



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUK SEVME
DÜZEYLERİ İLE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SERAY KALAN

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. SERDAR ARCAGÖK

ÇANAKKALE – 2025



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUK SEVME DÜZEYLERİ
İLE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SERAY KALAN

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. SERDAR ARCAGÖK

ÇANAKKALE – 2025



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Seray KALAN tarafından Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK yönetiminde hazırlanan ve **06/01/2025** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevme Düzeyleri ile Öğrenen Özerkliği Destekleme Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Temel Eğitim Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEKLİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK

(Danışman)

Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

Doç. Dr. Fatih Selim ERDAMAR

.....

.....

.....

Tez No : 10694850

Tez Savunma Tarihi : 06/01/2025

.....
Doç. Dr. Melis ULU DOĞRU

Enstitü Müdürü

..../..../2025

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Seray KALAN

06/01/2025

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimi yolculuğunda ve bu tezin hazırlanması aşamasında bilgisi, desteği ve tükenmez enerjisiyle hep yanımda olup rehberliğini esirgemeyen saygıdeğer danışmanım Sayın Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK'e tüm samimiyetimle teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tez savunmamda jüri olarak görev alan ve kıymetli zamanlarını ayıran Sayın Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN hocam ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Fatih Selim ERDAMAR hocama teşekkür ederim.

Araştırmanın veri toplama sürecinde gerekli izni veren Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Başkanlığına, veri toplama aşamasında değerli zamanlarını ayırarak araştırmama katkı sağlayan Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalının değerli öğretim üyelerine ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan değerli öğretmen adaylarına teşekkür ederim.

Hayatımın ilk zamanlarından itibaren hiçbir zaman desteklerini üzerimden eksik etmeyen anneme, babama ve kardeşime, tezimi hazırlama sürecime başladığım ilk andan itibaren beni destekleyen ve motivasyonum azaldığında motive eden, her anımda yanımda olan ve manevi desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen değerli eşim Tolgahan KALAN'a teşekkür ederim.

Seray KALAN
Çanakkale, Ocak 2025

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUK SEVME DÜZEYLERİ İLE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Seray KALAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Serdar ARCAĞÖK

06/01/2025, 125

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleriyle öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın evrenini 2023-2024 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında eğitimini sürdüren 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz yolla belirlenmiş toplam 222 okul öncesi öğretmeni adayı oluşturmuştur. Örnekleme uygulanan “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla katılımcıların demografik özellikleri elde edilmiştir. “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” ile okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeylerini ve “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” ile de okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini ne derecede desteklediklerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmanın nicel verileri toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel veriler iki veri kodlayıcısı tarafından incelenmiş olup SPSS programı ile analiz edilmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları normal dağılım göstermemesi sebebiyle nonparametrik analiz tekniklerinden Mann Whitney-U testi seçilip uygulamaya alınmıştır. Araştırma neticesinde okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgilerinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Farklı demografik özelliklere göre çocuk sevme düzeyleri incelenerek açıklanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri incelendiğinde ölçeğin tamamında ve alt boyutlarının tümünde “Hiçbir zaman” yanıtını verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda farklı demografik özellikler açısından öğrenen

özerkliğini destekleme düzeyleri incelenip sonuçlar analiz edilmiştir. Son olarak elde edilen veriler dahilinde gelecek çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen Adayı, Çocuk Sevme, Özerklik, Öğrenen Özerkliği



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES' LEVELS OF LIKING CHILDREN AND THEIR LEVELS OF SUPPORTING LEARNER AUTONOMY

Seray KALAN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Department of Basic Education Master's Thesis

Advisor: Assoc. Prof. Serdar ARCAGÖK

06/01/2025, 125

In this study, the relationship between the degree of impairment in children and the support for learner autonomy of preschool teacher candidates is revealed. The study used the relational screening model, one of the beautiful research methods. The universe of the education for this purpose consists of 1st, 2nd, 3rd and 4th grades continuing their education in the Preschool Teaching Department of the Basic Education Department of Çanakkale Onsekiz Mart University in the 2023-2024 academic year. The content of the research was created by a total of 222 preschool teacher candidates determined randomly. Demographic characteristics were obtained through the "Personal Information Form" applied to the sample. Trained quantitative data were collected in order to reveal the level of child liking of preschool teacher candidates with the "Barnett Child Liking Scale" and the level of support preschool candidates for learner autonomy with the "Support for Learner Autonomy Scale". The beautiful data obtained from the research were examined by two data coders and analyzed with the SPSS program. Since the skewness and kurtosis coefficients of the data did not show normal distribution, Mann Whitney-U test formations, which are nonparametric analysis techniques, were applied. As a result of the research, it was seen that preschool teacher candidates had a high level of love for children. The level of deterioration in children was examined and shown according to different demographic structures. It was revealed that preschool teacher candidates who did not support learner autonomy, gave the answer "Never" in all of the increased performance and all of its sub-dimensions. The results were obtained by examining and analyzing the regional level of this skill learned in terms of

different demographic characteristics. Finally, suggestions were made for future studies among the obtained data.

Keywords: Preschool Education, Teacher Candidate, Child Love, Autonomy, Learner Autonomy



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ETİK BEYAN	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

10

2.1. Eğitim	10
-------------------	----

2.1.1. Okul Öncesi Eğitim	11
2.2. Öğretmenlik Mesleği	13
2.2.1. Okul Öncesi Öğretmeni	15
2.3. Çocuk Kavramı	17
2.4. Sevgi Kavramı	18
2.5. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi	19
2.6. Yapılandırmacı Yaklaşım	22
2.7. Çocuk Sevgisi	23
2.7.1. Eğitim Ortamlarında Çocuk Sevgisi	24
2.7.2. Öğretmenlerde Çocuk Sevgisi	25
2.7.3. Okul Öncesi Öğretmenlerde Çocuk Sevgisi	27
2.8. Özerklik Kavramı	29
2.9. Öğrenen Özerkliği	31
2.9.1. Özerk Öğrenenlerin Nitelikleri	34
2.10. Öz Belirleme Kuramı	37
2.10.1. Temel İhtiyaçlar Kuramı	38
Yetkinlik	38
İlişkiselik	38
Özerklik	38
2.10.2. Organizmik Bütünleşme Kuramı	39
İçsel Motivasyon	39
Dışsal Motivasyon	41
Motivasyonsuzluk	42
2.10.3. Öz Belirleme Kuramı ve Eğitimdeki Yeri	44
2.11. Öğrenen Özerkliğini Destekleyici Davranışlar	45
2.12. Öğrenen Özerkliğinin Unsurları	46
2.12.1. Öğrenen Özerkliğinin Sosyal Yönleri	46

2.12.2. Öğrenen Özerkliğinin Duyuşsal Yönleri	47
2.12.3. Öğrenen Özerkliğinin Bilişsel Yönleri	48
2.12.4. Öğrenen Özerkliğinin Üstbilişsel Yönleri	48
2.13. Öğrenen Özerkliği Yaklaşımları.....	48
2.13.1. Sınıf Temelli Yaklaşım.....	49
2.13.2. Müfredat/Program Temelli Yaklaşım.....	49
2.13.3. Öğrenen Temelli Yaklaşım.....	49
2.13.4. Kaynak Temelli Yaklaşım	50
2.13.5. Öğretmen Temelli Yaklaşım	50
2.13.6. Teknoloji Temelli Yaklaşım.....	51
2.14. Okul Öncesinde Öğrenen Özerkliği	51
2.15. Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinde Öğretmenin Rolü.....	52
2.16. İlgili Araştırmalar	54
2.16.1. Çocuk Sevmeye İlgili Yapılan Çalışmalar	54
2.16.2. Öğrenen Özerkliğiyle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	59

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

67

3.1. Araştırmanın Modeli	66
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	66
3.3. Verilerin Toplanması.....	67
3.4. Veri Toplama Araçları.....	68
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	68
3.4.2. Barnett Çocuk Sevme Ölçeği	69
3.4.3. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği.....	69
3.5. Verilerin Analizi	70

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

73

- 4.1. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi hangi düzeydedir? 72
- 4.2. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 72
- 4.3. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi sınıf düzeyleri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 73
- 4.4. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 73
- 4.5. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri hangi düzeydedir?..... 74
- 4.6. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 74
- 4.7. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri sınıf düzeyleri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 77
- 4.8. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?..... 79
- 4.9. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? 81

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

86

- 5.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar 85
- 5.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar 85
- 5.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar 86
- 5.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar..... 88
- 5.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar..... 89

5.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	91
5.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	93
5.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	95
5.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	97
5.10. Öneriler.....	99
KAYNAKÇA	101
EKLER	I
EK 1 Etik Kurul Onay Formu.....	I
EK 2 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Anket Uygulama İzni	II
EK 3 Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği İzin Yazısı.....	III
EK 4 Kişisel Bilgiler Anket Formu.	IV
EK 5 Barnett Çocuk Sevme Ölçeği.	V
EK 6 Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği.	VI
EK 7 Gönüllü Katılım Formu	VII

SİMGELER VE KISALTMALAR

BÇSÖ	Barnett Çocuk Sevme Ölçeği
ÖÖDÖ	Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği
KBF	Kişisel Bilgi Formu
TDK	Türk Dil Kurumu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
%	Yüzde oranı
OMEP	Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Örgütü



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Örneklemin demografik özelliklerinin dağılımı	68
Tablo 2	Çocuk Sevme Ölçeği ve Öğrenen Özerkliği Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları	72
Tablo 3	Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgilerinin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarının analizi	73
Tablo 4	Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	73
Tablo 5	Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskal - Wallis Testi analiz sonuçları	74
Tablo 6	Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi puanlarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	74
Tablo 7	Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliklerinin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarının analizi	75
Tablo 8	Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliklerini destekleme puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	76
Tablo 9	Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliklerini desteklemede duygu ve düşünce desteği alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	76
Tablo 10	Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliklerini desteklemede öğrenme süreci desteği alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	77

Tablo 11	Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliklerini desteklemede değerlendirme desteği alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	77
Tablo 12	Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskall- Wallis Testi analiz sonuçları	78
Tablo 13	Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeği duygu ve düşünce desteği alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskall- Wallis Testi analiz sonuçları	79
Tablo 14	Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin öğrenme süreci desteği alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskall- Wallis Testi analiz sonuçları	79
Tablo 15	Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin değerlendirme desteği alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskall- Wallis Testi analiz sonuçları	80
Tablo 16	Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerklikleri puanlarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	81
Tablo 17	Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerklikleri duygu ve düşünce desteği alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	81
Tablo 18	Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerklikleri öğrenme süreci desteği alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	82
Tablo 19	Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerklikleri değerlendirme desteği alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	82
Tablo 20	Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri arasındaki korelasyon	83
Tablo 21	Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon	83

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi	20



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına ve önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim öğretim süreci, yıllarca çağın gereksinimleri doğrultusunda farklılaşmış ve her seferinde daha da gelişmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Bu doğrultuda günümüzde eğitim öğretim süreci yapılandırmacılık yaklaşımı kapsamında ilerlemektedir. Günümüz eğitim öğretim sürecinin gereklilikleri ise eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği, problem çözüme, dijital okuryazarlık, yaratıcı düşünme, özdenetim ve üst düzey düşünme şeklinde sıralanabilmektedir. Bunlar aynı zamanda 21. yüzyıl becerileri olarak da ifade edilmektedir. Yapılandırmacılık yaklaşımının benimsendiği eğitim öğretim sürecinde, çocuklar merkezde ve aktif rol oynamaktadırlar. Gerçek yaşam deneyimleri ile öğrenmek, yaparak yaşayarak bilgi edinimi sağlamak bu yaklaşımın temelidir. Çocuklar edinmiş oldukları bilgileri günlük yaşamlarında kullanarak daha kalıcı öğrenmeler sağlamış olmaktadır (Bilen, 2014).

Brooks ve Brooks (1999) yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği sınıfları açıklarken öğretim programının çerçeve olarak kullanıldığını ve içeriği çocukların ve öğretmenin birlikte belirlediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin fikirlerine değer verildiği, sordukları sorulara dikkat çekip ilgileri üzerinden süreci şekillendirmeyi, mümkün olduğunca birincil kaynaklardan bilgi ediniminin sağlandığı, öğretmenlerin sürekli çocuklarla iletişim halinde olduğu ve onlarla birlikte hareket ettiği, öğretmenlerin çocukların bakış açılarının anlamaya çalışarak tercihler sunmaları ve değerlendirme sürecini öğretim süreciyle birlikte yürüterek sonuç odaklı değil süreç ve sonucun birlikte olduğu bir değerlendirme ile hem daha sağlıklı hem de farklı değerlendirme kaynakları ile (portfolyo, gözlem vb.) çok boyutlu bir süreç haline gelmesinin sağlandığını belirtmişlerdir.

Eğitim; program, ortam gibi içerisinde birden çok unsurun yer aldığı ancak bunlar arasında en önemli ve belirleyici olan öğretmen faktörünün bulunduğu bir süreçtir (Şişman

ve Acat, 2003). Okul öncesi dönem çocuklarının kendilerini tanıyabilmeleri ve çevrelerini keşfetmelerinde de öğretmen büyük rol oynamaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin akademik bilgi birikimlerine ilaveten öz yeterlilik algısı ve çocuk sevgisi gibi kişisel özelliklerinin de yüksek düzeyde olması gerekmektedir (Otacıoğlu, 2008). Bununla birlikte eğitim süreci içerisinde problem durumlarına çözümler üretebilmesi, olaylar karşısında özgür bir şekilde kararlar alabilmesi eğitimin kalitesini de arttıran durumlar olarak ifade edilebilmektedir (Babaroğlu, 2018).

Okul öncesi dönem, çocukların gelişimleri ve değişimleri açısından oldukça kritik ve önemli bir dönemdir. Bu dönemde fiziksel ve bilişsel gelişim oldukça hızlıken, psikolojik ve sosyal gelişimleri de aile ve öğretmenin ilgisi ve desteği ile ileri düzeye getirilmelidir (Atay, 2009). Okul öncesi eğitim sürecini sınıf ortamı, akran iletişimi, etkili materyaller gibi paydaşlara ayırabilmek mümkündür. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin de okul öncesi eğitim sürecinde yeri ve önemi oldukça fazladır (Durmuşoğlu Saltalı ve Erbay, 2013). Özellikle kendini her alanda geliştirmiş, kendine güveni olan, kendi öz denetimini sağlayabilen okul öncesi öğretmenleri, bu dönem çocuklarının en çok ihtiyaç duyduğu kişilik denilebilmektedir. Çünkü kendini geliştirmiş, öz denetimi, öz düzenleme becerisi, özerkliği ve öz yeterlik algısı gelişmiş bir öğretmenin eğitim verdiği çocuklar da öğretmenin izinden giderek topluma faydalı, kendine güvenen ve inanan bireyler olarak yaşamlarına devam edebileceklerdir.

Çocuklar, doğdukları günden itibaren anne ve babaları tarafından sevgiye, şefkate ve korunmaya muhtaç bireyler olarak dünyaya gelmektedirler. Onların büyümeleri için her türlü fedakârlığı gösteren anne ve babalar da çocukların konuşup yürüme evresine geçtikleri dönemleri yetişkin oyuncakları şeklinde tanımlamış olup bu süreçte gerçekleştirilen eylemleri çocuğu sevmek olarak tanımlamışlardır (Duyan ve Gelbal, 2008). Bununla birlikte ailenin mutluluk kaynağının çocuk olduğu ve evdeki neşenin ve huzurun çocuk sayesinde artarak sürdüğünü ifade etmek mümkündür (Ercan, 2014). Duyan ve Gelbal (2010), ebeveynlerin zaman zaman çocuklarını ne kadar çok sevdiklerini göstermek için birbiriyle mücadeleye girdikleri ve sevgilerini öperek, koklayarak, ısırarak, hırpalayarak, sarılarak göstermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Tüm bunlar dikkate alındığında çocukların ebeveynlerinden gelen sevgiyi hissetmeleri, güvenli bağlanma sağlayabilmeleri için oldukça önemlidir. Bu da fiziksel temas kurarak ve sevgi dolu cümleler ile hitap etme olarak

belirtilebilir. Bu sayede çocuklar ev ortamından sonra hayatlarının uzun bir bölümünü geçirecekleri okul ortamında da sevgi ihtiyacını karşılayabilecek ve güvenli bağlanma sağlayabilecek öğretmenlerini seçebileceklerdir. Bu sebeple çocukların hayatlarında yalnızca anne ve baba değil öğretmenlerin de yeterli sevgiyi göstermede rolü büyüktür.

Çocuk sevgisi denildiğinde çocuklarla sağlıklı iletişim kurabilmek, onlara saygılı, hoşgörülü yaklaşabilmek ve onlarla empati kurabilmek akla gelmektedir (Downing, Ryndak ve Clark, 2000). Okul öncesi öğretmenlerinde çocuklara karşı saygı, hoşgörü, karşılıklı ve sağlıklı iletişim ve empati becerilerinin olması gerekmektedir. Bu kapsamda tüm bu becerilere sahip bir öğretmende de çocuk sevgisinin varlığı ifade edilebilmektedir (Morrison, 2003).

Son yıllarda çocuk sevgisi konulu gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde gelişen ve araştırma alanı her geçen gün artan bir konu olduğu karşımıza çıkmaktadır. Özellikle çocuk sevgisi temalı araştırmaların öğretmenler, okul öncesi öğretmenleri ve sağlık çalışanları ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Gelbal ve Duyan (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ilkökul öğretmenlerinin birtakım değişkenlere bakarak çocuk sevme düzeylerinin incelendiği görülmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetleri ve çocuklarının sayısı çocuk sevme düzeylerini etkilemezken 40 ila 50 yaş grubu arasında yer alan evli ve çocukları olan öğretmenlerin çocuk sevgilerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Durmuşoğlu Saltalı ve Erbay (2013) gerçekleştirdikleri bir araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgilerinin farklı alt boyutlar açısından nasıl şekillendiği incelenmiştir. Çalışma sonucunda çocuk sevgisi yüksek öğretmenlerin çocuklarla daha sağlıklı iletişim kurabildikleri ve empati becerilerinin çocuk sevme düzeyleri düşük olan öğretmenlere kıyasla daha gelişmiş olduğu saptanmıştır. Ceylan (2017) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla iletişim düzeyleriyle çocukları sevme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmiş olup ilişkinin orta seviyede pozitif ve anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Demir (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleriyle çocuk haklarına dair davranışları arasındaki bağlantı ele alınmıştır. Yapılan incelemeler neticesinde çalışmaya dahil olan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme seviyelerinin yüksek olduğu ve çocuk haklarına bakış açılarının da olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların çocuk sevme düzeyleriyle çocuk haklarına yönelik davranışları arasında

anlamalı bir bağ olduğu ve çocuk sevme düzeylerinin çocuk haklarına dair tutumlarının geliştirilmesinde anlamalı bir yordayıcı olarak görev aldığı sonucuna varılmıştır. Şengöz Tosun (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgilerine tesir eden değişkenler araştırılmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin evli veya bekar olma durumları değişkenine göre, evli öğretmenlerin, çocuk sahibi olma durumları değişkenine göre, çocuğu olan öğretmenlerin ve mesleği isteyerek seçme değişkenine göre mesleği isteyerek seçen ve görevine devam eden öğretmenlerin çocuk sevgilerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Özerklik, alınan kararların sonuçlarının analizini yaparak yanlışlarını fark edip düzeltmektir (Castle, 2004). Özerklik becerisi okula yansıtıldığında öğrencilerin eğitim sürecinde kendi kararlarını alabilmesi, bu kararı sürdürebilmesi ve olası olumlu veya olumsuz sonuçlarını kabul ederek olumlu sonuçları özümsemesi ve olumsuz sonuçları düzelterek süreci ilerletmesi olarak ifade edilebilmektedir. Bu süreçte öğrencilerin içten denetim ile ilerlemesi gerekmektedir. Yani gerçekleştirmiş oldukları davranışları kendi istekleri ile yönlendirmelidirler. Böylece özerklik becerisi gözlemlenebilmektedir. Dıştan denetimli olan öğrencilerde öğretmen, aile, toplum vb. gibi faktörler davranışı sergilemede en büyük etken olması sebebiyle davranış sergilenmiş olsa bile davranış özümsemeyecek ve tekrarlanmayacaktır. Bu sebeple öğretmen ve ailenin öğrencinin iç denetimini desteklemesi ve özerk davranışlar sergilemesi için uygun çevrenin oluşturulması büyük önem taşımaktadır (Reeve, 2006).

Literatür taraması sonucu özerklik ve öğrenen özerkliği konulu çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği ve gün geçtikçe kapsamı daha da genişleyerek araştırmalara destek verildiği görülmektedir. Alanyazında öğrenen özerkliği ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun İngilizce dil öğrenimi ile bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır. Evreni oldukça geniş olan özerklik kavramının özellikle öğrenen özerkliği boyutunda okul öncesi eğitimdeki yeri ve önemi oldukça fazladır. Bu kapsamda Barlas (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenen özerkliği hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların çoğunluğu kendi öğrenme yöntemlerini belirlemede, sınıftaki aktivitelerin amacını kavrayabilmede, dersin içeriğinin ve kişi sayısının belirlenmesinde ve kendini değerlendirerek dersin amaçlarının belirlenmesinde öğrenen özerkliğinin teşvik edilmesinin gerekli ve önemli

olduğunu belirtmişlerdir. Ataşbaş (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenen özerkliğini destekleme boyutlarından olan gereklilik ve sergileme alt boyutları arasında olumlu yönde orta seviyede anlamlı ilişkinin varlığı ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin gerekli gördükleri durumlarda özerklik sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmen özerkliği algısında cinsiyet, görev süresi ve mesleki kıdem değişkenleri dahilinde de anlamlı farklılık meydana geldiği ifade edilmiştir. Kozak (2017) yaptığı çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarıyla öğrenen özerkliğini destekleme tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrenen özerkliği desteklemede duygu ve düşünce desteği alt boyutu ortalaması yüksek çıkmıştır. Bu da öğretmenlerin, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu kendilerinin almasını destekledikleri ve öğrencileri cesaretlendirdikleri anlamına gelmektedir. Çalışmada öğrenen özerkliğini desteklemede değerlendirme desteği alt boyutu ortalaması düşük çıkmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin, öğrenciler değerlendirme sürecinde aktif katıldıklarında öğrenme ortamının düzeninin bozulmasından endişe ettikleri için bu alt boyuta sıcak bakmadıkları ortaya çıkmıştır. Akan (2020), sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleriyle öğrenen özerkliklerini destekleme düzeyleri arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleriyle öğrenen özerkliğini destekleme eylemlerinin gerekli olup sergileme düzeyleri arasında yüksek, pozitif yönde ve anlamlı bir bağ olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca gereklilik düzeyinde toplam puan ve alt boyutlarda yaş ve mesleki memnuniyet değişkenlerinde anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkan diğer sonuçlardandır. Çınar (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada lise öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını yordayan değişkenler analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin tümü duygu ve düşünce bakımından öğrencilere sağlanan özerklik desteğini gerekli bulduklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda duygu ve düşünce bakımından özerklik desteğini sergilemenin de öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönden gelişimlerine katkı sağlaması sebebiyle gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleriyle öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri arasındaki ilişkinin hangi düzeyde olduğunun ortaya çıkarılmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda “Okul öncesi öğretmen

adaylarının çocuk sevme düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri arasındaki ilişki hangi düzeydedir?” sorusu çalışmanın problemi olup aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi hangi düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi sınıf düzeyleri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri hangi düzeydedir?
6. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri sınıf düzeyleri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem, hızlı gelişim ve öğrenme sürecini içerisinde barındırması sebebiyle kritik dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde çocukları geleceğe hazırlamada hem ailenin hem de öğretmenlerin büyük payı vardır. Nitelikli bir eğitim öğretim süreci için bu işbirliği oldukça önem arz etmektedir (Şimşek ve Tanaydın, 2012).

Bu dönem çocukları için eğitim verecek olan öğretmenlerin de yeterli bilgi birikimi ve donanıma sahip olması elzem bir durumdur.

Mevcut araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeylerini meydana çıkararak ileride meslek hayatındaki verimlilikleri hakkında ön bilgi oluşmasına katkı sağlanacaktır. Ayrıca eğitim süreçlerine ek olarak ders dışı faaliyetlere katılmaları desteklenerek, çocuklarla daha fazla zaman geçirebilmeleri sağlanarak okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerine ve kendilerine güven duymalarına katkı sağlanacaktır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri ortaya çıkarılarak öncelikle kendi öğrenmelerini düzenlemeleri için uygun ortamlar sağlanabilecektir. Buna ilaveten meslek hayatlarında öğrencilerinin özerkliklerini destekleyebilmeleri amacıyla öz farkındalık oluşturulacak ve daha bilinçli bir eğitim öğretim süreci geçirmelerine katkı sağlanacaktır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleriyle öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri arasındaki bağlantı ortaya çıkarılarak okul öncesi öğretmen adaylarının öz yargılama becerileri kapsamında kendilerini meslek hayatına daha bilinçli hazırlamaları sağlanabilecektir.

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgileri ile öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Literatürde yer alan çocuk sevgisi ve öğrenen özerkliği konularında yazılan çalışmaların da çoğunlukla okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu kapsamda mevcut çalışma literatüre katkı sağlaması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe başlamadan önce çocuklar hakkında ne düşündükleri, onlara karşı olan sevgi düzeyleri ve bununla bağlantılı olarak bu mesleği yapıp yapamayacaklarına olan inançlarının ortaya çıkarılmasında etkili bir çalışma olması beklenmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri hakkındaki görüşlerine dair incelemeler oldukça az sayıdadır. Araştırma, öğrenen özerkliği kavramı hakkında ne kadar öğretmen adayının bilgi sahibi olduğunu ve bu kapsamda öncelikle kendi özerkliklerini kazanabilmiş öğretmenlerin

gerekliliğini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Sonrasında eğitecekleri çocuklara sevgi çerçevesinde bu beceriyi kazandırabilmeleri için yeterli bilgi birikimine ve donanımına sahip olabilmeleri adına bir farkındalık yaratmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın örneklemini oluşturan 1., 2., 3., ve 4. sınıfta öğrenimlerini sürdüren okul öncesi öğretmen adaylarının veri analizinde kullanılan “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” ve “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği”ni dikkatli, samimi ve içten bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın çalışma grubunu meydana getiren okul öncesi öğretmen adayları seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın verileri 2023-2024 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında eğitimlerini sürdüren 1., 2., 3., ve 4. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.

Araştırmanın bulguları, nicel veri toplama araçları olan “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” ve “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği”nin maddeleri ile sınırlıdır.

Araştırmada yer alan örneklemin kişisel bilgileri, araştırmacı tarafından hazırlanan ve nitel veri toplama aracı olan “Kişisel Bilgi Formu” maddeleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde, çalışmada geçen kavramlar ve tanımları bulunmaktadır. Bunlar;

Okul Öncesi Eğitim: Doğumdan zorunlu eğitim dönemine kadar geçen, hayatın ilk yıllarını oluşturan ve kritik dönem olarak kabul edilip çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu,

sevgi ve ilgiye en çok ihtiyaç duyduğu dönemdir (Oktay, 1990).

ocuk: Doğumdan itibaren erinliğe kadar geçen sürede yağayan (Akyüz, 2001), geliğmekte olan, olgunlağmamığ (Yrkoğlu, 2000) ve 18 yağını doldurmamığ her fert ocuk olarak ifade edilmektedir.

ocuk Sevme: Çocuklara ithafen sergilenen hal ve davranığlar, bireylerin çocuklarla bir arada olmak için geliğtirmiğ olduğu temel inançtır (Barnett ve Sinisi, 1990). Karėılıksız sevginin en doğal Őekillerinden biridir (Fromm, 2011).

Özerklik: Bağımsız olmak, kendi kendini yönetebilmek ve idare edebilmektir (Bingöl, 2012). Bir ferdin veya topluluğun kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması ve uygulamasıdır (Türk Dil Kurumu, 2024).

renen zerkliği: Bireyin kendi renmelerinin sorumluluğunu üstlenerek renmeyle bağlantılı kararları kendisinin alabilmesidir (Holec, 1981).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim

Eğitim en genel tanımıyla belirli amaçlar doğrultusunda insanları yetiştirmek, bilgi, beceri ve tutum kazandırmak olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bireyleri içine alan bir kavram olan eğitim, insanlık tarihi ile ortaya çıkmış olsa da bilim olarak ortaya çıkması 20. yüzyılı bulmuştur (Tanrıöğen, 2016).

Eğitim, çok yönlü, karmaşık ve dinamik bir yapıya sahip olması sebebiyle birden fazla tanımı olan bir kavramdır. Araştırmacılar eğitimin tanımını yaparken sınırları belirli, çerçeve bir tanım yerine farklı bakış açıları ile birden fazla tanım ortaya çıkmasının önünü açmışlardır. Psikolojik, felsefi, kültürel, sosyal, tarihi, ekonomik, sanatsal, siyasi, toplumsal gibi birden fazla alana hitap edecek tek bir tanım kullanmak yerine her bir boyut için kendi içerisinde geçerli ve anlaşılır tanımlar ortaya çıkarılmıştır (Tanrıöğen, 2016). Özellikle toplumsal alanda eğitimin önemi incelendiğinde, genel hedef olan bireyin eğitilmesinde eğitim ortamı toplumdur. Bu sebeple eğitim ve toplum birbiriyle iç içe ve kuvvetli bağları olan iki kavramdır. İyi bir eğitimin verildiği toplumda eğitilmiş bireyler, görevlerini en iyi şekilde yerine getiren vatandaşlar ve geleceğe insan yetiştirecek en küçük toplumsal yapı olan iyi yetişmiş aileler yer alacaktır (Yeşil, 2018).

Ülkemizde eğitim için büyük ölçüde kabul gören en genel tanım, Ertürk (1972) tarafından yapılmış olup bu tanım “Kişinin davranışlarında öznel yaşantısı yoluyla istendik yönde değişiklikler ortaya çıkarma süreci” şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimin birden fazla tanımı yapılmasına rağmen her bir tanımın içerisinde doğrudan veya dolaylı olarak yer alan bazı önemli noktalar vardır. Bunlar; eğitimin bir süreç olması, eğitimin sonunda bir değişimin gerçekleşmesi ve bu değişimin istendik yönde olması, eğitim içerisinde amaçların veya kazanımların bulunması, bireyi geliştirmesi ve onu hayata hazırlaması, kalıcı olması ve içsel veya dışsal yaşantılar sonucu meydana gelmesi bunlardan bazılarıdır (Gelen, 2006).

Eğitim formal ve informal olmak üzere iki ana gruba ayrılmaktadır. Formal eğitim de kendi içerisinde örgün ve yaygın olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Formal eğitimin örgün eğitim grubunda yer alan ve hayatın temelini atıldığı en önemli eğitim kademesi ise kuşkusuz okul öncesi eğitimidir (Tanrıöğen, 2016).

2.1.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, ilkokul çağına erişmemiş 36-72 aylık çocukları kapsamaktadır (Şişman, 2020). “Okul öncesi eğitim” ve “erken çocukluk eğitimi” birbiriyle karıştırılmaması gereken iki kavramdır. Erken çocukluk eğitimi ile ilgili Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Örgütü – World Organization for Early Childhood Education (OMEP) tarafından yapılan tanımda, 0-8 yaş aralığındaki çocukların bu dönem içerisinde yer aldığı belirtilmiştir (OMEP, 2024). Tanımdan da anlaşılacağı üzere erken çocukluk eğitimi, okul öncesi dönemi de içerisinde barındırmaktadır.

Okul öncesi dönemde fiziksel gelişim ve sağlık, dil gelişimi, bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim alanları olmak üzere çocukların çok yönlü gelişimi desteklenmektedir (MEB, 2024). Bu dönemde en iyi şekilde desteklenen gelişim alanları, çocukların gelecek hayatlarına temel oluşturarak tüm eğitim- öğretim süreçlerini etkileyebilmektedir.

Beyin gelişimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönemin 0-3 yaş aralığına dikkat çekilmektedir. Bu dönemde çocuklara verilen tüm eğitim-öğretim faaliyeti gelecekleri için büyük önem arz etmektedir. Ayrıca beyin gelişimi üzerinde çevrenin de etkili olduğu belirtilmiştir (Kahraman ve Çetin, 2015). Bu sebeple çocuğun sadece evde veya sınıf ortamında almış olduğu eğitim değil, yakın çevresinde de eğitimi devam etmekte olup inceleme, gözlemlene ve araştırma yapması gerekmektedir.

