygısının desteklenmesi açısından önemli olabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, çocukların kendi başlarına deneyim kazanmalarına, problem çözmelerine ve başarı duygusunu yaşamalarına imkân tanıyan ebeveyn yaklaşımları, akademik benlik algısının gelişimini destekleyebilir.

Aşırı koruyucu ebeveyn tutumu, çocuğun güvenliğini ve iyiliğini önceleyen bir yaklaşım olmakla birlikte, bu tutumun çok yoğun biçimde sergilenmesi çocuğun özerklik deneyimlerini sınırlayabilmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların kendi kararlarını denemeleri, hata yaparak öğrenmeleri, sorumluluk almaları ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri akademik benlik saygısının oluşumunda önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarına hem güvenli bir ortam

sunmaları hem de gelişimlerine uygun bağımsızlık alanları tanımaları önem taşımaktadır.

Alanyazında aşırı koruyucu ebeveynlik ile çocukların akademik öz-algı, özerklik ve öz-yeterlik gelişimleri arasındaki ilişkinin vurgulandığı çalışmalar bulunmaktadır (Clarke vd., 2013; Valdez, 2016). Bu çalışmalar, çocukların gelişim dönemlerine uygun sorumluluklar üstlenmelerinin ve kendi yeterliklerini deneyimlemelerinin benlik algısı açısından önemli olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde mevcut araştırma bulguları da, okul öncesi dönemde babaların çocuklarına destekleyici fakat gelişimsel özerkliği de gözeten bir yaklaşım sunmalarının akademik benlik saygısı açısından değerli olduğunu düşündürmektedir.

Ebeveyn tutumlarının akademik benlik saygısıyla ilişkisi, erken çocukluk döneminin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Bu dönemde çocukların problem çözme becerileri, öz düzenleme kapasiteleri, akranlarıyla kurdukları iletişim, öğrenme deneyimleri ve kendilerini ifade etme olanakları akademik benlik algısının gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Ebeveynlerin çocuklara gelişim düzeylerine uygun özerk alanlar tanıması ve kendi yeterliklerini deneyimleyebilecekleri fırsatlar sunması, çocukların akademik benlik saygısını destekleyen gelişimsel bir ortam oluşturabilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, akademik benlik saygısının babaların ebeveynlik tutumlarının belirli boyutlarıyla ilişkili olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Alanyazında demokratik ve destekleyici ebeveyn tutumlarının çocukların benlik algısı, öz yeterlik ve öğrenme motivasyonunu desteklediği belirtilmektedir (Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Turner vd., 2009). Bununla birlikte okul öncesi dönemde akademik benlik saygısının; aile tutumları, öğretmen yaklaşımları, akran ilişkileri, sınıf deneyimleri ve çocuğun bireysel özellikleriyle birlikte şekillenen çok yönlü bir yapı olduğu görülmektedir (Harter, 2012).

Çocukların akademik benlik gelişimlerinin yalnızca ebeveyn tutumlarıyla açıklanması yeterli değildir. Akademik benlik gelişimine çocuğun kişisel özellikleri, eğitim süreçlerinde edindiği deneyimler, öğretmen geri bildirimleri ve sosyal çevresi de katkı

sunmaktadır. Erken çocukluk döneminde çocukların öğretmenlerinden aldıkları olumlu dönütlerin akademik benlik saygısı üzerinde destekleyici bir rol oynadığı belirtilmektedir. Özellikle sınıf içinde başarılı olduklarında, çabaları fark edildiğinde ve yapabileceklerine dair destekleyici geri bildirim aldıklarında çocukların akademik benlik algıları güçlenebilmektedir (Wentzel, 1998).

Çocukların akranlarıyla kurdukları iletişim ve etkileşim de akademik benlik saygısının gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Sosyal kabul, grup içinde kendini ifade edebilme ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilme, çocukların öz güven ve öz yeterlik algılarını destekleyebilmektedir (Rubin vd., 2006). Bu nedenle okul öncesi eğitim ortamlarında akademik benlik saygısı yalnızca bilişsel kazanımlar üzerinden değil, sosyal-duygusal gelişim ve sınıf içi etkileşimler üzerinden de ele alınmalıdır.

Çocukların yaş gruplarına göre akademik benlik saygısında anlamlı farklılık bulunması, erken çocukluk döneminde akademik benlik algısının gelişimsel özelliklerle birlikte değişebildiğini göstermektedir. Bu dönemde çocukların benlik algıları henüz gelişim sürecindedir ve çocuklar kendilerini değerlendirirken büyük ölçüde çevreden aldıkları geri bildirimlerden etkilenmektedirler. Harter (1999), erken çocukluk döneminde çocukların benlik algılarının çoğunlukla olumlu bir çerçevede geliştiğini belirtmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde yaş gruplarına göre ortaya çıkan farklılıklar, çocukların bilişsel olgunlaşma düzeyleri, okul deneyimleri ve çevresel geri bildirimlerle birlikte değerlendirilmelidir.

Dört yaş grubundaki çocukların akademik benlik saygısı puanlarının beş yaş grubundaki çocuklara göre daha yüksek görünmesi, bu yaş döneminde çocukların kendilerine ilişkin algılarının daha olumlu ve dış geri bildirimlere daha açık olmasıyla açıklanabilir. Erken çocukluk döneminde çocukların akademik yeterlik algıları çoğu zaman somut deneyimler, öğretmen dönütleri, ebeveyn desteği ve başarı hissiyle şekillenmektedir. Bu nedenle yaşa bağlı farklılıklar doğrusal bir gelişim çizgisi olarak değil, gelişimsel ve çevresel dinamiklerin birlikte oluşturduğu bir süreç olarak değerlendirilmelidir (Wigfield ve Eccles, 2000; Marsh ve Craven, 2006).

Çocuk cinsiyetine göre yapılan analizlerde kız çocuklarının akademik benlik saygısı puanlarının daha yüksek bulunması, okul öncesi dönemde akademik benlik algısının cinsiyet değişkeniyle birlikte farklılaşabildiğini göstermektedir. Alanyazında kız çocuklarının okul öncesi dönemde kurallara uyma, dikkatini sürdürme, öğrenme etkinliklerine katılma ve öğretmenle uyumlu ilişki kurma gibi alanlarda daha olumlu değerlendirilebildiği belirtilmektedir (Matthews vd., 2009). Bu durum, kız çocuklarının akademik benlik saygısı algılarının daha yüksek görünmesine katkı sağlamış olabilir.

Bununla birlikte cinsiyet değişkenine ilişkin bulgularda, yalnızca biyolojik farklılıklar üzerinden değil, sosyal beklentiler, ebeveyn algıları, öğretmen geri bildirimleri ve okul deneyimleri çerçevesinde değerlendirilmelidir. Toplumsal cinsiyet rolleri, ailelerin ve öğretmenlerin çocuklardan beklentilerini şekillendirebilmekte; bu beklentiler de çocukların akademik benlik algılarına yansıyabilmektedir. Bu bağlamda kız çocuklarının daha uyumlu, dikkatli ve düzenli olarak algılanması, akademik benlik saygısı puanlarının yüksek görünmesinde etkili olabilir (Rose ve Rudolph, 2006).

Alanyazında cinsiyet değişkenine ilişkin farklı sonuçlara da rastlanmaktadır. Bazı araştırmalarda erkek çocuklarının akademik öz güvenlerinin daha yüksek olduğu belirtilirken, bazı araştırmalarda kız çocukları lehine sonuçlar elde edilmiştir. Bu farklılıkların kültürel yapı, aile beklentileri, okul ortamı, ölçme araçları ve değerlendirme kaynağı gibi değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, mevcut araştırmada kız çocuklarının daha yüksek akademik benlik saygısına sahip oldukları yönündeki bulgu, sosyal beklentiler, ebeveyn tutumları ve eğitim sürecindeki deneyimlerle birlikte ele alınmalıdır (Jacobs vd., 2002).

Araştırma bulguları çerçevesince iki yönlü varyans analizlerinin sonuçlarına bakıldığında çocuk cinsiyetinin akademik benlik saygısı üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu ortaya çıkarılmaktadır. Lakin yaş değişkeninin tek başına bir anlam ifade etmediği de araştırma bulguları içerisinde önemli bir konu alanı oluşturduğu görülmektedir. Zira yaş ve cinsiyet bulgularına ilişkin sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Akademik benlik saygısı ekseninde elde edilen cinsiyet farklılıkları, yaş gruplarına göre değişkenlik göstermektedir.

Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalı sonuçlar incelendiğinde 5 yaş grubunda kız çocukların akademik benlik saygısı puanlarının erkek çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulguya istinaden alanyazında yapılan benzer çalışmalar incelenmiştir. İncelenen araştırma bulguları içerisinde de benzer sonuçların saptandığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda da beş ila altı yaş grubundaki kız çocuklarının akademik benlik saygılarının, erkek çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Dört yaş grubundaki kız ve erkek çocuklar arasında ise bu hususta herhangi bir farklılığın olmadığı gözlemlenmiştir. Ortaya çıkarılan bu bulgular değerlendirmeye alındığında kız çocuklarının ilerleyenler süreçler içerisinde akademik alanda kendilerine duydukları yeterliliğin daha belirgin olduğu öngörülmektedir. Dört yaş grubundaki çocuklarda henüz cinsiyete bağlı farklılığın var olmaması, bu dönemdeki çocukların akademik benlik algılarının gelişimsel sürece bağlı henüz esnek olduğu düşünülmektedir. Dört yaş grubundaki çocukların akademik benlik saygılarının toplumsal cinsiyet rolleri içerisinde sınırlı düzeyde yansıma sağladığı aktarılmaktadır. Çocuklar yaş ve gelişime bağlı olarak okul deneyimlerine sergilemiş oldukları geri bildirimler artmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin ve ebeveynlerin desteği, akran etkileşimi, çevresel etkenler, çocuklarda akademik benlik saygı düzeylerinin farklılaşmasına neden olabilmektedir (Eccles ve Wigfield, 2002; Marsh ve Craven, 2006).

Baba eğitim düzeyine göre akademik benlik saygısının anlamlı biçimde farklılaşması, eğitim düzeyinin ebeveyn algısı ve çocukla kurulan akademik etkileşim üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe babaların çocuklarının öğrenme süreçlerine daha fazla destek sunmaları, akademik etkinlikleri teşvik etmeleri ve evdeki öğrenme ortamını daha zengin hâle getirmeleri mümkün olabilmektedir. Bu durum, çocukların akademik benlik saygısının gelişimini destekleyen bir aile ortamı oluşturabilir.

Bu araştırma bulgularına paralel olarak, ebeveyn eğitim düzeyinin akademik benlik saygısının gelişiminde belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Davis-Kean, 2005). Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocukları, öğrenme süreçlerine daha aktif katılım gösterebilmekte; bilişsel uyarıcılar, kitaplar, etkinlikler ve akademik destek açısından daha zengin olanaklara sahip

olabilmektedirler (Bradley ve Corwyn, 2002). Bu çerçevede araştırma bulguları, baba eğitim düzeyi ile çocukların akademik benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan alanyazınla uyumludur.

Eğitim düzeyinin yükselmesi, babaların çocuk gelişimi, iletişim, problem çözme ve öğrenme süreçleri konusunda daha bilinçli yaklaşımlar geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Eğitim yalnızca akademik bilgi kazandırmakla sınırlı değildir; aynı zamanda eleştirel düşünme, bireysel farklılıklara saygı duyma, etkili iletişim kurma ve gelişimsel süreçleri değerlendirme gibi becerileri de desteklemektedir. Bu nedenle eğitim düzeyi yüksek babaların çocuklarının akademik gelişimlerine daha planlı ve destekleyici katkılar sunmaları beklenebilir (Kalfazade, 1986; Davis-Kean, 2005).

Baba mesleğine göre akademik benlik saygısında anlamlı farklılık bulunması, mesleki rolün ebeveynliğe yansıyabilen sosyoekonomik ve psikososyal bir bağlam sunduğuna işaret edilebilir (Conger ve Donnellan, 2007; Hill ve Tyson, 2009). Meslek, yalnızca ekonomik gelir kaynağı olarak değil; aynı zamanda sosyal statü, yaşam düzeni, sosyal çevre, psikolojik iyi oluş ve eğitim olanaklarına erişim açısından da önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Bradley ve Corwyn, 2002). Bu nedenle babaların meslekleri, çocukların akademik gelişimlerine sunulan destek biçimlerini dolaylı olarak etkileyebilir.

Aktif çalışma yaşamı, babaların sosyal çevrelerini genişletebilmekte, farklı bilgi kaynaklarına erişimlerini artırabilmekte ve çocuk yetiştirme konusunda çeşitli deneyimler edinmelerine katkı sağlayabilmektedir. Ayrıca düzenli gelir ve mesleki statü, çocukların eğitim kaynaklarına ulaşmalarını, öğrenme materyallerinden yararlanmalarını ve akademik etkinliklere katılımlarını destekleyebilir (Conger ve Donnellan, 2007; Hill ve Tyson, 2009).

Emeklilik gibi çalışma yaşamındaki değişimler ise bireyin günlük yaşam ritmi, sosyal çevresi ve aile içi rolleri üzerinde farklı yansımalar oluşturabilmektedir. Bu süreçte babaların çocuklarıyla geçirdikleri zaman, çocuklardan beklentileri ve akademik gelişime yönelik yaklaşımları değişebilmektedir. Bu nedenle meslek değişkenine ilişkin bulgular değerlendirilirken yalnızca gelir düzeyi değil, babanın sosyal katılımı,

günlük yaşam düzeni ve çocukla kurduğu etkileşimin niteliği de dikkate alınmalıdır (Parke, 2002; Wang, 2007).

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırmanın bulguları okul öncesi dönemde akademik benlik saygısının çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir. Çocuğun yaşı, cinsiyeti, baba eğitim düzeyi, baba mesleği ve babanın ebeveynlik tutumları akademik benlik saygısı üzerinde farklı düzeylerde etkili olabilmektedir. Bununla birlikte akademik benlik saygısı yalnızca aile içi tutumlarla değil; öğretmen desteği, akran ilişkileri, okul deneyimleri ve çocuğun bireysel özellikleriyle birlikte şekillenmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma okul öncesi dönemde babaların ebeveynlik tutumlarının ve çeşitli demografik değişkenler bağlamında, çocukların akademik benlik saygısına yönelik bulguları ortaya koymaktadır. Bulgular, aşırı izin verici tutumun erken çocukluk döneminde akademik benlik saygısının desteklenmesinde etkili olmayabileceğini göstermektedir. Diğer yandan, çocuklara gelişim düzeylerine uygun sorumluluklar verilmesi, öğrenme süreçlerinde cesaretlendirilmesi, kendilerini ifade edebilecekleri ortamların oluşturulması ve aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesi, akademik benlik saygısının gelişimini destekleyebilir.

Bu doğrultuda, erken çocukluk döneminde babaların ebeveynlik farkındalıklarını artırmaya yönelik eğitim programlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu programlarda, ebeveyn tutumlarının çocuk gelişimi ve eğitimi açısından önemi, baba-çocuk iletişimi, gelişimsel özerklik, duygusal destek, akademik motivasyon, okul öncesi dönemde öğrenme süreçlerine katılım ve aile-okul iş birliği gibi konulara yer verilmesi yararlı olabilir. Böylece çocukların hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişimlerinin daha bütüncül biçimde desteklenmesi mümkün olabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen veriler ve analiz edilen bulgular neticesinde varılan sonuç bağlamında sonuç ve öneriler aşağıda yer verilen alt başlıklar altında değerlendirme şeklinde yer verilmek istenmiştir.

6.1 Sonuç

Çocukluk dönemi, bireyin yaşam boyu sürecek kişilik yapılanmasının, kimlik gelişiminin ve özgüven inşasının temellerinin atıldığı en kritik evrelerden biridir. Bu dönemde kazanılan sosyal-duygusal beceriler yalnızca bireyin akademik yaşantısına değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerinin niteliğine ve psikolojik dayanıklılığına da doğrudan yansımaktadır. Erken çocukluk döneminde edinilmiş olan bilgi ve tecrübeler, çocuğun ilerleyen yaşlarında da karşı karşıya kalacağı zorluk ve problemler ile baş edebilme kapasitesini arttırmaktadır. Öyle ki bu dönemde destek veren ve gelişimine katkıda bulunan çevresel faktörlerin varlığı, çocuğun kişisel gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Çocuk kendilik algısını geliştirerek kendi kimliği üzerinde sağlam temellerin atılmasını sağlamaktadır. Özellikle 36-72 ay aralığını kapsayan okul öncesi dönem, çocuğun kendilik algısının yoğun biçimde şekillendiği, çevresiyle etkileşimin arttığı ve ebeveynlik tutumlarının belirleyici rol oynadığı bir zaman dilimidir. Ayrıca bu süreçlerde çocuk için yalnızca bilişsel gelişimin göz önünde bulundurulmaması gerekmektedir. Çocuk bu süreçlerde sosyal karşılaştırma yapabilmeyi, kendi kendine değerlendirme yapabilmeyi de öğrenmektedir. Çünkü bu süreçlerde oluşan benlik algısı, sonraki süreçlerde de akademik yaşantısı içerisinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Dolayısıyla bu süreçlerde benlik algısı göz ardı edilmeden teşvik edici eğilimler ile çocuğun gelişimine katkıda bulunulması gerekmektedir. Akademik başarı süreçlerinde olumlu bir sonucun elde edilmesi için bu dönemdeki benlik oluşumu, belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu yaşlarda çocuk hem aile ortamında hem de okul öncesi eğitim kurumlarında daha geniş bir sosyal çevreyle karşılaşmakta; çocukların ebeveynlerinin sergilediği yaklaşımlar doğrudan öğrenme motivasyonunu, başarma arzusunu ve akademik benlik saygısını etkilemektedir.

