



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA SORUMLU DAVRANMA DÜZEYİ VE EBEVEYN
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine KATIKSIZ

MALATYA-2026

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA SORUMLU DAVRANMA DÜZEYİ VE EBEVEYN
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine KATIKSIZ

DANIŞMAN: Prof. Dr. Serpil PEKDOĞAN

MALATYA-2026

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ			

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA SORUMLU DAVRANMA DÜZEYİ VE EBEVEYN TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Serpil PEKDOĞAN

HAZIRLAYAN
Emine KATIKSIZ

Jürimiz tarafından 21/05/2026 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği /oyçokluğu** ile başarılı bulunarak Temel Eğitim **Anabilim** Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1.Prof. Dr. Mehmet KANAK

.....

2.Prof. Dr. Serpil PEKDOĞAN (Danışman)

.....

3.Prof. Dr. Ayşegül KESKİNKILIÇ

.....

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20..../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
ETİK VE YAPAY ZEKA KULLANIM BEYANI

...../...../2026

İnönü Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak, “Prof. Dr. Serpil PEKDOĞAN” danışmanlığında hazırlayıp sunduğum “OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA SORUMLU DAVRANMA DÜZEYİ VE EBEVEYN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ” başlıklı YÜKSEK LİSANS TEZİ tezimde:

1. ETİK VE BİLİMSEL SORUMLULUKLARIM:

- Tezimde yer alan verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Çalışmada yararlandığım tüm kaynaklara bilimsel kurallara uygun şekilde atıfta bulunduğumu ve kaynakça gösteriminde APA 7. baskı kurallarına uyduğumu,
- Tezimin özgün olduğunu, çalışma ve yazım sürecinde patent ve telif haklarını ihlal edici hiçbir davranışta bulunmadığımı,
- Aksi bir durumda doğabilecek tüm hukuki ve akademik sonuçları kabul ettiğimi,

() Tez yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan faydalanmadım.

() Tez yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan faydalandım.

Bu durumda:

- Yapay zekâ araçlarını yalnızca bilimsel üretim sürecini desteklemek amacıyla kullandığımı,
- Kullanımın hipotez geliştirme, teorik tartışma ve yorumlama gibi üst düzey akademik becerileri içermediğini,
- Kullanımın tezin özgünlüğüne, bilimsel etik kurallarına ve ilgili mevzuata aykırı olmadığını,
- Usulsüz kullanımlara (kaynak göstermeksizin metin üretimi, yanıltıcı kaynak gösterimi, otomatik içeriklerin özgün eser gibi sunulması vb.) kesinlikle başvurmadığımı,
- Kullanılan yapay zeka araçlarının ve işlevlerinin, danışmanımın bilgisi dahilinde, ekte verilen tabloda şeffaf biçimde belirtildiğini,
- Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber’de belirtilen ilkelere riayet ettiğimi,

kabul ve taahhüt ederim.

.....
İmza

Emine KATIKSIZ

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitim sürecim boyunca akademik ve manevi desteğini esirgemeyen, deneyimleri ve mesleki tecrübesi ile araştırmama yön verecek bildirimlerde bulunan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Serpil PEKDOĞAN'ın sabrı ve emekleri için teşekkür ederim.

Ayrıca lisanüstü eğitimim süresince; akademik bilgi aktarımında bulunan ve alan uzmanlıklarından fayda sağladığım değerli hocalarım; Öğr. Gör. Dr. Gülseren ERHAN, Doç. Dr. Meltem YURTÇU, Doç. Dr. Merve ÜNAL ve Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN'e;

Ayrıca bu süreçte desteklerini esirgemeyen aileme ve eşime teşekkürlerimi sunarım.



İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	v
KISALTMALAR LİSTESİ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	1
1.2. Araştırmanın Problem Durumu	3
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL BİLGİLER	7
2.1. Sorumluluk Kavramı.....	7
2.1.1. Sorumluluğun Beş İlkesi.....	8
2.2. Sorumluluk Türleri	8
2.2.1. Bireysel Sorumluluk	8
2.2.2. Toplumsal Sorumluluk	9
2.2.3. Ailede Sorumluluk.....	9
2.2.4. Okulda (Akademik) Sorumluluk.....	10
2.2.5. Çevrede Sorumluluk	11
2.3. Sorumluluk Eğitimi.....	11
2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Sorumluluk Eğitimi ve Önemi	12
2.3.2. Sorumluluk Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	13
2.3.3. Sorumluluk Eğitiminde Ailenin Rolü	14
2.3.4. Sorumluluk Eğitiminde Okulun Rolü.....	15
2.3.5. Okul Öncesi Dönem Çocuğuna Gelişimsel Özelliklerine Uygun Verilebilecek Sorumluluklar.....	15
2.4. Sorumluluk Eğitimi Etkileyen Kuramlar	17
2.4.1. Varoluşçu Yaklaşım	17
2.4.2. Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitim Programı.....	17
2.4.3. Gestalt Yaklaşım	17

2.4.4. Seçim Teorisi ve Gerçeklik Terapisi (Glasser Modeli)	18
2.4.5. Carol Gilligan’a Göre Ahlak Gelişimi (Sorumluluk Ahlakı).....	19
2.5. Sorumluluk Eğitiminde Alternatif Modeller.....	19
2.5.1. Özerk Öğrenme Modeli	19
2.5.2. Renzulli Üçlü Zenginleştirme Modeli.....	20
2.5.3. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli	21
2.5.4. Aktif Öğrenme Modeli	21
2.5.5. Duke & Jones’in Yaklaşımları	22
2.5.6. Sorumluluğu Geliştirmeye Yönelik Disiplin Modeli	22
2.5.7. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Modeli	23
2.5.8. Güvengen Disiplin / Canter Modeli	23
2.5.9. Mantıksal Sonuçlar Modeli.....	24
2.5.10. Üçgen Sorumluluk Kuramı	24
2.6. Sorumluluk Eğitimde Kullanılan Yöntemler	25
2.6.1. Bilgilendirme-Takip-Geri-Bildirim-Hatırlatma (BTGH) Yaklaşımı	25
2.6.2. Çocuğa Sorumluluk Kazandırmada Sekiz Aşamalı Plan.....	25
2.7. Ebeveyn Tutumları.....	26
2.7.1. Demokratik Tutum.....	27
2.7.2. Baskıcı Otoriter Tutum.....	28
2.7.3. İzin Verici Tutum	29
2.7.4. Aşırı Koruyucu Tutum	30
2.8. Ebeveyn Tutumlarının Sorumluluk Duygusu ile İlişkisi	31
2.9. Disiplin Kavramı ve Sorumluluk Duygusu	33
2.10. İlgili Araştırmalar.....	33
2.10.1. Konuya İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	33
2.10.2. Konuya İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	35
3. YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırmanın Modeli.....	37
3.2. Evren ve Örneklem	37
3.3. Veri Toplama Araçları	39
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	39
3.5. Verilerin Analizi.....	40
4. BULGULAR.....	41
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	47
5.1. Sonuçlar	47

5.1.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sorumlu Davranma Düzeylerinin; Çocuğa Dair Bilgilere Göre Yorumlanması	47
5.1.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sorumlu Davranma Düzeylerinin; Aileye Ait Bilgilere Göre Yorumlanması	52
5.1.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sorumlu Davranma Düzeylerinin; Ebeveyne Ait Bilgilere Göre Yorumlanması	54
5.1.4. Ebeveyn Tutumlarının; Okul Öncesi Dönem Çocuğuna Ait Bilgilere Göre Yorumlanması	57
5.1.5. Ebeveyn Tutumlarının; Ebeveyne Ait Bilgilere Göre Yorumlanması.....	60
5.1.6. Ebeveyn Tutumlarının; Aileye Ait Bilgilere Göre Yorumlanması	65
5.1.7. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sorumlu Davranma Düzeyleri ile Ebeveyn Tutumları (Demokratik, İzin Verici, Aşırı Koruyucu, Otoriter) Arasındaki İlişkinin Yorumlanması	66
5.2. Öneriler	69
KAYNAKLAR.....	71
EKLER.....	93
Ek 1. Etik Kurul İzni	94
Ek 2. Meb İzni	95
Ek 3. Ölçek Kullanım İzni	96
Ek 4. Veri Toplama Araçları Örnek Maddeler	97

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Ebeveynlere dair demografik bilgilerin incelenmesi	38
Tablo 2. Çocuklara dair demografik bilgilerin incelenmesi	38
Tablo 3. Sorumluluk Düzeyleri ve Ebeveyn Tutum boyut puanlarına dair tanımlayıcı istatistiklerin incelenmesi	41
Tablo 4. Ebeveyn Tutumları Boyut Puanlarının Çocuklara Dair Bilgilere Göre İncelenmesi	41
Tablo 5. Sorumluluk Düzeyleri Ölçek Puanının Çocuklara Dair Bilgilere Göre İncelenmesi	43
Tablo 6. Ebeveyn Tutum Boyut Puanlarının Ebeveynlere Dair Bilgilere Göre İncelenmesi	43
Tablo 7. Sorumluluk Düzeyleri Ölçek Puanının Ebeveynlere Dair Bilgilere Göre İncelenmesi.....	44
Tablo 8. Ebeveyn Tutum Boyut Puanlarının Aileye Dair Bilgilere Göre İncelenmesi	45
Tablo 9. Sorumluluk Düzeyleri Ölçek Puanının Aileye Dair Bilgilere Göre İncelenmesi.....	45
Tablo 10. Sorumluluk Düzeyleri ve Ebeveyn Tutum Boyut Puanları Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi	46

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Schlenker ve ark. (1994) Sorumluluk Üçgeni Modeli (Türkçe gösterim)..... 24



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli eğitim bakanlığı
TDK	: Türk dil kurumu
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı



ÖZET

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sorumlu Davranma Düzeyi Ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişki

İnsan çevresinden etkilenen sosyal bir varlıktır. Bir çocuğun ilk sosyal çevresi ise doğduğu andan itibaren onunla etkileşim kuran ailesidir. Sorumluluk da çocuk tarafından ilk olarak ailede öğrenilir. Erken çocukluk dönemi, kişilik ve bireysel kimlik ediniminde elzem bir zaman dilimidir. Bu dönemde ebeveynlerin çocuğa sergilediği tavır ve tutumlar, ilerde çocuğun bürüneceği kişiliğe etki etmektedir. Ebeveynlerin tavır ve tutumları çocuk için sorumluluk alabilmeyi destekleyebileceği gibi sorumluluk almaya engel de teşkil edebilmektedir. Sorumluluk edinimi ailede başlar ve zamanla kişinin kendi deneyimleriyle desteklenir. Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarında sorumlu davranma düzeyi ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2024- 2025 eğitim öğretim yılında Bingöl il merkezinde bulunan resmi anaokulu ve anasınıflarında okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların öğretmen ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmış olup araştırmaya katılım sağlayan veliler ulaşılabilir örnekleme oluşturmuştur. Örneklem; 297 kız, 311 erkek olmak üzere toplam 608 çocuğun ebeveyn ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Verilerin toplanması için Ebeveyn Tutum Ölçeği, Sorumluluk Düzeyleri Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeyleri ile demokratik ebeveyn tutumu arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna karşılık otoriter, izin verici ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumları ile çocukların sorumlu davranma düzeyleri arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca ebeveyn tutumları; çocuğa, ebeveyne ve aileye dair çeşitli demografik verilere göre incelenmiştir. Sonuçlar alanyazındaki diğer araştırmaları referans alarak tartışılmış ve gerekli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Sorumluluk, sorumluluk eğitimi, değer eğitimi, anne baba tutumu, ebeveyn tutumu, okul öncesi eğitim.

ABSTRACT

Relationship Between Responsible Behavior Levels In Preschool Children And Parental Attitudes

Human beings are social entities influenced by their environment. A child's first social environment is the family, which interacts with the child from the moment of birth. Responsibility is also first learned by the child within the family. Early childhood is an essential period for the acquisition of personality and individual identity. During this period, the behaviors and attitudes displayed by parents toward the child affect the personality that the child will develop in later years. Parents' behaviors and attitudes may support children's ability to take responsibility, or they may constitute an obstacle to it. The acquisition of responsibility begins in the family and is supported over time by the individual's own experiences.

The aim of this study is to examine the relationship between the level of responsible behavior and parental attitudes in preschool children. In this study, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used. The population of the study consisted of the teachers and parents of 60–72-month-old children attending preschool education in public kindergartens and preschool classrooms located in the city center of Bingöl during the 2024–2025 academic year. Convenience sampling was used in the study, and the parents who participated in the research constituted the accessible sample. The sample consisted of the parents and teachers of a total of 608 children, including 297 girls and 311 boys.

The Parental Attitude Scale, the Responsibility Levels Scale, and the Demographic Information Form were used to collect the data. According to the results of the study, a positive and statistically significant relationship was found between preschool children's levels of responsible behavior and democratic parental attitude. In contrast, negative and statistically significant relationships were identified between children's levels of responsible behavior and authoritarian, permissive, and overprotective parental attitudes. In addition, parental attitudes were examined according to various demographic variables related to the child, the parent, and the family. The results were discussed with reference to other studies in the literature, and relevant recommendations were presented.

Key words: Responsibility, responsibility education, value education, parental attitude, parental attitude, preschool education.

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem çocuklarında sorumlu davranma düzeyi ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada giriş bölümünde; araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, problem durumu ve sınırlılıkları, araştırmayla ilgili çeşitli tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Doğduğu andan itibaren sosyal yaşamın bir parçası olan insan, yaşayabilmek adına diğer insanlarla etkileşim halinde olma mecburiyetindedir. Toplumsal düzenin ve sosyal yaşamın huzurla devam edebilmesi için; toplumu güvende tutan kültürel ve ahlaki kurallara uymak büyük bir önem taşımaktadır. İnsanların pek çoğu tarafından kabul gören toplumsal ve ahlaki kuralların bir çeşidi de sosyal değerlerdir (Kirschenbaum, 1994). Bu nedenle toplumun huzurlu bir biçimde varlığını sürdürebilmesi amacıyla değerler ve bu değerlere yönelik verilen eğitimler giderek önem kazanmaktadır (Kurtdeğir Fidan, 2013).

Değerler eğitimi kapsamında, çocuğun sorumluluklarını yerine getirmesi, işbirliği yapabilmesi, farklı fikir ve düşüncelere saygı göstermesi amaçlanmaktadır (Dilmaç, 2002). Okul öncesi eğitim programında ele alınan temel değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, merhamet, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik ve sorumluluk olarak belirlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Yapılan araştırmalar, değerler eğitiminin, çocukların olumlu davranış değişikliklerini desteklediğini ve sorumluluk duygusunu pekiştirdiğini ortaya koymaktadır (Dereli İman, 2014; Dilmaç, 2007; Gökçek, 2007; Katılmış vd., 2011; Onay ve Çelik, 2022; Tekin, 2019; Yalçın ve Güleç, 2022).

Sorumluluk kavramı kendi görev ve yükümlülüklerinin farkında olmak ve bu yükümlülükleri yerine getirmektir (Bal ve Uyanık Balat, 2013). Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2023) göre sorumluluk; kişinin kendi davranışlarının veya yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi durumudur. Sorumlu birey ise yaptığı işlerden dolayı hesap verebilen, mesuliyet taşıyan kişidir.

Sorumluluk hayat boyu gereksinim duyulan bir beceri olup kişi rutin olan günlük işlerini gerçekleştirirken sorumluluk bilinci ile hareket etmektedir. Sorumluluk; sadece bir şeyleri başarmak bir görevi tamamlamak için gerek duyulan kavram değildir aynı zamanda sorumluluk toplumsal bir norm ve ahlaki bir değerdir (Aksoy, 2022). Sorumluluk değerinin gelişiminin, diğer değerlerin oluşumuna katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Akto ve Akto, 2020). Sorumluluk bilinciyle yetişen çocuklar; özgüveni yüksek, bağımsız, kendi kendine yetebilen ve problem çözme becerileri gelişmiş yetişkinler olma eğilimindedir. Bu bireyler, sosyal ilişkilerde uyumlu, paylaşımcı, kurallara saygılı ve toplumsal değerlere duyarlılık gösteren kişiler olarak nitelendirilir. Sorumluluk bilincini erken yaşta kazanan çocuklar; kendi kararlarını alır, eylemlerinin sonuçlarını kabul eder, farklılıklara saygı duymaktadırlar. Ayrıca başladıkları görevleri tamamlamada oldukça başarılıdırlar. Tüm bu nitelikler çocuğun yüksek

benlik yapısına sahip, hayattan doyum alan ve kendini gerçekleştirmiş birey olmasında olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Karagöz, 2013). Sorumluluk eğitiminin; çocuğun akademik gelişimini desteklemesiyle beraber topluma faydalı bir birey olmasına da fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Balci, 2018).

Sorumluluk doğuştan gelen bir beceri değildir, öğrenilen ve öğretilen bir kavramdır. Çocuklarda sorumluluk duygusu; çocuğun cinsiyetine, yaşına, bulunduğu gelişim dönemine göre belirli yükümlölükleri de beraberinde getirmektedir. Sorumluluk duygusu, kalıtsal olarak aktarılamadığı gibi zaman içerisinde kendiliğinden de oluşmamaktadır. Çocuklar yaşam deneyimlerinden edindiğı kazanımlar ile sorumluluk bilincini geliştirebileceğı gibi gözlem yoluyla ve öğrenerek de sorumluluk duygusunu geliştirebilmektedir. Çocuk gözlem yoluyla çevresinin ve ailesinin tavır ve tutumlarını kendine rehber edinip sorumluluk bilinci geliştirebilmektedir (Özen, 2009; Yavuzer, 2010, 2023). Tutum, bireyin bir kişiye, düşünceye nesne ya da sembole karşı geliştirdiğı olumlu veya olumsuz duygu, inanç, düşünce ve davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Ebeveyn tutumu ise, anne babanın çocuğa yönelik düşünce, eylem ve davranışlarını kapsamaktadır. Buna ek olarak, ebeveynlerin çocuk yetiştirme sürecinde kullandıkları yöntem, teknik, stratejiler, uyguladıkları ödöl ve ceza yöntemleri de ebeveyn tutumunun bileşenlerindendir (Türker ve Bahçeci, 2024).

Bir çocuk ilk sosyal etkileşimlerini, doğduğu ailede gerçekleştirmektedir. Erken çocukluk, kişiliğın şekillendiğı kritik bir dönemdir. Birey bu dönemde ebeveynlerini kendine rol model alır. Anne ve babasının gösterdiği tutum ve davranışlardan etkilenecek bireysel kimliğini geliştirir (Özel ve Zelyurt, 2016). Anne babalar yalnızca çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp, aynı zamanda sergiledikleri tavır ve tutumlar aracılığıyla çocuklarının sağlıklı bireyler olarak gelişimine de katkı sağlamaktadırlar (Erden, 2017).

Ebeveyn tutumları genel olarak; demokratik tutum , otoriter tutum, izin verici tutum, aşırı koruyucu tutum başlıkları ile sınıflandırılmaktadır. Maccoby ve Martin (1983), ebeveyn tutumlarını kabul/ilgi ve denetim/kontrol olarak iki ana başlık altında incelemiştir. Bu iki boyutu ise kendi içerisinde; demokratik, otoriter, izin verici-hoşgörölöl, izin verici-ihmkar olmak üzere dört alt başlıkta kategorize ederek ebeveyn tutumlarını sınıflandırmıştır (Şendil vd., 2023). Son yıllarda geleneksel ebeveyn tutumlarına ek olarak modern ve güncel ebeveynlik yaklaşımları da alanyazında yer edinmiştir. Bu modern yaklaşımlar arasında en çok bilinenler; curling ebeveynlik, doğal ebeveynlik, dijital ebeveynlik, blogger annelik, anne bekçiliğı ve helikopter ebeveynliktir (Dalkıran, 2023).

Tüm anne babalar, sorumluluk sahibi, kendi kendine yetebilen ve başarılı çocuklar yetiştirmeyi arzu etmektedir (Schmitt ve Jordan, 1972). Türkiye’de ailelerle yapılan bir araştırmaya göre dürüstlük, sorumluluk sahibi olma, saygı, mutluluk ve adalet aileler tarafından çocukların kazanması gereken en önemli beş değıer olarak seçilmiştir (Uyanık Balat vd., 2011). Yine benzer bir çalışmada annelere göre okul öncesi dönemde kazandırılması gereken ilk beş değıer; dürüstlük, sevgi, saygı, paylaşmak ve

sorumluluk olarak ifade edilmiş olup anneler sorumluluğu kazandırılması en zor değer olarak görmektedirler (Arıcı ve Bartan, 2019). Sorumluluk değerini kazandırabilmek için ailelerin çocuklara uygun ortam ve şartlar oluşturmaları gerekmektedir (Ünlüer, 2012). Anne ve babaların tutum ve davranışları, çocukların gelişim süreçlerini etkileyebileceği gibi, aynı zamanda sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışlarının oluşumunda da rol oynayabilir (Köseoğlu, 2023). Yapılan çeşitli araştırmalar, anne baba tutumları ile çocukların sorumluluk değerini kazanmaları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir (Özkan ve Balaban Dağal, 2023; Kapudere, 2020; Köseoğlu, 2023; Yılmaz Bodur ve Aktan, 2021). Şahin (2019) öncesi dönem çocukları ve ebeveynleri gerçekleştirdiği çalışmada ebeveyn görüşlerine göre çocukların değer düzeylerini incelemiştir. Çocukların değerler ölçeğinin alt boyutlarında aldığı puanlar en yüksekten en düşüğe; dostluk/arkadaşlık, paylaşım, dürüstlük, işbirliği, saygı ve sorumluluk şeklinde sıralanmaktadır. Görüldüğü üzere okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeyleri beklenenin oldukça altındadır. Bu da bize erken çocukluk döneminde sorumluluk bilinci ve eğitiminin ne derece önemli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca aileler tarafında ifade edilen çocuktaki bu sorumlu davranma eksikliği ebeveynlerinde sorumluluk eğitimi konusunda yetersiz kaldığını ve çocuğa hangi tavır ve tutum eşliğinde sorumluluk duygusunu aşılayacaklarını bilmediklerini düşündürmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönem çocuklarında sorumlu davranma düzeyi ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Okul öncesi dönem, çocuklarda sorumluluk bilincinin temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresidir. Çocukların sorumlu davranma düzeyleri ile ilişkili çeşitli unsurları araştıran bu çalışmanın, alana katkı sağlayacağı ebeveynlere ve eğitimcilere yol göstereceği düşünülmektedir. Alanyazında temel değerler ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar bulunmakta iken okul öncesi dönemde özellikle sorumlu davranma düzeyi ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır (Özkan ve Balaban Dağal, 2023; Kapudere, 2020; Köseoğlu, 2023; Yılmaz Bodur ve Aktan, 2021). Bu çalışma, bahsi geçen boşluğu doldurarak alanyazına katkı sağlaması açısından önemlidir. Araştırma bulgularının, çocuklarda sorumluluk bilincini destekleyen ebeveyn tutumlarının anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının sorumluluk düzeylerinin ebeveyn tutumları ve çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi, uzmanlara ve araştırmacılara alanda yeni bilgiler sunmaktadır.

1.2. Araştırmanın Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocuğun yaşamının ilk altı yılını kapsayan; bilişsel, motor, sosyal-duygusal ve dil gelişimi gibi tüm gelişim alanlarını etkileyen ve şekillendiren kritik bir dönemdir. Bu dönem, çocuğun gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuğun gelişiminin desteklenmesi ile beraber kişilik oluşumunun şekillenmesine de zemin oluşturmaktadır (Metin, 2023). Erken çocukluk yılları,

çocuğun duygu düzenleme ve sosyal ilişki kurma becerilerinin gelişmesiyle çevresini anlama biçiminin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuk hem kendisini hem de çevresindeki insanları tanımayı öğrenmektedir. Dolayısıyla çevresel uyaranlar ve yetişkinlerle kurulan etkileşimler gelişimini doğrudan etkilemektedir. Erken çocukluk dönemi bilişsel ve sosyal gelişim yanı sıra temel değerler ve kimlik oluşumu için de oldukça elzemdir. Bu dönemde edinilen değerlerin çocuğun ileride nasıl bir yetişkin olacağı hakkında ipuçları vereceği düşünülebilir.

Çocuğun davranış ve seçimleri değerlerden etkilenmektedir. Değerler ise ilk olarak ailede öğrenildiğinden, ebeveynlerin çocuğa yönelik tutum ve davranışları onun değer sisteminin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Akın ve Öztürk, 2021). Bu çerçevede, sosyal ve ahlaki gelişimin bir parçası olan sorumluluk değerinin de ebeveyn tutumlarından etkilendiği düşünülmektedir. Sorumluluk, bireyin doğumundan itibaren başlayarak yaşamı boyunca farklı düzey ve türlerde devam eden bir beceridir (Balat ve Balaban Dağal, 2006). Erken çocukluk, bireyin sorumlu davranışlarının temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuğa yaşına ve yeteneklerine uygun görevler verilerek sorumluluk bilincinin desteklenmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2006). Bu nedenle ebeveynlerin, çocuklarına gelişim düzeylerine uygun sorumluluklar vermesi ve sorumluluk bilincini destekleyici tutumlar sergilemesi büyük önem taşımaktadır.

Alanyazın incelendiğinde; okul öncesi dönemde sorumluluk eğitiminin yeri ve önemi, çocuklarda sorumluluk düzeyi ve bilincinin gelişimi, sorumluluğun diğer becerilerle ilişkisini ele alan çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Altunok Çal, 2018; Altunok Çal ve Yeşil, 2019; Baş, 2011; Bülbül, 2021; Erman ve Arcagök, 2024; Gören, 2020; Halat, 2017; Kısa, 2009; Kuşçu vd., 2014; Metin, 2023; Özçelik, 2019; Özdemir Beceren vd., 2018; Öztürk, 2023; Sapsağlam, 2017; B. Şahan, 2011; Şahan Aktan ve Şahin, 2018a, 2018b). Çeşitli araştırmalarda ise okul öncesi dönemde temel değerler ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Özkan ve Balaban Dağal, 2023; Kapudere, 2020; Köseoğlu, 2023; Yılmaz Bodur ve Aktan, 2021). Ancak temel değerler arasında yalnızca sorumluluk değerini ele alarak ebeveyn tutumlarıyla ilişki kuran bir çalışmanın ortaokul düzeyinde gerçekleştirildiği, okul öncesi dönemde sorumlu davranma düzeyi ile ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir (Köseoğlu, 2023). Sorumluluk bilinci ve eğitimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde benzer amaçla yapılmış bir araştırmanın bulunmaması, bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağını düşündürmektedir.

Tüm bu nedenlerden ötürü; “Okul öncesi dönem çocuklarında sorumlu davranma düzeyi ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu problemi incelemek amacıyla aşağıda yer alan alt problemler oluşturulmuştur.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

- 1- Okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeyleri; çocukların cinsiyet, yaş,

doğum sırası, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- 2- Okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeyleri, ailenin maddi geliri ile çekirdek ya da geniş ailede yaşama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3- Okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeyleri; ebeveynin yaşına, medeni durumuna, eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4- Ebeveyn tutumları; okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet, yaş, doğum sırası ve okul öncesi eğitime devam süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5- Ebeveyn tutumları; ebeveynin cinsiyeti, yaşı, çocuk sayısı, medeni durumu, eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 6- Ebeveyn tutumları; ailenin maddi geliri ile çekirdek ya da geniş ailede yaşama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 7- Okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeyleri ile ebeveyn tutumları (demokratik, izin verici, aşırı koruyucu, otoriter) arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Bingöl il merkezinde bulunan MEB’e bağlı resmi anaokulları ile ilkokulların bünyesindeki anasınıflarında uygulanmış olup, yalnızca 2024–2025 eğitim-öğretim yılında bu kurumlara devam eden 608 çocuk, onların ebeveynleri ve öğretmenleri ile sınırlıdır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları, ölçtükleri yapının kapsamı ile sınırlıdır. Ayrıca çalışmadan elde edilen sonuçlar, sadece bu araştırmada yer alan örneklem grubuna dayanmaktadır. Bulguların farklı örneklem gruplarına aynı şekilde yansıtacağı kesin olarak bilinmemektedir.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar kabul edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan 5–6 yaş grubu çocukların ebeveyn ve öğretmenleri veri toplama araçlarına gönüllü ve doğru biçimde yanıt vermiştir.
2. Ebeveynlerin “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Formu”nu olması gerektiği gibi değil de kendi fikirleri doğrultusunda objektif biçimde doldurdıkları varsayılmaktadır.
3. Araştırmada öğretmen gözlemlerinin ile çocukların sorumlu davranma düzeylerini yansıttığı varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Sorumluluk: Kişinin kendi yetki alanına giren olay veya davranışın sonuçlarını üstlenmesidir (TDK, 2023).

Sorumluluk Eğitimi: Çocuğun kendini kontrol edebilme becerisini geliştirmesine ve çevresine uyum sağlamasına yönelik uygun disiplin yöntemlerinin kullanılarak çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesidir (Çelebi Öncü, 2002).

Ebeveyn Tutumu: Anne babaların; inanç, fikir, tecrübe, mizaç, ideoloji, davranış ve tutum gibi kendi kimliğini oluşturan parçaları çocuklarına aktarım biçimidir (Kivrak, 2021).



2. KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan temel kavram ve yaklaşımlar ele alınmıştır. Öncelikle sorumluluk kavramına ilişkin tanımlama ve sınıflandırmalar ele alınmış olup; ardından sorumluluk eğitiminin temel ilkeleri ile sorumluluk gelişimini açıklayan kuramsal yaklaşımlar betimlenmiştir. Bunun yanı sıra sorumluluk eğitiminde kullanılan alternatif model ve yöntemler incelenmiştir. Tüm bunlara ek olarak ebeveyn tutumlarının çocukların sorumluluk düzeylerine etkileri açıklanarak araştırmanın kuramsal temelleri oluşturulmuştur.

2.1. Sorumluluk Kavramı

Sorumluluk kavramı alanyazında farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Başaran (1974)'a göre "Sorumluluk duygusu, ödev olarak üzerine alınan ya da verilen bir işi her ne pahasına olursa olsun sonuna kadar yapma ve gerektiğinde bunun hesabını verme ile ilgili bir duygudur." Civelek (2006, s.21) ise sorumluluğu; "Kurallara uyma, kavrama gücünü kullanma, başkalarına ve onların mülklerine saygı ve özen gösterme" şeklinde tanımlamıştır. Türk Dil Kurumuna göre "Bir kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren bir olayın sonuçlarını üstlenmesi" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Kurtoğlu (2016, s.147)'na göre sorumluluk duygusu; çocuğun kendini başıboş ve işe yaramaz hissetmesini önleyen bir aşî olarak tabir edilmektedir.

Sorumluluk, başkaları tarafından yapılması istenen tüm davranışları yerine getirmek anlamına gelmemektedir. Sorumlu birey, istenilen davranışları öncelikle akıl süzgecinden geçirmeli ve mantığına yatan davranışları yerine getirmelidir. Bununla birlikte bağımsız bir biçimde karar alabilmeli ve aldığı kararlı önceliklendirerek uygulamalıdır. Yapılan davranış yarım bırakılmamalı ve gerektiğinde eylemin sonuçlarına katlanılmalıdır. Tüm bu bilgiler ışığında; yaptığı eylemi yarıda bırakmadan tamamlayan ve bu eylemin olası sonuçlarını kabul eden çocuk "sorumluluk bilinci olan çocuk" şeklinde adlandırılabilir (Civelek, 2006; Hayta Önal, 2005).

Alan yazında sorumluluk duygusunun doğuştan kazanılmadığı, gözlem ve yaşantılar aracılığıyla zamanla oluştuğu görüşü öne çıkmaktadır. Bu bağlamda çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim özelliklerine uygun sorumluluklar verilmeli ve seçim yapmasına imkan tanınmalıdır. Ayrıca çocuğun kendi hak ve sınırlarını gözettiği gibi başkalarının hak ve sınırlarını da gözetmesi sorumluluğun kriterlerindendir (Aladağ, 2009; Budak, 2023; Yıldız, 2019). Sorumluluk; bireyin başkalarının beklentilerini körü körüne yerine getirmesinden ziyade, kendi kararlarını akıl, mantık ve özgürlük çerçevesinde alması ve davranışlarının sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte bireyin kendisinin ve başkalarının hak ve sınırlarına saygı göstermesi de sorumluluk davranışının önemli göstergeleri arasındadır.

2.1.1. Sorumluluğun Beş İlkesi

Sorumluluk duygusunu var eden temel ilkeler alanyazında çeşitli şekillerde ele alınsa da Douglass (2001) sorumluluğu beş temel ilke ile ele almıştır. İlgili ilkeler aşağıda maddeler hâlinde açıklanmıştır.

1. *Kişisel Hesap Verilebilirlik:* Yaptığım her şeyden kendim sorumluyum. Başarılı olursam itibar göreceğimi bildiğim kadar başarısız olursam kabullenip kimseyi suçlamam gerektiğini bilirim.
2. *Eğitim ve Öz Gelişim Sorumluluğu:* Bireysel gelişimim için yapılması gerekenleri kapasiteme uygun bir biçimde kendim ve ailem için yapmaktan ben sorumluyum.
3. *Toplumsal Uyum ve Saygı:* Çevremdeki insanlarla farklı olsak, farklı düşünssek dahi saygı duyarak etkileşim kurar onlara saygı duyarım.
4. *Küresel Vatandaşlık:* Daha adil, demokratik, hoşgörülü bir dünya için kendi halkıma ve diğer dünya vatandaşlarına karşı sorumluyum.
5. *Çevresel Sorumluluk:* Gelecek nesillere yaşanılabilir sağlıklı bir ortam bırakabilmek için dünyamıza sevgi duymak ve korumaktan sorumluyum (Douglass, 2001).

2.2. Sorumluluk Türleri

Bovens (1998, s.165) sorumluluğu; “hiyerarşik sorumluluk, kişisel sorumluluk, sosyal sorumluluk, profesyonel sorumluluk (uzmanlık sorumluluğu) ve vatandaşlık sorumluluğu (sivil sorumluluk)” olmak üzere beş farklı boyutta sınıflandırmıştır. E. Şahan (2011) sorumluluk kavramını; yasal, sosyal, akademik, dini, kişisel ve ortak sorumluluklar olmak üzere altı temel başlıkta ele almıştır. Altunok Çal (2018) ise E. Şahan (2011)’ in yapmış olduğu gruplandırmaya ek olarak ulusal sorumluluk ve evrensel sorumluluğu da eklemiştir. Sezer ve Çoban (2016); aile, akademik, sağlık, kişiler arası, çevresel, dini ve kamusal olmak üzere sorumluluğu yedi ayrı türde sınıflandırmıştır. Yalçın (2021) ise sorumluluk türlerini bireysel, toplumsal, okul, çevresel ve aile olmak üzere beş ana başlıkta incelemiştir. Sorumluluk türleri alanyazında pek çok şekilde sınıflanmış olsa da genel olarak; bireysel sorumluluk, toplumsal sorumluluk, ailede sorumluluk, okulda sorumluluk, çevrede sorumluluk olmak üzere beş ana başlıkta sıralanabilir.

2.2.1. Bireysel Sorumluluk

Kişinin kendisine karşı olan sorumluluklarını kapsar. Yani kişinin kendi benliğine karşı sorumluluklarıdır. Eylem, tutum ve davranışlarını da kapsamaktadır. Kişi üzerine düşen bireysel görevleri, sorumlulukları tutum ve davranışlarıyla yerine getirmelidir. Çocuklardaki bireysel

sorumluluklara; vücut hijyenini sağlama, kendi problemlerini çözebilme, haklarını savunabilme, otokontrol sağlama örnek verilebilir (Yalçın, 2021). Aileler çocuklardaki bireysel sorumluluklarını arttırabilmek adına desteklemek için onların karar vermesini destekleyebilir, küçük ev işlerine yardım etmelerini teşvik edebilir (Çankırılı, 2015). Kendinin farkında olma, yetenek ve becerilerini geliştirme, bilgi ve beceri kazanımı, kişisel temizliğini özen gösterme, yalan söylememe, özgüvenli olma, kendi düşüncelerine saygı duyma, öğrenmeye istekli olma, sağlıklı beslenmeye dikkat etme, zamanını verimli ve planlı kullanma belli başlı bireysel sorumluluklardandır (Frag ve Doheim, 2020; Onay, 2021).

