

T.C
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK SEVME
DURUMLARINA ETKİ EDEN DEĞİŞKENLERİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

İdil ŞENGÖZ TOSUN

Danışman
Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN

İstanbul – 2023

TEZ TANITIM FORMU

- ADI SOYADI** : İdil ŞENGÖZ TOSUN
- TEZİN DİLİ** : Türkçe
- TEZİN ADI** : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi
- ENSTİTÜ** : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- ANABİLİM DALI** : Çocuk Gelişimi
- TEZİN TÜRÜ** : Yüksek Lisans
- TEZİN TARİHİ** : 16.01.2023
- SAYFA SAYISI** : 90
- TEZ DANIŞMANI** : Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN
- DİZİN TERİMLERİ** : Çocuk Sevme, Erken Çocukluk Dönemi, Okul Öncesi Dönem, Okul Öncesi Öğretmeni
- TÜRKÇE ÖZET** : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumlarına Etki Eden Değişkenler Bilimsel Veriler ile Açıklanmaktadır.
- DAĞITIM LİSTESİ** : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

İdil ŞENGÖZ TOSUN

T.C
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK SEVME
DURUMLARINA ETKİ EDEN DEĞİŞKENLERİNİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

İdil ŞENGÖZ TOSUN

Danışman
Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN

İstanbul – 2023

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinde yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

İdil ŞENGÖZ TOSUN

...../...../2023

İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İdil ŞENGÖZ TOSUN'un “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi” adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ana bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan *Prof. Dr. Belma TUĞRUL*

Üye *Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN
(Danışman)*

Üye *Dr. Öğr. Üyesi Nurten ELKİN*

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 2023

İmza

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumlarına etki eden değişkenler incelenmiştir. Araştırmanın verileri, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Tekirdağ İli, Çorlu İlçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi anaokullarında görev yapan, 132 okul öncesi öğretmeninden elde edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumlarının belirlenmesinde, Barnett ve Sinisi (1990) tarafından, insanların çocuklara yönelik tutumlarını ölçme amacıyla geliştirdikleri ve Türkiye için güvenilirlik ve geçerlik çalışması, Duyan ve Gelbal (2008) tarafından yapılan Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği (BÇSÖ) kullanılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin özelliklerine ilişkin bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, verilerin özelliklerine uygun olarak parametrik testler kullanılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkeni, çocuk sahibi olma değişkeni, çocuk sayısı değişkeni ve mesleği isteyerek seçme değişkenine göre çocuk sevmeye puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, görev aldıkları kurumları, çalışma süreleri ve haftalık çalışma süreleri ile çocuk sevmeye puanları ve yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumlarını medeni durum, çocuk sahibi olma ve mesleği isteyerek seçme durumlarının olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk sevmeye, Okul öncesi çocuğu, Okul öncesi öğretmeni, Sosyo-demografik özellikler, Erken çocukluk eğitimi

SUMMARY

In this study, the variables affecting the preschool teachers' liking for children were examined. The data of the study were obtained from 132 preschool teachers working in private and public kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in Çorlu District of Tekirdağ Province in the 2021-2022 academic year.

The Barnett Child Liking Scale (CLS), developed by Barnett and Sinisi (1990) to measure people's attitudes towards children, and a reliability and validity study for Turkey, conducted by Duyan and Gelbal (2008), was used to determine the preschool teachers' level of liking for children.

In the study, information about the characteristics of teachers was obtained with the Demographic Information Form prepared by the researcher. In the analysis of the data obtained from the research, parametric tests were used in accordance with the characteristics of the data.

According to the findings obtained in the study, there is a statistically significant difference between preschool teachers' scores of liking children according to marital status variable, having children variable, number of children variable and choosing the profession voluntarily. It was determined that there was no significant difference between their scores and ages. In line with the findings, it was concluded that the marital status, having a child and choosing the profession voluntarily affected the preschool teachers' love of children status positively.

Keywords: Liking of children, Preschool children, Preschool teacher, Socio-demographic characteristics, Early childhood education

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
SUMMARY	ii
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
EKLER LİSTESİ	viii
ÖNSÖZ.....	ix
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM GENEL BİLGİLER

1.1. Okul Öncesi Dönem	4
1.1.1. Okul Öncesi Dönemin Önemi.....	4
1.2. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Kapsamı	6
1.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Gerekliliği.....	7
1.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	9
1.4. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri	11
1.5. Okul Öncesi Çocuklarının Temel İhtiyaçları	13
1.6. Okul Öncesi Çocuğun Yaşamında Öğretmenin Yeri ve Önemi.....	15
1.7. Okul Öncesi Çocuğun Gelişimine ve Öğrenmesine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar	17
1.7.1. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Becerisi Modeli.....	18
1.7.2. Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi.....	19
1.7.3. Uri Bronfenbrenner Ekolojik Kuram	21
1.7.4. Bağlanma Kuramı	23

İKİNCİ BÖLÜM ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri	25
2.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlikleri.....	25
2.1.2. Okul Öncesi Öğretmeninin Özel Alan Yeterlikleri.....	26
2.2. Okul Öncesi Öğretmeninin Nitelikleri	27
2.3. Okul Öncesi Öğretmenler ve Çocuk Sevgisi.....	28

2.4. İlgili Araştırmalar	31
--------------------------------	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı	37
3.2. Araştırmanın Hipotezleri	37
3.3. Araştırmanın Varsayımları	38
3.4. Sınırlılıklar.....	38
3.5. Araştırmanın Yöntemi	38
3.6. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	39
3.7. Veri Toplama Araçları.....	39
3.7.1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu.....	39
3.7.2. Barnett Çocuk Sevme Ölçeği (BÇSÖ).....	39
3.8. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	40
3.9. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi.....	41
3.10. Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Analizler	41

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	42
4.2. Çocuk Sevme Durumuna İlişkin Bulgular	44
4.2.1. Çocuk Sevme Durumuna İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	44
4.2.2. Çocuk Sevme Durumuna İlişkin Farklılık Test Sonuçları	46

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

5.1. Tartışma	51
---------------------	----

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	57
-------------------------------	-----------

KAYNAKLAR	61
------------------------	-----------

EKLER.....	71
-------------------	-----------

KISALTMALAR

BÇSÖ	:	Barnett Çocuk Sevme Ölçeği
F	:	One-Way ANOVA Test
LSD	:	Least Significant Difference
Mak	:	Maksimum
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
Min	:	Minimum
SS	:	Standart Sapma
T	:	Independent Sample T Test
\bar{X}	:	Ortalama

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları.....	42
Tablo 2. Katılımcıların Diğer Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Dağılımları.....	43
Tablo 3. Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine İlişkin Bulgular	44
Tablo 4. Çocuk Sevme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	44
Tablo 5. Katılımcıların Çocuk Sevme Ölçeğindeki Maddelere Verdiği Yanıtların X ve SS Değerlerine İlişkin Bulgular	45
Tablo 6. Çocuk Sevme Durumlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	46
Tablo 7. Çocuk Sevme Durumlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	46
Tablo 8. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Durumlarının Çocuk Sayısı Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	47
Tablo 9. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Durumlarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	48
Tablo 10. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Durumlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	48
Tablo 11. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Durumlarının Görev Alınan Kuruma Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	49
Tablo 12. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Durumlarının Çalışma Süresi (yıl) Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	49
Tablo 13. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Durumlarının Haftalık Çalışma Süresi Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	50

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Maslow İhtiyaçlar Pramiti	21
Şekil 2. Gelişimde Bronfenbrenner'in Ekolojik Kuramı	22



EKLER LİSTESİ

EK-A	:	Etik Kurul Onay Formu
EK-B	:	Öğretmen Gönüllü Katılım Formu
EK-C	:	Sosyo-Demografik Bilgi Formu
EK-D	:	Barnett Çocuk Sevme Ölçeği (BÇSÖ)
EK-E	:	Özgeçmiş



ÖNSÖZ

Bu çalışma birçok kişinin emeği ve desteği ile tamamlanmıştır. Öncelikle lisans yıllarından beri kendisini örnek aldığım ve birlikte bir çalışma yapmaktan onur duyduğum danışmanım Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN hocama bana göstermiş olduğu sabır ve anlayış ve tüm yol göstericiliği için çok teşekkür ederim.

Lisans ve Yüksek Lisans Eğitimimde bana mesleğimi sevdiren, değerli bilgilerini aktaran hocalarım, Prof. Dr. Ayten ERDOĞAN, Prof. Dr. Fahriye Figen TURHAN, Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Prof. Dr. Meziyet ARI, Prof. Dr. Nergis GÜVEN, Prof. Dr. Servet BAL, Prof. Dr. Pınar BAYHAN, Prof. Dr. Özcan DOĞAN, Doç. Dr. Bedriye Tuğba KARAASLAN, Öğt. Gör. Dr. Semra ŞAHİN'e eğitimime ve hayatıma katkılarından dolayı teşekkür ederim.

İstanbul Gelişim Üniversitesi Öğr. Gör. Kpt. Plt. Alper DEMİRER'e desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Tezin istatistik bölümü için bana büyük katkı sağlayan, yardımlarını esirgemeyen hocalarım, Öğr. Gör. Mert BARIŞ ve Abdullah ÇELİK'e çok teşekkür ediyorum.

Tez savunma jürimde bulunan değerli katkı ve önerileriyle bana yol gösteren değerli hocam Sayın Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN, Prof. Dr. Prof. Dr. Belma TUĞRUL ve Dr. Öğr. Üyesi Nurten ELKİ çok teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan, desteğini benden esirgemeyen çalışma arkadaşım Şule ARDA'ya, beni motive eden, varlığını daima arkamda hissettiğim sevgili arkadaşım Buket YALÇIN'a çok teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemi sağlayan sadece tez çalışmam sürecinde değil hayatımın her aşamasında beni destekleyen, bana karşı sevgisini hiçbir zaman esirgemeyen en büyük dayanaklarım, hayatımın en değerli parçaları annem Nilgün ŞENGÖZ'e, babam Erkan ŞENGÖZ'e ve ağabeyim Kıvanç ŞENGÖZ'e sonsuz teşekkür ederim. Son olarak beni daima destekleyen ve tüm süreçte benimle ve iki çocuğumla yakından ilgilenip desteğini esirgemeyen sevgili eşim Engin TOSUN'a, bana bu süreçte anlayış ve sabır gösteren çok sevgili çocuklarım Mina TOSUN ve Toprak TOSUN'a çok teşekkür ederim.

GİRİŞ

Toplumsal çevrede bir arada yaşayan insanların birlik ve beraberlik içinde olması için gerekli olan en önemli öge “sevgi”dir. Sevginin olmadığı bir toplumda yapılan işten, kurulan düzenden hiçbir zevk alınmamaktadır (Aslan, 2018). Fromm (2011)’a göre sevgi ve sevmek bir sanattır. Bu sanatı öğrenmek için ise insanlığın emek vermesi ve çaba sarf etmesi gerekmektedir (Ercan, 2014). Maslow’un hiyerarşisinde ait olma ve sevgi ihtiyacı üçüncü sırada gelse de ilk sıralarda yer alabilecek gerekçelere sahip olduğu bilinmektedir (Özmen, 1999). Sevgi duygusu bir çocuğa anne rahminde oluşmaya başladığı ilk andan itibaren verilmelidir. Çocuğun çevreye karşı oluşması beklenen güven duygusu, ilk olarak ailesinden görmüş olduğu sevgi sayesinde olacaktır (Kömbeci, 2021). Çocuğun istenen davranışları edinmesi, sosyalleşmesi ve güven duygusunu kazanması bakımından öncelikle ebeveynleri ile etkili ve olumlu bir etkileşimde olması gerekir. Sevme, sevilme ve güvende olduğunu hissetme ihtiyaçları, fiziksel ihtiyaçlardan sonra insanın en temel sosyal-psikolojik ihtiyaçlarıdır. Çocuğun temel güven duygusu içerisinde olması çocuğun gelişimi ve ruh sağlığı açısından büyük önem taşır. Bakımveren ile bebek arasında oluşan ilk bağlar ile güven duygusunun temeli atılmaktadır. Çocuklar sevildiğini hissettiği, pozitif iletişim kurabildiği ve tutarlı ilişkilerin yaşandığı bir aile içerisinde yetiştikleri zaman temel güven duygusu geliştirebilirler. Böyle bir aile ortamı içinde çocuk kendini güven içinde hisseder ve dış dünyayla ilişkisini düzenler. Akkapulu’ya (2005) göre anne ile çocuk arasındaki bağlanma biçimi, çocuğun gelecekteki akran ilişkilerinin kalitesini etkilemektedir. Anneyle kurulan güvenli bağ; bebeklerin daha sonraki yıllarda geliştirdikleri sosyal yeterlik algılarıyla, akranlarla kurdukları etkileşimleriyle dorudan ilişkili olabilmektedir.

Bu bakımdan okul öncesi yıllar, çocuğun sosyal-duygusal gelişim ve tüm gelişim alanını kapsayan, hayatın temel becerilerinin kazanıldığı, yaşamın en önemli yıllarıdır. Bu yıllar, çocuğun yaşamında en hızlı gelişimi gösterdiği, davranışlarının şekillendiği ve birtakım beceriler kazandığı dönem olması sebebiyle oldukça önemlidir. Çocukluk çağının ilk dönemlerinde kazanılan bazı beceriler yetişkinlik hayatına kadar olan geniş bir dönemi etkilemektedir. Çocuklar büyüdükçe ve geliştikçe yeni kazanımlar elde edebilmek için okul öncesi eğitim hayatlarına girmelidir. Okul öncesi eğitime başlama çocuklar için dönüm noktası niteliğinde bir süreçtir. Bu süreçte çocuk, ilk defa ailesinden ayrılarak, yeni deneyimler kazanacağı

bir ortama girer. Okul öncesi eğitim ortamı, çocuğun yeni arkadaşlıklar kurduğu, yaşına uygun görev ve sorumluluklarının olduğu, çevre ile iletişim kurduğu ve okul içi kuralların olduğu, evden sonraki ilk sosyalleşme imkânı sağlayan ortamdır. Çocuk, sosyalleşme ile ilgili ilk deneyimlerini evde kazanırken okul öncesi eğitim veren kurum ve ilkokullar ise kazanılan bu temel davranışların pekiştirildiği ortamlar olarak kabul edilmektedir (Erkan, 2011; Oktay, 2013).

Okul öncesi dönem, çocuğun ilkokula kadar, gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlarının karşılandığı en önemli dönemdir. 0-72 ayları içeren okul öncesi yıllar; tüm gelişim alanlarının, bilişsel, sosyal – duygusal, psikomotor ve dil gelişiminin hızlı olması, bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması açısından yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Okul öncesi dönem, çocuğun tüm gelişim alanlarının en hızlı ilerlediği, bu dış uyaranlara en hassas olunan okul öncesi yaşlarda; planlı ve sistemli bir eğitim ortamından yararlanan çocukların bilişsel, duyuşsal ve motor davranışlarında olumlu yönde değişme ve gelişmeler beklenmektedir (Erkan ve Kırca, 2010). Duffy (1998)'e göre, “insan gelişiminin yüzde sekseni erken çocukluk yıllarında tamamlanmaktadır. Çocukların bu dönemde edindiği tüm bilgi, beceri ve alışkanlıklar yaşantısını etkileyecek güçtedir. İnsan yaşamında okul öncesi dönem çok önemli yer tutar”. Okul öncesi dönem, çocuğun doğumundan sonra ilköğretim sürecine kadar olan yılları kapsayan, zamanla öneminin daha da farkına varıldığı, araştırmacılarca da önemi sık sık dile getirilen bir dönemdir. Bu dönemde çocuğa verilecek kaliteli bir eğitimin çocuğun ilerleyen hayatında imza atacağı başarılarla bir zemin oluşturacaktır. (Arabacı ve Aksoy, 2005).

Okul öncesi eğitim, tüm eğitim basamaklarının temelini oluşturur. “Erken çocukluk eğitimi” olarak da adlandırılan okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan, ilkokul sürecine kadar geçen dönemi kapsayan ve çocukların tüm gelişim alanlarını, toplumun yapısına uygun şekilde ele almaya çalışan, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde çocuklara yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren bir dönemdir. Ayrıca çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlerle yetinmesini sağlayan; kendini ifade etmesine, öz denetimlerini sağlayabilmesine ve bağımsızlık kazanmasına imkân sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir (Yılmaz, 2003; OÖEGM, 2006).

Çocukların okul deneyimlerinin olumlu olması ve kaliteli bir eğitim süreci için, en büyük pay, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerindir. Çünkü okul öncesi

dönemi çocuğunun deneyimlerinin kalitesi, öğretmenlerin ve okul yönetiminin yeterlilikleriyle doğrudan ilişkilidir (Gürbüz, 2008). Öğretmenlik bir milletin geleceğini oluşturan bireyleri yetiştiren önemli bir meslektir (Üstün vd., 2004). Öğretmenlik, sevmeyi zorunlu kılan bir meslektir ve temelini çocuk sevgisinin oluşturduğu söylenebilir. Çocuk sevmeye öğretmenliğin gerekliliklerinden biridir (Ceylan, 2017). Eğitimci olabilmek için, çocukları sevmek, sabırlı olmak, ilgili ve nazik olmak ve çocuklarla iletişim kurabilmek öğretmen niteliklerinin arasında yer almaktadır (Özbey vd., 2014).

Okul öncesi öğretmenin gerek mesleki gerekse iletişim, yaratıcılık ve estetik gibi kişisel becerileri, okul öncesi eğitimin niteliğini ve çocukların gelişim özelliklerini etkileyen en temel unsurlardandır (MEB, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013) öğretmenin önemi şu şekilde yer almaktadır: “Çocuklar sadece değer gördükleri, sevildiklerinden emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Bu destekleyici ortamın en önemli bileşeni ise öğretmen ile çocuk arasında kurulan tutarlı ve güvenli ilişkidir.”

Öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin çocuk üzerindeki etkisi, aradaki ilişkinin niteliğine göre farklılık gösterir. Öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kuran çocukların sosyal-duygusal ve akademik gelişimlerinin daha iyi olduğu bilinmektedir. Bu bilgiler ışığında öğrencileri ile yakın (sıcak, duyarlı ve açık) ilişkiler kurabilen öğretmenler çocuklar için güvenli bir sınıf ortamı planlayarak, çocukların bağımsız bir şekilde öğrenen ve sosyal açıdan uyumlu bireyler olmasına katkı sağlar (Varghese vd., 2019).

Çocukların öğretmenleri ile bu dönemde iyi ilişkiler içerisinde olmaları, onların gelecek yaşantılarında akranları ve sosyal çevre ile kurdukları ilişkiyi yakından etkileyecektir. Okul öncesi öğretmenin çocuğa göstermiş olduğu sevgi, beraberinde güven duygusunu da besleyecektir. Çocuğun ileri dönem eğitim ve öğretim hayatında başarılı, güvenli, girişken olması okul öncesi öğretmeni ile kurduğu sevgi dolu ilişki ile şekillenecektir. Barnett ve Sinisi (1990) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sıklıkla sevgi duygusunu ifade etmelerinin oldukça olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı ve çocukların öğrenme yaklaşımına da olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1.1. Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi dönem insanın beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur. Bu nedenle çocuklar özellikle okul öncesi dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk altı yılında çok hızlı büyürler ve bu gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşirler. Böylece çocuğun kendi potansiyelini ortaya koyması ve toplumun üretken bir bireyi olabilmesinin yolu açılmış olur (MEB, 2013).

Okul öncesi dönem, çocuğun ilköğretim dönemine kadar gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlarının karşılandığı en önemli dönemdir. Çocukların bu dönemde edindiği tüm beceri ve alışkanlıklar, öğrendiği bilgiler çocuğun hayatını etkileyecek öneme sahiptir. İnsanın yaşamına bakıldığında, okul öncesi dönem oldukça önemli bir yer tutar. Çocuk içinde yaşadığı aile ve okul çevresinin de etkileriyle dil ve bilişsel gelişim alanlarını başarılı şekilde tamamlar. Gelişimsel süreçte çocuğun sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerinin oldukça kritik bir yeri olduğu bilinmektedir. Beyin gelişimi üzerinde yapılan araştırmalar, 0-3 yaştaki beyin gelişiminin diğer tüm dönemlere göre daha hızlı olduğunu ve beyin gelişimi için çevrenin etkisinin oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Kahraman ve Çetin, 2015). Bu bilgiler ışığında okul öncesi dönemin çocuk gelişimi açısından en değerli dönem olduğu söylenebilir.