Alanyazın incelendiğinde, araştırmaların büyük ölçüde annelerle yürütüldüğü dikkate alındığında, babaların ebeveynlik tutumlarını merkeze alan çalışmalar alan yazına yeni bir perspektif kazandırma potansiyeli taşımaktadır. Alanyazında son yıllarda yapılan araştırmalar değerlendirmeye alındığında babanın çocuk üzerindeki etkileri, dönüştürücü rolü ve gelişime olan katkısı daha görünür hale getirilmiştir. Bu durum dikkate alındığında yapılacak olan araştırmaların, bu konu üzerinde destekleyici bir çıkarım sağlamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Babaların çocuk için rol model oluşturma, destek sağlama ve sınırlara rehberlik etme işlevleri, çocukların akademik ve sosyal gelişimlerinde kritik etkiler yaratmaktadır. Bu bağlamda, babaların ebeveynlik tutumlarının çocukların akademik benlik saygısı üzerindeki yansımalarını incelemenin hem akademik hem de toplumsal açıdan önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu doğrultuda yürütülen araştırmada, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Çorum il merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık 500 çocuk ve baba çiftinden oluşan örneklemden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Demografik dağılımda babaların büyük bölümünün 36-45 yaş aralığında olduğu; çocuk yaş dağılımında altı yaş grubunun öne çıktığı, beş yaş grubunun bunu izlediği ve dört yaş grubunun daha düşük düzeyde temsil edildiği belirlenmiştir. Çocuk cinsiyetinde kız çocuklarının oranı erkeklere göre hafifçe daha yüksektir. Babaların eğitim düzeyinde lise ve lisans mezunlarının çoğunluğu oluşturduğu, meslek dağılımında ise esnaf, memur ve işçi gruplarının ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu tablo, örneklemin sosyoekonomik açıdan görece orta sınıf özellikler taşıyan bir yapı sergilediğini düşündürmektedir.

Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre öğretmen değerlendirmesine dayalı akademik benlik saygısı puanları ile demokratik, otoriter ve izin verici tutum puanları ile Ebeveyn Tutum Ölçeği toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır. Akademik benlik saygısı puanları ile aşırı koruyucu tutum arasında ise negatif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -0,111$; $p = 0,013$). Akademik Benlik Saygısı Ölçeği puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri kabul edilebilir sınırlar içinde olduğundan normal dağılım varsayımını karşıladığı kabul edilmiştir. Çocukların akademik benlik saygısı puan ortalaması yüksek düzeyde bulunmuştur (Ort. = 88,75; SS = 15,.08). Babaların ebeveynlik tutumlarında en yüksek ortalama demokratik tutumda, en düşük ortalama

ise izin verici tutumda belirlenmiştir. Bu bulgular, örneklemde demokratik tutumun diğer tutumlara göre daha yüksek düzeyde bildirildiğini göstermektedir; ancak kesitsel ve ilişkisel desen nedeniyle babaların tutumlarının çocukların akademik benlik saygısına neden olduğu biçiminde yorumlanmamalıdır.

Alanyazında baba-çocuk ilişkisi üzerinden yürütülen araştırmalarda, babaların çocuk bakımında aktif bir role sahip olduğu ifade edilmektedir. Özellikle günümüzde babalar, çocukları ile yakından ilgilenmekte ve sorumluluklarını tek bir alan üzerinden ilerletmemektedir. Geleneklere bağlı kalınan toplumlarda baba çalışan bir statüdedir. Bu nedenden dolayı sorumluluk genel anlamda anne üzerindedir. Fakat annelerin çalışması ile bazı aile yapılarında geleneksel modelden ayrılma görülmektedir. Bu tür aile yapısına sahip babaların çocukları üzerindeki sorumluluğu anne kadar artmıştır. Özellikle erken çocukluk dönemindeki çocuğu ile yakından iletişim kuran babalar, çocukları ile oyun oynamakta ve öğrenme süreçlerinde destekleyici bir role bürünmektedir. Bu, çocukların yalnızca duygusal ve fiziksel gelişimine etki etmemektedir. Bu durumun çocukların bilişsel gelişimine de önemli ölçüde katkı sağladığı düşünülmektedir (Lamb, 2010).

Cabrera vd. (2014) yapmış oldukları araştırmalarında babaların çocukları ile etkin iletişim kurmasının çocukların dil gelişimine, sosyal beceriler edinmelerine ve problem çözmelerine katkı sağladığı aktarılmaktadır.

Çocukların yaş gruplarına göre yapılan değerlendirmelerde yalnızca akademik benlik saygısı düzeyinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Dört yaş grubunda çocuğu bulunan babaların akademik benlik saygısı algıları, beş yaş grubu çocukların babalarına kıyasla daha yüksek çıkmış; altı yaş grubunda ise bu fark anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Buna karşın çocuk yaş gruplarına göre babaların demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutumlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Çocuk cinsiyetine göre yapılan analizlerde de yalnızca akademik benlik saygısı düzeyi anlamlı biçimde farklılaşmıştır. Kız çocuğu olan babaların akademik benlik saygısı puanları, erkek çocuğu olan babalara göre daha yüksek bulunmuştur. Buna karşılık ebeveynlik tutumlarının hiçbir alt boyutunda çocuk cinsiyetine bağlı anlamlı bir

değişim tespit edilmemiştir. Bu sonuç, babaların tutumlarının çocuğun cinsiyetinden bağımsız olarak benzer biçimde şekillendiğini; ancak akademik benlik saygısı algısının kız çocuklar lehine farklılaştığını göstermektedir.

Babanın eğitim düzeyine göre yapılan analizler, akademik benlik saygısı algısının eğitim düzeyi arttıkça yükseldiğini ortaya koymuştur. Okur-yazar olmayan babaların akademik benlik saygısı puanları, lise, önlisans ve lisans mezunu babalara göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Ayrıca aşırı koruyucu tutum eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmış; lisans mezunu babaların aşırı koruyucu tutum puanları diğer eğitim gruplarına kıyasla daha düşük bulunmuştur. Genel ebeveyn tutum düzeyi de eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermiş ve lisans mezunlarının genel tutum puanlarının önlisans mezunlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık demokratik, otoriter ve izin verici tutumlar eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde değişmemektedir.

Babanın mesleğine göre yapılan analizlerde ise akademik benlik saygısı algısının meslek gruplarında anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Emekli babaların akademik benlik saygısı puanları, çalışmayan, memur, esnaf, işçi ve serbest meslek gruplarına göre anlamlı derecede daha düşüktür. Aşırı koruyucu tutum açısından da meslek grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuş, memurların aşırı koruyucu tutum puanlarının çalışmayan ve işçi grubuna göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Buna karşın demokratik, otoriter, izin verici ve genel ebeveyn tutum düzeylerinde meslek grupları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Meslek değişkenlerine bağlı ortaya çıkarılan farklılıkların sadece ekonomik koşul ile değil, stres düzeyi, ebeveyn yaşam stili ve çocuklarıyla kurmuş oldukları iletişim ekseninde de sonuçlanabileceği düşünülmektedir. Çalışma ortamları psikososyal koşullara bağlı ebeveyn tutumlarına yakından etki etmektedir. Bu bakımdan yoğun, yorucu ve uzun süren iş yaşamı ebeveynlerin çocukları ile geçirecekleri zamanı sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla çocuk ile kontrol odaklı, nitelikli ve etkin bir zamanın geçirilmesi önemlidir. Fakat her ebeveyn mesleğinden dolayı bunu tam olarak sağlayamamaktadır. Bu nedenden dolayı da çocukların akademik benlik algılarına doğrudan yansıyabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde meslek statüsüne bağlı çocukların akademik benlik algılarına düşük bir etki sağlanabileceği düşünülmektedir. Diğer bir ifade ile ebeveynin mesleğinden çok akademik benlik algısına ev içinde öğrenme, aktif ebeveyn katılımı aracılığı ile sağlanan oyun ve etkinliklerin daha olumlu geri bildirim sağladığı belirtilmektedir. Meslek değişkeni çocukların akademik benlik algılarına tek başına etki edebilecek bir faktör değildir. Bu nedenden dolayı da ebeveynlerin çocuk ile kaliteli zaman geçirmeleri, aktif katılım göstermeleri gerektiği belirtilmektedir. Ancak meslek değişkeninin bu şekilde değerlendirmeye alınmasında faydalı olacağı düşünülmektedir (Parcel ve Menaghan, 1994).

Sonuç olarak, babaların ebeveynlik tutumları ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişki incelendiğinde, akademik benlik saygısının özellikle ebeveyn tutumlarının belirli boyutları çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir. Elde edilen bulgular, erken çocukluk döneminde çocuklara gelişim düzeylerine uygun sorumluluklar verilmesinin, karar alma süreçlerine katılım fırsatları sunulmasının ve kendi yeterliklerini deneyimleyebilecekleri alanların oluşturulmasının akademik benlik saygısının desteklenmesi açısından önemli olabileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda babaların çocuklarıyla kurdukları destekleyici iletişim, çocukların kendilerini ifade etmeleri, öğrenme süreçlerine katılmaları ve akademik yeterlik algılarının güçlenmesi açısından önemli bir gelişimsel ortam sunabilir. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, akademik benlik saygısının yalnızca tek bir ebeveynlik tutumu üzerinden değil; baba-çocuk etkileşimi, okul deneyimleri, öğretmen yaklaşımları ve çocuğun gelişimsel özellikleriyle birlikte ele alınmasının daha bütüncül bir değerlendirme sağlayacağı söylenebilir.