2.2.2. Toplumsal Sorumluluk

Bireyin diğer insanlara karşı sorumluluğudur. Toplumun refahını, iyiliğini düşünmeyi gerektirir. Toplumu oluşturan diğer bireylere yardım etmek de toplumsal sorumluluğun gereklerindendir. Bunun dışında her hangi bir sivil katılım da bu sorumluluk türüne aittir (Özen, 2016). Bu bağlamda kişi, kurum veya kuruluşların topluma karşı görevlerini aktif ya da pasif biçimde yerine getirmesi ve sebep oldukları olumlu ya da olumsuz sonuçların mesuliyetini üstlenmesi toplumsal sorumluluğun kapsamı içinde değerlendirilebilir.

Çağımızda toplumsal sorunlar oldukça fazladır ve toplumsal refah giderek azalmaktadır. Bu durum bireylerin üzerine düşen toplumsal sorumlulukları yerine getirmemesinden kaynaklanmaktadır (Çalışkan vd., 2019). Bireyin toplumu ilgilendiren konularda duyarlı saygılı davranması, diğerlerine karşı empati kurabilmesi, yol gösterici olması, kültürel değerlerimizi yaşaması ve gelecek kuşaklara aktarması başlıca toplumsal sorumluluklardandır. Her toplumun kendine özgü kültürü vardır ve bu kültüre göre çocuktan beklenen toplumsal sorumluluklarda değişkenlik gösterir. Bu kültürel değişkenlik ve beklentiler çocuğun karakterini ve sorumluluk alma düzeyini de etkilemektedir. Çocuk kendi toplumuna karşı yerine getirmesi gereken sorumluluklarını başkalarını rol model alarak öğrenmektedir. Çocuk doğru ve yanlış davranışları rol model aldığı ebeveyn veya kişinin tavır, tutum ve eylemlerinden öğrenir. Bu nedenle ebeveynlerin veya model olan kişilerin sergileyeceği tutum ve davranışlar çocuğun sorumluluk sahibi biri olmasında belirleyici olabilmektedir (Yalçın, 2021).

2.2.3. Ailede Sorumluluk

Aile bireylerinin ailedeki diğer bireylere karşı olan görev ve sorumluluklarını kapsamaktadır. Ebeveynler üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirdikten sonra çocuklardan sorumlu davranışlar göstermesini beklemelidirler. Zira çocuğun kurallara uymanın gerekliliğini hissedeceği ilk yer ailesidir. Ebeveynlerin sorumlulukları ilk olarak çocuğun bakım ve güvenliği ile başlar. Bunun yanı sıra anne babaların çocuklarına karşı sorumluluklarından bazıları ise şunlardır; koşulsuz sevgi göstermek, onları dinlemek, ihtiyaçlarını karşılamak, onlarla oynamak, birlikte vakit geçirmek, kendi isteklerini çocuklara dayatmamak (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2023; Karaköse, 2010) Ailede çocuğun

yapması gereken sorumluluklar ise ev işlerine yardımda bulunmak, ödevlerini yapmak, odasını düzenlemek, uyku saatinde uyumak, ebeveynlerine saygısızlık yapmamak, yaptıkları hakkında ebeveynlerini bilgilendirmek olarak sıralanabilir (Hemy vd., 2016; Onay, 2021). Yapılan araştırmalar bireyin aile içerisinde bulunduğu konum, rol ve cinsiyetinin ailedeki sorumluluklarını belirlediğini göstermiştir (Ünalın Turan, 2019). Aile içerisinde anne ve baba çocuğa rol model olarak ona sorumluluk bilinci edinmesinde yol gösterir. Bu nedenle aileler nasıl bir çocuk yetiştirmek istiyorsa evdeki davranış ve tutumlarını ona göre şekillendirmelilerdir (Ekinci, 2018). Anne babaların sorumlu davranışı desteklemek için öncelikle çocuğa seçim hakkı tanınması gerekmektedir. Bu sebeple çocuk yerine düşünmekten ziyade çocuğun kendi başına düşünüp karar almasına destek olunmalıdır. Çocuk bir sorunla karşılaştığında sorunlarını tek başına çözmesi için ebeveynler çocuğu destekleyerek bağımsız çalışma ortamı sunmalıdır. Kendi kendine yetebilen ve özyönetim sahibi bir birey yetiştirmek için destekleyici ortamlar oluşturup çocuğa koşulsuz bir sevgi sunulmalıdır. Ebeveynlerin bu süreçte çocuklarına karşı sesini yükseltmemesi nazik ve güzel davranması oldukça önemlidir. Çocuk sorumluluk almak istediğinde hevesini kırmadan yaşına ve gelişim özelliklerine uygun sorumluluklar verilmelidir. Sorumluluklarını yerine getirdikçe çocuk takdir edilip, ödüllendirilerek davranışın kalıcılığı ve sürekliliği desteklenmelidir (Çelebi Öncü, 2002; Özen, 2024).

2.2.4. Okulda (Akademik) Sorumluluk

Öğrenenin eğitim öğretim sürecinde iken kendinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmesidir. Birey eğitim ve öğretim süreci içerisinde ya bir başarı elde edebilir ya da başarı seviyesini arttırabilir. Akademik sorumluluk aynı zamanda kişinin öğrenme sorumluluğunu ve isteğini kapsar. Öğrenme sorumluluğu bireyin bilgiyi alma sürecinde kendi öğrenme sorumluluğunu kendisinin üstlenmesidir. Kendi kendine öğrenme yeterliliğine sahip olan bireylerin meslek edinme, sosyalleşme, akademik konularda yaşlılarına oranla çok daha önde olması beklenmektedir (Aksoy, 2022; E. Şahan, 2011). Bireyin öğrenme isteğini gerçekleştirebilmek adına katıldığı tüm faaliyet ve davranışlar öğrenme sorumluluğuna dolayısıyla da akademik sorumluluğa girer (Altunok Çal, 2018). Çocuğun akademik hayata adım attığı okul ortamı çocuğun sorumluluk alması için oldukça önem taşır. Okula başlayan çocuk öğretmeni ve arkadaşlarının yaptıklarından etkilenir. Bu nedenle okul ve öğretmenler çocuğa sorumluluk alma yolunda destek olmalı ve model olmalıdır. Bunun olması da okul-aile işbirliği ile mümkündür. Çocukların gelişimlerini destekleyebilmek adına okullarda değer eğitimi kapsamında sorumluluk eğitimleri verilmelidir. Öğretmen; çocukların sorumluluk bilincini desteklemek için; çocuklara sorumluluk alacakları fırsatlar oluşturmali, etkinlikler düzenlemeli, velileri bu konuda bilinçlendirmelidir. (Karakuş vd., 2016). Ayrıca farklı yöntem ve tekniklerle değer eğitiminin alt boyutlarından olan sorumluluk bilincini öğrencilere aktarabilmelidir (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018). Sorumluluk eğitimi sadece okulun kurallarına uymak, ders çalışmak gibi şeyleri kapsamaz. Bunun

dışında okullarda sorumluluk eğitimi kapsamında tarihi ve kültürel mekanlara geziler düzenlenerek vatan millet sevgisi de kazandırılabilir (Ekinci, 2018). Okul içerisinde çocukların uyması gereken belli başlı sorumluluklar bulunmaktadır. Bu sorumluluklar; okulu ve okula ait eşyaları koruma, öğretmenin verdiği sorumlulukları yapma, ödevleri vaktinde teslim etme, sosyal etkinliklere katılım, sınıf ve okul kurallarına uyma, okulun yönetimine katkı sağlama, okuldaki bireylere(öğretmen, arkadaş vb.) saygılı davranma, okul kıyafetlerinin temiz olmasına özen gösterme, dersin akışını bozmama, programda yer alan hedef kazanımlara ulaşma şeklinde sıralanabilir (Bettini, vd., 2019; Onay,2021).

2.2.5. Çevrede Sorumluluk

İnsanlar doğa ve çevreyle etkileşim halindedir. Ve bu nedenle insanoğlunun doğaya karşı sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklar arasında doğaya, bitkilere, hayvanlara zarar vermeme, enerji tasarrufunda bulunma, israftan kaçınma, geri dönüşümü destekleme, çevreyi kirletmeme gibi görevler yer alır. Çocukların çevreye karşı sorumluluklarını arttırmak için; doğa ve hayvan sevgisi temalı dramalar canlandırılabilir, doğayı korumakla ilgili etkinliklere destek verilebilir, ağaçlandırma, geri dönüşüm projeleri tasarlanabilir, çocuklarla birlikte çevreyi korumaya yönelik eğitici kitaplar okunabilir, animasyonlar izletilebilir. Bunlara ek olarak hayvanat bahçesine gitmek, doğa yürüyüşleri ve doğada bir piknik yapmak çocuklarda doğa sevgisini arttıracaktır (Çankırılı, 2015). Ayrıca çevreye karşı sorumlu davranma konusunda anne baba ve öğretmenlerin davranışları çocuğa yol göstermektedir (Triana, N. ve Rajiani, 2019). Bir araştırmada çevre eğitim programlarından EKO-OKUL programını okul öncesi dönem çocuklarına uygulamıştır. Program sonucunda çocukların çevreye karşı tutumlarının olumlu yönde şekillendiği ve sorumluluk düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir (Metin, 2023).

Çevreye karşı belli başlı sorumluluklarımız; çevreyi koruma, diğer canlıların haklarını ihlal etmeme, enerji kaynaklarını tasarruflu kullanma, doğaya zarar veren kişilere uyarıda bulunma, doğal kaynakları koruma ve doğanın önemini kavrama olarak ele alınabilir (Onay, 2021; Rusnayati vd., 2018). Bunun yanı sıra çocukların çevreye karşı sorumlu davranış geliştirebilmesi amacıyla; doğayı koruma, hayvan sevgisi, geridönüşüm gibi konularda drama ve münazaralar yapmak, poster, broşür, resim hazırlamak, yine bu konular ile ilgili kitaplar okuyup, kısa film, çizgifilm ve animasyonlar izletmek oldukça etkilidir. Ayrıca piknik ve doğa yürüyüşü açık hava etkinliklerinin çocuklardaki sorumlu davranışı destekleyeceği düşünülmektedir (Çankırılı, 2015).

2.3. Sorumluluk Eğitimi

Bireylerin nasıl davranacağını toplumun ve çevresinin ona öğrettikleri belirler. Topluma ait normlar bireyleri, bireyler ise toplumu etkilemektedir. Topluma ait bir takım onay görmüş ortak değerler vardır. Sosyal değerler toplumca onay görmüş, norm ve standartlardır. Sosyal değerler toplumda huzur ve düzeni sağlayan, sosyal bir denetim mekanizmasıdır (Atabey, 2014). Sosyal

değerlerden biri olan sorumluluk; kişinin görevlerini yerine getirmesi ve yaptıklarının sonucunu üstlenmesi olarak tanımlanabilir (TDK, 2023). Çelebi Öncü (2002)'nin yaptığı açıklamalardan yola çıkarak araştırmacı tarafından sorumluluk eğitimi; çocuğun yaş ve gelişim özellikleri gözetilerek, uygun disiplin yöntemleriyle görev bilinci, özdenetim ve özdisiplin kazandırılmasına; çocuğun kendi kararlarını verebilmesine ve bu kararların sonuçlarını üstlenmesine zemin hazırlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Sorumluluk Eğitimi ve Önemi

Erken çocukluk dönemi, bireyin gelişimsel temellerinin atıldığı ve yaşam boyu sürecek becerilerin şekillendiği kritik bir evredir. Bu dönem, çocukların yalnızca bilişsel ve fiziksel gelişimleri açısından değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve ahlaki yönlerden de önemli kazanımlar elde ettikleri bir süreçtir (Akto ve Akto, 2020). Nitekim yaşamın “sihirli yılları” olarak tanımlanan bu dönemde edinilen birçok değer ve beceri, bireyin ilerleyen yıllardaki sosyal ilişkilerini, toplumsal rollerini ve uyum düzeyini doğrudan etkilemektedir (Kadim, 2022). Bu nedenle, erken yaşlarda kazandırılacak değerlerin ve becerilerin niteliği, çocuğun gelecekteki yaşamında sergileyeceği tutum ve davranışların şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Günümüzde hızla değişen teknoloji, toplumsal yapılar, krizler, savaşlar ve salgınlar, bireylerin ruh sağlığı üzerinde önemli etkiler yaratmakta olup, bireylerin sahip olması gereken sosyal ve ahlaki donanımlar da yeniden şekillenmekte ve bu donanımlar giderek daha fazla önem kazanmaktadır (UNICEF, 2021, 2024). Geleceğin yetişkinleri olacak çocukların yeni dünya düzenine adapte olabilmesi için güçlü bir değerler eğitimi sistemiyle donatılmaları gerekmektedir (Kadim, 2022) Bu noktada değerler eğitimi, erken çocukluk eğitiminde merkezi bir konuma sahiptir. Değerler eğitimi; karakter eğitimi ya da ahlak eğitimi olarak da bilinen, bireyin akademik odaklı başarılarının yanı sıra pozitif ahlaki gelişimlerini, olumlu sosyal eğilimlerini ve yeterliliklerini geliştirmek için gerçekleştirilen bir girişimdir (Berkowitz, 2011, s. 153)

Okul öncesi dönem çocuklarına kazandırılması hedeflenen temel değerler arasında adalet, cömertlik, dostluk, dürüstlük, merhamet, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik ve sorumluluk yer almaktadır. Bu değerler içerisinde sorumluluk, diğer değerlerin uygulanabilirliğini destekleyen temel bir yapı olarak öne çıkmaktadır. Sorumluluk bilincine sahip bir çocuk, kendisine, ailesine ve çevresine karşı görevlerini yerine getirir, duyarlı davranır, verdiği sözleri tutar ve güvenilir bir birey olarak kabul edilir (MEB, 2024). Bu bağlamda sorumluluk, bireyin sosyal uyumu açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Çocukluk döneminde kazanılan sorumluluk duygusu, bireyin ileriki yaşamında daha sağlıklı bir kişilik geliştirmesine katkı sağlar. Sorumluluk alan çocukların yetişkinlik dönemlerinde daha duyarlı, bağımsız, özgüvenli ve kendi kararlarını alabilen bireyler olma eğilimindedirler. Ayrıca bu bireylerin hem kendi hem de başkalarının haklarını gözetme eğiliminde

oldukları belirtilmektedir (Yaşar, 2011; Altunok Çal, 2018). Bu durum, sorumluluğun hem bireysel hem de toplumsal yönleri olduğunu göstermektedir. Sorumluluk gelişiminin, bireyin toplumsal uyumunu arttırdığı ve birlikte yaşadığı insanlara karşı görevlerini yerine getirmesine katkı sağladığı düşünülebilir.

Okul öncesi eğitim, çocuğu günlük yaşama hazırlamakla beraber sonraki eğitim kademelerine de hazırlamaktadır. Bu dönemde sorumluluk duygusu gelişmiş çocukların akademik hayatlarında daha başarılı ve uyumlu oldukları görülmektedir. Bu bulgular sorumluluk eğitiminin erken yaşlarda planlı olarak verilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla sorumluluk eğitiminin temellerinin erken çocukluk döneminde atılması önem taşımaktadır (Polat, 2010). Araştırmalar, okul öncesi dönemin sonları ile ilkokula geçiş sürecinin çocuk gelişimi açısından bir kırılma noktası olduğunu göstermektedir. Bu yaşlarda sorumluluk duygusu ilk kez belirginleşmekte, ancak henüz tam anlamıyla içselleştirilmemektedir. Bu nedenle çocuklara yalnızca sorumluluk verilmesi yeterli olmayıp, bu sorumlulukların anlamının da kavratılması gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitim ortamlarının, çocukların sorumluluk alabilecekleri uygun koşulları sunacak şekilde düzenlenmesi önem kazanmaktadır. Aksi halde bireyin ilerleyen yaşamında sorumluluk bilincini gönüllü olarak üstlenmesi zorlaşabilmektedir (Dementiy ve Grogoleva, 2016). Çocuklarda sorumlu davranma ve kuralara uyma gibi becerilerin gelişimi, uygulamaya dayalı öğrenme süreçleri ve çocuklara verilen görevler aracılığıyla desteklenmektedir. Öğretmen rehberliği ve düzenli tekrar edilen davranışlar, çocukların sorumluluk bilincini geliştirmesinde önemli rol oynamaktadır (Kamtini vd., 2020; Ocak Karabay ve Şahin Asi, 2015). Okul öncesi dönemde çocuklara sorumluluk eğitiminin planlı ve sistemli bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Bu süreçte çocuklara verilen görevler ve öğretmen rehberliği, onların sosyal beklentilere uygun davranış geliştirmelerini desteklemektedir (Kamtini vd., 2020; Geyik ve Turan, 2025). Erken çocuklukta verilen eğitimin kalitesi niteliği, bireyin ileriki yaşamını ve topluma uyumunu doğrudan etkiler (Kadim, 2022).

2.3.2. Sorumluluk Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Çocuklara sorumluluk eğitimi verirken ailelerin ve eğitimcilerin dikkat etmesi gereken bazı önemli noktalar bulunmaktadır. Bu hususlar şu şekilde sıralanabilir;

- . Çocuğa erken yaşlardan itibaren, yaşına ve gelişim düzeyine uygun sorumluluklar verilmelidir.
- . Çocuğa olabildiğince seçenek sunulup karar verme süreci desteklenmelidir.
- . Çocuk bir görevi yapmak istemediğinde yetişkin görevi üstlenmemelidir, çocuğun problem çözmesini desteklemeli sadece gerekli yerlerde müdahalelerde bulunmalıdır.
- . Sorumluluklar çocuğa açık ve net bir şekilde hatırlatılmalı, verilen görevin nasıl yapılacağı ve sorumluluklar yerine getirilmediğinde meydana gelecek olası sonuçları önceden konuşulmalıdır.

- . Görevler aşama aşama sunularak basitten karmaşığa doğru ilerlenmelidir.
- . Çocuk, yaptığı görevler karşılığında takdir edilmeli maddi olmayan yollarla ödüllendirilmelidir.
- . İşlerin mükemmel yapılmaması durumunda çocuk eleştirilmemelidir.
- . Görev dağılımı adil olmalı; çocukların ilgi ve tercihlerine göre görevler verilmeli, sevimli işler dönüşümlü olarak yapılmalıdır.
- . Sorumluluklarını yerine getirmekte zorlanan çocuklar için çeşitli stratejiler (iş takip çizelgesi, iş sözleşmesi, iş ruleti vb.) kullanılarak çocuk motive edilmelidir (L. Canter ve M. Canter, 1998; Çelebi Öncü 2002).

2.3.3. Sorumluluk Eğitiminde Ailenin Rolü

Her anne baba, çocuğunun kendi işlerini başarmasını ve sorumluluklarını yerine getirmesini talep etmektedir. Buna rağmen ebeveynlerin çocuklarıyla en sık yaşadığı çatışmaların başında, çocukların sorumsuz davranışlar sergilemesi gelmektedir (Özdemir, 2020). Sorumluluk; doğuştan gelen bir beceri olmayıp bu beceriyi çocuk doğduğu ailede edinmeye başlamaktadır. Anne babalar çocuklarının ilk rol modelidir. Bu nedenle ailenin; iletişim, disiplin, tutum ve davranışları çocukların sorumluluk kazanmasında oldukça etkilidir. Aileler çocukların gelişimlerine göre sorumluluk alabilmesi için uygun ortam ve fırsatlar oluşturmaktadır. Çocukların bağımsız bir biçimde kendi kararlarını almasına ve sonuçları ne olursa olsun üstlenmesine destek olmalıdırlar (Sezer, 2008). Aile üyelerinin sorumluluklarını yerine getirmemesi, ailedeki düzeni bozup huzur ve mutluluğa zarar verebilmektedir. Ailedeki düzen, işleyiş ve görev dağılımını sağlamak ise ebeveynlerin görevlerindendir. Bu doğrultuda çocuklara sorumluluk kazandırmak isteyen anne babaların öncelikle kendi sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir (L. Carter ve M. Canter, 1998). Çocuktaki sorumluluk bilincinin oluşum ve desteklenmesinde anne babaların dikkat etmesi gereken pek çok kritik madde bulunmaktadır. Ebeveynlerin her şeyden önce çocuğa koşulsuz sevgi göstermesi ve bu sevgiyi çocuğa hissettirebilmesi gerekmektedir. Çocukla samimi ilişkiler kurulduktan sonra anne babalar kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirerek çocuğa model olabilmelidirler. Bir görevi gerçekleştirmesi için çocuk; cesaretlendirilmelidir. Ayrıca ebeveyn isteklerini emrederek değil nazik ifadelerle talep dile getirmelidir. Çocuk görevlerini aksattığında veya başkalarının haklarına zarar verdiğinde aile yaptırımlarda bulunmalıdır. Ancak bu yaptırım sırasında çocuk sevgiden mahrum bırakılmamalıdır. Anne babalar kendi hatalarında da davranışlarının sonuçlarına katlanarak çocuktan özür dilemelidir. Ebeveynler çocuk eğitimi hakkında güncel konuları yakından takip etmeli, yaşama dair çeşitli konularda kendini geliştirmelidirler (Hayta Önal,2005; Humphreys, 1999).

2.3.4. Sorumluluk Eğitiminde Okulun Rolü

Çocuk sorumluluk edinimine ilk olarak ailede başlamaktadır. Büyüdüğünde okula başlayan çocuk okulda yeni bir sosyal çevre edinerek etkileşimlerde bulunur. Aile de oluşturulan karakter yapısı okul ortamında şekillenmeye devam etmektedir. Çocuk okul hayatında; arkadaşları ile olumlu ilişkiler kurabilmek, programın beklediği hedeflere ulaşmak, başarılı olmak, oyun gruplarında bulunmak, ödevleri tamamlamak gibi pek çok yeni sorumluluğu kazanmaktadır. Çocuk okulda gerçekleştirdiği bu sorumluluklar karşısında ödül, pekiştireç veya dönüt alarak, öğretmenler tarafından desteklenmelidir (Sezer, 2008).

Okullar; çocukta karakter ve değer ediniminin tamamlayıcısıdır. Aile de kazanılan yanlış ya da eksik edinimler okullar tarafından düzeltilmelidir. Bu doğrultuda öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir. Öğretmen çocuklara yalnızca bilgi vermekle kalmayıp kendi kendine yetebilen, sorumluluk alan bireyler olmasına destek olmalıdır (Akyüz, 1992). Okullarda öğretim programlarında yer alan değerler planlı bir biçimde çocuklara kazandırılmaktadır. Bunun yanı sıra okullarda var olan plansız, örtük program aracılığıyla da çocuk değer edinimini gerçekleştirmektedir. Çocuk okul yönetiminin ve öğretmenin disiplin anlayışı, tavır ve tutumu, hatalı ve doğru davranışlara karşı verdiği dönüt ve tepkilere göre de bir değer edinimi oluşturur ve sorumluluk duygusunu geliştirir (Çelik, 2010). Öğretmenler sorumluluk eğitimi verirken; beklentiye yüksek tutmamalı mantıklı ve makul beklentiler oluşturmalarıdır. Çocuğun gelişimsel özellikleri dikkate alınarak, basitten zora ilerleyen biçimde çocuğa görevler verilmelidir. Çocukta sorumluluk duygusunu desteklemek için takdir, ödül ile dönüt sağlanmalıdır. Çocuklara görev verilirken seçim hakkı tanınmalıdır. Çocuğun iki seçenek arasından seçim yaparak bağımsız karar vermesi desteklenmelidir. Öğrenciler verdiği kararların sonuçlarını bilmeli ve sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenci sonuçlarına katlanmalıdır. Sorumluluk eğitimi için güvenli öğrenci için risk oluşturmayacak ortamlar oluşturulmalıdır (Özen, 2024)

2.3.5. Okul Öncesi Dönem Çocuğuna Gelişimsel Özelliklerine Uygun Verilebilecek Sorumluluklar

Okul öncesi dönem 0-6 yaş aralığını kapsamaktadır. Çocuk bu dönemde çok hızlı öğrenmektedir. Çevre ile etkileşimi ve artan bilişsel kapasitesi sonucunda kişiliğinin temellerini oluşturmaktadır. Erken çocukluk döneminin çocuğun kişilik gelişiminde sahip olduğu önem aşikardır. Bu dönemde yaşına uygun görev ve sorumluluklar verilen çocukların ileride sorumluluk sahibi yetişkinler olması öngörülebilir. Dolayısıyla doğduğu andan itibaren çocuklara gelişimlerine uygun bazı sorumlulukları kazandırmanın fayda sağlayacağı düşünülebilir. Alanyazında çocuklara verilebilecek sorumluluklar gelişimsel dönemlere göre pek çok şekilde gruplandırılmıştır. Bu çalışmada ise gelişim

dönemlerine göre kazandırılacak sorumluluklar alanyazında yapılan genellemeler ile ; 0-12 ay, 1-3 yaş, 3-5 yaş ve 6 yaş olarak gruplandırılmıştır.

Doğumdan 12 Aya Kadar Çocuğa Kazandırılacak Sorumluluklar: Bir bebekten sorumlu davranış talep edilmesi doğru olamamakla bu dönem beraber sorumluluk duygusunun aşılandığı temellendirildiği dönemdir. Bebek bu dönemde anne ve babasını izleyerek ilk sorumluluk eğitimlerini almaktadır. Ebeveynlerinin her ağlamasında ihtiyaçlarının gidermesi, günlük görev ve ev işlerini söylenmeden görev bilinci ile yapması sorumluluğun hayatın bir parçası olduğunu çocuğa göstermektedir (Karaköse, 2010). Kısacası bu dönemde anne babanın görevi çocuğa davranışları ile örnek olmak iken bebeğin görevi ise gözlem yoluyla sorumluluk bilincini edinmek olarak düşünülebilir.

1-3 Yaş Çocuğuna Kazandırılacak Sorumluluklar: Bir yaşına gelen çocuk yavaş yavaş yürüyüp vücudu ve elleriyle çevresini keşfetmeye başlamaktadır. Bilinçsiz olan emici zihin bilinçli hale dönüşmeye başlamaktadır (Candemir vd., 2022). Bu dönemdeki çocuk inatlaşarak yetişkinin sınırlarını test etmek ve ilgisini çekmeye çalışmaktadır. Sürekli inatlaşıp oyuncağını yere atan çocuğa en baştan tavır koymak sert gelebilir. Bu nedenle oyuncağı başlarda çocuğa vermek ilişkinin samimiyeti açısından önemlidir. Bir müddet sonra yetişkin sınırlarını çizmek için; çocuk oyuncağı yere attığında oyuncağı ortadan kaldırmalı, bu davranışı onaylamadığını göstermelidir (Çelebi Öncü, 2002). Sorumluluklarını yerine getirmeyen çocuklara birden fazla farklı seçenek sunularak seçenekler arasından karar vermesi sağlanmalıdır (Ekinci, 2018). Bu dönemdeki çocuktan; oyuncaklarını toplaması, dolu çöp kutusunu boşaltması, kırılmayacak nesneleri sofraya ve boyuna uygun raflara koyması, yemekten sonra kirli tabağını kaldırması, sofranın toplanmasına yardım etmesi, basit seçimler yapması, döktüğü bir şeyi kendisinin toplaması, kıyafetlerini yardım ile giyinebilmesi, kirli sepetine kıyafetini koyması, çiçek sulaması, toz alması, gözetim ile dişini fırçalaması, elini yıkaması beklenilebilir (Kadim 2022; Karaköse 2010; Çelebi Öncü 2002).

3-5 Yaş Çocuğuna Kazandırılacak Sorumluluklar: Bu yaş döneminde çocuklar fiziksel ve bilişsel gelişimin artması sonucunda girişimcilik ve sorumluluk alma duygularında artış yaşamaktadır. Çocuk başarı duygusunu tatmak ve sonuca ulaşmak ister (Tuncer, 2023). Bu noktada ebeveynlerin çocuğa girişimcilik ve başarı duygusunu tattırmak için belirli sorumluluklar vermesi gerekebilmektedir. 3-5 yaş çocuğunun kazanabileceği bazı sorumluluklar; oyuncaklarını ve yatağını toplamak, anne babaya sofrayı kurma ve toplamada, bulaşıkları makineye yerleştirmede, arabanın yıkanmasında, çamaşırların ayrılmasında, alışveriş torbalarının yerleştirilmesinde, yemek hazırlanmasında, çim kesmede, bitki dikiminde, evcil hayvanın beslenmesi ve bakımında ve küçük kardeşin bakımında yardımcı olmak şeklinde sıralabilir (L. Carter ve M. Canter, 1998).

6 Yaş Çocuğuna Kazandırılacak Sorumluluklar: Altı yaş itibarıyla okul çağına gelmiş olan çocuğun farkındalık duygusu gelişmektedir. Çocuk yaptığı hareketlerin kendisini ve çevresini nasıl etkileyebileceğini düşünmeye başlamaktadır. Çocuk her hareketin bir sonucu olduğunu kavrayarak

yaptığı davranışların sonuçlarını üstlenmektedir. Bu dönem çocuğu kişisel sınırları ayırt etmeye başladığından sorumluluk eğitimi etkin bir biçimde verilebilmektedir (Çelebi Öncü, 2002). Altı yaş çocuğunun kazanabileceği sorumluluklar; odasını toplamak, evin toplanmasına yardım etmek, kıyafetlerini yardımsız şekilde giyip çıkarmak, kendi ayakkabılarını temizleyip bağlamak, evde ve okulda işi bittiğinde musluk ve ışıkları kapatmak, evcil hayvanın bakımını sağlamak, lavaboyu temizlemek, basit yemekler hazırlayabilmek, çamaşır katlanmasına yardım etmek, kendi tabak ve bardağını kaldırarak makineye yerleştirmek, telefona uygun biçimde yanıt verebilmek ve hava durumuna uygun giyinebilmek yer almaktadır (Durmuş vd., 2014; L. Canter ve M. Canter, 1998; Karaköse, 2010; Özdemir, 2020).

2.4. Sorumluluk Eğitimi Etkileyen Kuramlar

2.4.1. Varoluşçu Yaklaşım

Varoluşçu yaklaşıma göre dünya üzerinde yaşayan canlılar arasında seçim yapabilen ve seçimlerinin sorumluluğu alan tek varlık insandır (Yalom, 1999). Dökmen (2001)'e göre varoluşçu yaklaşım insanın sorumluluklarının; hayatının, kaderinin, benliğinin, duygularının ve hatta acılarının farkında olmasıdır. Varoluşçu yaklaşımın öncü düşünürlerden Sartre ve Dostoyevski; bireyi yalnız kendisine değil dünyaya ve tüm insanlara karşı sorumlu tutmuştur (Acar, 2012). Varoluşçu yaklaşımının temelinde sorumluluk kavramı yer almaktadır ve sorumluluk ile özgürlük yakından ilişkilidir. Varoluşçulara göre birey özgür bir biçimde dünyayı şekillendirmedikçe sorumluluktan bahsetmek mümkün değildir (Yalom, 1999).

2.4.2. Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitim Programı

Acar (2012) tarafından geliştirilen programın amacı öğrencilerin sorumluluk düzeylerini arttırmaktır. Bu amaç doğrultusunda; beyin fırtınası, tartışma, grup çalışması, psiko- drama ve yazılı etkinlikler programda kullanılmaktadır. Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitim Programının genel hedefleri; öğrencilerin, sorumluluk ve özgürlük gibi temel kavramlara dair bilgi edinmeleri, sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha duyarlı ve bilinçli davranmaları, kendilerine ve çevrelerindeki bireylere karşı olan yükümlülüklerinin farkına varmaları ve davranışlarını bu doğrultuda şekillendirmeleri, sorumluluklarını yerine getirmediği durumlarda ortaya çıkan sonuçları kabul edebilmeleri şeklinde sıralanmaktadır (Acar, 2012).

2.4.3. Gestalt Yaklaşım

Fritz Perls tarafından geliştirilen gestalt yaklaşımının en önemli bileşeni sorumluluktur. Bireyin kendi hayatının ve kararlarının sorumluluğunu alması hedeflenmektedir. Bundan dolayı nasihat, öğüt

vermenin bireyin özgür seçim hakkını ve sorumluluk duygusunu olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu yaklaşım geçmişten ziyade şimdiye odaklanır. Geçmişte yaşanan başarısızlık, hata ve acılarla ilgilenmemektedir. Ayrıca bireyin farkında olmadığı şeylerin sorumluluğunu alamayacağı savunulmaktadır. Bu nedenle birey şu an kim olduğunu ve toplumdaki rolünü fark etmeli sonrasında rolüne ait sorumluluklarını gerçekleştirmelidir. Birey benliğini keşfederek kendini olduğu gibi kabul ettiğinde sorumluluklarını da kabullenecek, onlardan kaçmayacaktır. Tüm bunlardan dolayı gestalt yaklaşımı sorumluluk alma sürecinde bireyin kendiyle yüzleşmesini hedeflemektedir. Bireyi zorlamayı doğru bulmamaktadır. Kısacası kişinin benlik bütünlüğüne saygı, öz-düzenleme fırsatı, herkesin kendisinden sorumlu olduğu düşünceleri bu anlayışın temelini oluşturmaktadır (Kehnle, 1978).

2.4.4. Seçim Teorisi ve Gerçeklik Terapisi (Glasser Modeli)

Seçim teorisine bir iç kontrol psikolojisidir. Bu model bireyin hayatını etkileyen kararları almasındaki amaç ve nedenleri açıklamayı hedeflemektedir. Bireyin hayatındaki doğruları, yanlışları, mutluluk ve mutsuzluklarının hepsi kendi sorumluluğundadır. Hayatında değiştirebileceği tek kişi ise kendisidir. Bu nedenle bireyin hayatta yaşadıklarına dair yaptığı şikayet ve suçlamalar dikkate alınmamaktadır. Bireyin hayatta mutsuz olması, sürekli negatif durumlara odaklanması başkalarının suçu değildir kendi seçimidir. Birey insanlarla etkileşiminden ancak bilgi edinmektedir (Akpınar ve Öz, 2013). Sonuç olarak bireyin sorumsuz davranışları için başkalarını suçlamak yerine durumu kabullenmesi ve düzeltmeye çaba sarfetmesi beklenilmektedir. Glasser, sorumsuz bireylere bilinçaltı analizi yapılmasını veya onları yargılamadan olduğu gibi kabul etmeyi reddetmektedir. Çünkü bu durum modelin esas amacı olan bireyin başkalarının haklarına zarar vermeden ve kendi davranışlarının sorumluluğunu alması ile çelişmektedir. Bundan dolayı ödül ve cezaya yer verilmemektedir. Ödül ve ceza çocuğun davranışlarının sorumluluğunu almasına zarar vermektedir. Ödül bir davranışı içselleştirerek değil davranış sonundaki mükafat için yapmaya yol açarken ceza ise yine içselleştirmeden mecburiyetten yapmaya yol açacaktır (Yontar, 2007). Glasser'e göre seçimlerimizin temelinde; hayatta kalma, sevgi, güç, eğlence ve özgürlük olmak üzere beş temel ihtiyaç vardır. Bilinçli veya bilinçsiz bir biçimde bu ihtiyaçları gerçekleştirmek adına seçimlerde bulunuruz. Güç kazanmak isteyen bir öğrenci matematik dersinde başarılı olmayı seçebileceği gibi başka bir öğrenci güç kazanmak adına dersin huzurunu bozabilmektedir. Glasser öğretmenlerin sınıf içerisindeki yönetim biçimini patronca ve liderce yönetim olmak üzere iki farklı şekilde ele almaktadır. Lider bir anlayışla sınıf yönetimini sağlayan öğretmenler öğrencinin davranışı altında yatan bu beş temel ihtiyacı farkederek öğrencinin ne istediğini anlayarak yapılması istenilen davranışla bütünleştirmeye çalışmaktadır (Kızılkaya, 2006).