1.1.1. Okul Öncesi Dönemin Önemi

Okul öncesi dönem, yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Her yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır (MEB, 2013). Yeni doğan, temel ihtiyaçlarının giderilmesinde bakım veren kişi ile bir ilişki kurarak, ilk sosyal davranışlarını oluşturur. Bu dönem çocuğun sosyal duygusal ve kişilik gelişimi için oldukça önemli bir dönemdir. İnsan, sosyal bir canlıdır, duyguları ve düşünceleri insanı diğer canlılardan ayırır. Bu yüzden de doğduğu andan tüm yaşamı süresince çevresine uyum sağlama çabasındadır. İnsanların içinde yaşadığı toplumun kültürünü benimseyerek, topluma uyum sağlama ve toplumdaki rolünü beklenti seviyesinde tutması demek olan sosyalleşme, çocuğun gelişiminin önemli bir ögesidir. (Aral vd.,

2000). Çocukların yaşantılarında karşılaşacağı, sosyal çevrelerinde sergileyecekleri tutum ve davranışların temelini sıfır-üç yaş dönemindeki yaşantılarından alır. Bu dönem deneyimlenen yaşantılar, yaşam boyu karşılaşılacak olan sosyal ilişkinin temelini oluşturur (Taşdemir Yiğitoğlu vd., 2018).

Okul öncesi dönem, çocuğun geleceğine yatırım yapılacak en verimli dönemdir. Okul öncesi dönemde aldığı eğitim, ilerleyen hayatında çocuğun sosyal ve akademik başarıları açısından büyük önem taşır (Zigler ve Muenchow, 1992; akt. Niles, 2004). İlerleyen yaşlarda uyumlu sosyal beceriler gösteren, gelişmeye ve değişmeye açık, özgüvenli, yaratıcı, sağlıklı bireyler yetiştirebilmemiz okul öncesi dönemde verilen eğitimle doğrudan ilişkilidir. Bu dönemde çocukların hızlı gelişim göstermeleri ve öğrenme kapasitelerinin yüksek olmaları sebebi ile çocuğa verilenlerle, bazı nedenlerden dolayı verilemeyenlerin çocuğun gelişimi açısından öneminin büyük olduğu söylenebilir (Oktay, 1999). Çevresel uyaranlara en duyarlı olunan okul öncesi yaşlarda; planlı ve sistemli bir eğitim ortamından faydalanan çocukların bilişsel, duyuşsal ve motor davranışlarında olumlu yönde değişme ve gelişmeler beklenmektedir (Erkan, 2010).

Son zamanlarda hızlı bir şekilde gelişen ve değişen dünyada insan davranışlarının dünyayı hızlı bir şekilde değiştirdiği ve geliştirdiği görülmektedir. İnsan davranışları gelişimsel sürecin sonucudur. Davranışların oluşmasında kalıtımın olduğu kadar çevrenin de etkisi büyüktür. Gelişimin oldukça aktif olduğu okul öncesi dönem de çocuğun çevresel koşullarından en çok etkilendiği yıllardır. Bu yıllarda çocuğun, ihtiyaçlarına uygun olarak iyi programlanmış bir okul öncesi eğitim ile desteklenmesi gerekir.

Avrupa ve Kuzey Amerika'da çocuk gelişimi alanında çalışan uzmanlar, kaliteli bir okul öncesi eğitiminin çocukların tüm gelişim alanına ve ilerleyen dönemdeki okul başarısına büyük bir etkisi olduğunu iddia etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda, özellikle sosyal açıdan az desteklenen çocukların okul hayatına dahil edilmesini önermektedirler. Ev ortamının dışında çocuk bakımının bazı olumsuz yanları olmasına rağmen yine de araştırma sonuçları çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi açısından, ev haricinde verilen eğitimin büyük etkileri olduğunu göstermiştir (Kıldan, 2010).

1.2. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Kapsamı

0-6 yaş çocukların eğitimini kapsayan okul öncesi eğitim kavramı çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

14. Milli Eğitim Şurasında okul öncesi eğitim, “0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin ve uyarıcı çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci” olarak tanımlanmıştır (MEB, 1993).

Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre, “okul öncesi eğitim; eğitimin zorunlu olduğu yaşa gelmeyen çocukların zihin, beden ve duygu gelişimine katkıda bulunmak, uygun alışkanlıklar kazanmalarına yardımcı olmak, onları ilkokul çağına hazırlamak, şartları uygun olmayan aile ve çevreden gelen çocuklara ortak yetişme ortamı hazırlamak ve eğitim” olarak tanımlanmaktadır (Burhan, 2016).

Bir başka açıdan okul öncesi eğitimi “çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan, bedensel, psikomotor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim süreci” olarak da tanımlanabilir (Aral vd., 2000).

Farklı bir tanımla okul öncesi eğitim; “doğumdan ilkokul sürecinin başına kadar geçen dönemde çocukların kişilik özelliklerinin gelişimini, çeşitli çevresel etkenler ve toplumsal değerler aracılığıyla kimlik gelişimlerini şekillendiren eğitim sürecidir” (Poyraz, 2001).

Yaşar (2004)’e göre ise, okul öncesi eğitim, “36-72 aylık çocukların kişisel gelişimine uygun, birçok çevre uyarıcıları yoluyla sosyal, zihinsel, duygusal ve bedensel olarak gelişimlerine destek olmak”tır.

Bahsedildiği gibi farklı kaynaklarda okul öncesi eğitimi farklı yönleri farklı bakış açıları ile ele alınmaktadır. Bununla birlikte, ülkemizde “okul öncesi eğitim” kavramının özellikle son yıllarda “erken çocukluk eğitimi” kavramı ile karıştırılarak birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Oysa Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Örgütü-World Organization for Early Childhood Education (OMEP) Erken çocukluk

eğitimi kavramını 0-8 yaş çocukların eğitimini de kapsayacak şekilde tanımlamaktadır (OMEP, 2022). Bu tanıma göre 0-8 yaş arasındaki çocukların eğitimini kapsayan okul öncesi eğitimin erken çocukluk dönemi içinde yer aldığını söylemek mümkündür. Bu aşamada çocuk, toplum değerlerine uygun şekilde hayata ve ilkokul sürecine hazırlanmaktadır.

1.2.1. Okul ncesi Eğitimin nemi ve Gerekliliği

Çocuğun erken yaşlarda edindiği deneyimlerle kazanacağı temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun ilerleyen öğrenim hayatını etkilediği gibi, sosyal – duygusal yanını da güçlendirecektir. Tesadflere bırakılamayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken okul öncesi eğitim hizmeti, tüm eğitim sisteminin en önemli dönemidir (Arı, 2003).

Eğitimin en önemli amaçlarından biri, hatta en önemlisi “bireyin içinde bulunduğu ortama dengeli bir şekilde uyum sağlamasının gerçekleştirilmesidir. Bu uyumun sağlanmasına esas olacak sağlam temellerin okul öncesi eğitim döneminde atılması gerektiği tartışılmaz bir gerçektir. Bu bakımdan eğitim ihtiyacımızın önemli, öncelikli ve ağırlıklı bir bölümü olan ve eğitim sistemimizin ilk basamağını teşkil eden ‘Okul ncesi Eğitimi’ hayati bir önem” taşımaktadır (MEB, 1993).

Doğumdan itibaren ilk öğretime başlama yaşı olan ilk 6 yılı kapsayan dönemin, çocuğun hayatındaki en önemli dönemlerden biri olduğu ve bu dönemde çocuğa verilen bakımın kalitesi, eğitimin nitelikli olması çocuğun ilerleyen hayatında nasıl bir insan olacağını belirlemede büyük rol oynar. Bu nedenle çocuğun bu ilk yıllarda beslenmesi, bakımı ve sevgi görmesi ne kadar önemli ise, çevresel koşullarının sağlıklı olması ve yaşadığı topluma uyum sağlayabilecek nitelikte eğitilmesi de büyük önem taşır (Oktay, 1995). Çocuk dünyaya, yaşaması için gerekecek yeterli donanımla gelmez. Zihinsel, bedensel, duygusal sosyal gelişme ve olgunlaşma sürecinde, çocuğa yeni deneyim fırsatları sunarak öğrenmesini desteklemek çocuğun gelecekteki başarısı için önemlidir (nal, 2000; Abazağlu vd., 2015).

Bu yıllarda temeli atılan beden sağlığı ve kişilik yapısının, ileri yaşlarda yn değiştirmeden, daha çok aynı yönde gelişmesi şansı daha yüksektir. Uzun yıllara dayalı araştırmalarda çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını

biçimlendirdiği gözlenmiştir. Bu açıdan okul öncesi dönemdeki eğitim çocuğun ileriki yaşamını etkileyecek önemli bir dönemdir (Oktay, 2003; MEB, 1998).

Okul öncesi eğitim, tüm eğitim basamaklarının temelini oluşturur. Peinser-Feinberg ve Burchinal (1997) okul öncesi eğitimin niteliği ile çocuğun bilişsel ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, nitelikli okul öncesi eğitim alan çocukların diğer çocuklara göre daha sosyal oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Pensser-Feinberg ve Burchinal, 1997).

Yavuzer (2017) çocuğun aile içindeki şartları ne denli iyi olursa olsun, temel eğitime hazırlandığı bu dönemde, yaşlarıyla uygun şartlarda ve uzman eğitimcilerin gözetiminde olmasının daha olumlu sonuçlar sağladığını belirtmektedir.

Bu eğitim süreci, çocuğun kendini ifade etmesine imkân verecek ortamlar hazırlayarak, benlik kavramını geliştirmesini, özdenetimini geliştirmesini, kendine güveni olan bağımsız bir kişilik kazanmasını sağlar ayrıca çevre uyaranları sunarak çocuğun akıl yürütme yeteneğini, hayal gücünü ve yaratıcılığını destekler (Aral vd., 2000).

Çocuğun duygusal ve sosyal açıdan hazır olmasını desteklemenin yanı sıra, zihinsel gelişiminin de desteklenmesi ve güçlendirilmesi de bu eğitimin amaçlarından biridir. Çocuğa düşüncelerini ve duygularını ifade etmesine imkân vererek aslında çocuğun kendinin farkında olması ve ortaya koymasına imkân verilir. Bu şekilde çocuğun dil becerileri geliştirilir, yaratıcılığın temelleri atılır (Oğuzkan ve Oral, 2003).

Tüm bahsedilen sebeplerden dolayı okul öncesi eğitim önemli bir eğitim ihtiyacı olarak kabul edilmelidir. Okul öncesi eğitimi, çocuğun bireysel gelişimine paralel olarak çocuğun ilkokula hazırlanmasında da önemli bir rol oynamaktadır. Çocuğun okula geçişin gereklerini yerine getirebilmesi ve bu yeni ortama uyum sağlayabilmesi için okula hazırlık becerilerine sahip olması gerekmektedir (Atış-Akyol vd., 2020). Ayrıca okul öncesi eğitim alan çocukların ilkokula başlama süreçlerinin daha rahat olduğu, yaşam kaliteleri ve gelişimlerinin birbirleri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Atay, 2009). Erkan ve Kırcı, (2010)'nın yaptıkları çalışmada; okul öncesi eğitim almış çocukların ilkokula hazırlık düzeylerinin, okul öncesi eğitim almamış çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

İlköğretimin sorumluluklarını kolayca yerine getirebilmesi, çocuğun genetik olarak sahip olduğu özellikleri kadar, bu özellikleri potansiyeline uygun olarak

geliştirebileceği sosyal çevrenin ona sağladığı imkanlarla da yakından ilgilidir. Bu nedenle aile ortamı ve sosyal çevre çocuğa sağladığı imkanlar ve yaşantılarla okula hazırlıklı olmada önemli bir rol oynar (Erkan, 2011). İlkokula hazır bulunuşluk; çocuğun tüm gelişim alanlarının okul öncesi eğitim ile desteklenmesiyle, ilkokulun çocuktan beklenen sorumluluk ve görevleri yapabilecek yeterlilik seviyesine ulaşmasıdır (Güler, 2001; Polat, 2010).

İlkokul dönemi için sosyal-duygusal olgunluk, bilişsel-zihinsel yeterlilik, düşünme ve problem çözme becerisi, etkili karar verme becerisi, dil ve kavram sorumluluk bilinci gelişimi ve kurallı okul yaşantısına rahat geçiş, nitelikli bir okul öncesi eğitim ile kolaylaşmaktadır (Yapıcı ve Ulu, 2010).

Okul başarısı ya da başarısızlığı çocuğun okula ne ölçüde hazır olduğu ile ilişkilidir (Erkan, 2011). Ekinci (2001), ilkokul birinci sınıflardaki okul öncesi eğitim almış çocukların, okul öncesi eğitim almamış olan çocuklardan, zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim, beceriler ve sağlık gelişim yönlerinden daha avantajlı olduklarını belirtmektedir. Çocuk belli bir hazır bulunuşluk düzeyine gelmeden yapılan başlangıçlar ise başarısızlıkla sonuçlanmakta ve bu durum hem çocuğu duygusal anlamda örselemekte hem de bu başarısızlık duygusunu yaşadıkdan sonra yapılacak çalışmaların etkinliği, başta alınacak önlemler kadar güçlü olamamaktadır. Tıp ve eğitim alanında yapılan araştırmalar ilk altı yaşın tüm gelişim alanları için önemini ortaya koymuştur. Bu bilinçle, gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitimden yararlanma oranı oldukça yüksektir ve bu alanda kalite ve verimin artırılması için sürekli çalışmalar yapılmaktadır (Erkan ve Kırca, 2010).

1.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitimin amaçları Türk Milli Eğitiminin Genel amaçları çerçevesinde belirlenmektedir. Türkiye’de bu genel amaçlar okul öncesi eğitim de dahil olmak üzere bütün eğitim kademeleri için geçerlidir.

MEB, (1979) Temel Kanununa göre; Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları:

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini;

1. “Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve

Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak”;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Bu amaçlar ışığında Türkiye’de okul öncesi eğitimin amaçları şu şekilde sıralanmaktadır:

Okul Öncesi Eğitimin Amaçları,

Okul öncesi eğitimin amaçları, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. “Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır” (MEB, 2013).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin çocukların çok yönlü gelişimlerini desteklemek ve onları ilkokula hazırlamanın öncelikli hedefleri arasında olduğu, bununla birlikte

çocuklar arasındaki fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırmayı da amaçladığı görülmektedir.

Bu amaçlar, Türk toplumunun ihtiyaçları doğrultusundaki eğitim önceliklerine göre belirlenmiştir. Ancak, dünyada okul öncesi eğitimin ortak olan bazı amaçları da bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitimin her toplum için evrensel amaçları olarak sayılabilecek görüşler eğitimci Mialaret tarafından şu şekilde ifade edilmiştir (Mialaret 1972'den Akt. Oktay, 1999)

1. Toplumsal Amaçlar:

- a) Çalışan kadınların çocuklarına bakmak,
- b) Her çocuğa eğitim imkânı sağlamak ve onların gelişimlerine katkıda bulunmak,
- c) Çocukların birbirleriyle ve başkaları ile ilişki içerisinde bulunmasına, sosyalleşmesine katkıda bulunmak.

2. Eğitici Amaçlar: Çocuğun duyu organlarını eğitmek, çevreye olan duyarlılığını artırmak (renge, sese, estetiğe).

3. Gelişimsel Amaçlar: Çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermek.

1.4. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için bazı temel ilkelere gereksinim vardır. Bu ilkeler şunlardır:

1. “Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
3. Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.

5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır” (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitimcilerinin; bu temel ilkeler doğrultusunda eğitim programlarını hazırlayarak, çocukların okul öncesi eğitimden yeterince yararlanmaları ve bu süreci sevgi, anlayış ve güven içinde geçirmeleri için çaba harcamaları okul öncesi eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde son derece önemlidir.

1.5. Okul Öncesi Çocuklarının Temel İhtiyaçları

Okul öncesi dönemdeki çocukların fizyolojik ve psikolojik temel ihtiyaçlarının ne olduğunun bilinmesi, bunların mümkün olduğunca karşılanması çocuğun gelişimi açısından da gelecek hayatındaki sosyal duygusal uyumu açısından da oldukça büyük önem taşır. Dünyadaki bütün çocukların en temel ihtiyaçları, düzenli beslenme, hareket ihtiyacı, iyi bir bakım, sevgi, ilgi ve güvendir (Erşan, 2020). Her çocuğun tüm bu temel ihtiyaçlarının karşılandığı bir aile ortamına ihtiyacı vardır.

Maslow'un ihtiyaçlar teorisine göre en alt basamağı fiziksel ihtiyaçlar (beslenme, bakım, uyku) oluşturmaktadır. İhtiyaçlar teorisine göre birinci basamaktaki (fiziksel) temel ihtiyaçları karşılanmayan kişinin daha yukarıda basamaklardaki ihtiyaca yoğunlaşması mümkün değildir. Fiziksel ihtiyaçlar, psikososyal ihtiyaçlardan önceliklidir ve kişinin hayatını sürdürmesi için vazgeçilmezdir (Şeker, 2014).

Çocuğun hayatta kalabilmesi için gerekli en temel ihtiyaç beslenme ve sağlıklı bir bakımdır. Çocuğun sağlıklı büyüüp, gelişimini tamamlanması için gereken en temel öğe, çocuğa verilen kaliteli bakım ve düzenli beslenmedir. Beslenme ve bakım gibi temel ihtiyacı karşılanmamış çocuklarda diğer ihtiyaçlardan söz etmenin bir anlamı yoktur. Çocuk düzenli beslenirse bedensel yönden normal gelişme gösterir. Boyu kilosunu artırır, kemikleri gelişir. Hastalıklara karşı direnç kazanır (MEB, 2013). Çocukluk döneminde iyi beslenmemiş ve bakımı iyi verilmemiş çocuklar sosyal, duygusal ve fiziksel açıdan olumsuz etkileyecektir (Küçükali, 2010). Çocuğun düzenli aralıklarla beslenmesi, her çeşit gıda ile tanıştırılması, yiyecekleri dengeli tüketmesi ve abur cuburdan uzak tutulması sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanması için önemlidir (Özyürek vd., 2013).

Çocuğun bir diğer temel ihtiyacı olan temizlik, hastalıklardan korunmanın ilk koşuludur. Temiz çocuk kolay kolay hastalanmaz. Temiz çocuğun deri solunumu kolay olur. Ter ve yağ bezleri vücuttaki zararlı maddeleri dışarı atar. Çocukların giyimi de onların gelişimleri için oldukça önemli bir ihtiyaçtır. Çocukların, harcadıkları enerjiyi tekrar toplamaları ve öğrendiklerini zihinsel olarak işlemelerinde uykunun da önemi büyüktür. Ayrıca bebeğin büyüme ve gelişmesini hızlandıran bazı hormonların salgılanması (büyüme hormonu gibi) uyku sırasında artar. Bebeğin büyümesi ile birlikte uyku ihtiyacı yavaş yavaş azalmaya çocuk daha uzun süre uyanık kalmaya başlar. Bebek ve küçük çocuklara uygun oda sıcaklığında sık sık banyo yaptırılması, iştah ve uyku düzeni açısından yarar sağlar (MEB, 2013).