Okul öncesi dönem, çocuklar için gelişimsel açıdan en hızlı dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde pek çok yetenek ortaya çıkabilmekte, büyük ölçüde beceri gelişimleri gözlemlenebilmektedir (Brown ve Jernigan, 2012). Hayatın temellerini oluşturan bu dönemde, büyüme, gelişim ve öğrenme hızı oldukça yüksektir (MEB, 2024).

Yenilenen okul öncesi eğitim programında kapsayıcı eğitim üzerinde durulmaktadır. Ayırım gözetmeksizin her çocuğa eşit şartlar ve imkanlar oluşturularak eğitim verilmesi ve her çocuğun ihtiyaç duyduğu zaman ve ilginin yeterli bir şekilde verilmesi kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilmektedir (MEB, 2024). Kapsayıcı eğitim sayesinde çocuklar arasındaki sosyokültürel ve ekonomik farklar en aza indirgenerek ve her birinin bu toplumun birer parçası oldukları dikkate alınarak eğitim verilebilmektedir.

Okul öncesi dönem, çocukların ilk sosyal ilişkilerini kurduğu, çevresiyle etkileşime girdiği dönemdir. Bu süreçte çocuklarla gerçekleştirilecek olumlu ve sıcak ilişkiler, sosyal, duygusal ve kişilik gelişimlerini olumlu etkileyecektir. İnsanların sosyal varlıklar olması sebebiyle çocuklar, çevresiyle girmiş olduğu etkileşimde toplumun kültürünü benimseyecek, onlara uyum sağlamak için çaba gösterecektir. Bu da sosyalleşmelerinde ve kişilik gelişimlerinde temel oluşturacaktır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2011). Okul öncesi eğitim alan çocuklarla yapılan çalışmalarda, bu çocukların ileriki yaşamlarında daha sosyal birey olarak toplumda yer aldıkları görülmüştür (Peinser-Feinberg ve Burchinal, 1997).

Erkan ve Kırca (2010) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi eğitim almış çocukların ilkokula hazırbulunuşluk seviyelerinin okul öncesi eğitim almayan çocuklara nazaran daha yüksek düzeyde olduğu neticesine varılmıştır. İlkokula hazırbulunuşluğu yüksek olan çocuklar, bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan bulunduğu eğitim kademesine daha kolay uyum sağlayabilmekte, akranları ile daha iyi iletişim kurabilmekte ve akademik başarıları daha yüksek olabilmektedir. Aynı zamanda ilkokul kademesinde çocuklardan beklenen görev ve sorumlulukları da kolaylıkla yerine getirebilmektedirler (Güler, 2001). Yapılan birçok araştırma ve elde edilen sonuçlar incelendiğinde okul öncesi eğitimin önemi her seferinde karşımıza çıkmaktadır.

Okul öncesi eğitim, çocukların benlik kavramının gelişiminde, onlara özdenetim kazandırmada, kendilerine güvenmelerinde ve çevresinden bağımsız birer birey olabilmelerinde büyük öneme sahiptir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2011). Çocuklara öğretmen tarafından günlük yaşam becerilerini yapılandırılmış ortamlarda deneyimleme imkanı verilmesi ve gözlemleyebilmesi birer birey olabilmelerinde gereklidir.

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçları da

yeterince karşılanmalıdır. Öncelikle aile, öğretmenler ve çocuğun yakın çevresinde yer alan kişiler bu ihtiyaçların farkında olmalıdır. 0-6 yaş grubundaki çocukların en temel ihtiyaçları sevgi, ilgi, güven, düzenli beslenme, iyi ve temiz bir bakım, yeterli hareket edebilme ihtiyacı olarak sıralanabilmektedir (Erşan, 2020). Bu ihtiyaçların en sağlıklı ve yeterli bir şekilde karşılanmış olması, çocukların eğitim süreçlerinin de en iyi şekilde ilerlemesine destek olabilecektir.

Çocukların yaşamlarını sürdürebilmeleri için temel ihtiyaçları sağlıklı beslenme ve kaliteli bakımdır. Yeteri kadar beslenmeyen ve kaliteli bakım göremeyen çocuklar, özellikle gelişimin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde telafisi olmayan durumlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Beyin gelişimi, fiziksel gelişim ve psikolojik gelişim için bu dönem çocuklarının yeterli ve dengeli beslenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda çocuklara sunulan bakımın kaliteli, dengeli, sürekli ve tutarlı olması gerekmektedir (MEB, 2013). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi dikkate alındığında fizyolojik (temel) ihtiyaçlar içerisinde yer alan ve insan yaşamının devamlılığı için büyük öneme sahip olan bu ihtiyaçların karşılanması çocukların hayata daha iyi başlayabilmesi için büyük önem arz etmektedir.

2.2. Öğretmenlik Mesleği

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973)'nda öğretmenlik mesleği, devletin eğitim öğretim işlevini yerine getiren ve bu görevini Milli Eğitim'in temel ilkeleri ve temel amaçları çerçevesinde öğrencilerine aktaran bir uzmanlık mesleği olarak ifade edilmiştir.

İnsanların dünyada var olduğu andan itibaren bugüne kadar geçen sürede öğretmenlik mesleği, toplumun birer mimarı olarak kabul görmektedir. Günümüzde var olan ve aynı zamanda gelecekte ortaya çıkacak birçok mesleğin temeline inildiğinde öğretmenlik mesleğini bulmak mümkündür. Bunun en büyük sebebi olarak da öğretmenlik mesleğinin yaşanılan toplumun örf ve adetlerini, geleneklerini, göreneklerini, değerlerini ve bunlara ilaveten toplumun bilgi ve becerilerini gelecek nesillere aktaran en büyük role sahip olması gösterilebilmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında bilgiyi aktarmaktan hoşlanma, çocukları sevmeye, çocukların ve gençlerin yaşamlarında kıymetli etkilere sahip olma gibi

etmenler bulunan bireylerin, öğretmenlik mesleğini seçmede içsel motivasyon kaynaklarını kullandığı söylenebilmektedir (Malmberg, 2008).

Öğretmenlere ithaf edilen birçok nitelik, öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturmaktadır. Bunlar arasında güvenilir, saygılı, bilgili, danışman, yetenekli, yaratıcı, rol model gibi daha sayılabilecek birden fazla vasıf yer almaktadır. Aynı zamanda bu vasıflar sayesinde toplumda saygın biri olarak kabul görmektedir (Balcı, 1991). Günümüzde öğretmenlik mesleğine baktığımızda sosyal, mesleki yeterlilikleri en iyi şekilde sağlayabilen ve çok yönlü bilgi birikimine ve beceriye sahip bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna ilaveten diğer meslekler gibi sınırları belirli bir çerçeve planı olmayan, her toplumda ve her kültürde yeri aynı olan bir meslek olarak değerlendirilebilmektedir (Gelen ve Özer, 2008).

Hızla gelişen ve değişen dünyada öğretmenlik mesleği daha da önem kazanmaktadır. Yaratıcı, problem çözücü, eleştirel düşünebilen ve lider gibi roller üstlenebilen öğretmenlere ihtiyaç artmaktadır (Stix and Hrbek, 2006). Öğretmenlerin hem kendilerinin eleştirel düşünebilen bireyler olmaları gerekmekte hem de yetiştirdikleri bireylerin eleştirel düşünebilmeleri gerekmektedir (Passmore, 1991). Bu bağlamda öğretmenler destek, geliştirme ve değerlendirme olmak üzere üç temel alanda kendilerini en iyi şekilde yetiştirmeleri gerekmektedir. Çünkü başarılı, kendilerine güvenen ve geleceğe ışık tutan nesiller yetiştirebilmek adına bu temel unsurların gerekliliği büyük öneme sahiptir (Nemser, Carver, Schwillw ve Yusko, 1999).

Öğretmenler öğrencilerine eğitim verirken aslında onların kişiliklerini de şekillendirebilmektedir. Olaylara bakış açıları, görüşleri, düşünceleri hem verdikleri eğitimin şeklini belirlemekte hem de öğrencilerinin kişiliklerini etkilemektedir. Bu sebeple öğretmenler, bilgi birikimleri ve öğretim yöntemlerine ek olarak kişilikleri ve hayat görüşleri hakkında da kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Küçükahmet, 2016).

Öğretmenlik, sadece okul sınırları içerisinde geçerli olan bir meslek değildir. Aynı zamanda okuldaki öğretici görevine ilaveten yaşadığı çevrede de birer rol model olmalıdır. Böylece sadece çocuklara değil velilere ve çevredeki herkese örnek davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Çevresinde karşılaştığı olaylara objektif bir şekilde yaklaşabilmeli,

farklılıklara saygılı olmalı, teknolojik gelişmeleri yakından takip ederek eğitim-öğretim sürecine çocukların seviyelerine en uygun şekilde entegre edebilmelidir. Aynı zamanda araştırma yapmayı sevmeli, sorgulayıcı bir eğitim anlayışı ile hareket ederek bu özelliğini çocuklara da aşılayabilmelidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

21. yüzyıl öğretmenleri, sürekli değişen ve gelişen toplumsal yapıda alan ile ilgili her değişimi ve yeniliği takip etmelidir. Takipler ve analizler sonucunda, öğrencilerinin yeterlilikleri, hazırbulunuşlukları ve ilgileri doğrultusunda bu yenilikleri sınıf ortamına getirebilmelidir. Sınıf ortamında uygun eğitim programı ile sürdürülen bu süreç, sonrasında diğer öğretmenler ile etkili iletişim ve bilgi paylaşımı sonucunda diğer sınıflarda da uygulanarak tüm okulun eğitimine yansımış olmaktadır (Can, 2004). Tüm bunlar göz önüne alındığında öğrencilerin eğitim durumları ve gelişimleri üzerinde öğretmenlerin büyük role sahip olduğu açıkça karşımıza çıkmaktadır. Meslek hayatında başarılı ve etkili olan öğretmenlerin eğitmiş oldukları çocuklar da başarılı, etkili ve çevresine faydalı bireyler olarak toplumda yerlerini alacaklardır (Seferoğlu, 2004).

2.2.1. Okul Öncesi Öğretmeni

Okul öncesi eğitimin kalitesinin en büyük belirleyicisi okul öncesi öğretmenleridir. Okul öncesi öğretmeni aynı zamanda çocukların gelişimlerini destekleyen ve gelişimsel ilerlemelerini sağlayan en temel kişidir (MEB, 2024).

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların ailelerinden sonra ilk iletişime geçtikleri kişilerdir (Lippard, La Paro, Rouse ve Crosby, 2018). Ayrıca ebeveynlerinin dışında bakım ve sevgi gördükleri ilk kişi yine okul öncesi öğretmenleridir (Suchodoletz, Fasche, Gunzenhauser ve Hamre, 2014). Okul öncesi öğretmenleri, çocuklarla iyi ilişkiler kuran, onlara gerçek yaşam deneyimleri sunan, akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen kişilerdir (Coplan, Bullock, Archbell ve Sandra, 2014). Çocuklar için ilgi çekici ortamlar hazırlayarak onların gelişimlerine hem destek olmakta hem de gelişim süreçlerini ilk elden takip ederek sürekliliği sağlamaktadırlar (Ansari ve Pianta, 2019).

MEB (2024)' e göre okul öncesi öğretmenleri çocuklar ile kurdukları olumlu ve duyarlı etkileşimler sonucunda çocuklar ile aralarında güvenli bağlanmayı sağlayarak

çocuklara karşı fiziksel yakınlığa ilaveten psikolojik yakınlık hissini de sağlayabilmelidirler. Yine okul öncesi eğitim programı kapsamında çocuklara öğrenmelerini destekleyici özgür alanlar oluştururken yardıma ihtiyaç duyduğunda uygun yetişkin desteğini sağlayacak olan ilk kişi okul öncesi öğretmenidir. Oluşturulan özgür alanlarda aynı zamanda çocukların içsel disiplinlerini geliştirmelerini desteklemeli, bu kapsamda kuralları belirli bir çerçeve çizerek kurallar dahilinde kendilerini geliştirmelerini sağlamalıdır.

Okul öncesi öğretmenleri araştıran, sorgulayan, girişimci ve yaratıcı bireyler olmalıdır (MEB, 2024). Bu özelliklere sahip olan öğretmenler, çocukların da uygun ortamlarda bu özelliklerini geliştirmelerini destekleyebilecektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliliklere bakıldığında Aydın (2015)'a göre mutlu olmak, hayata olumlu açıdan bakabilmek, çocukların gelişimleri hakkında yeterli bilgiye sahip olabilmek ve yüksek sinerji gücüne sahip olmak yer almaktadır. Ancak bunların da ötesinde en temel özellik olarak çocukları ve mesleğini sevmelerinin çok önemli olduğunu belirtmiştir. Çünkü mesleğini sevmeyen bir öğretmenin performansı belirli bir seviyede kalacak ve çocuklara ulaşabilmede önünde büyük bir engel olarak kalacaktır. Bu sebeple okul öncesi öğretmenliğinin en büyük yeterliliği mesleğini ve çocukları sevmek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgileri, çocuklar için uygun öğrenme ortamını oluşturarak alaka ve gereksinimlerini yerine getirebilmesi, eğitim ortamında etkili normlar oluşturabilmesi, eğlenceli ve çocuklar için içeriği zenginleştirilmiş etkinlikler sunabilmesi için gereklilik göstermektedir (Ergün ve Özdaş, 1999).

Morrison (2003) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin yeterliliklerini boyutlandırmış ve toplumsal, bireysel, eğitim ve profesyonel deneyim olmak üzere 4 bölüme ayırmıştır. Kişisel ölçüde öğretmenlerin çocuklara karşı sevgi, ilgi ve şefkat göstermesinin de yer aldığını ifade etmiştir. Ayrıca değer verme duygusunun en mühim duygusal nitelik olduğunu belirterek okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliklerinden kişisel boyuta dahil olduğunu savunmuştur. Çocuklara değer veren okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli öğretmenler olduklarını ve diğerlerinden bu yanlarıyla ayrıldıklarını belirtmiştir.

2.3. Çocuk Kavramı

Çocuk kavramı; içinde bulunulan tarihsel zamana, sosyo ekonomik düzeye ve yaşanan coğrafi bölgeye göre çeşitlilik göstermektedir (Christensen ve James, 2000). En genel anlamıyla çocuk; 18 yaşını doldurmamış, fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini tam olarak tamamlamamış ve gelişim süreci devam etmekte olan kişilere denilmektedir (Yörükoğlu, 2000).

Türk Dil Kurumu (2024) çocuk kavramını, bebeklik ile ergenlik arasındaki gelişim döneminde yer alan, belirli bir işte yeterli beceri ve deneyime sahip olmayan oğlan veya kız olarak tanımlanmaktadır. Fazlıoğlu (2007), tanımında da yer aldığı gibi henüz ergenlik dönemine girmemiş olarak ifade edilen çocuğu ebeveynlerine bağımlı olarak görmektedir. Bu sebeple toplumda bağımsız bir kişilik oluşturamamış olduğu görüşünde bulunmuştur.

Çocuklara Çocuk Hakları Sözleşmesinde yaşama, korunma, katılım ve gelişme hakları verilmiştir (UNICEF, 2004). Sonrasında bu haklara ilaveten gelişimlerini ve gelecek nesillerin temelini oluşturabilecekleri eğitim alma hakkı da verilmiştir (Akyüz, 2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinde de görüldüğü üzere her çocuk dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin her koşulda çocuk olarak kabul görmektedir (Fazlıoğlu, 2007). Ayrıca toplumsallaşma sürecine 5-6 yaş itibariyle katılan çocuklar, toplum içerisinde belli görev ve sorumluluklara sahip olmaya başlayarak bir kişilik kazanma sürecine girmektedirler (Ceylan, 2017).

Dünyaya gelen her çocuk eşit şartlar altında yaşama ve eşit imkanlarla yetişme hakkına sahiptir. Ancak çocukların hepsi bu hakkı kullanamamaktadır (Özdemir, 2012). Çocukların yaşadıkları en büyük sorunlardan birisi değer görmemektir. Her ne kadar toplumun bir parçası oldukları, geleceğimizi şekillendirecekleri, içinde buldukları kültürel mirasın gelecek nesillere taşıyıcısı oldukları bilinse de beklenen değeri görememektedirler (Çay, 2015).

Her çocuk dünyaya geldiğinde farklı özellikleri ve ihtiyaçları ile toplumda yerini almaktadır (Demir, 2023). Ayrıca kendine ait farklı özellikleri ve toplumun özelliklerini harmanlayarak gelecek nesillere aktarmaktadırlar. Bu sebeple doğdukları günden itibaren ihtiyaçları dikkatle takip edilmeli ve en üst düzeyde karşılanmalıdır. Ergenlik çağına kadar

ilgi ve ihtiyaçları en iyi şekilde karşılanan çocuklar, sağlıklı ve bilinçli nesiller olacaklardır. Ayrıca gelecek nesillere de sağlıklı bilgi ve deneyim aktarımı sağlayarak katkıda bulunabileceklerdir.

Çocuk haklarına ve çocuklara saygı gösteren toplumlarda gelişmişlik düzeyi daha yüksektir. Çocuklara değer verilen, onların sağlıklı ve mutlu bir şekilde çocukluk dönemlerini yaşamalarını destekleyen toplumlarda kültürel düzeyin daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır (Karaman Kepenekçi ve Aslan, 2011). Çocukların toplum içerisinde kendi sorumluluklarını ve haklarını bilen birer vatandaş olabilmeleri için de kendi haklarının bilincinde olmaları gerekmektedir. Bu sayede çocuklar yaşadıkları toplumun gelişmişlik düzeyini arttırmada etkili olabileceklerdir (Howe ve Covell, 2005).

2.4. Sevgi Kavramı

TDK (2024) sevgiyi “İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelen duygu, muhabbet” olarak açıklamaktadır. Sprecher ve Fehr (2005) tarafından sevgi kavramı, bireyin yakınları veya tanımadıkları kişilere, üzüldüğü veya yardıma ihtiyaç duyduğu anda göstermiş olduğu duygu, düşünce ve davranışlar olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisinde sevgi, temel ihtiyaçlardan ve güvenlik ihtiyacından sonra yer almaktadır (Özmen, 1999). Fromm (1995) sevgiyi karşılık beklemeden kendimizi sevdiklerimize adanmak, karşımızdaki kişide sevgi ümidi oluşturmak olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda sevgiyi bir inanış biçimi olarak görmüş ve inancı eksik olan birinin sevgisinin de eksik olacağını ifade etmiştir.

Sevgi çoğu zaman bir duygu olarak tanımlanmış olsa da duyguya ek olarak bir eylem olarak da görebiliriz (Nelsen ve Erwin, 2015). Çünkü her birey sevdiği ve sevildiğini hissettiği anları hatırlamaktadır. Bu da sevginin bir eylem olarak da değerlendirilebileceğinin bir kanıtıdır. Sevgiyi hissetmemizi sağlayan bileşenler vardır. Sevginin dışı vurumu, içimizde bulunan duygulara karşı gösterilen gücün ve enerjinin sonucu gerçekleşmektedir. Olaylara karşı sevgimizi ifade etmediğimizde sevgi kavramını bir duygu olarak tutar, eyleme dönüştürmemiş oluruz (Gür, 2017).

Çocuklara insanları sevmeleri konusunda nasihatler verirken aslında bunu nasıl

yapacakları ve tam olarak nasıl algıladıkları konusunda düşünülmemektedir. Sevgi kavramının soyut bir duygu olmasına karşın ailenin, arkadaşların, çevrenin yaşamında özel sonuçlara sebebiyet veren somut bir güç olduğu için önemi unutulmamalıdır. Bu sayede çocukları oldukları gibi kabul etmek, onlara karşı sevgi ve saygıyı içtenlikle göstermek büyük öneme sahiptir (Williams, 2003).

Bebeklikten itibaren ihtiyaç duyulan sevgi, ruhun besinidir (Ceylan, 2017). İnsanların nasıl hayatta kalabilmeleri için gıdaya ihtiyaçları varsa, ruhsal olarak sağlıklı kalabilmesi için de sevgiye ihtiyacı vardır (Taggart, 2016). Dünyaya gelen her bireyin yapısında yer alan sevgi, doğumdan ileriki yıllara doğru geniş bir çevreye yayılarak hayatımızda var olmaktadır. İlk olarak anne sevgisi ve baba sevgisi ile başlayan bu süreç, sonrasında kardeş sevgisi, arkadaş sevgisi, eş sevgisi, vatan sevgisi gibi genişleyerek devam etmektedir (Aslan, 2018).

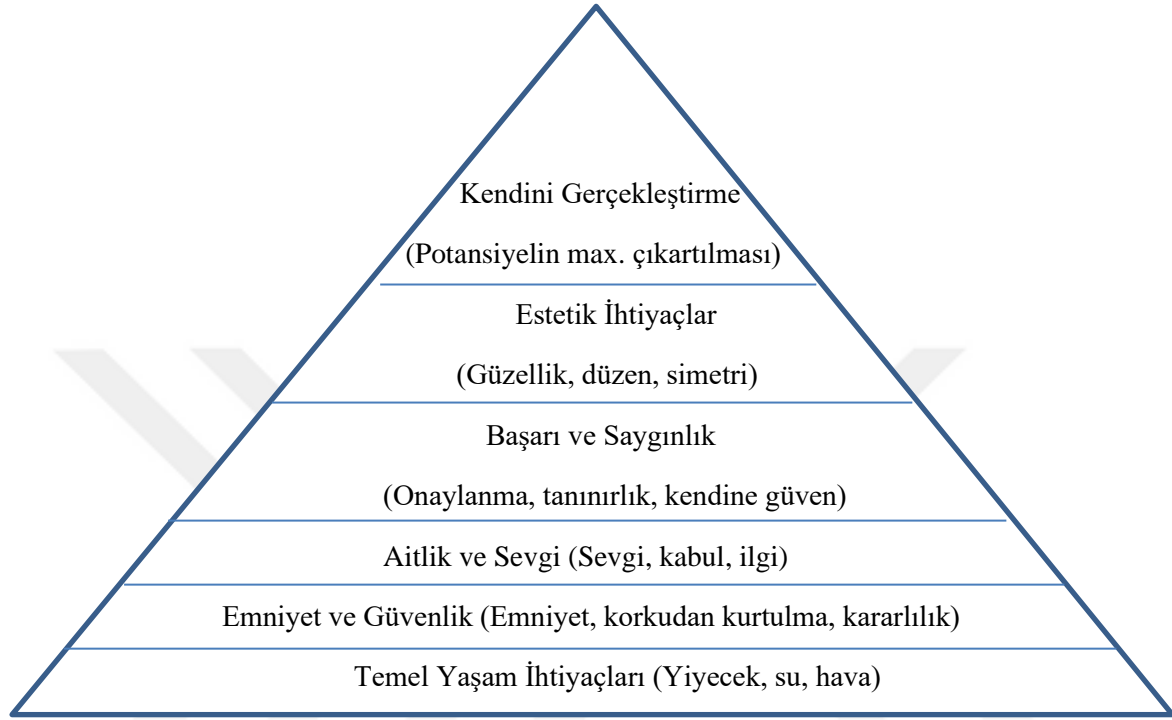
Barnett ve Sinisi (1990) için bireylerin çocuklar hakkındaki en genel düşünceleri çocuk sevgisine temel oluşturmaktadır. Çocuk sevgisi, çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemeyi ve bunu gerçekleştirirken de koşulsuz kabul ilkesini önceliğine almayı, çocuğa ilgi, alaka, sevgi ve şefkat göstermeyi ayrıca kendi gelişim süreçlerinin farkına varmasını sağlayarak öz düzenleme, öz disiplin, öz yargılama becerileri kazandırmayı da içinde barındıran bir olgudur (Ercan, 2014).

Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren sevgi ile büyütülmelidirler. Yetişme ortamında sevginin hakim olduğu çocuklar, çevresine de sevgi gösterebilecektir. Aynı şekilde kurallara uymayı, yardımlaşmayı, paylaşmayı, vicdanlı ve merhametli olmayı öğrenecektir. Bu bağlamda Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin en üst basamağında bulunan kendini gerçekleştirmeye sağlam adımlarla ilerleyebilecektir (Özdemir, 2012). Yetişkinler ile sevgi çerçevesinde kurmuş olduğu iletişim ve etkileşim sonucunda, onları kendilerine rol model alacaklar ve topluma sevgi ile bakmayı öğrenebileceklerdir (Kömbeci, 2021).

2.5. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Abraham Maslow (1890-1970) tarafından ortaya çıkarılan ve "kendini gerçekleştirme" olarak ifade edilen bireyin motivasyonu kuramı, "Kendini Gerçekleştirme Kuramı" olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kuram, bireyin ihtiyaçlarının doyurulması

temeline dayanmaktadır. Kendini gerçekleştirme bireyin en yüksek ihtiyacı olarak belirlenmiştir. Ayrıca Maslow, temel ihtiyaçları karşılanmayan bireylerin kendini gerçekleştiremeyeceğini savunmuştur (Morrison, 2021).



Şekil 1. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Morrison, 2021)

Maslow'un savunmuş olduğu İhtiyaçlar Hiyerarşisinde insanların ihtiyaçlarını giderebilmeleri için gözlemlenebilir davranışlar sergilemesi gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca hiyerarşiyi oluşturan ihtiyaçların sıralaması büyük öneme sahiptir. Bireylerin davranışta bulunabilmeleri için alt basamaktaki ihtiyaçlar, üst basamaktaki ihtiyaçlar için öncelikli olarak giderilmesi gerekmektedir (Koçel, 1998).

Maslow, dil, din ırk, cinsiyet, sosyoekonomik durum, yaş fark etmeksizin herkesin bu ihtiyaçlara sahip olduğunu ifade etmiştir. Temel ihtiyaçlar karşılandığında çocukların ve yetişkinlerin çalışmalarında başarılı olabileceklerini iddia etmiştir (Morrison, 2021).

Maslow'un oluşturmuş olduğu hiyerarşide 5 temel ihtiyaç yer almaktadır (Morrison, 2021; Kapucu, 2019). Bunlar:

1. Temel Yaşam Gereksinimleri (Fizyolojik İhtiyaçlar): Bu ihtiyaçlar, insanların yaşamlarını idame ettirebilmeleri için elzem olan yeme, uyku, içme, cinsellik, oksijen alma

gibi doğuştan gelen ve karşılanması zorunlu olan ihtiyaçlardır.

2. Emniyet ve Güvenlik İhtiyacı: İnsanların hayatta kaldıkları süre boyunca emniyette olma, korkulardan, tehlikelerden kurtulma ve kendini güvende hissetme ihtiyacı bu başlık altında yer almaktadır. Ayrıca rutinler ve öngörülebilirlik, kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak bu ihtiyacı karşılayabilecektir.

3. Sevgi ve Aitlik İhtiyacı: İnsanlar yaşadıkları çevrede sürekli iletişim ve etkileşim içerisinde olması sebebiyle sosyal varlıklardır. İletişim içerisinde oldukları insanlar ile de sevmeye, sevilme, yaşadığı topluma ait hissetme, kabul görme ve ortak bir amaç için çaba gösterme gibi ihtiyaçları bulunmaktadır.

4. Başarı ve Saygınlık İhtiyacı: İnsanlar yaşadıkları toplumda tanınmak ve onaylanmak istemektedirler. Çevresi tarafından cesaretlendirilmek, arkadaşlık ilişkilerinin kuvvetli olması ve özerk olarak yetişmek bu ihtiyaçlar kapsamında yer almaktadır.

5. Estetik İhtiyaçlar: İnsanlar çevresinde gördükleri nesnelere, varlıklarını güzel ve bir düzen içerisinde görmek isterler. Kendilerine özen göstererek estetik ihtiyacını karşılamaktadırlar.

6. Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Potansiyelinin maksimuma çıkarılması olarak tanımlanan ihtiyaçtır. Bir diğer tanımıyla nihai amaç olarak adlandırılmaktadır. İnsanlar kendi kişiliklerini, yeteneklerini, düşüncelerini davranışlarını sergileyerek nasıl bir insan olduğunu göstermekte ve hayatta iz bırakmaktadırlar.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramı, bugüne kadar birden çok eleştiriye maruz kalmıştır. Bunlardan en önemlisi, insanların ihtiyaçlarının basamaklar halinde ve keskin sınırlarla ayrılmadığı, tüm ihtiyaçların iç içe geçmiş halkalar şeklinde birbirlerini etkilediği görüşüdür. Ancak ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı tüm eleştirilerin gölgesinde halen eğitim sürecinde kullanılmakta ve insanların kendini gerçekleştirebilmeleri için gerekli ihtiyaçların belirlenmesinde ve analizinde faydalanılmaktadır (Koçel, 1998).

2.6. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacılık, 20. yüzyılın başlarından itibaren olgunlaşmaya başlamış olsa da asıl yoğun olarak işlendiği dönem 20. yüzyılın ikinci yarısı ve son zamanları olarak karşımıza çıkmaktadır. Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner ve Van Glasersfeld gibi araştırmacıların yapmış olduğu çalışmalar, yaklaşımın gelişimi ve ilerlemesi için etkili olmuştur. Bu yaklaşımın sürece dahil olmasından itibaren, yalnızca eğitim sürecinde verilen kavramlara ek olarak öğretmenlerin örtük inançları, öğrenme süreci ile ilgili görüş ve uygulamaları da göz önünde olmaya ve bunlara da dikkat edilerek eğitim öğretim planlamaları yapılmaya başlanmıştır (Driver ve Oldham, 1986).

Yapılandırmacılık anlayışında öğrenci bilgiyi doğrudan almak yerine kendisi yapılandırmaktadır. Kendilerinde var olan bilgiler ile yeni öğrenmiş olduğu bilgileri birleştirerek yeni öznel bilgilerin oluşturulmasını sağlamaktadırlar (Özden, 2003). Yapılandırmacı yaklaşım aynı zamanda deneysel, subjektif ve bireyseldir. Çünkü öğrenmede öğrencinin bireysel yaşantıları temel alınmaktadır. Öğrenme sürecinde verilen bilgiler, öğrencilerin geçmiş yaşantıları, deneyimleri, onlarda ortaya çıkardığı ve dile getirdikleri şekilde belleklerinde yerini almaktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Bu sebeple yaklaşımın temelinde yer alan öznellik ortaya çıkmaktadır.

Bilginin öznelliğinin temel alındığı bu yaklaşımda öğretmenlere de görevler düşmektedir. Öğrencilere ve öğrenme sürecine rehberlik ederek öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Edinilen bu bilgiler uygulanarak ve gerekli notlar tutularak öğrencilerin gelecek yıllarında eğitim hayatında yer alacak öğretmenlerine de rehber olabilecektir (Morrison, 2021).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme süreci içerisinde öğrenen aktif durumdadır. Öğrenme ortamında öğrenci merkezde yer almaktadır. Öğrenenler günlük hayatta karşılaşılabilecekleri olayları ve durumları aktif ve bağımsız bir şekilde dener, test eder, uygular ve değerlendirmede bulunurlar. Yapılandırmacı yaklaşımın hakim olduğu sınıflarda derslere karşı motive edici bir etki yaratarak öğrenenlerin daha ilgili ve istekli olmalarını sağlamaktadır. Böylece kalıcı ve etkili öğrenmeler de gerçekleşebilmektedir. Tüm bunlara ek olarak yapılandırmacı anlayışın hakim olduğu sınıflarda ortamın düzenlenmesi öğrenenin

ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre tasarlanmaktadır (Şaşan, 2002). Bu da eğitimin gerçekleşeceği ortamı ilgi çekici hale getirerek öğrenenlerin hazırbulunuşluklarını desteklemektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamında, ders içeriğinden çok dersin içeriğindeki konular ile öğrenenin etkileşimi ve onu anlamlandırabilmesi kıymetlidir. Öğrenenlerin ortak ilgileri doğrultusunda ders içeriği belirlenmektedir. Ayrıca öğrenme süreci önceden değil, öğrenme ortamında o an gerçekleşen olaylara ve bağlama göre şekillenmektedir (Erdem, 2001).