Alanyazında yapılan aşırı koruyucu ebeveyn tutumunu inceleyen araştırmalar, bu tutumun çocuklar üzerinde kaygı düzeyini arttırdığını, bağımsız gelişim kaydedilemediğini, öz yeterlilik değerlerinin de olumsuz anlamda etkilendiği belirtmektedir (van Ingen vd., 2015). Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçların alanyazın ile benzerlik göstermesi, erken çocukluk dönemindeki çocuklara gelişimlerine uygun özerk alanın tanınması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca özerk alanın çocuklara tanınması ile akademik benlik algılarında olumlu düzeyde yükselme meydana geleceği öngörülmektedir.

Demokratik, otoriter ve izin verici tutumların ise akademik benlik saygısı ile anlamlı bir ilişki göstermemesi, okul öncesi dönemde baba tutumlarının özellikle "aşırı koruyuculuk" boyutunda çocukların akademik benlik algısını daha doğrudan etkilediğine işaret etmektedir.

6.2 Öneriler

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir:

1. Çocukların özerklik kazanmasına engel olan aşırı koruyucu tutumların azaltılması için babalara yönelik bilinçlendirme ve rehberlik programları düzenlenmelidir.

2. Özellikle 5 yaş grubundaki çocukların akademik benlik saygısını güçlendirmek amacıyla özgüven ve başarı odaklı etkinliklere yer verilmelidir.

3. Kız ve erkek çocuklar arasındaki benlik saygısı farklılıklarını azaltmak için öğretmenler ve ebeveynlere yönelik toplumsal cinsiyet farkındalığı eğitimleri verilmelidir.

4. Akademik benlik saygısını geliştirmeye yönelik çalışmalar yalnızca ebeveyn tutumlarına değil; okul iklimi, öğretmen yaklaşımları ve akran ilişkilerine de odaklanmalıdır.

5. Çalışmanın yalnızca babaları kapsaması önemli bir katkı sunmaktadır. Ancak babaların çocuk eğitimine daha fazla aktif katılımı teşvik edilmeli, aile içinde paylaşımcı rollerin önemi vurgulanmalıdır.

6. Akademik benlik saygısını artırmaya yönelik çalışmalar sadece ebeveyn tutumlarına odaklanmamalı; öğretmen eğitimi, akran ilişkileri, okul iklimi ve bireysel gelişim farklılıkları da dikkate alınarak bütüncül stratejiler geliştirilmelidir.

7. Çalışmanın bulguları, annelerin ebeveynlik tutumlarıyla karşılaştırmalı araştırmalar yapılarak genişletilmeli; farklı sosyo-ekonomik bölgelerdeki örneklemler incelenerek kültürel karşılaştırmalar gerçekleştirilmelidir.

8. Okul öncesi eğitim süreçlerinde çocuklarda akademik benlik saygısına katkıda bulunmak veya destek olmak için süreç odaklı da yaklaşılması gerektiği belirtilebilmektedir; çocuklar sadece var olan sonuçlara odaklanmamalı, süreç içerisinde sergilemiş oldukları çabaları da dikkate alınması gerekmektedir.

9. Eğitim programlarında babalara yönelik olarak da çocuklar ile zaman geçirme, iletişim kurma ve becerileri destekleyen etkinlikler yapma gibi faaliyetler verilmesi önerilebilmektedir; bunun çocuk ve baba arasındaki etkileşimi arttırarak babanın çocuk üzerindeki benlik algısının geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

10. Okul-aile iş birliklerinin güçlendirilmesi öğretmen ve ebeveynler arasındaki iletişimi de güçlendirecektir, bu sayede çocukların akademik ve benlik algısı gelişimindeki süreçlerin varlığı daha sağlıklı izlenmiş olacaktır.

11. Okul öncesi eğitim süreçlerinde çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulması gerekmektedir; her çocuk birbirinden farklıdır ve bireyselleştirilmiş eğitim programları dâhilinde daha başarılı bir süreç elde edilmesi mümkün kılınacaktır.

12. Okul öncesi eğitim sürecinde akademik benlik algılarının geliştirilmesi amacı ile ebeveynlerin dâhilinde programlar düzenlenmelidir; bu programların çocukların gelişimleri için de destekleyici olacağı öngörülmektedir.

13. Alanyazında benzer çalışma örnekleri genişletilerek boyuna (boylamsal) çalışma, karma yöntem ve farklı kültürel analizler yöntemi tercih edilerek araştırmanın değerlendirme ekseni daha da genişletilebileceği düşünülmektedir.

14. Konu kapsamı gereğince öğretmenlerin de konu üzerinde durmaları tavsiye edilerek politika uygulamaları bağlamında çalışmanın daha uygulanabilir kılınması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2022, 8 Nisan). *Aile eğitim programı ile 10 yılda 2,5 milyon kişiye ulaşıldı.* [Çevrim-içi: https://www.aile.gov.tr/haberler/aile-egitim-programi-ile-10-yilda-2-5-milyon-kisiye-ulasildi/], Erişim Tarihi: 11.05.2026.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2026, 15 Nisan). Bakanımız Mahinur Özdemir Göktaş 'Modüler aile eğitim programı tanıtım töreni'nde konuştu. [Çevrim-içi: https://www.aile.gov.tr/athgm/haberler/bakanimiz-mahinur-ozdemir-goktas-moduler-aile-egitim-programi-tanitim-toreni-nde-konustu/], Erişim Tarihi: 11.05.2026.

Akar, C., & Kara, M. (2020). Critical thinking attitude and some other variables in predicting students' democratic attitudes. *International Journal of Contemporary Educational Research, 7*(2), 226–245. https://doi.org/10.33200/ijcer.686662

Akçınar, B. (2017). *Türkiye'de ilgili babalık ve belirleyicileri: Ana rapor*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı. [Çevrim-içi: https://www.acev.org/wp-content/uploads/2018/01/BabalikArastirmasiAnaRapor.16.10.17.web_.pdf], Erişim Tarihi: 22.02.2026.

Akın, R. F. (2017). *İletişim fakültesi öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin değerlendirilmesi ve devlet üniversitesi ile vakıf üniversitesi öğrencilerinin bu bağlamda karşılaştırılması.* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerinin öğretim stilleri arasındaki ilişki.* [Doktora Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Aktürk, M. F. (2015). *Çocukları okul öncesi eğitime devam eden (5 yaş grubu) ebeveynlerin ana-baba tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 97–107.

Alpoğuz, D., & Şahin, A. (2014). Demokratik veya otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(3), 53–67.

Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Investigation of the relationship between parental attitudes and children's receptive and expressive language skills. *Universal Journal of Educational Research, 7*(3), 892–903.

Altınok, M. (2017). *Annelik stilleri ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumu ve akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Aksaray Üniversitesi.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (t.y.). *Baba destek programı*. [Çevrim-içi: https://www.acev.org/neler-yapiyoruz/programlarimiz/anne-babalar-icin/baba-destek-programi/], Erişim Tarihi: 15.03.2026.

Arslan, E. (Ed.). (2018). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Eğiten Kitap.

Au, C. P., & Watkins, D. (1997). Towards a causal model of learned hopelessness for Hong Kong adolescents. *Educational Studies, 23*(3), 377–391. https://doi.org/10.1080/0305569970230304

Ayça, B. (2022). Sosyal bilimler öğrencilerinin sosyo-kültürel boyutlar, benlik saygısı ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 24*(2), 889–916.

Aydın, H. B. (2024). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin benlik saygısı ile boyun eğici davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 569–585.

Aygün, E. (2022). *Okul öncesi eğitim rehberlik programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Bacro, F. (2012). Perceived attachment security to father, academic self-concept and school performance in language mastery. *Journal of Child and Family Studies, 21*(6), 992–1002. https://doi.org/10.1007/s10826-011-9561-1

Bandura, A. (1974). Behavior theory and the models of man. *American Psychologist, 29*(12), 859–869. https://doi.org/10.1037/h0037514

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4*(1), 1–44. https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*(4), 887–907. https://doi.org/10.2307/1126611

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56–95. https://doi.org/10.1177/0272431691111004

Bayer, A. (2020). Modernleşme sürecinde aile: Değişen annelik ve babalık. *Tevilat, 1*(1), 35–60.

Beane, J. A., & Lipka, R. P. (1984). *Self-concept, self-esteem and the curriculum*. Teachers College Press.

Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review, 21*(2), 141–170.

Boersma, F. J., & Chapman, J. W. (1992). *Perception of ability scale: Revised manual*. University of Alberta.