Okul öncesi çocuğunun sağlıklı gelişimi için temel ihtiyaçlardan bir diğeri de hareket ihtiyacıdır. Çocuk merak ve harekette bulunmak ihtiyacı ile oyuna yönelir. Dünyanın neresinde olursa olsun normal gelişim gösteren, sağlıklı her çocuk hareket eder ve oyun oynar. Çünkü oyun oynamak; çocuklar için yemek ve uyumak gibi doğal bir ihtiyaçtır. Bu nedenle zamanının çoğunu oynayarak geçirir. Bu yolla çocuk bağımsızlaşma duygusunu geliştirmektedir. Bununla birlikte çocuk oyun oynarken kendisini tanımakta, yeteneklerini keşfetmekte, başka insanların rollerini üstlenerek empati yeteneğini geliştirmektedir (Güven, 2003). Ayrıca diğer çocuklarla oynayan çocuk kendisi dışındakilerle kurduğu iletişim ve etkileşim sayesinde toplumsallaşmayı öğrenmektedir (Güven, 2003). Çocuk, oyunla, oyuncakla tüm sıkıntılarından kurtulur. Kendini bir mutluluk dünyasında görür. Kısaca oyun çocukları yetişkin hayata hazırlar ve en iyi öğrenme sürecidir. Çocuğun bu en önemli gereksiniminin yetişkinlerce yeterli karşılanması gerekir (MEB, 2013). Yavuzer'e (1990) göre oyun; çocuğun duydukları ve gördüklerini sınavı denelediği, öğrendiklerini pekiştirdiği, bunlara yeni şeyler kattığı, yaratma ortamına sahip bir deney alanıdır ve bu alan çocukların en doğal anlaşma ve öğrenme ortamıdır. Ayrıca oyun çocuğun en güçlü dürtülerinden biri olan saldırganlığı boşaltmasına yarar.

Bir çocuğun gelişiminde en önemli ihtiyaçlardan biri olan sevmeye, sevilme ve güven içinde olma ihtiyacı, fiziksel ihtiyaçlardan sonra insanın en temel psikolojik ihtiyaçlarından biridir. Sevgi, bir kişi ya da nesne karşılık beklemeden oluşan içsel bir duygudur. Güvende olma, beslenme ve barınma gibi insanın varoluş nedenlerindedir. Sevgi olmadan ne bir birey ne toplum ne hayat ne de insanlık var olabilir (Ercan, 2014). Sevgi, çocukların büyümesinde; zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmesinde fizyolojik ihtiyaçlar kadar önem taşır. Bir çocuğun öncelikli olarak anne ve babasından aldığı güven ve sevgi duygusu ona ait olma hissi verir ve onun ilerleyen yaşantısında önemli izler bırakır. Güven ortamında yetişen çocuklar çevresine kolay adapte olur. Sevgi ve ilgiden mahrum kalan, tutarsız aile tutumlarının sergilendiği bir aile ortamında yetişen çocukta, kendisine ve çevresine karşı güvensizlik görülür. Güven duygusu gelişmemiş çocuklar toplum içinde suskunluk, içine kapanıklık veya saldırganlık davranışları sergileyebilirler (Erşan, 2020). Bir çocuğun aile içinde sevgi ve güven içinde büyümüş olması toplumsal yapıyı etkileyeceğinden dolayı oldukça etkilidir. Çocuğun ihtiyacı olan sevgi ve güven ihtiyacı aileden sonra, gittiği okul

öncesi kurumunda, okul öncesi öğretmeni tarafından karşılanır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenin çocuk sevme durumu okul öncesi çocuğu için büyük önem taşır.

1.6. Okul Öncesi Çocuğun Yaşamında Öğretmenin Yeri ve Önemi

Başlangıçta çocuğun gelişiminde aile çevresi birinci derecede etkili olmakla birlikte daha sonraki yıllarda aile çevresi çocuğun tüm gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilir. Bu durumda devreye, çocukların yaşlarıyla kendi çevrelerini oluşturup, gelişimlerini en sağlıklı, en doğal biçimde yaşayabilecekleri bir ortam sağlayan okul öncesi eğitim kurumları girmektedir (Aral vd., 2000). Sosyal öğrenme ailede başlar, fakat çocukların ailelerinden sonra ilk gördüğü sosyal kurum okul öncesi eğitim veren kurumlardır. Okul öncesi eğitim veren kurumlar, çocuk gelişimi açısından önemli olduğu kadar çocukların ilkokula uyumunu sağlamak için önemli bir köprü niteliği görür. Ayrıca anaokulları çocuklarda toplumsal bilincinin ilk defa oluştuğu kurumlardır (Baran vd., 2007).

Bireyin yaşam boyu edindiği deneyimlerin tümünü kapsayan eğitim; okul öncesinde, okul yaşamında, okul dışında ve okul bittikten sonra kısacası her yerde yaşam boyu devam eder. Bu eğitim süreci bireyin dünyaya bakışını oluşturan kazanımlar olarak düşünülmeli ve bireyler buradan kendilerine resmettikleri ile dünyadaki kendi resimleri arasındaki ilişkiyi anlayıp bütünleştirebilmelidirler (Eren, 2015). Eğitim bireylerin hayatında bu denli önemli bir yere sahipken eğitimin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde eğitimin kaliteli olması ve öğretmenlerinin özellikleri büyük önem taşımaktadır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1973).

Öğretmenlik mesleği bahsi geçen öneminin yanında kültürel, sosyal, ekonomik, politik ve bireysel açıdan tüm toplumlarda oldukça önemli rol ve sorumlukları olan bir meslektir (Bozbayındır, 2019). Bir ülkenin geleceğinin mimarı, öğretmenlerdir. Doktorunu, mühendisini, öğretmenini, avukatını, polisini, askerini, şoförünü, kısacası toplumun her kesiminde görev yapan insanları yetiştirenler kişiler öğretmenlerdir. Ülkelerin kaderlerinde öğretmenlerin oldukça büyük bir önemi vardır. Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin

sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir (Özden, 1999). Özellikle anaokulu öğretmenlerinin mesleki yeterliğine ilişkin davranışları, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gibi tüm alanlardaki gelişimlerinin desteklenmesi adına hayati önem taşır.

Okul öncesi eğitim dönemi çocukların gelişimsel süreçleri açısından ilgiye ve desteğe en fazla ihtiyaç duydukları dönemdir (Ceylan, 2017). Çocuk, öğretmen desteği ile farklı bilgiler edinir ve farklı beceriler kazanırken, öğretmenin sevgisinden, düşüncelerinden, değerlerinden, duygusal tepkilerinden, alışkanlıklarından, tutum ve davranışlarından etkilenecek ve öğretmenini rol model olarak görerek taklit etmektedir (Durualp ve Ünal, 2013). Öğretmenleri tarafından sevildiğini hisseden öğrencilerin derslerinde daha başarılı oldukları ve yeni şeyler öğrenip denemekten çekinmedikleri görülmektedir (Ercan, 2014). Öğretmenlerin çocukları sevmeleri ve onlarla iyi iletişimde olmaları çocukların duygu durumlarını kontrol altına alma yeteneğini kazanmalarını da sağlamaktadır (Myers, 2009). Ergün ve Özdaş (1999) çocukların sevgi gördükleri ortamlarda kurallara uymama durumunun azalacağını, çocuğa değer gösterilmeyen, onun düşüncelerine önem verilmeyen ortamlarda ise disiplin sorunlarının artabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenin çocukları ne kadar sevdiği ve iletişim kurma şekli de eğitim ve öğretim çerçevesinde oldukça önemlidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları sevme durumları, bağlanma teorisi ve sosyal öğrenme kuramı ile ilişkilendirilebilir. Sevgi de bir bağlanma türü olduğu için öğretmenlerin çocuklara olan sevgisi çocuklarla olumlu ilişkiler geliştirmelerini sağlar ve bir bağlanma ilişkisi yaratır. Erken çocukluk yıllarında oluşan bağlanmanın kalitesi, çocuğun kişilik gelişimini büyük oranda etkilemektedir. Güvenli bağlanma ilişkisi çocuğun benlik gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Evirgen Geniş ve Gözün Kahraman, 2018).

Sosyal öğrenme kuramına göre ise; çocuklar öğretmenlerini taklit ederek, akranlarının yaptıkları davranışları gözlemleyerek ve bu davranışların ödüllendirildiğini ya da cezalandırıldığını görerek öğrenirler. Çocuklar gözlemlerinden sonuç çıkararak pekiştirilen davranışları taklit ederler. İnsan davranışını ve kişiliğini oluşturan güçlü bir pekiştirici şekli de sosyal pekiştiricilerdir. Onaylama, gülümseme, ilgi gösterme, övgü ve teşvik etme gibi sosyal pekiştiriciler bireylere istenilen davranışları kazandırabilme açısından önemlidir (Bayrakçı, 2007).

Bandura insanların öğrendiği birçok davranışı, başka insanların davranışlarını gözlemleyerek ve onları model alarak ile kazandığını söyler. Örneğin, çocuklar ebeveynlerini kitap okurken izleyerek kitap okumayı benimseyebilir, öğretmenin tutum ve davranışlarını olumlu olumsuz taklit edebilir, akranlarının yaptığı sevgi dolu ya da saldırgan davranışları model alma yoluyla dolaylı şekilde öğrenebilirler (Çetrez Arıcan vd., 2018).

Dolaylı öğrenme, bireylerin yaşantılar yoluyla öğrenmenin yanında, çevresini gözlemleyerek de öğrenebileceğini belirtir. Dolaylı öğrenme büyük önem taşır, çünkü kişilerin bazı davranış kalıplarını öğrenmesini kolaylaştırır ve bu dönemde vakit alan deneme-yanılma yolundan ve yapılacak büyük hatalardan kaçınılır. Aynı zamanda dolaylı öğrenme kapasitesi bireyin; kaynak bulmakta, zaman harcamada ve mekânsal zorlukları nedeniyle ulaşamayacağı yeni bilgilerin daha kolay edinmesi ve yeni aktiviteler keşfetmesini sağlar (Brown, 1999).

Yeni davranışların öğrenilmesinde öğretmenin doğru rol- model olması oldukça önemlidir. Öğretmenin kullandığı sözcükler ve dil, öğrencilere karşı olan davranışları ve tutumu öğrencilerce model olarak alınır. Sosyal öğrenme kuramına göre, öğretmenin öğrencilerine sınıf içinde model olması, öğretmenin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Eğer öğretmen öğrencilerle iyi ilişkiler kurarsa, öğrencilerine model olabilir. Tam aksi durumda ise, öğrenciler sınıfın dışında model ararlar. Öğretmenin çalışma planı, standardı, ilkeleri ve öğrenciye karşı olumlu tutumu iyi bir model olmasına olumlu katkı sağlar (Korkmaz, 2003).

1.7. Okul Öncesi Çocuğun Gelişimine ve Öğrenmesine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar

İnsan hayatının en hızlı geliştiği, öğrenmenin hızlı gerçekleştiği ve en değerli dönemi olan okul öncesi dönemde, çocukların gelişim ve öğrenmelerini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler kuramcılar tarafından farklı şekillerde ele alınarak incelenmiştir. Çocuk sevmenin ve sosyal çevre ile çevresel faktörlerin öneminin vurgulandığı bazı kuramlar bulunmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, ihtiyaçlar teorisi, bağlanma kuramı ve ekolojik kuram bunların başında gelmektedir.

Sosyal öğrenme kavramı ilk defa 1947 yılında Julian B. Rotter tarafından kullanılmıştır. Rotter (1947)'e göre, “insan, hayatına etkisi olan tecrübelerini yönetebilecek yeteneğine sahip bilinçli bir canlıdır. Bununla birlikte dış uyarıcılar ve

pekiştireçler de insan davranışlarını etkilemektedirler. Kişilik, bireyin kendisi ile çevresi arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir. İnsan davranışını anlayabilmek için bireyi ve çevreye verdiği tepki tepkileri göz önünde bulundurmak gereklidir” (Rotter, 1947; akt. Mearnsi 2004; Korkmaz, 2003). Günümüzde ise sosyal öğrenme kuramı deyince ilk düşünülen isim olarak Albert Bandura gelmektedir

1.7.1. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Becerisi Modeli

Bandura'nın ilk olarak öğrenmeye getirdiği yaklaşım sosyal davranışçılıktır. Albert Bandura kişilerin öğrenme şekillerini açıklamak için sosyal öğrenme kuramını ortaya atmıştır. Sonrasında ise taklit ve gözlemin, kişilerin öğrenmesini açıklamada yeterli olmadığını anlamış ve Bandura kuramını düşünme, hafıza, dil ve davranışların sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme gibi bilişsel süreçleri de içine alacak biçimde genişletmiştir (Malone, 2002).

Çocuklar temel ihtiyaçlarını, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için insanlarla iletişim ve etkileşim içinde olma ihtiyacı içindelerdir. Çocukların toplum içinde uyum sağlayabilmeleri için onların davranışlarının topluma uygun davranışlar göstermeleri gerekir. Bu davranışların tümü “sosyal beceriler” olarak tanımlanır. Erken çocukluk döneminde sosyal uyum becerilerinin gelişimi, ilerleyen dönemlerdeki sosyal uyum becerilerinin temelini oluşturur. Bu nedenle çocukların okul öncesi dönemdeki sosyal uyum becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Kişinin mutlu bir yaşam sürmesi ve toplumun sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için, insanların bazı sosyal becerileri kazanması ve geliştirmesi gerekmektedir. Bu becerileri çocukların sosyal çevrelerinde karşılaştıkları birtakım sorunlar ile baş edebilme becerilerini de desteklemektedir (Çetrez Arıcan vd., 2018).

Sosyal beceriler, insanın toplum tarafından verilen görevleri yerine getirebilmeleri amacıyla yapması gereken davranışları içerir. Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır. Öğrenilmiş davranışlar öncelikle aile bireyleri ile olan iletişimin sonucunda kazanır. Bebek temel ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması esnasında bakım verenle karşılıklı bir etkileşim içerisine girerek ilk sosyal davranışlarını oluşturur. İlk sosyallik bebeğe bakım veren kişi ile başlar. Bakım veren ve çocuk arasındaki iletişim diğer sosyal ilişkilerin temelini oluşturur. Bu iletişimin doğru kurulmuş olması çocuğun kişiliğini sağlıklı geliştirmesini sağlar ve çevresi ile pozitif ilişkiler kurmasına zemin hazırlar (Erbay, 2008).

Bandura'nın (1967) sosyal öğrenme modelinde gözlem ve taklit yoluyla öğrenmeden bahsedilir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre "insan davranışları ve çevre, karşılıklı etkileşim halindedir. Birey; sosyal çevresi ile girdiği etkileşimde, taklit, gözlem ve model alma yöntemlerini kullanarak yeni davranışlar öğrenir veya var olan davranışlarını yeniler" (Bandura, 1977). Bandura, "bireyin her şeyi doğrudan öğrenmesine gerek olmadığını, başkalarının deneyimlerini gözleyerek de öğrenebileceğini savunmaktadır" (Bandura ve Walters, 1963). Bandura'ya göre insanlar başkalarının davranışlarını gözleyerek yeni davranışlar kazanırlar (Liebert ve Spiegler, 1990; Maccoby, 2000). Gözlem yapan çocuk, gözlemlediklerini hafızaya kaydetmekte ve gözlemlenen bilgiyi sembollerle kodlayarak belleğinde saklamaktadır. Ayrıca davranışı oluşturan zihinsel süreçlerin bir çoğunluğu, model alınan kişiden kazanılan görsel bilgi ile sözel bilgiye dönüştürülerek depolanmaktadır. Sosyal bilişsel kurama göre çocuk neyi taklit edeceği ile ilgili seçici davranmaktadır (Taştepe ve Başbay, 2015). Çocuk, gözlediği modellerin; pekiştirilen davranışlarını kendisi de göstermekte, cezalandırılan davranışlarını ise yapmamaktadır (Selçuk, 2000). Cartledge, Milburn ve Bandura'nın tanımlarından şu sonuca varılabilir; sosyal becerilerin kazanılmasında çevresel faktörler ve içsel motivasyon etkindir. Aileler, çocukların ilk sosyal davranış modellerini oluşturur, anne-baba davranışları çocukların sosyal beceri kazanımında ilk ve önemli bir etkindir. İkinci etken ise, çocuğun içinde bulunduğu okul öncesi eğitim çevresi yani arkadaşları ve öğretmenleridir (Erbay, 2008). Bu süreçte, çocuğun karşılanması gereken en temel gereksinimi sevgi ve ilgi ihtiyacıdır (Yazıcı, 2013).

1.7.2. Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi

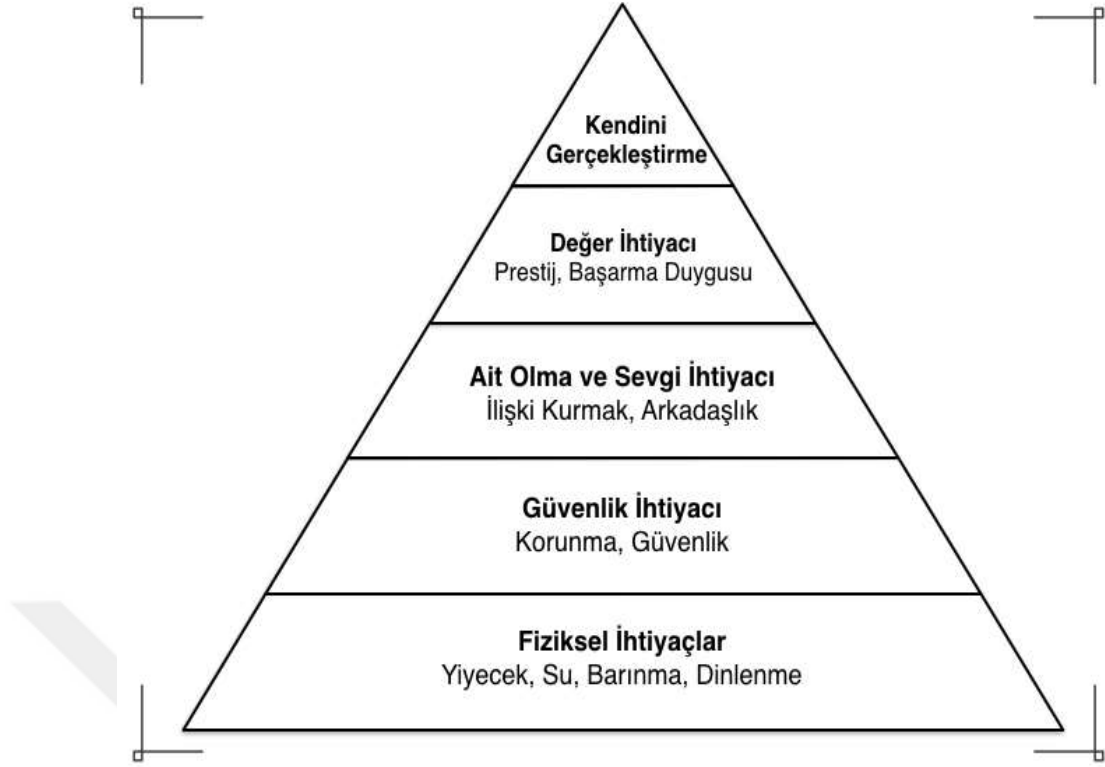
Sosyal bilimci Abraham Maslow (1943) ise ihtiyaçlar piramidi teorisinde kişinin kendisini gerçekleştirme ilişkine bu durumu insanın yaşamındaki gereksinimleri basamaklayarak anlatmaya çalışmıştır. Teoriye göre belli bir hiyerarşi içerisinde en temel ihtiyaçlardan hareketle alt seviyedeki bir ihtiyaç karşılanmadan bir üst basamağa geçilemeyeceği belirtilmektedir. Bu anlamda sevgi ve sevilme ihtiyacının önemi büyüktür (Kula ve Çakar, 2015; Çoban, 2021).

Maslow ihtiyaçlar teorisinde fizyolojik ihtiyaçlardan sonraki basamak olarak güvenlik ihtiyacını belirtmekte ve bireylerin güvenlik ihtiyacı giderilmeden bir üst basamağa geçilemeyeceğinden bahsetmektedir. Dolayısıyla, güvenlik ihtiyacı karşılanmadan bireyin sosyal ihtiyaçları şeklinde tanımlanan; aidiyet, sevgi, kendine

saygı ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlarını karşılamak adına bir girişimde bulunması mümkün görülmemektedir (Kula ve Çakar, 2015).