Yapılandırmacılık genel olarak bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz ve bilginin yapılandırılması sürecinde nelerden etkilendiği üzerinde durmaktadır. Böylece birçok öğrenme yaklaşımına yol göstermekte ve öncülük etmektedir (Duit, 1995).

2.7. Çocuk Sevgisi

Çocuklara karşı hissedilen pozitif duygu ve düşüncelerin davranışa yansıyan haline çocuk sevgisi denilmektedir (Arslan, 2014). Barnett ve Sinisi (1990) için kişilerin çocuklarla olma ve onlarla vakit geçirmedeki ilgi ve istekleri, tavır ve davranışlarına yansımakta ve bu da çocuk sevgisi kavramını açıklamaktadır. Bunlara ilaveten Çocuk Hakları Sözleşmesinde çocukların kişiliğinin sağlıklı bir şekilde oluşabilmesi için sevgi ve anlayışın hakim olduğu bir ortamda yetişmesi gerektiği ifade edilmiştir (Hockenberry ve Wilson, 2011).

Sevgi en genel anlamıyla insanlar arasında olumlu duygular oluşturan ve birbirine bağlayan bir kavramdır. Yetişkinler sevme ve sevilme ihtiyaçlarının farkında olup bunu kimlerle ve nasıl karşılayabileceğine karar verebilmektedir. Çocuklar ise sevme ve sevilme ihtiyaçlarını içinde buldukları çevrenin sunduğu olanaklar ile karşılayabilmektedir. Sağlıklı bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflediğimiz çocuklara olumlu, sevgi dolu bir ortam sunduğumuzda bu amacı gerçekleştirebiliriz (Akgün Kostak, Semerci ve Kocaaslan, 2017).

Çocuklar sevgi olan bir ortamda büyümelidirler. Sevgiden yoksun büyüyen çocuklar çekingen, mutsuz, kendine ve çevresine güveni olmayan çocuklar olarak yetişmektedirler. Sevginin ruhun gıdası olduğu herkes tarafından bilinen ve geçerliliği kabul edilen bir

olgudur. Bu sebeple çocuklar sevgiden mahrum bırakılmamalıdır (Demirkol, 2015).

Yapılan araştırmalarda sevgi gösterilen ortamda büyüyen bir çocukta ruhsal ve bedensel yönden de sorunların en az düzeyde olduğu, eğitim süreçlerinde en az disiplin sorunu gösteren çocukların da sevgi ile büyüyen çocuklar olduğu ortaya çıkmaktadır (Ergün ve Özdaş, 1999).

Geçmişten günümüze Türk toplumunda çocuğun yeri ve çocuğa gösterilen sevgi sürekli artış göstermiştir. Dünya genelinde çocuğa karşı gösterilen sevgi ve ilginin gün geçtikçe menfaat sağlamak üzere kurulan ilişkiden duygusal değerlerin ağır bastığı ve kıymetli görüldüğü, olumlu sosyal ilişkiye evrildiği görülmektedir (Günindi Ersoy, 2022). Özellikle geleceğimizin mimarları olarak gördüğümüz çocuklara her geçen gün daha da özenle yaklaşmamız ve onlara koşulsuz sevgi göstermemiz gerekmektedir. Bu sayede sevgi dolu, mutlu ve içten bir toplum oluşturulmuş olacaktır.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi dikkate alındığında sevginin yeri insan hayatında büyük öneme sahiptir (Maslow, 1954). Çocukların beslenme, bakım gibi ihtiyaçlarının yanında mutlaka sevgi de görmesi gerektiği bilinmektedir. Bu sebeple çocuklara ilk koşulsuz sevgi gösterecek kişiler ailelerdir (Erbil ve Çakmak, 2022). Çocuklar ailelerinden görecekları sevgi ile aidiyet duygusu kazanabileceklerdir. Çocuk ilk etkileşime girdiği aile ortamında sevgi göremezse yalnızlık, dışlanmışlık, reddedilmişlik ve güvensizlik yaşayacaktır. Sevginin hakim olduğu bir ortamda dünyaya gelen ve sevgi çerçevesinde yetişen çocuklar hayatlarında daha mutlu ve pozitif olacaklardır (Maslow, 1954). Bu bağlamda mutlu bir çocuk, mutlu bir birey olabilmenin ve mutlu bir toplum oluşturabilmenin yolu sevgiden geçmektedir (Tokcan, 2023).

2.7.1. Eğitim Ortamlarında Çocuk Sevgisi

Eğitim sürecinde sevgi kuşkusuz en temel öğelerden biridir. Sevgi sayesinde eğitim, koşulsuz kabul ve saygı çerçevesinde gerçekleşebilmektedir. Eğitimin aşılması zor yönlerini sevgi sayesinde ulaşılabilir hale getirebilmek mümkündür (Ceylan, 2017).

Çocuklar sevdikleri ve ilgi duydukları ortamlarda bulunmak isterler. Eğitim ortamları

çocukta ilgi uyandırmalı ve sevebileceği bir şekilde düzenlenmelidir. Çocuklara ilgi çekici gelen sınıf ortamlarında çocuk ile öğretmen arasında ve çocuk ile akranları arasında karşılıklı sevgi ortamı kurulabilmektedir (Şahin, Ökmen ve Kılıç, 2019).

Çocukların okulunu ve sınıfını sevebilmesinin ilk koşulu öğretmenini sevmesidir. Öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kuran çocuklar eğitim ortamlarında da kendilerini daha mutlu hissetmektedirler. Okula, sınıfına ve arkadaşlarına uyum sağlamada daha istekli olmaktadır (Hughes, Cavell ve Jackson, 1999).

Eğitim ortamı, çocuklar için evden sonra gelen en özel alandır. Bu özel alanda öğretmenler çocukların sorunlarına çözümler üretmeli, onları desteklemeli, özel günleri unutmuyarak hep birlikte kutlayabilmelidir (Sönmez, 1987). Sevinçlerini, üzüntülerini birlikte yaşadıkları eğitim ortamında hem çocuklar arası iletişim hem de çocuklar ile öğretmen arasındaki iletişim bağı kuvvetlenerek güçlü bir sevgi bağı oluşabilmektedir. Sevginin hakim olduğu sınıf ortamında da eğitimin kalitesi güçlü olacaktır.

Tüm gelişim alanlarının desteklendiği eğitim ortamı, çocuklar için güven dolu olmalıdır. Bu sayede çocukların sağlıklı kişilik oluşturabilmeleri de desteklenmektedir (Ercan, 2014). Eğitim ortamında gelişimlerinin desteklenmesi uygun fiziki şartlar ve eğitim programı hazırlanarak mümkün olmaktadır. Bu da alanında yetkin okul öncesi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilebilmektedir (Erbil ve Çakmak, 2022).

2.7.2. Öğretmenlerde Çocuk Sevgisi

Günümüzde eğitimin en genel amacı olarak sevgi temelinde çocukların kendilerini gerçekleştirebilmeleri ve topluma yararlı bireyler halinde gelebilmeleri yer almaktadır (Ercengiz ve Şar, 2017). Ayrıca eğitim sürecinde çocuğa sevginin geçebilmesi için öğretmenlere büyük pay düşmektedir. Çocuğu koşulsuz kabul eden ve sevgisini açık bir şekilde gösterebilen öğretmenlere çocuklar da kendilerini koşulsuz teslim ederek karşılıklı güven ortamında süreç çok daha kolay ilerleyebilmektedir (Ayeş Aslan, 2018).

Okul öncesi eğitim çocukların ilk sosyalleşmeye başladığı ve süreç boyunca olumlu olumsuz tüm etkenlerin çocuğu etkileyebileceği önemli bir eğitim kademesidir (Güler,

2001). Çocuk, anne ve babasından sonra koşulsuz kabul ve sevgiyi görmek istediği biri olarak okul öncesi öğretmeni ile tanışmaktadır. Bu sebeple okul öncesi eğitimin de genel hedefleri içerisinde yer alan tüm gelişim alanlarını destekleyerek, toplumun bir parçası olabilmesi için gereken tüm ortamı sağlayabilecek nitelikte bir öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır (Ayeş Aslan, 2018).

Öğretmen sevgisi, en genel tanımıyla bir öğretmenin bir öğrenciye vermiş olduğu sevginin derecesi olarak ifade edilmektedir (Chang, 2004; Mercer ve DeRosier, 2008). Öğretmenlerin sevgilerinin merkeze alındığı çalışmalarda, sınıfındaki farklı öğrencilere karşı farklı düzeylerde sevgi gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda bazı öğrencileri diğerlerinden daha fazla sevdikleri ortaya çıkmıştır (Chang vd., 2004; Chang vd., 2007).

Öğretmenlerin çocukları sevmediği ve onlarla olumlu ilişkiler kurmadığı bir ortamda verimli ve başarılı sonuçlar elde etmek beklenemez. Başarılı bir eğitimin temelinde öğretmenlerin öğrenciler ile karşılıklı olumlu ilişkisi, çocukları motive edici iletişimi ve sevecen bir ortam hazırlanması ön koşullardandır (Dereli İman, 2014). Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda, öğretmenlik mesleğini seçmelerinin en önemli nedenleri arasında çocukları sevmeleri ve çocuklarla çalışmaktan hoşlandıkları yer almaktadır (Lasley, 1980; Marso ve Pigge, 1994).

Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik göstermiş oldukları sevginin birçok farklı değişkeni bulunmaktadır. Bunlar arasında inançlar, beklentiler, öğrencilere yönelik tutumlar yer alabilmektedir (Kornblau ve Kwogh, 1980). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilere karşı göstermiş olduğu sevgi, öğretmene özgü bir durum olması sebebiyle değişiklik gösterebilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin sevgilerini etkileyen etmenler, davranışsal olarak öğrencilere yansıtılarak öğrencilerin içsel temsillerini yaratabilmektedir (Spilt, Koomen ve Thijs, 2011).

Stuhlman ve Pianta (2002) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada anaokulu ve birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik görüşlerinin, o öğrencilere yönelik ayırdıkları zaman ve etkileşimleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerinin özelliklerini beğenmeyen öğretmenler, o öğrencilerin davranışlarını yönetmeye yönelik daha fazla zaman harcadıkları ortaya çıkmıştır. Böylece öğretmenler

tarafından özellikleri daha az beğenilen öğrencilere daha fazla ilgi gösterildiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler tarafsız iletişim yolunu kullanarak öğrencilere karşı olumlu veya olumsuz duygularını maskeleyebileceklerini düşünmektedirler (Babad, 1993). Ancak yapılan farklı çalışmalarda öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuklara yönelik belirtmiş olduğu olumsuz duyguları, sınıf ortamında da olumsuz bir şekilde öğrencilere yansıttığı ortaya çıkmıştır (Knowles, 2014). Davis ve Lease (2007) yapmış oldukları bir çalışmada düşük öğretmen sevgisinin öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin kalitesini etkilediğini, aynı zamanda öğrencilerin okula uyumunu da olumsuz yönde etkilediğini bulmuşlardır. Knowles (2014) tüm bu yapılan çalışmaların sonuçlarına işaret ederek öğrencilerin kendilerine karşı gösterilen öğretmen sevgisinin düzeylerini anlayabileceklerini ifade etmiştir. Mercer ve DeRosier (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin düşük sevgi gösterdiği öğrencilerinin çalışmanın başında ve sonunda kayıt altına alınan yalnızlık seviyelerinin önemli ölçüde azaldığı tespit edilmiştir. Böylece olumlu öğretmen beğenisinin önemi ortaya çıkmıştır.

2.7.3. Okul Öncesi Öğretmenlerde Çocuk Sevgisi

Öğretmenlik mesleğinin önemi bilinmekle birlikte özellikle okul öncesi eğitimde öğretmenin yeri daha da önemlidir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği çocukları sevmek, onlarla olumlu ilişkiler kurabilme, ihtiyaçlarına cevap verebilme gibi özellikler okul öncesi eğitimde de gereklilik göstermektedir (Uğurlu, 2013). Ayrıca bunlara ek olarak çocukların aileden sonra karşılaştıkları ve hayatlarında önemli etkiye sahip olacak okul öncesi öğretmenlerinin çocukları severken onlara uygun eğitim ortamları sunmaları ve eğlenceli vakit geçirebilecek faaliyetler hazırlaması gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenine veya kendi yaş grubundan kendisiyle ilgilenen ve bu kişilerle olumlu sosyal duygusal ilişkiler kuran çocuklar, ileriki yıllarda olumlu bağlanma göstererek aynı zamanda yüksek özgüvene de sahip olmaktadır. Ayrıca bu dönemde kurulan sevgi temelinde olumlu öğretmen-çocuk, çocuk-çocuk ilişkileri çocuğun eğitim hayatının da başarılı ilerlemesine, olumlu akademik tutum ve davranış göstermesine katkı sağlamaktadır (Hamre ve Pianta, 2001).

Okul öncesi öğretmenliği yapmak isteyen öğretmen adaylarının öncelikle kendilerinin çocukları sevip sevmedikleri hakkında net bir karara varmış olmaları gerekmektedir. Bunun en önemli gerekçesi olarak çocukların yaş olarak küçük olmaları ve sevgi ile sabır duygularının birlikte ilerleyeceği bir eğitim süreci içerisinde olacakları gösterilebilir. Ayeş Aslan (2018) da öğretmenlik mesleğini tercih etmeden önce öğretmen adaylarının deneyim sağlayabilecekleri ortamlarda bulunmaları gerektiğini belirtip bu mesleği gerçekten isteyip istemediklerine karar vermeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitim döneminde bulunan çocuklar, okul ortamında arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkilerden çok öğretmenleri ile kurmuş oldukları ilişkiyi önemsemektedirler (Durak Demirhan, 2011). Öğretmeni ile sıcak, samimi ve olumlu ilişkiler kuran bir çocuk ile öğretmeni ile arasında yeterli bağı kuramayan, sevgi ve ilgi göremeyen çocuk kıyaslandığında, öğretmeni ile kuvvetli sevgi bağı kurmuş olan çocukların sınıf içerisinde ve çevresinde sosyal, akademik ve davranışsal gelişimleri de olumlu olarak ilerleme göstermektedir (Şahin ve Anlıak, 2008).

Myers (2009) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi eğitim alan çocukların kurdukları ilişkilerin çocukların duygusal durumlarına bağlı olarak şekillendiği ve öğretmenlerin çocuklara yönelik şefkatli, sevgi dolu ve olumlu yaklaşımları sonucu ruh sağlıklarını olumlu etkilediği ve sorunlarının çözümünde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Sevgi ailede başlayarak okul öncesi döneme gelindiğinde öğretmen tarafından çocuğa aktarılan, aynı zamanda öğretilen bir duygudur. Öğretmenlerin göstermiş oldukları sevgi, çocukları koruyup kollama, sorunlarına çözüm üretme, empati kurarak iletişime geçme ve gelişim özelliklerini bilerek ona uygun eğitim sunmayı da içerisinde barındırmaktadır (Ercan, 2014). Rudasilli (2011), öğretmenlerin çocuklar ile kurmuş oldukları olumlu ilişkilerin çocukların gelişim alanlarını da olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Aynı şekilde Bayraklı (2007) öğrenci sevgisinin öğretmenlik mesleğinin gerçekleştirilebilmesinde en önemli etken olduğunu belirtmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yapılan araştırmalarda çocuk sevme düzeylerinin diğer öğretmenlere nazaran daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır (Kabaklı Çimen, 2015;

Türk, Özdemir ve Yıldız, 2017). Ayrıca çocuk sevme düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin çocuk haklarına karşı da oldukça duyarlı oldukları meydana çıkmıştır (Kasapoğlu ve Akyola, 2012). Özellikle okul öncesi öğretmenleri için çocuk sevgisinin doğal bir motivasyon ve güç kaynağı olduğu ve öğretmenlerin bu sayede sınıftaki tüm çocuklara daha verimli olabildiği söylenebilir.

2.8. Özerklik Kavramı

Özerklik kelimesi Yunanca kökenli olup “auto-nomous” kelimesinden gelmektedir. Kelimeler ayrı ayrı incelendiğinde “auto” kelimesi “öz” anlamına, “nomous” kelimesi de “kurallar” veya “yasalar” anlamına gelmektedir. Yunanca kökenli bu iki kelime bir araya geldiğinde bireyin kendisi için belirlemiş olduğu kurallara uygun olarak davranışlarını şekillendirmesi anlamı ortaya çıkmaktadır (Heikkinen, Jokinen, ve Tynjälä, 2012). Özerklik kavramının ortaya çıkışı Antik Yunan’a dayansa da (Benson, 2009; Smith, 2008) birden fazla alanda yaygın olarak kullanılmaktadır (Benson, 2000). Eğitim alanında da yaklaşık otuz yıldır kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Komorowska, 2012). Ayrıca eğitim alanında geniş açıdan bakıldığında özerklik en önemli eğitim hedefleri içerisinde yer almaktadır (Chang, 2020; Cienkanski, 2007; Shih, 2021).

Özerklik kavramının birden çok araştırmacı ve filozof tarafından ifade edilmiş tanımları bulunmaktadır. Gardner ve Miller (1999) bu durumun sebebini üçe ayırmıştır. Bunlar:

1. Her bir yazar özerkliği kendi yorumu ile farklı bir şekilde tanımlamıştır.
2. Özerklik ile ilgili halen devam eden tartışma konuları yer almaktadır. Bu sebeple her bir tartışmada kavramın tanımı olgunlaşmakta ve şekillenmektedir.
3. Özerklik kavramı farklı coğrafi alanlarda farklı ve bağımsız bir şekilde gelişmiştir. Bu sebeple farklı terminoloji kullanılarak tanımlamalar gerçekleştirilmiştir.

Özerklik kavramı ile ilgili farklı araştırmacıların tanımları bulunmaktadır. Reich (2002) tarafından yapılan tanımda bir kişinin inançları, istekleri üzerinde bağımsız ve eleştirel bir bakış açısı ile düşünebilme ve aralarından seçim yapıp seçimleri üzerinde hareket edebileceği ve yaşam planlarını yönlendirip sürdürebileceği anlamlı yaşam seçeneklerinden yararlanabilme becerisi olarak açıklanmıştır. Farklı bir araştırmacı olan

Winch (2002) özerkliği bireyin belirli bir yaşam biçimini seçerek bu yaşam biçimi üzerinde hareket edebilmesi olarak tanımlamıştır. Genel itibariyle araştırmacılar tarafından yapılan özerklik tanımlarının neredeyse tamamı, bir başkası tarafından etkilenmeden ve ne yapması gerektiği konusunda telkinde bulunulmadan hareket etme ve karar verme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Collins English Dictionary, 2018).

Geçmişten günümüze birçok filozof, özerklik kavramı hakkında farklı tanımlar yapmışlardır (Benson, 2001). Galileo, Nietzsche ve Dewey bu filozoflardan bazılarıdır. Galileo, insana hiçbir şey öğretilmeyeceğini ancak onun kendi içinde bulmasına yardımcı olunabileceğini belirterek özerklik kavramına vurgu yapmıştır. Aynı şekilde Çinli filozof olan Lao Tzu, “Bana balık verme, bana balık tutmayı öğret.” diyerek özerklik kavramına değinmiştir (Aydın, 2023). Bu bağlamda geçmişten günümüze sözleri ve davranışlarıyla yer edinmiş filozoflar, özerklik kavramını önemsemişler ve söyledikleri sözlerde özerkliğe vurgu yapmışlardır.

Özerklik, bireylerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını kendilerinin ve çevresinin yardımıyla gerçekleştirebilme becerisi olarak ifade edilmektedir. Bu sebeple özerk öğrenmenin yaşam boyu devam ettiği söylenebilmektedir (Ciekanski, 2007). Aynı şekilde Wall (2003) da bireyin tüm yaşamı veya yaşamının büyük bir bölümü için geçerli olan bir kavram olarak tanımlamıştır.

Özerklik kavramı bağımsızlık, kendi kendini yönetebilme ve idare edebilme anlamında kullanılmaktadır (Bingöl, 2012). Özerklik aynı zamanda bireyin kendi gereksinimlerini kendisinin karşılayabilmesi ve karar verme sürecinde bağımsız hareket edebilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Göçer, 2016). Ayrıca özerklik, bağımsızlık kavramıyla ilişkili olarak kullanılsa da bireyin sadece gerçekleştireceği eylemleri seçmede ve uygulamada özgürlüğünün olmasıyla bağımsızlık kavramından ayrılmaktadır (Kürkcü, 2019). Öğrenen özerkliği ve bağımsızlık terimlerinin her ikisi de içinde özgürlük barındırsa da birbirinden farkları bulunmaktadır (Aydın, 2023). Little (2007) yapmış olduğu çalışmada bağımsızlığı başkalarına güvenmemek ve kendi başına yapmak olarak tanımlamıştır. Özerklik ise bir alanda aktif olmak, sorumluluklarını bilerek öğretmene tamamen bağımlı olmadan davranış sergilemek olarak açıklanmıştır (Smith, 2008).

Özerklik kavramı öğrenciler açısından incelendiğinde çocuğun öğrenmelerini kontrol altında tutabilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Benson, 2006). Özerkliğini kazanmış bir öğrenci, eğitim süreci boyunca neyi, hangi yöntemlerle öğrenebileceğinin farkındadır ve öğrendiklerini kendi ihtiyaçları çerçevesinde etkili bir biçimde kullanabilme becerisine sahiptir (Göçer, 2016). Genel anlamıyla öğrenenin öğrenim sürecinde kendi sorumluluklarını alabilmesi, karara varabilmesi ve bunları uygulayabilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Öncü, 2019).

2.9. Öğrenen Özerkliği

Öğrenen özerkliğinin kapsamlı bir tanımı olabilmesi adına birden fazla araştırmacı çaba göstermiş olup tam bir anlaşmaya varamamış olsalar da Sinclair (2000) tarafından birkaç tanım yapılmıştır. Bunlar:

1. Özerklik bir kapasite yapısıdır ve tam özerklik, idealist bir hedef olarak belirtilmektedir.
2. Özerklik kavramının dereceleri olmakla birlikte bu dereceler istikrarsız ve değişkendir.
3. Özerklik, bireyleri yalnızca bağımsız olması gereken durumlara yönlendirmek demek değildir.
4. Öğrencilerin bir sorumluluğu üstlenme kapasiteleri ve istekliliğinin kesin olarak doğuştan olduğu söylenemez.
5. Özerklik bireysel olmakla birlikte toplumsal, ekonomik, politik ve psikolojik boyutları da vardır.
6. Özerklik, farklı kültürlerde farklı şekilde yorumlanabilmektedir.
7. Özerkliğin geliştirilebilmesi, bilinçli farkındalığı ve karar verebilmeyi gerektirmektedir.
8. Özerklik sınıf içerisinde gerçekleştirilebileceği gibi sınıf dışında da gerçekleştirilebilmektedir.

Öğrenen özerkliği kavramı yeni bir kavram olmamakla birlikte çoğunlukla İngilizce eğitimi için büyük oranda kullanılmaktadır (Piña, Farmer ve Nucamendi, 2018). Öğrenen özerkliği ilk kez 1971'de Avrupa Modern Diller Merkezi (ECML) kurulduğunda eğitim alanına girmiştir (Benson, 2001). Özellikle yabancı dil öğrenimi ile birlikte adı geçen

öğrenen özerkliği kavramı, terim olarak ilk kez Henri Holec (1981) tarafından “Özerklik ve Dil Öğrenimi” adlı raporunda öğrenen özerkliği kavramının genel olarak kabul edilmiş tanımı olan “Kişinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenme yeteneği” şeklinde yer almıştır. Ayrıca Holec (1981) öğrenen özerkliğini bir yetenek olarak ifade etmektedir.

Gremmo ve Riley (1995), öğrenen özerkliği ile ilgili kuram ve kavramların belirli bir kökene dayanak gösterilemeyeceği görüşünü ileri sürmüşlerdir. Siyaset bilimi, felsefe, sosyoloji ve psikoloji gibi farklı disiplinlerdeki gelişmelerle öğrenen özerkliği arasındaki ilişkiler sürdürülmektedir. Gremmo ve Riley (1995), öğrenen özerkliğinin kökenini bulmak yerine başlangıcına ve yayılmasına yol açan faktörler üzerinde çalışmışlardır. Bu faktörler içerisinde kişisel deneyimi ön planda tutan davranışçılık anlayışına tepki, teknoloji alanındaki gelişmeler, eğitime erişimin kolaylaşmasının bir sonucu olarak okul ve üniversite kayıtlarındaki artış yer almaktadır.

Eğitimde öğrenen özerkliği kavramının ortaya çıkışı genel anlamda yapılandırmacı yaklaşım kapsamında ele alınmaktadır (Özden, 2011). Bu yaklaşımın da önemli getirisi olarak kendi öğrenme süreçlerini bizzat kendileri seçen ve özerk bir şekilde etkinliklere dahil olan öğrenenler, öğrenme süreçlerini istedikleri şekilde yönlendirebilmektedir (Özpolat, 2013). Öğrenen özerkliği modern eğitim anlayışındaki gelişmeler ve değişimler sonucunda şekillenmiş ve günümüzdeki halini almıştır. Bu kavram kapsamında öğrenenler, öğrenmenin merkezinde yer almaları sebebiyle eğitimdeki yapılandırmacılık anlayışı, bu kavramın gelişiminde ve uygulamaya geçirilmesinde büyük role sahiptir (Aydın, 2023). Bu kapsamda Little (2007), öğrenci merkezli eğitim anlayışının büyük oranda yapılandırmacı yaklaşıma dayandığını belirtmektedir. Benson (2001)’a göre John Dewey’in Demokrasi ve Eğitim (1916) adlı kitabı öğrenen özerkliğinin gelişiminde ve yaygınlaşmasında büyük öneme sahiptir.

Oxford (1999) öğrenen özerkliğinin daha iyi başarı ve yeterlilik sağladığını ileri sürmüştür. Ona göre yetenek, tutum ve eylemlerin birleşmesi özerkliği oluşturmakta ve tüm bunların nihai sonucu olarak da başarı ortaya çıkmaktadır. Oxford bu görüşünü tüm bilim adamlarının fikirlerini sentezleyerek ortaya çıkarmıştır (Allwright, 1990; Holec, 1981; Littlewood, 1996). Oxford (1999), bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmesinin (Holec, 1981) ve sorumluluk alma isteğinin (Littlewood, 1996), öğrenme süreci yönünde faaliyete geçmesi gerektiğini (Allwright, 1990) ve bunun da öğrenen

özerkliğine denk geldiğini ifade etmektedir.

Özerklik, öğrencilerin tamamen bireysel çalıştıkları durumlar için öz-yönetimli öğrenmede deneyimlenen bir dizi beceri olarak tanımlanmıştır. Özerkliği farklı açılardan sınıflandırmak gerekirse öğrenciler önce kendileri öğrenirler ve öğrenmeleri üzerine çalışırlar. Sonrasında öğrendikleri becerileri özerkliğe yönelik olarak yani kendi kendine yönlendirmeler gerçekleştirerek uygularlar. Son olarak öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirleme hakkına sahip olmaktadır. Ayrıca doğuştan gelen bir kapasite olarak değerlendirilmekte olup kurumsal eğitimin bu kapasiteyi baskıladığı ifade edilmektedir (Benson ve Voller, 1997).

Özerkliği desteklenen bireyler eğitim öğretim sürecinde öğrendiklerine karşı ilgili olurlar ve olumlu tutum sergilerler. Bilişsel yapıları ve yaratıcılıkları gelişir, sosyal ve psikolojik açıdan daha sağlıklı ve kendilerine güvenen bireyler olurlar. Öğrenen özerkliği içsel motivasyonu da destekleyerek öğrenmelerde daha kalıcı ve aktif bir sürecin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Ayrıca toplumsal açıdan çevresine karşı faydalı ve duyarlı olurlar (Deci ve Ryan, 1987).

Dickinson (1995) öğrenen özerkliğini “Öğrenenin kendi öğrenmeleriyle ilgili bütün kararlardan ve bunların uygulanmasından tamamen kendisinin sorumlu olduğu durum” olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan öğrenenlerin hem katılımcı hem takipçi hem de uygulayıcı olduğu ortaya çıkarılabilmektedir. Little (1994) öğrenen özerkliğini bir “kapasite” olarak ifade etmiştir. Bu kapasiteye öğrenilen konu ile ilgili sonuç çıkarırken, yansıtırken ve karar verirken ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da özerk bir öğrenenin kendi faaliyetlerini devam ettirmek ve mevcut koşulları iyileştirmek, gereken kararları almak için yeterli beceriye sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenen özerkliği, öğretim sürecinde öğrenenin kendisini rahat ve özgür hissedebilmesi için vazgeçilmez bir kavramdır.

Öğrenen özerkliğinden elde edilenlerin diğer öğrenme ortamlarında öğrenenler tarafından kullanılması ile öğrenen özerkliği en üst seviyeye ulaşabilmektedir (Little, 1994). Öğrenen özerkliği, en iyi kendi kendini yönlendirme olarak ifade edilmektedir. Buna öğrenenin kendi öğrenme sürecini yönetmesi de denilebilmektedir (Candy, 1991). Ridley (1997) ise öğrenen özerkliğini açıklarken “bağımsızlık” kavramı üzerinde durmaktadır. Ona

göre öğreneneler öğrenme sürecinde kendilerini ne kadar bağımsız hissederlerse o kadar öğrenmelerini bireyselleştirirler demiştir. Böylece kendi öğrenme süreçlerine dahil olabilmekte ve yönlendirmeler yapabilmektedirler.

Öğrenen özerkliğinin yaşam boyu öğrenmeye en iyi şekilde yansıtılabilmesi için kişilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarını hissetmeleri gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme ve öğrenen özerkliği dikkate alındığında her ikisinde de kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenme becerisi olması sebebiyle birbiriyle benzerlik göstermektedir (Cotterall, 1995). Öğrenen özerkliğini açıklarken “dil farkındalığı” terimi üzerinde duran Van Lier (1996), öğrenen özerkliğinin öğrenenler açısından süreçte ne yaptıklarının farkında olması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrenen özerkliği, öğrenenlerin süreç boyunca edindikleri tüm bilgileri sosyal hayatlarında kullanmalarını sağlamaktadır. Öğrenen tarafından öğrendiği veya öğrenemediği bilgi ve becerilere karşı nasıl tepki vereceğini de belirlemektedir. Kendi kapasitesinin farkında olan öğrenciler, süreçte doğru yolda ilerledikleri takdirde daha etkili öğrenmeler gerçekleştirebileceklerdir (White, 2008). Öğrenen özerkliği, öğrenme sürecini kontrol etmede pratik bir yol olarak ifade edilmektedir. Bu kapsamda öğrenenler yeni bilgiler edindikçe kendi öğretim şeklini oluşturmaya başlamaktadır. Aynı zamanda öğrenen özerkliğini kendi kendini yönetme olarak tanımlayan Hurd (2008), öğrenenin kendi geliştirmiş olduğu bir oto-kontrol mekanizması olduğunu ileri sürmektedir.

La Ganza (2008) öğrenen özerkliğini eğitilebilir bir yetenek olarak ifade etmiştir. Gerekli eğitim verildiği takdirde her bireyin öğrenen özerkliğine sahip olabileceğini belirtmiştir. Bunu da öğrenenlerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin farkında olup kendi yararları için gerekli adımları atarak gerçekleştirebileceklerini savunmuştur. Sinclair (2008) de öğrenen özerkliğinin, bireyin öğrenme sorumluluğunu üstlenmeye istekli olmasını içeren bir kapasite olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca özerkliği bireyin öğrenme süreci hakkında karar verme becerisi olarak görmüş ve öğrenme süreci üzerine düşünülmesi gerektiğini dile getirmiştir.

2.9.1. Özerk Öğrenenlerin Nitelikleri

Özerk öğrenenler, kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol almaktadırlar (Nunan, 2003). Aktif öğrenen bireylerin sahip olması gereken üç yetenek belirtilmiştir. Bunlar kişinin kendi öğrenmelerini planlayabilme becerisinin olması, süreci ve kendisini izleyebilmesi ve tüm bunları değerlendirebilmesidir (Benson, 2001; Little ve Dam, 1998; Nunan, 2003). Little (2003), özerk öğrenen bireylerin iç görüye sahip olması, olumlu tutuma sahip olması, yansıtma kapasitesine sahip olması, öz yönetim ve başkalarıyla iletişimde proaktif olmaya hazır olması gerektiğini belirtmiştir. Tüm bunların yanında özerk öğrenenlerde içsel motivasyon oldukça gerekli bir kavram olarak ifade edilmektedir. Özellikle çocuklarda ve gençlerde içsel motivasyonun desteklenmesi, özerk öğrenen olmaları açısından önem arz etmektedir. İçsel motivasyon çocukların kendileri ve yaşadıkları dünya ile ilgili bilgi sahibi olmalarında destek olmaktadır (Deci ve Ryan, 2010).