Bornstein, M. H. (2012). Cultural approaches to parenting. *Parenting: Science and Practice, 12*(2–3), 212–221. https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683359

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*, 371–399. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brueckmann, M., Teuber, Z., Hollmann, J., & Wild, E. (2023). What if parental love is conditional …? Children's self-esteem profiles and their relationship with parental conditional regard and self-kindness. *BMC Psychology, 11*, Article 322. https://doi.org/10.1186/s40359-023-01380-3

Brussoni, M., & Olsen, L. L. (2013). The perils of overprotective parenting: Fathers' perspectives explored. *Child: Care, Health and Development, 39*(2), 237–245.

Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.

Bulut, A. (2020). Sınıf yönetimi becerisinin ölçümü: okul öncesi öğretmenleri üzerine kesitsel bir tarama. *Journal of Computer and Education Research, 8*(16), 590–607.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). Kaknüs Yayınları.

Burnett, P. C. (1998). Measuring behavioral indicators of self-esteem in the classroom. *The Journal of Humanistic Education and Development, 37*(2), 107–116. https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1998.tb00412.x

Burnett, P. C., Craven, R. G., & Marsh, H. W. (1999, November 27–December 2). *Enhancing students' self-concepts and related constructs: A critical longitudinal analysis capitalising on and combining promising enhancement techniques for educational settings* [Conference paper]. AARE–NZARE Conference 1999, Melbourne, Victoria, Australia. http://www.aare.edu.au/99pap/bur99425.htm

Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. Holt, Rinehart and Winston.

Bülbül, N., & Akkaynak, M. (2021). Okul öncesi eğitimine devam eden 48–72 aylık çocukların rekabet stilleri ile çocuklara yönelik ebeveyn tutumları arasındaki ilişki düzeyi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 8*(1), 32–66.

Cabrera, N. J., Fitzgerald, H. E., Bradley, R. H., & Roggman, L. (2014). The ecology of father-child relationships: An expanded model. *Journal of Family Theory & Review, 6*(4), 336–354.

Cabrera, N. J., Scott, M., Fagan, J., Steward-Streng, N., & Chien, N. (2012). Coparenting and children's school readiness: A mediational model. *Family Process, 51*(3), 307-324. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2012.01408.x

Cabrera, N. J., Volling, B. L., & Barr, R. (2018). Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. *Child Development Perspectives, 12*(3), 152–157. https://doi.org/10.1111/cdep.12275

Can, S. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı (Muğla ili örneği). *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi, 16*(34), 159–176.

Cevher, F. N. (2004). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş çocuklarının öğretmen algısına göre akademik benlik saygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Cevher, F. N., & Buluş, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 28–39.

Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65*(4), 1111–1119. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00806.x

Cihangir, S. (1999). *On yaşındaki çocukların denetim odakları ile özsaygı düzeylerinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Clarke, K., Cooper, P., & Creswell, C. (2013). The parental overprotection scale: Associations with child anxiety and parental depression. *Journal of Affective Disorders, 151*(2), 618–624.

Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology, 58*, 175–199. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551

Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin, 130*, 392–414.

Çardak Ünüvar, G., & Ünüvar, P. (2022). Okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların özgüven ve yaşam doyumlarının çocukları ile ilişkilerine yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 63*, 462–482.

Çelikel, B., & Çoban, E. A. (2022). Self-concept with cross-cultural perspective: 36–72-month-old preschool children in Turkey and Germany. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 821074. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.821074

Çetinceli, K., & Acar, Ö. F. (2022). Benlik saygısı, yaşam doyumu ve akademik başarı arasındaki ilişki: Lojistik öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 13*(34), 412–425.

Dalman, Ö. (2023). *İş stresi ve tükenmişliğin iş yaşam dengesine etkisi üzerine bir araştırma.* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487–496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

Daunic, A. P., Smith, S. W., Robinson, T. R., Miller, M. D., & Landry, K. L. (2000). School-wide conflict resolution and peer mediation programs: Experiences in three middle schools. *Intervention in School and Clinic, 36*(2), 94–100.

Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294–304. https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294

Day, D. M., Peterson-Badali, M., & Ruck, M. D. (2006). The relationship between maternal attitudes and young people's attitudes toward children's rights. *Journal of Adolescence, 29*(2), 193–207.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Demir, Y., & Kumcağız, Y. (2015). Öğrencilerin anne baba tutumlarını algılama biçimleri ve şiddete eğilimleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(2), 221–234.

Demirbağ, T., & Tuzgöl-Dost, M. (2025). Adler-Dreikurs yaklaşımına dayalı ebeveynlik psikoeğitim programı pilot uygulaması: Karma yöntem araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 23*(3), 3031–3059. https://doi.org/10.37217/tebd.1622462

Demirdöven, B., & Özyürek, A. (2022). Okul öncesi çocuğu olan annelerin ebeveynlik öz yeterlikleri ve tutumları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(82), 495–510. https://doi.org/10.17755/esosder.953653

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 137–143. https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2

Dere, Z. (2023). Erken çocukluk döneminde temelleri atılan cinsel gelişimin dürtüler ve hormonlarla birlikte incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi, 4*(1), 29–42.

Easterbrooks, M. A., & Goldberg, W. A. (1984). Toddler development in the family: Impact of father involvement and parenting characteristics. *Child Development, 55*(3), 740–752.

Eberwein, R., & Gogineni, R. R. (2024). Father's role during adolescence. In R. R. Gogineni, A. E. Fallon, A. J. Pumariega, & S. Akhtar (Eds.), *Fatherhood scenarios: Development, culture, psychopathology, and treatment* (pp. 31–48). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003474579-5

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109–132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90–101. https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90

Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*, 830–847.

Eisenberg, S., & Delaney, D. J. (1998). *Psikolojik danışma süreci* (N. Ören, M. Takkaç, Çev.). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 132*(1), 33–72. https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33

Enci, Y. (2023). *Anne baba tutumları ve benlik algısı arasındaki ilişkide bağlanma stillerinin aracı rolü.* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Engle, P. L., & Breaux, C. (1998). Fathers' involvement with children: Perspectives from developing countries. *Social Policy Report, 12*(1), 1–24.

Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education, 80*(2), 114–138.

Erden, K. (2024). *İşkoliklik, evlilik doyumu ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir araştırma: A study on the relationship among workaholism, marital satisfaction, and self-esteem.* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Erdoğan, G., & Aksoy, A. B. (2025). Okul öncesi eğitimine devam eden 48–72 aylık çocukların anne ve babalarının ebeveynlik tutumları ile medya aracılıklarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(46), 568–584. https://doi.org/10.35675/befdergi.1587760

Ergüden, N., Doğan, A., & Hastaoğlu, Z. Ş. (2020). Aile katılımının okul öncesi dönem çocuklarının benlik saygısı ve sosyal duygusal uyumu üzerindeki etkileri. *Nesne, 8*(17), 297–309. https://doi.org/10.7816/nesne-08-17-10

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society (2nd ed.).* Norton & Company.

Eriş, Y., & İkiz, F. E. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri. *Turkish Studies, 8*(6), 179–193.

Faraji, H., & Güler, K. (2021). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve akademik risk alma. *Sosyal Bilimler Dergisi, 50*, 397–409.

Feinberg, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting, 3*(2), 95-131. https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0302_01

Feinberg, M. E., Brown, L. D., & Kan, M. L. (2012). A multi-domain self-report measure of coparenting. *Parenting, 12*(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/15295192.2012.638870

Fitrianto, M. S. R., Hakim, Z. A., & Marwing, A. (2025). The impact of democratic, permissive and authoritarian parenting styles on adolescent self-confidence: Evidence from senior high school students in Indonesia. *Nusantara Journal of Behavioral and Social Science, 4*(1), 43–50. https://doi.org/10.47679/njbss.202577

Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology, 74*(2), 141–153. https://doi.org/10.1348/000709904773839806

Franken, R. (1994). *Human motivation*. Brooks/Cole Publishing Co.

Gaertner, B. M., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., & Greving, K. A. (2007). Parental childrearing attitudes as correlates of father involvement during infancy. *Journal of Marriage and Family, 69*(4), 962–976.

Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 143–154. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*(1), 237–252.

Gültekin, C. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının değer düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve ebeveynlerin ahlaki benlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Gürmen, M. S. (2019). Çocukla gelen ve hiç bitmeyen ilişki: Ortak ebeveynlik. *Türk Psikoloji Yazıları, 22*(44), 15-31. https://doi.org/10.31828/tpy1301996120181126m000010

Hamachek, D. (1995). Self-concept and school achievement: Interaction dynamics and a tool for assessing the self-concept component. *Journal of Counseling & Development, 73*(4), 419–425. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01775.x

Hardy, S. A., Bhattacharjee, A., Reed, I. A., & Aquino, K. (2010). Moral identity and psychological distance: The case of adolescent parental socialization. *Journal of Adolescence, 33*(1), 111–123.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.

Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). The Guilford Press.

Higgins, E. T. (1996). The "self-digest": Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 1062–1083.