2.4.5. Carol Gilligan'a Göre Ahlak Gelişimi (Sorumluluk Ahlakı)

Carol Gilligan (1982); “Değişik Ses: Psikolojik Teori ve Kadınların Gelişimi” adlı kitabında Kohlerberg’in ahlak gelişim kuramına eleştirilerde bulunmuş sorumluluk ahlakı kuramını geliştirmiştir. Kohlerberg kadınların erkeklerden daha düşük ahlaki gelişim düzeyine sahip olduklarını öngörmektedir. Gilligan ise Kohlerberg’in kadınlara karşı önyargılı davrandığını düşünmektedir. Kadınlara çalışmalarında hiç yer vermediği halde çalışma sonuçlarını genellemesi de bunu kanıtlar niteliktedir. Gilligan Heinz İkilemleri aracılığıyla kadın ve erkeklerdeki ahlaki gelişim düzeylerini incelemiştir. Bu çalışma sonucunda erkeklerin ahlak sisteminde önem verdiği kavramların; hak, adalet, mantık, sosyal kurallar olduğunu farketmiştir. Kadınların ise Kohlerbergin kuramının açıklamakta yetersiz kaldığı bakım odaklı, ilişki ve empatiye dayalı sorumluluk esaslı bir ahlak sistemi geliştirdiğini farketmiştir. Gilligan kadınların anne, eş, arkadaş gibi toplumsal rollerden kaynaklı; sorumluluk alma, başkasına zarar vermeme, bakım ve şefkat üzerine kurulu bir ahlak sistemi geliştirdiğini öngörmektedir. Aynı zamanda kadınlar sorunları, iletişim ve kolektif sorumlulukla çözmeye çalışırken erkeklerin bireysel sorumlulukla çözmeye eğilimli oldukları gözlemlenmiştir (Gilligan, 1982). Gilliganın ahlak gelişimi üç dönemden oluşmaktadır;

Bencillik: Birey çocukluk ve ergenlik döneminde bencillik duygusunu geliştirerek benliğini tehlikelerden korumayı amaçlamaktadır.

Geçiş: Birey kendi istekleri ile toplumun istedikleri üzerine düşünür, bir çatışma yaşar.

İyilik: Önceki dönemde yaşanan çatışma sonucunda bireyde sorumluluk bilinci oluşur ve diğerlerinin de iyiliğini düşünmeye çabalar. Anneler bu dönemin içerisinde.

Geçiş: Fazla fedakar davranarak başkalarının iyiliğini gözetmek ile kişinin kendini düşünmesi arasında kararsız kalmasıdır. Kadınlarda çok sık gözlenmektedir.

İlişkisel Koruma/Şefkat: Birey diğerlerine karşı varolan iyilik şefkat gibi hislerini kaybetmeden özgür olmaya, bağımsızlaşmaya çalışır. Birey sorumluluklarını yerine getirerek insanlarla ilişkilerini devam ettirmektedir (Öztürk, 2020).

2.5. Sorumluluk Eğitiminde Alternatif Modeller

2.5.1. Özerk Öğrenme Modeli

Betts ve Kercher (1999) tarafından geliştirilen bu modelde çocuğun kendi öğrenme sorumluluğu alması hedeflenmektedir. Çocuğun bireysel ihtiyaçları ihmal edilmeden yaratıcı etkinliklere katılımı sağlanır. Özerk Öğrenme Modeli; Oryantasyon (uyum), bireysel gelişim, programın zenginleştirilmesi, seminerler, derinlik içinde çalışma olmak üzere beş temel bölümden oluşmaktadır.

Oryantasyon: Çocuk, öğretmen, veli, personel gibi eğitimle ilgili tüm kesimlerin potansiyellerini keşfetmelerine olanak sağlanır. Okul kuralları ve sorumluluk paylaşımı bu bölümde belirlenir.

Bireysel Gelişim: Çocuğun kendi kendine öğrenebilmesi hedeflenir ve bu amaçla tüm gelişim alanları desteklenir.

Programın zenginleştirilmesi: Program ek olarak öğrencilerin ders dışı etkinlik ve kültürel aktivitelere katılımına olanak sağlanır.

Seminerler: Öğrenciler öğretmen rolü üstlenerek önemli konuları grup önünde sunarlar. Seminer konuları; gelecek odaklı, probleme dayalı, tartışmaya açık, gündelik hayatla alakalı, uzmanlık gerektiren konulardan seçilebilmektedir.

Derinlik içinde çalışma: Öğrenciler bireysel veya küçük gruplar ile bir konuda derinlemesine araştırma yapmaktadır. Bu araştırma uzun bir zamanı kapsamaktadır. Araştırmanın nasıl yapılacağını, ne öğrenileceğini, nasıl öğrenileceğini, nasıl sunulacağını, hangi desteğin gerekli olduğunu, ürünün ne olacağını, değerlendirmenin nasıl olacağını öğrenciler kendileri belirlemektedirler (Betts ve Kercher, 1999, 2009).

2.5.2. Renzulli Üçlü Zenginleştirme Modeli

Renzulli (1977) tarafından geliştirilen bir öğretim modelidir. Bu modelde çocuklar seçtikleri bir konu üzerine derinlemesine araştırma yapmaktadırlar. Çocuk yaşantılarından, yaratıcılıklarından ve öğrenmelerinden kendi sorumludur. Model kendi içerisinde üç aşamadan oluşmaktadır. (Özen, 2009)

I.Tip Zenginleştirme Etkinliği (Genel Keşfedici Etkinlikler-General Exploratory Activities): Öğrencilerin müfredat dışı etkinliklere katılımı sağlanarak ilgi alanlarını keşfetmelerine olanak tanınır. Bu etkinliklerde; yeni disiplin ve konular, meslek , kişi, hobi ve olaylarla etkileşim kurmaktadırlar. Uzman daveti, alan gezileri, müze ziyaretleri, tiyatrolar, konserler, bilim merkezleri vb. etkinlikler kullanılabilir.

II. Tip Zenginleştirme Etkinliği (Grup Halinde Eğitim Etkinlikleri-Grouping Training Activities): Öğrencilerin bu evrede üst düzey düşünme becerileri geliştirerek araştırma ve iletişim becerilerini geliştirmesi amaçlanır. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme destekler. Öğrenci ilgi duyduğu bir alanda o alana ilgi duyan diğer öğrencilerle beraber eğitim almakta ve kendini geliştirmektedir. Bu aşamada sonucunda öğrenci kendi ilgi alanına yönelik; becerileri edinip, materyalleri kullanabilmektedir.

III. Tip Zenginleştirme Etkinlikleri (Gerçek Problemlerin Bireysel ya da Küçük Gruplarla İncelenmesi-Individual and Small Group Investigation of Real Problems): İlk iki aşamayı başarıyla tamamlayan ve seçtiği alanda ilgisi devam eden öğrenciler öğretmenle beraber alınan ortak karar sonucunda son aşamaya geçmektedirler. Bu aşamada öğrenciler profesyonelce kendi projelerini üretilebilmektedirler. Proje ve ürünleri tamamlandığında ise gerçek kişilere sunum yapmaktadırlar (Camcı Erdoğan 2014, Reis ve Renzulli, 2009; Sak, 2010).

2.5.3. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli

Etkili Öğretmenlik Eğitim Modeli, Gordon (1974) tarafından geliştirilmiş olup A. Maslow ve Carl Rogers'ın hümanist düşüncelerinden etkilenmiştir. Bu nedenle İnsancıl (Başarı) modeli olarak da adlandırılmaktadır. Bireyin özsaygısını yitirmeden ve olumlu insan ilişkileri kurması amaçlanmaktadır. Birey duygularını, isteklerini, kimliğini, kültürünü özümseyerek kendi hedeflerini belirlemektedir. Bu modelde çocuğun sosyal çevresi ve öğretmeni ile olumlu bir iletişim kurması hedeflenmektedir. Öğretmen çocuğa rehberlik ederek kendini ifade etmesine fırsat tanımalıdır. İnsancıl modelin ana fikri; çocuğun olumlu ilişkilerini geliştirmek, okul başarısını, sorumluluk duygusunu ve karar verme becerisini desteklemektir (Yontar, 2007)

Gordon sorunlu davranışı değiştirmek için çocukla ben dilini kullanarak etkili iletişim kurmayı önermektedir. Ödül ve ceza dışı denetim odaklı disiplin yöntemleri olduğundan bunların kullanımı uzun vadede faydadan çok zarar getirmektedir. Bu nedenle öğretmenler iç denetim odaklı bireylerin yetiştirmeye öncelik vermelidirler (Kızılkaya, 2006). Öğretmenler, öğrencilerin sorumsuz ya da sorunlu davranışlarında “Sorun Kimin Sorgulaması” yapmalıdırlar. Öğrencinin davranışları kendisi için sorun teşkil ediyorsa sorun öğrenciye aittir ve bu kabuledilebilir bir davranıştır. Öğrencinin davranışları ne öğretmene ne de kendisine sorun yaratmıyorsa ortada bir sorun yoktur ve davranış kabuledilebilirdir. Fakat öğrencinin davranışları öğretmene sorun yaratıyorsa sorun öğretmenindir ve davranış kabul edilemez. Kabul edilemeyen bir davranış sonucunda öğretmen kazan-kazan yöntemi ile sorunu çözmek için öğrencilerle beraber alternatif çözüm önerilerini oluşturmali ve uygun olan çözüm yöntemi taraflar arasında istişare yapılarak seçilmelidir (Gordon, 2004).

2.5.4. Aktif Öğrenme Modeli

Aktif öğrenme modeli öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini hedeflemektedir. Bu model eğitimin her aşamasında kullanılabilir. Öğrenci merkezli ve bireysel farklılıklara değer verdiğinden sınıfın gelişim seviyesine özel etkinlikler seçilmektedir. Silberman (1996) bireyin öğrenme sürecinde mühim olanın beynin işlevsel süreçlerini çalıştırabilmek olduğunu ifade eder. Öğrenme sadece izleyip dinleyerek gerçekleştirecek bir eylem değildir. Bireyin bu süreçte bilgiyi işlemeye kendini hazırlaması ve eğitim sürecinde aktif rol alması önem teşkil etmektedir (Çalışkan, 2005). Aktif öğrenme sürecinin öğrenciye getirdiği pek çok yükümlülük söz konusudur. Öğrenciler özdenetim göstererek kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmektedir. Kendilerini yönetmekte ve motive etmektedirler. Öğrenme hızlarını kontrol ederek ve süreç içerisinde gerekli düzeltmeleri yapmaktadırlar. Öğrenme sürecinde sorumluluk bir tek öğretmende değildir. Öğrenciler de sürece aktif bir şekilde katılım sağlamak ve dersin işlenişine katkıda bulunmaktadır. Öğrenciler birbirlerinin farklılıklarına saygı göstererek güven ortamı oluşturmaktadırlar. Öğrencilerden olumlu ilişkiler

geliştirerek bir grubun parçası olması beklenmektedir. Sınıfta olan olaylara duyarlı olmaları da öğrencilerin yükümlülükleri arasındadır (Saban, 2000).

2.5.5. Duke & Jones'in Yaklaşımları

Duke ve Jones (1985) okulların geleneksel yöntemlerle yalnızca konu öğretimi ve değerlendirme üzerine kurulu olmasını eleştirmektedir. Öğrencilerin okullarda sadece konu öğretimi değil aynı zamanda hayatın sorumluluklarını da öğrenmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu nedenle okulların çocuklara sorumluluk alabilecekleri ortamları oluşturması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çocuğun değerlendirilmesinde, standart testlerin ötesinde, sergilediği sorumlu davranışların dikkate alınması, bireysel, sınıf düzeyinde ve okul çapında sorumluluk bilincinin geliştirilmesine ve disiplinli bir ortamın sağlanmasına katkı sağlayacağını dile getirmişlerdir. Araştırmacılar, öğrencilerin sorumluluk almalarını destekleyen temel ilkeleri on dört başlık altında kategorize etmişlerdir. Bu ilkeler; kendini izleme (self-monitoring), hedef belirleme, içsel konuşma (self-talk), fiziksel uyum stratejileri, sosyal beceriler, iletişim becerileri, , çalışma becerileri, grup çalışması becerileri, karar verme becerileri, çatışma çözme becerileri, değer öğretimi, ahlaki gelişim etkinlikleri, öğrenme koşullarının denetlenmesi ve akran desteği becerileri olarak sıralanmaktadır (Duke ve Jones, 1985).

2.5.6. Sorumluluğu Geliştirmeye Yönelik Disiplin Modeli

Sınıf yönetimi ve disiplin kavramlarının birbiri ile ilişkili fakat farklı şeylerdir. Sınıf yönetimi sınıftaki düzeni sağlamak adına öğretmen tarafından uygulanan prosedürlerdir. Disiplin ise öğrencinin kendi davranışlarının sorumluluğunu almasıdır. Sınıf yönetimini sağlamak öğretmenin görevi iken disiplin öğrencinin sorumluluğundadır (Jeanpierre, 2004).

Sorumluluk Arttırma Sistemi

Marshall (2005) tarafından geliştirilen bu modelde; öğretmenlerin öğrencilerin sorumluluk duygusunu destekleyerek stres, ceza ve ödül olmadan disiplini sağlaması hedeflenmektedir. Öğretmenlerin disiplin sağlama girişimlerinin, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine ve içsel disiplin kazanmalarına engel olduğu düşünülmektedir. Bu sistem üç aşamadan oluşmaktadır;

Gelişim Seviyelerinin Öğretimi: Öğrencilere sorumluluk alma seviyeleri öğretilmekte ve belirli olaylara yönelik sorumluluk alma düzeylerini tanımlamaları sağlanmaktadır. Bu seviyelerde değerlendirme ya da puanlama söz konusu değildir. Olay ve durumlara göre farklı seviyelerde bulunmak normal kabul edilir. Gelişim seviyeleri dört aşamadan oluşmaktadır.

Seviye D (Demokrasi): Özdisiplin ve içsel motivasyon ile bireyin sorumluluklarını yerine getirmesidir.

Seviye C (İşbirliği/Uygunluk): Bireyin dışsal motivasyonla toplumsal beklentilere uymak amacıyla sorumluluklarını yerine getirmesidir.

Seviye B (Zorbalık/Patronluk): Birey başkalarına karşı zorbalık taslamaktadır. Sorumluluklarını ancak başkası üzerinde otorite kurduğunda gerçekleştirmektedir.

Seviye A (Anarşi): Birey kontrolden çıkmıştır, amaç ve sorumluluklarının farkında değildir. Bu seviye tutarsız ve kaotik davranışlar söz konusudur.

Anlama Kontrolü (Sorma): Öğrenci kabul edilemez bir seviyede bulunduğu anda, öğretmen davranışın hangi seviyede yer aldığını öğrenciye sormaktadır. Bu durum öğrencinin yaptığı davranışın hangi seviyeye ait olduğunu düşünmesine fırsat tanımaktadır.

Ortaya Çıkarma (Yönlendirilmiş Seçimler): İlk iki aşamaya rağmen sorumsuz davranmaya devam eden bireylere öğretmen zorlama veya ceza kullanmadan davranış değişikliği oluşturmayı amaçlar. Bu süreçte öğretmen anlatmak yerine sorular sorarak doğru davranışın ortaya çıkarılmasına yardım eder (Marshall, 2005).

2.5.7. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Modeli

Abraham Maslow, Mortimer Adler, E. Erikson, R. Havighurst, Lawrence Kohlberg ve Jean Piaget'in görüşlerinden oluşan modeldir. Dreikurs, Nelson ve Glasser'in düşüncelerini de içermektedir. Disiplini sağlayabilmek için çocuktan itaat etmesini beklemeyi reddetmektedir. Bu durumun çocuktaki sorumluluk ve güven duygusunu zedeleyeceği düşünülmektedir. Bu modelde övgü ve ödüller yerine sorumluluğu içselleştirmek önemlidir. Çocuklara koşulsuz sevgi, güvenlik ve ait olma gibi imkanlar sağlandığında sorumluluklarının artacağı düşünülmektedir (Yontar, 2007). Ayrıca sorunlu, fiziksel ya da zihinsel farklılıklara sahip, sosyo- ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen bireylere sorumluluk eğitimi konusunda fırsat eşitliği tanınmaktadır. Çocuğa sorumlu davranışlar sergilemesi için olası sorunların çözüm yolları öğretilmektedir. Problem çözme, bağımsız biçimde dünyayı keşfetme ve davranışlarının sorumluluğunu alma, kendini gerçekleştirebilme fırsatı sunulmaktadır (Yurtal ve Yontar, 2006).

2.5.8. Güvengen Disiplin / Canter Modeli

Canter (1976) tarafından geliştirilen güvengen disiplin modelinde olumlu pekiştireçler kullanılarak öğrencilerin uygun seçimler yapması ve karar alması desteklenmektedir (İlgar, 2007). Bu modelde esas amaç öğrencilerin görev alarak kendi sorumluluklarını yerine getirmesidir. Öğretmenin güçlü bir disiplin oluşturması beklenmektedir. Bu doğrultuda dönem başından öğrencilere kural ve beklentilerini net bir biçimde ifade etmelidir. Ayrıca belirlenen sınıf kuralları bir yere asılmalı ve kurallar konusunda kararlı bir tutum sergileyerek taviz verilmemelidir. Öğretmenin sınıf içerisinde yaşadığı olumsuzluklar disiplini etkin kullanmasından kaynaklanmaktadır. Modelde bahsi geçen disiplin insanlık dışı bir durum olarak algılanmamalıdır. Disiplin kavramı ile kastedilen sınıf içerisinde insancıl, güvenli bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin yeteneklerini açığa çıkarmasını destek olmaktadır (Pala, 2005) Ödül, övgü ve fiziksel olmayan cezalar bu modelde sıkça kullanılmaktadır (Celep, 2004).

2.5.9. Mantıksal Sonuçlar Modeli

Dreikurs modeli, pozitif disiplin modeli, sosyal disiplin modeli olarakda alanyazında isimlendirilmiştir. Bu model her davranışın bir amacı olduğunu savunur. Öğrenciler toplumsal kabul görmek için doğru davranışlarda bulunmaktadır. Yanlış davranışlarda bulunan öğrencinin amacı dikkat çekmek, güç aramak, intikam almak ve yetersiz olduğunu hissettirmek olabilir (Habacı vd., 2013). Mantıksal sonuçlar modelinde amaç bireyin iç disiplin geliştirmesi, davranışlarının sorumluluğunu alması ve topluma uyum sağlayabilmesidir. Öğretmen her davranışın sonucu olacağını ve hayatın gerçekliklerini çocuklara gösterebilmelidir. Ders süresince etkinliğini yapmayan çocuk teneffüste veya okul çıkışında etkinliğini tamamlamalıdır (Karaboğa, 2014). Bu modelde seçim hakkı, görev dağılımı, problem çözme, pozitif mola, aile-öğretmen-öğrenci toplantıları gibi kavramlar öne çıkmaktadır (Kızılkaya, 2006).

2.5.10. Üçgen Sorumluluk Kuramı

Schlenker vd. (1994) sorumluluk atfını açıklayacak faktörleri belirlemek amacıyla Üçgen Sorumluluk Kuramını geliştirmişlerdir. Bu kuram bireydeki sorumluluk düzeyini algılamak için üç ana unsurdan faydalanmaktadır. Bu unsurlar; kimlik, olay ve yükümlülüklerdir. Kimlik, eylemi gerçekleştiren kim olduğu ile ilgilidir. Olay, gerçekleşen veya gerçekleşmesi beklenen durumlardır. Yükümlülükler, bireyin belli bir görevi veya davranışı gerçekleştirme gerekliliği duymasıdır. Yasalar, ahlaki ilkeler, grup normları, şirket politikaları, mağaza kuralları, kişisel hedefler, kişisel istekler, grup hedefleri, grup istekleri bu yükümlülükler arasındadır (Kohns ve Ponton, 2006; Yusnaini, 2023). Bu üç unsur arasındaki bağların toplam gücü kişinin davranıştan ne derece sorumlu olduğunu netleştirmektedir.



Şekil 1. Schlenker ve ark. (1994) Sorumluluk Üçgeni Modeli (Türkçe gösterim).

- a. Yükümlülük-kimlik bağı (Mesleki yükümlülük): kişinin fiziksel nitelikleri, rolü ve inançları gibi belirli özelliklerin yükümlülüklerini yerine getirmesine engel teşkil etmemesidir

- b. Yüklümlük-olay bağı (Görev Açıklığı): Kuralların olayla ilişkili olmasını ve açık bir biçimde ifade edilmesini savunur. Kurallar ve sonuçları belirsiz ise bu bağı zayıflar.
- c. Kimlik-Olay bağı (Kişisel Kontrol): Olayların ne derece kişinin kontrolünde olduğunu ifade etmektedir. Olayın meydana gelmesinde bireyin etkisi ve rolünü açıklamaktadır. Kişi ne kadar yetenekli, istekli, özgür ise bağı o kadar güçlüdür. Kaza ve kontrol edilemeyen durumlarda bu bağı zayıflamaktadır (Yusnaini, 2023).

2.6. Sorumluluk Eğitimde Kullanılan Yöntemler

Küçük yaşlarda çocuklar, ne yapıp ne yapmaması gerektiğini söyleyen bir aileye sahiptir. Çocuklar büyümeye başladıkça yaşadığı ev ve aile dışında da bir dünya olduğunu anlamaktadırlar. Çocuk özerk davranışlar ile edindiği bu yeni çevreye kendini kanıtlamak istemektedir. Çocuğun toplumda yer edinebilmesi için onlara gelişimlerine uygun görevler verilerek özerklikleri desteklenmelidir (Özen, 2016). Çocuğa sorumluluk becerisini kazandırabilmek bakım ve eğitimden sorumlu olan anne baba ve öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bu nedenle anne-baba ve öğretmenlerin, sorumluluk eğitiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlara hâkim olmaları büyük önem taşımaktadır.

2.6.1. Bilgilendirme-Takip-Geri-Bildirim-Hatırlatma (BTGH) Yaklaşımı

Civelek (2006) sorumluluk eğitiminin temel olarak, bilgilendirme, takip, geri bildirim ve hatırlatma olarak dört kısımdan oluştuğunu ifade etmiştir.

Bilgilendirme: Çocuğun sorumluluk alabilmesi ve istenilen davranış değişikliğini edinmesi için bilgilendirmesi gerekir. Çocuğa istendik davranışı yapmasının nedenleri ve önemi açıklanmalıdır.

Takip: Çocuğa yapılan bilgilendirme sonrasında davranışı gerçekleşmesi için çocuğa belli bir süre tanınır. Daha sonra istendik davranışı yapıp yapmadığı, ne sıklıkta yaptığı, hangi zamanlarda yaptığı takip edilmelidir.

Geri Bildirim: Bir süre sonra çocuğa yapılan davranış hakkında geri dönüş sağlanmalı bir bilgilendirme yapılmalıdır. İstendik davranış başarılı bir şekilde sergilenmiş veya davranışın sıklığı artmış ise çocuğun motivasyonu artırılmalı, pekiştireç verilmelidir. Davranışın yapılmasında sorunlar varsa bu durum da çocuğa bildirilmeli gerekli düzeltmeler sağlanmalıdır.

Hatırlatma: İstendik davranış çocukta hala gözlenmediyse başa dönüp yeniden bilgilendirme yapılmalıdır. Davranış gerçekleşene kadar hatırlatma devam etmelidir (Civelek 2006; E. Şahan, 2011).

2.6.2. Çocuğa Sorumluluk Kazandırmada Sekiz Aşamalı Plan

Sekiz Aşamalı Plan öğretmenler tarafından çocukta sorumluluk bilincini oluşturmak için kullanır ve aşamaları şu şekildedir:

Amaç Edinin: Çocukta değişimi sağlamak istediğiniz belirli bir hedefiniz, odak noktanız olmalıdır.

Gerekli Malzemeleri Belirleyin: Beklenen davranışın gerçekleşmesi için gerekli tüm koşul ve malzemelerin sağlanmasıdır.

Düzy Belirleyin: Çocuğun belirlediğiniz hedef davranışı yapabilecek seviyede olup olmadığından gözlemleyerek emin olun.

Zayıf Noktalar Konusunda Tedbir Alın: Çocuk belirlediğiniz hedef davranışı yapabilecek düzeyde ise davranışı yapmasına engel olan, eksik veya hatalı yapmasına neden olan durumları belirleyerek önlem alın.

Kural ve Yaptırımlarda Katı Olun: Kurallarda değişiklik ve esneklik yapılmamalı. Çocuk sorumluluklarını yerine getirmedeğinde olası sonuçlarına razı olmalıdır.

Yardım Alın: Hedeflenen amaca ulaşabilmek adına anne baba ile iletişim halinde olunmalı, bilgi alışverişi yapılmalıdır fakat başarıya ulaşmak tamamen anne babaya bağlı olmamalıdır. Sadece küçük destekler alınabilir.

Küçük Hedefler Koyun Fakat Asıl Amacı Göz Ardı Etmeyin: Basit ve küçük hedefler ile başlayın, amaca ulaşmak için gerekli ön hazırlıkları yapın fakat belli bir aşamada takılı kalarak asıl hedefinizin ne olduğunu unutmayın.

Çocuğu Takviyelere Bağımlı Yapmayın: Çocukları somut takviye ve ödülleri kendinize bağımlı hale getirmeyin. Somut pekiştireçler yerine sözel pekiştireçleri tercih edin. Basit bir sorumluluk aldığında ödöl olarak daha zor bir sorumluluk vererek bağımsızlaşmasını destekleyin (Özen, 2016).

2.7. Ebeveyn Tutumları

Alanyazın incelendiğinde ebeveyn tutumlarının farklı biçimlerde sınıflandırıldığını görmek mümkündür. Annelerdeki aşırı koruma duygusu ile çocuklardaki davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemek için Levy (1941) vaka çalışmasına başvurmuştur. Çalışma sonucunda alanyazına "Aşırı Korumacı Ebeveyn Tutumunu" kazandırdığı gibi ebeveyn tutumları ve çocuk davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek adına diğer bilimsel çalışmalara da öncülük etmiştir. Baumrind ise ebeveyn tutumlarını "otoriter", "demokratik" ve "izin verici" olarak üç farklı boyutta ele almıştır. (Baumrind, 1971). Maccoby ve Martin, Baumrind'den farklı olarak izin verici ebeveyn tutumunu kendi içerisinde "izin verici-hoşgörölü", "izin verici-ihmkâr" olarak ikiye ayırarak; "otoriter", "demokratik", "izin verici-hoşgörölü", "izin verici-ihmkâr" olmak üzere dört farklı boyutta kategorize etmişlerdir (Maccoby ve Martin, 1983).

2.7.1. Demokratik Tutum

Demokratik tutuma sahip anne babalar samimi, ilgili, sevecen, sabırlı bir tavra sahiptir (Karabulut Demir ve Şendil, 2008). Çocuklarını kendilerinden ayrı bir birey olarak görmektedirler. Aile üyelerinin hepsi eşit haklara sahiptir ve ailede tüm bireylerin fikirlerine değer verilir. Bu ebeveynler; anne baba rolünü sadece çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak olarak görmezler aynı zamanda çocuklarına karşı sevgilerini de belli ederler. Çocuk yetiştirirken ödül ceza kavramlarını uygun biçimde kullanırlar (Kulaksızoğlu, 2005). Onur kırıcı küçük düşürücü söz veya eylemlere, şiddete asla başvurulmaz. Verilen cezalar daha çok çocuğu sevdiği bir şeyden mahrum bırakarak gerçekleştirilir. Ve ceza bittiğinde çocuk bağımsızlığına devam eder. Aile içinde uyulacak kurallar ve yapılan davranışların olası sonuçları bellidir. Aileler çocuklarına isteklerinin, beklentilerinin mantıklı açıklamalarını yapmaktadır. Bu nedenden ötürü çocuk kuralara uyma eğilimi gösterir (Tuzcuoğlu, 2003; Tuzgöl, 1998).

Demokratik tutuma sahip aile çocuğun gelişimini gerçekleştirmesi için en ideal aile tipidir. Bu anne babaların en büyük özelliği sorunlar değişken olsa dahi olaylara hep aynı tepkileri vermeleri, tutarlı olmalarıdır. Çocuğun gelişimine uygun seviyelerde sorumluluk almasına öncülük ederler (Oğuz, 2016). Belli sınırlar içerisinde çocuğa bir özgürlük alanı yaratırlar böylece anne babasının denetiminde bulunan çocuk hem kendini güvende hisseder hem de tatmış olduğu bu özgürlük duygusu ile özgüven duygusu gelişir (Çiçekler ve Pirpir, 2015).

Bu tutuma sahip aileler çocuklarıyla birlikte olayları mantık süzgecinden geçirerek, akıl yürüterek analiz eder ve fikir alışverişinde bulunurlar. Bu aileler doğru davranış biçimlerini ve beklentilerini net bir şekilde çocuğa ifade ederler. Çocuktan istenen beklenti ve sorumluluklar çocuklar büyüdükçe değişmektedir (Denli, 2024). Çocuklar sorumluluk aldıklarında her zaman başarıya ulaşmasa dahi sorumluluk almaya devam eder ve sorunları çözmek için çaba gösterir. Çocuklar başaramadıklarında aileleriyle etkileşim kurar ve onlardan çekinmeden yardım isteyebilir. (Gültekin, 2023). Demokratik ailelerde karşılıksız sevgi hakimdir ancak bu her şeyin hoşgörüleceği anlamına gelmemektedir. Çocuk her istediğini yapamayacağının bilincindedir. Bulunduğu ortama uyum sağlar, başkalarına saygı göstererek onların kişisel alanına, hak ve özgürlüklerine zarar vermez. Bu ebeveynler için çocuk yetiştirmek zoraki bir durum değil içten gelen mutluluk verici bir süreçtir (Özkul, 2023).

Demokratik tutuma sahip anne babalar çocuğun yeteneklerini destekleyerek kendini gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktadırlar (Yılmaz, 2007). Demokratik ebeveyne sahip çocuklar; özgüvenli, sosyal, arkadaş canlısı, işbirliği yapabilen, duygusal açıdan dengeli, mutlu ve sorumluluk sahibidir (Erkan, 2019). Bu çocuklar olgundur ve akademik başarıları yüksektir. İç denetimleri ve vicdani yönleri gelişmiştir. Bağımsız davranışları sorumluluklarını aksatmaya neden olmamaktadır (Yılmaz Bolat, 2017). Fikirlerini özgürce ifade eden, girişken ve yaratıcı kişiliğe sahip çocuklardır (Şendil, 2007).

Açık fikirli ve hoşgörölü olmalarının yanında kurallara körü körüne bağı, otoriteden korkarak davranışlarını şekillendiren çocuklar değıllerdir (Yılmaz, 2007)

2.7.2. Baskıcı Otoriter Tutum

Otoriter tutumu benimsemiş ailelerde katı kurallar ve yüksek beklentiler vardır. Çocuk kurallara uymamanın sonucunda sözel ve fiziksel cezalara tabi tutulmaktadır. Ancak yaptığı pozitif davranışlar görmezden gelinir ve ödüllendirmez. Aile içerisindeki iletişim zayıftır. Çocuğun kurallar hakkında ne düşündüğü önemsenmez. Sorgulamadan denilenlere uyması beklenmektedir. Çocuğun istekleri görmezden gelinir ve özgür olmasına fırsat tanınmaz (Shaffer, 1994). Bu ebeveynlerin gösterdikleri ilgi ve duygusal destek oldukça azdır (Sümer vd., 2010). Anne babalar sürekli otoriteye saygı duyması ve kurallar konusunda çocuğı uyarırlar. Otoriteyi tehlikeye atacak durumlardan kaçınmaktadırlar. Otoriteyi kaybetmemek için çocuk ile sıcak bağlar kurmayı uygun görmezler ve çocuğun iletişim kurmasını engellerler. Ayrıca bu ebeveynler yüksek beklentilere sahiptir. Çocuklarından hatasız ve en iyi olmalarını talep etmektedirler. Çocuklarına olan güvenleri düşüktür (Özkul, 2023). Tüm bu nedenlerdendir ki; kontrol ve denetim mekanizması tamamen anne babanın elindedir. Bu tutuma sahip ebeveynlere göre çocuk tek başına karar almamalı, kararları ebeveynler çocuk yerine almalıdır. Çocuk ebeveyninden bağımsız bir birey olarak kabul edilmemektedir.

Otoriter tutumla büyüyen çocuklar sürekli baskı ile yönetildikleri için ilerde otoriteyi sorgulamadan kabul etmekte ya da tam tersi otoriteye baş kaldırıp asileşebilmektedirler (Öğretir, 2023). Baskılar sonucunda; öfke kontrolü, saldırganlık gözlemlenebileceğı gibi tersi bir şekilde özgüven sorunları da gözlemlenebilir. Bu da çocuğun çekingen, kaygılı, hassas bir kişiliğe sahip olmasına sebep olabilmektedir. Bu çocukların kaygı düzeyleri yüksek, özsaygıları düşüktür (Akyol, 2021). Anne babaları ile aralarında sıcak bir bağ bulunmadığından dolayı insan ilişkilerinde de sevilip sevilmediklerinden emin olamazlar. Okullarda genellikle; uyumlu, kuralları sorgulamadan kabul eden, çekingen, mükemmelliyetçi, bağımlı, saldırgan öğrenciler olarak öne çıkmaktadırlar. Aileleri çocuklara kendi seçimlerinin sonuçlarına katlanabileceğı özgür ortamlar oluşturmadığından yaptıklarının sorumluluğunu almakta zorluk çekmektedirler. Otoriter anne babaların özellikleri şu şekilde sıralanabilir;

1. Çocuklarıyla soğuk, samimi olmayan bir iletişim kurmaktadırlar. Duygularıyla değil mantıklarıyla hareket ederler.
2. Çocuklarıyla mesafelidirler, samimi olduklarında çocuğun şımaracağını düşünürler.
3. Çocukla ilgili bir durumda karar alırken çocuğa sorulmadan kendi doğrularına göre hareket ederler.
4. Çocuğun duygu ve düşüncelerini paylaşmasına izin vermez, bu fikirlere önem vermezler.
5. Çocuğa ait tercih ve istekleri göz ardında tutarlar.

6. Bu tutuma sahip ebeveynler kontrolü elde tutabilmek için sık sık cezaya başvururlar.
7. Bu ebeveynler çocuğa tercih hakkı sunmazlar. Koydukları kurallar ise değiştirilmez, katı ve keskindir (Aydoğan Arslan, 2017).

2.7.3. İzin Verici Tutum

Maccoby ve Martin, Baumrind'den farklı olarak izin verici ebeveyn tutumunu kendi içerisinde "izin verici-hoşgörülü", "izin verici-ihmkâr" olmak üzere kendi içerisinde ikiye ayırmıştır (Maccoby ve Martin, 1983).

İzin Verici-Hoşgörülü Tutum

Aşırı hoşgörülü anne babaların çocuk üzerindeki kontrolü düşük, hoşgöruları ise yüksektir (Yılmaz, 2000). Çocukla ebeveynler arasında sıcak bir bağ vardır. (Erkan, 2019). Kurallar oldukça esnektir, var olan kurallarda çocuğun fikri ve yardımı alınarak oluşturulur. Çocuk tarafından yapılan hatalı davranışlara karşı bir yaptırım veya ceza uygulanmaz. Tüm bunlar çocuğun her istediğini yapmasına zemin hazırlar. Bu ebeveyn tutumuna sahip ailede yetişen çocuklara yeterince sorumluluk ve görev verilmez, toplum kurallarını benimsemeleri teşvik edilmez. Çocuk daha çok kendi kurallarını içselleştirerek kendisi oluşturur. Ebeveynin istediği şekilde değil de kendi isteklerine göre davranışlarını düzenler; istediği saatte yemek yer, televizyon izler, uyur. Fazlasıyla özgür bir ortamda büyümektedir. (Baumrind, 1966; Hocaoglu, 2024; Özkan, 2024). Bu anne babalar; çocuğa açıkça bir sınır kural uygulayamazlar. Otorite kurmak istediklerinde ise çocuğa sadece yönlendirmede bulunurlar veya uzun uzadıya olayları sebepleriyle açıklamaya çalışıp bocalarlar. Çocuğun geleceğini şekillendiren ona rol model olan otorite unsuru değil sadece çocuğun her istediğini yaptırabileceği sınırsız kaynaktırlar (Hale, 2008). Ebeveynlerin belirli bir seviyede izin verici/hošgörülü olması çocuğun özgüven sahibi, yaratıcı, sosyal bireyler olmasına zemin hazırlar. Normal bir seviyede hoşgörüyü maruz kalan çocuk; sosyal duygusal ve bilişsel açıdan olumlu gelişim göstermektedir. Fakat aşırı düzeyde hoşgörü çocukta bencillik duygusuna neden olabilmektedir. Her istediği yapılan bu çocuklar ise zamanla, kendi sorumluluklardan kaçan hizmet bekleyen bireylere dönüşürler (Özyürek ve Tezel Şahin, 2021). Ailede sürekli olarak maruz kaldığı hoşgörüyü dış dünyada bulamayan çocuğun özgüven ve başarı inancı azalmaktadır (Dursun, 2010). Buna ek olarak ilerleyen dönemlerde bu ailede yetişmiş çocukların sosyal ilişkileri azalarak bozulmaktadır ve toplum kurallarını uygulamakta zorluk yaşamaktadırlar (Özyürek ve Tezel Şahin, 2021). Bu çocuklar davranışlarına hiç sınır konulmadığı için davranışlarını düzenlemekte ve yönetmekte zorlanırlar. Çevresindeki insanlara saygı duymazlar. İsteklerini gerçekleştirebilmek adına her yolu denerler. Sürekli odak noktası olmak isteyerek, dikkat çekmeye çalışırlar. Yine bu tutumla yetişen çocuklar bencildir ve işbirliği yapmakta zorlanırlar. İşbirliği yapmak yerine kendisine hizmet edilmesini tercih ederler (Erkan, 2019). Yapılan bir çalışmada demokratik ve izin verici tutuma sahip

anne babaya sahip olan ergenlerin, otoriter ve ilgisiz anne babaya sahip ergenlere oranla öfkelerini daha iyi yönetebildiklerini tespit etmiştir (Özyürek ve Özkan, 2015).