Abraham Maslow tarafından ortaya atılan ihtiyaçlar teorisi dahilinde, kişilerin ihtiyaçlarının belirli bir düzen ve sıra ile konu edildiği, ancak alt basamaktaki ihtiyaçların giderilmesi halinde bir üst basamağa geçilebileceği, kişilik oluşumu için bütün ihtiyaçların belirli oranda karşılanması gerektiği gibi ilkeler mevcuttur. Kişilerin hayat boyu, her dönemde gereksinimlerinin olması ve bu gereksinimler dahilinde hedefler belirlemesi hiyerarşinin teorik düzenini oluşturmuştur. Kişinin gereksinimleri belirli kategorilere ve bazı basamaklara göre düzenlemiştir. Hiyerarşi dahilinde bir üst basamağa geçiş yapan bireyin alttaki basamaktan yeterli düzeyde ihtiyaçlarının karşılanmış olması gereklidir. En alt basamakta fiziksel ihtiyaçlar bulunmaktadır. Burada insanın bir canlı olarak temel ihtiyacı olan ve yaşamının kaynağı besin, su, hava ihtiyacı ve uyku, cinsellik, boşaltım gibi ihtiyaçları mevcuttur. Hiyerarşiye göre ikinci basamak, güvenlik ihtiyacıdır. Bu basamağında; bireyin güven içerisinde yaşama gereksinimi, ailesini ve kendini kaos ve karışıklıklardan uzak tutma arzusu, ahlaklı olması, iş ihtiyacı mevcuttur. Sonraki basamakta bireyin aidiyet isteği ortaya çıkmaktadır. Bu aidiyet ve sevgi basamağı içerisinde toplumsal ilişkiler, ikili ilişkiler, sevme ve sevilme ihtiyacı söz konusudur (Çoban, 2021).

Dördüncü basamakta ise değer/saygı gereksinimine dahil olarak prestij, kazanılan başarılar, bireyin toplum tarafından kabul görmesi ve takdir edilmesi, başkalarının saygı duyulması isteği, özsaygı yer almaktadır. Son basamak ise beşinci basamak olan, kişinin kendini gerçekleştirme basamağıdır. Bu basamakta kişinin yapabildiklerinin farkına varması, kişisel tatmin, yaratıcılık, yeteneklerin ortaya çıkması, problem çözücü özellik, erdemlilik, içtenlik gibi durumlar bulunmaktadır (Çoban, 2021).

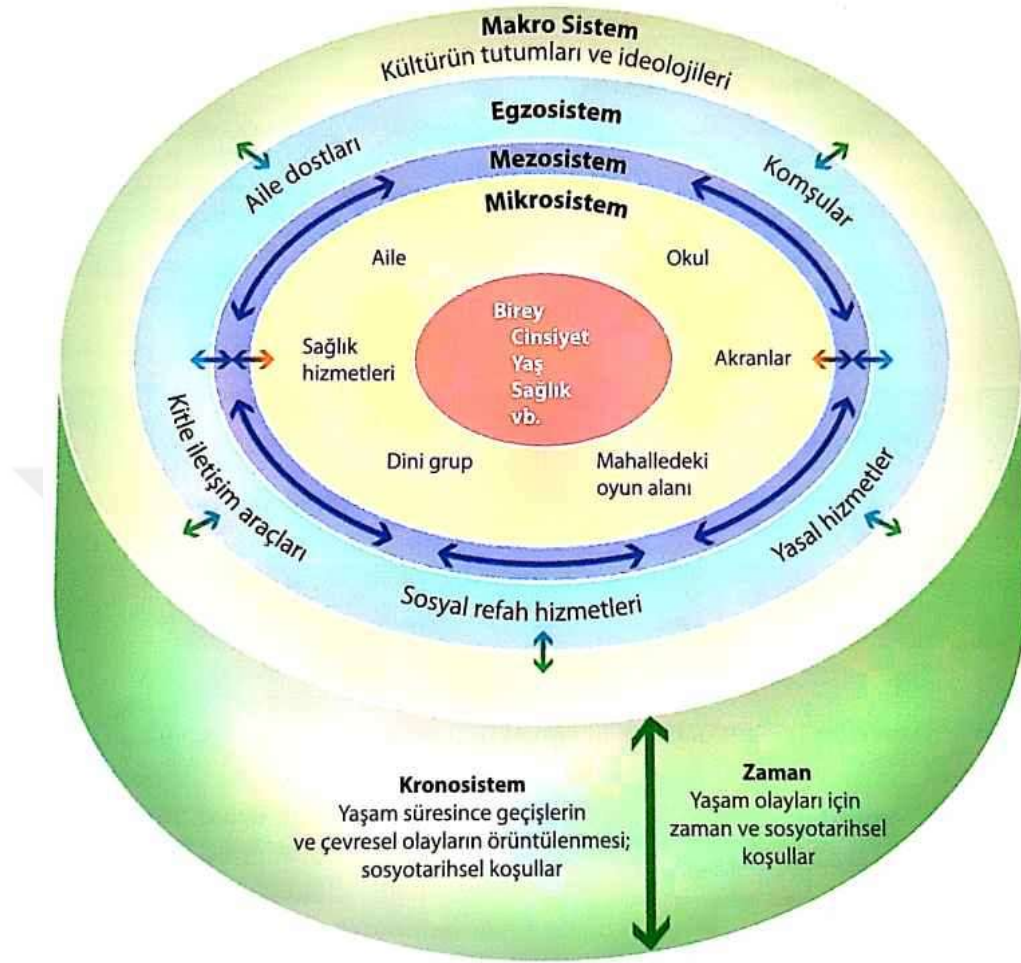


Şekil 1. Maslow İhtiyaçlar Primiti (Kenrick ve Krems, 2018)

Maslow'un ihtiyaçlar teorisine göre; çocukların ileride kendilerini gerçekleştirebilmeleri yolunda attıkları her adımda başarılı olabilmeleri için mekânsal ve kurumsal olarak okul öncesi eğitim kurumlarının varlığı kadar çocukların kendilerine ebeveynlerinden sonra rol model olarak gördükleri okul öncesi öğretmenleri ve bu öğretmenlerin çocuk sevme davranışları da bir o kadar önemlidir. Çünkü çocukların önce okula sonra topluma uyumlarının sağlanmasında en etkili faktörlerden biri de öğretmenlerinin kendilerini sevdiğini algılamalarıdır (Valeski ve Stipek, 2001).

1.7.3. Uri Bronfenbrenner Ekolojik Kuram

Bronfenbrenner ise ekolojik kuramında çocuğun gelişimi için çevrenin etkisinin büyük olduğunu savunur. Bir makrosistem oluşturmuştur ve bu sistemi, içten dışa doğru, mikrosistem, mezosistem, egzosistem, makrosistem ve kronosistem olarak sıralamıştır (Santrock, 2021). Uri Bronfenbrenner tarafından geliştirilen ekolojik kuram, çevresel sistemlerin gelişim üzerine etkili olduğunu iddia eder. Bu bağlamda bir çevresel sistem tanımlamıştır (Doğan vd., 2021).



Şekil 2. Gelişimde Bronfenbrenner'in Ekolojik Kuramı (Santrock, 2021)

Yukarıda bahsedilen 5 alana detaylı olarak bakacak olursak (Santrock, 2021);

- **Mikrosistem;** bireyin içinde yaşadığı çevredir. Kişinin ailesi, okulu, mahallesi ve işi gibi bağlamları içerir. Sosyal ilişkiler, anne baba ile, akranları ve öğretmenleri ile olan ilişkiler bu sistemde yer alır.
- **Mezosistem;** mikrosistemler arasındaki ilişkileri veya bağlamlar arasındaki bağlantıları içerir. Örneğin aile içi ilişkilerdeki deneyim ve okul deneyimleri arasındaki ilişki verilebilir. Örneğin ailesi tarafından reddedilen bir çocuk, öğretmeni ile olumlu ilişkiler geliştirmekte zorlanabilir.

- **Egzosistem;** kişinin aktif rol almadığı bir ortamda kişinin yakınının farklı sosyal ortamını etkilemesidir. Örneğin evdeki kocanın ya da çocuğun evdeki yaşantısı, annenin iş yaşantısını etkileyebilir.
- **Makrosistem;** kişilerin içinde yaşadıkları kültürdür. Kültür insanların davranış örüntülerini, inançlarını ve nesilden nesile geçen tüm ürünlerini temsil eder. Bu nedenle kültürün gelişime etkisi yadsınamaz.
- **Kronosistem;** ilişkilerin zamanla bağlarını tanımlar, zamanın olaylar üzerindeki etkisinden bahseder.

Yukarıdaki sistemsel analize bakıldığında çocuk için öncelikli olarak aile içi ilişkilerin önemini, ardından bu ilişkilerin sosyal çevre ile olan ilişkilerin temelini oluşturduğu görülmektedir. Özellikle de egzosistem çerçevesinde çocuğun okul yaşantısının, hayatının diğer alanlarına ne derece etki ettiği görülmektedir. Çocuğun olumlu sosyal ilişkiler içerisinde olması, sevilmesi ve değer görmesi çocuğun diğer gelişim alanlarını da etkilediği için, aile kadar çocuğun okulda da sevilmesi, ilgi ve değer görmesi önemlidir.

1.7.4. Bağlanma Kuramı

John Bowlby, bağlanmanın çok erken dönemde başladığını ve sağlıklı kurulan bağlanma ilişkilerin sonucunda, güvenin ve öğrenmenin olumlu şekilde geliştiğini düşünmüştür (Santrock, 2021).

Öğretmen-çocuk ilişkisini inceleyen çalışmalar genellikle eğitim ve psikoloji disiplinleri çerçevesinde gerçekleşmiş ve bu çalışmalar büyük oranda bağlanma kuramını temel almışlardır (Sabol ve Pianta, 2012). John Bowlby'nin araştırmalarının insanlar üzerine yoğunlaşması ile yaşamın ilk yılında bir bakıcıya bağlanmanın tüm yaşam boyunca önemini öne sürmüştür. Ona göre bebeklik döneminde güvenli bağlanma gerçekleştiyse bebek büyük ihtimalle çocukluk ve yetişkinlik döneminde olumlu bir gelişim gösterecektir (Santrock, 2021).

Bowlby, “çocukların, kendilerine bakım veren kişilerle erken dönemde kurulan güvenli bağlanmasının, çocuğun kendisi ve başkaları hakkındaki inançlarını yapılandıracağını, gelecekteki kişiler arası ilişkilerine önemli derecede etki edeceğini” belirtmektedir (Lynch ve Cicchetti, 1997).

Uzun yıllar boyunca bağlanma konusunu ele alan araştırmacılar çoğunlukla ev ortamındaki ebeveyn çocuk ilişkisini inceleyen çalışmalar yürütmüşlerdir. Ancak

dikkatler son yirmi yılda okuldaki yetişkin-çocuk ilişkilerine yönelmiş durumdadır (Verschueren ve Koomen, 2012). Bazı araştırmacılara göre küçük yaştaki çocuklar öğretmenleri ile bağlanma veya bağlanmaya benzer ilişkiler kurarlar (Koles vd., 2013). “Çocuk eğer öğretmeni ile güvenli bir bağlanma ilişkisi kurarsa sınıf ortamında kendini güvende hisseder ve bu güvende olma duygusu ile içinde bulunduğu çevreyi keşfetmeye yönelir. Bu da çocuğun daha iyi gelişimini destekler” (Howes ve Ritchie, 1998). Ayrıca bağlanma, çocuğun sosyalleşme sürecinin temelini oluşturur (Bergin ve Bergin, 2009). Öğretmenleri ile olumlu ilişkisi olan çocuklar akranlarına, olumlu etkileşim ve olumlu tepkiler beklentisi ile yönelirler (Mitchell-Copeland vd., 1997). Bağlanmanın en önemli faktörlerinden birinin ihtiyaçların karşılanması olduğunu düşünürsek sevgi ihtiyacı ile bağlanma arasında önemli bir ilişki olduğundan bahsedilebilir.

Yapılan birçok araştırma ve savunulan kuramda görülüyor ki, çocuğun gelişiminde ve eğitiminde çocukla kurulan iyi ilişki, sağlıklı bağlanma, sevgi ihtiyacının karşılanması çocukların hem öğrenmelerini hem de ilerleyen hayatlarında daha iyi ilişkiler kurmasını desteklemektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri

İnsanlarla kurulan ilişkiler açısından öğretmenlik, diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş okul ve sınıf ortamında öğrencilerle, okul dışındaki ortamlarda ise veliler ve toplumdaki diğer bireylerle ilişki ve etkileşim içinde olan bir meslektir. Çağdaş bir öğretmenin sahip olması ve göstermesi gereken nitelikler temelde birbirine çok benzerdir. Erdem (2005) bu nitelikleri kişisel nitelikler ve mesleki nitelikler olmak üzere iki ana başlıkta toplamıştır:

1. Öğretmenin Kişisel Nitelikleri:

- Hoşgörülü ve sabırlı olma
- Açık görüşlü, esnek ve uyarlayıcı olma
- Sevecen, anlayışlı ve esprili olma
- Yüksek başarı beklentisi içinde olma
- Cesaretlendirici ve destekleyici olma

2. Öğretmenin Mesleki Nitelikleri:

- Genel Kültür
- Konu alanı bilgisi
- Mesleki beceri ve yeterlikler

Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır (Demirel, 1999). Bu nitelikleri kazanabilmek için hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim alması temeldir. Fakat bu şartların bulunması gerekli olmakla beraber, eğitimde istenilen başarı ve verimliliği sağlamada yeterli değildir. Çünkü eğitim sistemini çalıştıracak araç ve gereçleri kullanacak ve kullandıracak insan öğretmendir. Öğretmenin niteliği ve yeterliği eğitim öğretim faaliyetinin başarılı olmasında oldukça önemli bir faktördür (Kan, 2009).

2.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlikleri

Öğretmen yeterlikleri, “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008a). Öğretmen yeterliklerinin tanımlanması ve

sınırlarının belirlenmesi oldukça karmaşık bir iştir. Çünkü öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin neleri bilmesi ve yapabilmesi ile ilgili beklentiler sürekli değişen bir özelliğe sahiptir.

Türkiye’de 2002 yılında MEB, öğretmen yeterlikleri konusunu Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında ele alarak öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yürütmüştür.

Bu çalışmalar sonucunda öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri;

- A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim
- B. Öğrenciyi Tanıma
- C. Öğretme ve Öğrenme Süreci
- D. Öğrenme ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
- E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri
- F. Program ve İçerik Bilgisi

başlıkları altında ele alınmıştır (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006).

2.1.2. Okul Öncesi Öğretmeninin Özel Alan Yeterlikleri

MEB’ de, öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri çalışmaları yürütülürken diğer taraftan da her bir branştaki öğretmenin görevini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlarda farklılık olması gerektiğinden yola çıkılarak Özel Alan Yeterlikleri çalışmaları başlatılmıştır. (Dağlıoğlu, 2009).

Bu çalışmalar sonucunda, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, okul öncesi öğretmenlerinin özel alanına yönelik olan yeterlik alanları ve alana göre öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri şu şekilde belirlemiştir (MEB, 2008a; MEB, 2008b);

- **Gelişim alanları:** “Gelişim alanlarını desteklemek adına eğitim süreçlerini planlayabilme, eğitim ortamlarını uygun olarak düzenleyebilme, materyal seçebilme kullanabilme ve uygun materyal hazırlayabilme, eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütebilme”,
- **Ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi:** “Ailelerle iletişim kurabilme ve sınıf ortamında ve dışında aile katılımını sağlayabilme, ailelerin ihtiyacı olan aile eğitim etkinliklerini yürütebilme”,

- **Değerlendirme:** “Eğitim programını ve çocukların gelişimini değerlendirebilme”,
- **İletişim:** “Etkin dinleme becerisini geliştirebilme, empati kurabilme becerisini geliştirebilme, kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme, bilişim teknolojilerinin günlük hayatta kullanımına ait farkındalıklar geliştirebilme”,
- **Yaratıcılık ve estetik:** “Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yollarını üretme becerisini geliştirebilme, özgün ürünler oluşturma becerisi geliştirebilme, estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme”,
- **Okul ve toplumla iş birliği yapma:** “Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkında olmalarını ve bu bayramlara katılımlarını sağlayabilme, ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu sağlayabilme, okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme”,
- **Mesleki gelişimi sağlama:** “İhtiyacı olan gelişimini belirleyebilmedir”.

Görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin görevlerini Milli Eğitimin Genel Amaç ve İlkelerine uygun olarak yerine getirmelerinde mesleklerinin gerektirdiği uygun niteliklere sahip olmaları gerekmektedir.

2.2. Okul Öncesi Öğretmenin Nitelikleri

Okul öncesi öğretmenliği diğer alan öğretmenliklerine göre daha farklı bir yapı sergilemektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin etkili ve başarılı olabilmesinde öğretmenin sahip olduğu mesleki bilgi ve beceriler kadar, öğretmenin kişilik özellikleri de önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen niteliklerinin neler olması gerektiğine ilişkin çalışmalar incelendiğinde araştırmaların daha çok “etkili öğretmenin nitelikleri” konusunda yoğunlaştığı görülmüştür.

Nitelikli bir okul öncesi eğitimi etkili uygulamalar kullanarak sağlayacak olan kişiler okul öncesi öğretmenleridir. Diğer öğretmenlik branşlarında olduğu gibi etkili okul öncesi öğretmenlerinin de sahip olması gerekli birtakım nitelikler mevcuttur. Etkili öğretmenlerin mesleki açıdan sahip oldukları özelliklere ilişkin bilimsel araştırma sonuçları özetlendiğinde; etkili öğretmenler için “sözel beceriler, öğretmen yetiştirme programlarındaki eğitsel görevler (öğretmenlik meslek bilgisi), sertifikalandırma, alan bilgisi, öğretmenlik deneyimi, risk altındaki ve üstün yetenekli

çocuklarla çalışma” gibi özelliklerin, ön koşul niteliği taşıdığı saptanmıştır (Stronge, 2018).

Etkili öğretmenlerin kişisel özellikleri incelendiğinde ise, Cartwright (1999) iyi bir okul öncesi öğretmeni olmanın çocukları sevmekten, bu alanda eğitim almak ve deneyim sahibi olmaktan çok daha öte olduğunu savunmaktadır. Etkili öğretmenlerin kişisel açıdan taşıdıkları özelliklerin; mesleğe ilişkin heves/coşku (Wood, 1998; Patrick vd., 2000; Colker, 2008; Keller vd., 2014), yeniliğe değişime ve öğrenmeye açık olma (Morrison, 2004; Colker, 2008), olumlu iletişim sergileme (Cartwright, 1999; Stronge vd., 2011), adil olma (Cartwright, 1999; Stronge vd., 2011), farklılıklara saygı duyma (Cartwright, 1999; Colker, 2008), saygınlık (Stronge vd., 2011), mizah anlayışı/kullanımı (Cartwright, 1999; Colker, 2008), azim/sonuna kadar direnme (Colker, 2008), pragmatizm (Colker, 2008), sabırlı olma (Colker, 2008), esneklik (Colker, 2008), yaratıcılık (Colker, 2008), otantik olma/ öz-farkındalığa sahip olma (Cartwright, 1999; Colker, 2008), risk almaya istekli olma (Colker, 2008) gibi özellikler olduğu saptanmıştır. Görüldüğü gibi, etkili öğretmenlerin sahip olduğu mesleki özellikler gibi, kişisel özellikleri hakkında da uzun bir liste oluşturmak mümkündür (Akt., Keleş ve Yurt, 2019).

2.3. Okul Öncesi Öğretmenler ve Çocuk Sevgisi

Öğretmenlerin öğrencilere karşı sahip olmaları gereken özelliklerin başında çocuk sevgisi yer almaktadır. Bir çocuğu sevmek, karşılıksız sevginin en kabullenilmiş hallerinden biridir (Yapıcı ve Yapıcı, 2004; Fromm, 2011). Okul öncesi eğitimde öğrenme sürecinin temel taşı olan öğretmen, çocuklarla iletişim içinde olma, çocukların birbirinden farklı bireysel özelliklerini destekleme, ilgi ve gereksinimlerini karşılama, programlar hazırlayıp uygulayabilme ve tüm bu çalışmalarını değerlendirme gibi özelliklere sahip olmalıdır. Ayrıca öğretmenin çocuklara olan sevgisi, kaliteli ve başarılı eğitimin en önemli unsurlarından biridir (Yolcu, 2014).