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740–763. https://doi.org/10.1037/a0015362

Holden, G. W., & Edwards, L. A. (1989). Parental attitudes toward child rearing: Instruments, issues, and implications. *Psychological Bulletin, 106*(1), 29–58. https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.1.29

İşmar, Z., & Şehitoğlu, G. (2021). Akademik benlik algısı ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 78–99. https://doi.org/10.47525/ulasbid.837873

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one though twelve. *Child Development, 73*(2), 509–527. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421

James, W. (1890). *The principles of psychology*. Henry Holt and Company. https://doi.org/10.1037/11059-000

James, W. (1950). *The principles of psychology*. Dover.

Kaban Demir, Ş., & Tarı Cömert, I. (2024). Bağlanma stillerinin ve ebeveyn tutumlarının ergenlerde benlik saygısı üzerindeki etkisi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi, 10*(2), 213–244.

Kalfazade, N. (1986). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile ebeveynlerinin eğitim seviyesi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Kara, D., & Sümer, N. (2022). The role of paternal parenting and co-parenting quality in children's academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology,* 13, Article 772023. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.772023

Karabulut Demir, E., & Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları, 11*(21), 15–25.

Kenç, M. F., & Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 27*(124), 71–79.

Kolburan, G., Comert, I. T., Narter, M., & Isozen, H. (2012). Parental attitude perception in adolescents by gender. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47*, 1299–1304.

Kolucki, B., & Lemish, D. (2011). *Communicating with children: Principles and practices to nurture, inspire, excite, educate and heal*. United Nations Children's Fund (UNICEF).

Kong, C., & Yasmin, F. (2022). Impact of parenting style on early childhood learning: Mediating role of parental self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 928629. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.928629

Kooraneh, E. A., & Amirsardari, L. (2015). Predicting early maladaptive schemas using Baumrind's parenting styles. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 9*(2), Article e952. https://doi.org/10.17795/ijpbs952

Kou, S. (2022). The relationship between parenting style and self-esteem in adolescents. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences, 5*(2), 37–48.

Köse, D., & Kolburan, Ş. G. (2019). Anne baba tutumlarının çocukta benlik saygısı ve empati gelişimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal, 5*(47), 5835–5843.

Kubilay, S., & Akbaşlı, S. (2021). Geçici koruma altındaki öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı bağlamında okula uyumu. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(1), 405–445.

Kuscuoglu, A., & Hartas, D. (2024). Academic self-concept, self-esteem and school attitudes in pre and mid adolescents: Gender, SES and parenting. *Research Papers in Education, 39*(3), 492–515. https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2150885

Lamb, M. E. (Ed.). (2010). *The role of the father in child development* (5th ed.). John Wiley & Sons.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*(5), 1049–1065. https://doi.org/10.2307/1131151

Li, D., Li, W., Lin, X., & Zhu, X. (2025). Associations between overprotective parenting style and academic anxiety among Chinese high school students. *BMC Psychology, 13*, Article 231. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02455-z

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4, pp. 1–101). Wiley.

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 79*(3), 280–295. https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280

Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 623–636. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623

Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 133–163. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x

Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20*(3), 107–123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1

Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 689–704. https://doi.org/10.1037/a0014240

McBride, B. A., Schoppe, S. J., & Rane, T. R. (2002). Child characteristics, parenting stress, and parental involvement: Fathers versus mothers. *Journal of Marriage and the Family, 64*, 998–1011.

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2011*(133), 29–44. https://doi.org/10.1002/cd.302

McFarland, A. L., Zajicek, J. M., & Waliczek, T. M. (2014). The relationship between parental attitudes toward nature and the amount of time children spend in outdoor recreation. *Journal of Leisure Research, 46*(5), 525–539.

McLeod, B. D., Wood, J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. Clinical Psychology Review, 27(2), 155-172. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.09.002

Mercan, M., & Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş çocuklarının akademik benlik saygıları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 473–494.

Miklikowska, M., & Hurme, H. (2011). Democracy begins at home: Democratic parenting and adolescents' support for democratic values. *European Journal of Developmental Psychology, 8*(5), 541–557.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Ebeveyn tutumları (Aile Eğitim Bülteni, Aralık 2023)*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. [Çevrim-içi: https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/22151008_bultenaralik2023.pdf], Erişim Tarihi: 23.02.2026.

Morgan, C. T. (2011). *Psikolojiye giriş ders kitabı* (S. Karakaş, R. Eski, Çev. Ed.). Eğitim Kitabevi.

Nas, E. (2023). Ebeveynlik tutumuna yeni bir bakış: Merhametli ebeveynlik. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 12*(3), 1925–1947.

Neisser, U. (1993). *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge*. Cambridge University Press.

Nelson, L. J., Padilla-Walker, L. M., & Son, D. (2019). Helicopter parenting, parental control, and moral development during emerging adulthood. In D. J. Laible, G. Carlo, & L. M. Padilla-Walker (Eds.), *The Oxford handbook of parenting and moral development* (pp. 355–373). Oxford University Press.

Nichol, G. R. (1985). Children of distant fathers: Sketching an ethos of constitutional liberty. *Wisconsin Law Review, 1985*, 1305–1357.

Nimsi, E. (2006). *İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumları ile okul başarıları ve sınıf içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılması.* [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Nord, C. W., & West, J. (2001). Fathers' and mothers' involvement in their children's schools by family type and resident status. *Education Statistics Quarterly, 3*(2), 40–43.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Ocak, G., & Sarlık, B. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*, 182–193.

Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science, 23*(5), 381–387. https://doi.org/10.1177/0963721414547414

Oyserman, D. (2004). *Self-concept and identity*. Blackwell Publishing.

Oyserman, D. (2007). Social identity and self-regulation. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (2nd ed.). Guilford Press.

Oyserman, D. (2011). Culture as situated cognition: Cultural mindsets, cultural fluency, and meaning making. *European Review of Social Psychology, 22*, 164–214.

Öz, F. (2004). *Sağlık alanında temel kavramlar*. İmaj Yayıncılık.

Özçelik, T., & Koyuncu Şahin, M. (2023). Erken çocukluk dönemi toplumsal cinsiyet rollerinin şekillenmesinde aile tipi, kardeş ve arkadaşların rolü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 10*(2), 57–67.

Özdemir, S. (2019). 60–72 aylık çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve özbakım yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Kuzey Kıbrıs örneği. *Folklor/Edebiyat, 25*(97), 536–553.

Özdemir, Y., Sağkal, A. S., Salman-Engin, S., Şakiroğlu, M., & Çakıroğlu Çevik, A. (2021). Birlikte Ebeveynlik Ölçeği: Ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları, 24*(47), 40-58. https://doi.org/10.31828/tpy1301996120201201m000031

Özen Altınkaynak, Ş., & Akman, B. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne baba tutumlarının etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 30*(1), 19–36. https://doi.org/10.33417/tsh.516679

Özen, Y., & Gülaçtı, F. (2010). Benlik kavramı ve benliğin gelişimi: Bilen benliğe gereksinim var mı?. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 21–37.

Özyürek, A., & Şahin, T. F. (2005). 6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 19–34.

Özyürek, M. (1983). *Birlikte ve ayrı eğitimin etkililiği*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Parcel, T. L., & Menaghan, E. G. (1994). *Parents' jobs and children's lives*. Aldine De Gruyter.

Parke, R. D. (2002). Fathers and families. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (2nd ed., pp. 27–73). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Parker, G. (1983). *Parental overprotection: A risk factor in psychosocial development*. Grune & Stratton.

Pekkarakaş, E. (2010). *3–6 yaş çocukların babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology, 53*(5), 873–932. https://doi.org/10.1037/dev0000295

Pinquart, M. (2023). Associations of self-esteem with attachment to parents: A meta-analysis. *Psychological Reports, 126*(5), 2101–2118. https://doi.org/10.1177/00332941221079732

Pleck, J. H. (2010). Paternal involvement: Revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (5th ed., pp. 58–93). John Wiley & Sons.

Porumbu, D., & Necşoi, D. V. (2013). Relationship between parental involvement/attitude and children's school achievements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 76*, 706–710.

Puglisi, N., Rattaz, V., Favez, N., & Tissot, H. (2024). Father involvement and emotion regulation during early childhood: A systematic review. *BMC Psychology*, 12, 675. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02182-x

Ren, L., Cheung, R. Y. M., Boise, C., Li, X., & Fan, J. (2020). Fathers' perceived co-parenting and children's academic readiness among Chinese preschoolers: Longitudinal pathways through parenting and behavioral regulation. *Early Childhood Research Quarterly,* 53, 77-85. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.005

Renklibay, G. D., & Köksal, O. (2020). Analysing parent acceptance attitude effect on 4–6 years-old children's academic self-esteem who are continuing preschool institutions. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 5*(2), 108–116.

Rochat, P. (2003). Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and Cognition: An International Journal, 12*(4), 717–731. https://doi.org/10.1016/S1053-8100(03)00081-3

Rogers, C. R. (1962). Toward becoming a fully functioning person. In A. W. Combs (Ed.), *Perceiving, behaving, becoming: A new focus for education* (pp. 21–33). National Education Association. https://doi.org/10.1037/14325-003

Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Sage.

Rollè, L., Gullotta, G., Trombetta, T., Curti, L., Gerino, E., Brustia, P., & Caldarera, A. M. (2019). Father involvement and cognitive development in early and middle childhood: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 2405. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02405

Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132*(1), 98–131. https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Krieger Publishing Company.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571–645). John Wiley & Sons.