İzin Verici-İhmalkar Tutum

İhmalkar tutumda anne babaların çocuğa karşı hem kontrolü hem de ilgi ve hoşgörülerini düşüktür (Yılmaz, 2000). Aile içerisindeki iletişimde bir kopukluk olduğundan çocuğa karşı sevgisini de belli edemezler (Çetinkaya, 2020). Bu tutumu benimseyen anne babalar kurallar ve denetimdeki esnekliğe ek olarak çocuğun maddi ve manevi ihtiyaçlarına karşı ilgisiz ve ihmalkardır. Çocuk bir başına bırakılmıştır. Anne babaların çocuklarıyla geçirdikleri vakit sınırlıdır. Ebeveynler çocuğuyla geçirdiği süreyi işlerine ayıracağı zamandan bir tasarruf olarak görmektedirler. Çocuk ebeveynin işini aksatan bir engel olarak görülmektedir (Yılmaz Bolat, 2017). Bilerek veya bilmeyerek çocuğun varlığını reddederler, tahammül edemezler. Bu nedenle olabildiği kadar çocuktan uzak durmaya çabalarlar (Erkan, 2019). Bu ailede yetişen çocuklar davranışlarına herhangi bir sınır konmadığından bencil ve düşüncesiz olabilmektedirler (Tezel Şahin ve Özyürek, 2021). Öfkelerini kontrol etmekte sorun yaşamaktadır. Zamanla saldırgan ve şiddete meyilli bir kişiliğe bürünürler. Bazıları çevresine kendini kabul ettirmek için normalden fazla uğraş gösterirken bazıları ise hayattan kopuk ve içe kapanık tavırlar sergilemektedir (Demiriz ve Öğretir, 2007). Çocuklar tüm sorunlarını tek başına çözmeye alışmıştır. Anne babasından görmediği desteği çevreden görebilmek için okul ve iş hayatında ekstra çaba sarfedip, uyumlu davranabilmektedirler. Ayrıca ailesinde bulamadığı ilgi ve sevgiyi dışarıda arayarak çevresindekilerden fazlaca etkilenip, manipüle edilebilmektedirler. Kötü niyetli insanların yönlendirmesine mağruz kaldıklarında suç işleyebilirler (Bilir ve Dabanlı, 1981; Çolak Yılmaz, 2018). Çocuğun ailesinden görmediği destek gelecek ve kariyer kaygısına neden olabilmektedir. Yapılan bir araştırma da ilgisiz ve müdahaleci ebeveyn tutumlarının çocuktaki kariyer kaygısını arttırırken destekleyici ebeveyn tutumlarının kariyer kaygısını azalttığı rapor edilmiştir (Bilgiz Öztürk, 2025).

2.7.4. Aşırı Koruyucu Tutum

Bu ebeveynler çocuklarını aşırı derecede korur, özen gösterir. Çocuğa üst seviyede bir kontrol-denetim uygulanmaktadır. Çocuğun istek ve ihtiyaçları istemeye dahi gerek kalmadan hemen yerine getirilir. Çocuğun gelişim seviyesine uygun yapabileceği görevleri de ebeveyn çocuk yerine yapmaktadır. Kriz anında ebeveynler çocuğun ağmasına dahi fırsat vermeden problemi çözmektedirler (Tokol, 1996). Çocuklarına “Sen kendini dış dünyadan ve tehlikelerden koruyamazsın” fikrini aşılarlar ve bu konuda çocuklarına güvenmezler (Karaköse, 2010). Bu anne babalar çocuğunu her zaman biyolojik yaşından daha küçük görürler, çocuklarını kendinden ayrı bir birey olarak ele düşünemezler. Bağımsız davranışlar sergilemesine imkan sağlamazlar (Ünal, 2009). Tüm bunlar göz önüne alındığında bu anne babaların çocuğu her türlü riskten korumak amacıyla adeta bir “koruma-denetim çemberi”ne hapsettiği söylenilebilir.

Aşırı korumacı bir ailede büyüyen çocuk sürekli dentetlendiğinden ve kısıtlandığından kendine olan güvenini yitirir. Çocukta kaygı ve endişe duyguları hakimdir. Bu nedenle utangaç ve çekingen bir kişiliğe bürünebilirler. Aynı zamanda sorumlulukları hep anne baba tarafından gerçekleştirildiğinden bağımlı, pasif bir karakter sergileyebilmektedirler (Karabulut Demir ve Şendil, 2008; Özerk, 2006). Hayatlarındaki tüm kararları anne babaları verdiği için kendi başlarına karar vermekte, problemlerini çözmekte güçlük yaşarlar. Bu bağlamda sosyal gelişimleri de zedelenebilmektedir (Yılmaz Bolat, 2017). Bu tutumla yetişen çocukların okula uyum ve akademik becerilerinde de olumsuz etkiler görülmektedir (Günalp, 2007). Çocukların; benmerkezci, isyankar, beceri yönünden zayıf, sakar, içe dönük, kıskanç ve girişim yönünden zayıf bireyler olmaları beklenilebilir (Çetinkaya, 2020).

2.8. Ebeveyn Tutumlarının Sorumluluk Duygusu ile İlişkisi

Çocuklarda sorumluluk duygusunun gelişimi, büyük ölçüde aile ortamında edinilen deneyimlere ve ebeveyn tutumlarına bağlı olarak şekillenmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlar; çocuğun davranışlarını, bağımsızlık kazanmasını, karar verme becerisini, davranışlarının sonuçlarını üstlenmesini etkilemektedir (Bickley, 2022). Çocukların korku yerine akıl yürütme ile yetiştirildiği demokratik ebeveynlik yaklaşımının, çocuğun sorumlu davranma düzeyi üzerinde olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir. Buna karşılık, otoriter ya da ihmalkâr ebeveynlik tutumlarının çocuğun bağımlı bir kişilik geliştirmesine zemin hazırladığı ifade edilmektedir (Firdausi, 2025). Baskıcı otoriter tutuma sahip ebeveynler; çocuğun davranışlarını şekillendirir, denetler. Çocuk adına her türlü kararı kendisi verir. Çocuktan kendisine itaat etmesini bekler (Bilal, 1984). Bu ailede yetişen çocuk her girişim ve hareketinde eleştiriye azarlamaya mağruz kalır. Bu aile modelinde bazen şiddete dahi başvurulur. (Yörükoğlu, 2000). Buna karşın ebeveynler çocuğun olumlu davranışlarını görmezden gelir ve ödüllendirmezler (Erkan, 2019). Bu tür ebeveynlikte çocuktaki davranışlar daha çok dışarıdan bir kontrol, baskı ile meydana gelmektedir. Çocuğun sorumluluk duygusunu içselleştirilmesi güçleşebilmektedir (Adawiah vd., 2025). Bu durumlar birlikte değerlendirildiğinde, çocuğun bağımsızlık ve karar mekanizmasının sınırlandırılmasının sorumluluk duygusunu olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Bununla beraber çocuk sorumluluklarını yerine getirdiğinde ödül yada takdir göremediğinden zamanla çocuğun sorumluluk alma motivasyonunda azalma yaşanabilir. Ayrıca her davranışında eleştiriye maruz kalan çocukların girişimcilik duyguları zayıflayabilir; bu durum sorumluluklarını yerine getirmelerinde de düşüşe yol açabilir.

İzin verici-ihmkar tutuma sahip ailelerde; denetim ve kontrol oldukça düşüktür. Çocuğa karşı soğuk bir tutum söz konusudur. Çocuklar sınırları çizilmemiş bir özgürlüğün içerisinde bocalamaktadır. Çocukla ilgili konularda karar verme sorumluluğu tamamen çocuğun kendisine bırakılmakta; yemek yeme, uyuma ve televizyon izleme saatlerini dahi kendi belirlemektedir (Yılmaz, 2007). Bu çocuklara okulda başarılı olup olmadığını, ödevlerini yapıp yapmadığını soran biri yoktur. Evde disiplini sağlayacak

ödül veya ceza sistemi uygulanmamaktadır (Razon, 1981). Alanyazında genel olarak sınır ve yönlendirme eksikliğinin çocukların öz-denetim ve sorumluluk geliştirme süreçlerini olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Baumrind, 1991; Mogeni, 2025). Bu koşullar altında, çocuğun sergilediği davranışlar için ödüllendirilmemesi veya cezalandırılmaması, davranışlarının sonuçlarını üstlenme sorumluluğunu geliştirmesini engelleyebilir. Bununla birlikte, aile ortamında yeterli ilgi ve destek bulamayan bazı çocukların, bu eksikliği dış çevrede telafi etme amacıyla bireysel, toplumsal ve akademik alanlarda aşırı sorumluluk üstlenebileceği düşünülmektedir. İlgisiz bir ailede büyüyen çocuğun, kendi kararlarını vermesi, yaşının üzerinde sorumluluklar üstlenmesi ve olgunlaşmasının yaşitlarından daha erken olabileceği düşünülmektedir.

İzin verici-hoşgörölü tutuma sahip ailelerde; çocuğun yaptıkları kontrol edilmez, denetlenmez. Ailede disiplin, plan, program yoktur ve çocuk toplumsal kurallara uymamakta özgürdür. İzin verici-ihmkar anne baba tutumundan farklı olarak çocukla samimi bir ilişki söz konusudur. (Çetinkaya, 2020). Bu ailede yetişen çocuk ailede her istediğini yapmaya göz yumulduğundan başkalarından da hizmet talep etmektedir (Yavuzer, 2010). Bu tutumla yetişen çocuklar davranışlarını kontrol etmekte ve karar almakta tek başına hareket etmek zorundadır. Zira onun davranışlarına sınır koyarak doğru yanlışı gösterecek bir otorite söz konusu değildir (Erkan, 2019). Sınırları belirlenmeyen çocuklar, zamanla doğru ve yanlışı ayırt etmekte ve kendi başlarına karar almakta zorluk yaşayabilirler. Bu durum, çocuğun sorumluluk duygusunun olumsuz yönde etkilenmesine yol açabilir (Tuzgöl, 1998). Her isteği ailesi tarafından yerine getirilen, belirli bir plan ve programa tabi olmayan, kontrol ve denetim mekanizmalarının eksik olduğu bu aile yapısında çocukta görev bilinci ve sorumluluk duygusunun gelişmesi beklenilemez.

Aşırı koruyucu tutuma sahip anne babalar, çocuklarını kendinden bağımsız bir birey olarak düşünmemektedirler (Arı ve Şahin Seçer, 2003). Çocuklarının yerine karar alıp, çocuğa ait görevleri yapmaktadırlar. Çocuğun yaşı gereği yapabileceği gelişimsel ilerlemelere de izin vermedikleri görülebilir. Yemek yiyebilen çocuğun ağzına yemek verip, giyinebilen bir çocuğun üstünü giydirmekte ısrarcı davranabilirler. Çocuk bir problem yaşadığında ağlamasına fırsat kalmadan problemi çözerler (Tokol, 1996). Nitekim ebeveynin çocuk adına sürekli müdahale edici ve yönlendirici bir rol üstlenmesi, çocuğun kendi davranışlarının sonuçlarını deneyimleme fırsatını sınırlandırarak sorumluluk gelişimini zayıflatabilmektedir (Bickley, 2022). Tüm bunların çocuğun sorumluluk duygusunu olumsuz etkileyeceği söylenilebilir. Anne babaların, çocuğun problem çözme becerilerini ve gelişimsel sorumluluklarını üstlenmelerinin çocuğun bağımsızlık kazanımını ve sorumluluk alma becerisini engelleyebileceği düşünülmektedir.

Demokratik tutuma sahip ailelerde, kontrol ve disiplin mekanizması hakimdir. Çocuk anne babadan bağımsız bir birey olarak görülmektedir. Çocuğun belli sınırlar içerisinde sevgi ve destekle bağımsız bir biçimde hareket etmesi desteklenir. Aileler disiplin yöntemlerini uygularken cezadan önce

destekleyici davranmayı tercih eder (Aktaş Özkafacı, 2012). Bu bağlamda, destekleyici ve dengeli ebeveynlik yaklaşımlarının çocukların sorumluluk geliştirme süreçlerinde daha olumlu sonuçlar ortaya koyduğu ifade edilmektedir (Bickley, 2022). Araştırma sonuçlarına göre demokratik ebeveynlik ile yetiştirilen çocuklarda sorumluluk gelişimi ile pozitif bir ilişki bulunmuştur (Emiliana ve Priyanti, 2025) Bu tutumla yetişen çocukların, aileden aldıkları destek ve sağlanan kontrollü özgürlük sayesinde bağımsız hareket edebilmesi, kendine güven duyması, girişimcilik davranışları sergilemesi ve görev-sorumluluklarını yerine getirmesi beklenebilir. Ayrıca, belirli sınırlarla çevrili bir özgürlük ortamının sunulması ve aile içerisinde kuralların açık bir şekilde belirlenmesi, çocuğa hangi davranışların kabul edilebilir olduğu konusunda yol gösterici olur. Bu da çocuğun toplumsal kural ve sorumluluklara uyum sağlamasını kolaylaştırabilir.

2.9. Disiplin Kavramı ve Sorumluluk Duygusu

Disiplin kavramı cezalandırma veya katı kurallara sahip bir yönetim anlamını taşımamaktadır. Çocuğun özgüvenini zedelemeyen, duyguları bastırmayıp koşulsuz sevgi göstererek sınırlar çizmeyi ifade etmektedir. Disiplin farklı stratejiler ile bireyi yanlış davranıştan istenilen doğru davranışa yönlendirmeyi hedefler. Disiplin, rol model olmayı ve tutumlarında içeriğinde barındırır (Reich ve Winkler, 2013) Disiplin çocuğun topluma uyumunu ve istenilen davranışa yönlendirmeyi hedeflemektedir. Disiplinin üç temel amacı bulunmaktadır. Bunlar; sevgi ve güven ilişkisi oluşturmak, benlik değerinin temelini atmak, başkalarını anlamak ve kişiliklerine saygı göstererek örnek model olmaktır. Disiplin yöntemlerinde cezayı kullanmak yerine istenmeyen davranışın temelinde yatan sebebi bulup müdahale etmek tercih edilmektedir. İstenmeyen davranışın nedeni çocuğun karşılanmamış bir ihtiyacı veya girişkenlik çabası olabilir (Yavuzer, 2010).

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1. Konuya İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, ebeveyn tutumları ile çocukların sorumlu davranma düzeyi arasındaki ilişkinin farklı yaş grupları ve değişkenler açısından ele alındığı görülmektedir. Tokol (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çocukların sosyal beceri ve öz bakım gelişim düzeylerinin anne-baba tutumlarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Çalışmada öz bakım; yeme, içme, tuvalet temizliği ve giyinme gibi becerileri kapsamakta olup bu becerilerin sorumluluk gelişimiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yaşar Ekici vd. (2017) okul öncesi dönem çocuklarıyla yürüttükleri çalışmada, çocuklardaki değer düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu doğrultuda demokratik ebeveyn tutumu ile çocukların sorumluluk düzeyleri arasında olumlu yönde; otoriter ve izin verici tutumlar ile ise olumsuz yönde anlamlı ilişkiler olduğu ifade edilmiştir. Buna karşın

aşırı koruyucu ebeveyn tutumu ile sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Balaban Dağal (2013) "Parents' Evaluation of Responsible Behaviors of 5-6 Year Old Children" Ölçeğinin Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yürüterek 5-6 Yaşındaki Çocukların Sorumlu Davranışlarının Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesini amaçlamıştır. Altunok Çal ve Yeşil (2019) tarafından okul öncesi eğitime devam eden çocukların sorumlu davranma düzeylerini belirlemek amacıyla Sorumluluk Düzeyleri Ölçeği geliştirilmiştir.

Ebeveyn tutumlarını ele alan çalışmalarda daha çok anneye ait tutumlar incelenmiştir. Yurt ve Özyürek (2023), annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sorumluluk değer kazanımı arasında anlamlı bir ilişki belirleyemezken, babanın aşırı hoşgörölü tutumunun çocuğun sorumluluk değer kazanımını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Çalışmanın anne ve baba tutumlarını ayrı ayrı ele alması bakımından alanyazın için önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Okul öncesi dönemde yapılan çalışmalar ise genelde değerler ve ebeveyn tutumları üzerine yoğunlaşmıştır. Doğrudan sorumluluk değeri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır fakat örneklem grubu okul öncesi dönem olan benzer çalışmaya rastlanılmamıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeylerini aileye ve çocuğa ait çeşitli değişkenler üzerinden inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Alamehmet ve Balaban Dağal (2023) 54-72 aylık çocukların değer düzeylerinin anne-baba tutumu ve çocuğun mizacı ile ilişkisi incelemiştir. Araştırma sonucunda çocuklardaki sorumluluk değerinin demokratik ebeveyn tutumuna bağlı olarak anlamlı bir biçimde artış gösterdiğini aşırı koruyucu ebeveyn tutumuyla ise azaldığını belirtmiştir. Ayrıca otoriter tutum ile sorumluluk değeri arasında anlamlı farklılaşma elde edilmemiştir. Nitekim, Bülbül, (2021) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların sorumluluk davranışları ile ebeveynler arası uyum arasındaki ilişkiyi incelemiş ve pozitif yönde ilişki tespit etmiştir.

Ayrıca farklı yaş gruplarında ebeveyn tutumları ile çocuktaki sorumlu davranma düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen benzer araştırmaların da bulunduğu görülmektedir. Köseoğlu (2023), demokratik/istendik anne baba tutumlarının 10–11 yaş grubundaki çocukların sorumluluk düzeylerini olumlu yönde etkilediğini; ancak 12 yaş grubunda ebeveyn tutumlarının sorumluluk düzeyi üzerinde etkili olmadığını belirlemiştir. Kapudere (2020) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada sorumluluk/özdisiplin, deneyime açıklık ve uyumluluk gibi özelliklere sahip öğrenciler ile demokratik ebeveynler arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Yılmaz Bodur ve Aktan (2021) lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada, demokratik ebeveyn tutumunun kişisel sorumluluğu olumlu yönde

etkilediğini; otoriter ve koruyucu/talepkâr tutumların ise kişisel sorumluluğu olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.

2.10.2. Konuya İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi dönemde sorumluluk düzeyi ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Araştırmaların farklı yaş grubu ve kademelerde yoğunlaştığı, okul öncesi döneme yönelik çalışmaların ise oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca doğrudan sorumlulukla yakından ilişkili olan disiplin, özdenetim gibi becerilerin daha sık ele alındığı görülmektedir. Baumrind (1991), demokratik ebeveyn tutumuyla yetişen çocukların daha yüksek öz denetim ve sosyal yeterlilik özellikleri gösterdiğini ifade etmiştir. Afriani vd. (2012) tarafından Endonezya’da ergenlerle gerçekleştirilen çalışmada, ebeveyn tutumları ile sosyal sorumluluk düzeyi arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Araştırmada otoriter ve izin verici ebeveyn tutumlarının sosyal sorumluluk ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülürken, demokratik ebeveyn tutumu ile sosyal sorumluluk arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Everri vd. (2015) İtalyan ergenlerle gerçekleştirdikleri araştırmada, aile içindeki sağlıklı iletişim ve ebeveyn takibinin artmasının sorumluluk düzeyini desteklediğini; aile içi düzensizlik ve kopuk ilişkilerin ise sorumluluk gelişimini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, sorumluluk gelişiminin yalnızca ebeveyn tutumlarıyla açıklanamayacağını göstermektedir. Çocuğun içinde bulunduğu aile ortamı, iletişim biçimi ve yaşam koşulları da bu süreç üzerinde etkili olabilmektedir. Mohammadi vd. (2018) tarafından İran’da üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada, aile içi iletişim biçimlerinin bireylerin sorumluluk düzeyleri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Aile içi iletişim süreçlerinin ebeveyn tutumlarıyla yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde, araştırma bulgularının ebeveyn tutumları ve sorumluluk gelişimi arasındaki ilişkiyi desteklediği düşünülebilir.

Gawas’ın (2021) Yemenli ergenlerle yürüttüğü çalışmada, demokratik ebeveyn tutumunun artmasıyla birlikte sosyal sorumluluk düzeyinin yükseldiği; otoriter tutumun artmasıyla ise sosyal sorumluluk düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir. Abd Algani vd. (2021), öğrencilerin matematik başarıları ve okul disiplini ile kararlı/dengeli ebeveynlik tarzı arasında pozitif ilişki olduğunu ifade etmiştir. izin verici ve ilgisiz ebeveynlik tarzlarının ise matematik başarıları ve okul disiplini ile negatif ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bickley (2022) tarafından ABD’de yetişkin bireylerle yapılan araştırmada ise demokratik ebeveynlik tarzının daha yüksek kişisel sorumluluk düzeyiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Purwati vd. (2023) tarafından Endonezya’da özel ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, ebeveyn tutumlarının çocukların sorumluluk karakterinin gelişiminde önemli rol oynadığı belirtilmiştir. Araştırmada olumlu ve destekleyici ebeveyn tutumlarının çocukların sorumluluk karakterinin gelişiminde etkili olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada sorumluluk; görevleri yerine getirme,

davranışlarının sonucunu üstlenme, zaman yönetimi ve grup görevlerine katılma gibi unsurlarla ele alınmıştır.

Abdurahman vd. (2023), tarafından ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada ebeveynlik tarzının öğrencilerin dürüstlük ve sorumluluk değerleri üzerinde pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ebeveyn tarzının dürüstlük ve sorumluluğu %26,3 oranında açıkladığı rapor edilmiştir. Adawiah vd. (2025) 5-6 çalışmada, demokratik, otoriter ve izin verici ebeveyn tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının disiplin düzeyleri üzerinde anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada disiplin uygulamalarının çocuklarda sorumluluk değerinin gelişimini desteklediği de ifade edilmiştir. Rozaq vd. (2025) ilkokul öğrencilerinin disiplin davranışları ile ebeveyn örüntüleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulgulamıştır. Çalışma kapsamında disiplin; zamanında gelme, derse dikkat etme, araç-gereci koruma, görevleri tamamlama, kurallara uyma gibi göstergeler üzerinden ölçülmüştür. Amalia vd. (2025), 4–5 yaş çocukları ile gerçekleştirdikleri araştırmada ebeveyn tutumları ile öğrenme disiplini arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modelinden, veri toplama aracından, verilerin toplanması ve analizi sürecinden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarında sorumlu davranma düzeyi ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi için ilişkisel tarama modelinden faydalanılmaktadır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişkenin arasındaki ilişkiyi incelemek ve değişkenler arasındaki ilişki oranını tespit etmek için kullanılan bir araştırma modelidir (Bekman, 2022). Araştırmada çocukların sorumlu davranma düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin yanı sıra çeşitli sosyodemografik değişkenlere göre ebeveyn tutumları ve çocukların sorumlu davranma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2024- 2025 eğitim öğretim yılında Bingöl il merkezinde bulunan resmi anaokulu ve anasınıflarında okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların öğretmen ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık, 297'si kız ve 311'i erkek olmak üzere toplam 608 çocuğun ebeveyn ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacının erişim sağlayabildiği ve ulaşılması kolay bireylerin örnekleme dahil edilmesine dayanan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu yöntem zaman, maliyet ve gönüllü katılımcılara ulaşılabilirlik açısından kolaylık sağladığından tercih edilmiştir. Önceden belirlenen okullarda öğrenim gören tüm 5-6 yaş grubu öğrencilerin velilerine “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Formu” dağıtılmış olup formları doldurup geri gönderen veliler çalışma kapsamına alınmıştır. Formu geri dönen öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ise sınıf öğretmenleri tarafından “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sorumlu Davranma Düzeylerini Belirleme Ölçeği” üzerinden puanlanmış ve değişkenler arasındaki ilişki analiz edilmiştir.” Bu kapsamda veri toplanan 608 çocuğa ve ebeveynlerine ait demografik veriler Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Ebeveynlere dair demografik bilgilerin incelenmesi (n=608)

		n	%
Cinsiyet	Kadın	441	72,5
	Erkek	167	27,5
Yaş	18-24	3	0,5
	25-34	279	45,9
	35-44	294	48,4
	45-54	32	5,3
Medeni durum	Evli	593	97,5
	Bekâr/boşanmış	10	1,6
	Dul (eşi vefat etmiş)	5	0,8
Eğitim durumu	İlkokul	135	22,2
	Lise	194	31,9
	Üniversite	232	38,2
	Yüksek lisans	39	6,4
	Doktora	8	1,3
Çocuk sayısı	Bir	80	13,2
	İki	308	50,7
	Üç	168	27,6
	Üçten fazla	52	8,6
Maddi durum	İyi	113	18,6
	Orta	466	76,6
	Kötü	29	4,8
Ailede sürekli yaşayan varlığı	Evet	49	8,1
	Hayır	559	91,9

Ebeveynlerin %72,5'i kadın, %45,9'u 25-34 yaşında ve %48,4'ü 35-44 yaşında %97,5'i evli, %31,9'u lise ve %38,2'si üniversite mezunu, %50,7'sinin iki çocuğu bulunmakta, %76,6'sının maddi durumu orta düzeyde, %91,9'u ile birlikte yaşayan başka birisi bulunmamaktadır.

Tablo 2. Çocuklara dair demografik bilgilerin incelenmesi (n=608)

		n	%
Çocuğun cinsiyeti	Kız	297	48,8
	Erkek	311	51,2
Çocuğun yaşı	Beş	429	70,6
	Altı	179	29,4
Çocuğun doğum sırası	Birinci	227	37,3
	İkinci	224	36,8
	Üçüncü	116	19,1
	Dördüncü	35	5,8
	Beşinci	5	0,8
	Altıncı	1	0,2
Okul öncesi eğitime devam süresi	Bir yıldan az	412	67,8
	İki yıl	173	28,5
	Üç yıl ve üzeri	23	3,8

Çocukların %51,2'si erkek, %70,6'sı beş yaşında, %37,3'ü ilk ve %36,8'i ikinci çocuk, %67,8'inin okul öncesi eğitimdeki ilk yılıdır.

3.3. Veri Toplama Araçları

“Ebeveyn Tutum Ölçeği”, “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sorumlu Davranma Düzeylerini Belirleme Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Formu” araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır.

Sorumluluk Düzeyleri Ölçeği: Altunok Çal ve Yeşil (2019) tarafından geliştirilen Sorumluluk Düzeyleri Ölçeği okul öncesi eğitime devam eden çocukların sorumlu davranma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 44 madde ve bir faktörden oluşmaktadır. (1) “Çok kötü”, (2) “Kötü”, (3) “Orta”, (4) “İyi”, (5) “Çok iyi” olmak üzere beşli likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Geçerlik ve Güvenirlik çalışması yapılan ölçeğin geçerliliği; yapı geçerliği ve madde-toplam korelasyonlarının belirlenmesi ile gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,975 olarak hesaplanmıştır. Bu da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ebeveyn Tutum Ölçeği: Ölçek 2-6 yaş aralığında çocuklara sahip ebeveynlerin tutumlarını sınıflandırmak amacıyla Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilmiştir. (1) “Hiçbir zaman böyle değildir”, (2) “Nadiren böyledir”, (3) “Bazen böyledir”, (4) “Çoğu zaman böyledir”, (5) “Her zaman böyledir” olmak üzere beşli likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Toplam 46 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarını; demokratik tutum, otoriter tutum, izin verici tutum ve aşırı koruyucu tutum oluşturmaktadır. Ölçeği oluşturan 46 maddeden 17’si demokratik tutum, 11’i otoriter tutum, 9’u izin verici, 9’u aşırı koruyucu tutuma aittir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları demokratik tutum .83, otoriter tutum .76, izin verici tutum .74 ve aşırı koruyucu tutum için ise .75 olarak hesaplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Demografik bilgi formunda ebeveynlerin yaşı, cinsiyeti, mesleği, eğitim düzeyi, maddi gelir düzeyi, medeni durumu, çocuk sayısı, evde aile dışında kalan kişiler; çocuğa ait bilgilerde yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam ettiği süreye ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırma sürecine, kullanılan ölçeklerin sahiplerinden gerekli izinler alınarak başlanmıştır. Araştırma ulaşım kolaylığı göz önünde bulundurularak Bingöl il merkezinde bulunan 13 anaokulu ve 9 anasınıfı olmak üzere toplam 22 okulda yürütülmüştür. Araştırma kapsamında veri toplama araçları eğitim öğretim yılının ikinci döneminde 27.02.25 – 27.03.25 tarihleri arasında uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmayı okullarda yürütebilmek amacıyla MEB ve İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Bu kapsamda araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 10.10.2024 tarih, 17 oturum ve 23 karar sayısı ile etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma aşamasında ise

okul yönetimi bilgilendirilerek okul öncesi öğretmenleri ile iletişime geçilmiştir. Gönüllü öğretmenler bilgilendirilerek araştırmaya dahil edilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından öğretmenlere “Sorumluluk Düzeyleri Ölçeği” teslim edilmiş olup öğretmenlerden, sınıflarında bulunan çocukların sorumlu davranma düzeylerini gözlemleyerek ilgili ölçeği doldurmaları istenmiştir. Ayrıca “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Formu” öğretmenler aracılığı ile gönüllü ebeveynlere ulaştırılmış ve doldurulan formlar tekrar okul öncesi öğretmenlerine teslim edilmiştir. Ebeveynler tarafından doldurulan “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Formları”, öğretmenler tarafından doldurulan “Sorumluluk Düzeyleri Ölçeği” ile eşleştirilerek değerlendirilmiştir. Veri analiz sürecinde ebeveyn veya öğretmen formlarından eksik veya hatalı olan veri setleri araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma kapsamında toplam 61 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmış olup 1800 form ebeveyn ve öğretmenlere dağıtılmıştır. Toplanan formlar incelenerek eksik veya hatalı olanlar çıkarıldıktan sonra araştırma analizine 608 veri seti dahil edilmiştir

3.5. Verilerin Analizi

Çalışma 608 katılımcı üzerinden yürütülmüştür. Elde edilen veriler istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma verileri değerlendirilirken sayısal ölçümlerin normal dağılıma uygunluğu için Shapiro Wilk ve Kolmogorow Smirnow testlerine bakılmış, uygun olmayan parametrelerin ise aritmetik ortalama, mod ve medyanın eşit ya da yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde 0’a yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin $\pm 1,96$ sınırları içinde 0’a yakın olması sebebiyle normal dağılımın uygunluğu kanıt olarak değerlendirilerek parametrik testlerden 37 yararlanılmıştır. (Tabachnick ve Fidell, 2013; McKillup, 2012; Wilcox, 2012b; Howitt ve Cramer, 2011; Lind, vd. 2006). Kategorik değişkenler sayı ve yüzde ile özetlenmiş, sürekli değişkenler için ise ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. İki grup arasındaki farklılıkların belirlenmesinde bağımsız örneklem t testi kullanılmış, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonrasında öncelikle varyansların homojenliği Levene testi ile değerlendirilmiş, anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Varyansların homojen olduğu durumlarda Bonferroni testi, homojenliğin sağlanmadığı durumlarda ise Tamhane’s T2 testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş, ölçeklerin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile değerlendirilmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel problemi ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilerek ilgili bulgular sunulmuştur. Yapılan istatistiksel çözümler sonucunda ortaya çıkan sonuçlar, her alt problemi izleyen başlıklar altında yorumlarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 3. Sorumluluk Düzeyleri ve Ebeveyn Tutum boyut puanlarına dair tanımlayıcı istatistiklerin incelenmesi (n=608)

	ort	ss	Medyan	Çarpıklık	Basıklık	min	maks	Cronbach's alfa
Demokratik	4,39	0,41	4,47	-0,877	0,791	2,88	5,00	0,808
Otoriter	1,65	0,43	1,64	0,828	0,903	1,00	3,36	0,704
Aşırı koruyucu	3,82	0,67	3,89	-0,442	-0,226	1,89	5,00	0,761
İzin verici	2,09	0,57	2,00	0,570	0,457	1,00	4,22	0,718
Sorumluluk düzeyleri ölçeği	83,13	11,26	83,18	-0,469	-0,391	49,55	100,00	0,978

Sorumluluk düzeyleri ölçek puanı 83,13±11,26 iken Demokratik boyut puanı 4,39±0,41, Otoriter boyut puanı 1,65±0,43, Aşırı koruyucu boyut puanı 3,82±0,67, İzin verici boyut puanı 2,09±0,57'dir.

Ölçek güvenilirliğinin değerlendirilmesi sırasında en sık kullanılan kriterlerden biri içsel tutarlılık ölçüsü olan Cronbach's alfa'dır. Sorumluluk Düzeyleri Ölçeği ve Ebeveyn Tutum boyutları için hesaplama yapılmış, Cronbach's alfa değeri hesaplanmıştır. Ebeveyn Tutum Ölçeğinin toplam Cronbach alfa katsayısı 0,722, Sorumluluk Düzeyleri Ölçeğinin ise toplam Cronbach alfa katsayısı 0,978 olarak hesaplanmış olup bu değerler, Nunnally'nin (1978, ss. 245-246) kabul edilebilir güvenilirlik sınırı olarak belirttiği 0,70'in üzerindedir.

Tablo 4. Ebeveyn Tutumları Boyut Puanlarının Çocuklara Dair Bilgilere Göre İncelenmesi (n=608)

	Demokratik ort±ss	Otoriter ort±ss	Aşırı koruyucu ort±ss	İzin verici ort±ss
Çocuğun cinsiyeti				
Kız	4,40±0,40	1,63±0,44	3,82±0,70	2,04±0,57
Erkek	4,39±0,43	1,67±0,42	3,81±0,64	2,14±0,58
t/p	0,270/0,787	-1,046/0,296	0,127/0,899	-2,017/0,044*
Cohen's d (GA)	-0,024 (-0,183;0,135)	0,093 (-0,066;0,252)	-0,015 (-0,174;0,144)	0,174 (0,015;0,333)
Çocuğun yaşı				
Beş	4,39±0,42	1,65±0,44	3,81±0,67	2,05±0,59
Altı	4,41±0,40	1,65±0,40	3,84±0,67	2,18±0,53
t/p	-0,698/0,486	0,129/0,897	-0,456/0,649	-2,492/0,013*
Cohen's d (GA)	0,048 (-0,126;0,223)	0 (-0,174;0,174)	0,045 (-0,130;0,219)	0,227 (0,052;0,402)
Çocuğun doğum sırası				
Birinci	4,47±0,37a	1,69±0,43	3,86±0,68	2,17±0,59a
İkinci	4,36±0,42b	1,63±0,43	3,71±0,67b	2,11±0,59a
Üçüncü	4,33±0,45b	1,62±0,45	3,86±0,66	1,92±0,51b
Dördüncü ve üzeri	4,30±0,42b	1,66±0,38	4,06±0,60a	2,04±0,48
F/p	4,795/0,003*	0,940/0,421	4,267/0,005*	5,026/0,002*
Cohen's f (GA)	0,137 (0,056;0,225)	0 (0;0,130)	0,127 (0,045;0,216)	0,141 (0,061;0,229)

Tablo 4. (devamı)

	Demokratik	Otoriter	Aşırı koruyucu	İzin verici
	ort±ss	ort±ss	ort±ss	ort±ss
Çocuk sayısı				
Bir	4,44±0,34	1,69±0,36	3,79±0,60	2,20±0,59a
İki	4,42±0,41	1,64±0,44	3,79±0,69	2,15±0,59a
Üç	4,34±0,43	1,64±0,45	3,80±0,67	1,97±0,53b
Dört ve üzeri	4,32±0,42	1,66±0,43	4,04±0,66	1,96±0,49b
F/p	2,359/0,071	0,273/0,845	2,123/0,096	5,372/0,001*
Cohen's f (GA)	0 (0;0)	0 (0;0,84)	0,074 (0;0,169)	0,147 (0,067;0,234)
Okul öncesi eğitime devam süresi				
Bir yıldan az	4,38±0,42	1,66±0,45	3,88±0,66a	2,06±0,58b
İki yıl	4,43±0,42	1,61±0,38	3,71±0,68b	2,13±0,56b
Üç yıl ve üzeri	4,45±0,31	1,79±0,43	3,46±0,69b	2,49±0,55a
F/p	1,142/0,320	2,105/0,123	7,547/0,001*	6,754/0,001*
Cohen's f (GA)	0,022 (0;0,132)	0,060 (0;0,156)	0,147 (0,070;0,233)	0,138 (0,060;0,224)

a,b: gruplar arasındaki ortalama farklılıkları gösterir (a: en yüksek ortalama), GA:%95 güven aralığı

F:One-way ANOVA testi, t:Bağımsız örneklem t testi:p<0,05*

Çocuğun yaşına, cinsiyetine ve çocuk sayısına göre demokratik, otoriter, aşırı koruyucu boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmamakta ($p>0,05$) iken izin verici boyut puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, erkek çocuğu olanlarda izin verici boyut puanı kız çocuğu olanlara göre daha yüksek iken çocuğu altı yaşında olanlarda izin verici boyut puanı çocuğu beş yaşında olanlara göre daha yüksektir. Ailedeki çocuk sayısına göre ise bir veya iki çocuğu olan ebeveynlerin izin verici boyut puanları, üç ve üzeri çocuğu olan ebeveynlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Çocuğun doğum sırasına göre, otoriter boyut puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmamakta ($p>0,05$) iken demokratik, izin verici ve aşırı koruyucu boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, ilk çocuk olanlarda demokratik boyut puanı diğerlerine göre daha yüksek iken dördüncü çocuk olanlarda aşırı koruyucu boyut puanı ikinci çocuk olanlara göre ve ilk ya da ikinci çocuk olanlarda izin verici boyut puanı üçüncü çocuklara göre daha yüksektir.