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, sınıfı uygun koşullarda yönetebilmesi, çocukların zevk alabileceği ve eğlenebileceği öğrenme ortamlarını hazırlayabilmesi için çocukları sevmeleri bir gerekliliktir (Durmuşoğlu Saltalı ve Erbay, 2013; Uğurlu, 2013; Yazıcı, 2013; Efe, 2018). Okul öncesi öğretmenlerinden ilk olarak beklenen gelişimsel açıdan kritik dönemde olan çocukların fiziksel, bilişsel, dilsel ve sosyal-duygusal olarak gelişimsel ve eğitim

ihtiyaçlarının karşılanması çok, çocukların en temel ihtiyacı olan sevgi ve ilgi ihtiyaçlarını karşılamalarıdır (Yazıcı, 2013).

Fromm'a (2011) göre "sevgi insanlarda bulunması gereken oldukça olumlu bir duygu, öğrenilmesi ve uygulanması gereken bir sanattır". Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesinde, "Çocuğun kişiliğinin tam ve uyumlu şekilde gelişmesi için sevgi ve anlayışa ihtiyacı vardır" denilmektedir (Wilson vd., 2011; Çavuşoğlu, 2013). Leif vd. (1974) göre "Öğrencilerini bir baba veya bir anne gibi seven bir öğretmen bütün kitapları iyi bilen, fakat ne işini ne de öğrencilerini sevmeyen bir öğretmenden daha üstündür. Sevgi, eğitimin temel unsurlarından biri olarak görülür. Sevgi karşılıklı bir iletişimdir. Öğretmeni tarafından sevildiğini hisseden çocuk da karşılık olarak öğretmenini aynı ölçüde sever. Bu karşılıklı sevgi ise eğitimden beklenen verimi arttıracaktır". Ergün ve Özdaş (1999), "çocukları sevmeye ve onlarla ilgilenmenin eğitim ve öğretimi başarılı olmasına sebep olduğunu" ifade etmiştir. Öğretmenlerin, çocuklarla pozitif iletişim ve etkileşim kurmadan, çocukları sevmeden başarılı olmaları olası değildir. Bir öğretmenin başarılı olabilmesi çocuk sevmesi ve öğrenme ortamını motive edici şekilde düzenlemesine bağlıdır. Kaliteli bir eğitim ancak öğretmenlerin çocukları sevmeleri ve çocuklar için öğrenmeye motive edici bir ortamın hazırlanması ile mümkün olur (Barnett ve Sinisi, 1990).

Durmuşoğlu Saltalı ve Erbay (2013) "çocuk sevgisini öğretmenlik için bir ön şart" olarak kabul etmektedir. Marso ve Pigge (1994) "öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada çocuklarla çalışmayı sevmenin öğretmen olmaya karar vermede en önemli değişken" olduğunu belirlemişlerdir (Duyan ve Gelbal, 2010). Yukarıdaki çalışmalar dikkate alındığında çocuk sevgisi yüksek düzeydeki kişilerin öğretmenlik mesleğine daha yatkın oldukları söylenebilir.

Helvacı (2009)'a göre öğretmen olmak için insanları sevmek, özverili ve sabırlı olmak gerekmektedir. Son dönemlerde öğretmen olmayı seçecek adayların çocuk sevmeye öncelikler arasında yer almaya başlamış ve etkili öğretmenlerin özellikleri arasında çocukları sevip sevmeme kişilik özelliği de önemli olmaya başlamıştır (Brown vd., 2008; Gelbal ve Duyan, 2010).

Öğretmen olabilmek için çocukları sevmek, sabırlı, ilgili, nazik ve esnek olmak gerekir (Gelbal ve Duyan, 2010). Öğretmenlik çocuklarla bir arada olmayı gerektiren bir meslek olduğu için öğretmen ve çocuk arasında kurulan sağlıklı ilişki çocuk

sevgisini artırmaktadır (Erdem ve Duyan, 2011). Öğretmen-çocuk ilişkisini etkileyen en önemli öğelerden biri öğretmenin çocuk sevgisi, bir diğeri ise öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarıdır (Veenman, 1984). Öğretmenlerin nitelikli olabilmesi için sabırlı, nazik, ilgili, esnek olmayı başarma, sakin kalabilme, bilgili olma, hoşgörölü olma ve öğretmenlik mesleğini sevmeye özelliklerini taşıması gerekir (Oktay, 1991; Gelbal ve Duyan, 2010).

Sönmez (1994), öğretmenin çocuklara olan sevgisini göstermekten kaçınmaması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü eğitim ve öğretimin başarısı çocuklarla kurulan sevgi bağına dayalıdır. Çetin (2001), öğrencilerin ideal öğretmeni, öğrencileriyle dostça ve iş birliği içinde çalışma alışkanlığı kazanmış, alan bilgisi tam, öğrencisinin yapısını ve ihtiyacını anlayan, genel eğitim ve bilim alanında yeterli, saygı ve sevgi dolu, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara saygısı olan, eğitimlerinde farklı teknik ve yöntemler kullanan bir öğretmen olarak ifade ettiklerini belirtmiştir.

Eskicumalı (2004), öğretmenlik meslek olarak seçmenin en önemli unsurlarından birinin çocukları sevmek olduğunu belirtirken, Gelbal ve Duyan (2010) çocuklarla çalışmak için çocukları sevmenin önemini çalışmalarında önemle vurgulanmaktadır. Çocuklarla çalışmayı meslekleri olarak seçen bireylerle yapılan araştırmalarda; öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ile iletişim becerileri, empati becerileri arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur (Duyan ve Gelbal, 2010; Uğurlu, 2013). Kasapoğlu ve Akyol (2012), okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik davranışları ile çocuk sevmeye davranışları arasında ilişki olduğunu, öğretmenlerin çocuk sevmeye durumunun çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkilediğini belirlemişlerdir.

Türkiye’de öğretmenlerin nitelikleriyle ilgili yapılan çalışmalar eskilere dayanırken öğretmenlerin çocuk sevgisi ve çocuk sevmelerine etki edebilecek sosyo-demografik özellikler ile öğretmenlik özellikleri arasındaki ilişkiyi içeren çalışmaların oldukça yeni ve sınırlı olduğu görülmektedir (Duyan ve Gelbal, 2010; Gelbal ve Duyan, 2010; Uğurlu, 2013). Çalışmalar bireylerin çocuk sevmeye durumlarının yaş, cinsiyet gibi bazı sosyo-demografik özellikler ile çocukluk ve çocuklarla ilgili deneyimlerinden etkilendiğini göstermektedir (Barnett ve Sinisi, 1990; Happell, 2000; Erdem ve Duyan, 2011). Okul öncesi öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri arttıkça iş doyumlarının da arttığını belirlenmiştir. İncelenen birçok çalışmada eğitimin kalitesi için öğretmenlerin çocuklarla çalışmayı sevmesi gerektiği vurgulanmaktadır

(Downing vd., 2000; Howes, 2000; Gelbal ve Duyan, 2010; Erdem ve Duyan, 2011; Yazıcı, 2013).

2.4. İlgili Araştırmalar

Çocuk sevme durumuna ilişkin literatür bulguları incelendiğinde genellikle, çocuk sevme konusunda daha çok öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk sevme durumları ve hemşireler ve hemşire adaylarının çocuk sevme durumları, iletişim becerileri ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmüştür.

Bu bölümde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk sevme durumları, hemşire ve hemşirelik öğrencilerinin çocuk sevme durumları, çocuk sevmeyi etkileyen faktörler, sosyo-demografik özellikler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri konu alan çalışmalara yer verilmiştir.

Barnett ve Sinisi (1990) Amerika'nın Kansas eyaletinde 47 kadın ve 46 erkek toplam 93 lisans öğrencisi ile yürüttüğü araştırmada, çocuk sevme tutumunun cinsiyet, cinsiyet rolleri ve çocukların davranış şekillerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda çocuk sevgisindeki farklılıkların bireyin cinsiyeti, cinsiyet rolleri, tutumları ve çocukların davranış şekillerine göre değişiklik gösterdiği, bir öğretmenin çocukları sevme ve sevmeme eğiliminin onun öğretme yaklaşımını ve çocuklarla etkileşimini değiştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda çocuklarla ilgili genel duyguların ölçülmesinin yanı sıra onlarla etkileşim şekillerinin nasıl olduğu da ortaya konmuştur.

Duyan ve Gelbal (2010) Ankara'daki ilköğretim okullarında öğretmenlerin bazı sosyo-demografik ve meslekleriyle ilgili olan nitelikleri açısından çocuk sevgisi özelliklerini karşılaştırmak amacıyla korelasyonel bir çalışma yapmıştır. Çalışma 828 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni BÇSÖ ile toplanan "çocuk sevme" puanları iken, bağımsız değişkenlerini öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuğunun olup olmaması, çocuğu varsa sahip olduğu çocuk sayısı, mesleki kıdemi, hangi branştan oldukları ile çocukla ilgili bazı etkinlikleri yapıp yapmamaları oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına bakıldığında "çalışma grubunun sahip oldukları çocuk sayısı ve cinsiyet değişkenine göre çocuk sevme durumlarında 44 farklılık tespit edilmişken, 40-50 yaş grubunda, evli, çocuk sahibi olan ve sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin çocuk sevme puanları daha yüksek" olduğunu göstermiştir.

Yazıcı (2013)'nin okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye durumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmayı 2011-2012 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirmiştir. Çalışmaya Akdeniz Üniversitesi'nden 320, Çukurova Üniversitesi'nden 290 olmak üzere toplam 610 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ve BÇSÖ kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, "okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye durumlarının yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyete göre anlamlı farklılığın kız öğretmen adayları, yaşa göre 24 yaş ve üzeri öğretmen adayları, sınıf düzeyine göre ise 4.sınıf öğretmen adayları grubu lehine olduğu bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının en uzun bulunduğu şehir ve üniversite giriş sınavında okul öncesi öğretmenliği mesleğini seçme sıralaması değişkenlerine göre çocuk sevmeye eğilimi düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı" belirlenmiştir

Hemşire adayları üzerinde yapılan bir araştırmada ise Altay ve Törüner (2014)'in öğrencilerin klinik stres yaşama durumlarının çocuk sevmeye davranışlarına etkisini incelenmiştir. Bu çalışmada çocuk hemşireliği dersini alan 81 hemşire öğrenci ile çalışılmıştır. Veriler, klinik uygulamanın hem başında ve hem de sonunda, demografik veri formu, "Klinik Stres Anketi" ve BÇSÖ ile toplanmıştır. Dönemin sonunda, klinik stres puanları yeniden kontrol edildiğinde anlamlı bir artışın olduğu ve bu artışın, mücadele ve yarar alt grubundaki artıştan kaynaklandığı belirlenmiştir. Dönemin sonunda mücadele ve yarar puanlarındaki artışın çocuk sevmeye puanını arttırdığı da tespit edilmiştir.

Ercan (2014)'in öğretmenlerin çocuk sevgisini detaylı olarak anlamak, çocuk sevgisi ile demografik özellikler arasında anlamlı ilişkilerin var olup olmadığını bulmak amacıyla yaptığı araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Sivas merkez ilçede farklı branşlardan çalışan 564 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri BÇSÖ ve "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çocuk sevmeye puanları ile cinsiyetleri ve branşları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. "Kadın öğretmenlerin çocuk sevmeye puanları, erkeklerin puanlarına oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye puanları diğer branşlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiş, ortaokul branş öğretmenlerinin puanları daha düşük, lise ve sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun

yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin puanlarının ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaşı, medeni hal, çocuk sayısı ve kıdem değişkenleriyle çocuk sevme arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı” görülmüştür.

Kabaklı ve Çimen, (2015) ise 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde yaptıkları araştırmalarında, eğitim fakültesi öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine etki eden değişkenleri incelemiştir. Çalışma İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okumakta olan 288 öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler “Demografik Bilgi Formu” ve BÇSÖ kullanılarak toplanmıştır. Yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde “öğrencilerin çocuk sevme eğilimleri; cinsiyet, çocuk bakma durumu, çocuklarla oyun oynama, çocukları sevme, geçirdiği çocukluk dönemi, ileride çocuk sahibi olmayı isteme, aile tipi ve bölümlerine göre farklılaşmış; öğrencilerin çocukluğunun geçtiği yer, yaş, medeni durum ve kardeş sayısına göre ise farklılaşmamıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında “kadın öğrenciler erkek öğrencilerden, çocuklarla oynayan öğrenciler, çocuklarla oynamayan öğrencilerden, daha önce çocuk bakan öğrenciler hiç çocuk bakmayan öğrencilerden, daha fazla çocuk sevmektedir. Çocukluk dönemi çok iyi, iyi ve orta geçen öğrenciler çocukluk dönemi kötü geçen öğrencilerden, ileride çocuk sahibi olmak isteyen öğrenciler, çocuk sahibi olma konusunda kararsız olan ve çocuk sahibi olmak istemeyen öğrencilerden, çekirdek aileye sahip olan öğrenciler, dağılmış ve geniş aileye sahip öğrencilerden çocukları daha çok sevmektedir. Okul öncesi öğretmenliği öğrencileri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü öğrencileri, Türkçe öğretmenliği öğrencileri ve İngilizce öğretmenliği öğrencilerinden daha çok çocuk sevmektedir” sonucuna ulaşılmıştır.

Bir başka araştırmada ise Çay (2015) sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının çocuk sevme düzeylerini bazı değişkenlere göre analiz etmiştir. Randomizasyon yöntemi kullanılarak örneklem gruplarının ilkinin Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Aksaray Eğitim Fakültesi ve Erciyes Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 285’i kadın, 95’i erkek toplam 380 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. İkinci grubu ise Kayseri ili merkezinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan 115 kadın, 136 erkek olmak üzere toplamda 251 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem gruplarından “Kişisel Bilgi Formu” ve BÇSÖ ile veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda “kız öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeylerinin, erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu, sınıf öğretmenlerinin

cinsiyetlerine göre çocuk sevme durumlarının değiştiği gözlenmiştir. Çocuk haberlerini takip eden öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin, çocuk haberlerini takip etmeyen öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinden daha yüksek çocuk sevme düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Çocuk kitapları okuyan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının, çocuk kitapları okumayan sınıf öğretmenlerinden ve öğretmen adaylarından daha yüksek çocuk sevme düzeyine sahip olduğu görüşmüştür. 46 yaş ve üstü öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerinin genç öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin, öğretmen adayların çocuk sevme düzeylerinden yüksek olduğu” tespit edilmiştir.

Türk vd. (2017) yaptığı çalışmada, Kars ilinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmuştur. Bu kapsamda araştırmanın evreninde toplam 1010 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin çocuk sevme durumlarının belirlenmesi, ayrıca bu durumun cinsiyet açasından öğretmenler arasında bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Yapılan çalışmaya ilköğretim kurumlarında görev alan 155 öğretmen, ortaöğretim kurumlarında görev alan 314 öğretmen ve diğer eğitim kurumlarında görevli 21 kişi olmak üzere toplam 500 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerin toplanmasında BÇSÖ ve araştırmacılar tarafından oluşturulan demografik veri formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre “kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında çocuk sevme düzeyi açasından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Öğretmenlerin yaş grupları arttıka çocuk sevme durumlarının arttığı, evli ve çocuk sahibi öğretmenlerin de bekar öğretmenlere göre çocuk sevme puanlarının daha yüksek olduğu ve bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bunun yanında mesleğini seven ve kendi isteğiyle tercih eden öğretmenlerin çocuk sevme puanları daha yüksek çıkmış olup, aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu” tespit edilmiştir.

Özcan Sağlamer ve Köse (2020) “hemşirelerin çocuk sevme düzeyleri ve ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek” için yaptıkları çalışmalarında, hastanede çalışan 2 ve 6 yaş aralığında çocuğu olan hemşireler ile tanımlayıcı, kesitsel ve ilişki arayıcı tasarımda gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucuna bakıldığında, araştırmaya katılan hemşirelerin çocuk sevme puan ortalamalarının yüksek olduğu, ebeveyn tutumu olarak en fazla demokratik tutum, en az olarak otoriter tutum

sergiledikleri ve demokratik tutum puanı arttıkça çocuk sevme düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir.

Günel ve Avcı (2021) tarafından yapılan kesitsel-tanımlayıcı desende yapılan çalışmada ise, İstanbul'da bulunan özel vakıf üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik bölümü öğrencileri ile yapılmış, hemşirelik öğrencilerinin çocuk sevme ile empatik eğilim durumları ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma 508 öğrenciden, çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden 425 öğrenci ile yapılmıştır. Veriler; "Tanıtıcı Anket Formu", BÇSÖ ve "Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada, "hemşirelik öğrencilerinin "Çocuk Sevme Ölçeği" puan ortalamalarının; 22 yaş ve üzeri, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden kız öğrenciler ve daha önce çocuğa bakım veren, çocukları seven, çocukla iletişim kurmada becerikli olan, çocuklarla beraber zaman geçirmeyi seven ve çocukların olduğu ortamda rahatsız olmayan öğrencilerde daha yüksek oran bulunmuş ve farkın istatistiksel olarak önemli olduğu" saptanmıştır. Kardeş varlığı değişkeninin öğrencilerin BÇSÖ puan ortalamalarını etkilemediği görülmüştür. Hasta çocuk bakımında "çocuğu üzmemeye ve canını acıtmamaya dikkat eden" öğrencilerde "enfeksiyona" dikkat eden öğrencilere oranla BÇSÖ puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hemşirelik öğrencilerinin BÇSÖ puan ortalamalarının; hasta çocuğa yaklaşımda zorlanmayan, lisans eğitiminde alınan derslerin çocuğa yaklaşımını olumlu anlamda etkilediğini fikrine sahip olan ve pediatri hemşiresi olma amacı bulunan öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu ve farkın istatistiksel olarak önemli olduğu görülmüştür. Hasta ve sağlıklı çocuğa yaklaşımda, hissedilen sevgide ve çocuk ile yetişkin hasta bakımında fark olduğunu düşünmenin öğrencilerin BÇSÖ puan ortalamalarını etkilemediği tespit edilmiştir.

Ardahan Akgül vd. (2021), "hemşirelik bölümü öğrencilerinin çocuk sevme düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi" incelemiştir. Bu çalışmanın amacı "öğrencilerin çocuk sevme durumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin çocuk sevme durumlarının karşılaştırılmasıdır". Tanımlayıcı analiz yapılan bu çalışmada bir devlet üniversitesinin Hemşirelik Bölümü öğrencisi ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 48 dördüncü sınıf öğrencisi ve 55 üçüncü sınıf öğrencisi ile yapılan bir çalışmadır. Öğrencilerin sınıflarına göre yaş ortalamaları arasında anlamlı farklılık varken, sınav not ortalamaları, cinsiyet ve kardeş varlığı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık

bulunamamıştır. Her iki sınıfta da eğitim alan öğrencilerin kişisel özelliklerine göre BÇSÖ toplam puanlarının ortalamaları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Yapılan araştırmada korelasyon analizine göre üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin çocuk sevme puanları ile sınav notları ve genel not ortalamaları arasında anlamlı ilişki bulunamazken, çocuk sevme puanları ve yaş arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.

Yurt içi alan yazında çocuk sevmenin, çocukların sosyalleşmesini, bağlanmasını, öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ulaşılabilen yurt içi araştırmaların bulguları incelendiğinde; ailesinden ve okulundan sevgi gören çocuğun bağlanmasının, öğrenmesinin, iletişiminin, sosyal ilişkilerinin, kendine güveninin de yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerini etkileyen faktörler içerisinde en önemlilerin de çocuk sahibi olma ve evli olma durumları olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Yabancı literatür incelendiğinde bu konu ile alakalı sınırlı bulguya rastlanmıştır. Bu bağlamda Barnett ve Sinisi (1990)'nin çocuk sevgisindeki farklılıkların bireyin cinsiyeti, cinsiyet rolleri, tutumları ve çocukların davranış şekillerine göre değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Araştırma sonucunda bir öğretmenin çocukları sevme ve sevmeme eğiliminin onun öğretme yaklaşımını ve çocuklarla etkileşimini değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı, araştırmanın hipotezleri, araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları, yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları hakkındaki bilgiler sunulmuştur.

Bu çalışma; Tekirdağ İli Çorlu ilçesinde yaşayan 18-65 yaş arası 132 lisans mezunu ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür.

Yapılan araştırma betimsel bir çalışma olup, ilişkisel tarama modeli türünde bir çalışmadır. Çalışmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında 12.02.2022 ile 10.03.2022 tarihleri arasında toplanmıştır.