Rudy, D., & Grusec, J. E. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology, 20*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.1.68

Saçaralp, S. A. (2023). *İdeal benlik ve gerçek benliğin reklama angaje olma üzerindeki etkisinde psikolojik iyi oluş, kendini izleme, sosyal istenirlik ve benlik saygısının rolü.* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Atlı, S., & Şahin, B. K. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 972–991.

Salmin, A. H., Nasrudin, D., Hidayat, M. S., & Winarni, W. (2021). The effect of overprotective parental attitudes on children's development. *Jurnal Belaindika: Pembelajaran dan Inovasi Pendidikan, 3*(1), 15–20.

Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., & Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: A systematic review of longitudinal studies. *Acta Paediatrica, 97*(2), 153–158. https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00572.x

Schludermann, S., & Schludermann, E. (1970). Conceptual frames of parental attitudes of fathers. *The Journal of Psychology, 75*(2), 193–204.

Schmidt, I., Brunner, M., Keller, L., Scherrer, V., Wollschläger, R., Baudson, T. G., & Preckel, F. (2017). Profile formation of academic self-concept in elementary school students in grades 1 to 4. *PLoS ONE, 12*(5), Article e0177854. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177854

Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., & Taylor Murphy, M. (2012). The association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children. *Family Relations, 61*(2), 237–252. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00689.x

Seki, T., & Dilmaç, B. (2020). Benlik saygısı ve ilişkisel faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(2), 853–873.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death.* W. H. Freeman.

Sevim, K., & Artan, T. (2021). Yüksek ve düşük benlik saygısını etkileyen faktörler. *Toplumsal Politika Dergisi, 2*(2), 109–121.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407–441. https://doi.org/10.3102/00346543046003407

Shears, J., & Robinson, J. (2005). Fathering attitudes and practices: Influences on children's development. *Child Care in Practice, 11*(1), 63–79.

Silverstein, L. B., & Auerbach, C. F. (1999). Deconstructing the essential father. *American Psychologist, 54*(6), 397–407. https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.6.397

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review, 30*(1), 74–99. https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001

Sosyal Hizmetler Kanunu ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Kanun No. 7578, Resmî Gazete 33240 (1 Mayıs 2026).

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*(2), 125–146. https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*(1), 1–19. https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001

Strein, W. (1993). Advances in research on academic self-concept: Implications for school psychology. *School Psychology Review, 22*, 273–284.

Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., & Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye'de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları, 13*(25), 42–59.

Swann, W. (1997). The trouble with change: Self-verification and allegiance to the self. *Psychological Science, 8*, 177–180.

Şengönül, T. (2019). Anne-baba ilgisinin çocukların okul başarısı üzerindeki etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(4), 268–292.

Şenol, F. B., & Karaca, N. H. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının benlik kavramı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty, 54*, 1–19. https://doi.org/10.21764/maeuefd.606614

Şeramet, E. Ö. (2006). *Okul öncesi dönem çocuklarının (5–6 yaş) kendilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Şerif, M., & Şerif, C. W. (1956). *An outline of social psychology (Rev. ed.)*. Harper & Brothers.

Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417–453. https://doi.org/10.3102/00346543075003417

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development, 72*(3), 748–767. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00313

Tan, D. (2000). *Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile denetim odaklarının aile destek düzeyleri ve özlük nitelikleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Tang, Y., Novin, S., Lin, X., Becht, A., & Thomaes, S. (2024). Parental psychological control and children's self-esteem: A longitudinal investigation in children with and without oppositional defiant problems. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 18*, Article 50. https://doi.org/10.1186/s13034-024-00740-0

Teubert, D., & Pinquart, M. (2010). The association between coparenting and child adjustment: A meta-analysis. *Parenting, 10*(4), 286-307. https://doi.org/10.1080/15295192.2010.492040

Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science, 8*, 454–458.

Tocu, R. (2014). Study on the parental beliefs and attitudes towards child rearing and education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 137*, 153–157.

Tösten, R., Han, B., & Anik, S. (2017). The impact of parental attitudes on problem solving skills in high school students. *Universal Journal of Educational Research, 5*(1), 170–174.

Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(1), 205–220. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.205

Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college

students. *Journal of College Student Development, 50*(3), 337–346. https://doi.org/10.1353/csd.0.0073

Ulucan Özkan, E., & Daşbaş, S. (2025). Birlikte ebeveynlik: Kavramsal bir inceleme ve farklı aile yapıları açısından değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Aile Yılı Özel Sayısı, 182-217. https://doi.org/10.14520/adyusbd.1742316

Ulusoy, A. (2013). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Anı Yayıncılık.

Uygun, N., & Kozikoğlu, İ. (2020). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(3), 1494–1507.

Valdez, B. R. (2016). *The effects of overprotective parenting on academic self-esteem in children.* [Master's thesis]. West Virginia University. https://researchrepository.wvu.edu/etd/6858/

Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A systematic review. *Educational Psychologist, 39*(2), 111–133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3

Van Ingen, D. J., Freiheit, S. R., Steinfeldt, J. A., Moore, L. L., Wimer, D. J., Knutt, A. D., Scapinello, S., & Roberts, A. (2015). Helicopter parenting: The effect of an overbearing caregiving style on peer attachment and self-efficacy. *Journal of College Counseling, 18*(1), 7–20. https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2015.00065.x

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes* M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Wang, M. (2007). Profiling retirees in the retirement transition and adjustment process: Examining the longitudinal change patterns of retirees' psychological well-being. *Journal of Applied Psychology, 92*(2), 455–474. https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.2.455

Wang, S., & Chen, L. (2024). Father involvement in centre-based early childhood programs: A systematic review. *Children and Youth Services Review,* 157, 107407. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107407

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202–209. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68–81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Yavuzer, H. (2013). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2018). *Ana-baba ve çocuk*. Remzi Kitabevi.

Yazıcı, Z., & Taştepe, T. (2013). Ebeveynlerin aile ortamı algısı ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences, 10*(2), 98–112.

Yılmaz Hiğde, A., Coşkun, F., Polat, Ö., & Özdemir, Y. (2023). İlkokula hazırlık sürecinde birlikte ebeveynlik: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(40), 1214-1235. https://doi.org/10.35675/befdergi.1351839

Yılmaz, S. (2018). *Beklenmedik başarısızlık gösteren üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları ile akademik özyeterlik inançları, algıladıkları aile otorite stilleri ve benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Yılmaz, Y. (2020). *5–6 yaş grubu çocuklarının sahip oldukları öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Yırtıcı, B., & Arı, M. M. (2024). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısı ile saldırganlık yönelimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 8*(1), 5–27. https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202481361

Yoleri, S., & Köleoğlu, İ. (2024). Okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları ve baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 8*(2), 206–221. https://doi.org/10.32960/uead.1525071

Yücel, Y. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkisi.* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.

Zhao, F., Wu, H., Li, Y., Zhang, H., & Hou, J. (2022). The association between coparenting behavior and internalizing/externalizing problems of children and adolescents: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(*16), 10346. https://doi.org/10.3390/ijerph191610346

EKLER

EK A Kişisel Bilgi Formu

1-Yaş:

1. ( ) 18-25 2. ( ) 25-35 3. ( ) 35-45 4. ( ) 45-55 5. ( ) 55-65

2-Çocuğunuzun Yaşı:

1. ()3 2. ()4 3. ()5 4. ()6

3-Çocuğunuzun Cinsiyeti:

1. Kız ( ) 2. Erkek ( )

4-Eğitim Durumu:

1. () Okur - Yazar Değil 2. ( ) İlkokul 3. ( ) Ortaokul 4. ( ) Lise 5.( ) Ön Lisans

6.() Lisans 7.( ) Yüksek Lisans 8.() Doktora

5-Mesleki Durum:

1.( ) Çalışmıyor 2.( ) İşçi 3.( ) Memur 4.( ) Esnaf 5.( ) Emekli

6.() Serbest Meslek (Dr., Av., Müh., Dyt.) 7. () Diğer (Belirtiniz)…….

EK B Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği (Örnek Maddeler)

Bu test, okul öncesi dönemi çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Sınıfınızdaki çocukların, maddelerde belirtilen davranışları ne sıklıkta sergilediklerini ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Her çocuk için bir test kullanınız. *Lütfen isim belirtmeyiniz ve hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.*

	Her zaman	**Sık sık**	**Bazen**	**Nadiren**	**Hiçbir zaman**
1) Yeni görevler edinmede isteklidir.					
2) Karar verebilir, seçim yapabilir.					
3) Öz yönetim ve bağımsızlık gösterir.					
5) Anlamadığında sorular sorar.					
6) Değişikliklere kolay adapte olur.					
8) Başarıları hakkında uygun bir şekilde konuşur.					
9) Diğer çocuklarla işbirliği yapar.					
10) Hatalarını kolayca düzeltir.					
12) Arkadaşlığı akranları tarafından aranır.					
13) Akranlarının olduğu grupta lider gibi davranır.					
14) Kendinden söz ederken olumlu cümleler kullanır.					
16) Çalışmalarına/faaliyetlerine değer verir, onları över.					
17) Kendini diğerleriyle aynı düzeyde veya diğerlerinden daha üstte görür.					
18) Okul başarısızlıkları azdır.					
20) Bağımsız olarak çalışabilir.					
21) Okul çalışmalarıyla başa çıkma eğilimindedir.					
22) Okul çalışmaları için kendiliğinden motive olur.					