Oxford (2015), özerk öğrenenlerin özelliklerini detaylı bir şekilde belirterek iki ana başlık altında toplamıştır. Bunlardan ilki psikolojik bakış açısıdır. Psikolojik bakış açısı altında kendi kendini düzenleyen, duygusal açıdan zeki olan ve kendi kararını kendi verebilen öğrenenler yer almaktadır. Oxford (2015)'e göre özerk öğrenenlerin sahip olması gereken ikinci temel özellik ise sosyokültürel bakış açısıdır. Sosyokültürel bakış açısı da aracılı öğreneni, bilişsel olarak çırak öğreneni ve yatırım yapılan öğreneni içerisinde bulundurmaktadır. Bu bağlamda Oxford tarafından oluşturulan özerk öğrenenlere yönelik teorik bakış açıları, öğrenen özerkliği ile ilgili kavramlara ilgiyi arttırmıştır. Böylece özerkliği sınıf ortamına taşıyarak uygulama boyutunda gözlemlemeyi teşvik ederek özerk öğrenenlere yönelik daha derin bir anlayış oluşmasını sağlamıştır. Bu kapsamda öğrenen özerkliğini geliştirebilmenin ilk amacı özerk öğrenenleri anlamak ve gözlemlemek olarak tespit edilmiştir.

Çakıcı (2015), farklı araştırmacıların çalışmalarından yola çıkarak özerk öğrenenlerin özelliklerini araştırmış ve bir sentez gerçekleştirmiştir. Özerk bir öğrenci ona göre şu özelliklere sahip olmalıdır:

1. Öğrenme hedeflerini belirleyerek formüle edebilmelidir.
2. İhtiyaçlarının farkında olup öğrenme yöntem ve stratejilerini buna uygun olarak seçip uygulayabilmelidir.
3. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunun üstlenebilmeli, karşısına çıkan veya çıkacak olan engellerin üstesinden gelerek güçlü yönlerinin farkında olmalı ve kendine

güvenmelidir.

4. Motivasyonu yüksek ve öğrenmeye karşı istekli olmalıdır.

Öğrenen özerkliği gelişmiş bir öğrenci, sınıf içerisinde aktif olarak rol almaktadır. Aynı zamanda sınıf dışında da kendi öğrenmelerini düzenleyebilir, öz disiplinini sağlayabilir ve özgür iradesi ile davranışlarını faaliyete dönüştürebilirler. Tüm bunları yaparken hatalarını ortaya çıkarmak ve çözüm önerileri bulmak, olasılıkları ve olası riskleri hesaplamak adına kendileri yeni yollar oluşturmaktadırlar (Omaggio, 1978).

Özerk öğrenenler dışa dönük ve iletişime geçtikleri kişilere karşı hoşgörülü olmaktadır (Thanasoulas, 2000). Little (1991), öğretmenlerin öğrencilerini öğrenme sürecine dahil ederken öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilecekleri noktaya getirebilmeleri gerekmekte olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Çakıcı (2015), özerk öğrenmenin yansıtıcılığının öğrenme sürecinde kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir.

Benson (2001), özerklik ve özerk öğrenme kavramlarını birbirinden ayırmaktadır. Bu kavramlar genelde kendi kendine çalışma, kendi kendine eğitim, kendi kendine erişim veya kendi kendini eğitime gibi farklı anlamlarla karıştırılmaktadır. Ayrıca sınıf dışı öğrenme, uzaktan öğrenme ve özerklik kavramı, başkalarının denetiminden önemli derecede farklılık göstermektedir. Little, Dam ve Legenhausen (2017)'e göre özerk öğrenenler öğrenmeyi planlamalarını, organize etmelerini ve değerlendirmelerini en düşük düzeyde denetimle yönetmektedirler. Özgürlüklerinin tadını çıkarmaktadırlar. Aynı zamanda öğretmenin rehberliğinde öğrenmiş oldukları becerileri deneme ve uygulama fırsatını elde etmektedirler. Böylece öğrenmelerinin de amacını anlayarak kalıcı öğrenme sağlanmaktadır.

Özerk öğrenen bireyler potansiyellerinin farkındadırlar. Bağımsız öğrenmenin tadını çıkararak öğrendiklerini uygularlar. Mesleki gelecekleri ve akademik kariyerleri için gelecek planları yaparak hedeflerini belirlemektedirler (Little, Dam ve Legenhausen, 2017). Holec (1981) özerk öğrenenlerin eğitim sürecindeki hedefleri, yöntem ve teknikleri kendilerinin seçebileceklerini, neye çalışacaklarına kendileri karar verebileceklerini, ilerlemelerini kendileri kontrol edebileceklerini ve öğrendiklerini değerlendirebileceklerini ifade etmiştir. Yapılan araştırmalar, bilişsel, sosyal, duygusal faktörler gibi daha birçok etmenin öğrencilerin bağımsız öğrenmelerine yardımcı olabileceğini, teşvik edebileceğini veya engel

olabileceğini ortaya çıkarmıştır. Her birey aynı ortamda, aynı kazanımlar ve beceriler öğretilmesine rağmen farklı öğrenmeler gerçekleştirebilmektedirler. Ayrıca öğretmenler tarafından verilen görevlere vermiş oldukları yanıtlar da farklılık gösterebilmektedir. Bu bağlamda Little (1996)'a göre kendini geliştiren ve kendi kendine eğitim kurallarına uyan özerk öğrenenler, yüksek derecede özerkliğe ulaşabilmektedir. Ancak her öğrencinin bunu başaramadığını ifade etmiştir.

2.10. Öz Belirleme Kuramı

Özerklik kavramı, çoğunlukla dil alanında ve dil öğrenmede kullanılmaktadır. Literatürde, dil öğrenme sürecine yönelik içsel motivasyonun da dahil edildiği psikolojik faktörlerin öğrenme ve öğrenmeye hazır olma durumları üzerindeki etkileri büyük bir öneme sahiptir (Ünal, 2015). Porter, Lawler ve Hackman (1975) motivasyon teorisinin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere iki temel başlıktan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu teoriye göre insanlar bir faaliyete ilgi çekici olduğu için ve istekli olarak katılıyorsa bunu içsel motivasyon olarak belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen bir eylem sonucunda ortaya çıkan mutluluğu ve zevki ise dışsal motivasyon olarak açıklamışlardır.

Öz Belirleme Kuramı Ryan ve Deci (2006) tarafından bireyin kendi kendini yönetebilmesi ve tüm kuralları kendisinin belirleyebilmesi olarak tanımlanmıştır. Bu kuram, bireyin kişiliğini, motivasyonunu ve duygusal durumunu detaylı olarak inceleyen, geniş yelpazede bilgi sağlayan bir kuram olarak hazırlanmıştır (Deci ve Ryan, 1985a). Ayrıca kuramda bireyin bilişsel beceri ve gelişimini destekleyici olarak içsel istekleri ve merakları ile çevrelerini keşfetme, çevreyle bütünleşme eğiliminde oldukları ifade edilmiştir (Deci ve Ryan, 1994).

Öz Belirleme Kuramı birden çok deneysel ve kuramsal çalışmada kullanılmış olup “istenç ve irade” kapsamında ilk kez W. James (1890) tarafından ele alındığı ortaya çıkmaktadır. Sonrasında “Öz Gerçekleştirme” olarak tanımlanmış ve Goldstein (1939), Maslow (1945) ve Rogers (1963) gibi araştırmacılar tarafından kapsamı genişletilerek ve farklı bakış açıları eklenerek çalışmalarda kullanılmıştır (Arcagök, 2016). Ayrıca psikolojideki bilişsel devinimlerin ilk savunucularından Tolman ve Lewin (1951) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öz belirleme kuramında yer alan bireyin karar verme süreci

üzerinde durmuşlar ve bireylerin kendi kararlarını kendisinin verebilmesi ve bunları kontrol edebilmesinin birey açısından büyük öneme sahip olduğunu açıklamışlardır (Deci ve Ryan, 1985a).

2.10.1. Temel İhtiyaçlar Kuramı

Deci ve Ryan (2000a) Öz Belirleme Teorisi kapsamında yaptıkları çalışmalarda ilk ve en önemli kuram olan temel ihtiyaçlar kuramı bağlamında özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik olmak üzere üç ana ihtiyacın olması gerektiğini savunmuşlardır. Aynı zamanda bunlar Öz Belirleme Teorisinin temel unsurları olarak belirlenmiş olup büyüme ve bütünleşmeye yönelik doğal yönelimlerin en iyi biçimde sürdürülmesini kolaylaştırmak ve sosyal gelişim ve bireysel huzurun sağlanabilmesi için gerekli olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca bireylerin gerçekleştirdikleri faaliyetlerde bilgili ve yetkin hissettiklerinde kendilerini daha motive olmuş bir şekilde dışa yansıttıklarını ifade etmişlerdir.

Yetkinlik

Yetkinliği akademik olarak incelediğimizde, öğrencilerin kullanılan materyallere ve kavramlara hakim olabilmek için farkına vardıkları yetenekleri, dersin içeriğinde ve ders kapsamında aldıkları görevlerdeki algıladıkları zorluk düzeyini ifade etmektedir (Ünal, 2015). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, özerkliği destekleyen öğretmenlerin sınıflarında eğitim gören öğrencilerin kontrolcü öğretmenlerin sınıflarında eğitim gören öğrencilere göre yetkinlik yüzeyle daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Black ve Deci, 2000a).

İlişkisellik

İlişkisellik, öğrenci, sınıf arkadaşları ve öğretmen arasındaki ilişkinin yapısı ile ilgili bir kavramdır (Deci ve Ryan, 2000). Yetkinlik, ilişkisellik ve özerklik bir araya geldiğinde özerkliğin arttığı (Faye ve Sharpe, 2008) ve öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek seviyede olduğu ve bu şekilde ilerleme gösterdiği ortaya çıkmıştır (Deci ve Ryan, 2000a).

Özerklik

Yetkinlik ve ilişkiselliğin motivasyon üzerindeki etkisi ne kadar fazla ise özerkliğin de motivasyon üzerindeki etkisi o kadar fazladır (Niemiec ve Ryan, 2009). Özerkliği gelişmiş bir öğrenci, kendi öğrenme sürecini izleme becerisine sahiptir. Ayrıca öğrenciler öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde sürdürebilmek için kendilerini de kontrol etmelidirler (Deci ve Ryan, 2000a).

Deci ve Ryan (2000a) tarafından ortaya atılan bu kuramda insanlar sosyal bir varlık olması sebebiyle çevresi tarafından onay görmüş faaliyetlerin düzenlemelerini içselleştirme eğilimi içerisindedirler. Ayrıca özerklik ve öz düzenleme becerilerini en üst seviyeye getirebilmek için bu düzenleyici süreçleri kendi hayatlarına dahil etme eğiliminde olmaktadır. Bu bağlamda insanların sosyal bir varlık olması sebebiyle özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik bu kuramda büyük öneme sahiptir. Buna ek olarak Öz Belirleme Kuramında yetkinlik, özerklik ve öğrenen özerkliğinin temel ve ayrılmaz yapı taşı olarak ifade edilmektedir.

2.10.2. Organizmik Bütünleşme Kuramı

Deci ve Ryan (2000a) da yapmış oldukları çalışmalar sonucunda Öz Belirleme Teorisini (Self-Determination Theory) ikinci önemli kuramı olan organizmik bütünleşme kuramı bağlamında içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak iki temel boyutu olacak şekilde tanımlamışlardır. Bireyler bir faaliyete ilgi, istek ve merakları doğrultusunda katıldıklarında içsel motivasyon kaynaklı bir çalışma gerçekleştirmiş olmaktadır. Diğer yandan dışsal motivasyona bakıldığında faaliyet sonrasında meydana gelen mutluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda dışsal motivasyonun etkili olduğu faaliyetlerde ödül veya statü kazanımı yer almaktadır. Bu kapsamda öz belirleme kuramının motivasyon ile bağlantılı olarak açıklanması motivasyon kuramlarına kaynaklık ederken aynı zamanda kişilik kuramlarına da kaynak teşkil edebilmektedir (Wehmeyer, 1999).

İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, genel anlamıyla en özerk motivasyon olarak ifade edilebilmektedir. Bunun en önemli gerekçesi bireyin kendi ilgi, istek ve düşüncelerine dayalı olarak özgür ve haz duygusuyla harekete geçmesidir. İçsel motivasyon kaynaklı faaliyetlerde

birey içsel denetim odaklı davranış sergilemektedir (Roth, Assor, Kanat Maymon ve Kaplan, 2007). Özerk davranışın aslını oluşturan ilgi ve zevk duygusu, içsel motivasyonun da temel bileşenleri olarak açıklanmaktadır (Vlachopoulos ve Michailidou, 2006).

İçsel motivasyonda birey dışarıdan herhangi bir destek ya da ikaz almadan davranışı kendi isteğiyle gerçekleştirmektedir (Deci ve Ryan, 1985b). Doğuştan gelen ve çocukların kendi isteğiyle gerçekleştirmiş olduğu etkinliklerin kaynağı olan içsel motivasyon, çocuklarda görev ve sorumluluklarını severek yapmasında ve bunları yaparken de zevk almasında etkili bir faktördür (Pintrich ve Schunk, 1996).

İçsel motivasyon, davranışı gerçekleştirmek üzere organizmayı harekete geçiren bir kuvvet olarak belirtilmektedir. Bu da bireyin karşılaşmış olduğu mevcut durumda zorlandığında veya pes etmek istediğinde devreye girerek davranışı başarma ve tamamlama isteği uyandırma görevi görmektedir. Böylece bireylerin göstermiş oldukları çaba, yetenek ve becerilerinin de gelişimlerini desteklemiş olmaktadır. İçsel motivasyon ile hareket eden bireylerde davranışın ortaya çıkabilmesinde öz belirlenmiş ihtiyaçlar etkili olmaktadır (Deci ve Ryan, 1985b).

İçsel motivasyonun eğitim sürecindeki etkisi araştırıldığında öğrenmenin niteliğini, kalitesini ve kalıcılığını etkilediği ortaya çıkmıştır. İçsel motivasyonu yüksek olan öğrenciler, edindikleri bilgileri kullanma ve yaratıcı yollarla geliştirebilmede daha başarılı ve istekli olmaktadır. Öğrencilerin kendi istekleri ile sürecin yönlendirildiği ve değerlendirildiği derslerde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Buna karşın sınav, dönem ödevi gibi uygulamalar ile not verilen ve dışsal müdahale kaynaklı gerçekleştirilen derslerde öğrencilerin daha pasif ve isteksiz oldukları da ortaya çıkan sonuçlar arasındadır (Deci ve Ryan, 1994).

Yapılan birçok araştırmada öğrenme sürecine aktif olarak katılan ve bilgileri özümseyerek farklı durumlarda kullanmasına fırsat verilen öğrencilerin daha başarılı ve mutlu oldukları ortaya çıkmıştır. Eğitim sürecinin bu şekilde işleyebilmesi için de içsel motivasyonun vazgeçilmez unsur olduğu ileri sürülmüştür (Ryan ve Deci, 2000). Öğrencilerin öğrenmeye karşı motive olabilmeleri için çevrenin uygun düzenlenmesi ve

içsel motivasyonunu destekleyici yöntemler kullanılması gerekmektedir. İçsel motivasyonu yüksek olan öğrenciler dışarıdan bir destek almadan kendi ilgileri ve istekleri ile öğrenme gerçekleştireceklerdir. Onun için eğlenceli, zevkli, mutluluk ve heyecan verici davranışları kendi isteğiyle sergileyen öğrencilerin içsel motivasyon kaynaklı davranış sergilediği söylenebilmektedir (Deci ve Ryan, 2000b).

Sınıf içerisindeki atmosfer çocukların içsel motivasyonları ile hareket etmelerinde etkili bir faktördür (Reeve, Deci ve Ryan, 2004). Sınıfta davranış sergilemek için özgür bırakılan ve yeteneklerini deneyip geliştirebilmeleri için fırsat verilen çocuklar içsel motivasyon kaynaklı hareket edebilmektedirler. Ancak uyarıcı ve yönlendirici bir sınıf atmosferi içerisinde öğrenim gören çocuklar içsel motivasyonlarını kullanamamaları engellenmiş hissedecekler ve merak duyguları azalarak aktif katılım gerçekleştiremeyeceklerdir (Reeve, 2006).

Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, bireylerin davranışları üzerinde dış etkenlerin baskısı veya yönlendirmesi sonucunda bu yönlendirmeleri özümseyip uygun davranışlar gerçekleştirmesidir (Deci ve Ryan, 2000a). Dışsal motivasyonun etkili olduğu öğretim sürecinde çocuklar gerçekleştirecekleri davranış sonucunda elde edecekleri ödül için performans sergilemektedirler. Buna karşın gerçekleştirilen davranış sonucunda verilen ceza da bir dışsal motivasyon kaynağıdır (Karataş ve Erden, 2012). Bu çerçevede dışsal motivasyon ile gerçekleştirilen davranışlar araçsal nitelik taşımaktadır denilebilir (Mızrak, 2018).

Somut ödüller veya pekiştireçler dışsal motivasyonda davranışın meydana gelmesi için sıklıkla kullanılan ve davranışın devamlılığını sağlayan araçlardır (İnce, 2013). Buna karşın çocuklara verilen ödüller ve pekiştireçler dışsal motivasyon kaynaklı davranış sayısını artırırken içsel motivasyonu azaltmaktadır (Deci, Nezlek ve Sheinman, 1981). Dışsal motivasyonları yüksek olan çocuklar eğitim sürecinde istekli olmazlar, sürece aktif katılım göstermezler, karşılaştıkları problemlerde çabuk pes etme eğilimi gösterirler, umutsuz ve sabırsızdırlar. Bunlara ek olarak oldukça fazla erteleme özelliği gösterirler ve bunun bir getirisi olarak da eğitim sürecinde kaygıları yüksek düzeyde olmaktadır (Hayenga ve

Corpus, 2010).

Dışsal motivasyon en az özerklik içeren ve en az öz belirlenmiş davranış eğilimi olan motivasyon olarak açıklanmakta olup temeli edimsel koşullanmaya dayanmaktadır (Hand, 2006). Dışsal motivasyonda birey somut yarar sağlamak ve mevcut sıkıntıları ortadan kaldırmak amacıyla davranış sergilemektedir (Vallerand, 1997). Bireyin davranışlarını harekete geçiren çeşitli kontrol araçları bulunmaktadır. Kontrol araçları kapsamında ödül ve cezaya ek olarak tehdit, zorlama gibi olumsuz araçlar da bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 1985a). Bunlar aracılığıyla çocuklar eğitim etkinliklerini gerçekleştirdiklerinde yalnızca görevini tamamlamış olmaktadır. Ancak ne keyifli bir eğitim süreci yaşamakta ne de bilgi, beceri ve yeteneklerini destekleyen çalışmalar gerçekleştirebileceklerdir. Yalnızca sonuç odaklı olacak ve etkinlik sonunda alacakları ödül veya pekiştirece odaklanacaklardır. Ayrıca Deci ve Ryan (1985a) dışsal motivasyon kaynaklı davranışların her zaman kontrol altında tutulamayacağını ancak bireyin kendi isteği doğrultusunda şekillenip etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Dışsal motivasyon kaynaklı davranışlar, öz belirlenmiş davranış olarak açıklanamaz. Çünkü bu davranışlar birey tarafından tercih edilerek sergilenmemektedir (De Charms, 1968). Aksine çocuklar bir beceriye sahip olmak için değil genellikle bir cezadan kaçmak için dışsal motivasyon kaynaklı davranışı uygulamaktadırlar (Ryan ve Connell, 1989).

Dışsal motivasyonun kullanılmasının bir nedeni de çocukların sevmedikleri veya ilgilerini çekmeyen etkinliklerin ve davranışların dışsal araçlar aracılığıyla gerçekleştirilmesidir. Bu araçlar vasıtasıyla çocukların etkinliklere katılımları beklenmektedir. Ancak bu tür durumlarda etkinliklere katılım oranları çoğunlukla istenilen düzeyde olmamaktadır (Kohn, 1993). Bunun sebebi olarak da çocukların sonuca odaklanarak beceriyi kazanmayı arka plana atmaları olabilir. Ayrıca her davranış için benzer dışsal araçlar kullanıldığında çocuklar için bir müddet sonra alışma durumu olacak ve onlara karşı da ilgileri azalarak etkinliği gerçekleştirmeyi tamamen reddedebileceklerdir.

Motivasyonsuzluk

Motivasyonsuzluk, herhangi bir faaliyet içerisinde bulunmama durumu olarak ifade

edilmektedir. Motivasyonsuz bir birey edilgen bir tavır sergileyerek hiçbir davranışta bulunmamaktadır (Ryan ve Deci, 2002).

Organizmik bütünleşme kuramı dışsal motivasyon üzerine yoğunlaşarak nasıl içsel motivasyona dönüştürülebileceği üzerinde dururken bu kapsamda yer alan bir diğer kavram olan motivasyonsuzluk, bireyin herhangi bir eylemde bulunmaması veya bir davranışı başarma çabasında bulunmaması olarak karşımıza çıkmaktadır (Dinçer, 2011). Aynı zamanda motivasyonsuzlukta bireyde harekete geçmeyi sağlayacak hem içsel araçlar olan ilgi, istek, merak gibi duyguların olmaması hem de dışsal araçlar olan ödül, ceza, pekiştirme gibi etmenlerin olmaması etkili olmaktadır.

Motivasyonsuz bir birey bir davranışa yönelik olumlu ya da olumsuz hiçbir harekete geçmemektedir. Bunu da bilinçli olarak gerçekleştirmektedir. Bireylerin etkinlikleri sürdürebilmeleri için ona değer vermeleri, özümsemeleri gerekmektedir. Ancak motivasyonsuz bireylerde etkinliklere değer verilmez ve bireyler bilinçli bir şekilde etkinliğe yönelik faaliyet göstermemeyi tercih etmektedirler (Deci ve Ryan, 2000a)

Motivasyonsuzluk ne içsel motivasyon ne de dışsal motivasyon kapsamında bulunan bir kavramdır (Vallerand ve Bissonette, 1992). Örneğin motivasyonsuz çocuklar etkinliklere karşı davranış sergilemedikleri gibi etkinliklere katılım da göstermemektedirler. Bunu sebebi ne ödül, ceza gibi dışsal motivasyon kaynakları ne de ilgi, merak, haz gibi içsel motivasyon kaynaklarıdır.

Motivasyonsuz çocuklar öğrenme etkinliklerini gereksiz olarak görmektedirler (Noels, Clement ve Pelletier, 1999). Ayrıca özellikle eğitim sürecinde seçim hakkı tanınmayan çocukların motivasyonsuz davranış sergileme oranları da artmaktadır (Noels, Pelletier ve Vallerand, 2000). Örneğin okul öncesi dönemdeki çocuklara günlük eğitim akışında hedeflenen kazanımları benimsetebilmek için birden fazla yöntem, teknik ve araç gereç kullanılmadığında ve çocuklara bunlar arasından seçim hakkı tanınmadığında çocuklarda yeterlilik algısı desteklemediği için motivasyonsuz davranış gösterme eğilimleri daha da artacaktır.

Deci ve Ryan (1991) öz belirleme kuramında bireyi harekete geçiren davranışların

temel niyetini ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Ayrıca özerk motivasyonun bireyi harekete geçirme üzerindeki etkisinin daha yüksek olduğu araştırmacılar tarafından kanıtlanmıştır (Koestner ve Losier, 2002). Bu kapsamda bireylerin sosyo-psikolojik açıdan güdülenme seviyelerinin gelişim ve pratikteki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir kuram olarak da düşünülebilmektedir. Buna ilaveten kuramda içsel motivasyonun her bireyde doğuştan var olduğu ve çevresel faktörler sonucu artıp azabileceğini vurgulamışlardır (Ryan ve Deci, 2000).

Öz belirleme kuramı kapsamında kişi davranışlarını çevresinin etkisi ile şekillendirmektedir (Cihangir Çankaya, 2005). Bu sebeple birey, çevresi ve çevresi dolayısıyla değişen davranışları, tecrübeleri ve bireysel hayatlarıyla bir bütün olarak incelenmektedir (Özer, 2009). Bu kurama göre kişiler arası etkileşim de kişinin motivasyonu üzerinde oldukça etkilidir. Etkileşimler olumlu yönde ilerlerse bireyin motivasyon düzeyi artmakta, olumsuz yönde ilerleme gösterirse motivasyon düzeyi azalmaktadır (Deci ve Ryan, 1985a). Bu sebeple bireyler etkileşim içerisinde oldukları insanları seçerken motivasyonlarını yükseltecek ve kendilerini içsel olarak iyi hissettirecek insanlarla yakın olma eğilimindediler.

2.10.3. Öz Belirleme Kuramı ve Eğitimdeki Yeri

Öz belirleme kuramı, önemli ve bireyler üzerinde etkili bir motivasyon kuramı olarak ortaya çıkan ve eğitimde de farklı alanlarda etkisini gösteren bir yaklaşımdır (Deci ve Ryan, 1991). Kuramın eğitim boyutunda incelenmesinde ilk olarak içsel motivasyonun ve dışsal motivasyonun sınıf içi eğitim sürecini nasıl etkilediği üzerine olmuştur. Bu bağlamda eğitim alanında öz belirleme kuramı, öğrencilerin hangi durumlarda içsel motivasyon ile hareket ettiklerini, hangi durumlarda dışsal motivasyon ile hareket ettiklerini araştırmıştır. Ayrıca bunların öğrenciler üzerindeki öğrenme durumları, performansları ve öznel açıdan iyi oluşlarını nasıl etkilediğini detaylı olarak incelemişlerdir (Ryan ve Deci, 2002).

Sosyal kontrolün etkili olduğu eğitim ortamında çocukların duyguları, düşünceleri ve istekleri baskılanmaktadır. Bu baskı da ödüllendirme, ses tonunu yükselterek ikazda bulunma gibi yöntemler kullanarak gerçekleştirilmektedir (Assor, Roth ve Deci, 2004). Bu baskılar ve engellemeler sonucunda da çocuklarda içsel olarak davranış sergileme eğilimi gözle görülür bir biçimde azalmaktadır. Ayrıca eğitim sürecinde öğretmen tarafından sorulan

sorulara da dönüt vermede isteksizlik oluşabilmektedir (Arcagök, 2016). Yapılan araştırmalarda ödüllendirme, uyarı gibi sosyal kontrol araçlarının çocukların sosyalleşmesini olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Buna ilaveten uzun süre sosyal kontrol araçlarına maruz kalan çocukların ileriki yıllarında da sosyalleşmeden kaçınma eğilimi gösterdikleri tespit edilmiştir (Chapman ve Zahn Waxler, 1982).

Öz belirleme kuramı sosyal kontrol araçları ile gerçekleştirilen eğitimin önüne geçilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sosyal kontrol araçları yerine çocukların özerkliğini destekleyici eğitim yaklaşımları kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Özerkliği destekleyici yöntemlerin kullanıldığı sınıf ortamında çocukların ilgi, istek ve düşünceleri önemsenmekte, olaylara yönelik bakış açıları dikkate alınmakta, eğitim sürecinde seçim hakkı tanınmakta, seçimlerini uygulama ve değerlendirme hakkı verilerek öğrenmelerini düzenleme fırsatı bulabilmektedirler. Böylece çocuklar daha yaratıcı ve aktif olabilmektedirler. Aynı zamanda bir birey olarak içselleştirmiş oldukları davranışları sergileme fırsatı bulabilmektedirler (Chapman ve Zahn Waxler, 1982).

2.11. Öğrenen Özerkliğini Destekleyici Davranışlar

Öğrenen özerkliğinin öğrencilerdeki yer alma durumu incelendiğinde her öğrencinin farklı seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Smith (2008)'e göre özerklik eğitilmesi gereken değil teşvik edilmesi gereken bir kavram olduğunu ileri sürmektedir. Holec (1981) tarafından tanımlanan öğrenen özerkliği, kişinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmesi olarak ifade edilmektedir. Ancak bu tanım kapsamında özerk öğrenenlerin bir öğretmene ihtiyaç duyup duymadıkları merak konusu olmaktadır (Aydın, 2023). Benson (2016) özerk öğrenenlerin de bir öğretmene ihtiyacı olduğu belirtmiştir. Ona göre bireyin kendi öğrenmelerini yönetebilmesi sorunlu bir tanımdır. Bu kapsamda özerk öğrenenler, eğitimsel, kendi kendine öğretim veya bilinçli öğrenme süreçlerinin yer aldığı ihtiyaçlarına göre kendilerini yönlendirebilmelidirler (Benson, 2016). Nunan (2003) da özerk öğrenenlerin bir öğretmene ihtiyacı olduğunu belirterek çocukların bağımlılıktan bağımsızlığa geçişlerini teşvik etmek için öğretmenlere tavsiyelerde bulunmuştur. Bunlar:

1. Öğrencilere açık talimat ve hedeflerin verilmesi gerekmektedir.
2. Öğrencilerin yaratıcılığı desteklenmeli, farkındalıkları artırılmalıdır.

3. Öğrencilerin öğrenme yöntem ve tekniklerini kendilerinin seçmelerine, kendi görevlerini oluşturmalarına ve kendi seçimlerini uygulamalarına fırsat verilmelidir.

4. Öğrencilerin araştırmacı olmalarına ve kendilerinin öğretmenleri olmaya teşvik edilmelidirler.

Öğrencilerin öz disiplinlerinin sağlanmasında ve akademik başarılarının artmasında öğrenen özerkliğinin rolü büyüktür. Öğretmenler öğrencileri özerk olmaya teşvik etmelidirler çünkü öğrencilerin çoğu eğitim sürecinde kendileri için en iyi yöntemin, tekniğin, stratejinin veya uygulamanın hangisi olduğunu bilememektedirler (Nunan, 2014).

Öğrenen özerkliğinin geliştirilmek istenildiği ortamda öncelikle öğretmenlerin eğitim sürecindeki rolü ve sınıfta gerçekleştirilecek uygulamalar önem arz etmektedir. Bunlara ilaveten özerkliği teşvik edici ve geliştirici müfredatın da hazırlanması gerekmektedir (Cotterall, 2000).

2.12. Öğrenen Özerkliğinin Unsurları

Öğrenen özerkliğinin sosyal, duygusal, bilişsel ve üstbilişsel olmak üzere dört farklı yönü olduğu ve bunların birbirlerinden ayrılamaz olduğu belirtilmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve müfredat geliştiriciler, öğrenen özerkliğinin desteklenmesi için bu yönleri geliştirmeyi öncelik haline getirmelidirler (Sinnott JR, 2021).

2.12.1. Öğrenen Özerkliğinin Sosyal Yönleri

Öğrenen özerkliğinin sosyal bir ortamda akranlarla gerçekleştiği görüşü, öğretmenin değerinin azaldığı veya yok sayıldığı anlamını taşımamaktadır. Sosyal ortamda öğrenen özerkliğinin gelişimi, Vygotsky'nin gelişim işlevlerinin sosyal alandan psikolojik alana doğru gerçekleşen bir içselleştirmeye dair inancı olarak ifade edilebilmektedir. Sosyal etkileşim, öğrenen tarafından oluşturulan bilginin içselleştirilmesinde büyük role sahiptir (Vygotsky, 1981). Genel itibarıyla öğrenciler sosyal olarak oluşturulmuş gerçeklikleri kullanarak kendi bilgilerinin anlamını kendileri yaratabilmektedirler (Sinnott JR, 2021).