Araştırmanın verileri, “Sosyo-Demografik Bilgi Formu” ve “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği (BÇSÖ)” kullanılarak toplanmıştır.

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin çocuk sevme durumları bazı sosyo-demografik özellikler açısından incelenecektir.

3.2. Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırmanın temel amacı, “okul öncesi öğretmenlerinin bazı sosyo-demografik özellikleri ile çocuk sevme durumu arasındaki ilişkiyi” incelemektir. Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin soru cümleleri aşağıda sıralanmıştır:

- H1. Okul öncesi öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine (cinsiyetlerine, yaş gruplarına, medeni durumlarına ve çocuk sahibi olup olmamalarına) göre çocuk sevme ölçeğinden alınan puanlar arasında fark var mıdır?
- H2. Sahip olunan çocuk sayısı, öğretmenlikteki hizmet süresi ve çalışılan okul ile öğretmenlerin çocuk sevme ölçeğinden aldıkları puanlar arasında fark var mıdır?

3.3. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma kapsamındaki veri toplama araçlarının (Sosyo-Demografik Bilgi Formu, Çocuk Sevme Ölçeği), araştırmanın amaçları doğrultusundaki verileri elde etmede yeterli olduğu varsayılmaktadır.

Araştırma sürecine katılan okul öncesi öğretmenlerinin ölçme araçlarına samimiyetle yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

3.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin çocuk sevme durumlarına yönelik olarak, kullanılan ölçme araçlarındaki sorulara verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Araştırma; Tekirdağ ili Çorlu İlçesinde 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

3.5. Araştırmanın Yöntemi

Yapılan araştırma betimsel bir çalışma olup, ilişkisel tarama modeli türünde bir çalışmadır. Çalışmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında 12.02.2022 ile 10.03.2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Bu araştırma; okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etkileyen değişkenleri incelemek amacıyla düzenlenmiş, genel tarama türünde ve nicel araştırma tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma, durumu bağlantıları içinde bütünsel (holistik) bakış açısı kullanarak inceler. Olayı etkileyen değişkenler araştırmada ortaya çıkar. Nicel araştırma tasarımı, çalışmadan önce belirlenir ve basamaklar şeklinde gerçekleştirilir. Nicel araştırma verileri, SPSS vb. istatistiksel veri analizi programları ile incelenip yorumlanır. Nicel araştırmalarda gerçeklik araştırmacıdan bağımsız görülür ve bu gerçeklik nesnel bir şekilde gözlenebilir, ölçülebilir, analiz edilebilir. Nicel araştırmada araştırmacının nedensellik ilişkilerini açıklama, tahminde bulunma ve genelleme yapma gibi amaçları vardır (Büyüköztürk vd., 2016). Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama türleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir (Karasar, 2012).

3.6. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Tekirdağ İli, Çorlu İlçesinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi anaokullarında görev yapan lisans mezunu okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmıştır. Çalışma grubunun belirlenebilmesi için okul listeleri ve öğretmen sayıları İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilmiştir. İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan okul listesindeki tüm özel ve resmi anaokullarının müdürleri ile görüşülmüş ve bu doğrultuda okullarda bulunan anaokulu öğretmenlerinin listesi oluşturulmuştur. Listelere göre okul müdürlerinden randevu alınarak okullarla görüşmelere gidilmiş, görev yapan öğretmenlerin uygun zamanlarında, uygun koşullarda öğretmenlerle teker teker görüşülmüştür. Öncelikle öğretmenlere gönüllülük formu doldurtulmuş ve ardından ölçme araçları uygulanmıştır. Bu çalışma; Tekirdağ İli Çorlu ilçesinde yaşayan 18-63 yaş arası 132 lisans mezunu olan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 104 resmi anaokulu ve 28 özel anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür.

3.7. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, “Sosyo-Demografik Bilgi Formu” ve “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği (BÇSÖ)” kullanılarak toplanmıştır.

3.7.1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu

Sosyo-Demografik Bilgi Formu, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenlerine ait demografik bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Öğretmenlere uygulanan bu formda, öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre (yaş, cinsiyet, çocuk sahibi olma durumu, sahip olunan çocuk sayısı, medeni durum) ve öğretmenlerin bazı çalışma özellikleri (hizmet süresi, çalıştığı kurum türü, mesleki kıdemi ve haftalık çalışma saati) ile ilgili toplam 9 soru yer almaktadır. “Demografik Bilgi Formu” Ek-C’de sunulmuştur.

3.7.2. Barnett Çocuk Sevme Ölçeği (BÇSÖ)

Araştırma kapsamında öğretmenlerin çocuk sevme durumlarını ölçmek amacıyla “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Barnett ve Sinisi (1990) tarafından insanların çocuklara yönelik tutumlarını ölçme amacıyla geliştirilmiş ve Türkiye için güvenilirlik ve geçerlik çalışması Duyan ve Gelbal (2008)

tarafından yapılmış olan bir değerlendirme aracıdır. Ölçek ilk olarak 145 erkek ve 139 kızdan oluşan 284 üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmıştır. Ölçekte bireylerin çocukları sevme durumunu belirlemeye yönelik 14 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 14-98 arasında değişmektedir. “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” 0,93 düzeyinde iç tutarlılığa sahiptir ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,91 olarak belirlenmiştir. Fischer ve Corcoran’a (1994) göre “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği”, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır (Fischer ve Corcoran, 1994, akt. Gelbal, 2008). Ölçekteki her bir maddede belirtilen düşünceye, bireylerden “Hiç katılmıyorum” yanıtından, “Tamamen katılıyorum” yanıtına kadar değişkenlik gösteren yedi derecede görüş bildirmeleri istenmektedir. Çocukları sevmeyi belirlemeye yönelik maddelerden dördü olumsuz (3, 6, 10 ve 13. maddeler) ve 10’u da olumlu anlam taşımaktadır. Olumlu maddeler puanlanırken “Tamamen katılıyorum” yanıtı “7” ile ve “Hiç katılmıyorum” yanıtı ise “1” ile puanlanmaktadır. Olumsuz maddelerin puanlanmasında da “Hiç katılmıyorum” yanıtı “7” ile “Tamamen katılıyorum” yanıtı da “1” ile puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, insanların çocukları daha fazla sevdikleri; düşük puanların ise çocukları sevme düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir (Durualp ve Ünal, 2010). “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” Ek-D’de sunulmuştur.

3.8. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenleri ölçmeyi hedeflediğinden; okul öncesi öğretmenlerine uygulama yapılmıştır. Hedef gruba ulaşmak için Üniversite Etik Kurul Onayı alınarak, Tekirdağ il Milli Eğitim Müdürlüğünden, uygulama yapabilmek için gerekli izinler alınmıştır. Ardından Çorlu ilçe Milli Eğitim Müdürlüğünden, Çorlu ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin listeleri alınarak okul müdürleri ile görüşülmüş ve okullara ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama işlemi Tekirdağ ili Çorlu ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmi anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler yapılarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Uygulama kapsamındaki okullara uygulamaya başlamadan bir hafta önce gidilmiş ve öğretmenlere “Öğretmen Gönüllü Katılım Formu” (Ek-B) verilmiştir. Ölçme araçları ile ilgili uygulama sürecine yönelik gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulama ortamı, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Uygulama için okullarda

öğretmenler okul idaresinin uygun gördüğü sessiz bir odaya sırayla alınmıştır. Ölçek uygulamalarına geçilmeden önce araştırmacı tarafından öğretmenlerle kısa bir görüşme gerçekleştirilerek araştırma ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra Öğretmen Gönüllü Katılım Formu'nu dolduran öğretmenlere ölçeğe araçları araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.9. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Çalışmada, araştırmanın sorularına cevap verebilmek için kullanılan değişkenlerin yapısına ve verilerin özelliklerine uygun olacak şekilde parametrik istatistiksel yöntemlerden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Ölçeğinden aldıkları puanlar sürekli değişkendir ve araştırmanın bağımlı değişkeni olarak ele alınmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini ise öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bu özelliklerine göre çocuk sevme ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada bağımsız değişkenin kategori sayısı iki olduğunda “t testi” kategori sayısı ikiden çok ise “F Testi” kullanılmıştır. F testinde anlamlı farklılıklar bulunduğu ikili karşılaştırmalar için LSD testi kullanılmıştır.

3.10. Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Analizler

Ölçeğe araçlarının uygulanmasında elde edilen veriler bilgisayara aktarıldıktan sonra, “SPSS 20.0 (Statistics Programme for Social Sciences)” programında, iki grup arasındaki farkın belirlenmesi için “Bağımsız İki Grup Arası Farkların Testi (Independent Samples T-Test)”, ikiden fazla grup arasındaki farkın belirlenmesi için “Tek Yönlü ANOVA Testi (ANOVA)” ve frekans analizleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmadan elde edilen veriler, okul öncesi öğretmenlerinin sosyo-demografik özellikleri ve diğer tanımlayıcı bilgilere göre incelenmiştir. Bu bölümde, çalışma grubunu oluşturan öğretmenler ile yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, çocuk sayısı ve yaşlarına ilişkin bulgularının tanımlayıcı istatistiklerine göre dağılımı Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken	Kişisel özellikler	N	%
Cinsiyet	Erkek	0	0
	Kadın	132	100
Medeni Durum	Evli	93	70.5
	Bekar	39	29.5
Çocuk Durum	Evet	81	61.4
	Hayır	51	38.6
Sahip Olunan Çocuk Sayısı	Yok	51	38.6
	1 Çocuk	40	30.3
	2 Çocuk	41	31.1
Yaş	20-30	42	31.8
	31-40	59	44.7
	41-50	25	18.9
	51 ve Üzeri	6	4.5
Yaş	Min-Mak	Ort±SS	
		22-63	35.36±7.58
Toplam		132	100

Tablo 1’de gösterildiği gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre tanımlayıcı istatistik değerleri incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre %100’ünün (132 kişi) kadın olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya erkek öğretmen katılmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler medeni durumlarına göre incelendiğinde; %29.5’inin (39 kişi) bekar olduğu ve %70.5’inin (93

kişi) evli olduğu, çocuk sahibi olma durumlarına göre %61.4'ünün (81 kişi) çocuk sahibi olduğu, %38.6'sının (51 kişi) çocuğunun olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin %30.3'ü (40 kişi) 1 çocuğa sahipken, 2 çocuğa sahip öğretmen oranının ise %31.1 (41 kişi) olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşları 22 ile 63 yaş arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 35.36 ± 7.58 'dir. Öğretmenlerin yaşlarına göre %31,8'inin (42 kişi) 20-30 yaş aralığında, %44.7'sinin (59 kişi) 31-40 yaş aralığında, %18.9'unun (25 kişi) 41-50 yaş aralığında ve %4.5'inin (6 kişi) 51 ve üzeri yaşa sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Katılımcılarla İlgili Diğer Tanımlayıcı Bilgiler

Çalışmaya katılan öğretmenlere ait diğer tanımlayıcı bilgileri içeren “mesleği isteyerek seçme, çalışılan kurum, çalışma süresi (mesleki kıdem) ve haftalık çalışma saatine” göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Diğer Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken	Kişisel özellikler	N	%
Mesleği	Evet	115	87.1
İsteyerek Seçme	Hayır	17	12.9
Çalışılan Kurum	Özel Kurum	28	21.2
	Devlet Kurumu	104	78.8
Çalışma Süresi (Yıl)	5-9 Yıl	33	25.0
	2-4 Yıl	22	16.7
	10 Yıl ve Üzeri	77	58.3
Haftalık Çalışma Süresi	20 Saat Altı	6	4.5
	30 Saat ve Üzeri	126	95.5
	Toplam	132	100

Tablo 2’ de sunulduğu gibi, çalışmaya katılan öğretmenlerin diğer tanımlayıcı özelliklerine göre tanımlayıcı istatistik değerleri incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumlarına göre %87.1'inin (115 kişi) mesleği isteyerek seçtiği ve %12.9'unun (17 kişi) mesleği istemeyerek seçtiği belirlenmiştir. Çalışılan kuruma göre %21.2'sinin (28 kişi) özel kurumda ve %78.8'inin (104 kişi) devlet kurumunda görev aldığı gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma süresine bakıldığında %25'nin (33 kişi) 5-9 yıl, %16.7'sinin (22 kişi) 2-4 yıl ve %58.3'ünün (77 kişi) 10 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olduğu; haftalık çalışma süresi 20 saat ve altı olan kişi oranı %4.5 (6 kişi) ve

haftalık çalışma süresi 30 saat ve üzeri olan kişi oranı ise %95.5 (126 kişi) olduğu tespit edilmiştir.

Normallik Testi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek için veri gruplarının çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre, +1,5 ile -1,5 aralığındaki çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan 132 ölçekten elde edilen veri setinin normal dağılıma uygunluğunu tespit etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine İlişkin Bulgular

	Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	İstatistik
Çocuk Sevme Ölçeği	Skewness (Çarpıklık)	-1.002
	Kurtosis (Basıklık)	1.016

Araştırmanın veri setinde çocuk sevme ölçeği ortalama değerinden hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri sunulmuştur. Çarpıklık değeri – 1.002 ve basıklık değeri ise 1.016 olduğu gözlemlenmiştir. Bu duruma göre araştırmanın veri setinin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir ve araştırmada uygulanacak olan test istatistiklerinde parametrik yöntemler kullanılabilir.

4.2. Çocuk Sevme Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından birisi öğretmenlerin çocuk sevme durumlarının bazı demografik değişkenlere göre belirlenmesidir. Bu başlık altında bu amaçla gerçekleştirilen istatistiklerin bulgularına yer verilmektedir.

4.2.1. Çocuk Sevme Durumuna İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Çocuk sevme durumu ile ilgili betimsel analizlere ait bulgular bu bölümde verilmektedir. Bu kapsamda Tablo 4'de katılımcıların çocuk sevme düzeylerini belirlemek üzere standart sapma ve aritmetik ortalamalar verilmektedir.

Tablo 4. Çocuk Sevme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ölçek	\bar{X}	SS
Çocuk Sevme Ölçeği	71.69	4.49

Tablo 4’de görüldüğü üzere, katılımcıların Çocuk Sevme Ölçeğindeki sorulara verdikleri yanıtlara göre elde ettikleri toplam puan ortalamasının $\bar{X}=71.69$ ve standart sapmasının $SS=4.49$ olduğu bulunmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların Çocuk Sevme Ölçeğindeki Maddelere Verdiği Yanıtların \bar{X} ve SS Değerlerine İlişkin Bulgular

Maddeler	\bar{X}	SS
1. Çocukları oyun oynarken izlemekten keyif alırım.	6.70	0.59
2. Bir çocuğu tanımaktan mutluluk duyarım.	6.83	0.39
3. Çocuklarla konuşmaktan hoşlanmam.	1.29	1.10
4. Çocukları kucaklamaktan mutluluk duyarım.	6.52	0.93
5. Bir çocuğu gülümsettiğim zaman mutlu olurum.	6.90	0.30
6. Etrafımda çocukların olmasından hoşlanmam.	1.30	0.96
7. Çocukları parkta oynarken izlemekten keyif alırım.	6.17	1.29
8. Çocuklarla birlikteyken zamanın nasıl geçtiğini fark etmem.	6.24	1.24
9. Çocukların birbirleriyle konuşmalarını dinlemekten hoşlanırım.	6.67	0.81
10. Çocuklar rahatsızlık vericidir.	1.02	0.15
11. Bir çocuğun gülümsemesi için çaba harcamaktan keyif alırım.	6.61	0.91
12. Onları bir kere tanıdınız mı, bütün çocukları sevimli bulursunuz.	6.08	1.26
13. Çocukların bağırması ve etrafta koşuşturması beni rahatsız eder	2.50	1.71
14. Çocukları severim.	6.88	0.35

Tablo 5’de, öğretmenlerin çocuk sevme ölçeğindeki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Madde 1 “Çocukları oyun oynarken izlemekten keyif alırım.” ($\bar{X}=6,70$, $SS=0,59$), madde 2 “Bir çocuğu tanımaktan mutluluk duyarım.” ($\bar{X}=6,83$, $SS=0,39$), madde 3 “Çocuklarla konuşmaktan hoşlanmam.” ($\bar{X}=1,29$, $SS=1,10$), madde 4 “Çocukları kucaklamaktan mutluluk duyarım.” ($\bar{X}=6,52$, $SS=0,93$), madde 5 “Bir çocuğu gülümsettiğim zaman mutlu olurum.” ($\bar{X}=6,90$, $SS=0,30$), madde 6 “Etrafımda çocukların olmasından hoşlanmam.” ($\bar{X}=1,30$, $SS=0,96$), madde 7 “Çocukları parkta oynarken izlemekten keyif alırım.” ($\bar{X}=6,17$, $SS=1,29$), madde 8 “Çocuklarla birlikteyken zamanın nasıl geçtiğini fark etmem.” ($\bar{X}=6,24$, $SS=1,24$), madde 9 “Çocukların birbirleriyle konuşmalarını dinlemekten hoşlanırım.” ($\bar{X}=6,67$, $SS=0,81$), madde 10 “Çocuklar rahatsızlık vericidir.” ($\bar{X}=1,02$, $SS=0,15$), madde 11 “Bir çocuğun gülümsemesi için çaba harcamaktan keyif alırım.” ($\bar{X}=6,61$, $SS=0,91$), madde 12 “Onları bir kere tanıdınız mı, bütün çocukları sevimli bulursunuz” ($\bar{X}=6,08$, $SS=1,26$), madde 13 “Çocukların bağırması ve etrafta koşuşturması beni rahatsız eder” ($\bar{X}=2,50$, $SS=1,71$) ve madde 14 “Çocukları severim.” ($\bar{X}=6,88$, $S=0,35$) olmuştur. Ölçek

maddelerine öğretmenlerin genel olarak verdikleri yanıtlara göre elde ettikleri toplam puan ortalaması ve standart sapması” ($\bar{X}=71,69$, $SS=4,49$) olduğu gözlemlenmiştir. Ölçekten elde edilen toplam puan ortalaması 39-74 puan aralığında olduğu için orta çocuk sevme puanı arasında yer almaktadır. En yüksek ortalamaya sahip olan maddenin “*Bir çocuğu gülümsettiğim zaman mutlu olurum.*” maddesi iken, en düşük ortalamaya sahip olan maddenin ise “*Çocuklar rahatsızlık vericidir.*” maddesi olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2.2. Çocuk Sevme Durumuna İlişkin Farklılık Test Sonuçları

Araştırmanın amaçlarından birisi olan öğretmenlerin çocuk sevmelerine ilişkin durumlarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Yapılan analizlere ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo 6’da öğretmenlerin çocuk sevmeye ilişkin durumların medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Çocuk Sevme Durumlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t- Testi Sonuçları

Ölçek	Medeni Durum	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P
BÇSÖ Toplam Puan	Evli	93	72.41	3.91	2.594	56.024	0.012*
	Bekar	39	69.97	5.31			

*p<0.05

Tablo 6 da yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğretmenlerin çocuk sevme durumlarında medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. [$t_{(56,024)}=2.594$; $p<0.05$]. Çalışmaya katılan evli öğretmenlerin Çocuk Sevme Ölçeğinden aldıkları puan ortalaması ($X=72.41$), bekar öğretmenlerin puan ortalamasından ($X=69.97$) daha yüksektir. Bu durumda evli öğretmenlerin daha yüksek çocuk sevme durumuna sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 7’de öğretmenlerin çocuk sevmeye ilişkin durumlarının çocuk sahibi olma duruma göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Çocuk Sevme Durumlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Çocuk Sahibi Olma	N	\bar{X}	SS	T	sd	p
BÇSÖ Toplam Puan	Evet	81	72.41	3.87	2.224	85.188	0.029*
	Hayır	51	70.54	5.15			

*p<0.05

Tablo 7’den de görülebileceği gibi, yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğretmenlerin çocuk sevme durumlarında çocuk sahibi olma duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$t_{(56,024)}=2.224$; $p<0.05$]. Çalışmaya katılan çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=72.41$) çocuk sahibi olmayan öğretmenlere ($\bar{X}=70.54$) göre daha yüksek çocuk sevme durumuna sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 8’de öğretmenlerin çocuk sevmeye ilişkin durumların çocuk sayısına göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Durumlarının Çocuk Sayısı Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek	N	\bar{X}	SS	Sd	F	P	r
BÇSÖ							
Yok	51	70.54	5.15	2	3.631	0.029*	
1 Çocuk	40	73.05	3.19				
2 Çocuk	41	71.80	4.40				
Sahip Olunan Çocuk Sayısı	81						0,128

* $p<0.05$

Tablo 8’de görüldüğü gibi, yapılan bağımsız örneklem ANOVA testi sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğretmenlerin çocuk sevme durumlarında çocuk sayısı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$F_{(2,129)}=3.631$; $p<0.05$]. Gözlemlenmiş olan bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılmış olan ikili karşılaştırma test yöntemi olan Tamhane karşılaştırma yöntemi sonucunda; çocuğu olmayan öğretmenler ile 1 çocuğu olan öğretmenler arasında çocuk sevme durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($p<0.05$) Bu duruma göre 1 çocuğu olan öğretmenlerin ($\bar{X}=73.05$) çocuk sahibi olmayan öğretmenlere ($\bar{X}=70.54$) göre daha yüksek çocuk sevme durumuna sahip olduğu gözlemlenmiştir. Sahip olunan çocuk sayısı ve çocuk sevme arasındaki ilişkiye bakıldığında, sahip olunan çocuk sayısı ($\bar{X}=1,51$; $ss:0,50$; $m-m: 1-2$) ile çocuk sevme durumu arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=0,128$; $p>0.05$).