EK C Ebeveyn Tutum Ölçeği (Örnek Maddeler)

	5	4	3	2	1
CÜMLELER	Her zaman böyledir	Çoğu zaman böyledir	Bazen böyledir	Nadiren böyledir	Hiçbir zaman böyle değildir
Ben bir başkasıyla konuşurken çocuğumun araya girmesine izin veririm.					
Çocuğumun kendine özgü bir bakış açısı olduğunu kabul ederim.					
Çocuğumla aynı fikirde olmadığımız zaman, benim fikirlerimi kabul etmesi için onu zorlarım.					
Çocuğuma bağımsız olmayı öğrenmesi konusunda yardımcı olurum.					
Çocuğuma, kurallara neden uyması gerektiğini açıklarım.					
Çocuğuma yaptığı şeyin önemli olduğunu hissettiririm.					
Çocuğumu, kendisi için yorucu olabilecek işlerden korurum.					
Çocuğum söz dinlemediğinde ona vururum.					
Çocuğumun iyi ve kötü davranışı karşısında neler hissettiğimi ona açıklarım.					
Çocuğumu yola getirmek için onu azarlarım.					
Çocuğuma karşı koruyucu davranırım.					
Çocuğum iyi davrandığında onu överim.					
Arkadaşları çocuğuma sataştığı zaman onu korurum.					
Çocuğumun başkaları konuşurken araya girmesine izin veririm.					
Çocuğumun cinsel konularda sorduğu soruları anlayacağı bir dilde doğru olarak cevaplarım.					
Çocuğum yanlış bir şekilde davrandığında ona bağırırım.					
Çocuğumu, kendisi için zor olabilecek işlerden korurum.					
Çocuğumun hastalanmasından endişe ederim.					
Çocuğumun duygularını serbestçe ifade etmesine izin veririm.					
Çocuğumun istediği saatte uyumasına izin veririm.					
Fiziksel cezayı, çocuğumu disipline sokmanın bir yolu olarak kullanırım.					
Çocuğumun hayal kırıklığına uğramaması için elimden geleni yaparım.					
Çocuğumun büyüdükçe yeni şeyler denemeyi göze alması gerektiğine inanırım.					
Çocuğumun her şeyi yapmasına izin veririm.					
Çocuğumun yanlış davranışını görmezden gelirim.					
Çocuğumu başka çocuklarla kıyaslarım.					
Çocuğum bana bir şey anlatırken sözünü kesmeden dinlerim.					
Çocuğuma bir şey alırken onun da fikrini alırım.					
Çocuğumla her konuyu konuşabilirim.					

EK D Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Kararı

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	TOPLANTI TARİHİ
12	3	4.12.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Dr. Öğr. Üyesi Aysun ATA AKTÜRK'ün yardımcı araştırmacı, Arife Eda OĞUZHAN EMİN'in sorumlu araştırmacı olarak yapmayı planladıkları **"36-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akademik Benlik Saygılarının Babaların Ebeveynlik Tutumları Açısından İncelenmesi"** isimli çalışmada; onam formlarının gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması, veri toplama araçlarının (anket, ölçek, mülakat,...) uygulama izninin gerekli kurumlardan alınması, çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçlarını geliştiren kişilerden müsaadelerinin alınmış olması, çalışmada ses/görüntü kaydı alınacaksa katılımcılardan gerekli izinlerin alınması, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında kişisel verilere dikkat edilerek katılımcılardan rızalarının alınması, veri toplamaya etik kurul kararından sonra başlanması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN Kurul Başkanı	Prof. Dr. Yavuz UNAT Başkan Yardımcısı	Prof. Dr. Burhan BALTACI Kurul Üyesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI Kurul Üyesi	Prof. Dr. Tolga ULUSOY Kurul Üyesi	Prof. Dr. Abdullah Çağrı BİBER Kurul Üyesi
Prof. Dr. Kutay OKTAY Kurul Üyesi		

Ek: İlgili Çalışmanın Başvuru Evrakları

DAĞITIM LİSTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kuruluna
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Aysun ATA AKTÜRK

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: EM9EUUM
Belge Takip Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/kastamonu-universitesi-ebys

Adres: Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kuzeykent Kampüsü, Merkez/Kastamonu
Bilgi için : Serdar Durur Raportör
Telefon No: (0 366) 2801012
Faks No: (0 366) 2801139
e-Posta:
İnternet Adresi: www.kastamonu.edu.tr
Telefon No: (0 366) 2801144 - 1144
Kep Adresi: kastamonuniversitesi@hs01.kep.tr

EK E Ebeveyn Aydınlatılmış Onay Formu

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR VE YAYIN ETİĞİ KURULU

AYDINLATILMIŞ ONAY FORMU

Sayın katılımcı

Sizi Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Arife Eda OĞUZHAN EMİN tarafından Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan Dr. Öğr. Üyesi Aysun ATA AKTÜRK danışmanlığında yürütülen, "36-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akademik Benlik Saygılarının Babaların Ebeveynlik Tutumları Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırmaya katılmaya davet ediyoruz. Aşağıda ayrıntılı bilgileri verilen çalışmaya katılmadan önce bu formun okunması önem taşınmaktadır.

Bu araştırmaya katılmak tamamen kendi iradenizle olması koşulu esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmama ya da istediğiniz zaman, hiçbir sebep göstermeden ayrılma hakkına sahipsiniz. Araştırma hakkında anlamadığınız herhangi bir konuyu çekinmeden sorabilirsiniz. Elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak olup, anket sonuçlarından derlenecek istatistiksel bilgiler proje sonuçlarının değerlendirileceği raporlarda ve bilimsel yayınlarda kullanılacaktır.

Ölçekte yer alan soruları eksiksiz ve gerçek görüşlerinizi yansıtacak şekilde doldurmanız bizim için oldukça önem taşımaktadır.

1. Çalışmanın Amacı
Bu araştırmada 36- 72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygılarının babaların ebeveynlik tutumları açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.
2. Çalışmanın Süresi: 02/12/2024-30/06/2025
3. Planlanan Katılımcı Sayısı: 500
4. Araştırmada Yapılacak Genel İşler (Sorular hakkında genel bilgi, soru sayısı, ortalama cevaplama süresi)
Ölçek Uygulanması,46 madde,50 dk

Katılım Onayı:
Yukarıda yapılan açıklamaları okudum ve anladım. Araştırma hakkında yazılı ve sözlü açıklama tarafıma yapıldı, sorularımı sordum ve tatmin edici yanıtlar aldım. İstediğim zaman araştırmadan ayrılma hakkına sahip olduğum bilinci ile çalışmaya gönüllü olarak katılmayı onaylıyorum. Bu formun bir kopyası tarafıma verildi.

Katılımcının adı soyadı: _____ Tarih: __/__/____

Katılımcının imzası: _____

Sorumlu Araştırmacının adı soyadı: Arife Eda OĞUZHAN EMİN

İmzası: _____

EK F Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Tarih: .../.../20…

EBEVEYN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Değerli Anne ve Babalar;

Bu araştırma Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Arife Eda OĞUZHAN EMİN tarafından Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan Dr. Öğr. Üyesi Aysun ATA AKTÜRK danışmanlığında gerçekleştirilmektedir. Araştırmada 36-72 Aylık okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygılarının babaların ebeveynlik tutumları açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çocuğunuzun araştırmaya katılımı konusunda sizlerin iznine başvurmaktayız. Araştırmada çocuğunuzdan doğrudan herhangi bir veri toplanmayacak olup çocuğunuzun akademik benlik saygı düzeyi öğretmeni tarafından doldurulacak olan ölçek aracılığıyla belirlenecektir.

Bu araştırma yalnızca bilimsel amaçlarla gerçekleştirilmekte olup çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Çocuğunuza ya da size ait kişisel bilgiler (isim, soy isim vb.) hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Çalışmadan elde edilen bulgular yalnızca akademik çalışmalar (tez, akademik kongre, akademik makale vb.) kapsamında sunulacaktır. Çocuğunuzun çalışmaya katılması konusunda karar vermeden önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyoruz. Çalışma hakkında tam olarak bilgi sahibi olduktan sonra ve sorularınız cevaplandıktan sonra eğer çocuğunuzun katılmasını isterseniz sizden bu formu imzalamanız istenecektir. Şu anda bu formu imzalasanız bile istediğiniz herhangi bir zamanda çocuğunuzu çalışmadan çekebilirsiniz.

Çalışmaya desteğiniz ve katkınız için teşekkür ederiz.

Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı: Arife Eda OĞUZHAN EMİN
Adresi:
İletişim Numarası:

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın velisi / vasisi olduğum
... ...