Okul öncesi eğitime devam süresine göre demokratik ve otoriter boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmamakta ($p>0,05$) iken aşırı koruyucu ve izin verici boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, okul öncesi eğitime devam süresi bir yıldan az olanlarda aşırı koruyucu boyut puanı iki yıl olanlara göre daha yüksek iken okul öncesi eğitime devam süresi üç yıl ve üzeri olanlarda izin verici boyut puanı okul öncesi eğitime devam süresi iki yıl ve daha az olanlara göre daha yüksektir.

Tablo 5. Sorumluluk Düzeyleri Ölçek Puanının Çocuklara Dair Bilgilere Göre İncelenmesi (n=608)

	Sorumluluk düzeyleri ölçeği ort±ss	Test	p	Cohen's d/f
Çocuğun cinsiyeti				
Kız	85,40±10,48	4,946 ^t	0,000*	-0,401
Erkek	80,97±11,56			(-0,562;-0,240)
Çocuğun yaşı				
Beş	82,41±10,83	2,453 ^t	0,014*	0,219
Altı	84,86±12,07			(0,044;0,393)
Çocuğun doğum sırası				
Birinci	83,08±10,69	0,064 ^F	0,979	
İkinci	83,35±11,71			0 (0;0)
Üçüncü	83,03±11,34			
Dördüncü	82,58±11,93			
Çocuk sayısı				
Bir	82,76±8,97	0,773 ^F	0,509	
İki	82,97±11,87			0 (0;0,122)
Üç	84,08±10,87			
Dört ve üzeri	81,59±11,92			
Okul öncesi eğitime devam süresi				
Bir yıldan az	82,31±11,31b	3,489 ^F	0,031*	0,090
İki yıl	84,81±11,04a			(0;0,181)
Üç yıl ve üzeri	85,32±10,61			

a,b: gruplar arasındaki ortalama farklılıkları gösterir (a: en yüksek ortalama), GA:%95 güven aralığı

F:One-way ANOVA testi, t:Bağımsız örneklem t testi*.p<0,05

Çocuğun doğum sırası ve çocuk sayısına göre sorumluluk düzeyleri ölçek puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmamakta ($p>0,05$) iken çocuğun cinsiyeti, yaşı ve okul öncesi eğitime devam süresine göre sorumluluk düzeyleri ölçek puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, kız çocuklarında sorumluluk düzeyleri ölçek puanı erkek çocuklarına göre daha yüksek iken altı yaşında olanlarda sorumluluk düzeyleri ölçek puanı beş yaşında olanlara göre ve okul öncesi eğitime iki yıldır gidenlerde sorumluluk düzeyleri ölçek puanı bir yıldan az süredir gidenlere göre daha yüksektir.

Tablo 6. Ebeveyn Tutum Boyut Puanlarının Ebeveynlere Dair Bilgilere Göre İncelenmesi (n=608)

	Demokratik ort±ss	Otoriter ort±ss	Aşırı koruyucu ort±ss	İzin verici ort±ss
Cinsiyet				
Kadın	4,41±0,41	1,66±0,43	3,85±0,68	2,07±0,57
Erkek	4,34±0,41	1,63±0,42	3,72±0,65	2,15±0,58
t/p	1,968/0,049*	0,825/0,410	2,166/0,031*	-1,462/0,144
Cohen's d	-0,171	-0,070	-0,193	0,140
(GA)	(-0,349;0,008)	(-0,248;0,108)	(-0,372;-0,015)	(-0,039;0,318)
Yaş				
18-34	4,43±0,38	1,66±0,42	3,85±0,67	2,07±0,59
35-44	4,36±0,44	1,65±0,45	3,78±0,67	2,11±0,57
45-54	4,37±0,47	1,60±0,35	3,89±0,66	2,16±0,45
F/p	2,486/0,084	0,272/0,762	1,006/0,366	0,547/0,579
Cohen's f	0,070	0	0,004	0
(GA)	(0;0,163)	(0;0,092)	(0;0,127)	(0;0,109)

Tablo 6. (devamı)

	Demokratik ort±ss	Otoriter ort±ss	Aşırı koruyucu ort±ss	İzin verici ort±ss
Medeni durum				
Evli	4,40±0,42	1,65±0,43	3,82±0,67	2,09±0,57
Bekar	4,30±0,30	1,73±0,40	3,86±0,59	2,14±0,65
t/p	0,909/0,364	-0,696/0,487	-0,247/0,805	-0,334/0,738
Cohen's d	-0,239	0,186	0,060	0,087
(GA)	(-0,752;0,273)	(-0,326;0,699)	(-0,453;0,572)	(-0,425;0,600)
Eğitim durumu				
İlkokul	4,35±0,47	1,66±0,47	4,08±0,60a	1,98±0,57b
Lise	4,38±0,41	1,63±0,41	3,88±0,65a	2,05±0,57
Üniversite	4,44±0,37	1,66±0,44	3,68±0,67b	2,16±0,56a
Yüksek lisans/doktora	4,37±0,40	1,66±0,37	3,46±0,68b	2,23±0,63a
F/p	1,810/0,144	0,187/0,906	15,999/0,000*	4,170/0,006*
Cohen's f	0,063	0	0,272	0,125
(GA)	(0;0,161)	(0;0,070)	(0,193;0,357)	(0,043;0,214)

a,b: gruplar arasındaki ortalama farklılıkları gösterir (a: en yüksek ortalama), GA:%95 güven aralığı

F:One-way ANOVA testi, t:Bağımsız örneklem t testi*:p<0,05

Ebeveynlerin yaş ve medeni durumuna göre demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmamaktadır (p>0,05).

Ebeveynlerin cinsiyetlerine göre ebeveyn tutumları incelendiğinde demokratik ve aşırı koruyucu alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (p<0,05). Kadın katılımcıların her iki alt boyutta da erkeklere göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Buna karşın otoriter ve izin verici alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0,05).

Ebeveynlerin eğitim durumuna göre demokratik ve otoriter boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmamakta (p>0,05) iken aşırı koruyucu ve izin verici boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmaktadır (p<0,05). Buna göre, lise ve altı mezunu olan ebeveynlerin çocuklarında aşırı koruyucu boyut puanı üniversite ve üzeri mezunu olanların çocuklarına göre daha yüksek iken üniversite ve üzeri mezunu olan ebeveynlerin çocuklarında izin verici boyut puanı ilkokul mezunu olanların çocuklarına göre daha yüksektir.

Tablo 7. Sorumluluk Düzeyleri Ölçek Puanının Ebeveynlere Dair Bilgilere Göre İncelenmesi (n=608)

	Sorumluluk düzeyleri ölçeği ort±ss	test	p	Cohen's d/f (GA)
Cinsiyet				
Kadın	82,69±11,22	1,597 ^t	0,111	0,145
Erkek	84,32±11,30			(-0,033;0,323)
Yaş				
18-34	82,12±11,36	2,188 ^F	0,113	0,063
35-44	84,08±10,86			(0;0,157)
45-54	83,37±13,35			
Medeni durum				
Evli	83,20±11,24	0,965 ^t	0,335	-0,252
Bekar	80,36±12,06			(-0,765;0,260)
Eğitim durumu				
İlkokul	81,38±11,40b	3,184 ^F	0,023*	0,104
Lise	82,26±11,68			(0,009;0,195)
Üniversite	84,42±10,53a			
Yüksek lisans/doktora	85,44±11,75a			

a,b: gruplar arasındaki ortalama farklılıkları gösterir (a: en yüksek ortalama), GA:%95 güven aralığı

F:One-way ANOVA testi, t:Bağımsız örneklem t testi*:p<0,05

Ebeveynlerin yaş, cinsiyet ve medeni durumuna göre sorumluluk düzeyleri ölçek puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmamakta ($p>0,05$) iken eğitim durumuna göre sorumluluk düzeyleri ölçek puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, üniversite ve üzeri mezunu olan ebeveynlerin çocuklarında sorumluluk düzeyleri ölçek puanı ilköğretim mezunu olanların çocuklarına göre daha yüksektir.

Tablo 8. Ebeveyn Tutum Boyut Puanlarının Aileye Dair Bilgilere Göre İncelenmesi (n=608)

	Demokratik	Otoriter	Aşırı koruyucu	İzin verici
	ort±ss	ort±ss	ort±ss	ort±ss
Maddi durum				
İyi	4,43±0,39	1,57±0,43b	3,62±0,66b	2,09±0,59
Orta	4,39±0,42	1,67±0,43a	3,85±0,67b	2,09±0,57
Kötü	4,33±0,44	1,61±0,47	4,00±0,63a	2,07±0,55
F/p	0,709/0,492	3,019/0,050*	7,005/0,001*	0,024/0,976
Cohen's f (GA)	0 (0;0,116)	0,081 (0;0,173)	0,141 (0,063;0,227)	0 (0;0)
Aile yapısı				
Geniş	4,41±0,40	1,64±0,40	3,92±0,62	2,09±0,60
Çekirdek	4,39±0,41	1,65±0,43	3,81±0,68	2,09±0,57
t/p	0,320/0,749	-0,154/0,877	1,127/0,260	-0,013/0,990
Cohen's d (GA)	-0,049 (-0,341;0,243)	0,023 (-0,269;0,315)	-0,163 (-0,455;0,129)	0 (0,292;0,292)

a,b: gruplar arasındaki ortalama farklılıkları gösterir (a: en yüksek ortalama), GA:%95 güven aralığı

F:One-way ANOVA testi, t:Bağımsız örneklem t testi*: $p<0,05$

Çekirdek ya da geniş ailede yaşama durumuna göre demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici boyut puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Maddi duruma göre demokratik ve izin verici boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmamakta ($p>0,05$) iken otoriter ve aşırı koruyucu boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, maddi durumu orta düzeyde olan ailelerde otoriter boyut puanı maddi durumu iyi olan ailelere göre daha yüksek iken maddi durumu kötü olan ailelerde aşırı koruyucu boyut puanı maddi durumu orta ya da iyi olan ailelere göre daha yüksektir.

Tablo 9. Sorumluluk Düzeyleri Ölçek Puanının Aileye Dair Bilgilere Göre İncelenmesi (n=608)

	Sorumluluk düzeyleri	test	p	Cohen's d/f (GA)
	ölçeği ort±ss			
Maddi durum				
İyi	84,44±11,02	2,513 ^F	0,082	0,071
Orta	83,06±11,30			(0;0,164)
Kötü	79,25±10,79			
Aile yapısı				
Geniş	81,87±12,38	0,817 ^t	0,414	0,122
Çekirdek	83,24±11,16			(-0,170;0,414)

a,b: gruplar arasındaki ortalama farklılıkları gösterir (a: en yüksek ortalama), GA:%95 güven aralığı

F:One-way ANOVA testi, t:Bağımsız örneklem t testi*: $p<0,05$

Maddi durum ve çekirdek ya da geniş ailede yaşama durumuna göre sorumluluk düzeyleri puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 10. Sorumluluk Düzeyleri ve Ebeveyn Tutum Boyut Puanları Arasındaki İlişisinin İncelenmesi (n=608)

		Sorumluluk düzeyleri ölçeği	Demokratik	Otoriter	Aşırı koruyucu	İzin verici
Sorumluluk düzeyleri ölçeği	r	1	0,155	-0,100	-0,193	-0,083
	p		0,000*	0,014*	0,000*	0,041*
Demokratik	r		1	-0,314	0,118	-0,105
	p			0,000*	0,003*	0,010*
Otoriter	r			1	0,064	0,215
	p				0,116	0,000*
Aşırı koruyucu	r				1	0,159
	p					0,000*
İzin verici	r					1
	p					

r:Pearson korelasyon katsayısı, *:p<0,05

Sorumluluk düzeyleri ölçek puanı ile demokratik boyut puanı arasında pozitif yönde ve sorumluluk düzeyleri ölçek puanı ile otoriter, aşırı koruyucu, izin verici boyut puanları arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı derecede bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları ve bu sonuçlara dayalı öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmaya ait elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

5.1.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sorumlu Davranma Düzeylerinin; Çocuğa Dair Bilgilere Göre Yorumlanması

Araştırma sonuçlarına göre çocukların sorumlu davranma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farkın kız çocukları lehine olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde cinsiyet ve sorumlu davranma düzeyi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu destekleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur (Açıkgöz, 2021; Başaran, 2024; Dönmez vd., 2020; Soylu ve Çelik, 2025; Taylı, 2013; Yıldırım, 2020; Yılmaz Bodur ve Aktan, 2021). Alanyazında var olan yaygın kanının aksine cinsiyet ile sorumluluk düzeyi arasında herhangi bir ilişkiye rastlamamış çalışmalar da mevcuttur. 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuğu ile gerçekleştirilen araştırmada sorumluluk düzeyleri ile cinsiyet arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir (Köyceğiz Gözeler ve Ergel, 2024). Destekler nitelikte bir çalışmada 54-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet ve sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı ilişkilere rastlanılmamıştır (Alamehmet, 2019).

Okul öncesi dönemde çocuğunun cinsiyeti ile sorumlu davranma düzeyini inceleyen çalışmalar sınırlı olduğundan farklı yaş ve örneklem gruplarında yürütülen çalışmalara da yer verilmiştir. Lise öğrencileri ile yürütülen bir araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ifade edilmiştir (Dabak, 2024). Araştırma sonuçlarındaki bu çelişkinin nedeni toplumsal değişim ve dönüşümden kaynaklanıyor olabilir. Değişen dünya düzeni ile kadınlar daha fazla iş hayatında yer almaya başlamıştır (OECD, 2024). Bu durumun erkekleri günlük yaşamda daha fazla sorumluluk almaya iteceği düşünülebilir. Annelerin çalışma hayatında yer almasının erkek çocuklarına yönelik tutumları etkilemiş olabileceği de düşünülmektedir. Tüm bunlar alan yazında yapılan çalışmalarda çocuklardaki sorumluluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmamasına etken olarak gösterilebilir.

5, 6 ve 7. sınıflar ile gerçekleştirilen bir çalışmada kız öğrencilerin sorumluluk ölçek puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Gökalp vd., 2021). Ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda kız öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir (Çoban ve Ellez, 2024). Bir başka araştırmada ise kız ve erkek lise öğrencilerinin sosyal sorumluluk puanlarında anlamlı bir fark gözlemlenememişken kızların bireysel sorumluluk puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Akgül ve

Dinç, 2023). Endonezya’da altıncı sınıf öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada, kız öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu saptamıştır (Meisella vd., 2025). Destekler biçimde İsfahan’da lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, 9, 10 ve 11. sınıf düzeylerindeki öğrencilerde sorumluluk ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken, 12. sınıf düzeyinde kız öğrencilerin sorumluluk puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Amini ve Heidary, 2020) Bu bulgu, cinsiyete bağlı farklılıkların üst sınıf düzeylerinde ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir. Toplumun kız çocuklarına yüklediği roller doğrultusunda, kız çocuklarına erkek çocuklara kıyasla daha fazla sorumluluk verilmesi, kızların sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olmasına yol açmış olabilir. Alanyazında var olan yaygın kanının aksine cinsiyet ile sorumluluk düzeyi arasında herhangi bir ilişkiye rastlamamış çalışmalar da mevcuttur.

Okul öncesi dönemde sorumlu davranma düzeyi ile çocuğun cinsiyeti arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmalar sınırlıdır. Sorumluluk, erken çocukluk döneminde çoğunlukla öz-düzenleme ve öz kontrol becerileri üzerinden ele alınmaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar, bu becerilerin gelişiminde ebeveyn tutumları ve sosyal çevrenin önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Carlson, 2023; Vasiou vd., 2023). Meta-analiz bulguları, kız çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Else-Quest vd., 2006). Bu doğrultuda, okul öncesi dönemde sorumluluk ile cinsiyet arasındaki ilişkinin, ebeveyn tutumları, toplumsal beklentiler ve gelişimsel süreçler gibi çeşitli değişkenlerle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarında sorumlu davranma düzeyi ile çocukların yaşları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre, altı yaşında (72 ay ve üzeri) olanlarda sorumluluk düzeyleri puanı beş yaşında (60-72 ay) olanlara göre daha yüksek düzeydedir. Kısacası büyük yaş grubunda sorumluluk düzey puanları daha yüksek sonuçlar vermiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde çalışma sonuçlarını destekler nitelikte araştırmalara ulaşılmıştır. Bülbül (2021) okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirdiği çalışmada sorumluluk davranışları alt boyutları ile çocuğun yaşı arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Buna göre 61-72 aylık çocukların; nesnelere ve doğal çevreye karşı sorumluluk puanlarının 48-60 aylık çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Dementiy ve Grogoleva (2016) tarafından Rusya’da gerçekleştirilen bir çalışmada, okul öncesi ve ilkökul çağındaki çocukların sorumluluk düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, okul öncesi dönem çocuklarının önemli bir kısmının düşük sorumluluk düzeyine sahip olduğunu, buna karşılık ilkökul çocuklarında sorumluluk düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, görüşmelerden elde edilen bulgular, okul öncesi çocukların sorumluluk kavramına ilişkin bilgi ve farkındalıklarının sınırlı olduğunu, ilkökul çocuklarının ise sorumluluğa ilişkin daha fazla ve daha çeşitli

ifadeler geliştirebildiklerini ortaya koymaktadır. Ames (2013) tarafından erken çocukluk döneminde kırsal bölgelerde yaşayan çocuklarla gerçekleştirilen çalışmada, çocukların yaşları ilerledikçe aile içindeki rollerinin ve sorumluluklarının arttığı belirlenmiştir. Sorumluluğun temel bileşenlerinden biri olan öz-düzenleme becerilerine ilişkin olarak, Montroy ve arkadaşları (2016) tarafından ABD’de 3–7 yaş grubundan 1.386 çocukla yürütülen boylamsal çalışmada, çocukların öz-düzenleme becerilerinin erken çocukluk döneminde gelişim gösterdiği ve yaş ilerledikçe özdüzenleme ortalama puanlarının yükseldiği ortaya konmuştur. Bu artış her çocukta her yıl düzenli biçimde gerçekleşmemekte ve bireysel açıdan farklılıklar göstermektedir (Montroy vd., 2016).

Okul öncesi dönemde sorumlu davranma düzeyi ile çocuğun yaşı arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmalar sınırlıdır. Bu doğrultuda farklı yaş ve örneklem gruplarında yürütülen çalışmalara da yer verilmiştir. Soylu ve Çelik (2025) 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini kıyaslamış ve 4. sınıfların toplam sorumluluk puanlarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Sınıf seviyesi arttıkça sorumluluk puanlarının artması yaş değişkeninin sorumluluk ile ilişkisine örnek teşkil etmekte ve yaşı artması ile sorumluluk düzeyinin de arttığını desteklemektedir. Tüm bunlar, yaşı ilerlemesiyle birlikte çocukların gelişimsel olarak daha fazla sorumluluk üstlenebilecek düzeye gelmesi ve kendilerine daha fazla görev verilmesiyle açıklanabilir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelediğinde sorumluluk davranma düzeyi ile çocuğun yaşı arasında ters yönlü bir ilişki olabileceği de görülmektedir. Taşkaya (2019) tarafından yapılan bir araştırmada aileleri ile yaşayan 12, 13 ve 14 yaşlarındaki çocukların sorumluluk düzeyleri incelenmiştir. 12 yaş grubundaki çocuklar Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeğinden daha yüksek puanlar elde etmiştir. Çalışma sonucunda aileleri ile kalan çocukların yaşları arttıkça sorumluluk duygu ve davranışlarında azalma olduğu tespit edilmiştir. Sınıf seviyesinin yaş ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülecek olursa; Açıkgöz (2021) 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada da sorumluluk düzeyleri ve yaş değişkeni arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu bildirmiştir. 3. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi odaklı sorumluluk düzeylerinin 4. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Taylı (2013) ise lise öğrencileri ile yürüttüğü araştırmada yaş ve sorumluluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır. Çalışmalardaki sonuçlarının farklılaşmasında örneklem grubunun farklı olması ve çocukların yaş seviyelerine bağlı farklı gelişim özellikleri göstermesi etkili olabilir. Ortaokul ve lise dönemlerinde ise çocuklarda meydana gelen fizyolojik ve hormonal değişimlerin çocukların davranışlarını ve sorumluluk bilincini etkilediği düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarında sorumlu davranma düzeyi ile toplam kardeş sayısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Ancak anlamlı bir ilişki olmamakla beraber dört ve üzeri çocuklu ailelere mensup çocukların düşük sorumluluk

puanları aldığı belirlenmiştir. Bu durum ebeveynlerin çocuk sayısı artıkça çocuklara özel ilgi ve zaman ayıramaması ile açıklanabilir. Ayrıca aile üyelerinin çocuğa ait sorumlulukları onun yerine üstlenmesi ile de gerekçelendirilebilir. Alan yazında sorumlu davranma düzeyi ile kardeş sayısı arasında ilişkiye rastlanmamış çalışmalar mevcuttur (Açıkgöz, 2021; Taşkaya, 2019; Yıldırım, 2016).

Kardeş sayısı ile sorumlu davranma düzeyi arasında anlamlı ilişkiler bulunduran araştırmalarda alanyazında yer almaktadır. Bu çalışmalardan bazıları kardeşi olan çocukların sorumluluk puanlarının kardeşi olmayan çocuklardan daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Acer, 2018; Bülbül, 2021). Birleşik Krallık'ta 6–16 yaş aralığındaki bireylerle gerçekleştirilen bir çalışmada, kardeşlerin aile içinde bakım süreçlerinde aktif sorumluluk üstlendikleri, özellikle büyük ve kız kardeşlerin daha fazla sorumluluk aldığı ve ailede çocuk sayısı arttıkça sorumluluk yükünün yükseldiği belirlenmiştir (Webster, 2018). Bu bulgu, kardeşi olan çocukların ev işleri ve kardeş bakımı gibi konularda daha fazla sorumluluk üstlenmeleriyle açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarında sorumlu davranma düzeyi ile çocuğun doğum sırası arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmamıştır. Doğum sırası ikinci olan çocukların ortalama sorumlu davranış düzeyleri nispeten daha yüksek bulunmuştur. Bu durum ortanca çocuk sendromuyla ilişkili olabilir. Diğer kardeşlere nazaran daha az ilgi gören ortanca çocukların kendi sorumluluklarını yerine getirmesi beklenilebilir bir durumdur. Ancak yine de doğum sırasına göre sorumlu davranış düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alanyazın da araştırma sonuçlarını destekler nitelikte doğum sırası ve sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edemeyen çalışmalar bulunmaktadır (Şahin, 2019; Köseoğlu, 2023). Malezya'da gerçekleştirilen bir araştırmada, ilk, ortanca ve son çocuk olmanın bireylerin sorumluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir (Mahmud vd., 2011). Hindistan'da 6-14 yaş arası çocuklarla gerçekleştirilen bir çalışmada büyük veya küçük çocuk olmak ile sorumluluk düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç tespit edilememiştir (Bansal ve Saliya, 2022).

Aksi biçimde doğum sırası ile çocuktaki sorumlu davranma düzeyi arasında anlamlı ilişkiler tespit eden çalışmalar da mevcuttur. ABD'de gerçekleştirilen bir çalışmada, ilk doğan bireylerin sorumluluk düzeylerinin göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Van Volkom vd., 2019). İsveç'te geniş ölçekli nüfus verileriyle yürütülen bir araştırmada ilk doğan bireylerin sorumluluk alma eğilimlerinin daha yüksek olduğu, sonraki doğanların ise bu açıdan daha düşük düzeyde kaldığı tespit edilmiştir (Black vd., 2017). Bu sonuçlar, doğum sırasının sorumluluk düzeyleri üzerindeki etkisinin kültürel yapı, aile içi roller ve örneklem özelliklerine göre farklılaşabileceğini düşündürmektedir.

Araştırma bulgularına göre, okul öncesi dönem çocuklarında sorumlu davranma düzeyi ile okul öncesi eğitime devam etme süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitime bir yıldan az devam eden çocukların sorumluluk puanları, iki yıl devam eden çocukların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Alanyazında yapılan çalışmalar

incelendiğinde okul öncesi eğitime devam süresinin çocukların gelişimleri üzerindeki etkili olduğunu göstermektedir. Daha uzun süre okul öncesi eğitime katılan çocukların akademik ve bilişsel gelişimlerinin daha yüksek olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Woldehanna ve Gebremedhin, 2012; Yang vd., 2023). Bununla birlikte, okul öncesi eğitime düzenli katılımın çocukların öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığı ve okul hazırbulunuşluk düzeylerini artırdığı belirtilmektedir (Ehrlich vd., 2014; Reynolds vd., 2014). Okul öncesi dönemde kazanılan bu gelişimsel becerilerin, çocukların davranışlarını düzenleme, kurallara uyma ve görev sorumluluğu alma gibi özelliklerle ilişkili olduğu değerlendirilmektedir.

Mukhammadieva (2019), okul öncesi dönemde sorumluluğu; çocukların davranışlarını düzenleyebilme, görevlerini yerine getirme ve sosyal kurallara uygun hareket edebilme kapasitesi olarak tanımlanmakta olup, bu becerilerin eğitim süreci içerisinde şekillendiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitime daha uzun süre devam eden çocukların daha fazla yapılandırılmış öğrenme ortamına maruz kalmaları nedeniyle, davranışlarını düzenleme ve görevlerini yerine getirme becerilerinin daha gelişmiş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim yapılan çalışmalar okul öncesi eğitime devam süresi ile çocukların özdüzenleme becerileri arasında ilişki olduğunu desteklemektedir. Melo vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi eğitime katılım süresi ve yoğunluğunun çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu, daha uzun süre okul öncesi eğitime katılan çocukların öz düzenleme düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Kurt ve Dikici Sığırtaç (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, okul öncesi eğitime bir yıldan fazla devam eden çocukların öz düzenleme becerilerinin, bir yıldan az eğitim alan çocuklara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazındaki genel eğilimin aksine çocuğun okul öncesi eğitim almış olması veya eğitime devam süresi ile çocuktaki sorumlu davranma düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlamamış çalışmalar mevcuttur (Acer, 2018; Dönmez vd., 2020; Sarıkan 2025). Okumuş (2019) okul öncesi eğitime iki yıl devam eden çocukların sorumluluk düzeylerinin bir ve üç yıl devam edenlere göre daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Gültekin (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise bir yıl okul öncesi eğitim alan çocukların sorumluluk değer puanlarının 3 yıl ve üzeri eğitim alanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, okul öncesi eğitime devam süresi arttıkça sorumluluk puanlarının azaldığını göstermekte olup, değişkenler arasında ters yönlü bir eğilime işaret etmektedir. Üç yıl ve üzeri okul öncesi eğitim alan çocukların; uzun süre aynı okul, aynı çevre ve aynı eğitim programına maruz kalması, her sene aynı görev ve yükümlülükleri yerine getirmesinden dolayı sorumluluk becerilerini geliştiremediği düşünülebilir. Bulgulardaki bu farklılıklar, çocukların farklı öğretmen ve ebeveyn tutumları ile yetişmeleri, okulların eğitim programlarındaki farklılıklar ve çocukların mizaç özellikleriyle açıklanabilir.

5.1.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sorumlu Davranma Düzeylerinin; Aileye Ait Bilgilere Göre Yorumlanması

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeyleri ile ailenin maddi geliri arasındaki ilişki incelendiğinde maddi durum arttıkça sorumluluk puanlarının arttığı fark edilse de istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilememiştir. Alanyazın incelendiğinde ailenin maddi gelirinin çocuğun sorumlu davranma düzeyi üzerinde anlam ifade etmediği çalışmalar mevcuttur (Başkan İşler ve Yorulmaz, 2024; Gültekin, 2023). Yıldırım (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; orta gelirli aileye mensup çocuklar daha yüksek bireysel sorumluluk puanları elde etseler de sonuçların istatistiksel açıdan anlamsız bulunmuştur. Ailenin sosyoekonomik düzeyi ile çocuğun sorumlu davranma düzeyi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu tespit eden araştırmalarda bulunmaktadır. Alamehmet ve Balaban Dağal (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada maddi durumu iyi olan ailelere sahip okul öncesi dönem çocuklarının maddi durumu düşük olanlardan anlamlı biçimde daha yüksek sorumluluk puanları aldığı bulgulanmıştır. Dong ve arkadaşları (2025) tarafından okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilen çalışmada, ebeveyn beklentileri ile çocukların sorumluluk düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde anne ilgisi arttıkça çocukların sorumluluk düzeyinin daha belirgin şekilde yükseldiği, düşük sosyoekonomik düzeyde ise bu etkinin daha sınırlı kaldığı belirlenmiştir.

Drummond vd. (2015) tarafından 6–14 yaş aralığındaki çocuklarla gerçekleştirilen çalışmada ise çocukların ev içi sorumluluklara katılımını etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, sosyoekonomik koşullarla ilişkili olarak ailede ev yardımcısının bulunmaması ve annenin çalışmaması durumlarında çocukların daha fazla ev içi sorumluluk üstlendiklerini ortaya koymuştur. Aynı zamanda bu çocukların görevlerini yerine getirirken daha az ebeveyn desteği aldıkları ve daha bağımsız hareket ettikleri belirlenmiştir. Lechuga (2023) tarafından farklı sosyoekonomik düzeylere sahip çocuklarla yürütülen çalışmada, çocukların ev içi görevler ve sorumluluklara katılım düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bulgular, düşük sosyoekonomik düzeye sahip çocukların aile içi iş ve faaliyetlerine daha aktif katıldıklarını, orta sosyoekonomik düzeydeki çocukların ise daha sınırlı sorumluluk üstlendiklerini göstermektedir. Çalışmada tüm gruplarda sorumluluk davranışlarının mevcut olduğu, ancak sorumluluk yoğunluğunun sosyoekonomik düzeye göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ames (2013) tarafından kırsal bölgelerdeki beş altı yaş grubundaki çocuklarla gerçekleştirilen çalışmada yaş ilerledikçe aile içindeki rollerinin ve sorumluluklarının arttığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları, özellikle düşük sosyoekonomik bağlamlarda çocukların erken yaşlardan itibaren ev içi ve üretim faaliyetlerine katıldıklarını ve bu süreçte sorumluluk duygusunun geliştiğini ortaya koymaktadır.

Savolainen (2021) tarafından okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilen çalışmada ise doğaya yönelik sorumluluk ile sosyoekonomik düzey arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma

sonucunda, çocukların doğaya yönelik sorumluluk düzeylerinin sosyoekonomik düzeyden bağımsız olarak tespit edilmiştir. Kahhali (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, CEO'ların çocukluk dönemindeki sosyoekonomik düzeyleri ile yetişkinlikte sergiledikleri kurumsal sosyal sorumluluk davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, düşük sosyoekonomik düzeyde yetişen CEO'ların, yüksek sosyoekonomik düzeyde yetişenlere kıyasla daha yüksek düzeyde kurumsal sosyal sorumluluk faaliyetlerine yöneldikleri tespit edilmiştir. Çalışmada, çocukluk dönemine ait sosyoekonomik koşulların bireylerin sorumluluk anlayışlarını şekillendirdiği ve bu etkinin bireyin yetişkinliğindeki kararlarına yansıdığı belirlenmiştir.

Okul öncesi dönemde sorumlu davranma düzeyi ile maddi gelir arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmalar sınırlı olduğundan farklı yaş ve örneklem gruplarında yürütülen çalışmalara da yer verilmiştir. Picci ve arkadaşları (2020) tarafından ergenlik dönemindeki bireylerle yürütülen çalışmada sorumluluk düzeyi ile sosyoekonomik düzey arasındaki ilişki nörogelişimsel bağlamda ele alınmıştır. Çalışma bulguları, düşük sosyoekonomik düzeye sahip ergenlerin daha yüksek düzeyde sorumluluk üstlendiklerini göstermiştir. Sorumluluk düzeyinin beyin yapılarıyla ilişkili olduğu ve bu ilişkinin sosyoekonomik düzeye göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Düşük sosyoekonomik düzey grubunda sorumluluk düzeyi arttıkça belirli beyin bölgelerinde yapısal farklılıklar gözlenirken, yüksek sosyoekonomik düzey grubunda bu tür bir ilişkiye rastlanmamıştır. Araştırma bulgularındaki bu tutarsızlığın nedeni ebeveynlere ait farklı yetiştirme tutumlarından kaynaklanıyor olabilir. Zira maddi durumu iyi bir ebeveyn maddi imkanları doğrultusunda çocuk yetiştirme konusunda kendini geliştirebildiği gibi değişim ve gelişime kapalı bir tutum da sergileyebilir. Ebeveynin yaptığı bu seçim maddi durumu avantaj haline getirebileceği gibi etkisiz hale de getirebilir. Kısacası ailelerin maddi imkanlarını çocuklarının gelişimini destekleyecek şekilde kullanıp kullanmamalarına göre bulguların farklılaştığı düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeyleri çekirdek ya da geniş aile olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Her ne kadar çekirdek aileye sahip çocuklarının sorumlu davranma düzeyleri geniş aileye sahip çocuklardan daha yüksek olsa da anlamlı bir farklılaşma elde edilememiştir. Benzer şekilde Sağlam ve Kaplancı (2020) tarafından ilköğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada geniş veya çekirdek aileye sahip olmanın çocuktaki sorumluluk düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılaşma meydana getirmediği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları aleyhine elde edilmiş bulgular da alanyazında yer almaktadır. Yalgın ve Çalışkan (2023), okul öncesi dönem çocukları ile yürüttükleri araştırmada çekirdek aileye sahip çocukların sorumluluk puanlarının geniş aileye sahip çocuklardan anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu elde etmiştir.

Drummond ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada ise aile içi yapı ve iş bölümü ele alınmış, ailede anne-babanın çalışma durumu ve evde başka bireylerin varlığına bağlı olarak çocukların

sorumluluk düzeylerinin değiştiği belirlenmiştir. Özellikle evde bakım ve iş y¼k¼n¼ paylaşan başka bir bireyin bulunmadığı durumlarda çocukların daha fazla sorumluluk üstlendikleri ve daha bağımsız davrandıkları tespit edilmiştir. Sonuçlardaki bu farklılaşmaların, ailenin çocuğa yüklediği rol ve beklentilerden kaynaklandığı düşün¼lmektedir. Geniş ailede ebeveynlere düşen görev ve sorumlulukların oldukça fazla olması çocuğa ayrılabilir vakit ve bireysel ilginin az olması çocuğun özerkliğini zayıflatıp üstüne düşen vazifeleri gerçekleştirme fırsatını engelleyebilir, aksi biçimde çocuğa kardeş bakımı ve ev işleri gibi çeşitli konularda sorumluluklar verildiğinde bu durum çocuktaki sorumluluk becerisine olumlu etki de edebilir. Ailenin kendi içerisindeki dinamiği, rol dağılımları, çocuğun kardeş sayısı, doğum sırası, aile üyelerinin tutumu alanyazındaki araştırmaların farklılaşmasına sebebiyet vermiş olabilir.