Tablo 9’da öğretmenlerin çocuk sevmeye ilişkin durumların yaşa göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Durumlarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek	N	\bar{X}	SS	Sd	F	P
BÇSÖ						
20-30	42	71.33	4.382			
31-40	59	72.10	4.393	3	0.661	0.578
41-50	25	71.00	5.369			
51 ve Üzeri	6	73.16	.983			

*p<0.05

Tablo 9’da sunulduğu gibi, yapılan bağımsız örneklem ANOVA testi sonuçlara göre çalışmaya katılan öğretmenlerin çocuk sevme durumlarında yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(3-128)}=0.661$; $p>0.05$]. Öğretmenlerin yaşları arasında vermiş oldukları cevaplar birbirine benzer nitelik göstermesinden dolayı çocuk sevme toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Tablo 10’da öğretmenlerin çocuk sevmeye ilişkin durumların mesleği isteyerek seçme duruma göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Durumlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Mesleği İsteyerek Seçme	N	\bar{X}	SS	T	sd	P
BÇSÖ Toplam Puan	Evet	115	72.02	4.38	2.222	130	0.028*
	Hayır	17	69.47	4.73			

*p<0.05

Tablo 10’da sunulduğu gibi, yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlara göre çalışmaya katılan öğretmenlerin çocuk sevme durumlarında mesleği isteyerek seçme duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. [$t_{(130)}=2.222$; $p<0.05$]. Çalışmaya katılan öğretmenlerden mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin ($\bar{X}=72.02$) mesleği isteyecek seçmeyen öğretmenlere ($\bar{X}=69.47$) göre daha yüksek çocuk sevme durumuna sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 11’de öğretmenlerin çocuk sevmeye ilişkin durumların görev alınan kurum durumuna göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Durumlarının Görev Alınan Kuruma Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Görev Alınan Kurum	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P
BÇSÖ Toplam Puan	Özel Kurum	28	72.64	3.05	1.613	66,760	0.211
	Devlet Kurumu	104	71.44	4.78			

*p<0.05

Tablo 11' in incelenmesinden de görülebileceği gibi, bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin çocuk sevme durumlarında, özel kurumda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının (72.64 ± 3.05), resmi anaokullarında çalışan öğretmenlerin ortalamasından (71.44 ± 4.78) yüksek olmasına karşılık, verdikleri cevaplar birbirine benzer nitelik göstermesinden dolayı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. [$t_{(66.760)}=1.613$; $p>0.05$].

Tablo 12'de öğretmenlerin çocuk sevmeye ilişkin durumların çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Durumlarının Çalışma Süresi (yıl) Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek	N	\bar{X}	SS	Sd	F	P
BÇSÖ						
5-9 Yıl	33	72.75	4.46	2	2.550	0.082
2-4 Yıl	22	70.00	4.38			
10 Yıl ve Üzeri	77	71.72	4.44			

*p<0.05

Tablo 12'de yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre 5-9 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenlerin ortalaması (72.75 ± 4.46), 10 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenlere (71.72 ± 4.44) ve 2-4 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenlere (70.00 ± 4.38) göre yüksek bulunmuş olsa da öğretmenlerin çocuk sevme durumlarında çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$F_{(2-129)}=2.550$; $p>0.05$].

Tablo 13'de öğretmenlerin çocuk sevmeye ilişkin durumların haftalık çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Durumlarının Haftalık Çalışma Süresi Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Haftalık Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P
BÇSÖ Toplam Puan	20 Saat ve Altı 30 Saat ve Üzeri	6 126	73.00 71.63	2.44 4.56	0.726	130	.469

*p<0.05

Tablo 13’de yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre 20 saat ve altı haftalık çalışma süresine sahip öğretmenlerin ortalaması (73.00 ± 2.44), 30 saat ve üzeri haftalık çalışma süresine sahip öğretmenlere (71.63 ± 4.56) göre yüksek bulunmuş olsa da öğretmenlerin çocuk sevme durumlarında haftalık çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$t_{(130)}=0.726$; $p>0.05$].

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

5.1. Tartışma

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerine etki eden değişkenlerin incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Yapılan araştırmada MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 132 öğretmenle çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmada birincil amaç okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi ve literatürde bu alanla ilgili eksikliğin giderilmesidir. Bu araştırmada “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği (BÇSÖ)” puanlarının demografik verilere göre karşılaştırılması incelenmiş, okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumlarına, çocuk sahibi olma durumlarına, çocuk sayılarına ve mesleği isteyerek seçme durumlarına göre çocuk sevme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu, görev alınan kurumlarına, çalışma sürelerine ve haftalık çalışma sürelerine göre çocuk sevme puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan ölçek toplam puanları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumları ile BÇSÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha yüksek çocuk sevgisine sahip olduğu bulunmuştur. Literatür incelendiğinde çalışma sonuçlarına benzer bulguların olduğu gözlenmiştir. Çay (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin medeni durumlarına göre çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu ve evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre çocuk sevme puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Türk vd. (2017) öğretmenlerin çocuk sevme durumlarını belirleyen bir çalışma yürütmüş ve çalışma sonucunda evli öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının bekar öğretmenlere göre daha yüksek çıktığını belirtmiştir. Türkoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada, bireylerin medeni durumlarına göre çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu ve bekar bireylerin evli bireylerden daha fazla çocuk sevme puanına sahip olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada bekar bireylerin çocuk sevme puanları evli bireylerden yüksek çıkmış olsa da mevcut çalışmada olduğu gibi medeni durumun çocuk sevme düzeylerine etki ettiği görülebilmektedir. Literatürde

çalışma sonuçlarının tersi bulguların da olduğu gözlenmiştir. Durualp ve Kaytez (2015) okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çocuk sevme düzeyleri ile ilişkisini bazı değişkenler açısından incelemiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin medeni durumlarına göre çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Özbey (2018) öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin medeni durumlarına göre çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Kapucu (2019) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumunu ve çocuk sevgisi arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırmanın sonucunda medeni durum değişkeninin, çocuk sevme düzeyine herhangi bir etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan mevcut çalışmada evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre çocuk sevgisinin daha yüksek çıkmasının, evliliğin sevgi ve sabır gerektirdiği, toplumsal roller içinde evli olmanın çocuk sahibi olmaya daha yakın bir durum olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sahibi olma durumları ile çocuk sevme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve çocuk sahibi olan öğretmenlerin çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek çocuk sevgisine sahip olduğu bulunmuştur. Literatür incelendiğinde çalışma sonuçlarına benzer bulguların olduğu çalışmaların bulunduğu gözlenmiştir. Barnett ve Sinisi (1990) tarafından geliştirilen “Çocuk Sevme Ölçeği”nin ilk çalışmasında bireylerin çocuk sahibi olma durumlarına göre çocuk sevme düzeyleri arasında farklılık olduğunu ve çocuk sahibi olan kişilerin olmayanlara göre daha iyi tutum içinde olup ona göre davrandıklarını belirtmişlerdir. Gelbal ve Duyan (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu ve çocuk sahibi olan bireylerin çocuk sevme puanlarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Türk ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu ve çocuk sahibi olan öğretmenlerin puanlarının çocuk sahibi olmayanlara göre daha yüksek çıktığını belirtmişlerdir. Literatürde çalışma sonuçlarının tersi bulguların da olduğu gözlenmiştir. Yoleri (2014) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Sarıkaya (2016), tarafından yapılan çalışmada otizimli çocuklarla

çalışan öğretmenlerin işe adanmışlık, çocuk sevme ve empati eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda otizmli çocuklarla çalışan öğretmenlerin çocuk sevme puanları ile çocuk sahibi olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bu konuda farklı bulguların elde edildiği görülmüştür. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerinin yüksek olmasında, çocuk sahibi olmanın empati kurmayı kolaylaştırmasının, anlayış ve sabrı da beraberinde getirmesinin de etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları çocuk sayıları ile çocuk sevme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ve bir çocuk sahibi olan öğretmenlerin çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek çocuk sevgisine sahip olduğu bulunmuştur. Literatür incelendiğinde çalışma sonuçlarına benzer olmayan bulguların olduğu çalışmalar da gözlenmiştir. Gelbal ve Duyan (2010) öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayılarına göre çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Ercan (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çocuk sevgisi incelenmiş ve çalışma sonucunda öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayılarına göre çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Yoleri (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çocuk sayılarına göre çocuk sevme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiştir. Ceylan (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayılarına göre çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Akca (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiş ve çalışma sonucunda sahip olunan çocuk sayılarına göre çocuk sevme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. İncelenen birçok çalışmada çocuk sayısı değişkeninin çocuk sevme düzeyine anlamlı bir farklılık katmadığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin çoğu mesleğe başlarken çocukları sevmesi, onları koruması gerektiğini bilerek başladığı için, okuldaki ve sınıflarındaki öğrencileri kendi çocukları gibi sahiplenme davranışında olabilmektedirler. Bu nedenle çocuk sayısı değişkeni ya da çocuk sahibi olma durumunun çocuk sevme puanına etkisinin olmadığı düşünülmektedir. Ancak araştırma bulgularımız bize öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısı ile doğru orantılı olarak çocuk sevmenin de arttığını göstermiştir. Bu durum da çocuk sayısı artan öğretmenlerin yaş olarak olgunlaşmasına ve çocuk sahibi

olduktan sonra edindiği deneyimlerle sabır ve sevgisinin de doğru orantıda arttığı söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yaş grupları ile çocuk sevme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Literatür incelendiğinde çalışma sonuçlarına benzer bulguların olduğu gözlenmiştir. Ercan (2014)'ın yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Özbey vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşları ile çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığını belirtmişlerdir. Aslan (2018)'in yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin çocuk sevme puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Howes vd. (2000) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkisi ve çocuk algıları incelenmiş, çalışma sonucunda öğretmenlerin yaşları ile çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir. Literatürde çalışma sonuçlarının tersi bulguların da olduğu gözlenmiştir. Yazıcı (2013) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaş gruplarına göre çocuk sevme puanları arasında anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Gelbal ve Duyan (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşları ile çocuk sevme puanları arasında anlamlı fark olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen yaşlarının çocuk seçme düzeylerine etkisi olmadığı görülmüştür, bu durumda öğretmenlerin çocukları sevmelerinin birer karakter özelliği olduğu düşünülebilir, karakter özelliklerinin de yaşa göre değişim göstermesi beklenemez. Bu nedenle öğretmen yaşları çocuk sevme durumunu etkilememiş olabilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçme durumları ile çocuk sevme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ve mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin mesleği isteyerek seçmeyen öğretmenlere göre daha yüksek çocuk sevgisine sahip olduğu bulunmuştur. Literatür incelendiğinde çalışma sonuçlarına benzer bulguların olduğu gözlenmiştir. Çelik vd. (2013) yaptıkları çalışmada bireylerin mesleği isteyerek seçme durumlarına göre çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı fark olduğunu ve öğretmenlik mesleğini isteyerek seçenlerin çocuk sevme puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Kaynak vd. (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının benlik saygıları ile çocuk sevmeleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında çocukları en çok seven grubun birinci sınıf öğrencileri olduğunu daha sonra ise sırasıyla dördüncü, üçüncü ve ikinci sınıf öğrencilerinin

izlediğini tespit etmişlerdir. Birinci sınıf öğrencilerinin puanının en yüksek çıkmasının nedeninin, mesleği isteyerek seçmelerinden kaynaklı olduğu, sebebinden olduğunu belirtmişlerdir. Dördüncü sınıftaki öğrencilerin ikinci yüksek puana sahip olma nedenlerinin ise artık mesleği benimsemiş olmalarından dolayı olabileceği görüşündedirler. Ceylan (2017) tarafından yapılan çalışmada ise, mesleği seçme nedeni olarak çocuk sevgisi cevabını veren kişilerin puanı çocuk sevme değişkeni açısından yüksek çıkmıştır. Kapucu (2019) tarafından yapılan çalışmada çocuk sevme düzeyleri ile meslek seçme nedenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleği seçme nedenine en yüksek cevap olarak “çocuk sevgisi” cevabını verenlerin puanı çocuk sevme değişkeni açısından yüksek çıkmıştır. Kömbeci (2021) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerin mesleği isteyerek seçme durumlarına göre çocuk sevme puanları arasında anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Mesleği seçme değişkenine göre araştırma sonucu ilgili literatürdeki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Mesleği isteyerek seçen ve çocukları seven kişilerin çocuk sevme puanları yüksek düzeyde çıkmıştır. Bir mesleği seçme ve o mesleğe başlama kriterleri öncelikle o işi yapmayı sevmek ve istemek olmalıdır. Öğretmenlik mesleğinin de istemeden yapılacak bir iş olmadığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleği çocukları sevmeyi, çocuklarla bir arada olmayı sevmeyi ve en önemlisi mesleğini sevmeyi gerektirmektedir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının yüksek çıkmasının nedenlerinin bu kriterleri sağlamak olduğu söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çalışma süreleri ile çocuk sevme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Literatür incelendiğinde çalışma sonuçlarına benzer bulguların olduğu gözlenmiştir. Özbey vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çalışma sürelerine göre çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığını belirtmişlerdir. Sarı (2016) tarafından yapılmış bir çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgileri ve mesleki benlik saygıları profesyonellik değişkenleri açısından incelenmiş ve çalışma sonucunda mesleki kıdem süresinin çocuk sevme puanına herhangi bir etki etmediğini belirtmiştir. Özbey (2018) tarafından yapılan çalışmada yine benzer sonuçlar elde edilmiştir. Meslekte edinilen deneyim süresinin çocuk sevme davranışına etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. İlğan vd. (2018) tarafından yapılan bir çalışmada,

öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiş ve çalışma sonucunda mesleki sürelerine göre öğretmenlerin çocuk sevme düzeyine etki etmediğini belirtmişlerdir. Kapucu (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim sürelerine göre çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Literatürde çalışma sonuçlarının tersi bulguların da olduğu gözlenmiştir. Türk vd. (2017) tarafından yürütülen çalışmada mesleki deneyim süresi arttıkça öğretmenlerin çocuk sevme puanlarında artış olduğunu belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde genel olarak mesleki sürenin çocuk sevme puanına etki etmediği görülmektedir. Ancak tam tersi sonuçların bulunduğu çalışmalar da vardır. Bunun, öğretmenlerin meslekte tecrübe ve deneyim kazandıkça; çocukların davranış şekline, öğretim tarzına, okul içindeki süreçlere daha çok uyum sağlayabilmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sunulan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerine etki eden değişkenler incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkeni, çocuk sahibi olma değişkeni, çocuk sayısı değişkeni ve mesleği isteyerek seçme değişkenine göre çocuk sevme puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, görev aldıkları kurumları, çalışma süreleri, yaşları ve haftalık çalışma süreleri ile çocuk sevme puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlardan öğretmenlerin medeni durum, çocuk sahibi olma, çocuk sayısı ve mesleği isteyerek seçme değişkenine göre mesleğinde çocuğu sevme tutumlarının etkilendiği, görev aldıkları kurum, çalışma süreleri, yaşları ve haftalık çalışma süreleri değişkenlerine göre ise mesleğinde çocuğu sevme tutumlarının etkilenmediği çıkarımı yapılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan ölçek toplam puanları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç ise öğretmenlerin yaş değişkenine göre mesleğinde çocuğu sevme tutumları arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Mevcut çalışmada, medeni duruma göre evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre çocuk sevme puanlarının yüksek çıktığı belirlenmiştir. Bu sonuçtan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre mesleğinde çocuğu sevme tutumlarının etkilendiği çıkarımı yapılabilir.

Çocuk sahibi öğretmenler ile çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin çocuk sevme durumu bakımından aralarında farklılık olduğu ve ayrıca sahip olunan çocuk sayısına göre de tek çocuk sahibi olan öğretmenler ile çocuk sahibi olmayan öğretmenler arasında da farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan öğretmenlerin kaç çocuğa sahip olduklarının mesleğinde çocuğu sevme tutumlarını etkilediği çıkarımı yapılabilir. Sonuç olarak çocuk sahibi olmanın çocuk sevgisinde belirleyici bir etken olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin mesleği isteyerek seçme durumlarına göre çocuk sevme puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan öğretmenlerin mesleği isteyerek seçme değişkenine göre mesleğinde çocuğu sevme tutumlarını etkilediği çıkarımı yapılabilir. Ayrıca mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin mesleği istemeyerek seçen öğretmenlere göre çocuk sevme puanlarının daha yüksek olduğu

bulunmuştur. Bu durum mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin mesleği istemeyerek seçen öğretmenlere göre kendilerini öğretmenlik mesleğine fiziksel, zihinsel ve duygusal anlamda daha fazla hazırlamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Sonuç olarak öğretmenliğini mesleğini isteyerek seçmek çocuk sevgisinde belirleyici bir etken olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin çalışma sürelerine göre ve haftalık çalışma saatlerine göre çocuk sevme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçtan öğretmenlerin çalışma sürelerinin ve haftalık çalışma saatlerinin mesleğinde çocuğu sevme tutumlarını etkilemediği yönünde çıkarım yapılabilir.

Öğretmenlerin görev aldıkları kurumlara göre çocuk sevme puanları arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçtan öğretmenlerin görev aldıkları kurumun mesleğinde çocuğu sevme tutumlarını etkilemediği yönünde çıkarım yapılabilir. Öğretmenlik mesleğinin devlet okulu ya da özel okul çatısı altında yürütülmesi fark etmeksizin mesleğin doğasından dolayı çocuk sevgisinde önemli olmadığı söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmacılara, öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Yeni yapılacak çalışmalarda, bu çalışmada kullanılan değişkenlere ek olarak; sınıfta normal gelişim göstermeyen çocuk olması, sınıftaki çocuk sayısı, öğretmenin görev yaptığı yerin sosyo-kültürel düzeyi ve öğretmenin sağlık durumu gibi farklı değişkenlere yer verilebilir.
- Araştırma, sosyo-kültürel yapıları birbirinden farklı örneklem grupları ile yapılabilir ve sonucun sosyo-kültürel açıdan değişim gösterip göstermediği değerlendirilebilir.
- Çocuk sevme alanında yapılacak yeni çalışmalar boylamsal olarak yürütülebilir.

- Bundan sonra bu konuda yapılacak çalışmalarda hem nicel hem nitel olmak üzere karma yöntem kullanılabilir.
- Bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı branşlarda öğretmenlerle okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri karşılaştırılabilir.
- Çocukların deneyimleri ve anlayışları yetişkinlerden farklıdır. Çocukların ve ebeveynlerin öğretmenlerin çocuk sevmeye durumuna ilişkin bakış açıları da değerlendirilerek araştırma genişletilebilir.