Öğrenen özerkliğinin sosyal yönünün önemini araştıran Little (2000), dil öğrencileri

ile yapmış olduğu çalışmalarında karşılıklı bağıllık ve işbirliği ile öğrenen özerkliğinin geliştirilebileceğini savunmuştur. Vygotsky (1978), öğrencilerin daha bilgili bir kişiden destek ve açıklama beklediği eğitim sürecinde öğretmenin de sosyal yön içerisinde yer alabileceğini dile getirmiştir. Böylece sosyal yön yalnızca akranlar değil öğretmeni de içerisine alarak kapsamını genişletmiştir. Bu görüş doğrultusunda Murray (2014), yakınsal gelişim alanı içerisinde öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaç duydukları kadar destek sağlayabileceklerini ve böylece gelecekte bu öğrencilerin daha özerk bireyler olarak hareket edebileceklerini ve kendi öğrenmelerini kendilerinin düzenleyebilmelerine daha iyi hazırlanmış olacaklarını ifade etmiştir. Özerkliği geliştirebilmek için öğretmenlerin eğitimde sosyal etkileşimin olduğunun, bilişsel ve bireysel boyutların karşılıklı etkileşiminin ve birbirini desteklemesinin süreçte önemli bir yere sahip olduğunu bilerek ilerlemeleri gerekmektedir (Little, 2004).

2.12.2. Öğrenen Özerkliğinin Duyuşsal Yönleri

Öğrenen özerkliği, bireyin eğitim süreci boyunca kendi çabalarından gurur duyması ve tatmin olması gibi olumlu duygular ile desteklenmektedir (Benson, 2011; Oxford, 1990). Bu olumlu duyguları inşa etme ve geliştirme teorisi, olumlu duyguların dikkati genişlettiğini ve yenilikçi düşünce yapısı ile uygulamaya geçirdiğini açıklamaktadır. Öfke gibi olumsuz ve karamsar duyguların ise kişilerin tepkilerini yalnızca hayatta kalabilecek kadar dar bir alana sıkıştırdığını ileri sürmektedir (Oxford, 2015). Öğrenenler olumlu duygular hissettiklerinde ve olumlu duygular ile sürece dahil olduklarında daha yaratıcı ve kendilerine güvenleri yüksek olmaktadır. Bunu tam aksine olumsuz duygular ile eğitim sürecinde ilerleyen öğrenciler, yaratıcılıklarını kullanamayacak ve düşünce ve eylemleri sınırlanmış olacaktır (Sinnott JR, 2021).

Duyuşsal zeka, bireyin kendisinin ve karşısındaki kişilerin duygularını anlayıp bunları ayırarak bilgiyi kişilerin düşünce ve faaliyetlerine rehberlik etmek amacıyla kullanma becerisini içeren bir tür sosyal zeka olarak tanımlanmaktadır (Slovey ve Mayer, 1990). Bu da öğrenenlerin gelişimleri için gerekli olan duygusal kontrolü ifade etmektedir. Duyuşsal kontrolün bu tanımı, öğrenen özerkliği için ayırt edici olan izleme, karar verme, değerlendirme ve eylem süreçlerini açıklamada önemlidir (Sinnott JR, 2021). Yapılan araştırmalar yüksek düzeyde duygusal zekaya sahip bireylerin, farklı olaylar ve öğrenme

süreçleri içerisinde daha az kaygılı oldukları ortaya çıkmıştır (Dewaele, Petrides ve Furnham, 2008).

2.12.3. Öğrenen Özerkliğinin Bilişsel Yönleri

Ehrman ve Oxford (1990) tarafından bilişsel yönün dokuz temel stili olduğunu belirtmiştir ancak bu öğrenme stilleri kişilerin bireysel özelliklerine göre farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenme stilleri daha kalıcı olarak görülürken, öğrenme stratejileri çoğunlukla öğrenciler tarafından özerklik kazanma sürecinde seviyelerini ilerletebilmek amacıyla kullanılabilen olan düşünce ve davranış süreçleri olarak görülebilmektedir.

2.12.4. Öğrenen Özerkliğinin Üstbilişsel Yönleri

Üstbiliş, ilk olarak Flavell (1979) tarafından bilişsel bilgiler ve olgular üzerine bilgi birikimi olarak tanımlanmıştır. Günümüzde ise kendi düşünceleri üzerine düşünme olarak ifade edilmektedir. Flavell (1979) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenen özerkliğinde zorunlu olan girişimlerin izlenmesi ve düzenlenmesi becerileri sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Schraw ve Dennison (1994)' a göre üstbiliş, bireyin öğrenme ve öğrenmeleri üzerine düşünme, anlama ve kontrol edebilme becerisi olarak tanımlanmıştır.

Üstbiliş, özerklik ve öğrenmenin birbiriyle etkileşim içerisinde bulunduğu ve üstbiliş geliştirilmediği takdirde bu ilişkinin bozulacağı düşünülmektedir (Victori ve Lockhart, 1995). Ayrıca üstbilişin öğrenen özerkliği için önemli bir bileşen olduğu vurgulanmıştır (Swain, 1998).

2.13. Öğrenen Özerkliği Yaklaşımları

Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine yönelik olarak geliştirilen ve genel olarak kabul gören yaklaşımlar sınıf temelli, müfredat/program temelli, öğrenen temelli, kaynak temelli, öğretmen temelli ve teknoloji temelli olmak üzere altı başlık altında incelenmektedir (Benson, 2001). Bu yaklaşımlar her ne kadar farklı alt başlıklara ayrılmış olsa da öğrenen özerkliğini geliştirebilmek için kapsayıcı bir şekilde hazırlanıp uygulanması tüm

yaklaşımların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için daha faydalı olacaktır.

2.13.1. Sınıf Temelli Yaklaşım

Sınıf temelli öğrenen özerkliği yaklaşımları, sınıf içerisindeki öğrencilerin ve öğretmenlerin arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır (Benson, 2001). Bu yaklaşımda öğretmene olan bağımlılıktan koparak kademeli bir biçimde bireysel bağımsızlığa geçiş arzusu yer almaktadır (Breen ve Mann, 1997). Burada öğrenmeler öğrencinin sınıf etkinliklerine dahil olması, öğrenme hedeflerini, sürecini ve değerlendirmesini içeren, aynı zamanda bunlarla ilgili kararlar alabilmesini sağlayan işbirlikçi ve destekleyici bir ortamda gerçekleşmektedir (Crabbe, 1993; Smith, 2001). Öğrenciler günlük eğitim akışında karar verme süreçlerine dahil olduklarında aynı zamanda birbirleriyle de uygunluk içerisinde olabilmektedirler. Böylece öğrenme sürecinin kendi ilgilerini, isteklerini ve hedeflerini desteklediğini hissedeceklerdir (Assor, Kaplan ve Roth, 2002). Bu yaklaşımda öğretmenler bilgi veren olmaktan çok rehber ve kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektedir. Öğrenciler kendileri şekillendirdikleri eğitim süreçleri sonucunda bağımsız hareket etme ve özgür seçimleri sayesinde özerkliklerini geliştirebilmektedirler. Tüm bu eğitim süreçlerinin ilk basamaklarında öğrenciler daha fazla sorumluluk almaya istekli olabilmektedirler (Benson, 2001).

2.13.2. Müfredat/Program Temelli Yaklaşım

Müfredat temelli öğrenen özerkliği yaklaşımları, öğretmen ve öğrencinin etkileşimine odaklanmaktadır. Bu etkileşimler sonucunda öğrencilerin etkinliklere, ders içeriği, değerlendirmesi ve görevlerle ilgili karar verebilmesine katılımlarının artması beklenmektedir (Littlejohn, 1985). Öğretmen ve öğrenci arasında yapılan işbirliği, oluşturulacak programın işleyişi, değerlendirmesi ve özümsemesi açısından önemlidir. Bu yaklaşımın başarılı bir şekilde ilerleyebilmesi için öğrenciye karar verme aşamasında destek olunmalıdır (Benson, 2001).

2.13.3. Öğrenen Temelli Yaklaşım

Öğrenen temelli öğrenen özerkliği yaklaşımları, öğrencilere öğrenme fırsatlarında

başarılı olma kapasitesi veren açık beceri ve stratejiler geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu da strateji tabanlı öğretim olarak ifade edilmektedir (Oxford, 1990). Bu yaklaşımda öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi ve kendilerini geliştirebilecekleri psikolojik ve davranışsal değişiklikler önemsenmektedir. Öğretim stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılması öğrenen özerkliğinin de desteklenmesinde büyük rol üstlenmektedir (Benson, 2001).

2.13.4. Kaynak Temelli Yaklaşım

Kaynak temelli öğrenen özerkliği yaklaşımları, öğrencilerin öğretim materyallerine bireysel olarak ulaşımı ve etkileşimi üzerinde durmaktadır. Bu kaynaklar bireysel erişim veya uzaktan erişim yoluyla öğrencilere sunulmaktadır (Sheerin, 1997). Örneğin ders kitapları yerine otantik ve farklı kaynaklar öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilecekleri imkanlar sağlamasından dolayı özerkliği de desteklemektedir (Lee, 1996). Öğrenciler kendileri seçmiş oldukları materyallerle deney ve keşifler gerçekleştirebilirler. Bu yaklaşımda öğrencilere sunulacak ne kadar fazla kaynak olursa öğrencilerin özerklik gelişimlerine o kadar katkısı olacaktır. Bu kapsamda öğrencilere ne kadar bağımsız tercih ve uygulama imkanı verilmiş olsa da öğretmen desteği ve akran etkileşimi sonucu öğrenmeler bu yaklaşımda yetersiz kalabilmektedir (Benson, 2001).

2.13.5. Öğretmen Temelli Yaklaşım

Öğretmen temelli öğrenen özerkliği yaklaşımları, öğretmen eğitimine odaklanmaktadır. Öğretmenler öğrenenlerin ihtiyaçlarını fark edip değerlendirmede, amaç ve hedef belirlemede, çalışmalarını planlamada, materyal seçmede ve kendilerini değerlendirmelerinde yeterli bilgi birikimi ve becerileri yoluyla destek olabilmelidirler (Smith, 2015). Tüm bu özellikleri başarılı bir şekilde yerine getirmek isteyen bir öğretmen öncelikle kendisi de özerk bir birey olabilmelidir. Ayrıca hem kendi özerkliği hem de öğrenci özerkliği üzerine bilinçli bir çalışma göstererek öğrenci merkezli yaklaşımlara odaklanmalıdır. Özerk bir öğretmen pedagojik becerilerin nerede, nasıl ve ne zaman edinileceğini çok iyi bilmeli ve bunları uygularken öz farkındalığı yüksek olmalıdır (Sinnott JR, 2001). Bu kapsamda öğretmenler özerkliği geliştirmek için kolaylaştırıcı ve rehber rol de üstlenebilmektedir (Yang, 1998).

2.13.6. Teknoloji Temelli Yaklaşım

Teknoloji temelli öğrenen özerkliği yaklaşımları, çeşitli teknolojik araç gereçlerle elde edilebilecek öğrenme fırsatlarına odaklanmaktadır. Bunlar sınıf içinde olabileceği gibi sınıf dışında da gerçekleştirilebilecek teknolojik gelişmeler olabilmektedir. İnternet ve bilgisayar destekli dil öğrenimi gibi teknolojiyi özerkliğin geliştirilmesinde kullanabilme imkanı sunmaktadır. Öğrenciler tarafından hazırlanan videolar, e-posta aracılığıyla danışmanlık imkanı ve bilgisayarlarla simülasyon ortamları bu yaklaşım kapsamında yerini almaktadır (Benson, 2001). Teknolojinin dahil olduğu ortamlarda öğrenen özerkliğinin gelişimi ve desteklenmesi daha hızlı ve etkili olabilecektir.

2.14. Okul Öncesinde Öğrenen Özerkliği

Okul öncesi eğitim dönemi öğrenen özerkliği boyutunda önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi eğitimde öğrenen özerkliği kapsamında ele alınacak ilk faktör ise öğretmenin özerkliğidir. Kendisi özerk davranışlar sergileyebilen bir öğretmen okul öncesi dönemde olan bir çocuğa olumlu rol model olabilmekte ve çocuğu topluma karşı özerk bir birey haline getirebilmektedir (Öncü, 2019). Öğrenen özerkliğini destekleyen bir öğretmenin sınıfında çocuklar etkinliklere aktif ve istekli bir şekilde katılırlar, öğrenme ortamında kendilerini özgür hissedebilirler bu sayede olumlu bir sınıf atmosferi içerisinde öğrenme sürecini gerçekleştirebilmektedirler (Akan, 2020).

Okul öncesi eğitimde özerkliğin desteklenmesinde akranların da büyük önemi vardır. Çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve fiziksel gelişimlerine olumlu katkı sağlayarak ileriki yıllarda toplum içerisinde olumlu ilişkiler kurabilen, özerk davranışlar sergileyebilen ve olumlu psikolojik kişilik geliştirebilen bireyler ortaya çıkmasında öncelikli ve en önemli yeri okul öncesi eğitim kademesi almaktadır (Ölçer ve Yılmaz, 2019).

Yapılan araştırmalarda okul öncesi dönemde çocukların karışık yaş gruplarıyla aldığı eğitimde sosyal etkileşimin daha fazla olması öğretmen yönlendirmesine daha az ihtiyaç duyulmasını sağladığı ortaya çıkmıştır (Goldman, 1981). Ayrıca bu dönemlerde özerklik konusunda çocuklar ne kadar fazla destek görürlerse ileride o kadar özerk bireyler olarak hayatlarına devam edebilmektedirler. Ayrıca kontrolün yoğun olduğu bir eğitim ortamında

yetişen çocukların özerklik düzeyleri oldukça aşağıda bulunmuştur (Deci ve Ryan, 1985a). Eğitim ortamlarında kontrol amaçlı kullanılan ödüllerin de özerkliği olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Carver ve Scheier, 2000).

Genel olarak Türkiye’de okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır (Doğan Ömür, 2012). Özerklik temalı gerçekleştirilen çalışmaların çoğu ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite kademelerinde eğitim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca farklı kademelerde eğitim veren öğretmenler ile yapılan çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Ölçer ve Yılmaz, 2019). Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların hızlı bilişsel gelişimlerinin olduğu göz önüne alındığında özerkliğin gelişimi için öncelik sırasına alınması gereken bir yaş grubu olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yeterli imkan ve zaman verildiğinde özerklik becerisi bu yaş grubu çocuklarına daha hızlı ve kalıcı bir şekilde verilebilecektir.

2.15. Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinde Öğretmenin Rolü

Özerk bireylerin kendi eğitimleri ve yaşantıları için bağımsız karar verebilen, kendine uygun seçimler yapabilen, ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket edebilen ve bunlara ilaveten toplumda kendi haklarını savunabilen bireyler olabilmeleri için öncelikle ebeveynlere sonrasında da okul öncesi öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir (Deci ve Ryan, 2000b). Okul öncesi dönemdeki çocukların özerk olabilmek adına göstermiş olduğu çabaları ebeveynlerinden sonra çocukların hayatında büyük role sahip olan okul öncesi öğretmenleri de desteklemelidir. Okul öncesi öğretmenleri çocuklara sınırları önceden belirlenmiş güvenli ortamlarda kendilerini keşfedebilmelerine fırsat vermeli, seçim yapabilmelerinde, seçimlerini uygulamada ve değerlendirmelerinde onlara destek olmalıdırlar (Ölçer ve Yılmaz, 2019). Tüm bu süreçler gerçekleşirken içsel motivasyon kaynaklı çalışmalar yaptırmalı ve çocukların kendi hedeflerini belirleyerek hedeflerine ulaşmaları durumunda alacakları tatmin, onları özerk olmaya bir adım daha yakınlaştırabilecektir.

Öğrenen özerkliğini öğrencilerine öğretmek isteyen bir öğretmen, öncelikle özerkliğin ne olduğunu bilmeli ve kendisi de özerk bir birey olarak toplumda yerini alabilmelidir (Little, 1995). Nasıl özerk bir birey olunacağını bilmeyen öğretmenler,

özerkliği de teşvik edemezler. Kendi mesleki beceri ve deneyimlerini sınıf ortamına yansıtıp özerk kararlar verebilen öğretmenler, öğretim süreçlerinde öğrencilerine özerklik konusunda faydalı olabilmektedirler (Little, 1995).

Ergür (2010) tarafından yapılan doküman analizi sonucunda öğretmenlerin özerk bir sınıf içerisindeki rolü incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin rolleri üçe ayrılmıştır. Bunlardan ilki “yönetici öğretmen” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu öğretmenler sınıf içerisinde gerçekleştirilen tüm öğrenme etkinliklerini kendileri yönetmektedirler. Bir diğeri “kaynak öğretmen” olarak belirtilmiştir. Bu öğretmenler ders kitaplarına ve mevcut programa bağımlı kalmayarak bunlara ek yaratıcı ve özgün etkinlikler üretmektedirler. Son olarak “kolaylaştırıcı öğretmen” rolü oluşturulmuştur. Bu öğretmenler öğrenme sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlara destek vererek öğrencilerine yardımcı olmakta ve sorunlara çözümler üretmektedirler.

Özerklik, verilen öğretimin ardından ilerici ve dikkatli adımlarla ilerleyen sorumlu öğrenenler için bir öğrenme yöntemidir. Bir öğretmenin rehberliği sonrası özerk öğrenciler gelişmekte ve bireysel öğrenmelerini daha ileriye taşımaktadırlar. Buna ilaveten sadece sınıf ortamında veya öğretmenin yönlendirmesi ile değil, kendileri de sınıf içerisinde veya sınıf dışında öğrenebilmektedirler (Boud, 1988).

Özerk öğrenme sürecinde öğrenen ne kadar aktif olsa da öğretmenin süreç içerisindeki rolü oldukça önemlidir. Bu süreç içerisinde öğrenen öğrenmelerini düzenlerken, uygularken ve değerlendirirken öğretmen de bir rehber rolü üstlenerek desteğini sürekli göstermektedir (Demirel ve Mirici, 2002). Ancak bunların gerçekleşebilmesi için öncelikle öğretmenin de özerk bir birey olabilmesi, öğretim sürecinde yöntem teknikleri seçme ve uygulamada içinde bulunduğu koşullar çerçevesinde en etkili yolu tercih edebilmesi gerekmektedir. Bu sayede öğretmen öğrenenlere yardım ve desteğini en uygun şekilde verebilmektedir (Little, 1995).

Öğrenen özerkliği, öğrenme durumları, beceriler, kapasiteler, sorumluluklar ve hakların karşılıklı etkileşimini hem etkileyebilmekte hem de bunlardan etkilenebilmektedir (Benson, 2011). Bununla birlikte geleneksel sınıf sisteminden ve öğretmen merkezli eğitim anlayışından uzaklaşmış olması, öğretmenlerin artık rolünün olmadığı anlamına da

gelmemektedir (Dickinson, 1987). Öğrenen özerkliğinin gelişimi, öğretmenin öğrencinin kendi kendini yönlendirmesine yönelik gelişimini kolaylaştırdığı uzun bir süreç olarak ifade edilmektedir. Böylece öğretmen ve öğrenci öğrenme süreci yönetimini birlikte üstlenmektedirler. Öğretmen bu süreçte bir öğrenme danışmanı olarak rol almaktadır. Öğrencinin kendi öğrenmelerinden ve kendini izlemesinden giderek daha fazla sorumlu olabilmesi için yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrenen özerkliği, tek başına çalışılan bir beceri olarak görülmemelidir. Farklı derece ve bağlamlarda gerçekleştiği belirtilen öğrenen özerkliği, kendi kendine çalışma, öğrencinin merkezde olduğu dersler, grup çalışmaları ve hatta öğretmenin merkezde olduğu dersler gibi birden çok bağlamda uygulanmaktadır (Dickinson, 1987).

2.16. İlgili Araştırmalar

2.16.1. Çocuk Sevmeye İlgili Yapılan Çalışmalar

Atalay (2024) tarafından ele alınan çalışmada öğretmen adaylarının çocuk sevme eylemlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik davranışları yordamıştır. Çalışma sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, çocuk gelişimi ve beden eğitimi öğretmenliği bölümlerinde öğrenimlerini sürdüren toplam 832 yükseköğretim öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Türkiye genelinde farklı illerdeki üniversite öğrencilerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, branşları gibi nüfusun yapısı, durumu, dinamik özellikleri ve çocuk sevme düzeylerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin davranışlarına yönelik etkileri incelenmiştir. Araştırmada betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Verilerin işlenmesinde bağımsız örneklem t-Testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin çocuk sevme düzeylerinde artış görüldükçe öğretmenlik mesleğine ilişkin davranışlarının da yükseldiği sonucuna varılmıştır. Çalışmada cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinin çocuk sevme düzeyleriyle öğretmenlik mesleğine yönelik davranışları karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin kadın öğrencilere nazaran daha düşük düzeyde olduğu ortaya çıkan sonuçlardan biridir. Medeni durum değişkenine göre incelendiğinde de anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Evli öğrencilerin bekar ve boşanmış öğrencilere nazaran çocuk sevme düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları daha düşük düzeyde görülmüştür. Ayrıca üniversite öğrencilerinin çocuk sevme düzeylerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerini orta seviyede yordadığı da ortaya çıkan neticeler arasında yer almıştır.

Şengöz Tosun ve Erkan (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgilerini etkileyen değişkenler incelenmiştir. Araştırma Tekirdağ ili Çorlu ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığında çalışan 132 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yaş, evli veya bekar olma hali, çocuk sahibi olma, mesleki yeterlik gibi demografik özelliklere göre okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeylerini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel istatistik yöntemi kullanılarak sorulara cevap aranmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin yapılan araştırma sonucunda çocuk sevmeye puanlarının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine istinaden çocuk sevmeye seviyelerinde anlamlı bir farka rastanmamıştır. Medeni durum dikkate alındığında evli öğretmenlerin bekarlara göre çocuk sevgilerinin daha yüksek olduğu gözler önüne serilmiştir. Ayrıca çocuk sahibi olan öğretmenlerin çocuk sayısı değişkeni açısından da çocuk sevgilerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Haftalık çalışma saatleri değişkenine göre öğretmenlerin çocuk sevgileri incelendiğinde anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Hareket ve Leblebici (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının çocuk hakları, çocuk hakları eğitimi ve çocuk sevmeye düzeylerine ilişkin davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada 314 sınıf öğretmeni adayı yer almıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, sınıf seviyesi, sahip oldukları kardeş sayısı, ebeveynlerin eğitim seviyesi ve öncesinde benzer bir konuda proje/eğitime katılım gösterme durumları gibi değişkenlere göre çocuk hakları ve çocuk hakları eğitimiyle çocuk sevmeye düzeylerine dair davranışlarının hangi düzeyde olduğu incelenmiştir. Çalışma neticesinde sınıf öğretmeni adaylarının çocuk sevmeye ve çocuk haklarına dair tutumları cinsiyet değişkenine bakımından anlamlı bir fark göstermemiştir. Ancak çocuk hakları eğitimine karşın tutumlarında cinsiyet değişkenine dair anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Kadın katılımcıların çocuk hakları eğitimine karşın tutumları erkek katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu neticesine varılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ebeveynlerinin eğitim seviyesi değişkeni dikkate alındığında çocuk sevgilerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Anneleri ortaokul mezunu olan öğretmen adayları, ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek seviyede çocuk sevgisi belirtmişlerdir.

Erbil ve Çakmak (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevmeye eğilimleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma

grubunu Çocuk Gelişimi Programında öğrenim gören 164 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, kardeş sayısı, yaşanan yerleşim yerine, ailenin sosyoekonomik düzeyine, anne babanın eğitim durumuna, anne babanın mesleğine göre çocuk sevme düzeyleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda çocuk gelişimi programında öğrenimini sürdüren öğrencilerin çocuk sevme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Cinsiyet, kardeş sayısı, yaşanan yerleşim yeri, ailenin sosyoekonomik düzeyi, ebeveynlerin eğitim durumu ve anne babanın mesleği değişkenine göre analizler yapıldığında çocuk sevme düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. İstatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunsa da sıra ortalaması dikkate alındığında cinsiyet değişkeni kapsamında kadın öğrencilerin erkeklere göre çocuk sevme düzeylerinin daha yüksek olduğu, ayrıca kırsal veya ilçede yaşayan öğrencilerin şehirde yaşayan öğrencilerle kıyaslandığında çocuk sevgilerinin daha yüksek düzeyde olduğu da ortaya çıkan sonuçlardandır.

Güngör ve Gülay Ogelman (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çocuk gelişimi alanında eğitim gören öğrencilerin çocuk sevme seviyelerinin çocuk katılımı farkındalığı düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi araştırılmıştır. Araştırma grubunu Pamukkale Üniversitesinde çocuk gelişimi programında öğrenim gören 515 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğrencilerin çocuk sevme düzeyleri çocuk katılımı farkındalığının çocuğun fikrine saygı, katılımı artırma ve beslenme, barınma ve nefes alma gibi temel ihtiyaçlar alt boyutlarını anlamlı biçimde yordarken katılımı artırma ve zorlama alt boyutlarını anlamlı biçimde yordamadığı ortaya çıkmıştır. Çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuk sevme düzeyleri arttıkça çocukların fikirlerine saygı duyma, fizyolojik ihtiyaçlarına önem verme ve katılımı artırma gibi özelliklerinin daha belirgin olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin çocuk sevme seviyeleri ile katılımı artırma ve zorlama alt boyutlarına yönelik anlamlı bir farklılık bulunmamasının sebebi olarak öğrenilerin sınıf yönetimi ile ilgili deneyime sahip olmamaları gerekçe olarak gösterilmiştir.

Yıldız Demirtaş (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının çocuklara karşı öz-yeterlik, motivasyon ve sevgi düzeylerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ilinde Eğitim Fakültelerindeki 108'i özel eğitim

öğretmenliği, 136'sı okul öncesi öğretmenliği ve 126'sı sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenimlerini sürdüren toplam 368 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf ve akademik branş değişkenlerine göre çocuk sevgilerini, öğretmen motivasyonlarını ve öz-yeterlik inanç düzeylerini meydana çıkarmak ve bunlar arasındaki ilişkileri analiz etmek amaçlanmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının çocuk sevgilerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretme motivasyonları ve öz-yeterlik inançları da ortalama değerinde üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. çocukları sevme, öğretim stratejilerini kullanma ve öz-yeterlik inançları arasında da müspet yönlü korelasyon olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançların, öğrenci katılımının, öğretme motivasyonunun ve öğretim stratejilerinin kullanılmasının çocuklar karşı gösterdikleri sevgi düzeylerini anlamlı ve olumlu yönde yordadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni bağlamında öğretmen adaylarının çocuk sevgileri analiz edildiğinde kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre çocuk sevme düzeyleri daha yüksek çıkmış olmasına karşın bu fark anlamlı bulunmamıştır. Branş değişkenine göre sonuçlar incelendiğinde öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Araştırmaya katılan tüm branşlar eşit düzeyde çocukları sevdiklerini belirtmişlerdir. Bu çerçevede tüm öğretmen adaylarının bilgiyi aktarma motivasyonlarının da yüksek olduğu sonuçlar arasında yer almaktadır.

İlğan, Canoğlu, Karamert ve Şensoy (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çocuk sevme seviyeleriyle öğretme güdülerindeki bağın araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem, Düzce ilinde görevini sürdüren 28 lise öğretmeni, 47 ilkökul öğretmeni ve 39 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplamda 114 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ve öğrenme motivasyonları cinsiyet, yaş, görev yaptıkları kurum seviyesi ve mesleki deneyim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya koyma durumları incelenmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin çocuk sevgilerinin yüksek olduğu, öğretme güdülerinin ise orta düzeyde olduğu ortaya çıkan sonuçlardandır. Öğretmenler kadın veya erkek olma durumları, yaş ve mesleki deneyim değişkenleri bakımından çocuk sevme düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken görev yaptıkları kurum türüne göre çocuk sevgilerinin düzeylerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının cinsiyet, yaş, görev süresi ve çalıştığı kurum değişkenleri bakımından anlamlı bir fark göstermediği ortaya çıkan sonuçlardandır. Öğretmenlerin çocuk sevgileri, öğretme

motivasyonları üzerinde düşük düzeyde ve anlamlı ilişki içerdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşlarının öğretim motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı da görülmüştür.

Türk, Kardeş Özdemir ve Kerimoğlu Yıldız (2017) tarafından yapılan araştırmada ilkökul ortaokul ve diğer kurumlarda görevini sürdüren öğretmenlerin çocuk sevmeye durumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kars ilinde ilköğretim kurumlarında görev yapan 155 öğretmen, ortaöğretim kurumlarında görev yapan 314 öğretmen ve diğer eğitim kurumlarında görev yapan 21 öğretmen olmak üzere toplam 500 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum ve sahip olunan çocuk sayısı değişkenlerine göre öğretmenlerin çocuk sevgilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Buna ilaveten ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin çocuk sevmeye seviyeleri arasında nasıl bir bağ olduğu ortaya çıkarılmak istenmiştir. Araştırmanın sonucunda çalışmaya katkı sunan öğretmenlerin çocuk sevgilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yaşları, evli veya bekar olma durumları, çocuk sahibi olup olmama durumları gibi değişkenler çocuk sevmeye düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Buna ilaveten öğretmenlerde cinsiyet, aile tipi gibi değişkenlerin çocuk sevmeye düzeyleri üzerinde etkileri bulunmamıştır. Evli ve çocuğu olan öğretmenlerin çocuk sevgileri, bekar öğretmenlere nazaran daha yüksek düzeyde olduğu neticesine ulaşılmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre de çocuk sevmeye düzeylerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu çerçevede mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeylerinde artış gözlenmiştir.

Durualp ve Kaytez (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çocuk sevmeye seviyeleriyle öğrenim durumu, yaş, cinsiyet, evli/bekar olma durumu, çocuk sahibi olma, mesleği seçme nedeni, sınıftaki çocuk sayısı ve yeniden bu mesleği seçmeyi isteyip istememe değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın örnekleminde Çankırı ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu/anasınıflarında görevi başında olan toplam 53 okul öncesi öğretmeni yer almaktadır. Araştırma neticesinde cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleriyle erkek öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumlarıyla ilgili inceleme yapıldığında 31 ila 40 yaş arasında olan öğretmenlerin iş

doyumunu puanlarının yüksek olduğu fakat bunların arasındaki farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca altı yılın üzerinde öğretmenlik yapanların iş doyumlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yeniden okul öncesi öğretmenliğini seçip seçmeme değişkeni incelendiğinde iş doyumunu yüksek olan öğretmenler yeniden bu mesleği seçeceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin iş doyumları ile çocuk sevgileri arasında olumlu yönlü ve orta seviyede bir bağ olduğu saptanmıştır. Bu da öğretmenlerde iş doyumunu arttıkça çocukları sevme düzeylerinin de arttığını ifade etmektedir.

Kaynak, Ergin, Arslan ve Pınarcık (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının benlik saygılarıyla çocuk sevgileri arasındaki bağın araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Konya ilinde öğrenimlerine devam eden toplam 339 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada kadın/erkek, yaş, mezun olunan lise ve öğrenim gördükleri sınıf değişkenlerine göre veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin benlik saygıları ve çocuk sevme düzeyleri üzerinde anlamlı etkisi bulunmuştur. Kadın okul öncesi öğretmen adaylarının erkek okul öncesi öğretmen adaylarına göre benlik saygılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında kadın okul öncesi öğretmen adaylarının erkeklere göre çocuk sevme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada benlik saygısı üzerinde öğrenimlerine devam ettikleri sınıf değişkeninin etkili olduğu ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Bu kapsamda dördüncü sınıf öğrencilerinin benlik saygısının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

2.16.2. Öğrenen Özerkliğiyle İlgili Yapılan Çalışmalar

Treesattayanmuneea ve Baharudinb (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Taylandlı İngilizceyi yabancı dil olarak kullanan lisans öğrencileri arasındaki İngilizce öğreniminde öğrenen özerkliğini ve öğrenen-öğrenen, öğrenen-eğitmen ve öğrenen-içerik etkileşimini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Bangkok, Tayland'taki bir devlet üniversitesinde çevrimiçi eğitime katılan 83 İngilizce birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler 42 maddeden oluşan çevrimiçi bir öğrenen özerkliği ve etkileşim anketi yardımıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yüksek düzeyde özerk öğrenme becerisi sergiledikleri ancak kendi öğrenme sorumluluklarını

üstlenmelerinin orta seviyede olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yüksek seviyede öğrenen-içerik ve öğrenen-öğretici ilişkisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Buna karşın öğrenen-öğrenen etkileşimlerinde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda akran etkileşimini artırıcı faaliyetlere yoğunluk verilmesi önerilmiştir. Sonuçlara ek olarak düşük düzeyde öğrenen özerkliğine sahip olduğu anlaşılan öğrencilerin genel etkileşim düzeyleri, orta ve yüksek öğrenen özerkliğine sahip öğrencilere göre önemli ölçüde düşük olduğu ifade edilmiştir. Son olarak Taylandlı öğrenciler genel itibarıyla öğretmen merkezli eğitim ve uygulamalara aşina olmaları özerk ve etkileşimli öğrenmede zorluk yaşamalarına sebep olsa da özerk ve etkileşimli öğrenmeye bakış açıları ve algılarının olumlu olduğu görülmüştür.