5.1.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sorumlu Davranma Düzeylerinin; Ebeveyne Ait Bilgilere Göre Yorumlanması

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeyi ebeveynin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Mevcut çalışmalar incelendiğinde benzer bulgular elde eden araştırmalara ulaşılmaktadır (Acer, 2018; Dönmez vd., 2020; şahin, 2019). Yapılan bir araştırmada 26-30 yaş aralığındaki babaların çocuklarının 31-35 yaş aralığındaki babaların çocuklarından anlamlı biçimde daha sorumlu olduğunu tespit edilmiştir. Nitekim anne yaşı ile çocuklardaki sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (Alamehmet ve Balaban Dağal, 2023). Genç ebeveynlerin daha az sayıda çocuğa sahip olmaları, çocuklarına karşı daha ilgili ve sabırlı davranmalarını sağlayarak çocuğun daha sorumlu olmasına katkı sağlayabilir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde ebeveyn yaşı ile çocukların sorumluluk düzeyi arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu gör¼lmektedir. Mevcut araştırmalar daha çok ebeveyn yaşının çocukların genel gelişimsel çıktıları üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Araştırmalar, çok genç annelerde gelişimsel risklerin daha yüksek olduğunu, yaş arttıkça bu riskin azaldığını, ancak ileri yaşlarda bazı risklerin yeniden ortaya çıkabildiğini göstermektedir (Falster vd., 2018). Bununla birlikte, ileri ebeveyn yaşının bazı durumlarda çocukların davranışsal ve bilişsel gelişimi ağıısından daha olumlu sonuçlarla ilişkili olabildiği; ancak bu ilişkinin büyük ölç¼de sosyoekonomik düzey, eğitim ve aile koşulları ile bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Tearne, 2015).

Yapılan araştırmalar, ebeveyn yaşının çocuk gelişimi üzerindeki etkisinin tek yönl¼ olmadığını göstermektedir. Düşük ebeveyn yaşının davranışsal ve bilişsel risklerle, ileri ebeveyn yaşının ise bazı gelişimsel gecikmelerle ilişkisi bulunabilmektedir (Du vd., 2022; Iwayama vd., 2011). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ebeveyn yaşının çocuk gelişimini sosyoekonomik koşullar ve aileye ilişkin değerkenler aracılığıyla dolaylı biçimde etkilediği söylenebilir. Ayrıca araştırma sonuçlarının farklılaşması evlilik yaşı ya da anne baba olma yaşı ile ilişkilendirilebilir. Geç evlenmiş veya geç çocuk

sahibi olmuş bir ebeveynler her ne kadar biyolojik olarak yorgun olsa da ilk çocuğuna kavuşmanın heyecanıla daha ilgili ve çocuk eğitimi konusunda daha hassas olabilmektedirler. Bu durumun çocuğun sorumlu bir birey olmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeyi; ebeveynin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Üniversite ve üzeri eğitime sahip olan ebeveynlerin çocuklarının sorumlu davranma düzeyleri ilköğretim mezunu olanların çocuklarına kıyasla daha yüksektir. Elde edilen sonuç yaygın kanı ile tutarlıdır. Ebeveynin eğitim seviyesinin artması ile beraber çocuk yetiştirme konusundaki donanım ve hakimiyetinin artması bu duruma sebep olabilir. Aksi biçimde alan yazında sorumlu davranma düzeyi ve ebeveyn eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını gösteren araştırmalarda bulunmaktadır (Acer, 2018; Alamehmet, 2019; Durkut ve Güleç, 2022; Yıldırım 2016). Geçmiş dönemlerde var olan ekonomik yetersizlikler ve fırsat eşitsizlikleri ebeveynlerin eğitim düzeyine olumsuz etki etse de günümüzde teknoloji ile eğitime ulaşılabilirliğin bu kadar kolay olması kendini geliştirmelerine olanak sağlamış olabilir. Örgün eğitim dışında da kendini geliştiren bu ebeveynlerin, diğer ebeveynlerle arasındaki eğitim farkını kapatması çocuklardaki sorumluluğun ebeveyn eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşma göstermemesini açıklayabilir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, ebeveyn eğitim düzeyi ile çocuktaki sorumlu davranma düzeyi arasındaki ilişkinin, sorumlulukla yakından ilişkili olan öz-düzenleme kavramı üzerinden de ele alındığı görülmektedir. Ebeveyn eğitim düzeyi ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasında belirgin farklar bulunduğu görülmektedir. Araştırmalar, özellikle anne eğitim düzeyi yüksek olan çocukların öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Montroy vd., 2016). Benzer şekilde, ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocukların öz-düzenleme becerileriyle ilişkili olduğu; ancak bu ilişkinin özellikle kız çocuklarında daha belirgin olduğu ifade edilmektedir (Størksen vd., 2015). Ayrıca, yapılan bir araştırmada anne eğitim düzeyinin çocukların öz-düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu tespit edilmiş ancak bu ilişkinin örnekleme göre farklılık gösterebildiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; anne eğitim düzeyi, çocukların öz-düzenleme becerilerini ABD örnekleminde anlamlı biçimde yordarken, Norveç örnekleminde bu ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (Lenes vd., 2020). Bununla birlikte, ebeveyn eğitim düzeyi ile öz-düzenleme arasındaki ilişkinin ebeveyn beklentisi ve ebeveyn katılımı gibi değişkenler aracılığıyla ortaya çıktığı da ifade edilmektedir (Luo ve Gao, 2022). Tüm bunlar ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların öz-düzenleme becerilerini etkilediğini ve bu durumun sorumluluk gelişimine dolaylı olarak yansıdığını düşündürmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarındaki farklılaşmaların; örneklem özellikleri, ebeveyn beklentileri ve ebeveyn katılımı gibi faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeyi; ebeveynin medeni durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yapılan çalışmalar

değerlendirildiğinde, okul öncesi dönemde yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ve farklı örneklem gruplarından elde edilen bulguların araştırma sonuçlarını desteklediği görülmektedir (Tekin, 2019; Kaplancı, 2018; Yıldırım, 2016). İlkokul çocuklarıyla yapılan bir çalışmada, boşanmamış ebeveynlere sahip çocukların sorumluluk ve diğer tüm değer puanlarının, boşanmış ebeveynlere sahip çocuklara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Başkan İşler ve Yorulmaz, 2024). Berridge ve Romich (2011) tarafından düşük ve orta gelirli ailelerle gerçekleştirilen çalışmada ise tek ebeveynli (boşanmış veya dul) ailelerde çocukların aile içi işleyişi sürdürürebilmek adına daha fazla sorumluluk üstlendikleri belirlenmiştir. Martín-Antón ve arkadaşları (2020) tarafından ilkokul düzeyindeki çocuklarla gerçekleştirilen çalışmada ise aile yapısına göre sorumluluk düzeyleri incelenmiş ve iki ebeveynli (çekirdek) ailelerde yaşayan çocukların sorumluluk düzeylerinin tek ebeveynli ailede yaşayan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada özellikle aile bütünlüğünün çocukların sorumluluk gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeylerinin; ebeveynin medeni durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı çalışmalar mevcuttur. Yapılan bir araştırmada babası vefat eden çocukların sorumluluk puanlarının diğer çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Durkut, 2021). Babanın yokluğunda aile üyelerine daha fazla görev ve sorumluluk düşmesi bu sonucun nedeni olarak düşünülebilir. Genel kanıya göre anne babası birlikte olan çocukların daha sorumlu olması beklenmektedir. Sonuçların çelişmesine çocuğun aile ile geçirdiği zamanın niteliği ve kalitesi neden olmuş olabilir. Zira günümüz şartlarında pek çok anne baba çalışmaktadır. Her ne kadar ebeveynler medeni açıdan birlikte görünse de ikisinin çalışıyor olması aktif olarak birarada geçirdikleri zamanı oldukça azalmaktadır. Eve gelen ebeveynler hem yorgun hem de diğer ev işlerine yetişme çabasında olduğundan çocuğa ayrılan vakit azalmakta veya kalitesi düşebilmektedir. Tüm bu faktörlerin çocuğa kazandırılan sorumluluk bilincini etkileyebileceği düşünülmektedir.

5.1.4. Ebeveyn Tutumlarının; Okul Öncesi Dönem Çocuğuna Ait Bilgilere Göre Yorumlanması

Araştırmada ebeveyn tutumlarının; okul öncesi dönem çocuğunun cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çocuğun cinsiyetine göre demokratik, otoriter, aşırı koruyucu boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmamakta iken izin verici boyut puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunduğu rapor edilmiştir. Buna göre, erkek çocuğu olanlarda izin verici boyut puanının kız çocuğu olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum toplumun erkek çocuklarına daha özgür ve hareketli olma imkanı sunarken kız çocuklarının güvenliğini sağlamak amacıyla daha müdahaleci davranması ile açıklanabilir. Aynı zamanda kızların fiziksel ve duygusal açıdan erkeklerden daha hassas olduğu algısı aileleri kızlara karşı ekstra bir denetime itiyor olabilir. Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman (2021) anaokuluna devam eden beş yaş çocukları ve ebeveynleri ile yürüttükleri araştırmada demokratik, izin verici, otoriter ve aşırı koruyucu boyutlarda anlamlı farklılaşmaya rastlamamıştır. Ebeveyn tutumlarının çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmadığı bir çok araştırma bulunmaktadır (Arslan ve Yanık, 2024; Aydın, 2023; Yılmaz, 2000). Bu durum örneklemin benzer sosyo-kültürel yapıya sahip olmasından ve katılımcıların gerçek tutumlarına uygun cevaplar vermek yerine doğru olduğunu düşündükleri seçenekleri cevaplamış olmasından kaynaklanabilir. Aynı zamanda okul öncesi dönem çocuğunun davranış ve kişilik özelliklerinin yeni yeni oluşması ebeveyn tutumlarının henüz belirginleşmemesine sebebiyet vermiş olabilir.

Alan yazında ebeveyn tutumlarının çocuğun cinsiyetine göre farklılaştığı çalışmalar da bulunmaktadır. Polonyalı öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, erkekler ebeveynleri tarafından daha çok demokratik ve ihmalkâr tutuma, kız çocukları ise otoriter ve izin verici tutuma maruz kaldıklarını belirtmiştir (Prymak vd., 2025). Ayrıca babaların çocuklarına yönelik tutumlarında cinsiyete bağlı farklılaşmanın belirgin olduğu çalışmalar da mevcuttur. Hindistan'da yapılan bir çalışmada babaların kız çocuklarına daha demokratik erkek çocuklarına ise daha otoriter tutum sergiledikleri belirtilmiştir (Vyas ve Bano, 2016). Lise öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada cinsiyete göre otoriter, demokratik ve koruyucu-talepkâr boyutların anlamlı düzeyde farklılaştığı elde edilmiştir. Demokratik tutum boyutunda görülen fark kız öğrenciler lehine iken otoriter tutum ve koruyucu-talepkâr tutumda görülen fark erkek öğrenciler lehinedir (Yılmaz Bodur ve Aktan, 2021). Erkek çocuklarının ergenlik döneminde daha fazla risk teşkil etmesi aileleri koruyucu-talepkar, otoriter tutuma iterken kız çocuklarının sakin, iletişime açık yapısı demokratik tutuma yönlendirmiş olabilir. İncelenen çalışmalar ebeveyn tutumlarının çocuğun cinsiyetine göre farklılaşabildiğini göstermektedir. Morawska'nın derleme çalışmasında, ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarına yönelik iletişim, oyun tercihleri ve yönlendirmelerinde farklılık olduğu belirtilmiştir. (Morawska, 2020). Ayrıca ebeveynlerin aynı davranışı kız ve erkek çocuklar için farklı yorumlayabildiği, yani cinsiyete göre çifte standart

uygulayabildiği tespit edilmiştir (Axinn et al., 2011).

Ebeveyn tutumları; okul öncesi dönem çocuklarının yaşına göre demokratik, otoriter, aşırı koruyucu boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemekte iken çocuğu altı yaşında olanların izin verici boyut puanının çocuğu beş yaşında olanlara göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu durum çocuğun yaş artışı ile gelişimsel ilerleme göstermesi ile açıklanabilir. Gelişimsel açıdan yeterlilikleri artan özerkleşen çocuğun; ailenin güven ve onayını kazanmasıyla ebeveyndeki izin verici tutumun artacağı düşünülebilir. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuğunun yaşı arasında ilişkiler tespit eden çalışmalar bulunmuştur. Anaokulu çocukları ve onların ebeveynlerin ile yürütülen bir çalışmada anne baba tutumları ve çocuğun yaşı değişken olarak ele alınmış. Yalnızca aşırı koruyucu tutum boyutunda anlamlı bir fark belirlenmiştir ve ebeveynlerin dört yaşındaki çocuklara beş yaşındakilere oranla daha koruyucu davrandığı tespit edilmiştir (Yıldızbaş ve Şahin Sak, 2020). Dört yaş çocuğunun öz bakım becerilerinin becerilerinin henüz yetersiz olması, gelişimsel açıdan bir yetişkine bağımlı olması, okul deneyiminin olmaması ailelerin daha koruyucu tutumlar sergilemelerine neden olabilir. Maden ve arkadaşları (2022) ise okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirdiği araştırmada otoriter ve tutarsız tutumlarda yaşa göre anlamlı bir farklılaşma elde edemezken demokratik ve aşırı koruyucu tutumlarda anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Dört yaş grubu annelerinin beş ve altı yaşında çocuğu olan annelere göre daha demokratik tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Beş yaş çocuğuna sahip olan annelerin dört ve altı yaşındaki annelere oranla daha fazla aşırı koruyucu tutum sergiledikleri saptanmıştır. Gökşen (2019) ise ebeveyn tutumlarının tüm alt boyutlarda çocuğun yaşına göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Vasiou ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında, çocukların yaşına göre ebeveyn tutumları karşılaştırılmıştır. Buna göre 6–12 yaş grubundaki çocukların ebeveynlerinin otoriter ve izin verici tutumlarının, 13–18 yaş grubundaki ebeveynlere göre daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Demokratik tutum açısından ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazındaki araştırmaların farklı sonuçlar içermesinin nedeni; örneklem grubundaki farklılaşma, ebeveynlerin eğitim düzeyleri, çocuk sayısı, evlilik yaşı gibi değişkenlerden kaynaklanıyor olabilir.

Ebeveyn tutumları; okul öncesi dönem çocuklarının doğum sırasına göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çocuğun doğum sırasına göre, otoriter boyut puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmamakta iken demokratik, izin verici ve aşırı koruyucu boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşma bulunmaktadır. Buna göre, ilk çocuk olanlarda ebeveynin demokratik boyut puanı diğerlerine göre daha yüksek iken dördüncü çocuk olanlarda aşırı koruyucu boyut puanı ikinci çocuk olanlara göre ilk ya da ikinci çocuk olanlarda izin verici boyut puanı üçüncü çocuklara göre daha yüksektir. Destekler nitelikte bir araştırma; okul öncesi dönem çocuğa sahip annelerin ilk doğum sırasına sahip çocuklarına diğer çocuklara oranla daha demokratik davrandığını belirtmiştir (Demirdöven ve Özyürek 2022). Bu durum; ebeveynlerin ilk çocukta gelişime

açık, araştırmacı olması, daha az strese girmesi, çocukla kurulan iletişimin daha özenli olması ile açıklanabilir. Dördüncü veya daha üzeri doğum sırasına sahip çocukların ebeveynlerinin aşırı koruyucu boyut puanının ikinci çocuklara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akbay Postoğlu (2020) yapmış olduğu çalışmada ebeveynlerin ortanca çocuklara kıyasla ilk ve son çocuklara daha koruyucu tutum sergilediğini ifade etmiştir. Elde edilen bu sonuçlar; ebeveynin küçük çocuğa duygusal açıdan daha düşkün olması küçük çocuğun masum ve savunmasız görülmesi ile gerekçelendirilebilir. Aynı zamanda çok çocuklu ailelerde ev işleri ve kardeş bakımı gibi pek çok görev büyük çocuklar tarafından ebeveyn ile paylaşıldığından ebeveynin küçük çocuğa ayırabileceği vakit ve özel ilgi artabilmektedir.

Araştırma bulgularına göre ilk ya da ikinci çocuk olanlarda izin verici boyut puanının üçüncü çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine bu durumun büyük kardeşlere ev içerisinde daha fazla rol ve sorumluluk verilmesi ile tutarlı olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda ebeveynler ilk çocuklarda daha yumuşak ve toleranslı iken çocuk sayısı arttıkça düzen ihtiyacının, maddi ve manevi yükün artması sonucunda duygusal açıdan tükenmiş hissedebilmektedirler. Tüm bu etkenler ebeveynlerin izin verici tutumdan uzaklaşmalarına sebep olabilir. Alanyazın yapılan çalışmalar incelediğinde araştırma sonuçlarıyla tutarlı çalışmalar elde edilmiştir. 60-72 ay dönem çocuklarının ebeveynleri ile gerçekleştirilen bir araştırma; alt-sosyo ekonomik düzeyde ebeveynlerin; ilk çocuklarına ikinci çocuklara oranla daha fazla izin verici tutum sergilediklerini belirtmiştir (Öğretir Özçelik ve Şıvkın, 2019). Arslan ve Yanık (2024) ise okul öncesi dönem çocuklarının doğum sırası ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı ilişkiler tespit edememiştir. Alanyazında yapılan bazı çalışmalar doğum sırasına göre ebeveyn tutumlarının farklılaşabildiğini gösterebilmektedir. Malezya’da yürütülen bir çalışmada, babaların ilk çocuklara daha fazla kontrol uygularken son çocuklara daha sevecen ve daha az kontrollü yaklaştığı belirlenmiştir (Ng vd., 2014). Benzer şekilde ABD’de yürütülen bir çalışmada, ilk doğan çocuklara yönelik disiplin tutumlarının daha katı olduğu, sonradan doğan çocuklara karşı ise cezalandırıcı tutumların zayıfladığı gösterilmiştir (Hotz ve Pantano, 2015). Çin’de ergenlerle yapılan geniş kapsamlı bir çalışmada, ilk çocuklar anne babaları tarafından daha az ilgi ve güven gördüklerini; ortanca çocuklar daha çok ihmal edildiklerini, küçük çocuklar ise daha fazla şımartıldıklarını algıladıklarını belirtmiştir (Qi vd., 2025). Bununla birlikte bazı araştırmalarda doğum sırasına göre ebeveyn tutumlarının (demokratik, otoriter, izin verici ve ihmal edici) anlamlı biçimde değişmediği görülmüş; ancak ilk çocukların daha fazla helikopter ebeveynlik ve daha fazla özerklik desteği algıladıkları ve bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (Giordano, 2023).

Endonezya’da yapılan bir çalışmada doğum sırasına göre ebeveyn davranışlarının değiştiği görülmüştür. Buna göre ilk çocuk daha disiplinli bir tutumla yetiştirilmekte ve babayla daha fazla iletişim kurmaktadır; ortanca çocuk daha bağımsız yetiştirilmekte, küçük çocuk ise daha çok ilgi gören ve daha şımartılan çocuk olarak tanımlanmaktadır (Untariana ve Sugito, 2022). Ancak bu çalışma nitel olduğu için sonuçlar genellenebilir değildir. Ayrıca bazı çalışmalar doğum sırası ve ebeveynlik stilleri

arasında anlamlı ilişkiler bulamazken ebeveynlik stillerinin kardeş ilişkileri ve kişilik özellikleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Van Volkom vd., 2019). Bu nedenle doğum sırasına bağlı ebeveyn tutumlarındaki farklılaşmaların; kardeş ilişkileri, çocuklara ve ebeveynlerine ait kişilik özelliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmada okul öncesi eğitime devam süresine göre demokratik ve otoriter boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmamakta iken aşırı koruyucu ve izin verici boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark tespit edilmiştir. Buna göre, okul öncesi eğitime devam süresi bir yıldan az olanlarda aşırı koruyucu boyut puanı iki yıl olanlara göre daha yüksek iken okul öncesi eğitime devam süresi üç yıl ve üzerinde olanlarda izin verici boyut puanı okul öncesi eğitime devam süresi iki yıl ve daha az olanlara göre daha yüksektir. Çocuk okul öncesi eğitime başlamadan önce hep ailesi gözetimindedir ve aileden bağımsız bir mekanda bulunmamaktadır. Okula başlaması ile beraber ilk defa ailesinden bağımsız vakit geçirdiği düşünülecek olursa bir yıldan az eğitime devam eden çocuklara ebeveynlerinin daha korumacı davranması anlaşılabilir. Aynı zamanda okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimine olan pozitif etkisi, özerkliğini desteklemesi sonucunda ebeveynlerin üç yıl ve üzeri süredir eğitime devam edenlere iki yıldır devam edenlere oranla daha izin verici davranması öngörülebilmektedir. Tüm bunların yanı sıra okula devam süresi arttıkça çocuğun yaş ve gelişimsel özellikleri de arttığından ebeveynlerin koruyucu tutumlarının zamanla azalıp izin verici tutumlarının arttığı düşünülebilir.

Özkan ve Balaban Dağal (2023) ebeveynlerin; okul öncesi eğitim alan çocuklara, hiç eğitim almayan çocuklara kıyasla daha izin verici tutum sergilediğini tespit etmiştir. Brezilya’da, 2–6 yaş arası çocuklar ile yürütülen bir çalışmada çocukların okul öncesi eğitim alıp almama durumu ile demokratik, otoriter ve izin verici ebeveynlik stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Arrepi vd., 2019). Bir başka araştırma da ise okul öncesi eğitime devam süresi ile istenmedik anne tutumları arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Çocuğun okul öncesi eğitime devam süresi arttıkça istenmedik anne tutumunun azaldığı fark edilmiştir (Gümrükçü Bilgici, 2022). Bu durum okul öncesi eğitimin hem anne hem de çocuk için geliştirici nitelikler taşımasından kaynaklanabilir. Okul öncesi eğitim kapsamında çocuğun gelişimsel yönde ilerlemesi ve ailelerin de eğitim sürecine dahil edilmesi sonucunda istenmedik anne tutumlarında azalma görülmüş olabilir.

5.1.5. Ebeveyn Tutumlarının; Ebeveyne Ait Bilgilere Göre Yorumlanması

Ebeveynlerin cinsiyetlerine göre ebeveyn tutumları incelendiğinde demokratik ve aşırı koruyucu alt boyutlarında kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın otoriter ve izin verici alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Benzer sonuçlar elde eden bir çalışmada demokratik ve aşırı koruyucu boyut puanlarının kadınlar lehine olduğunu belirtilmiştir (Erdoğan, 2025). Yine benzer bir şekilde aşırı koruyucu tutum puanlarının anneler lehine

farklılaştığını tespit eden çalışmalar mevcuttur (Yıldızbaş ve Şahin Sak, 2020). Sistematik derleme bulguları, annelerin babalara kıyasla daha kabul edici, duyarlı ve destekleyici ebeveynlik özellikleri sergilediklerini ve bu doğrultuda daha çok demokratik tutuma yöneldiklerini; babaların ise daha çok otoriter tutumlara eğilimli olduklarını göstermektedir (Yaffe, 2023). Anneler genelde birincil bakım veren konumundadır ve bu duruma bağlı olarak çocuğun gelişimine gösterdikleri hassasiyet artabilmektedir. Ayrıca kadınlarda var olan gelişmiş iletişim yetenekleri sayesinde çocukla etkili iletişim kurabilmektedir. Bahsi geçen etmenlerin annelerin daha demokratik tutumlar sergilemelerinde açıklayıcı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca kadınların daha detaycı ve kaygılı yapısı çocuklara karşı aşırı koruyucu tutumlar sergilemelerini açıklayabilmektedir.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde ebeveynin cinsiyetine göre ebeveyn tutum boyutları arasında bir farklılığa ulaşamayan çalışmalar da bulunmaktadır (Direk ve Batmaz, 2024; Tekin, 2022). ABD’de okul öncesi çocukların ebeveynleriyle yapılan bir çalışmada, annelerin kendilerini babalara göre daha demokratik olarak değerlendirdikleri, babaların ise eşlerini daha demokratik ve daha izin verici, kendilerini ise daha otoriter olarak algıladıkları belirlenmiştir (Winsler vd., 2005). İtalya’da okul çağı çocuklarının ebeveynleriyle yapılan bir çalışmada ise annelerin hem demokratik hem de otoriter tutum boyutlarında babalara göre daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir (Gugliandolo vd., 2019). ABD’de 3–9 yaş arası çocuklar ve ebeveynleriyle gerçekleştirilen bir başka çalışmada, anne ve babaların ebeveynlik stillerinin birbiriyle ilişkili olduğu; ancak ebeveynler arasındaki tutum farklılıklarının artmasının evlilik çatışmasını ve çocuklardaki davranış problemlerini artırdığı saptanmıştır (Tavassolie vd., 2016). Bulgular değerlendirildiğinde, ebeveyn cinsiyetinin ebeveyn tutumları üzerinde etkili olduğu; özellikle demokratik, otoriter ve izin verici tutumlar açısından anne ve babalar arasında farklılıklar ortaya çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte, ebeveyn tutumları arasındaki farklılaşmanın aile içi ilişkilerde yaşanan sorunlar ve çocuklara ait davranış problemlerinden kaynaklanabileceği de düşünülebilmektedir.

Ebeveynlerin yaşına göre demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmamıştır. Alanyazında yapılan bazı çalışmalar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Benzer şekilde Tekin (2022) okul öncesi dönem çocuklara sahip ebeveynlerle yapmış olduğu çalışmada ebeveyn yaşı ile tutumlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Bu durum ebeveyn tutum ve davranışlarında ana etkenin yaş değil çocuk olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca dijital kaynaklar sayesinde bilgi akışının hızlanması kuşaklar arasındaki farklılaşmayı azaltarak yaş değişkenini etkisizleştirmiş olabilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, ebeveyn yaşı ile ebeveyn tutumları arasında ilişki olduğunu gösteren bulguların da var olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklara sahip ebeveynler ile yapılan bir araştırmada ebeveyn tutumları ile yaş arasında genel anlamda negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Yaş arttıkça demokratik, aşırı koruyucu ve otoriter boyut puanlarında azalma meydana geldiği

ifade edilmiştir (Bülbül ve Akkaynak, 2021). Lübnan’da ebeveynler üzerinde yapılan bir çalışmada, baba yaşı arttıkça izin verici tutumun azaldığı, anne yaşı arttıkça ise otoriter ve izin verici tutumların azaldığı, buna karşın demokratik ve ihmalkâr tutumlar ile ebeveyn yaşı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir (Daoud vd., 2025). İranda yapılan bir araştırma sonucunda ise ebeveyn yaşı düştükçe demokratik ebeveynlik puanının arttığı tespit edilmiştir (Rezaei vd., 2025). Tip 1 diyabetli çocuklar ve anneleri ile gerçekleştirilen çalışmada anne yaşının artmasının otoriter ebeveynlik ve özellikle fiziksel zorlama boyutuyla negatif ilişkili olduğu bildirilmiştir (Oliveira vd., 2018) Yaşın artması ile ebeveynde meydana gelen yorgunluk ve huzur arayışının otoriter ve katı ebeveyn tutum puanlarında düşüşe neden olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin zamanla anne babalık becerilerinin gelişmesi, kaygı seviyelerinde ve genel olarak ebeveyn tutum puanlarında düşüşe neden olabilmektedir. Konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde yaşı ebeveyn tutumu üzerinde etkilerini ortaya koyan benzer çalışmalar mevcuttur (Erdoğan, 2025; Derin; 2021, Sak vd., 2015).

Ebeveyn tutumları; ebeveynin sahip olduğu çocuk sayısına göre incelendiğinde demokratik, otoriter, aşırı koruyucu boyutlarda anlamlı farklılaşma görülmezken izin verici boyutta göre anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. 1-2 çocuğu bulunan ebeveynlerin, izin verici tutum puanlarının; 3-4 çocuğa sahip olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları ile paralellik gösteren çalışmalar alanyazında yer almaktadır. Okul öncesi dönem çocukları ve onların ebeveynlerini kapsayan bir çalışmada; bir ya da iki çocuğu bulunan ebeveynlerin üç ya da dört ve üzeri çocuğu olanlara kıyasla daha izin verici tutumlar sergilediği belirtilmiştir (Erdoğan, 2025). Yine benzer bir çalışmada sonucunda iki çocuğu olan ebeveynlerin , üç çocuğu olan ebeveynlere kıyasla izin verici tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Aküzüm vd., 2022). İran’da yapılan bir çalışmada ise çocuk sayısı arttıkça izin verici ebeveyn tutumunun azaldığı; demokratik ebeveyn tutumunun iki çocuklu ailelerde daha çok görüldüğü; otoriter ebeveyn tutumunun ise özellikle üç ve daha fazla çocuğa sahip ailelerde belirgin biçimde artış gösterdiği belirlenmiştir (Alidosti vd., 2016). Ebeveynlerin çocuk sayısı azaldıkça daha fazla izin verici tutum sergilemesinin nedenleri; az çocuklu ailelerin genelde daha eğitilmiş olması, çocuğa daha fazla vakit ayırabilmesi, çocuğun davranışlarını daha rahat kontrol edebilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda çocuk sayısı arttıkça ebeveynin evdeki düzeni sağlayabilmek adına daha disiplinli ve kontrolcü davranmaya yönelmesi, sabır ve hoşgörü seviyesinin azalması ile ilişkili olabileceği de düşünülebilir.

Derdiyok (2019)’un okul öncesi çocuklar ve ebeveynleri ile gerçekleştirdiği bir çalışmada tersi yönde bulgular elde edilmiştir. Çalışma üç kardeşe sahip olan çocukların tek kardeşe sahip olanlara göre daha fazla izin verici tutuma maruz kaldıklarını belirtmektedir. Bu durum çok çocuklu ailelerde meydana gelen rol karmaşasından kaynaklanıyor olabilir. Zira ebeveyn çocuk sayısının artması ile kendi sorumluluklarını çocuklara devredebilmektedir. Çok çocuklu ailelerde ebeveynlerin daha fazla izin verici tutum sergilemelerinin bu durumla açıklanabileceği düşünülmektedir. Alanyazında var olan

yaygın kanı ise çocuk sayısı veya kardeş sayısı azaldıkça demokratik tutumun artması yönündedir ve bu görüşü destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur (Maden vd., 2022).

Ebeveynlerin medeni durumuna göre demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmamaktadır. Rezaei ve arkadaşları (2025) tarafından İran’da tip 1 diyabet tanılı çocukların ebeveynleriyle yürütülen çalışmada, ebeveynlerin birlikte yaşayıp yaşamama durumunun ebeveynlik stilleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. İlgili alanyazında bu durumu destekleyen pek çok çalışma bulunmaktadır (Derin, 2021; Özkan ve Balaban Dağal, 2023). Romanyada gerçekleştirilen bir araştırmada tek ebeveynli ve çift ebeveynli ailelerden gelen bireyler arasında bazı psikolojik farklılıklar belirlemiş olsa da, aile yapısının ebeveyn tutumları ile ilişkisi anlamlı bulunmamıştır (Tomşa, 2019) Bu bulgular, ebeveyn tutumlarının yalnızca aile yapısı ya da medeni durum gibi demografik değişkenlerle açıklanamayacağını göstermektedir. Aile yapısını çekirdek (evli ebeveynli), tek ebeveynli ve yeniden kurulmuş (üvey ebeveynli) aileler olarak sınıflandıran bir çalışma, aile yapısının ebeveyn tutumları ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide düzenleyici bir etki gösterdiğini belirtmiştir (Nwagwu vd., 2024).

Konuya yönelik araştırmalar değerlendirildiğinde, ebeveynlerin medeni durumunun ebeveyn tutumları üzerinde doğrudan belirleyici bir etkisinin olmadığı; ancak bazı durumlarda dolaylı etkiler gösterebildiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle ebeveyn tutumlarını açıklamada eğitim düzeyi, sosyoekonomik durum ve ebeveyn-çocuk etkileşimi gibi değişkenlerin daha güçlü olduğu söylenebilir. OECD (2024) raporunda vurgulanan toplumsal normlar, kadınların iş gücüne katılımı ve aile yapılarındaki dönüşümle uyumlu olarak, elde edilen bulguların açıklanmasında toplumsal değişimlerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Kadınların çalışma hayatında daha fazla yer alması ve ebeveynlik konusunda destek alabilmeleri (danışmanlık, bakım desteği vb.), boşanmış ebeveynlerin çocuklarına daha dengeli şekilde yaklaşmasına katkı sağlamış olabilir. Benzer şekilde boşanmanın toplumda daha kabul edilir hale gelmesi, ebeveynlerin stres düzeyini azaltabilmektedir. Ayrıca ayrı yaşayan ebeveynlerin çocuk yararı için ortak kararlar alabilmesi de bu süreci kolaylaştırmaktadır. Bu durumlar birlikte değerlendirildiğinde, boşanmış ebeveynlerin dezavantajlı durumunun azalabildiği ve bu nedenle medeni durum ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamış olabileceği düşünülebilir. Yapılan bazı çalışmalar ise ebeveyn tutumları ile ebeveynlerin medeni durumu arasında bazı anlamlı ilişkiler tespit etmiştir.

Yıldızbaş ve Şahin Sak (2020) çalışmasında ebeveyn tutumlarını ayrı/dul/evli şeklinde ele almıştır. Genel olarak anlamlı bir farklılaşma elde edemezken sadece otoriter boyutta anlamlı farklılık tespit etmiştir. Buna göre ayrı/dul ebeveynler evli olan ebeveynlere kıyasla anlamlı biçimde otoriter tutumlar sergilemektedir. Akbay Postoğlu (2020) aksi biçimde bekar ebeveynlerin evli ebeveynlere göre daha korumacı ve izin verici tutumlar sergilediğini bildirmiştir. Çalışma sonuçlarındaki çelişkili sonuçların; ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyi, ayrılma veya dul kalma nedenleri, çocuğun cinsiyeti

gibi değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünölmektedir.

Ebeveynlerin eğitim durumuna göre demokratik ve otoriter boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmamakta iken aşırı koruyucu ve izin verici boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmaktadır. Buna göre lise ve altı eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin aşırı koruyucu boyut puanı üniversite ve üzerinden mezun olan ebeveynlere göre daha yüksek düzeyde iken izin verici boyut puanları üniversite ve üzeri mezunu olan ebeveynlerde ilkokul mezunu olanlara göre daha yüksektir. Araştırma sonuçları ile tutarlı çalışmalar alanyazında yer almaktadır. Erdoğan (2025), izin verici boyutun ilköğretim, lise ve ön lisans mezunu ebeveynlere oranla lisans ve üzeri mezun ebeveynler lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Yıldızbaş ve Şahin Sak'ın (2020) çalışmasına göre, lisans mezunu ebeveynlerin izin verici tutum puanları lise mezunlarına kıyasla anlamlı biçimde daha yüksekken buna karşılık okula gitmeyen, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum puanları lisans mezunlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Tekin (2022), ilkokul/ortaokul ve lise mezunu annelerin aşırı koruyucu tutum puanlarının, üniversite ve yüksek lisans/doktora mezunu ebeveynlerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Yine yapılan bir araştırma da ortaöğretim mezunu annelerin lisans ve üzeri eğitim seviyesine sahip annelere göre aşırı koruyucu ve otoriter boyut puanlarının daha yüksek olduğu rapor edilmiştir (Öğretir Özçelik ve Şıvkın, 2019). Aydın (2023) aşırı koruyucu boyutta; ilkokul mezunu annelerin üniversite ve üzeri mezuniyete sahip annelerden, ortaokul mezunu annelerin lise mezunu ile üniversite ve üzeri mezuniyete sahip annelerden, lise mezunu annelerin üniversite ve üzeri eğitime sahip annelerden daha yüksek puanlar aldığını tespit etmiştir. Ebeveynlerin eğitim seviyesi arttıkça çocuk eğitimi hakkında donanım ve özgüveni artmaktadır, bu durum ebeveynin kaygı ve kontrol isteğinin azalmasına dolayısıyla daha izin verici tutumlar sergilemesine sebebiyet verebilir. Ebeveynin eğitim seviyesi azaldıkça; çocuk eğitimi konusunda yetersizleşmesi, çocuğa özerklik tanımaması, hata yapmasına fırsat tanımadan onun yerine sorumluluk alması daha fazla koruyucu tutum sergilemesini açıklar niteliktedir. Ebeveyn tutumları ile ebeveynin eğitim düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde, farklı araştırmalarda bu değişkenler arasında hem anlamlı hem de anlamsız sonuçlar elde edildiği görölmektedir.