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Öneriler:

- Öğretmenler ve öğretmen adayları alanları ile ilgili verilen hizmet içi eğitim, kurs ve seminerlere ve ilgili konferanslara katılabilirler.
- Gönüllü çalışmalara katılarak ve gönüllü stajlar yaparak çocuklarla daha fazla zaman geçirerek çocukları daha iyi tanıyabilir ve çocukla çalışma konusunda deneyim kazanabilirler.
- Çocuk, çocuk sevgisi, çocukla iletişim ve sevgi içerikli araştırmalar ve kitaplar okuyabilirler. Meslekleriyle ilgili literatürü yakından takip edebilirler.

Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öneriler:

- Öğretmen yetiştirme lisans programlarına değerler eğitimi, özellikle de “sevgi” konusunu içeren dersler konabilir.
- Lisans eğitim programlarında öğretmen adaylarının çocukları daha iyi tanıması ve onlarla vakit geçirmesi için uygulama alanları genişletilebilir ve öğretmenlik uygulamalarının saatleri artırılabilir.
- Öğretmenlerin çocuk sevmesi için önce kendi içinde mutlu ve sevgi dolu olması gerekir. Bu nedenle lisans eğitimi programlarına okul öncesi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak üzere drama eğitimi, meditasyon, yoga gibi insan sevgisi temelli dersler seçmeli veya zorunlu olarak eklenebilir.

- Meslek seçimi yapan öğrencilerin sadece bir iş sahibi olabilmek amacıyla seçim yapmalarının engellenmesi için mesleki yeterlilik ve çocuk sevme, çocuk ile iletişim gibi konularda bilinçlendirilmeleri sağlanabilir.
- Yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tamamının kadın olması dikkat çekmiştir. Erkek öğrencilerin de rol model olma açısından bu mesleği seçmeleri için teşvik edilebilirler.



KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2015). “Okul Öncesi Öğretmenliğine İlişkin Genel Bir Bakış” *JRET (journal of Research in Education and Teaching) Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1).
- Altay, N. ve Törüner, E. K. (2014). Öğrenci hemşirelerin klinik stres yaşama ve çocuk sevme durumlarının belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(3), 166-170.
- Akca, I. (2019). *Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeyleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*, (Yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akkapulu, E. (2005). *Ergenin Sosyal Yetkinlik Beklentisini Yordayan Bazı Değişkenler*. (Yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Arabacı, N. ve Aksoy, A. B. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 18-26.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Ardahan Akgül, E., Karakul, A., Doğan, P. ve Büyükçolak, A. (2021). Hemşirelik öğrencilerinin çocuk sevme durumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-131.
- Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Aslan, E. (2018). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarıyla Çocuk Sevme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ağrı İli Örneği)*, (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atay, M. (2009). *Erken çocuklukta gelişim*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Atış-Akyol, N., Parpucu, N. ve Erkan, N. S. (2020). İlkokula hazırlık becerilerine ilişkin okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenleri ile öğretmen adaylarının görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 117-136.
- Bandura, A. ve Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri Diyarbakır huzurevleri anaokulu örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 27-44.

- Barnett, M. ve Sinisi, C. (1990). The initial validation of a liking of children scale. *Journal Of Personality Assessment*, 55(1-2), 161-167.
- Bayrakcı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.
- Bergin, C. ve Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.
- Burhan, T. (2016). *Devlete bağlı anaokulu ile özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inancı ve iş doyumunu düzeylerinin incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brown, K. M. (1999). Social cognitive theory. *Retrieved December, 29*.
- Brown, N., Morehead, P. ve Smith, J. B. (2008). But I love children: changing elementary teacher candidates' conceptions of the qualities of effective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 169-183.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(76), 2076-2104.
- Ceylan, E. (2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yüksek lisans tezi), Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Çavuşoğlu, H. (2013). *Çocuk sağlığı hemşireliği*. Ankara: Sistem Ofset Basımevi.
- Çay, Y. (2015). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeylerinin İncelenmesi*, (Yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çelik, K., Sarıtaş, E. ve Çatalbaş, G. (2013). The effect of student teachers' liking of children and empathic tendency on the attitudes of teaching profession. *International J. Soc. Sci. & Education*, 3(1).
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 149.
- Çetrez Arıcan G, Fazlıoğlu, Y. ve Tezcan S. (2018). Otizmlili Öğrencilere Kendini Tanıtma Becerisinin Öğretimde Videoyla Model Olma Etkinliği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*
- Çimen, L. K. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 811-830.
- Çoban, G. S. (2021). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kendini gerçekleştirme basamağında gizil yetenekler. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6(1), 111-118.

- Dağlıoğlu, H.E. (2009). *Okul öncesi öğretmeninin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme*. G. Haktanır (Ed). Okul öncesi eğitime giriş. 3. Baskı. S:39-80. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Doğan, Ö., Acar Şengül, E., Çetin, Z., Özözen Danacı, M., Aytekin, Ç., Şahin, S., Turan, F., Topçu, Z. G., Demircioğlu, H., Bencik Kangal, S., Artan, İ., Uyaroğlu, B. ve Bayhan, P. (2021). *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Downing, J. E., Ryndak, D. L. ve Clark, D. (2000). Paraeducators in inclusive classrooms: Their own perceptions. *Remedial and Special education*, 21(3), 171-181.
- Duffy, B. (1998). *Supporting imagination and creativity in the early years*. Open University: Buckingham.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevme davranışı açısından incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(1).
- Durualp, E. ve Ünal, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi. 5. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 6(9).
- Durualp, E. ve Kaytez, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çocuk sevme düzeyleri ile bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 97-112.
- Duyan, V. ve Gelbal, S. (2010). Barnett çocuk sevme ölçeği'ni türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 40-48.
- Efe, R. (2018). *Educational sciences research in the globalizing world*. St. Kliment Ohridski University Press, Sofia.
- Ekinci, O. (2001). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Erbay, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri*, (Yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), s435-444.
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli (nitelikli) eğitim*. Anı Yayıncılık, Ankara.

- Erdem, Y. ve Duyan, V. (2011). A determination of the factors that affect the level of pediatric nurses' liking of children. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 41(2), 295-305.
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitimin Beş Yaş Çocuklarında Farklılıklara Saygı Kazanımına Etkisinin İncelenmesi*, (Yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1999). Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 115-119.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 94-106.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 40, 186-197.
- Erşan, Ş. (2020). *Okul Öncesi Eğitime Giriş: Okul öncesi çocukların gelişimsel özellikleri ve temel ihtiyaçları*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Eskicumalı, A. (2004). *Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Fromm, E. (2011) *Sevme sanatı*, İzmir: Psikoloji Yayınları.
- Gelbal, S. ve Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 127-137.
- Evirgen Geniş, N. ve Gözün Kahraman, Ö. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarında bağlanma ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2446-2454.
- Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günel, E. ve Avcı, Ö. (2021). Hemşirelik öğrencilerinin çocuk sevme ile empatik eğilim durumları ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 219-231.
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmini Düzeyleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, N. (2003). *Erken Çocukluk Döneminde Bağımsız Oyun Gelişimi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. (Editör: M. Sevinç). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Happell, B. M. (2000). "Love is all you need"? Student nurses' interest in working with children. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 5(4), 167-173.

- Helvacı, M. A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin özellikleri. *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Howes, C., Phillipsen, L. ve Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher–child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38(2), 113-132.
- Howes, C. ve Ritchie, S. (1998). Changes in Child-Teacher Relationships in a Therapeutic Preschool Program. *Early Education & Development*, 9(4), 411-422.
- İlhan, A., Canoğlu, Ö., Karamert, Ö. ve Şensoy, Ç. (2018). Öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 979-1003.
- Kabaklı-Çimen, L. (2005). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çocuk sevmeye eğilimlerine etki eden değişkenlerin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10(11), 811-830
- Kahraman, Ö. G. ve Çetin, A. (2015). Gelişimsel geriliği olan bebeğe sahip annelerin tanı sonrası yaşadıkları sürece ilişkin görüşlerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(1).
- Kan, Ç. (2009). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904.
- Kapucu, S. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ile Çocuk Sevgisi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kasapoğlu, K. ve Akyol, T. (2012). Liking of children as a predictor of attitudes toward children's rights. *The New Educational Review*, 28(2), 49-58.
- Keleş, S., ve Yurt, Ö. (2019). Erken çocukluk eğitiminde düşünmeyi görünür kılmak: Görünür düşünme yaklaşımı. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 117-138. doi: 10.24130/eccd-jecs.1967201931124.
- Kenrick, D. T. ve Krems, J. A. (2018). Well-being, self-actualization, and fundamental motives: An evolutionary perspective. *e-Handbook of Subjective Well-Being*. NobaScholar.
- Kıldan, A. O. (2010). Okul öncesi eğitim bağlamında; “eğitim hizmetlerinde kalite”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 111-130.
- Koles, B., O'Connor, E. ve Collins, B. A. (2013). Associations between child and teacher characteristics and quality of teacher–child relationships: the case of Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 53-76.

- Korkmaz, E. (2003). *Öğretmen Adaylarının Problem Kurma Becerilerinin Belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kömbeci, E. S. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeyleri ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kula, S. ve Çakar, B. (2015). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(12), 191-210.
- Küçükali, R. (2010). Çocuklarda beslenme bozuklukları ve beslenmenin okuş çocuklarının üzerindeki etkileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (14), 223-239.
- Leif, J., Rustin, G. ve Yüzbaşıoğulları, N. (1974). *Pedagoji doktrinleri açısından genel pedagoji*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Liebert, R. M. ve Spiegler, M. D. (1990). *Personality: Strategies and issues*. Thomson Brooks/Cole.
- Lynch, M. ve Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: an examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81-99.
- Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Research Psychology*, 51, 1-27
- Malone, Y. (2002). Social cognitive theory and choice theory: A compatibility analysis. *International Journal of Reality Therapy*, 22(1).
- Marso, R. N. ve Pigge, F. L. (1994). *Personal and family characteristics associated with reasons given by teacher candidates for becoming teachers in the 1990's: implications for the recruitment of teachers*.
- Myers, S. S. ve Morris, A. S. (2009). Examining associations between effortful control and teacher-child relationships in relation to Head Start children's socioemotional adjustment. *Early education and development*, 20(5), 756-774.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1973). *Millî eğitim temel kanunu, "1739 Sayılı Kanun"*, Resmî Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Sekreterliği (MEB). (1993). *On Dördüncü Millî Eğitim Şûrası, Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu*, 27-29 Eylül, Ankara: M.E. B. Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2004). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği*. Resmî Gazete: 8.6.2004/ 25486.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Temel eğitime destek projesi “öğretmen eğitimi bileşeni” öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2007). *Projeler koordinasyon merkezi başkanlığı “Avustralya öğretmenlik standartları ulusal çerçevesi danışmanlık raporu”*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008a). *Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri*. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Çocukların Temel İhtiyaçları 1. Modülü* Ankara
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A. ve DeMulder, E. K. (1997). Q-Sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 8(1), 27-39.
- Niles, M. D. (2004). *Does early childhood intervention affect children's social and emotional development?*. The University of Wisconsin-Madison.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2003). *Kız sanat okulları için okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- OÖEGM (2006). Okul Öncesi Eğitimde Tarihsel Gelişim. Erişim Adresi: <http://ooegm.meb.gov.tr/mudurluk/tarihce.htm>. Erişim Tarihi: 10.09.2022.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 187-193.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayınları, İstanbul.
- Oktay, A. (1995). Erken Çocukluk Eğitiminin Türk Eğitim Sistemi İçindeki Yeri ve Önemi. *Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Sempozyum Raporu, Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayın*, (6).
- Oktay, A. (2013). *İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Organization Mondiale Pout L'Education Prescolaire (OMEP). (2022). *Erken çocukluk dönemi*. <https://omepworld.org/>. Erişim Tarihi: 28.11.2022
- Özbey, S., Türkoğlu, D. ve Buldur, A. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ve bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 323-344.

- Özbey, T. (2018). *Ebeveyn Olan Öğretmenler ile Ebeveyn Olmayan Öğretmenlerin Empatik Eğilimleri ve Çocuk Sevme Düzeyleri*, (Yüksek lisans tezi), İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan Sağlamer, M. ve Köse, S. (2020). Hemşirelerin çocuk sevme düzeyleri ve ebeveynlik tutumları arasındaki ilişki. *Sağlık ve Toplum*, 20(1), 71-78
- Özden, Y. (1999). Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler, Ankara: Pegem Yayınları.
- Özmen, F. (1999). Etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde duyuşsal alanın önemi -sevgi eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 193-198.
- Özyürek, A., Begde, Z. ve Özkan, İ. (2013). Okul öncesi dönem çocukların beslenmesi konusunda ebeveyn görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Beşerî ve Akademik Bilimler Dergisi*, 2(4), 130-144.
- Peisner-Feinberg, E. S. ve Burchinal, M. R. (1997). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The cost, quality, and outcomes study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 451-477.
- Polat, Ö. (2010). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık etkinlikleri*. İstanbul: İlk Adım.Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sabol, T. J. ve Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231.
- Santrock, J. W. (2021). *Çocuk gelişimi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Sarı, K. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevgilerinin ve Mesleki Benlik Saygılarının Profesyonellik Değişkenleri Açısından İncelenmesi*, (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıkaya, B., (2016). *Otizmlili Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin İşe Adanmışlık, Çocuk Sevme ve Empati Eğilimleri Arasındaki İlişki*, (Yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Şeker, Ş. E. (2014). Maslow'un ihtiyaçlar piramiti (Maslow hierarchy of needs). *YBS Ansiklopedisi*, 1(1), 43-45.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. Ascd.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. Pearson Education, USA.

- Taşdemir Yiğitoğlu, G., Bilgin, K. V. ve Körükçü, Ö. (2018). 4-5 yaş grubu çocukların sosyal gelişim düzeyleri ile öz bakım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 897-905.
- Taştepe, T. ve Başbay, M. (2015). Gelişim kuramları ve eğitim programlarında duyu gelişimi. Yıldız Bıçakçı, M. *Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36 Ay) Gelişim: Duyuların Gelişimi ve Desteklenmesi*, 227-248.
- Türk, R., Kardeş Özdemir, F. ve Kerimoğlu Yıldız, G. (2017). Öğretmenlerin çocuk sevme durumlarının belirlenmesi: Kars örneği. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 7(1), 45-52
- Türkoğlu, H. (2019). *Çocuk Hemşirelerinde Çocuk Sevgisi ile Mizah Tarzları İlişkisi*, (Yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevme düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51-61.
- Ünal, S. (2000). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Kişilik Özellikleri ile Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üstün, E., Erkan, N. ve Akman, B. (2004). Türkiye de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1).
- Valeski, T. N. ve Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198-1213.
- Varghese, C., Vernon-Feagans, L. ve Bratsch-Hines, M. (2019). Associations between teacher-child relationships, children's literacy achievement, and social competencies for struggling and non-struggling readers in early elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 124-133.
- Verschueren, K. ve Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Wilson, D., Wong, D. L., Hockenberry, M. J. ve Wilson, D. (2011). *Wong's nursing care of infants and children*. Mosby/Elsevier.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2004). Bir değer olarak çocukluk. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 4(4).
- Yapıcı, M., ve Ulu, F. B. (2010). "İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri", *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 43-55.
- Yaşar, Ş. (2004). *Okul öncesi eğitim ilke ve yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Yavuzer, H. (1990). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2017). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yazıcı, Z. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme eğilimlerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 279-286
- Yılmaz, N. (2003). *Türkiye 'de okul öncesi eğitimi, erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yolcu, S. (2014). Preschool children's school adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 3-13.
- Yurt, Ö. ve Keleş, S. (2019). Etkili okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özellikleri: Kısa hikâye çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 561-593.
- Zigler, E., Gilliam, W. S. ve Jones, S. M. (2006). *A vision for universal preschool education*. Cambridge University Press.

EKLER

EK-A: Etik Kurul Onay Formu



T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
Etik Kurul Başkanlığı

ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

TOPLANTI TARİHİ: 11.02.2022
TOPLANTI SAYISI: 2022-04

KARAR NO: 2022-04-12: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Tezli Yüksek Lisans Programı 201489014 numaralı öğrencisi İdil ŞENGÖZ TOSUN' un "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevmeye Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi" konulu çalışması hakkında yapacağı anket sorularının, etik kurallara uygun olup olmadığını tespit etmek üzere, İGÜ Etik Kurulumuzun 31.12.2021 tarih ve 2021-41 sayılı toplantısında, İGÜ Etik Kurul Yönergesinin 12(1) maddesine göre değerlendirme yapmak üzere görevlendirilen öğretim elemanlarının raporları incelenmiş olup, ilgili çalışmada yer alan bilimsel araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK-B: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN ve İdil ŞENGÖZ TOSUN tarafından yürütülen bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, "Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi" dir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup dolduracağınız formlarla ilgili sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmeyecektir.

Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, formlardaki bütün soruları eksiksiz ve size en uygun gelen şekilde içtenlikle cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamamız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Nefise Semra Erkan (e-posta: _____) ya da araştırmacı İdil ŞENGÖZ TOSUN (Tel: _____, e-posta: _____) ile iletişim kurabilirsiniz. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Açıklamaları Yapan Araştırmacının Adı / Soyadı / İmzası / Tarih İdil ŞENGÖZ TOSUN
Öğretmenin Adı / Soyadı / İmzası / Tarih

EK-C: Sosyo-Demografik Bilgi Formu

SOSYO-DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Yaşınız.....

1. Cinsiyetiniz

- a) Kadın () b) Erkek ()

2. Medeni Durumunuz

- a) Evli () b) Bekar ()

3. Çocuğunuz var mı?

- a) Evet () b) Hayır ()

4. Evet ise Çocuk Sayınız nedir?

- a) 1 () b) 2 () c) 3 () d) 4 ve üzeri ()

5. Mesleğınızı isteyerek mi seçtiniz?

- a) Evet () b) Hayır ()

6.Çalıştığınız kurumun özelliği nedir?

- a) Özel Kurum () b) Devlet Kurumu () c) Yarı Özel ()

7.Çalışma yılınız

- a) 0-1 yıl () b) 5-9 yıl () c) 2-4 yıl () d) 10 yıl ve üzeri ()

8.Haftalık kaç saat çalışıyorsunuz?

- a) 20 saat ve altı () c) 30 saat ve üzeri ()

EK-D: Barnett Çocuk Sevme Ölçeği (BÇSÖ)

BARNETT ÇOCUK SEVME ÖLÇEĞİ

Aşağıda çocukları sevmeyi belirlemeye yönelik 14 madde bulunmakta olup, her bir maddede belirtilen düşünceye, bireylerden “Hiç katılmıyorum” yanıtından, “Tamamen katılıyorum” yanıtına kadar değişkenlik gösteren yedi derecede görüş bildirmeleri istenmektedir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Her ifadeye ilişkin yedi seçenekten yalnız birini işaretlemeniz ve cevapsız bırakmamanız gerekmektedir. Lütfen her ifadeyi cevaplayınız.

Hiç **Ne Katılıyorum** **Tamamen**
Katılmıyorum **Ne Katılmıyorum** **Katılıyorum**

1 **2** **3** **4** **5** **6** **7**

Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
1. Çocukları oyun oynarken izlemekten keyif alırım.							
2. Bir çocuğu tanımaktan mutluluk duyarım.							
3. Çocuklarla konuşmaktan hoşlanmam.							
4. Çocukları kucaklamaktan mutluluk duyarım.							
5. Bir çocuğu gülümsettiğim zaman mutlu olurum.							
6. Etrafımda çocukların olmasından hoşlanmam.							
7. Çocukları parkta oynarken izlemekten keyif alırım.							
8. Çocuklarla birlikteyken zamanın nasıl geçtiğini fark etmem							
9. Çocukların birbirleriyle konuşmalarını dinlemekten hoşlanırım.							
10. Çocuklar rahatsızlık vericidir.							
11. Bir çocuğun gülümsemesi için çaba harcamaktan keyif alırım.							
12. Onları bir kere tanıdınız mı, bütün çocukları sevimli bulursunuz.							
13. Çocukların bağırması ve etrafta koşuşturması beni rahatsız eder.							
14. Çocukları severim.							