Basri (2023) tarafından yapılan çalışmada bir eğitim fakültesinde öğrenen özerkliğini ve özerklik desteğini etkileyen faktörler nitel bir çalışma kapsamında incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının algıları aracılığıyla öğrenci özerkliğini ve olay, kişi ve bağlam üçlüsü arasındaki karmaşık ilişkilerini, katılımcıların zengin görüş ve açıklamalarıyla keşfetmek için üniversite öğretmenlerinin algıları yardımıyla özerklik desteğini araştırmak hedeflenmiştir. Katılımcılardan 15'i üniversite öğretmeni olup mesleki deneyimleri 4 ile 31 yıl arasında farklılık göstermektedir. Ayrıca farklı eğitim düzeylerinde olan 27 öğretmen adayı da çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak dahil olmuşlardır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve grup toplantıları kullanılmıştır. Gerçekleştirilen çalışma sonucunda üniversite öğretmenleri, öğrencilerin önceki eğitim kademelerinde geliştirdikleri inanç ve öğrenme alışkanlıkları ile yükseköğretim kurumlarına geldiklerini ve özerk öğrenme davranışlarını geliştirmeye çalışırken karşılarına bu alışkanlıkların engel olarak çıktığını ve özerkliklerini geliştirirken zorlandıklarını savunmuşlardır. Bununla birlikte üniversite öğretmenleri ile öğretmen adayları arasında beklenti uyumsuzluğu olduğu saptanmıştır. Bunun sebebi olarak da üniversite öğretmenleri, öğretmen adaylarının kendilerini her derde deva olarak gördükleri ve tüm sorunlarını ele almaları gerektiğini düşündüklerini ancak bunun mümkün olamayacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmaya katılan neredeyse tüm üniversite öğretmenleri ortak müfredat ve standardizasyon sebebiyle kalıplaşmış bir eğitim vermek zorunda kaldıklarını ve bunun da hem özerkliğin gelişimini hem de özerklik desteği gelişimini engellendiğini savunmuşlardır.

Akan ve Akın Kösterelioğlu (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf retmenlerinin duygusal zeka seviyeleriyle öğrenen özerkliğini destekleme tutumları arasındaki bağ araştırılmıştır. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın alışma grubunu Erzincan ilinde MEB bünyesinde görevini sürdüren toplam 400 sınıf retmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan sınıf üretmenleri cinsiyet, yaş, evli/bekar durumu, okuldaki görev süresi, mesleki kıdem, mezun olduğu branşta görev yapma durumu ve öğrenim durumu gibi demografik özellikler çerçevesinde incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre sınıf retmenlerinin duygusal zeka seviyeleri ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zeka alt boyutlarından olan kendi duygularını tanıma, sınıf retmenlerinde en yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Duygularını düzenleme alt boyutu ise sınıf üretmenleri tarafından en az düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf retmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine dair fikirleri ortalamanın üzerinde bir puan almıştır. Aynı şekilde sınıf retmenlerinin öğrenen özerkliğini desteklemeye yönelik davranış sergileme durumları da yüksek düzeyde olduğu elde edilen sonuçlardandır. Ancak sınıf üretmenleri tarafından öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine inanılması, desteklemeye yönelik davranış sergilemeye göre daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada sınıf retmenlerinin duygusal zeka düzeyleriyle öğrenen özerkliğini destekleme tutumlarını sergileme durumları arasında olumlu yönde ve orta seviyede bir ilişki olduğu da elde edilen sonuçlardandır. Yani retmenlerin duygusal zeka seviyeleri arttıkça öğrenen özerkliğini destekleme tutumlarını sergileme seviyeleri de artış göstermektedir.

ztemur, Din ve İnel (2020) tarafından yapılan araştırmada ortaokul retmenlerinin epistemolojik inançlarıyla öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, çok faktörlü karmaşık yordayıcı korelasyonel bir çalışma olarak hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmanın alışma grubunu Manisa ilinde şitli branşlarda görev yapan 345 ortaokul retmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde ortaokul kademesinde görev yapanların sofistike epistemolojik inançlarının yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışlarını ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını anlamlı bir şekilde olumlu yönde yordadığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak ortaokul kademesinde görev yapan retmenlerin epistemolojik inançlarının geleneksel öğrenme-öğretme anlayışlarını negatif yönde yordadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışlarının, sofistike epistemolojik inançlar ve öğrenen

özerkliğini destekleme tutumları üzerinde aracılık etkisine sahip olduğu görülmüştür.

Kürkü ve Akın Kösterelioğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik seviyeleri ve öğretmen özerkliği tutumları arasındaki bağ incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışma grubunu Tokat ilinde görevini sürdüren 578 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen verilerden 518'i incelemeye alınmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri orta seviyenin üzerinde özerk davranışlar sergilemektedirler. Ayrıca orta düzeyin üzerinde akademik iyimserliğe sahip oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışlarıyla akademik iyimserlik seviyeleri arasındaysa düşük seviyede, olumlu ve anlamlı bağ bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin eğitim- öğretim süreçlerinin diğer unsurlarıyla özgür iradeleri çerçevesinde iletişim kurmaları desteklendiğinde, mesleki faaliyet açısından kendilerini daha yeterli hissedecekleri, süreçte paydaşlarına daha fazla güvenebilecekleri ve öğrencilerini başarılı olma yolunda ilerletebileceklerine inançlarının daha mümkün olacağı ifade edilmiştir.

Ölçer ve Yılmaz (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çocuklarda özerklik algısıyla öğretmenlerin özerkliği etkileyen unsurlar ve geliştirmeye dair stratejilere yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak oluşturulmuştur. Çalışma grubunu Türkiye'nin güneyinde yer alan bir şehirde öğrenimlerini sürdüren 6 yaşında olan toplam 110 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, araştırmacıların oluşturduğu yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların özgürlük kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde daha çok davranışsal özerkliğe yönelik cevaplar alınmıştır. Ayrıca çocukların sosyal-duygusal özerklik alanındaki ifadelerinin %34,42 olduğu ortaya çıkarılmıştır. Çocukların %13,93'ü bilişsel özerklik yani değer özerkliği temasını kapsayacak görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmenlere eğitim ortamında çocuklarda özerkliği etkileyen faktörlerin neler olduğu sorulduğunda yetişkin tutum ve davranışlarının, sosyal çevrenin ve fiziki koşulların etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler en çok fiziki koşulların özerkliği etkilediğini de vurgulayarak dile getirmişlerdir. Öğretmenler çocukların özerkliğini geliştirebilmek adına en yüksek oranda sosyal çevreye ilişkin stratejiler benimsediklerini ifade etmişlerdir.

Durmuşçelebi ve Çetinkaya (2018) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergileme seviyeleri arasındaki bağ analiz edilmiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklemi Türkiye'nin 7 bölgesinde görev yapan toplam 1071 öğretmen oluşturmuştur. Farklı eğitim basamaklarında görevini sürdüren toplam 338 öğretmen araştırmanın çalışma grubunda yer almaktadır. Mevcut araştırmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri öğretmenlerin görev bölgeleri, cinsiyet, çalıştıkları kurum, mesleki tecrübe, okul kademesi ve bölüm gibi değişkenler açısından ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında öğretmenlerin yarısından fazlası öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını çoğu zaman gerekli gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısının ise öğrenen özerkliğinin desteklenmesine yönelik davranışları çoğu zaman sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğini belirtme ve sergilemeleri kadın erkek olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmasa da kadın öğretmenlerin puanları erkek öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını belirtme ve sergilemede anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine yönelik fikirlerinin en yüksek seviyede bulunduğu görülmüştür. Mesleki deneyimleri 1 ila 5 yıl arasında farklılık gösteren öğretmenlerin ise öğrenen özerkliğini destekleme tutumlarının gerekliliğine yönelik görüşleri en düşük seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları bölümlere göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğini belirtmede görsel ve uygulamalı bölümlerde çalışanların en yüksek düzeyde, sayısal bölümlerde çalışanların en düşük düzeyde görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Öncü (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileriyle öğrenen özerkliğini destekleme tutumları arasındaki bağ incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Kahramanmaraş'ta görevini sürdüren 821 okul öncesi öğretmeni çalışmanın evrenini meydana getirmektedir. Örneklemine ise basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş 300 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenleri kapsamında sonuçlar analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları analiz edildiğinde çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözerken kullandıkları yaklaşımlar; kaçınan

yaklaşım, aceleci yaklaşım, değerlendirci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, düşünen yaklaşım ve planlı yaklaşımdan yaygın olarak faydalandığı sonucuna varılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı şekilde problem çözme becerileri testi alt boyutlarına göre de cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşmamıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme tutumlarının “her zaman” seviyesinde olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni öğrenen özerkliğini destekleme davranışları incelendiğinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu kapsamda kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla öğrenen özerkliğini destekleme davranışı algılarının duygu ve düşünce desteği ve öğrenme süreci desteği alt boyutlarında daha yüksek seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak değerlendirme desteği alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının mesleki kıdem değişkeni açısından analizi yapıldığında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarıyla ilişkisi incelendiğinde olumsuz yönlü anlamlı bir bağ bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri arttıkça öğrenen özerkliğini destekleme tutumları azalmaktadır. Araştırmada problem çözme becerisinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışı üzerindeki etkisi incelendiğinde problem çözme becerisinin alt boyutlarının öğrenen özerkliğini destekleme davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu neticesine varılmıştır.

Oğuz (2013) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine yönelik görüşlerini analiz etmiştir. Araştırma tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini Kütahya ilinde, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevlerini sürdürmekte olan 2248 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini ise 492 öğretmen meydana getirmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları analiz edildiğinde öğretmenlerin genel itibarıyla öğrenme ortamında özerkliği destekleyici davranışların gerekliliğini savunmakta fakat sergileme konusunda yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmada kadın öğretmenlerin erkeklere nazaran öğrenen özerkliğinin desteklenmesini daha çok gerekli gördükleri, sergiledikleri ve

öğrencilere teşvik ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğrenen özerkliği desteğinin gerekliliğini oldukça yüksek düzeyde bulup bu gereklilik kadar sergileyememelerinin sebebinin de öğretmenlerin eksik bilgi sahibi olmalarından kaynaklanabileceği ifade edilerek hizmet içi eğitimlerin verilebileceği önerilmiştir.

Güven (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı seviyeleriyle özerklik seviyeleri arasındaki bağ incelenmiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışma grubunu Ondokuz Mayıs Üniversitesinde sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 574 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmada cinsiyet ve yaş değişkenleri kapsamında analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygıyla özerklik seviyeleri arasında olumlu yönlü bir bağ ortaya çıkmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha çok değişkenin birbiriyle arasında nasıl bir ilişki olduğu ortaya koyulmaktadır (Erkuş, 2011).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2023-2024 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenimlerini sürdüren 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme seçkisiz (yansız) yolla belirlenmiş olup toplam 222 okul öncesi öğretmen adayı yer almıştır. Seçkisiz (yansız) örnekleme yönteminde araştırmanın evreninde yer alan tüm paydaşlar, örnekleme seçilmek için eşit şansa sahip olmaktadır. Bu yöntemde evrenden seçilen herhangi bir katılımcı, diğer katılımcıların seçilme olasılığını etkilememektedir. Ayrıca örneklem seçiminde en geçerli ve evreni en iyi temsil edici yöntemlerden biri olarak da ifade edilebilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, 2024).

Bu araştırmada yeterli örneklem büyüklüğü aşağıdaki formüle göre belirlenmiştir.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

$$n_0 = [(tS)/d]^2$$

N=kitledeki birey sayısı

t= saptanan yanılma düzeyinde t tablosundan bulunan teorik değer

S=evren için tahmini standart sapma miktarı

d= Olayın görülme sıklığına göre yapılmak istenen \pm sapma

Örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve medeni durumlarının frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 1’de örneklemin demografik özelliklerinin dağılımı şeklinde yer almıştır.

Tablo 1. Örneklemin demografik özelliklerinin dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	190	85.58
	Erkek	32	14.41
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	56	25.22
	2. Sınıf	61	27.47
	3. Sınıf	46	20.72
	4. Sınıf	59	26.57
Medeni Durum	Bekar	219	98.64
	Evli	3	1.35

Tablo 1 analiz edildiğinde örneklemin %85.58’ ini (190 kişi) kadınlar, %14.41’ ini (32 kişi) erkekler olmak üzere toplam 222 okul öncesi öğretmen adayının oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf düzeyleri dengeli bir dağılım göstermekte olup %25.22’si (56 kişi) 1. sınıf, %27.47’si (61 kişi) 2. sınıf, %20.72’si (46 kişi) 3. sınıf ve %26.57’si (59 kişi) 4. sınıfta eğitimlerine devam etmektedirler. Çalışmaya dahil olan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%98.64) bekarıdır. Yalnızca %1.35’i (3 kişi) evli olduğu ortaya çıkmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada mevcut problem durumuna ve amaca yönelik daha önceden gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiş ve bunlara bağlı olarak verilerin toplanacağı kitle belirlenmiştir. Bunun için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsünden çalışmanın yürütülebilmesi adına 06.10.2023 tarihinde Ek 1’de yer alan Etik Kurul izni alınmıştır. Öncelikle elde edilecek verilerin hangi kurumlardan toplanacağı belirlenmiş ve bunun sonucunda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenimlerini sürdüren okul öncesi öğretmeni adayları seçilmiştir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı’nca 16.11.2023 tarihinde Ek 2’de yer alan izin yazısı alınmış olup uygulama

gerçekleştirilmiştir.

Okul öncesi öğretmen adayları ile sınıf ortamında yüz yüze görüşülerek çocuk sevgisi ve öğrenen özerkliği hakkında kısa bir bilgi paylaşımı gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılacak olan ölçekler vasıtasıyla hangi amaçla bilgi toplandığı anlatılmıştır. Karşılıklı fikir beyanları oluştuktan sonra çalışmanın literatüre katkısı öğretmen adaylarına aktarılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak da çalışmaya katılacak öğretmen adayları belirlenmiştir. Ayrıca Kişisel Bilgi Formunda yer alan bilgilerin yalnızca mevcut çalışma kapsamında kullanılacağı ve farklı yerlerde kullanılmayacağı açık bir şekilde beyan edilmiştir. Ölçekler dağıtıldıktan sonra nasıl doldurulacağı hakkında öğretmen adayları bilgilendirilmiş olup içten, samimi ve özgür bir biçimde cevaplar verdikleri varsayılarak yanıtlar toplanmıştır. Yanıtların toplanması sırasında herhangi bir zaman sınırlaması olmamıştır. Kişisel Bilgi Formu, Barnett Çocuk Sevme Ölçeği (BÇSÖ) ve Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği (ÖÖDÖ) okul öncesi öğretmen adayları tarafından birebir yanıtlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine yönelik verileri saptamak için “Kişisel Bilgi Formu”, çocuk sevme düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla Barnett ve Sinisi (1990) tarafından geliştirilen ve Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” ve öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerini ortaya çıkarmak için Oğuz (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu (KBF), araştırmacı tarafından amaca uygun olarak çalışma grubundaki öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine erişebilmek için oluşturulmuştur. Bu formda okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyeti, mevcut sınıf düzeyleri ve medeni durumlarına yönelik bilgileri ortaya çıkarmak amacıyla maddelere yer verilmiş olup bu sorulara cevaplar aranmıştır. Bu bilgiler haricinde katılımcılardan farklı bir kişisel bilgi talebinde bulunulmamış olup elde edilen veriler yalnızca mevcut çalışma için kullanılmıştır.

Formda yer alan değişkenlerin sonuçlarına ulaşabilmek amacıyla toplamda 3 madde yer almıştır.

3.4.2. Barnett Çocuk Sevme Ölçeği

Barnett Çocuk Sevme Ölçeği (BÇSÖ) insanların çocuklara dair tutumlarını belirlemek amacıyla Barnett ve Sinisi (1990) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması 2008 yılında Duyan ve Gelbal tarafından yapılmıştır. Ölçek 14 maddeden oluşmaktadır. Maddelere “Hiç katılmıyorum ve Tamamen katılıyorum” aralığında değişkenlik gösteren 7 derecede görüşlerini bildirmeleri istenmektedir. Maddelerin puanlanmasında dereceler “1: Hiç Katılmıyorum, 2-3-4-5-6: Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 7: Tamamen Katılıyorum” şeklinde belirlemek hedeflenmiştir. Ölçek maddelerinden dördü olumsuz (3, 6, 10 ve 13. maddeler), onu olumlu ifadeler içermektedir. 7’li derecelendirme sisteminde olumsuz cümlelere karşılık gelen puanlar “1: Tamamen katılıyorum ve 7: Hiç katılmıyorum” şeklinde analiz edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan 98 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, katılımcıların çocukları daha fazla sevdiklerini ifade ederken düşük puan alan katılımcıların çocukları daha az sevdiklerini göstermektedir. Yapılan incelemeler sonucunda ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik analizinde iç tutarlılık oranı 0,93 olarak bulunmuştur. Ayrıca test tekrar test yöntemi kullanılarak yapılan analizde güvenirlik katsayısı 0,91 olarak kayıtlara geçmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda ölçek geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

3.4.3. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği

Çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerini belirlemek için Oğuz (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” (ÖÖDÖ) kullanılmıştır. Bu ölçekte öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin sergilenmesine ve gerekliliğine ilişkin görüşlerini belirtmelerinin hedeflendiği 16 madde yer almaktadır. Bu maddeler duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği olmak üzere kendi içerisinde üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler 5’li likert tipi şeklinde hazırlanmış olup “1-Her zaman ve 5-Hiçbir zaman” aralığında puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanmış madde yer almamaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini test edebilmek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda

faktör yük değerleri ölçeğin tamamında 0.55-0.93 değer aralığındadır. Alt boyutlarının faktör yük değerleri incelendiğinde ise duygu ve düşünce desteği alt boyutunun 0.54-0.71 değer aralığında, öğrenme süreci desteği alt boyutunun 0.57-0.76 değer aralığında ve değerlendirme desteği alt boyutunun 0.59-0.89 değer aralığında olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayı değerleri incelendiğinde ise ölçeğin tamamı. 896 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa değerleri analiz edildiğinde öğrenme süreci desteği alt boyutunun ideal seviyede güvenilir olduğu belirlenmiştir. Duygu ve düşünce desteği, değerlendirme desteği ve ölçeğin tamamının ise yüksek seviyede güvenirliği olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca ölçeğin öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin puan aralıklarının “Hiçbir zaman seçeneğinin 1,0-1.79 aralığında, çok az seçeneğinin 1,80-2,59 aralığında, ara sıra seçeneğinin 2,60-3,39 aralığında, çoğu zaman seçeneğinin 3,30-4,19 aralığında ve son olarak her zaman seçeneğinin 4,20-5,0 aralığında olduğu belirtilmiştir. Bunlara yönelik olarak ölçekte yer alan seçenekli puanların 1’den 5’e doğru artış göstermesi, katılımcıların da öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin arttığının göstergesi olarak belirtilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 80 olarak belirlenmiştir. Puan yükseldikçe öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyinin gerekliliğinde ve sergilemede artış olduğu sonucuna varılabilmektedir. Yapılan tüm çalışmalar sonucunda ölçek geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın örnekleminde yer alan 222 okul öncesi öğretmen adayının ölçeklere vermiş oldukları yanıtlar istatistiksel veriler aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri bilgisayar ortamında kayıt altına alınarak SPSS programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi iki veri kodlayıcısı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veriler normal dağılım göstermemesi sebebiyle nonparametrik analiz tekniklerinden Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Bunların aracılığıyla elde edilen veriler ayrıntılı tablolar haline dönüştürülmüş ve incelenmiştir.

Barnett Çocuk Sevme Ölçeğinde maddeler 7’li Likert tipi ile değerlendirilmiş olup toplam 14 ifade analiz edilmiştir. 7’li Likert tipi de kendi içerisinde 3’e ayrılmış ve “1: Hiç Katılmıyorum, 2-3-4-5-6: Ne katılıyorum Ne Katılmıyorum, 7: Tamamen Katılıyorum”

şeklinde oluşturulmuştur. Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeğinde ise maddeler 5’li likert tipi ile değerlendirilmiş olup toplam 16 ifade analiz edilmiştir. 5’li Likert tipinde sayılar “1: Her zaman, 2: Çoğu zaman, 3: Ara sıra, 4: Çok az, 5: Hiçbir zaman” anlamında kullanılmıştır.

Araştırmanın problem ve alt problemleri göz önüne alınarak veriler analiz edilirken değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri, ölçeklerin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu kapsamda değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2. Çocuk Sevme Ölçeği ve Öğrenen Özerkliği Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Çocuk Sevme Ölçeği	Ölçeğin Tamamı	-1.730	4.144
	Duygu ve Düşünce	1.339	1.599
Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği	Desteği		
	Öğrenme Süreci Desteği	.908	.203
	Değerlendirme Desteği	1.414	2.631
	Ölçeğin Tamamı	1.046	.558

Çocuk sevme ölçeğine verilen yanıtların tamamının ve öğrenen özerkliği destekleme ölçeğinin tamamına ve alt boyutlarına verilen yanıtların çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında yer almadığı Tablo 2’de görülmektedir. Yapılan analizler neticesinde verilerin normal dağılım göstermediği ortaya çıkarılmıştır (Hair, Black, Babin, Anderson vd., 2013). Bu kapsamda nonparametrik analizler gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde çalışmanın amacına uygun bir biçimde elde edilen nicel veriler yer almıştır.

4.1. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi hangi düzeydedir?

Tablo 3. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgilerinin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarının analizi

Boyutlar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
I	88.2	9.94

I: Ölçeğin Toplamı

Tablo 3'te ölçeğin geneli dikkate alındığında, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgilerinin yüksek ($\bar{x}= 88.22$) düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.2. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Kadın	190	115.42	21929.50	2295.50	.02
Erkek	32	88.23	2823.50		

p<.05

Tablo 4 dikkate alındığında okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [U=2295.50, p<.05]. Başka bir ifadeyle kadın okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi puanları (Sıra Ortalaması: 115.42), erkek okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi puanlarına (Sıra Ortalaması: 88.23) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.3. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi sınıf düzeyleri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 5. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskal - Wallis Testi analiz sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
A	56	102.64				
B	61	112.56				
C	46	106.61	3	3.14	.36	-
D	59	122.63				
Toplam	222					

A: 1. Sınıf, B: 2. Sınıf, C: 3. Sınıf, D: 4. Sınıf

Tablo 5 dikkate alındığında okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ölçeğinden aldıkları puanlar, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2= 3.14$, $p>.05$]. 4. Sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi puanları (Sıra ortalaması: 122.63), diğer sınıflarda öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha yüksek olmasına rağmen aralarındaki bu fark anlamlı değildir. Buna ilaveten 1. Sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi puanları (Sıra ortalaması: 102.64), diğer sınıflarda öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeyde olmasına rağmen aralarındaki bu fark anlamlı değildir.

4.4. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 6. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi puanlarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Bekar	219	111.77	24478		
Evli	3	91.67	275	269	.58

$p<.05$

Tablo 6 dikkate alındığında, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ölçeğinden aldıkları puanlar medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$U=269$, $p>.05$]. Buna ilaveten bekar okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ölçeğinden aldıkları puanlar (Sıra Ortalaması: 111.77), evli okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ölçeğinden aldıkları puanlara (Sıra Ortalaması: 91.67) göre daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki bu fark anlamlı değildir.

4.5. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri hangi düzeydedir?

Tablo 7. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliklerinin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarının analizi

Boyutlar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
I	1.37	0.44
II	1.54	0.66
III	1.53	0.63
IV	1.46	0.47

I: Duygu ve Düşünce Desteği, II: Öğrenme Süreci Desteği, III: Değerlendirme Desteği, IV: Ölçeğin Toplamı

Tablo 7 dikkate alındığında, okul öncesi öğretmen adayları duygu ve düşünce desteği alt boyutuna “Hiçbir zaman” ($\bar{X}= 1.37$), öğrenme süreci desteği alt boyutuna “Hiçbir zaman” ($\bar{X}= 1.54$) ve değerlendirme desteği alt boyutuna “Hiçbir zaman” ($\bar{X}= 1.53$) şeklinde yanıt vermiştir. Ölçeğin geneli dikkate alındığında, okul öncesi öğretmen adayları öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerini “Hiçbir zaman” ($\bar{X}= 1.46$) şeklinde belirtmişlerdir.

4.6. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 8. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliklerini destekleme puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Kadın	190	105.38	20021.50	1876.50	.00
Erkek	32	147.86	4731.50		

p<.05

Tablo 8 dikkate alındığında okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliklerini destekleme ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [U=1876.50, p<.05]. Başka bir söylemle erkek okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliklerini destekleme puanları (Sıra Ortalaması: 147.86), kadın okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliklerini destekleme puanlarına (Sıra Ortalaması: 105.38) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 9. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliklerini desteklemede duygu ve düşünce desteği alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Kadın	190	105.71	20085.50	1940.50	.001
Erkek	32	145.86	4667.50		

p<.05

Tablo 9 dikkate alındığında okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliklerini destekleme ölçeğinin duygu ve düşünce desteği alt boyutundan aldıkları puanlar cinsiyet değişkeni kapsamında anlamlı bir fark göstermektedir [U=1940.50, p<.05]. Başka bir ifadeyle erkek okul öncesi öğretmen adaylarının duygu ve düşünce desteği alt boyutundan aldıkları puanlar (Sıra Ortalaması: 145.86), kadın okul öncesi öğretmen adaylarının duygu ve düşünce desteği alt boyutundan aldıkları puanlara (Sıra Ortalaması: 105.71) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 10. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliklerini desteklemede öğrenme

süreci desteği alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Kadın	190	106.14	20167.50	2022.50	.002
Erkek	32	143.30	4585.50		

p<.05

Tablo 10 dikkate alındığında okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliklerini destekleme ölçeğinin öğrenme süreci desteği alt boyutundan aldıkları puanlar cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermektedir [U=2022.50, p<.05]. Başka bir deyişle erkek okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme süreci desteği alt boyutundan aldıkları puanlar (Sıra Ortalaması: 143.30), kadın okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme süreci desteği alt boyutundan aldıkları puanlara (Sıra Ortalaması: 106.14) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 11. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliklerini desteklemede değerlendirme desteği alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Kadın	190	106.98	20326	2181	.008
Erkek	32	138.34	4427		

p<.05

Tablo 11 dikkate alındığında okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliklerini destekleme ölçeğinin değerlendirme desteği alt boyutundan aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [U=2181, p<.05]. Başka bir ifadeyle erkek okul öncesi öğretmen adaylarının değerlendirme desteği alt boyutundan aldıkları puanlar (Sıra Ortalaması: 138.34), kadın okul öncesi öğretmen adaylarının değerlendirme desteği alt boyutundan aldıkları puanlara (Sıra Ortalaması: 106.98) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.7. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri sınıf düzeyleri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 12. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskall- Wallis Testi analiz sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
A	56	114.28				
B	61	117.07				
C	46	117.18	3	3.34	.34	-
D	59	98.67				
Toplam	222					

A: 1. Sınıf, B: 2. Sınıf, C: 3. Sınıf, D: 4. Sınıf

Tablo 12 dikkate alındığında, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinden aldıkları puanlar, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2= 3.34$, $p>.05$]. 3. Sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme puanları (Sıra ortalaması: 117.18), diğer sınıflarda öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha yüksek olmasına rağmen aralarındaki bu fark anlamlı değildir. Buna karşın 4. Sınıfta öğrenimlerine devam eden okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme puanları (Sıra ortalaması: 98.67), diğer sınıflarda öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 13. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeği duygu ve düşünce desteği alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskall- Wallis Testi analiz sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
A	56	116.64				
B	61	118.47				
C	46	112.37	3	3.61	.30	-
D	59	98.74				
Toplam	222					

A: 1. Sınıf, B: 2. Sınıf, C: 3. Sınıf, D: 4. Sınıf

Tablo 13 dikkate alındığında, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeği duygu ve düşünce desteği alt boyutundan aldıkları puanlar, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2= 3.61$, $p>.05$]. 2. Sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeği duygu ve düşünce desteği alt boyutundan aldıkları puanlar (Sıra ortalaması: 118.47), diğer sınıflarda öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha yüksek olmasına rağmen aralarındaki bu fark anlamlı değildir. Buna ilaveten 4. Sınıfta öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin duygu ve düşünce desteği alt boyutundan aldıkları puanlar (Sıra ortalaması: 98.74), diğer sınıflarda öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha düşük olmasına rağmen aralarındaki bu fark anlamlı değildir.

Tablo 14. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin öğrenme süreci desteği alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskal- Wallis Testi analiz sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
A	56	118.21				
B	61	113.24				
C	46	113.21	3	2.06	.56	-
D	59	102				
Toplam	222					

A: 1. Sınıf, B: 2. Sınıf, C: 3. Sınıf, D: 4. Sınıf

Tablo 14 dikkate alındığında, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin öğrenme süreci desteği alt boyutundan aldıkları puanlar, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2= 2.06$, $p>.05$]. 1. Sınıfta

öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin öğrenme süreci desteği alt boyutundan aldıkları puanlar (Sıra ortalaması: 118.21), diğer sınıflarda öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olmasına rağmen bu fark anlamlı değildir. Buna ilaveten 4. Sınıfta öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin öğrenme süreci desteği alt boyutundan aldıkları puanlar (Sıra ortalaması: 102), diğer sınıflarda öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha düşük olmasına rağmen bu fark anlamlı değildir.

Tablo 15. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin değerlendirme desteği alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskal- Wallis Testi analiz sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
A	56	103.79				
B	61	115.64				
C	46	126.21	3	4.90	.17	-
D	59	103.08				
Toplam	222					

A: 1. Sınıf, B: 2. Sınıf, C: 3. Sınıf, D: 4. Sınıf

Tablo 15 dikkate alındığında, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin değerlendirme desteği alt boyutundan aldıkları puanlar, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2= 4.90$, $p>.05$]. 3. Sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin değerlendirme desteği alt boyutundan aldıkları puanlar (Sıra ortalaması: 126.21), diğer sınıflarda öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olmasına rağmen bu fark anlamlı değildir. Aynı şekilde 4. Sınıfta öğrenimlerine devam eden okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin değerlendirme desteği alt boyutundan aldıkları puanlar (Sıra ortalaması: 103.08), diğer sınıflarda öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha düşük olmasına rağmen bu fark anlamlı değildir.

4.8. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 16. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerklikleri puanlarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Bekar	219	111.29	24373.50	283.50	.68
Evli	3	126.50	379.50		

p<.05

Tablo 16 dikkate alındığında, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinden aldıkları puanlar medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [U=283.50, p>.05]. Buna ilaveten evli okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinden aldıkları puanlar (Sıra Ortalaması: 126.50), bekar okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinden aldıkları puanlara (Sıra Ortalaması: 111.29) göre daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki bu fark anlamlı değildir.

Tablo 17. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerklikleri duygu ve düşünce desteği alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Bekar	219	111.27	24368	278	.63
Evli	3	128.33	385		

p<.05

Tablo 17 dikkate alındığında, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin duygu ve düşünce desteği alt boyutundan aldıkları puanlar medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [U=278, p>.05]. Buna ilaveten evli okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin duygu ve düşünce desteği alt boyutundan aldıkları puanlar (Sıra Ortalaması: 128.33), bekar okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin duygu ve düşünce desteği alt boyutundan aldıkları puanlara (Sıra Ortalaması: 111.27) göre daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki bu fark anlamlı değildir.