Lübnan'da gerçekleştirilen bir çalışmada, baba eğitim düzeyi ile demokratik ebeveyn tutumu arasında negatif yönlü bir ilişki gözlenmiş olmakla birlikte bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Aynı çalışmada anne eğitim düzeyi ile ihmalkâr ebeveyn tutumu arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmış; annenin eğitim düzeyi arttıkça ihmalkâr tutumun azaldığı ortaya konmuştur (Daoud vd., 2025). Brezilya'da yürütölen bir çalışmada ise ebeveyn eğitim düzeyi arttıkça otoriter ebeveynlik tutumlarının azaldığı, daha demokratik ebeveynlik eğilimlerinin arttığı belirlenmiştir (Oliveira vd., 2018). Arnavutluk'ta gerçekleştirilen bir diğer araştırmada yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin demokratik ebeveynlik stilini benimsedikleri; düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin daha çok otoriter ve ihmalkâr tutumlar sergiledikleri

belirlenmiştir. İhmalkâr ebeveynlik stiline yalnızca düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerde görüldüğü, otoriter ebeveynlik stiline ise ağırlıklı olarak düşük ve orta eğitim düzeyinde yoğunlaştığı saptanmıştır. Ayrıca izin verici tutumun daha sınırlı olduğu ve genellikle orta eğitim düzeyindeki ebeveynlerde ortaya çıktığı görülmüştür (Kashahu vd., 2014). Bununla birlikte, ebeveynlerin eğitim düzeyinin ebeveynlik stilleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını gösteren çalışmalar da vardır (Vasiou vd., 2023).

5.1.6. Ebeveyn Tutumlarının; Aileye Ait Bilgilere Göre Yorumlanması

Ebeveyn tutumları ile hane geliri arasındaki ilişki incelendiğinde demokratik ve izin verici boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmamakta iken otoriter ve aşırı koruyucu boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler edilmiştir. Buna göre, hane geliri orta düzeyde olan ailelerde otoriter boyut puanı hane geliri iyi olan ailelere göre daha yüksektir. Ayrıca maddi durumu kötü olan ailelerde aşırı koruyucu boyut puanı; durumu orta ya da iyi olan ailelere göre daha yüksektir. Benzer şekilde Kartal (2022), sosyoekonomik düzeyi düşük olan ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyi iyi olan ebeveynlere kıyasla aşırı koruyucu boyutta daha yüksek puanlar aldıklarını tespit etmiştir. Araştırma bulguları ile paralellik gösteren bir çalışmada ailenin maddi durumunun artışı ile aşırı koruyucu ve demokratik tutumun arttığı, otoriter tutumun ise genel manada azaldığı belirtilmiştir (Gökşen, 2019). Yine başka bir araştırma demokratik ve otoriter boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı halde hoşgörü tutum boyutunda anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir. Maddi durumu kötü olan ailelerin iyi olan ailelere kıyasla anlamlı biçimde daha fazla hoşgörü tutumları sergilediği ortaya konmuştur (Alamehmet, 2019).

Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada, sosyoekonomik düzeyin ebeveyn tutumlarını anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. Sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerde daha çok olumlu ebeveyn tutumlarına rastlanırken, düşük sosyoekonomik düzeyde ise daha çok olumsuz ebeveyn tutumlarının görüldüğü belirlenmiştir (Wu vd., 2024). Çin’de okul öncesi çocuklar ve ebeveynleriyle gerçekleştirilen bir çalışmada, sosyoekonomik düzey ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş; sosyoekonomik düzey arttıkça demokratik ebeveyn tutumunun arttığı, otoriter ebeveyn tutumunun ise azaldığı belirlenmiştir (Lin vd., 2023). Maddi durumu iyi olan ailelerin eğitim düzeylerinin yüksek olması, kaygı ve stresi daha az hissetmeleri nedeniyle daha fazla demokratik tutum sergilemeleri öngörülebilir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük aileler, çocuklarının zor şartlardan etkileneneğini düşünerek var olan dezavantajları duygusal yönden telafi etmeye çabalayabilmektedir. Söz konusu etkenlerin ebeveynlerin aşırı koruyucu ve hoşgörü tutumlarında artışa neden olduğu düşünülebilir. Orta gelirli ailelerde gözlemlenen otoriter tutumun ise geçim sıkıntısı, belirsizlik, gelecek kaygısı gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Suudi Arabistan’ın Riyad kentinde 3–6 yaş arası çocuklar ve ebeveynleri ile yapılan çalışmada aile geliri ile demokratik, izin verici ebeveyn

tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Alagla vd., 2021)

Ebeveyn tutumlarının ailenin maddi durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da alanyazında bulunmaktadır (Arrepi vd., 2019; Daoud vd., 2025; Derdiyok, 2019; Derin, 2021). Benzer şekilde ABD’de yapılan bir araştırmada demokratik, otoriter ve izin verici ebeveyn tutumları ele alınmış; sosyoekonomik düzeyin, özellikle izin verici ebeveyn tutumu ile çocuk obezitesi arasındaki ilişkiyi anlamlı biçimde etkilediği bulunmuştur. Buna göre yüksek sosyoekonomik düzeye sahip annelerde izin verici tutum ile çocuk obezitesi arasında anlamlı bir ilişki görülürken, düşük sosyoekonomik düzeyde bu ilişki anlamlı bulunmamıştır (Topham vd., 2009). Araştırma verilerinde meydana gelen bu farklılaşmaların örneklem özellikleri, kültürel yapı ve çevresel faktörlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre ebeveyn tutumlarının geniş aile ya da çekirdek aile yapısına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Demokratik, otoriter, aşırı koruyucu, izin verici boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark tespit edilmemiştir. Destekler nitelikte gerçekleştirilen bir araştırmada, okul öncesi dönem çocuğa sahip annelerin ebeveyn tutumları ile aile tipi (çekirdek, geniş ve parçalanmış/boşanmış) arasında ilişkiye rastlamamıştır (Derin, 2021). Geçmişte geniş ailelerde aile büyüklerinin ebeveyn tutumları üzerinde daha etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durumun ebeveynlerin tutum ve davranışlarını etkileyebilmiş olabileceği söylenebilir. Günümüzde anne babaların çocuk yetiştirme süreçlerinde daha bağımsız hareket etmeleri, ebeveyn tutumlarının aile tipine göre değişmemesini açıklayabilir.

Alanyazında farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur; yapılan bir araştırmada tek ebeveynli veya çekirdek ailede bulunan annelerin geniş ailede bulunan annelere göre daha az otoriter tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Geniş aileye sahip babaların ise tek ebeveynli veya çekirdek aileye sahip babalara göre daha demokratik ve aşırı koruyucu tutumlar sergilediği belirlenmiştir (Yurt, 2022). Pakistan’da yapılan bir araştırma da ise çekirdek ailelerde bulunan ebeveynlerin geniş ailelere göre daha yüksek demokratik ebeveynlik gösterdiği rapor edilmiştir (Israr ve Mazhar, 2025). Araştırma sonuçlarında meydana gelen bu farklılaşma; ebeveynin kişisel özellikleri, eğitim düzeyi, ebeveynlik donanımı ve çocuğun bireysel ihtiyaçlarından kaynaklanabilmektedir.

5.1.7. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sorumlu Davranma Düzeyleri ile Ebeveyn Tutumları (Demokratik, İzin Verici, Aşırı Koruyucu, Otoriter) Arasındaki İlişkinin Yorumlanması

Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeyi ile demokratik ebeveyn tutumu arasında pozitif; otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutumlar arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki vardır. Benzer bulgulara ulaşan bir çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının sorumluluk değerleri ile demokratik tutum arasında pozitif yönlü, otoriter tutum arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Gültekin, 2023). Bir diğer araştırmada

sorumluluk/özdisiplin, deneyime açıklık ve uyumluluk gibi özelliklere sahip çocuklarla, demokratik ebeveynler arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır (Kapudere, 2020). Demokratik ebeveynlerin çocuğun bağımsızlık ve içsel motivasyonunu desteklemeleri, çocuktaki sorumluluk duygusunun artmasına katkı sağlayabilir. Aynı zamanda demokratik tutumu benimseyen aile üyeleri birbirlerinin fikirlerine saygı göstermektedir bu da çocuğun karar alma yetisini ve buna bağlı olarak sorumluluğunu destekleyebilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeyleri ile otoriter tutum arasında negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Destekler nitelikte bir araştırmada çocuklardaki kişisel sorumluluk ile demokratik tutum arasında pozitif yönlü ilişkiye, otoriter ve koruyucu/talepkar tutum arasında negatif yönlü bir ilişkiye rastlamıştır (Yılmaz Bodur ve Aktan, 2021). Otoriter tutumla yetişen çocuk kuralları içsel denetim ile kendi oluşturamaz anne babanın baskısıyla kuralları uygulamaktır. Bu çocuklar bir müddet sonra cezadan kaçınmaya odaklanmaktadır. Dolayısıyla davranışlarının sonuçlarını bir başkası farketmedikçe üstlenmemeye başlarlar. Otoritenin olmadığı durumlarda kurallara ve davranışlarının olası sonuçlarına uymamaktadırlar. Sürekli bir başkasının talimatları ile hareket eden çocuk zamanla özerkliğini yitirerek pasif ve bağımlı hale dönüşmektedir. Bu çerçevede ebeveynlerin sergilediği otoriter tutumun çocuğun sorumlu davranma düzeyini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeyleri ile aşırı koruyucu tutum arasında negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. 54-72 aylık çocuklar ile gerçekleştirilen bir araştırmada, çocuklardaki sorumluluk değerinin demokratik ebeveyn tutumuna bağlı olarak anlamlı bir biçimde artış gösterdiği ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumuyla ise azaldığı belirtmiştir. Ayrıca otoriter tutum ile sorumluluk değeri arasında anlamlı farklılaşma elde edilmemiştir (Alamehmet ve Balaban Dağal, 2023). Aşırı koruyucu tutuma sahip ailelerde ebeveyn çocuğu bir birey olarak değil kendisinin bir parçası olarak görmektedir. Ebeveynin çocuğun zarar görmesi ve incinmesine tahammülü yoktur. Çocuğun hata yapma ihtimaline karşı onun yerine karar alabilmektedirler. Tüm bu etkenler nedeniyle aşırı koruyucu tutumla yetişen çocukların özerkliğinin ve sorumlu davranma düzeyinin azalması öngörülebilmektedir. Okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirilen bir başka araştırmada çocuklardaki sorumluluk değer kazanımlarının otoriter ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumlarıyla pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bildirilmiştir. Demokratik ve izin verici tutum ile çocuklardaki sorumluluk değer kazanımları arasında ise herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır (Özkan ve Balaban Dağal, 2023). Benzer bir çalışmada, çocukların, ebeveyn ve öğretmenlerinden gelebilecek cezadan kaçınmak ve onların onayını kazanmak amacıyla sorumlu davranışları tercih ettikleri belirtilmektedir (Ünlü, 2019). Bu bulgular, otoriter ebeveynlere sahip çocuklarda sorumlu davranışların daha çok dış etkenlere bağlı olarak ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir. Yurt ve Özyürek (2023) ise çocuktaki sorumluluk değer kazanımı ile annenin çocuk yetiştirme tutumu arasında bir ilişkiye

ulaşamamışken; babanın aşırı hoşgörülı tutum sergilemesinin ocukdaki sorumluluk değer kazanımına pozitif etki sağladığını belirtmiştir. Hoşgörülı ebeveynlerin çocuklarına bağımsız hareket etme ve karar alma fırsatı vermelerinin, çocuğun sorumluluk duygusunun artmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarındaki farklılaşmalar ölçek farklılıklarından kaynaklanabilmektedir. Ölçekler farklılařtıķça alt boyutlar ve ölçülen kriterler değişebilmektedir. Bulgulardaki bu farklılaşma, ebeveynlerin tutumlarını olduğundan farklı yansıtmalarıyla ilişkili de olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeyleri ile izin verici tutum arasında negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocukları ile yürütölen bir araştırmada, çocukların sorumluluk düzeyleri ile aşırı koruyucu ebeveyn tutumu arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Buna karşın demokratik tutum puanları ile pozitif yönlü; otoriter ve izin verici tutum puanları ile ise negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Yaşar Ekici vd., 2017). İzin verici tutuma sahip ebeveynler ise çocuğa sınırlar koymadan her dediğini onaylamaktadır. Ayrıca bu ebeveynlerin görev beklentisi oldukça düşüktür. Bu ailelerde çocuğu yönlendiren, kural ve görevleri belirleyen bir rehber yoktur. Tüm bu nedenlerden izin verici tutumla yetişen çocukların düşük sorumlu davranma düzeyine sahip olması beklenilebilmektedir. Alanyazındaki bulgular dikkate alındığında benzer bulgulara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görölmektedir. Bu nedenle farklı yaş ve sosyoköltörel gruplarda yürütölen, benzer veya farklı sonuçlar elde eden çalışmalar da değerlendirilmiştir. Bickley (2022) tarafından ABD’de yetişkin bireylerle yürütölen çalışmada, demokratik ebeveynlik tarzının daha yüksek düzeyde kişisel sorumluluk ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Gawas (2021) tarafından Yemenli ergenlerle yapılan çalışmada, demokratik ebeveyn tutumunun arttığı durumlarda ergenlerin sosyal sorumluluk düzeylerinin de yükseldiği; buna karşılık otoriter tutumun arttığı durumlarda ise sosyal sorumluluk düzeylerinin düştüğü görölmüştür. Köseoğlu (2023) istendik (demokratik) anne baba tutumlarının 10-11 yaş grubu çocukların sorumluluk düzeylerini arttırdığına ulaşmış, ancak 12 yaşındaki çocuklarda sorumluluk düzeyine anne baba tutumlarının bir etkisi olmadığını tespit etmiştir. Alanyazın incelendiğinde bazı araştırmaların genel kanı ile çeliştiği görölmektedir. Afriani vd. (2012) tarafından Endonezya’da ergenlerle yürütölen çalışmada, ebeveyn tutumları ile ergenlerin sosyal sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları, otoriter ve izin verici ebeveyn tutumlarının sosyal sorumlulukla pozitif yönde ilişkili olduğunu, buna karşın demokratik ebeveyn tutumu ile sosyal sorumluluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, ebeveyn tutumları ile sorumluluk arasındaki ilişkinin her zaman aynı doğrultuda olmadığını ve tutum türüne göre farklılaşabileceğini göstermektedir.

Amalia vd. (2025) tarafından Endonezya’da anaokulu düzeyindeki çocuklarla yürütülen çalışmada, ebeveyn tutumları ile çocukların öğrenme disiplini arasında yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mohammadi vd. (2018) tarafından İran’da üniversite öğrencileriyle yürütülen araştırmada, aile içi iletişim biçimlerinin bireylerin sorumluluk düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Aile içi iletişim ebeveyn tutumlarının yansıması olarak değerlendirildiğinde, bu bulgu ebeveyn tutumlarının sorumluluk üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Everri ve arkadaşları (2015) tarafından İtalyan ergenlerle yürütülen çalışmada; ailenin işlevselliği, aile içi uyum ve ebeveyn izleme düzeyinin artmasının ergenlerin aileye yönelik sorumluluk düzeylerini pozitif yönde etkilediği; buna karşılık aile içi kopukluk ve kaotik yapıların ise sorumluluk düzeyini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ebeveyn tutumu ile sorumluluk arasındaki ilişkinin tek başına açıklanamayacağını göstermektedir. Aileye ait iletişim biçimleri, aile yapısı ve çevresel koşullar gibi değişkenler de bu ilişki üzerinde etkili olabilmektedir. Dolayısıyla, sorumluluk gelişimi çok boyutlu bir süreç olup yalnızca ebeveyn tutumlarıyla sınırlı değildir. Ayrıca, okul öncesi dönem çocuklarında sorumluluk düzeyi ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu alandaki araştırmaların daha çok diğer eğitim kademelerinde yoğunlaştığı, okul öncesi dönemde ise oldukça az sayıda çalışma bulunduğu dikkat çekmektedir. Bu yönüyle araştırmanın ilgili alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Okul öncesi eğitime kısa süre devam eden çocukların ebeveynlerinde aşırı koruyucu, uzun süre devam eden çocukların ebeveynlerinde ise izin verici tutumun daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca doğum sırasına göre ebeveyn tutumlarının farklılaştığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda ebeveynlerin, çocuklarının bireyselleşmesini ve sorumluluk almasını destekleyen dengeli, tutarlı ve özerklik tanıyan yaklaşımlar geliştirmeleri önerilebilir. Eğitimcilerin ise ebeveyn tutumları konusunda aileleri bilinçlendirmeye yönelik rehberlik çalışmalarını yaygınlaştırmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir.
2. Kız çocuklarının sorumluluk düzeylerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu ve yaş ilerledikçe sorumluluk düzeyinin arttığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu sonucunda özellikle erkek çocukların sorumluluk gelişimini destekleyici uygulama ve eğitimlere ağırlık verilmesi eğitimcilere önerilebilir.
3. Okul öncesi eğitime devam süresine göre sorumluluk düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Bu bağlamda, okul öncesi eğitime erken ve düzenli katılım devlet politikalarıyla yaygınlaştırılabilir.

4. Ebeveynlerin eğitim düzeyine göre çocukların sorumluluk düzeylerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda eğitimcilere, ebeveynlere yönelik aile eğitim programları planlamaları politika yapıcılara ise bu tür aile eğitimlerinin yaygınlaştırılmasına yönelik desteklemelerde bulunmaları önerilebilir.
5. Sorumluluk düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu; demokratik tutum ile pozitif, diğer tutumlarla negatif ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ailelerin, çocuklarıyla kurdukları iletişimde demokratik tutumu benimsemeleri; çocuklarına sorumluluk ve seçim hakkı vermeleri önerilebilir.
6. Çocukların yaşlarına göre sorumluluk düzeylerinin arttığı dikkate alındığında, ailelere ve eğitimcilere yaş gruplarına uygun sorumluluklar vermeleri önerilebilir.
7. Bu çalışmanın farklı kültürel özelliklere sahip örneklerde yürütülmesi önerilebilir. Ayrıca çocuklarda sorumluluk gelişiminin boylamsal araştırmalarla incelenmesi, sorumluluk gelişiminde etkili olan diğer faktörlerin belirlenmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Abdurahman, A., Marzuki, K., Yahya, M. D., Asfahani, Pratiwi, E. A., & Adam, K. A. (2023). The effect of smartphone uses and parenting style on the honest character and responsibility of elementary school students. *Jurnal Prima Edukasia*, 11(2), 247–257. <https://doi.org/10.21831/jpe.v11i2.60987>
- Acar, M. C. (2012). *Varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Acer, S. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 54–72 aylık çocukların değer düzeyleri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Açıkgöz, S. N. (2021). *Fen bilimleri dersi odaklı öğrenci sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve ilkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi].
- Adawiah, T., Pawitri, A., & Nadar, W. (2025). Revealing the influence of parenting styles on the discipline of early childhood 5–6 years old. *Proceeding of International Conference on Education*, 4, 14–20.
- Afriani, A., Baharudin, R., Siti Nor, Y., & Nurdeng, D. (2012). The relationship between parenting style and social responsibility of adolescents in Banda Aceh, Indonesia. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 20(3), 733–750.
- Akbay Postoğlu, B. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(100), 311–330. <https://doi.org/10.29228/ASOS.39720>
- Akgül, F., & Dinç, F. (2024). Spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluk durumlarının incelenmesi: Doğanhisar örneği. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(3), 347–360.
- Akın, Z., & Öztürk, E. (2021). Değer eğitimi sürecinde okul–aile işbirliği: Bir nitel çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(42), 73–112.
- Akpınar, O., & Öz, F. S. (2013). Gerçeklik terapisi: Özellikler, temel kavramlar, tedavi, uygulama ve değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 1–22.
- Aksoy, M. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerinin öğretimine ilişkin bakış açılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi].
- Aktaş Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi].

- Akto, A., & Akto, S. (2020). Erken çocukluk ve değerler eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(74), 326–339. <https://doi.org/10.17719/jisr.11281>
- Aküzüm, C., Boğa-Baran, E., & Çelebi, S. (2022). Okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları ile dijital oyun bağımlılığı eğilimi arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 17(3), 427–458. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.61958>
- Akyol, T. (2021). Aile içi ilişkiler ve anne baba tutumları. İçinde E. Ersay & K. Kanat (Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı* (1. baskı, ss. 53–88). Lisans Yayınları.
- Akyüz, H. (1992). *Eğitim sosyolojisinin temel kavram ve alanları üzerine bir araştırma* (2. bs.). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Alagla, M., Al-Hussyeen, A., & Alhowaish, L. (2021). Parenting styles and preschool children's behaviour in a Saudi Arabian postgraduate dental setting. *European Archives of Paediatric Dentistry*, 22(2), 163–173.
- Alamehmet, H. K. (2019). *54–72 aylık çocukların değer düzeylerine anne-baba tutumu ve çocuğun mizacının etkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi].
- Alamehmet, H. K., & Balaban Dağal, A. (2023). 54–72 aylık çocukların değer düzeylerine anne-baba tutumu ve çocuğun mizacının ilişkisi. *Journal of Early Childhood Studies*, 7(1), 102–120.
- Abd Algani, Y. M., Abu Alhaija, Y. F., & Hibi, W. (2021). The connection between parenting style and the achievements in mathematics and discipline of high school students from the Arab society. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(13), 1832–1848.
- Alidosti, M., Dehghani, S. L., Babaei-Heydarabadi, A., & Tavassoli, E. (2016). Comparison of parenting style in single child and multiple children families. *Iranian Journal of Health Sciences*, 4(2), 49–54.
- Altunok Çal, İ. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin uygulamaları ve öğrencilerin sorumlu davranma düzeyleri* [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi].
- Altunok Çal, İ., & Yeşil, R. (2019). Sorumluluk eğitimi uygulamaları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik incelemesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1442–1462.
- Amalia, K. R., Iriyanto, T., & Astuti, W. (2025). Parenting relationship and learning discipline for children aged 4–5 years. *Eduvest – Journal of Universal Studies*, 5(6), 6564–6575.
- Ames, P. (2013). Learning to be responsible: Young children transitions outside school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(3), 143–154. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.04.002>
- Amini, Z., & Heidary, B. S. (2020). What components of adolescents' responsibility are effective in preventing addiction? *Advanced Biomedical Research*, 9, 2. https://doi.org/10.4103/abr.abr_204_19

- Arabacıoğlu, B., & Kahraman, P. B. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 175–192.
- Arı, R., & Şahin Seçer, Z. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 135–150.
- Arıcı, D., & Bartan, M. (2020). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin çocuklarına değer edindirme süreçlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 279–294.
- Arrepi, B. F., da Silva, J. A., Pires, P. M., Duarte, M. L., Primo, L. G., & Fonseca-Gonçalves, A. (2019). Association of parenting style with the behaviour and caries prevalence of preschool children. *Revista Científica do CRO-RJ (Rio de Janeiro Dental Journal)*, 4(3), 17–24.
- Arslan, A. (2022). Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminin desteklenmesinde aile. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1676–1684.
- Arslan, R., & Yanık, D. (2024). Okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışları ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 53(243), 1587–1604.
- Atabey, D. (2014). *Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Axinn, W. G., Young-DeMarco, L., & Ro, M. C. (2011). Gender double standards in parenting attitudes. *Social Science Research*, 40(2), 417–432. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2010.08.010>
- Aydın, D. (2023). *Okul öncesi dönem çocukların annelerinin ebeveyn tutumları ile çocukların benlik algısı ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Aydoğan Arslan, S. (2017). *Ebeveynlerin çocukluk çağı örselenme yaşantısı ve bazı demografik özellikleri ile çocuk yetiştirmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi].
- Bal, S., & Balat, G. U. (2013). Hayat evde başlar: Erken çocukluk döneminde temel değerlerin kazanılmasında aile yaşantısının önemi ve etkisi. İçinde *Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 168–177). Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü.
- Balat, G. U., & Balaban Dağal, A. (2006). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Kök Yayıncılık.
- Balcı, B. (2018). *İlkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin okula bağlanma ve okul doyumu bakımından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Bansal, B., & Saliya, J. C. K. (2022). Social and emotional competence in children with sibling with different birth order and single children.

- Baş, N. (2011). *Hikaye temelli eğitim programının 60–72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Başaran, İ. E. (1974). *Eğitim psikolojisi* (3. baskı). Yargıçoğlu Matbaası.
- Başaran, K. (2024). *İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi sorumluluk düzeyleri ile akademik başarıları ve temel becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi].
- Başkan İşler, Z., & Yorulmaz, B. (2024). Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkököl öğrencilerinin değer düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1422–1445.
- 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. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt. 2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- 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>
- Bekman, M. (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: İlişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 238–258.
- Belsky, J., Jaffee, S. R., Sligo, J., Woodward, L., & Silva, P. A. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: A prospective study of mothers and fathers of 3-year-olds. *Child Development*, 76(2), 384–396.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153–158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
- Berridge, C. W., & Romich, J. L. (2011). Raising him to pull his own weight: Boys' household work in single-mother households. *Journal of Family Issues*, 32(2), 157–180. <https://doi.org/10.1177/0192513X10380832>
- Bettini, E., Wang, J., Cumming, M., Kimerling, J., & Schutz, S. (2019). Special educators' experiences of roles and responsibilities in self-contained classes for students with emotional/behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 40(3), 177–191.
- Betts, G. T., & Kercher, J. J. (2009). The autonomous learner model for the gifted and talented. İçinde J. S. Renzulli et al. (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed., pp. 49–103). Creative Learning Press.
- Betts, G. T., & Kercher, J. K. (1999). *Autonomous learner model: Optimizing ability*. Autonomous Learning Publications & Specialists.
- Bickley, C. S. (2022). Analysis of the relationship between parenting style and personal responsibility across generational cohorts [Doktora tezi, Indiana University of Pennsylvania].

- Bilal, G. (1984). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının çocukların uyum düzeylerine etkisi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Bilgiz Öztürk, Ş., & Peker, A. (2025). Relationships between parental attitudes and career anxiety: Career exploration self-efficacy, active coping, positive future expectations. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-025-09754-2>
- Bilir, Ş., & Dabanlı, D. (1981). Ergenlik çağındakinin sosyal gelişimine aile tutumlarının etkisinin araştırılması. İçinde *Aile yazıları*. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Black, S. E., Grönqvist, E., & Öckert, B. (2017). *Born to lead? The effect of birth order on non-cognitive abilities* (NBER Working Paper No. 23393). National Bureau of Economic Research.
- Bovens, M. (1998). *The quest for responsibility: Accountability and citizenship in complex organisations*. Cambridge University Press.
- Budak, E. (2023). *Erken çocukluk döneminde değerler eğitimi bağlamında mahremiyet eğitimi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Bülbül, N., & Akkaynak, M. (2021). Okul öncesi eğitime 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.
- Bülbül, O. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–72 aylık çocukların sorumluluk davranışlarına ebeveynler arası uyumun etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi].
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. bs.). Pegem Akademi.
- Camcı Erdoğan, S. (2014). *Bilimsel yaratıcılığı temel alan farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin başarı, tutum ve yaratıcılığına etkisi* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Candemir, B., Tunç, Y., Açar, D., & Sağlam, M. (2022). Alternatif eğitim yaklaşımlarında değerler eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(3), 951–966.
- Canter, L., & Canter, M. (1998). *Evle ilgili sorumlulukları yerine getirme* (S. Katlan, Çev.). HYB Yayıncılık.
- Carlson, S. M. (2023). Let me choose: The role of choice in the development of executive function skills. *Current Directions in Psychological Science*, 32(3), 220–227.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Anı Yayıncılık.
- Civelek, B. (2006). Çocuklara sorumluluk bilinci kazandırmak. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, (58), 20–22.

- Çalışkan, F. (2005). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden çözümlemeli öykü yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve aktif öğrenme düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi].
- Çalışkan, H., Yıldırım, Y., & Kılınç, G. (2019). Farklı kültürel yapıdaki ailelerde yetişen öğrencilerin sorumluluk ve hoşgörü değerlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 353–372.
- Çankırılı, A. (2015). *Ailede ve okulda değerler eğitimi*. Zafer Yayınları.
- Çelebi Öncü, E. (2002). Erken çocukluk döneminde sorumluluk eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, (21), 14–17.
- Çelik, F. (2010). *5. sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin görüşler* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2018). Yeni sosyal bilgiler programında 4. ve 5. sınıfta kazandırılması hedeflenen değerlere ilişkin kazanımların içeriğe yansımaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36), 7–38.
- Çetinkaya, B. (2020). *Çocuğun kişilik gelişiminde anne-baba rolü* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Çiçekler, C., & Pirpir, D. (2015). 48–72 aylar arasında çocuğu bulunan annelerin çocuk yetiştirme davranışları ile çocukların benlik kavramlarının incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Çoban, C., & Ellez, A. M. (2024). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ve okul yaşam kalitesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2657–2687.
- Çolak Yılmaz, B. (2018). *Kadınların evlilikteki sorunlarla başa çıkma yöntemleri ile algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi].
- Dabak, F. (2024). *Lise öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları ve akademik öz yeterliklerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Dalkıran, Z. (2023). *Helikopter ebeveyn tutumunun okul öncesi dönem çocuklarda sosyal becerilere etkisi* [Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Daoud, S., Abou-Yassin, W., & Krayem, M. (2025). Exploring the relationship between socio-economic status and parenting styles: Educational reflections from a parental perspective. *Educational Process: International Journal*, 18, e2025457. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.18.457>
- Dementiy, L. I., & Grogoleva, O. Y. (2016). The structure of responsibility of preschool and primary school age children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 233, 372–376.
- 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.
- Demiriz, S., & Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 105–122.

- Denli, Ö. S. (2024). *Çocukların sosyal ve ahlaki yargılarıyla algılanan ebeveyn tutumu, algılanan öğretmen tutumu ve mizaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- Derdiyok, A. (2019). *Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumu ve ebeveynler arası uyumun okul öncesi dönemdeki 54–72 aylık çocukların davranışlarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi].
- Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5–6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249–268.
- Derin, E. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin bağlanma stilleri, benlik saygıları ve çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi].
- Diktaş, E. (2023). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile öz-düzenleme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi* (1. baskı). Nobel.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Direk, İ. N., & Batmaz, O. (2024). Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1575–1592.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2023). *Müslümanın edinmesi gereken ahlaki erdemler*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Dong, H., Wang, X., & Zhou, M. (2025). Relationship between parental expectations and children's responsibility: Mediating role of parental involvement and moderating role of family socioeconomic status. *Early Child Development and Care*, 195(9–10), 888–904. <https://doi.org/10.1080/03004430.2025.2538227>
- Douglass, N. H. (2001). *Saygı ve sorumluluk eğitiminde yeni yaklaşımlar* (Ö. Yurttutan & Y. Özen, Çev.). Nobel Yayın.
- Dökmen, Ü. (2011). *Evrenler uyumlaşma sürecinde varolmak, gelişmek uzlaşmak* (14. baskı). Remzi Kitabevi.
- Dönmez, Ö., Sözen, G., & Demirdağ, E. D. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değerler kazanımlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 4(1), 59–71.
- Drummond, A. de F., Gomes, A. M. R., Coster, W. J., & Mancini, M. C. (2015). Predictive factors of household task participation in Brazilian children and adolescents. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 35(2), 101–109. <https://doi.org/10.1177/1539449215573005>

- Du, J., Rolls, E. T., Gong, W., Cao, M., Vatansever, D., Zhang, J., Kang, J., Cheng, W., & Feng, J. (2022). Association between parental age, brain structure, and behavioral and cognitive problems in children. *Molecular Psychiatry*, 27(2), 967–975. <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01325-5>
- Duke, D. L., & Jones, V. F. (1985). What can schools do to foster student responsibility? *Theory Into Practice*, 24(4), 277–285. <https://doi.org/10.1080/00405848509543187>
- Durkut, K. A. (2021). 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında yer alan problem çözme becerisi ve sorumluluk değeri düzeyleri ile bunların aile içi iletişimlerine etkisi [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Durkut, K. A., & Güleç, S. (2022, August). Sosyal bilgiler dersini alan 7. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki. İçinde *The 14th International Scientific Research Congress* (ss. 26–36).
- Durmuş, A., Işılak Durmuş, H., Ekşi, H., Otrar, M., Koç Yıldırım, P., & Karatekin, N. (2014). *Helik anne baba kitabı: Sorumluluk* (5. baskı). EDAM Yayınları.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Ehrlich, S. B., Gwynne, J. A., Stitzel Pareja, A., Allensworth, E. M., Moore, P., Jagesic, S., & Sorice, E. (2014). *Preschool attendance in Chicago Public Schools: Relationships with learning outcomes and reasons for absences*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Ekinci, H. (2018). *Okulda ve ailede değerler eğitimi*. Kayıhan 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>
- Emiliana, W., & Apriyanti, N. (2025). Democratic parenting policies in building responsibility characters of early children. *Journal of Scientific Research, Education, and Technology (JSRET)*, 4(3), 1848–1857.
- Erden, S. (2017). *Çocuk gelişiminde aile ortamının rolü*. Çamlıca Çocuk Yayınları.
- Erdoğan, G. (2025). Ebeveynlerin ebeveynlik tutumları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 3179–3204. <https://doi.org/10.51460/baebd.1705375>
- Erkan, N. S. (2019). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. İçinde Z. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitimi aile katılım çalışmaları* (ss. 3–43). Anı Yayıncılık.
- Erman, M., & Arcagök, S. (2024). Okul öncesi dönemi çocukların sorumluluk ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science*, 149(149), 300–312.
- Erzurumlu Ceylan, E. (2022). *İlkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin gerçeklik terapisi çerçevesinde incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi].

- Everri, M., Mancini, T., & Fruggeri, L. (2015). Family functioning, parental monitoring and adolescent familiar responsibility in middle and late adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3058–3066. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0109-z>
- Falster, K., Hanly, M., Banks, E., Lynch, J., Chambers, G., Brownell, M., et al. (2018). Maternal age and offspring developmental vulnerability at age five: A population-based cohort study of Australian children. *PLoS Medicine*, 15(4), e1002558. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002558>
- Farag, A. A., & Doheim, R. M. (2020). Educating architecture students for sustainable and environmental responsibilities. İçinde *Global approaches to sustainability through learning and education* (ss. 120–136). IGI Global.
- Firdausi, L. (2025). The role of parents and schools in building children's character of responsibility. *Journal of Educational Research and Practice*, 1(1), 47–59.
- Gawas, A. G. A. (2021). Parenting styles, social responsibility and their relationship to academic achievement among Yemeni high school students in Turkey. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(70), 1307–1315. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2430>
- Geyik, E., & Turan, İ. (2025). Okul öncesi eğitimde öz denetim değerinin kazandırılmasının veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 243–268.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Giordano, N. (2023). *The association between parenting style and birth order in relation to functioning in college* [Lisans tezi, Union College].
- Gordon, T. (1974). *Teacher effectiveness training*. Peter H. Wyden.
- Gordon, T. (2004). *Çocukta dış disiplin mi? İç disiplin mi?* (E. Aksay, Çev.). Sistem Yayıncılık.
- Gökalp, A., Uluçınar, U., Değirmenci, N., & Yüksel, K. (2021). Öz denetim ile sorumluluk arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 715–726.
- Gökçek, B. S. (2007). *5–6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].
- Gökşen, E. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi].
- Gören, Z. (2020). *Erken çocukluk döneminde doğruluk, empati, merhamet, adalet ve sorumluluk davranışlarının kazandırılmasında duygusal zekanın etkisi* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].