Tablo 18. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerklikleri öğrenme süreci desteği alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
--------------	---	-----------------	--------------	---	----

Bekar	219	111.23	24359.50	269.50	.58
Evli	3	131.17	393.50		

p<.05

Tablo 18 dikkate alındığında, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin öğrenme süreci desteği alt boyutundan aldıkları puanlar medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [U=269.50, p>.05]. Buna ilaveten evli okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin öğrenme süreci desteği alt boyutundan aldıkları puanlar (Sıra Ortalaması: 131.17), bekar okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin öğrenme süreci desteği alt boyutundan aldıkları puanlara (Sıra Ortalaması: 111.23) göre daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki bu fark anlamlı değildir.

Tablo 19. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerklikleri değerlendirme desteği alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Bekar	219	111.29	24373	283	.66
Evli	3	126.67	380		

p<.05

Tablo 19 dikkate alındığında, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin değerlendirme desteği alt boyutundan aldıkları puanlar medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [U=283, p>.05]. Buna ilaveten evli okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin değerlendirme desteği alt boyutundan aldıkları puanlar (Sıra Ortalaması: 126.67), bekar okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin değerlendirme desteği alt boyutundan aldıkları puanlara (Sıra Ortalaması: 111.29) göre daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki bu fark anlamlı değildir.

4.9. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 20. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri ile öğrenen özerkliğini

destekleme düzeyleri arasındaki korelasyon

	Çocuk Sevme Düzeyi	Öğrenen Özerkliği Destekleme Düzeyi
Çocuk Sevme Düzeyi	1	-.264**
Öğrenen Özerkliği Destekleme Düzeyi	-.264**	1

p<.01

Tablo 20 dikkate alındığında, yapılan Spearman testine göre okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri ile öğrenen özerkliği destekleme düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.264$, $p < .05$). Buna göre okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri arttıkça öğrenen özerkliği destekleme düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.069$) dikkate alındığında, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeylerinden kaynaklanan toplam varyansın %6'sının öğrenen özerkliği destekleme düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 21. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği destekleme düzeyleri ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon

	Duygu ve Düşünce Desteği	Öğrenme Süreci Desteği	Değerlendirme Desteği
Duygu ve Düşünce Desteği	1	.726**	.658**
Öğrenme Süreci Desteği	.726**	1	.748**
Değerlendirme Desteği	.658**	.748**	1

p<.01

Tablo 21 dikkate alındığında, yapılan Spearman testine göre okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği destekleme ölçeğinin duygu ve düşünce desteği alt boyutu ile öğrenme süreci desteği alt boyutu arasında yüksek seviyede, olumlu yönde ve anlamlı bir bağ olduğu görülmektedir ($r = .726$, $p < .05$). Bu kapsamda okul öncesi öğretmen adaylarının

duygu ve düşünce desteği düzeyleri arttıkça öğrenme süreci desteği düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2= 0.52$) göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi öğretmen adaylarının duygu ve düşünce desteği düzeylerinden kaynaklanan toplam varyansın %53'ünün öğrenme süreci desteği düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Yapılan Spearman testine göre, okul öncesi öğretmen adaylarının duygu ve düşünce desteği alt boyutu ile değerlendirme desteği alt boyutu arasında yüksek seviyede, olumlu yönde ve anlamlı bir bağ olduğu görülmektedir ($r=.658$, $p<.05$). Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının duygu ve düşünce desteği düzeyleri arttıkça değerlendirme desteği düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2= 0.43$) göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi öğretmen adaylarının duygu ve düşünce desteği düzeylerinden kaynaklanan toplam varyansın %43'ünün değerlendirme desteği düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Yapılan Spearman testine göre, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme süreci desteği alt boyutu ile değerlendirme desteği alt boyutu arasında yüksek seviyede, olumlu yönde ve anlamlı bir bağ olduğu görülmektedir ($r=.748$, $p<.05$). Bu kapsamda okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme süreci desteği düzeyleri arttıkça değerlendirme desteği düzeyleri de arttığı belirtilebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2= 0.55$) göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme süreci desteği düzeylerinden kaynaklanan toplam varyansın %55'inin değerlendirme desteği düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu kısmında okul öncesi öğretmenleri adayları ile gerçekleştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” ve “Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği” aracılığıyla toplanan verilerin sonuçları yer almıştır. Araştırma sonuçlarına yönelik olarak yurt içi ve yurt dışı alanyazın taramasından elde edilen bulgular ve bu çalışmaların sonuçları mevcut çalışma ile karşılaştırılarak örtüşen veya örtüşmeyen sonuçlar analiz edilmiş ve tartışılarak sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda gelecek çalışmalar için araştırmacılara ve okuyuculara önerilerde bulunulmuştur.

Yurt içi ve yurt dışı çalışmalar analiz edildiğinde çocuk sevme ile ilgili çalışmaların eğitim ve sağlık alanında oldukça fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak öğrenen özerkliği konulu araştırmaların çoğunlukla yabancı dil kapsamında kullanıldığı ve incelendiği görülmüştür. Kavramın tarihi eski olmasına rağmen özellikle okul öncesi alanında bu dönem çocukları için önemli bir kavramın alanyazında fazla yer almamış olması dikkat çekmektedir. Öğrenen özerkliği konulu mevcut çalışmaların da okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirildiği ve çocukların özerkliklerinin öğretmenlerin gözlemleri ile ortaya çıkarıldığı görülmüştür.

Mevcut çalışma 2023-2024 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında eğitimini sürdüren 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olup toplam 222 katılımcı ile hazırlanmıştır. Araştırmanın verilerine katkı sağlayan ilk ölçek olan “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla katılımcıların demografik özellikleri ortaya çıkarılmıştır. Katılımcıların 190’ı kadın, 32’si erkektir. Sınıf düzeyleri incelendiğinde birinci sınıfta eğitim gören 56, ikinci sınıfta eğitim gören 61, üçüncü sınıfta eğitim gören 46 ve dördüncü sınıfta eğitim gören 59 okul öncesi öğretmen adayı katılım göstermiştir. Katılımcıların 219’u bekar, 3’ü evli olduklarını beyan etmişlerdir.

5.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi hangi düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu soru kapsamında katılımcılara dağıtılan “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarına göre çocuk sevgilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Demir (2023)’in yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda da öğretmen adaylarının çocuk sevgisi puanlarının yüksek olduğu ortaya çıkmış olup araştırma ile paralel sonuç elde edilmiştir. Özkal (2020) tarafından öğretmen adayları ile gerçekleştirilen, çocuk sevme seviyeleriyle öğretme güdülerindeki bağın incelendiği çalışmada mevcut çalışmayı destekleyici olarak öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeylerinin yüksek olduğu neticesine varılmıştır. Benzer şekilde Konan ve Yılmaz (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeylerine yönelik algıları incelenmiş ve çocuk sevme düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çocuk sevme seviyelerinin incelendiği İlhan, Canoğlu, Karamert ve Şensoy (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da çocuk sevme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeylerini inceleyip yüksek yüzdede olduğu sonucuna varan Çay ve Şanal (2016), öğretmen adaylarının çocuk sevgilerinin yüksek olmasının ileride mesleklerini icra ederken mesleklerini severek yapmalarına ve çocuklara her alanda daha fazla katkı sağlayabilmede büyük faydası olacağına vurgu yapmışlardır. Ayrıca Downing, Ryndak ve Clark (2000), eğitimci olabilmenin ön koşulunun çocukları sevmek olduğunu belirtmişlerdir.

5.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Çalışmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu soru kapsamında katılımcılara dağıtılan “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bunun neticesinde okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermektedir. Bu kapsamda

kadın öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri (Sıra ort: 115.42), erkek okul öncesi öğretmen adaylarına göre (Sıra ort: 88.23) daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Dilek (2023) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme seviyeleriyle motivasyonları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiş ve cinsiyet, çocuk sahibi olup olmama ve medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin çocuk sevgilerinde mevcut çalışmanın aksine anlamlı fark bulunmamıştır. Mevcut çalışmada erkek okul öncesi öğretmen adaylarının aleyhine cinsiyet değişkenine göre çocuk sevgilerinde anlamlı fark ortaya çıkmasında eğitim ortamında yeterli süre vakit geçirememiş olmaları ve buna bağlı olarak deneyim eksikliği sebep olabilir. Atalay (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının çocuk sevgileri incelenmiş, kadın öğretmen adaylarının çocuk sevme puanları erkeklere nazaran daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç mevcut çalışmayı desteklemektedir. Benzer şekilde kadın öğretmen adaylarının çocuk sevme seviyelerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu neticesine dayanan çalışmalar mevcuttur (Arslan, Pınarcık, Ergin ve Kaynak, 2013; Ercan, 2014; İman, 2014; Kabaklı Çimen, 2016). Kadın öğretmen adayları annelik duyguları beslemeleri ve toplum tarafından geleceğin annesi olarak yetiştirilmeleri sebebiyle erkek öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek seviyede çocuk sevgisine sahip olabilirler. Literatür araştırıldığında öğretmenlerin cinsiyetlerinin çocuk sevme düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığını savunan çalışmalar da mevcuttur (Gelbal ve Duyan, 2010; Aksoy ve Baran, 2011). Durualp ve Ünal (2013) tarafından ortaya koyulan bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme seviyelerinin etnik köken, evli/bekar olma hali, yaş, eğitim ve cinsiyet gibi değişkenler açısından incelendiğinde cinsiyetin çocuk sevme düzeyinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

5.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi sınıf düzeyleri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu soru kapsamında katılımcılara dağıtılan “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” ile elde edilen veriler analiz edilmiş olup okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeni kapsamında çocuk sevme düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu kapsamda 4. sınıfta öğrenim gören (Sıra ort: 122.63), 2. sınıfta öğrenim gören (Sıra ort: 112.56), 3. sınıfta

öğrenim gören (Sıra ort: 106.61) ve 1. sınıfta öğrenim gören (Sıra ort: 102.64) öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru sırasıyla ortaya çıkmıştır. 4. sınıfta öğrenimlerini sürdüren okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri diğer sınıflardaki öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek olmasına rağmen bu fark anlamlı bulunmamıştır. Buna ek olarak 1. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri diğer sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha düşük seviyede olmasına karşın bu fark anlamlı değildir. 4. sınıfta öğrenimlerini sürdüren okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgilerinin en yüksek çıkmasının mesleklerini severek yapacaklarını ve bunun da en büyük destekçisi olarak öğretmenlik uygulaması çalışmalarının varlığı olduğu düşünülmektedir. Buna karşın 1. sınıfta öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeylerinin diğer sınıf düzeylerinde bulunan öğrencilere göre daha düşük çıkmış olmasının mesleğe uyum, öğretmenlik uygulaması, akademik eğitim eksikliği gibi sebeplerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Hareket ve Leblebici (2023) tarafından 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmada sınıf düzeyi değişkeninin çocuk sevgileri üzerinde anlamlı bir fark meydana getirmediğini ifade etmiştir. Bu araştırma mevcut çalışmanın neticeleriyle benzerlik göstermektedir. Farklı branşlarla gerçekleştirilen çalışmalar karşılaştırılmış olsa dahi öğretmenlik mesleği kapsamında analiz edilmiştir. Genelleyecek olursak çocuk sevgisi yüksek bireylerin öğretmenlik mesleğini seçtiği düşünüldüğünde bu sonuç kaçınılmaz olmaktadır. Demir (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgileri sınıf düzeyi bağlamında analiz edilmiş ve araştırma ile ortak sonuçlar elde edilmiştir. Sınıf düzeyi değişse dahi okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgilerinde bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Kaynak, Ergin, Arslan ve Pınarcık (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü sınıf düzeyinin çocuk sevgileri üzerinde etkisinin olduğu görülmüş olup mevcut çalışma ile çelişmektedir. Yazıcı (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme seviyelerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. 4. Sınıfta öğrenimlerini sürdüren okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme seviyelerinin diğer sınıflardaki öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır.

Bu kapsamda sınıf düzeyi ilerledikçe öğretmen adaylarının çocuk sevgilerinin de çoğaldığı sonucuna varılmıştır. Mevcut çalışma ile karşılaştırıldığında her iki araştırmada da 4. Sınıf öğretmen adaylarının çocuk sevme seviyelerinin en yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak çalışmaları ters düşüren durum yapılan çalışmada anlamlı fark bulunamamasıdır. Okul öncesi öğretmen adaylarının son sınıfa geldiklerinde çocuk sevgilerinin en üst düzeyde olmasının en büyük sebeplerinden biri öğretmenlik uygulamasıyla mesleği icra edebilmede imkan bulabilmeleri ve çocuklarla birlikte daha uzun vakit geçirebilmeleri olabilmektedir. Böylece farklı sosyo-kültürel ve gelişimsel özelliklere sahip çocuklarla bir arada bulunarak hem mesleği özümseyebilme hem de mesleğe yönelik temel inançlarını oluşturabilmeye fırsat bulabilmektedirler (Darling-Hammond, 2000).

5.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu soru kapsamında katılımcılara dağıtılan “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” ile elde edilen veriler analiz edilmiş olup okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme seviyeleri, medeni durum değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Ayrıca bekar öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeylerinin (Sıra ort: 111.77) evli öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde (Sıra ort: 91.67) olduğu saptanmıştır. Ancak bu fark anlamlı değildir.

Dilek (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgileri medeni durum değişkeni açısından anlamlı fark göstermeyerek mevcut çalışma ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının henüz eğitim öğretime ve mesleğe başlamadan önce çocuk sevgilerinin var olması gerektiği düşünüldüğünde bu sonuç şaşırtıcı bulunmamaktadır. Bunlara ek olarak Aslan (2023) beden eğitimi öğretmenlerinin, Kömbeçi (2021) ve Kapucu (2019) okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumlarının çocuk sevgisi üzerinde bir farklılık oluşturmadığını tespit ederek çalışmaya paralel sonuçlar ortaya koymuşlardır. Gelbal ve Duyan (2010) tarafından incelenen araştırmada ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri incelenmiş ve evlilerin çocuk sevme puanlarının bekarlara nazaran daha düşük olduğu sonucuna varılmış olup mevcut çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmenlik

mesleğini sürdürmekte olan ve henüz eğitim aşamasında olan öğretmenler karşılaştırıldığında bu sonuç tahmin edilebilmektedir. Henüz mesleğe başlamamış ve evlenip çocuk sahibi olmamış öğretmen adaylarının mesleki tükenmişlik ve anne veya baba olmamın getirmiş olduğu birden fazla sorumluluk ile karşılaşmamış öğretmen adaylarının çocuk sevgileri saf kalarak daha yüksek düzeyde olduğu düşünülmektedir. Medeni durum değişkeninin çocuk sevme düzeyini etkilediği sonucuna ulaşan farklı çalışmalar da mevcuttur. Şengöz Tosun (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumları çocuk sevgileri üzerinde etkili bir faktör oluşturarak anlamlı farkın oluşmasına sebep olmuştur. Bu kapsamda Türk, Özdemir ve Yıldız (2017) evli öğretmenlerin bekarlara kıyasla çocuk sevme seviyelerinin daha yüksek olduğunu açıklamıştır. Ebeveynliğin getirmiş olduğu birtakım sorumluluklar, öğretmenlik mesleğine de yansıtılarak mesleğe daha içten bağlanma sonucu bu farkın ortaya çıktığı düşünülebilmektedir.

5.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soru kapsamında katılımcılara dağıtılan “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” ile elde edilen veriler incelenmiştir. Analizler sonucunda aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde okul öncesi öğretmen adayları öğrenen özerkliği destekleme düzeylerine “Hiçbir zaman” (A.o: 1.46) yanıtını vermişlerdir. Buna ilaveten duygu ve düşünce desteği alt boyutuna “Hiçbir zaman” (A.o: 1.37), öğrenme süreci desteği alt boyutuna “Hiçbir zaman” (A.o: 1.54) ve değerlendirme desteği alt boyutuna “Hiçbir zaman” (A.o: 1.53) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Yıldırım (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerini gereklilik ve sergileme algıları olmak üzere iki alt başlıkta incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler öğrenen özerkliğini destekleme tutumlarının elzem olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenen özerkliğini destekleme tutumlarını daima sergilediklerini belirtmişlerdir. Buna ilaveten öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin gerekliliği, sergileme algısına göre duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutları açısından da

daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öncü (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin “Her zaman” seviyesinde olduğu ortaya çıkmıştır. Durmuşçelebi ve Çetinkaya (2018) tarafından gerçekleştirilen benzer bir araştırmada eğitim-öğretimin farklı basamaklarında görevini icra eden öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları incelenmiş ve “Çoğu zaman” gerekli gördükleri ve “Çoğu zaman” sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Oğuz (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görevini icra eden öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları incelenerek alt boyutlarda “Çoğu zaman” gerekli görüp davranışları sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Kozak (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada beden eğitimi alanında görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları incelendiğinde gereklilik algılarının sergileme algılarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Erbaş (2018) tarafından araştırılıp alanyazında yer alan çalışmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarında öğrenme süreci desteği, duygu ve düşünce desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarında her zaman gerekli olduğu fakat çoğu zaman sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Alt boyutlarda buna benzer çalışmaların olması öğrenen özerkliğini destekleyen davranışların gerekliliğine olan inancın sergileme boyutunda yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Böylece öğretmenlerin teoride edinmiş oldukları bilgileri sergilemede zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Akan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenleri öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını ölçeğin tamamı ve alt boyutlarında yüksek düzeyde gerekli gördüğü ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar mevcut araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde öğretmen adayları ile görevini icra eden öğretmenlerin görüşleri karşılaştırılmıştır. Bu sebeple öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme puanlarının düşük olmasının henüz mesleğe başlamamış olmaları ve kendilerini akademik olarak yeterli görmemeleri etkili olmuş olabilir. Ayrıca öğretmen adaylar ile öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri konulu çalışmaların az olması, öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olmamaları sebebiyle bu sonuçlar ortaya çıkmış olabilmektedir. Henüz eğitim verme sorumluluğu olmayan öğretmen adaylarının önce kendi özerklik gelişimlerini destekleyici faaliyetlerde bulunmaları sonrasında bunun gerekliliği ve sergilenmesinin önemini fark ederek öğrenimlerine devam etmeleri gerekmektedir.

5.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Çalışmanın altıncı alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu soru kapsamında katılımcılara dağıtılan “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analizlerde okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin tamamından aldıkları puanlara göre cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda erkek okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri puanları (Sıra ort: 147.86), kadın okul öncesi öğretmen adayların göre (Sıra ortalaması: 105.38) daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin duygu ve düşünce desteği alt boyutundan çıkan sonuçlara göre öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni kapsamında aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda erkek okul öncesi öğretmen adaylarının duygu ve düşünce alt boyutundan aldıkları puanlar (Sıra ort: 145.86), kadın öğretmen adaylarına göre (Sıra ort: 105.71) daha yüksek düzeydedir. Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin öğrenme süreci desteği alt boyutundan elde edilen verilere göre okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda erkek okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme süreci desteği alt boyutundan aldıkları puanlar (Sıra ort: 143.30), kadın öğretmen adaylarına göre (Sıra ort: 106.14) daha yüksek düzeydedir. Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin değerlendirme desteği alt boyutundan elde edilen verilere göre okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda erkek okul öncesi öğretmen adaylarının değerlendirme desteği alt boyutundan aldıkları puanlar (Sıra ort: 138.34), kadın öğretmen adaylarına göre (Sıra ort: 106.98) daha yüksek düzeydedir.

Öncü (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyet değişkeni kapsamında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğrenme süreci desteği, duygu ve düşünce desteği alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu görülmekteyken mevcut çalışmada erkek öğretmen adayları lehine bir sonuç

ortaya çıkararak sonuçların çeliştiği görülmektedir. Değerlendirme desteği alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamış olması da bu çalışma ile ters düşmüş olup mevcut çalışmada erkek öğretmen adayları lehine anlamlı fark ortaya çıktığı görülmektedir. Öztürk-Yurtseven ve Özaydınlık (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliği destekleme düzeylerinde cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı fark bulunmamıştır. Durmuşçelebi ve Çetinkaya (2018), eğitim-öğretimin farklı basamaklarında görevlerini icra eden öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri analiz edildiğinde anlamlı fark ortaya çıkmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Oğuz (2013) tarafından yapılan çalışmada da cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yıldırım (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri analiz edilmiş ve kadın öğretmenlerin lehine sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ayrıca kadın öğretmenler öğrenme süreci desteğiyle duygu ve düşünce desteği alt boyutlarında da erkek öğretmenlere nazaran daha gerekli görmekte olup değerlendirme desteği alt boyutunda cinsiyet değişkeni belirleyici bir faktör olarak yer almamıştır. Oğuz (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının farklı kademelerinde görevinin başında bulunan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri incelendiğinde kadın öğretmenlerin daha yüksek düzeyde gerekli buldukları ve sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenler ise çoğu zaman gerekli bulup çoğu zaman sergilendiğini belirterek kadın öğretmenlere göre daha otoriter ve kontrolcü olduklarını ortaya çıkarmış olmaktadırlar. Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli (2003) alanyazın taramasında elde edilen sonuçlara yönelik olarak kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek seviyede öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerine sahip olmasının erkek öğretmenlerin daha fazla kontrolcü yapıda olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Akan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri incelenmiş olup öğrenme süreci desteği ve duygu ve düşünce desteği alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehine sonuçlar ortaya çıkmışken değerlendirme desteği alt boyutunda anlamlı fark olmadığı sonucuna varılmıştır. İkinci, Binkuyu Çimen, Çakto ve Akın (2024) tarafından araştırılıp analiz edilen çalışmada spor ve beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni bakımından öğrenen özerkliğini destekleme tutumları incelenmiş olup yalnızca duygu ve düşünce desteği alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Kalkışım (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının

öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri cinsiyet değişkeni bakımından incelenmiş olup kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm sonuçlar analiz edildiğinde mevcut çalışmada erkek öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin daha yüksek düzeyde olması ve bunu destekleyen çalışmaların varlığı sonucunda erkeklerin daha kontrolcü olması bunu açıklayabilmektedir. Kadın öğretmenlerin çocuklara özerkliklerini destekleyici ortamları yaratabilmeleri, özgür alan oluşturabilmeleri ve daha esnek olabilmeleri bu sonucu doğrulamış olabilmektedir.

5.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Çalışmanın yedinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri sınıf düzeyleri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu soru kapsamında katılımcılara dağıtılan “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan analizlere göre okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin tamamından aldıkları puanlar sınıf düzeyi değişkeni çerçevesinde anlamlı bir fark göstermemektedir. Sınıf düzeyleri incelendiğinde 3. sınıfta öğrenim gören (Sıra ort: 117.18), 2. sınıfta öğrenim gören (Sıra ort: 117.07), 1. sınıfta öğrenim gören (Sıra ort: 114.28) ve 4. sınıfta öğrenim gören (Sıra ort: 98.67) okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri puanları en yüksek ortalamadan en düşüğe doğru sırasıyla ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda 3. sınıfta öğrenimlerini sürdüren okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin en yüksek düzeyde, 4. sınıfta öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin ise en düşük düzeyde olduğu görülmekte olup bu fark anlamlı değildir.

Mevcut sonuçlar analiz edildiğinde 4. sınıf öğrencilerinin öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri puanlarının en düşük çıkması beklenmedik bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun sebebi nicel bir çalışma olması sebebiyle net bir şekilde açıklanamamaktadır. Fakat Kalan ve Arcagök (2024) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada farklı sınıf düzeylerinde öğrenimlerini sürdüren okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri hakkındaki görüşleri nitel boyutta analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda özellikle son sınıfta öğrenimlerini sürdüren okul öncesi öğretmen adaylarının kendi öğrenen özerkliklerinin farkında olma ve geliştirebilme

boyutunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri ve çevresinde gördükleri insanların da kendilerini bu konuda geliştirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışma ile karşılaştırdığımızda mevcut araştırmadan elde edilen sonucun sebebi orta düzeyde ortaya çıkabilmektedir.

Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinde yer alan duygu ve düşünce desteği alt boyutundan elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeni çerçevesinde aldıkları puanların anlamlı bir fark göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda 2. sınıfta öğrenim gören (Sıra ort: 118.47), 1. sınıfta öğrenim gören (Sıra ort: 116.64), 3. sınıfta öğrenim gören (Sıra ort: 112.37) ve 4. sınıfta öğrenim gören (Sıra ort: 98.74) okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini desteklemede duygu ve düşünce desteği alt boyutuna verdikleri yanıtlar en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya göre sıralanmıştır. 2. sınıfta öğrenimlerini sürdüren okul öncesi öğretmen adaylarının duygu ve düşünce desteği alt boyutundan en yüksek ortalamaya, 4. sınıfta öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının ise en düşük ortalamaya sahip olmasına rağmen aralarındaki bu fark anlamlı değildir. Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin öğrenme süreci desteği alt boyutundan elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda 1. sınıfta öğrenim gören (Sıra ort: 118.21), 2. sınıfta öğrenim gören (Sıra ort: 113.24), 3. sınıfta öğrenim gören (Sıra ort: 113.21) ve 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden (Sıra ort: 102) okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini desteklemede öğrenme süreci desteği alt boyutuna verdikleri yanıtlar en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru sıralanmıştır. 1. sınıfta öğrenimlerine devam eden okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme süreci desteği alt boyutundan en yüksek ortalamaya, 4. sınıfta öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının ise en düşük ortalamaya sahip olmasına rağmen aralarındaki bu fark anlamlı değildir. Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin değerlendirme desteği alt boyutundan elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda 3. sınıfta öğrenim gören (Sıra ort: 126.21), 2. sınıfta öğrenim gören (Sıra ort: 115.64), 1. sınıfta öğrenim gören (Sıra ort: 103.79) ve 4. sınıfta öğrenim gören (Sıra ort: 103.08) okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini desteklemede değerlendirme alt boyutundan aldıkları puanlar en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru sıralanmıştır. 3. sınıfta öğrenimlerini sürdüren okul öncesi öğretmen adaylarının değerlendirme desteği alt boyutundan en yüksek ortalamaya, 4. sınıfta öğrenimlerini

sürdüren öğretmen adaylarının ise en düşük ortalamaya sahip olmasına rağmen bu fark anlamlı değildir.

Kalkışım (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği destekleme düzeyleri sınıf düzeyi değişkeni kapsamında incelendiğinde anlamlı fark ortaya çıktığı görülmüştür. 3. ve 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının 2. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarına nazaran öğrenen özerkliği destekleme düzeylerinin daha yüksek seviyede bulunduğu görülmüştür. Bu sonuçlar mevcut araştırmayla kısmen aynı noktada kesişmektedir. Her iki çalışmada da 3. sınıfta öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği destekleme düzeyleri diğer sınıflarda öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. İlâveten okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği destekleme düzeylerinin fen bilgisi öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek seviyede olduğu da saptanan sonuçlar arasındadır. Araştırmada bunun sebebinin okul öncesi öğretmen adayı sayısındaki kadınların fazla olması olarak belirtilmiş olup cinsiyet değişkeni ile desteklenerek yorumlanmıştır. 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği destekleme düzeylerinin yüksek olmasının sebebi öğretmenlik uygulaması kapsamında eğitim ortamında bulunabilmeleri ve çocukları gözlemleyerek kendilerini kanıtlayabilmek ve özgür olabilmek için neye ihtiyaçları olduğunu tespit ederek buna yönelik düşünce geliştirmiş olabilmektedirler.

5.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Çalışmanın sekizinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği destekleme düzeyleri medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu soru kapsamında katılımcılara dağıtılan “Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği” ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği destekleme ölçeğinin tamamından aldıkları puanlar medeni durum değişkeni açısından kayda değer bir fark göstermemektedir. Bu bağlamda evli okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği destekleme düzeyleri puanları (Sıra ort: 126.50), bekar okul öncesi öğretmen adaylarına göre (Sıra ort: 111.29) daha yüksek seviyede olmasına karşın aralarındaki bu fark anlamlı bulunmamıştır.

Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinde bulunan duygu ve düşünce desteği alt boyutundan elde edilen veriler analiz edildiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının medeni durum değişkenine nazaran aldıkları puanlar anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu kapsamda evli okul öncesi öğretmen adaylarının duygu ve düşünce desteği alt boyutundan aldıkları puanlar (Sıra ort: 128.33), bekar öğretmen adaylarına göre (Sıra ort: 111.27) daha yüksek seviyede olmasına karşın bu fark anlamlı bulunmamıştır. Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin öğrenme süreci desteği alt boyutundan elde edilen veriler doğrultusunda okul öncesi öğretmen adaylarının medeni durum değişkenine göre aldıkları puanlar anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu kapsamda evli okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme süreci desteği alt boyutundan aldıkları puanlar (Sıra ort: 131.17), bekar öğretmen adaylarına göre (Sıra ort: 111.23) daha yüksek seviyede olmasına karşın bu fark anlamlı bulunmamıştır. Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin değerlendirme desteği alt boyutundan elde edilen veriler neticesinde okul öncesi öğretmen adaylarının medeni durum değişkeni bakımından aldıkları puanlar anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu kapsamda evli okul öncesi öğretmen adaylarının değerlendirme desteği alt boyutundan aldıkları puanlar (Sıra ort: 126.67), bekar öğretmen adaylarına göre (Sıra ort: 111.29) daha yüksek seviyede olmasına karşın bu fark anlamlı bulunmamıştır.

Akan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin gerekliliği evli/bekar olma durumları değişkeni kapsamında anlamlı fark göstermemiştir. Öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin sergilenmesinde ise öğrenme süreci desteği alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu çalışma sonuçları mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Evli öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin daha yüksek düzeyde olmasının en önemli sebebi ebeveyn olmaları olabilmektedir. Özerkliğin önemini bilerek kendi çocuğu için uygun ortamlar oluşturan öğretmenler veya öğretmen adayları, mesleğini icra ederken de buna yönelik eğitim süreci planlamaktadırlar. Mevcut çalışmada bekar öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin daha düşük düzeyde kalmasının sebebinin henüz yalnızca kendi öğrenimlerinden sorumlu olmaları ve kendilerine yönelik planlar oluşturmaları düşünülmektedir.

5.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Çalışmanın dokuzuncu alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soru kapsamında katılımcılara dağıtılan “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” ile “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği”nin birlikte değerlendirilmesiyle elde edilen veriler analiz edilmiş olup neticesinde çalışmaya dahil olan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleriyle öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri arasında düşük düzeyde, olumsuz yönde ve anlamlı bir bağ olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri arttıkça öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri azalmaktadır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisiyle öğrenen özerkliği arasındaki bağın öğretmenlik açısından yeterli algıya sahip olmamaları ve öğretmenlik deneyimlerinin düşük olması sebebiyle aralarındaki ilişkinin düşük çıktığı varsayılmaktadır. Alanyazın taraması sonucunda çocuk sevme düzeyi ile öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri arasındaki bağın analiz edildiği bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Bu sebeple karşılaştırma yapılamamaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin alt boyutları kendi içerisinde analiz edildiğinde alt boyutlardan olan duygu ve düşünce desteğiyle öğrenme süreci desteği arasında yüksek düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının öğrenme sürecini destekleme düzeyleri arttıkça duygu ve düşünce desteği davranışları da artış göstermektedir. Ayrıca duygu ve düşünce desteğini ortaya çıkaran düzeylerin oluşmasında öğrenme süreci desteği düzeylerinin yarısından fazlası etken olmaktadır. Alanyazın taraması sonucunda farklı değişkenler açısından öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri alt boyutlar kapsamında incelendiğinde duygu ve düşünce desteği alt boyutu ile öğrenme süreci desteği alt boyutu sonuçları birbiriyle paralellik göstermektedir (Öncü, 2019; Yıldırım, 2022). Aynı şekilde duygu ve düşünce desteği alt boyutuyla değerlendirme desteği alt boyutu arasında da yüksek seviyede, olumlu yönde ve anlamlı bir bağ olduğu analiz edilmiştir. Bu da değerlendirme desteğini ortaya çıkaran düzeyler arttıkça duygu ve düşünce desteğini ortaya çıkaran düzeylerin arttığını ifade etmektedir. Son olarak öğrenme süreci desteği ile değerlendirme desteği arasındaki ilişki incelendiğinde yüksek seviyede, olumlu yönde ve

anlamli bir bag ortaya cikmistir. Boylece ogretmen adaylarinin ogrenme sureci desteğini sergileyen duzeyler ortaya koyduklarında değerlendirme desteğini geliştirici duzeylerini ortaya cikarma oranları yukselmektedir. Öğrenme sureci desteği ile değerlendirme desteği alt boyutlarının birbirini neredeyse eşit duzeyde desteklediği ortaya cıkan sonuçlardandır.