- Gugliandolo, M. C., Costa, S., Cuzzocrea, F., & Larcan, R. (2019). Parenting styles and psychological control: Similarities and differences between mothers and fathers of school-age children. *Journal of Clinical & Developmental Psychology*, 1(3), 22–29.
- Gültekin, C. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının değer düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve ebeveynlerin ahlaki benlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Gümrükçü Bilgici, B. (2022). 48–72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile istedik ve istenmedik anne tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 130–151. <https://doi.org/10.33400/kuje.1057189>
- Günel, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Habacı, İ., Tanrıloğlu, F. Z., Atıcı, R., Ürker, A., & Adıgüzel, F. (2013). Sınıf içi disiplin kurallarının benimsenmesinde öğretmen rolleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1953–1971.
- Halat, A. A. (2017). *5–6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Hale, R. (2008). *Baumrind's parenting styles and their relationship to the parent developmental theory* [Doktora tezi]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/baumrinds-parenting-styles-their-relationship/docview/304386558/se-2>
- Hayta Önal, Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi].
- Hemy, M., Boddy, J., Chee, P., & Sauvage, D. (2016). Social work students 'juggling' field placement. *Social Work Education*, 35(2), 215–228.
- Hocaoğlu, G. E. (2024). *Kekemeliği olan çocukların ebeveynlerinin bilişsel çarpıtmaları ve ebeveyn tutumları ile çocuklarındaki kekemelik şiddetini algılama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].
- Hotz, V. J., & Pantano, J. (2015). Strategic parenting, birth order, and school performance. *Journal of Population Economics*, 28(4), 911–936.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to SPSS statistics in psychology* (5th ed.). Pearson Education Limited.
- Humphreys, T. (1999). *Disiplin nedir? Ne değildir?* (B. Çelik, Çev.). Epsilon Yayınları.
- Israr, J., & Mazhar, S. (2025). Parenting styles, personality traits and family cohesion among adults. *International Journal of Social Sciences Bulletin*, 3(6), 69–82. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15591704>

- Iwayama, M., Kira, R., Kinukawa, N., Sakai, Y., Torisu, H., Sanefuji, M., Ishizaki, Y., Nose, Y., Matsumoto, T., & Hara, T. (2011). Parental age and child growth and development: Child health check-up data. *Pediatrics International*, 53(5), 709–714. <https://doi.org/10.1111/j.1442-200X.2011.03331.x>
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Jeanpierre, B. J. (2004). Two urban elementary science classrooms: The interplay between student interactions and classroom management practices. *Education*, 124(4), 664–675.
- Kadim, M. (2022). Erken çocukluk döneminde liderlik ve sorumluluk bilinci. İçinde A. Simsar & V. Yalçın (Ed.), *Erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri* (ss. 189–222). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kahhali, P. (2022). CEO childhood socioeconomic status and corporate social responsibility. *American Journal of Management*, 22(1).
- Kamtini, K., Hidayati, I., Tanjung, H., & Khadijah, S. (2020). The effect of scientific approach against naturalistic intelligence children 5–6 years in early childhood. İçinde *Proceedings of the 2nd International Conference of Science Education in Industrial Revolution 4.0 (ICONSEIR)*. <https://doi.org/10.4108/eai.17-12-2019.2296024>
- Kaplanlı, B. (2018). *İlkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin okula bağlanma ve okul doyumuna bakımından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Kapudere, B. (2020). *Üniversite öğrencilerindeki problemler internet kullanımı, algılanan anne baba tutumları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi].
- Karabay, S. O., & Şahin Asi, D. (2015). Classroom rules used by preschool teachers and children's levels of awareness relating to rules. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 69–86. <https://doi.org/10.17679/iuefd.16331426>
- Karaboğa, Y. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerin ortaöğretim okullarındaki disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Karabulut Demir, E., & Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15–25.
- Karagöz, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerine değerlerin okul şarkıları yoluyla kazandırılması* [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi].
- Karaköse, R. (2010). *Ailede sorumluluk eğitimi*. Timaş Yayınları.
- Karakuş, C., Kartal, A., & Çağlayan, K. T. (2016). Responsibility according to primary school students. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 49(1), 1–20.
- Kartal, M. S. (2022). *Ebeveyn tutumunun çocuğun mizaç ve kişilik özellikleri üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].

- Kashahu, L., Dibra, G., Osmanaga, F., & Bushati, J. (2014). The relationship between parental demographics, parenting styles and student academic achievement. *European Scientific Journal*, 10(13), 237–251.
- Katılmış, A., Ekşi, H., & Öztürk, C. (2011). Efficiency of social studies integrated character education program. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 854–859.
- Kehnle, J. (1978). *Gestalt therapy and its implications for social work direct practice* [Yüksek lisans tezi, San Jose State University]. <https://doi.org/10.31979/etd.k4pa-2u8x>
- Kısa, D. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin altı yaş çocuklarının sorumluluk eğitiminde başvurdukları disiplin yöntemlerine ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi].
- Kıvrak, Z. (2021). *Yetişkinlerde algılanan ebeveyn ilişkileri, öz şefkat, öz tiksizlik ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi].
- Kızılkaya, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacı* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Kirschenbaum, H. (1994). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings* (3rd ed.). Allyn & Bacon.
- Kohns, J. W., & Ponton, M. K. (2006). Understanding responsibility: A self-directed learning application of the triangle model of responsibility. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 20(4), 16–27.
- Köseoğlu, K. (2023). *Anne baba tutumlarıyla çocukların sorumluluk duygusu ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Köyceğiz Gözel er, M., & Ergel, A. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile sorumluluk alma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2).
- Kulaksızoğlu, A. (2005). Almanya'daki üçüncü kuşak Türk gençlerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 169–182.
- Kurt, Ş., & Sığırtmacı, A. D. (2023). Self-regulation in child development: Investigation of preschool education duration and teachers' self-regulation levels. *Education and Science*, 48(214), 99–115.
- Kurtdede Fidan, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 361–388. <https://doi.org/10.9761/JASSS796>
- Kurtoğlu, M. (2016). *Çocuk bu ihmale gelmez*. Nesil Yayınları.
- Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y., & Yıldırım Doğru, S. S. (2014). Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme ve başlayan işi bitirme becerisi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 307–322.

- Lechuga, J. G. (2023). *Cultural and socioeconomic variations in children's autonomy in Mexico* [Yüksek lisans tezi, California State University, Fullerton]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7909346>
- Lenes, R., Gonzales, C. R., Størksen, I., & McClelland, M. M. (2020). Children's self-regulation in Norway and the United States: The role of mother's education and child gender across cultural contexts. *Frontiers in Psychology, 11*, 566208. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566208>
- Levy, D. M. (1941). Maternal overprotection. *Psychiatry, 4*(4), 567–626.
- Li, X. (2022). The influence of parenting styles on social-emotional competence of children. İçinde *Proceedings of the 5th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2022)* (ss. 1065–1072). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-89-3_124
- Lin, X., Zhang, Y., Liao, Y., & Xie, W. (2023). Socioeconomic status and problem behaviors in young Chinese children: A moderated mediation model of parenting styles and only children. *Frontiers in Psychology, 14*, 1029408. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1029408>
- Lind, D. A., Marchal, W. G., & Wathen, S. A. (2006). *Basic statistics for business and economics* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Luo, L., & Gao, M. (2022). Family SES and self-regulated learning in Chinese preschoolers: A mediation analysis of parental educational expectation and home-based involvement. *Early Education and Development, 33*(3), 452–468. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1958580>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of family: Parent–child interaction. İçinde E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (4th ed., ss. 1–101). Wiley.
- Maden, K., Uzkul, S., & Öğretir, A. (2022). 4–6 yaş çocukların öz düzenleme becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty, (64)*, 525–551.
- Mahmud, Z., Ibrahim, H., Amat, S., & Salleh, A. (2011). Family communication, sibling position and adolescents' sense of responsibility. *World Applied Sciences Journal, 14*, 74–80.
- Marshall, M. (2005). Discipline without stress, punishments, or rewards. *The Clearing House, 79*(1), 51–54. <https://www.jstor.org/stable/30182107>
- Martín-Antón, L. J., Carbonero, M. A., Valdivieso, J. A., & Monsalvo, E. (2020). Influence of some personal and family variables on social responsibility among primary education students. *Frontiers in Psychology, 11*, 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01124>
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

- Meisella, G. I., Winarno, W., & Adi, F. P. (2025). İlkokul 6. sınıf öğrencilerinin cinsiyetine göre sosyal-duygusal öğrenmenin sorumluluk üzerindeki etkisi. *IJGIE (Uluslararası İslam Eğitim Yüksek Lisans Dergisi)*, 6(2), 653–667.
- Melo, C., Pianta, R. C., LoCasale-Crouch, J., Romo, F., & Ayala, M. C. (2024). The role of preschool dosage and quality in children's self-regulation development. *Early Childhood Education Journal*, 52(1), 55–71.
- Metin, T. (2023). *Eko-okulların okul öncesi dönemdeki davranışlarının, merkezi düzeyde temel ve beceri düzeyindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi].
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- Mogeni, S. (2025). *Redefining parental responsibility: The influence of contemporary parenting styles on character development and ethical formation in children*. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5116149>
- Mohammadi, S. A., Shikaleslami, R., & Fooladchang, M. (2019). Responsibility in emerging adulthood: The role of family communication patterns and identity dimensions. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 9(2), 1–22. <https://doi.org/10.22055/jac.2019.30981.1700>
- n
- Morawska, A. (2020). The effects of gendered parenting on child development outcomes: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(4), 553–576.
- Mounts, N. S., & Allen, C. (2019). Parenting styles and practices. İçinde D. J. Laible, G. Carlo & L. M. Padilla-Walker (Ed.), *The Oxford handbook of parenting and moral development* (ss. 41–56). Oxford University Press.
- Mukhammadieva, M. M. (2019). Features of formation of responsibility of children under school age in the educational process. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 7(2).
- Ng, W. L., Mofrad, S., & Uba, I. (2014). Effect of birth order on the differential parental treatment of children. *Asian Social Science*, 10(14), 132–137. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n14p132>
- Novaro, L. (1988). Çağdaş anne-baba eğitimi neleri kapsayabilir. İçinde 5. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* (ss. 43–55). Ya-Pa Yayınları.
- Novaro, L. (1989). Aşırı koruyuculuğun çocuk eğitimine etkileri. İçinde 6. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* (ss. 121–125). Ya-Pa Yayınları.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Nwagwu, S. A. J., Ogbonnaya, N. P., Chinwuba, A. U., & Ihudiebube, S. C. (2024). Family structure moderates the relationship between parenting styles and psychological well-being among nursing students. *African Journal of Biomedical Research*, 27(3), 197–205.

- OECD. (2024). *Society at a glance 2024: OECD social indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/918d8db3-en>
- Oğuz, N. (2016). *Genç yetişkinlerde anne-baba tutumu, anksiyete ve benlik saygısı ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].
- Okumuş, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–72 aylık çocukların ahlaki değer yargıları ile yaşam kaliteleri ve ebeveynlerinin ahlaki değer yargıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Oliveira, T. D., Costa, D. D. S., Albuquerque, M. R., Malloy-Diniz, L. F., Miranda, D. M., & de Paula, J. J. (2018). Cross-cultural adaptation, validity, and reliability of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire–Short Version (PSDQ) for use in Brazil. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 40, 410–419.
- Onay, İ. (2021). *Sorumluluk değeri etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanım düzeylerine etkisi* [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Onay, İ., & Çelik, Y. (2022). Sorumluluk değeri etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanım düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 77–89. <https://doi.org/10.54614/AUJKKEF.2022.888282>
- Öğretir Özçelik, A. D., & Şivkin, E. (2019). Çeşitli sosyo-ekonomik düzeydeki anne tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Asya Studies*, 3(9), 1–14.
- Öğretir, R. (2023). *Çatışma çözme davranışlarının yordayıcısı olarak algılanan ebeveyn tutumu ve duygu düzenleme yetisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi].
- Özçelik, E. (2019). *Temel eğitimde drama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Özdemir Beceren, B., Ünsal, F. Ö., & Tunçeli, H. İ. (2018). 5 yaş çocuklarının sorumluluk kazanma düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(27), 1149–1161. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14394>
- Özdemir, S. (2020). *Sorumlu ve özgüvenli çocuk yetiştirmek: Zihnen, ruhen, bedenlen sağlıklı*. Morena Yayınevi.
- Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (36), 1–16. <https://doi.org/10.21560/spcd.60151>
- Özen, Y. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Özen, Y. (2016). *Çocuklarda sorumluluk eğitimi*. Yason Yayınları.
- Özen, Y. (2024). *Yeniden sorumluluk eğitimi* (5. baskı). Akademisyen Kitabevi.

- Özerk, H. (2006). *Anababaların çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumlarının, bilgi düzeylerinin ve 11–18 yaş grubu öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinin incelenmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- Özkan, B., & Balaban Dağal, A. (2023). Okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen 60–72 aylık çocukların değer algılarına ebeveyn tutumlarının etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 18(3), 1007–1028. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.66470>
- Özkan, E. (2024). *Ebeveyn tutumlarının okul öncesi 3–6 yaş grubu uyum ve davranış problemi yaşayan çocuklar üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].
- Özkul, A. N. (2023). *Okul öncesi eğitim almakta olan 60–72 ay çocukların dil kullanım becerileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
- Öztürk, A. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerinin Kohlberg ahlaki gelişim kuramına göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi].
- Öztürk, M. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi uygulamalarında kullandıkları sınıf yönetimi becerileri* [Yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi].
- Öztürk, Ş. B. (2024). *Ebeveyn tutumlarının kariyer kaygısı ile ilişkisinde öz-yeterlik, aktif başa çıkma ve olumlu gelecek beklentisinin aracılık rolü* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Özyürek, A., & Özkan, İ. (2015). Ergenlerin okula yönelik öfke düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 280–296. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161324>
- Özyürek, A., & Tezel Şahin, F. (2021). Anne-baba olmak ve anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları. İçinde T. G. Yıldız (Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı* (7. baskı, ss. 45–61). Pegem Akademi.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 171–179.
- Picci, G., Rose, E. J., VanMeter, J. W., & Fishbein, D. H. (2020). The moderating role of socioeconomic status on level of responsibility, executive functioning, and cortical thinning during adolescence. *Developmental Psychobiology*, 63(2), 291–304. <https://doi.org/10.1002/dev.22010>
- Polat, Ö. (2010). *Okul öncesi eğitimde ilköğretime hazırlık etkinlikleri*. İlkadım Yayınevi.
- Prymak, T., Goworko-Skłodanek, B., & Kujan, P. (2025). Gendered upbringing: Parenting styles in the perception of school-aged youth. *Family Upbringing*, 32(1). <https://doi.org/10.61905/WWR/208851>
- Purwati, I., Markhamah, M., Desstya, A., ve Minsih, M. (2023). Parenting style in developing the character of elementary school student responsibility. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 15(3), 3794–3803. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i3.3777>

- Qi, Y., Qiu, J., Zhang, Y., Shi, Y., Xie, C., Zhou, J., Wu, Y., & Gao, Y. (2025). Birth order and Chinese adolescent mental health within the context of the three-child policy: The roles of parenting styles and parental company. *Psychology Research and Behavior Management*, 18, 1621–1636. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S527745>
- Razon, N. (1981). Tembel çocuk. *Eğitim ve Bilim*, 6(32), 37–44.
- Reich, G., & Winkler, C. (2013). *Sorumluluk sahibi ve saygılı çocuklar yetiştirmek* (N. Yıldırım, Çev.). Yakamoz Yayıncılık.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. İçinde J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Erkert & C. A. Little (Ed.), *Systems and models for developing the gifted and talented* (2nd ed., ss. 323–353). Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003238904>
- Reynolds, A. J., Richardson, B. A., Hayakawa, M., Lease, E. M., Warner-Richter, M., Englund, M. M., Ou, S.-R., & Sullivan, M. (2014). Association of a full-day vs part-day preschool intervention with school readiness, attendance, and parental involvement. *JAMA*, 312(20), 2126–2134. <https://doi.org/10.1001/jama.2014.15376>
- Rezaei, A., Zamanfar, D., Bahar, A., Kashi, Z., Mohammadpour, R. A., & Elyasi, F. (2025). Relationship between parenting styles and glycemic control in children with type 1 diabetes: A cross-sectional study in Iran. *The Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery*, 61, 67. <https://doi.org/10.1186/s41983-025-00995-0>
- Rozaq, A. F., Safari, I., & Rahman, A. A. (2025). The relationship between parenting styles and student discipline behavior in physical education and health learning in upper-grade class elementary school. *Competitor: Jurnal Pendidikan Kepeleatihan Olahraga*, 17(1), 442–452.
- Rusnayati, H., Masripah, I., & Suwarma, I. R. (2018). Measuring for enhancing high school students' cooperative attitude and responsibilities in learning closed electrical circuits through STEM approach. *Journal of Physics: Conference Series*, 1013(1), 012054.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme ve öğretme süreci*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam, H. İ., & Kaplancı, B. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 641–649.
- Sak, R., Sak, İ. Ş., Atlı, S., & Şahin, B. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972–991.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Maya Akademi.

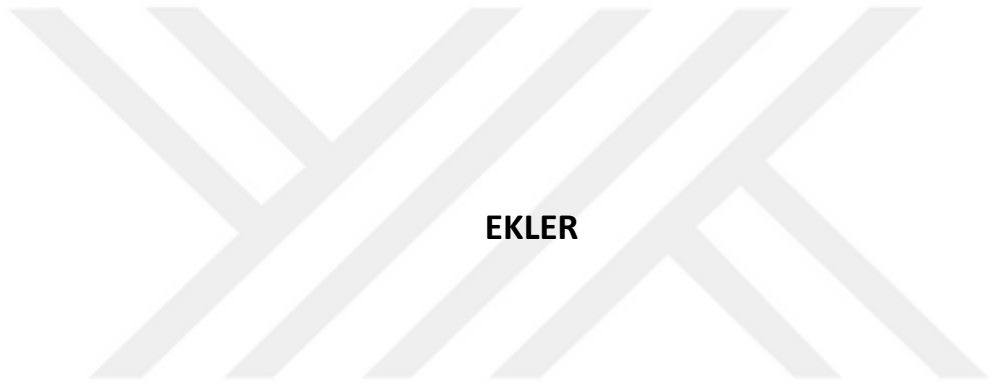
- Sapsağlam, Ö. (2017). Examining the value perceptions of preschool children according to their drawings and verbal expressions: Sample of responsibility value. *Eğitim ve Bilim*, 42(189).
- Sarıkan, F. Z. (2025). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal katılım becerileri ve sosyal sorumluluk değerlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Savolainen, K. (2021). More time children spend in nature during preschool is associated with a greater sense of responsibility for nature. *Ecopsychology*, 13(4), 265–272. <https://doi.org/10.1089/eco.2021.0006>
- Schlenker, B. R., Britt, T. W., Pennington, J. W., Murphy, R., & Doherty, K. J. (1994). The triangle model of responsibility. *Psychological Review*, 101(4), 632–652.
- Schmitt, B. D., & Jordan, K. L. (1972). The role of the pediatrician in helping children develop a sense of responsibility. *Clinical Pediatrics*, 11(9), 509–513.
- Sezer, A., & Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22–39.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Shaffer, D. R. (1994). *Social & personality development* (3rd ed.). Brooks/Cole.
- Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject*. Allyn & Bacon.
- Soylu, Z. S., & Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1584–1611.
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B., & McClelland, M. M. (2015). The influence of parental socioeconomic background and gender on self-regulation among 5-year-old children in Norway. *Early Education and Development*, 26(5–6), 663–684.
- 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.
- Şahan Aktan, B., & Şahin, Ç. (2018a). Okul öncesi 5–6 yaş grubu çocukların sorumluluk kazanma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (SMART Journal)*, 4(9), 91–103.
- Şahan Aktan, B., & Şahin, Ç. (2018b). Okul öncesi 5–6 yaş grubu çocuklarının sorumluluk kazanma düzeylerinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Primary Education Research Journal*, 2(1), 9–16.
- Şahan, B. (2011). *Okul öncesi 5–6 yaş grubu öğrencilerden sorumluluk kazanma düzeylerinin öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].

- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitime dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri* [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi].
- Şahin, H. (2019). Anaokuluna devam eden çocukların değer düzeylerinin ebeveyn görüşüne göre belirlenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (13), 423–448.
- Şendil, T. G., Akyüz, D., & Aktaş, B. (2023). Ebeveyn tutum ölçeği'nin (ETÖ) 7–11 yaş çocuklarının egzersizleri için kullanılabilirlik sınama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 43(3), 467–498. <https://doi.org/10.26650/SP2022-1114227>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Taşkaya, R. (2019). *Ergenlerin bağlanma stilleri, sorumluluk duygusu ve davranışları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi].
- Tavassolie, T., Dudding, S., Madigan, A. L., Thorvardarson, E., & Winsler, A. (2016). Differences in perceived parenting style between mothers and fathers: Implications for child outcomes and marital conflict. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 2055–2068.
- Taylı, A. (2013). Sorumluluğun bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 68–84.
- Tearne, J. E. (2015). Older maternal age and child behavioral and cognitive outcomes: A review of the literature. *Fertility and Sterility*, 103(6), 1381–1391.
- Tekin, S. (2019). *İlkokul 4. sınıflarda etkinlik temelli değer eğitimi yoluyla sorumluluk değerinin kazandırılması* [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi].
- Tekin, S. S. (2022). *Ebeveynlik stilleri ile 48–72 aylık çocukların duygusal düzenleme becerileri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Tokol, O. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 3–6 yaş çocuklarının gelişim özellikleri ve anne-baba tutumlarının karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Tomşa, A. G. (2019). The relationship between perceived parenting style and attachment styles, depending on the family structure. *Studia Doctoralia: Psychology and Educational Science*, 10, 18–28.
- Triana, N., & Rajiani, I. (2019). Interprofessional education module in achieving ethics/values, roles, responsibilities, professional communication competencies, and team collaboration among the college of health students. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 10(1), 406–408.
- Tuncer, B. (2023). Sosyal gelişim. İçinde A. Kızılkaya Namlı (Ed.), *Eğitimin kavramsal temelleri-8: Eğitim psikolojisi* (1. baskı, ss. 115–133). Efe Akademi Yayınları.
- Tuzcuoğlu, N. (2003). *Anne baba olmanın altın kuralları: Bir aile olmak*. Morpa Yayınları.

- Tuzgöl, M. (1998). *Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (2023). Sorumluluk. *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.tdk.gov.tr/>
- Türker, M., & Bahçeci, F. (2024). New generation parenting attitude: Helicopter parenting. *Alanyazın*, 5(1), 45–56.
- United Nations Children’s Fund. (2021). *The state of the world’s children 2021: On my mind – Promoting, protecting and caring for children’s mental health*. UNICEF.
- United Nations Children’s Fund. (2024). *The state of the world’s children 2024: For every child, every right*. UNICEF.
- Untariana, A. F., & Sugito. (2022). Pola pengasuhan bagi anak berdasarkan urutan kelahiran. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(6), 6940–6950. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i6.2359>
- Uyanık Balat, G., Özdemir Beceren, B., & Adak Özdemir, A. (2011). The evaluation of parents’ views related to helping pre-school children gain some universal values. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 908–912. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.210>
- Ünal, N. (2009). *Zihinsel engelli çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile normal gelişim gösteren çocukların zihinsel engelli kardeşlerine yönelik davranışlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Ünalan Turan, S. (2019). *Toplumsal cinsiyet tutumları bağlamında aile içi sorumluluk paylaşımı: Yükseköğrenim görmüş çalışan dindar kadınlar ve eşleri örneği* [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Ünlü, İ. (2019). İlkokul öğrencilerinin değer yönelimlerinin ahlaki ikilem hikâyeleriyle incelenmesi: Sorumluluk değeri örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 265–287.
- Ünlüer, G. (2012). Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin veli görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(6), 95–116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/22679/242182>
- Van Volkom, M., Dirmeitis, D., & Cappitelli, S. (2019). An investigation of the connection between parenting styles, birth order, personality, and sibling relationships. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 7(1), 55–63.
- Vasiou, A., Kassis, W., Krasanaki, A., Aksoy, D., Favre, C. A., & Tantaros, S. (2023). Exploring parenting styles patterns and children’s socio-emotional skills. *Children*, 10(7), 1126.
- Vyas, K., Bano, S., & Islamia, J. M. (2016). Child’s gender and parenting styles. *Delhi Psychiatry Journal*, 19(2), 289–293.

- Webster, M. (2018). Siblings' caring roles in families with a child with epilepsy. *Sociology of Health & Illness*, 40(1), 204–217.
- Wilcox, R. R. (2012). *Modern statistics for the social and behavioral sciences: A practical introduction*. Chapman & Hall/CRC.
- Winsler, A., Madigan, A. L., & Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 1–12.
- Woldehanna, T., & Gebremedhin, L. (2012). *The effects of pre-school attendance on the cognitive development of urban children aged 5 and 8 years: Evidence from Ethiopia*. Young Lives.
- Wu, J., Shen, H., Shen, Y., Liao, X., & Yu, X. (2024). The influence of family socioeconomic status on college students' mental health literacy: The chain mediating effect of parenting styles and interpersonal relationships. *Frontiers in Psychology*, 15, 1477221. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1477221>
- Yaffe, Y. (2023). Systematic review of the differences between mothers and fathers in parenting styles and practices. *Current Psychology*, 42(19), 16011–16024.
- Yalçın, A. (2021). *5. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan sorumluluk temelli etkinliklerin öğrencilere sorumluluk değerini kazandırmadaki etkisi* [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Yalçın, A., & Güleç, S. (2022). The effect of responsibility-based activities in social studies course on gaining the value of responsibility to students. *European Journal of Educational Sciences*, 9(2), 74–89.
- Yalçın, B., & Çalışkan, H. (2023). Kentsel ve kırsal bölgede eğitim gören okul öncesi çocuklarının değer düzeylerinin incelenmesi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 43–54.
- Yalom, I. D. (1999). *Varoluşçu psikoterapi* (Z. İ. Babayiğit, Çev.). Kabalcı Yayınevi.
- Yang, J., Qin, K., & Wang, Y. (2024). Effect of the duration of preschool attendance on academic achievements—Evidence from PISA 2018. *Child Indicators Research*, 17(2), 931–952. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10095-1>
- Yaşar Ekici, F., Arayıcı, P., Dinleyici, S., & Ekici, F. Y. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değer düzeyleri ile ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları arasındaki ilişki. İçinde N. Sarp & B. Gamiş (Ed.), *Uluslararası katılımlı çocuk gelişimi ve nörolojisi sempozyumu: Bildiri kitabı* (ss. 221–262). Üsküdar Üniversitesi.
- Yaşar, V. (2011). *Çocuğumuzu yetiştirirken* (M. Dikmen, Ed.). Elit Kültür Yayınları.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuk eğitimi el kitabı* (25. baskı). Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2023). *Ana-baba ve çocuk* (31. baskı). Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, S. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluklarına yönelik farkındalık durumlarının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].

- Yıldırım, Ş. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinde kişisel sorumluluk ve ruh sağlığı düzeyleri arasındaki ilişki: Adana Çukurova ilçesi örneği* [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi].
- Yıldız, M. (2019). *Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynler için değerler eğitimi yaklaşımlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve ebeveynlerin değerler eğitimi yaklaşımlarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Yıldızbaş, C., & Sak, İ. T. Ş. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile ebeveynlerinin anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 60–88.
- Yılmaz Bodur, Z., & Aktan, S. (2021). A research on the relationship between parental attitudes, students' academic motivation and personal responsibility. *International Journal on Social and Education Sciences*, 3(4), 636–655. <https://doi.org/10.46328/ijonses.187>
- Yılmaz Bolat, E. (2017). *Okul öncesi eğitimde aile eğitimi ve katılımı*. Eğiten Kitap.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Yılmazer, Y. (2007). *Anne-baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarıları ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Yontar, A. (2007). *Sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı: Ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar* (11. baskı). Özgür Yayınları.
- Yurt, N. (2022). *Anne-baba tutumlarının okul öncesi çocuklarının sosyal değer kazanımlarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi].
- Yurt, N., & Özyürek, A. (2023). Ebeveyn tutumları ile okul öncesi çocukların sosyal değer kazanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(45), 129–150.
- Yurtal, F., & Yontar, A. G. A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 411–423. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4374/59914>
- Yusnaini, Y. (2023). Triangle model of responsibility theory in perspective of internal auditor's responsibility for fraud detection. *International Journal of Economic Behavior and Organization*, 11(3), 146–153. <https://doi.org/10.11648/j.ijebo.20231103.14>



Ek 1. Etik Kurul İzni

Etik Kurul İzni Sayısı: 05/11/2024-E.510984

Etik Kurul Otomasyonu

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 10-10-2024	Oturum Sayısı : 17	Karar Sayısı : 23	
Etik Açidan Uygun			
Çalışma Adı	Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sorumlu Davranma Düzeyi ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi		
Araştırmacılar	Doç.Dr. SERPİL PEKDOĞAN (Danışman) Yüksek lisans Öğrencisi Emine KATIKSIZ (Yürütücü)		
Başkan	Prof.Dr. EMİN ÇELEBİ		
Kurul Üyeleri			
Kullanıcı pınar özbay		Prof.Dr. Yusuf BATAR	
Prof.Dr. Mehmet ÖNAL		Prof.Dr. Bilal ALTAY	
Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR		Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK	
Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR			

Ek 2. Meb İzni



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2024.005655.01



İlişkinin İncelenmesi

ma Düzeyi ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen, Veli, Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeylerini belirleme ölçeği, ebeveyn tutum ölçeği, demografik bilgi formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 29.11.2024

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 29.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.



Ek 3. Ölçek Kullanım İzni

Re: Ebeveyn tutum ölçeği



Kime: eminebozkurt@notmail.com

[Tüm ekleri kaydet](#)



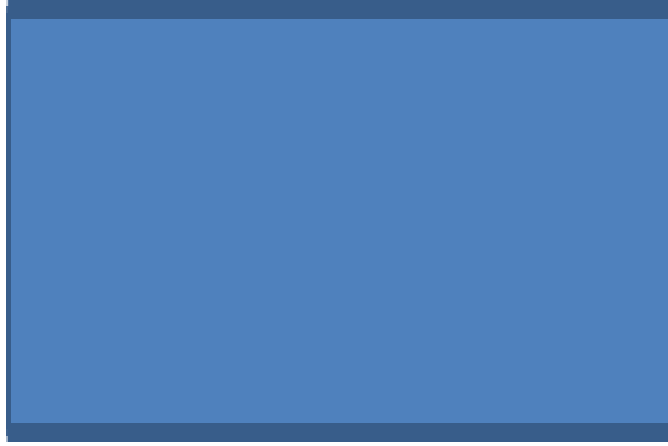
Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ).doc
54 KB



ETÖ makale yazılar 08.pdf
173,45 KB



ETÖ.xls
37,5 KB



emeleri yolladım.
lütfe...

Re: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sorumlu Davranma Düzeylerini Belirleme Ölçeği

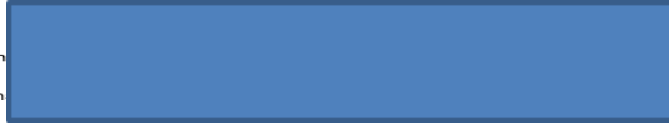


SBO.docx
17,02 KB

Merhaba Emine hanım,
Elbette kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

İrem

2 Nis 2024 Sal 17:34 tarihinde



Saygıdeğer Hocam Merh

İsmim Emine Bozkurt. İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi alanında Doç. Dr. Serpil Pekdoğan danışmanlığında yüksek lisans yapmaktayım.

Rica etsem Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sorumlu Davranma Düzeylerini Belirleme Ölçeğinin orijinal halini benimle paylaşabilir misiniz.

Ve izniniz olursa yine geliştirdiğiniz bu ölçeği yüksek lisans tez çalışmam için kullanmak istiyorum.

Şimdiden teşekkür ederim. İyi günler...

Ek 4. Veri Toplama Araçları Örnek Maddeler

Demografik Bilgi Formu:

Demografik Bilgi Formu

Sayın Ebeveyn;

Bu çalışma; İnönü Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi programında Yüksek Lisans yapmakta olan Okul öncesi öğretmeni Emine KATIKSIZ tarafından Prof. Dr. Serpil PEKDOĞAN danışmanlığında yapılmaktadır. “Okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeyi ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi” hedeflemektedir.

Siz değerli katılımcılardan “Demografik Bilgi Formu” ve “Ebeveyn Tutum Ölçeği” formlarını size uygun biçimde doldurmanızı rica ediyorum. Aşağıda gördüğünüz ifadeleri lütfen dikkatlice okuyunuz ve sizin için doğru olan ifadeyi (X) işareti ile kodlayınız. Lütfen her soruya yanıt verdiğinizden emin olunuz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Ebeveyne Ait Bilgiler

1. Cinsiyetiniz?

Kadın () Erkek ()

2. Yaşınız?

18-24 () 25-34 () 35-44 () 45-54 () 55 üstü ()

3. Medeni Durumunuz

4. Evli () Bekar/ Boşanmış () Dul(eşi vefat etmiş) ()

5. Eğitim Durumunuz?

6. İlkokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora ()

7. Kaç Çocuğunuz var?

Bir () İki () Üç () Üçten fazla ()

8. Ailenizin maddi durumunu nasıl tanımlarsınız?

İyi () Orta () Kötü ()

Sorumluluk Düzeyleri Ölçeği:

Sorumluluk Düzeyleri Ölçeği

BÖLÜM III					
Öğrencilerin sorumluluklarını seviyelerine uygun yerine getirme düzeyine ilişkin maddeler					
	Çok kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok iyi
1. Başkalarının ve kendisinin duygularının farkına varır, bunları özgürce ifade eder.					
2. Kendisinin ve başkalarının hakları olduğunu söyler, saygılı davranır.					
3. Haksızlığa uğradığında neler yapması gerektiğini bilir.					
4. Yetişkin yönlendirmesi olmadan kendi iradesiyle bir işe başlar, başladığı işi sürdürmek, zamanında bitirmek için çaba gösterir ve sorumluluk alır.					
5. Kendisinin ve diğer insanların farklılıkları olduğunu kabul eder ve buna saygı gösterir.					
6. Kendi ülkesine ait özelliklerin farkına varır ve bununla ilgili etkinliklerde görev alır.					
7. Okulda sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir ve üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.					
8. Okuldaki görev ve sorumluluklarını yerine getirmediğinde olası sonuçları tahmin eder.					
9. Yaşamını sürdürmesi için gerekli olan varlıkları (su, toprak, enerji, gıda vb) verimli kullanmakla ilgili sorumluluklarını bilir.					
10. Canlıların bakımını üstlenmekle ilgili sorumluluklar alır.					
11. Çevresindeki güzellikleri korumakla ilgili sorumluluklar alır.					
12. Farklı ortamlardaki kuralların oluşturulmasıyla ilgili düşüncelerini özgürce söyler ve kuralların neden gerekli olduğunu açıklar.					
13. İstedikleriyle kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır.					
14. Görgü kurallarını bilir ve bu kurallara uygun davranır.					

Ebeveyn Tutum Ölçeği:

EK IV- 46 maddelik EBEVEYN TUTUM ÖLÇEĞİ (ETÖ)

Cümleleri okuduktan sonra o ifadenin size ne kadar uyduğunu aşağıdaki 5 seçenektan birinin altındaki kutucuğa işaret koyarak belirtiniz. Örneğin, okuduğunuz ifade size tamamiyle uyuyorsa "**her zaman böyledir**" seçeneğini, size çoğunlukla uyuyorsa "**çoğu zaman böyledir**" seçeneğini, bazen uyuyorsa "**bazen böyledir**" seçeneğini, size çok az uyuyorsa "**nadiren böyledir**" seçeneğini ya da size hiç uymuyorsa "**hiçbir zaman böyle değildir**" seçeneğini işaretleyebilirsiniz. Bu ifadelerde doğru veya yanlış yoktur, sadece size uyan seçeneği işaretlemeniz gerekiyor. Araştırma için, bütün soruların cevaplandırılması çok önemlidir. Bu nedenle, bazı ifadeler size benzer gelse de lütfen hepsini mutlaka cevaplandırınız. 2-6 yaş arasında birden fazla çocuğunuz varsa, lütfen soruları çocuklardan **sadece birisi** için cevaplandırınız.

	Her zaman böyledir	Çoğu zaman böyledir	Bazen böyledir	Nadiren böyledir	Hiçbir zaman böyle değildir
	1	2	3	4	5
Cümleler.....					

	İlk madde numaraları		5	4	3	2	1
		CÜMLELER	Her zaman böyledir	Çoğu zaman böyledir	Bazen böyledir	Nadiren böyledir	Hiçbir zaman böyle değildir
1	1	Ben bir başkasıyla konuşurken çocuğumun araya girmesine izin veririm.					
2	3	Çocuğumun kendine özgü bir bakış açısı olduğunu kabul ederim.					
3	5	Çocuğumla aynı fikirde olmadığımız zaman, benim fikirlerimi kabul etmesi için onu zorlarım.					
4	6	Çocuğumu, hayatın ufak tefek güçlüklerinden korurum.					
5	7	Çocuğuma bağımsız olmayı öğrenmesi konusunda yardımcı olurum.					