Alanyazın incelemesi sonucunda öğrenen özerkliğini destekleme duzeylerine yönelik ogretmen adayları ile geręekleřtirilen çalışmaların oldukça az olması çalışmadan elde edilen sonuçlar ile karşılaştırmada yetersiz kalmıştır. Öğrenen özerkliğini destekleme duzeylerine yönelik çoğunlukla ogretmenler ile çalışmalar geręekleřtirilmiřtir (Güvel, 2023; Çınar, 2023). Boylece dolaylı olarak öğrencilerin özerk davranışları analiz edilmeye çalışılmıştır. Öğrenen özerkliğinin yoğun olarak incelendiği bir diğer alan ise yabancı dil öğrenimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda da yabancı dil öğrenimi sırasında ogretmenler öğrencilerin özerkliklerini değerlendirmiştir (Dede, 2017). Bazı çalışmalarda ise öğrenciler ilk elden kendi yabancı dil öğrenimleri sırasındaki özerk davranışlarını değerlendirerek otokontrol sağlamaları hedeflenmiştir (Yıldız, 2023; Sinnett Jr, 2021; Son, 2022). Mevcut çalışmada ise okul öncesi ogretmen adayları ile öğrenen özerkliğini destekleme duzeyleri hakkında ilk elden bilgi almak amaçlanmıştır.

Mevcut çalışma okul öncesi ogretmen adayları ile geręekleřtirilmiřtir. Bunun en önemli sebebi okul öncesi ogretmen adayları ile araştırmayı oluşturan çocuk sevme duzeyleri ve öğrenen özerkliğini destekleme duzeyleri arasındaki ilişkinin daha önce incelenmemiş olmasıdır. İki temel konu ogretmen adayları ile daha öncesinde ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Fakat bu çalışmanın amacı iki değişkenin birbirlerini ne duzeyde etkilediklerini ortaya cikarmak olarak belirlenmiştir. Ayrıca mesleğe henüz başlamamış olan ogretmen adaylarının çocukları ne duzeyde sevdiklerini ve öğrenen özerkliklerini ne derece desteklediklerini ortaya cikararak öz farkındalık sağlamak amaçlanmıştır. Çocuk sevgisi ogretmenler için olması gereken bir duygu olarak ifade edilebilir. Bu çalışma ile bunun ne ölçüde desteklendiğinin ortaya cikarılması hedeflenmiştir. Ayrıca kendi özerkliğini destekleyen ve geliştiren ogretmenlerin çocuklara daha kolay yol gösterebileceği varsayılarak bu konuda düşündürmek ve mesleğe başlamadan önce kendilerini sorgulamaları amaçlanmıştır. Boylece mesleğe başladıklarında kendilerinin daha farkında olan, bilinçli, gelişime, değişime, özerkliğe açık ogretmenler olarak mesleğini icra etmelerini desteklemek önemsenmiştir. Bunun nihai sebebi olarak ogretmenlik mesleğinin kutsal olması, topluma

örnek bireyler olmaları ve çocukların gelişimlerini büyük ölçüde etkileyen bireyler olmaları gösterilebilmektedir.

Literatür taraması sonucu elde edilen veriler incelendiğinde hem yurtiçi hem de yurtdışı çalışmalarda okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple mevcut çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeylerinin analiz edildiği farklı çalışmalarla ve öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin analiz edildiği farklı çalışmalarla ayrı ayrı incelenmiştir. Bu incelemeler neticesinde gerekli tartışma yapılmış ve bu kapsamda önerilerde bulunulmuştur.

5.10. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğü amacıyla farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler ile çalışma gerçekleştirilerek sonuçlar incelenip karşılaştırılabilir.

Mevcut araştırma yalnızca okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adayları ile çalışma genişletilerek yeniden incelenebilir. Bu sayede farklı öğretmenlik alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının kendi alanları kapsamında özellikle öğrenen özerkliğini nasıl destekleyebilecekleri ve sergileyebilecekleri karşılaştırmalı olarak ortaya çıkarılabilecektir.

Çalışma okul öncesi öğretmen adayları ve görevlerini sürdüren okul öncesi öğretmenleriyle birlikte gerçekleştirilerek sonuçlar karşılaştırılabilir. Bu sayede henüz öğrenim aşamasında olan öğretmenler ile mesleğini icra eden öğretmenlerin iş deneyimi sonucunda çocuk sevme düzeylerinde ve öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri arasında nasıl bir bağ olduğu ortaya çıkarılabilir.

Çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgileriyle öğrenen özerkliğini

destekleme düzeyleri yalnızca nicel boyutta analiz edilmiştir. Farklı çalışmalarda nitel araştırma yöntemi de kullanılarak anketlere verilen yanıtların gerekçeleri öğrenilerek çalışma genişletilebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmen adaylarının medeni durumları çocuk sevme düzeyleri açısından anlamlı farklılık ortaya koymamaktadır. Bu değişken kapsamında örneklem genişletilerek elde edilen sonuçlar mevcut çalışma ile karşılaştırılabilir.

Mevcut çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri sınıf değişkenine göre analiz edildiğinde anlamlı farka ulaşılamamıştır. Bu sebeple gelecek çalışmalarda nitel araştırma yöntemleri ile bu değişken analiz edilerek bu durumun sebebi ortaya çıkarılarak mevcut çalışmanın gerekçesi olarak sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Akan, A. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyi ile öğrenen özerkliğini destekleme düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Amasya. [Erişim Tarihi: 29.10.2024]
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Akan, A. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2021). “Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(52), 120-135. Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.51637>
- Akgün Kostak M., Semerci, R. ve Kocaaslan, E. N. (2017). “Hemşirelerin çocuk sevme düzeyleri ve çocuk yetiştirme tutumları”. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 146-55.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Sevme Durumları ile Anne-Babaları Tarafından Kabul-Redlerine Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu*, 5-7 Mayıs 2011, Sivas.
- Akyüz, E. (2001). “Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı”. *Milli Eğitim Dergisi*, 151 (1).
- Allwright, D. (1990). “Autonomy in language pedagogy”. *CRILE working paper*, 6. University of Lancaster.
- Ansari, A. and Pianta, R. C. (2019). “Teacher-child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers’ beliefs and qualifications”. *Applied Development Science*, 23(3), 294-304.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim & Okul öncesi eğitim programı*. YA-PA Yayınları: İstanbul.
- Arcagök, S. (2016). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının motivasyon, girişimcilik ve yaratıcılık ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale. [Erişim Tarihi: 29.10.2024]
- Arslan, E., Pınarcık, Ö., Ergin, B. ve Kaynak, K. B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenleri ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevme Tutumlarının Karşılaştırmalı

Olarak İncelenmesi. *2nd World Conference on Educational and Instructional Studies (WCEIS)*, 7-9 November, Antalya.

- Arslan, S. (2014). “The relationship between prospective teachers’ love for children and “gender roles and some demographic qualities”. *The Anthropologist*, 18 (3), 681-689.
- Aslan, E. A. (2018). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla çocuk sevme düzeyleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Ağrı ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı. [Erişim Tarihi: 29.10.2024]
- Aslan, H. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin çocuk sevme ile mesleki etkililik düzeylerinin karşılaştırılması*.(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa. [Erişim Tarihi: 29.10.2024]
- Assor, A., Kaplan, H. and Roth, G. (2002). “Choice is good but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork”. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Assor, A., Roth, G. and Deci, E. L. (2004). “The emotional costs of parents’ conditional regard: A self-determination theory analysis”. *Journal of Personality*, 72, 47–88.
- Atalay, D. (2024). “Öğretmen adaylarının çocuk sevme durumlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama düzeyi”. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (35), 447-466. DOI: 10.54600/igdirsosbilder.1389135
- Ataşbaş, R. (2017). *Öğretmen özerkliğinin, öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep. [Erişim Tarihi: 29.10.2024] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim 1*. Kök Yayıncılık: İstanbul.
- Aydın, O. (2015). *Okul öncesinde öğretmen yeterlilikleri*. Erişim adresi: <https://www.egitimtercihi.com/okuloncesi/17384-okul-oencesinde-oegretmen-yeterlilikleri.html> [Erişim Tarihi: 29.10.2024]
- Aydın, Z. (2023). *An investigation of the relationship between english proficiency and learner autonomy through out-of-class activities*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya University Institute Of Social Sciences, Amasya.
- Ayeş Aslan, E. (2018). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla çocuk sevme düzeyleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*

- (ağrı ili örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı. [Erişim Tarihi: 29.10.2024]
- Babad, E. (1993). "Teachers' differential behavior". *Educational Psychology Review*, 5, 347-376.
- Babaroğlu, A. (2018). "Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330.
- Balcı, E. (1991). *Öğretmenlerin rolleri*. Eğitim Sosyolojisi, Ankara.
- Barlas, F. (2012). *İngilizce öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Balıkesir. [Erişim Tarihi: 29.10.2024] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Barnett, M. A. and Sinisi, C. S. (1990). "The initial validation of a liking of children scale". *Journal of Personality Assessment*, 55 (1-2), 161-167.
- Basri, F. (2023). "Factors influencing learner autonomy and autonomy support in a faculty of education". *Teaching in Higher Education*, 28(2), 270-285. DOI: 10.1080/13562517.2020.1798921
- Bayraklı, B. (2007). *Kadın, sevgi ve temel haklar*. Bayraklı Yayınları: İstanbul.
- Benson, P. (2000). Autonomy as a learners' and teachers' right. In I. Mcgrath, B. Sinclair, and T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 111–117). Longman.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2006). "Autonomy in language teaching and learning". *Cambridge University Press*, 40, 21-40. doi:10.1017/S0261444806003958
- Benson, P. (2009). Making sense of autonomy in language learning. In R. Pemberton, S. Toogood, and A. Barfield (Eds.), *Maintaining control: Autonomy and language learning* (pp. 13–26). Hong Kong University Press.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). Pearson Education.
- Benson, P. (2016). Learner autonomy. In G. Hall (Ed.), *The Routledge handbook of English language teaching*, 339-352.
- Benson, P. and Voller, P. (Eds.). (1997). *Autonomy and independence in language learning*. Longman.

- Bilen, M. (2014). *Plandan uygulamaya öğretim (8. Basım)*. Yargı Yayınevi: İstanbul.
- Bingöl, B. (2012). “Üniversite özerkliğinin değişen tanımı ve üniversitelerin yeniden yapılandırılması”. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 39-75.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). “The effects of instructors’ autonomy support and students’ autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective”. *Science Education*, 84, 740-756.
- Boud, D. (1988) *Moving towards autonomy*, in D. Boud (ed). *Developing Student Autonomy in Learning*. Second Edition. London: Kogan Page.
- Breen, M. P. and Mann, S. J. (1997). Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. In P. Benson, & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 132-149). Longman.
- Brooks J. G. and Brooks M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (2. baskı). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, T. T. and Jernigan, T. L. (2012). “Brain development during the preschool years”. *Neuropsychol Review*, 22(4), 313-333.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (35. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, N. (2004). “Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning. A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carver, C. S. and Scheier, M. (2000). “Autonomy of self-regulation”. *Psychological Inquiry*, 11, 284–290.
- Castle, K. (2004). “The meaning of autonomy in early childhood teacher education”. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10.
- Ceylan, E. A. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray. [Erişim Tarihi: 29.10.2024] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Chang, L. (2004). “The role of classrooms in contextualizing the relations of children’s social behaviors to peer acceptance”. *Developmental Psychology*, 40, 691–702.
- Chang, L. (2020). “Taiwanese EFL language teachers’ beliefs and actual practices related to

- learner autonomy". *TESL-EJ*, 23(4), 1–15.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1242713.pdf>
- Chang, L., Liu, H., Fung, K. Y., Wang, Y., Wen, Z., Li, H. and Farver, J. M. (2007). "The mediating and moderating effects of teacher preference on the relations between students' social behaviors and peer acceptance". *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(4), 603-630.
- Chang, L., Liu, H., Wen, Z., Fung, K., Wang, Y. and Xu, Y. (2004). "Mediating teacher liking and moderating authoritative teaching on Chinese adolescents' perceptions of antisocial and prosocial behaviors". *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 369-380.
- Chapman, M. and Zahn Waxler, C. (1982). "Young children's compliance and noncompliance to parental discipline in a natural setting". *International Journal of Behavioral Development*, 5, 81–94.
- Christensen, P. and James, A. (2000). *Perspectives and practices*. New York: Falmer Press.
- Ciekanski, M. (2007). "Fostering learner autonomy: Power and reciprocity in the relationship between language learner and language learning adviser". *Cambridge Journal of Education*, 37(1), 111–127. <https://doi.org/10.1080/03057640601179442>
- Cihangir Çankaya, Z. (2005). *Öz-belirleme modeli: özerklik desteği, ihtiyaç doyumu, iyi olma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. [Erişim Tarihi: 29.10.2024]
- Collins English Dictionary. (2018). *Autonomy*. Retrieved November 25th, 2018, from Definition of "Autonomy": <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/autonomy>
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A. and Sandra, B. (2014). "Preschool teachers' attitudes, beliefs and emotional reactions to young children's peer group behaviors". *Early Childhood Research Quarterly*, 11-12.
- Cotterall, S. (1995). "Developing a course strategy for learner autonomy". *English Language Teaching Journal*, 49(3), 219-227.
- Cotterall, S. (2000). "Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses". *ELT journal*, 54(2), 109-117.
- Crabbe, D. (1993). "Fostering autonomy within the classroom: The teacher's responsibility". *System*, 21, 443-452.
- Çakıcı, D. (2015). "Autonomy in language teaching and learning process". *İnönü*

- Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 31-42.
- Çay, Y. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri. [Erişim Tarihi: 29.10.2024]
- Çay, Y. ve Şanal, M. (2016). “Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeylerinin incelenmesi”. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 134-142
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). “Öğretmenlik mesleği ve özellikleri”. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207–237.
- Çınar, İ. (2023). *Lise öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı, Sivas. [Erişim Tarihi: 29.10.2024]
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Darling-Hammond, L. (2000). “How teacher education matters”. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Davis, H. A. and Lease, A. M. (2007). “Perceived organizational structure for teacher liking: The role of peers’ perceptions of teacher liking in teacher–student relationship quality, motivation, and achievement”. *Social Psychology of Education*, 10 (4), 403-427.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York. ISBN: 978-1-4899-2271-7
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985b). “The general causality orientations scale: Self-determinationin personality”. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1991). “A motivational approach to self: Integration in personality”. *Nebresca Symposium on Motivation*, 38, 237-288.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1994). “Promoting self-determined education”. *Scandinavian journal of educational research*, 38(1), 3-14.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000a). “Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions”. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000b). “The “What” and “Why” of goal pursuits: Human

- needs and the determination of behavior”. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2010). Intrinsic motivation. *In The Corsini Encyclopedia of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0467>
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1987). “The support of autonomy and the control of behavior”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci, E. L., Nezlek, J. and Sheinman, L. (1981). “Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 1-10.
- Dede, O. (2017). *Üniversite İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin ve okutmanların öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara. [Erişim tarihi: 12.11.2024] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Demir, Y. (2023). *Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Hakları Anabilim Dalı, Giresun. [Erişim Tarihi: 29.10.2024] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Demirel, Ö. ve Mirici, İ. H. (2002). “Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği”. *Milli Eğitim Dergisi*, (155-156), 76-88.
- Demirkol, M. (2015). “Barışın inşasında sevgi ve adaletin gücü”. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3 (4), 416-424. DOI: 10.14486/IJSCS405
- Dereli İman, E. (2014). “Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi”. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7 (4), 482-505.
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V. and Furnham, A. (2008). “The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation”. *Language Learning*, 58(4), 911-960. DOI:10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1995). “Autonomy and motivation: A literature review”. *System*, 23(2), 165-74.

- Dilek, Ş. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Bilim Dalı, Van. [Erişim tarihi: 12.11.2024]
- Dinçer (2011). *Turkish efl speaking course students' motivational orientations and their instructors' autonomy support*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum. [Erişim tarihi: 12.11.2024]
- Doğan Ömür, A. (2012). *Okul öncesi eğitim alan çocukların özgürlük kavramını algılayışlarına ilişkin bir çalışma (İstanbul örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. [Erişim tarihi: 12.11.2024]
- Downing, J. E., Ryndak, D. L. and Clark, D. (2000). "Paraeducators in inclusive classrooms: Their own perceptions". *Remedial and Special Education*, 21, 171-181.
- Driver, R. and Oldham, V. (1986). "A constructivist approach to curriculum development in science". *Studies in Science Education*, 13 (2), 110-115.
- Duit, R. (1995). "Constructivism in education". *New Jersey: Erlbaum Publishing in Science. Studies in Science Education*, 13 (2), 220-225.
- Durak Demirhan, T. (2011). Okul öncesi çocuk ve ilk öğretmeni. M. Uluğ ve G. Karadeniz (Ed.), *Okul öncesi çocuk içinde*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Durmuşçelebi, M. ve Çetinkaya, M. (2018). "Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergileme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (OPUS)*, 8(Gençlik araştırmaları özel sayısı), 330-348. DOI: 10.26466/opus.356879
- Durmuşoğlu Saltalı, N. and Erbay, F. (2013). "Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevmeye davranışı açısından incelenmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 159-174.
- Durualp, E. ve Kaytez, N. (2016). "Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çocuk sevmeye düzeyleri ile bazı değişkenler açısından incelenmesi". *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 97-112. DOI: 10.14527/pegegog.2016.006
- Durualp, E. ve Ünal, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeylerinin sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi. 5. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 6-9 Haziran, Çanakkale.
- Duyan, V. and Gelbal, S. (2008). "Barnett çocuk sevmeye ölçeğini Türkçe'ye uyarlama

- çalışması”. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 40-48.
- Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Örgütü (OMEP). <https://omepworld.org/> Erişim tarihi: 25.04.2024
- Ehrman, M. and Oxford, R. L. (1990). “Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting”. *Modern Language Journal*, 74, 311-326.
- Ekinci, N. E., Binkuyu Çimen, G., Çakto, P. ve Akın, S. (2024). “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları”. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 16(2), 90-103.
- Erbaş, H. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu. [Erişim tarihi: 10.11.2024]
- Erbil, R. ve Çakmak, M. (2022). “Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevmeye eğilimlerinin incelenmesi”. *Harran Maarif Dergisi*, 7(1), 93-116. doi: <http://doi.org/10.22596/hej.1063951>
- Ercan, R. (2014). “Öğretmenlerde çocuk sevgisi”. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 435-444.
- Ercengiz, M. ve Şar, A. H. (2017). “Ergenlerde internet bağımlılığının yordayıcı olarak duygu düzenlemedeki rolü”. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 183-194. Doi: 10.19126/suje.307236
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara. [Erişim tarihi: 12.11.2024]
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1999). “Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi”. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (3), 115-119.
- Ergür, D. O. (2010). “Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü”. *In International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 354-359.
- Erkuş, A. (2011). *Bilimsel Araştırma Süreci*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Erşan, Ş. (2020). Okul öncesi çocukların gelişimsel özellikleri ve temel ihtiyaçları. Z. Seçer (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (113-155). Eğiten Kitap: Ankara.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme* (1. Baskı). Yelken Tepe Yayınları: Ankara.
- Faye, C. and Sharpe, D. (2008). “Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation”. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 40 (4), 189–199. doi:10.1037/a0012858
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan “çocuk hakları” konusunda*

- öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. [Erişim tarihi: 12.11.2024]
- Flavell, J. H. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry". *American Psychologist*, 34(10), 906-911. DOI:10.1037/0003-066X.34.10.906
- Fromm, E. (2011). *Sevme Sanatı*. (Çev. Özden Saatçi Karadana), İlya İzmir Yayınevi: İzmir.
- Gelbal, S. ve Duyan, V. (2010). "İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 127-137.
- Gelen, İ. (2006). Temel kavramlar. S. Uşun ve D. Özdemir Alıcı (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (1. Baskı) içinde (13-43). Lisans Yayıncılık: İstanbul.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). "Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Göçer, A. (2016). "Türkçe eğitiminde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımı". *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 188-201.
- Gremmo, M. J. and Riley, P. (1995). "Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea". *System*, 23(2), 151-164.
- Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. [Erişim tarihi: 12.11.2024]
- Güngör, H. ve Gülay Ogelman, H. (2021). "Çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuk sevme düzeylerinin çocuk katılımı farkındalığı düzeylerini yordayıcı etkisi". *International Journal Of Field Education (IJOFE)*, 7(2), 51-61.
- Günindi Ersoy, A. (2022). *Dünden Bugüne Türkiye’de Çocuğun Değeri. İçinde: Gökalp N, Günör RB (editörler). Değer Çalışmaları II, 1. Baskı. (126-40).Todaie Yayınevi: Ankara.*
- Gür, Ç. (2017). *Çocuk eğitiminde önemli noktalar* (2. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Güvel, A. (2023). *Sınıf yönetimi anlayışının öğrenen özerkliğine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Yozgat. [Erişim tarihi: 12.11.2024]
- Hamre, B. and Pianta, R. (2001). "Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of

- Children's School Outcomes Through Eighth Grade". *Child Development*, 72 (2), 625-638.
- Hand, M. (2006). "Against autonomy as an educational aim". *Oxford Review of Education*, 32,535-550.
- Hareket, E. ve Leblebici, H. (2023). "Öğretmen adaylarının çocuk sevmeye, çocuk hakları ve çocuk hakları eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 456-471.
- Hayenga, A. O. and Corpus, J. H. (2010). "Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school". *Motivation and Emotion*, 34, 371-383.
- Heikkinen, H. L., Jokinen, H., and Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. In H. L. Heikkinen, H. Jokinen, & P. Tynjälä (Eds.), *Peer-group mentoring for teacher development* (pp. 3–30). Routledge.
- Hockenberry, M. J. and Wilson, D. (2011). *Wong's nursing care of infants and children* (Ninth edition). America: Elsevier Mosby Company. [Erişim adresi: [https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/638/1/Wong%E2%80%99s%20Essentials%20of%20Pediatric%20Nursing%20by%20Marilyn%20J.%20Hockenberry%20Cheryl%20C.%20Rodgers%20David%20M.%20Wilson%20\(z-lib.org\).pdf](https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/638/1/Wong%E2%80%99s%20Essentials%20of%20Pediatric%20Nursing%20by%20Marilyn%20J.%20Hockenberry%20Cheryl%20C.%20Rodgers%20David%20M.%20Wilson%20(z-lib.org).pdf) , Erişim Tarihi: 03.05.2024].
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.
- Howe, R. B. and Covell, K. (2005). *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. University of Toronto Press. Toronto Buffalo London.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. and Jackson, T. (1999). "Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study". *Journal Of Clinical Child Psychology*, 28 (2), 173–184.
- Hurd, S. (2008). Affect and strategy use in independent language learning. In S. Hurd and T. Lewis (Eds.), *Language learning strategies in independent settings* (pp. 218-236). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- İlhan, A., Canoğlu, Ö., Karamert, Ö. ve Şensoy, Ç. P. (2018). "Öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 979-1003. doi: [dō.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13985](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13985).
- İman, E. D. (2014). "Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik

- mesleğine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi”. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 482-505
- İnce, F. (2013). *Verimliliği artırmada motivasyonun gücü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. [Erişim tarihi: 11.11.2024]
- Kabaklı Çimen, L. (2015). “Eğitim fakülteleri öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine etki eden değişkenlerin incelenmesi”. *Turkish Studies*, 10(11), 811-830.
- Kabaklı Çimen, L. (2016). “The relationship between preschool teachers’ tendency of liking children and the levels of professional burnout”. *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 220-239.
- 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 (INT-JECSE)*, 7(1), 97-128.
- Kalan, S. ve Arcagök, S. (2024). “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 20(1), 139-151. Doi: <https://doi.org/10.17244/eku.1454033>
- Kalkışım, Ş. İ. (2023). *Öğretmen adaylarının fen öğrenme becerileri ile öğrenen özerklikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale. [Erişim tarihi: 11.11.2024] <http://acikerisim.lib.comu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12428/4925>
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). *İlköğretimde fen bilgisi öğretimi*. MEB: Ankara.
- Kapucu, S. T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ile çocuk sevgisi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. [Erişim Tarihi: 03.05.2024].
- Karaman Kepenekçi, Y. ve Aslan, C. (2011). *Okul öncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim, Araştırma ve İnceleme Dizisi –I. [Erişim adresi: <https://cogem.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/311/2018/11/839.pdf> , Erişim Tarihi: 01.05.2024].
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). “Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlilik,

- geçerlik ve güvenilirlik çalışması”. *E-Journal of New World Sciences Academy (NEWWSA)*, 12(4), 983-1003.
- Kasapoğlu, K. ve Akyola, T. (2012). “Liking of children as a predictor of attitudes toward children’s rights”. *The New Education Review*, 28(2), 49-57.
- Kaynak, K. B., Ergin, B., Arslan, E. ve Pınarcık, Ö. (2015). “Okul öncesi öğretmeni adaylarının benlik saygıları ile çocuk sevmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Elementary Education Online*, 14(1), 86-96. DOI: 10.17051/ieo.2015.35947
- Knowles, M. M. (2014). *Association between teacher liking and student characteristics, and the influence of job satisfaction and peer social preference*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of North Carolina, Chapel Hill. [Erişim Tarihi: 03.05.2024].
- Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği*, (6. Baskı), Beta Yayınları: İstanbul.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A’s, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Komorowska, H. (2012). Learner autonomy and its implications for the EPOSTL. In D. Newby (Ed.), *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)* (pp. 51–82). Cambridge Scholars Publishing.
- Konan, N. ve Yılmaz, S. (2018). Öğretmen adaylarının çocukları sevme düzeylerine ilişkin algıları. C. Teyyar, K. Uğurlu, S. Beycioğlu, H. Koşar, F. Kahraman ve Ş. Köybaşı (Ed.) *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi e-kitap*, 66-73.
- Kornblau, B. W. and Kwogh, B. K. (1980). “Teachers’ perceptions and educational decisions”. *New Directions for Exceptional Children*, 1, 87-101.
- Kozak, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlik algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı, Antalya. [Erişim Tarihi: 29.10.2024] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kömbeci, E. S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Sivas. [Erişim tarihi: 10.11.2024]
- Küçükahmet, L. (2016). Öğretmenlik mesleği. L. Küçükahmet (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (10. Basım) içinde (163-4). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.

- Kürkçü, M. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları Akademik İyimserlik Düzeyleri ve Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki İlişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya: Amasya Üniversitesi. [Erişim Tarihi: 03.05.2024].
- Kürkçü, M. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2020). “Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları ve akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki”. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8, 347-358.
- La Ganza, W. (2008). Learner autonomy – teacher autonomy: Interrelating and the will to empower. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (pp. 63-79). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Lasley, T. (1980). “Preservice teacher beliefs about teaching”. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38-41.
- Lee, W. (1996). The role of materials in the development of autonomous learning. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or, & H. D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 265-280). Hong Kong University Press.
- Lippard, C., La Paro, K., Rouse, H. and Crosby, D. (2018). “A closer look at teacher-child relationships and classroom emotional context in preschool”. *Child Youth Care Forum*, 47, 1-21.
- Little, D. and Dam, L. (1998). “Learner autonomy: What and why?”. *Language Teacher-Kyoto-Jalt*, 22, 7-8.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1994). “Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application”. *Die Neueren Sprachen*, 93(5), 430-442.
- Little, D. (1995). “Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy”. *System*, 23(2), 175-181. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6)
- Little, D. (2000). Learner autonomy and human interdependence: Some theoretical and practical consequences of a social interactive view of cognition, learning, and language. In B. Sinclair, I. McGrath, and T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 15-23). Pearson.
- Little, D. (2004). Constructing a theory of learner autonomy: Some steps along the way. In K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (Eds.), *Future perspectives in foreign language education* (pp. 15-25). Oulu University Press.
- Little, D. (2007). “Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited”.

- International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.
- Little, D., Dam, L. and Legenhausen, L. (2017). "Introduction. The Autonomy Classroom: Procedures and Principles". *Language Learner Autonomy*, 1-17. <https://doi.org/10.21832/9781783098606-002>
- Littlejohn, A. (1985). "Learner choice in language study". *English Language Teaching Journal*, 39, 253-261.
- Littlewood, W. (1996). "'Autonomy': An anatomy and a framework". *System*, 24(4), 427-435.
- Malmberg, L. E. (2008). "Student teachers' achievement goal orientation during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes". *Learning and Instruction*, 18, 438-452.
- Marso, R. N. and 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*. Annual conference of the Midwestern Educational Research Association konferansında sunulmuş bildiri. Chicago, October, 12-15.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*, 1th ed. New York, Harper&Row Publishers, 43-44.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları: Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB. [Erişim Tarihi: 03.05.2024].
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB. [Erişim Tarihi: 03.05.2024].
- Mercer, S. H. and DeRosier, M. E. (2008). "Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades". *Journal of School Psychology*, 46 (6), 661-685.
- Mızrak, Ş. (2018). *Anne baba tutumları ve denetim odağının akademik motivasyonla ilişkisinde öz düzenlemenin aracı rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep. [Erişim Tarihi: 03.05.2024].

- Millî Eğitim Bakanlığı, (1973). *Millî eğitim temel kanunu*, “1739 Sayılı Kanun”, Resmî Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973.
- Morrison, G. S. (2003). *Fundamentals of early childhood education*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Murray, G. (2014). “The social dimensions of learner autonomy and self-regulated learning”. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 320-341.
- Myers, S. 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.
- Nemser, S. F., Carver, C., Schwille, S. and Yusko, B. (1999). *A better beginning supporting and mentoring new teachers*, M. Scherer (Ed.) *Beyond Support: Taking New Teachers Seriously as Learners*, ss. 3-12.
- Niemiec, C. P. and Ryan, R. M. (2009). “Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice”. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144.
- Noels, K. A., Clement, R. and Pelletier, L. G. (1999). “Perceptions of teachers’ communicative style and students’ intrinsic and extrinsic motivation”. *The Modern Language Journal*, 83(1), 23-34.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. and Vallerand, R. J. (2000). “Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory”. *Language learning*, 50(1), 57-85.
- Nunan, D. (2003). “Nine steps to learner autonomy”. *In Symposium* 193-204.
- Nunan, D. (2014). “Designing and adapting materials to encourage learner autonomy”. *Autonomy and independence in language learning*, 192-203.
- Oğuz, A. (2013). “Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri”. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.
- Oktay, A. (1990). “Türkiye’de okul öncesi eğitim”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-160.
- Omaggio, A. (1978). *Successful language learners: what do we know about them?* ERIC / CLL News Bulletin, May, 2-3.
- Otaçoğlu, S. G. (2008). “Müzik öğretmenlerinin sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri ile depresyon düzeyleri üzerine ilişkisel bir araştırma”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 35-50.

- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (1999). "Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation". *Revista Canaria De Estudios Ingleses*, 38(1), 108-126.
- Oxford, R. L. (2015). "Expanded perspectives on autonomous learners". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(1), 58-71. DOI:10.1080/17501229.2014.995765
- Ölçer, S. ve Yılmaz, G. (2019). "Çocuklarda özerklik algısı ile öğretmenlerin özerkliği etkileyen faktörler ve geliştirmeye yönelik stratejilere ilişkin görüşleri". *Journal of Awareness*, 4(1), 153-176. DOI: 10.26809/joa.4.013
- Öncü, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş. [Erişim tarihi: 10.11.2024]
- Özdemir, A. (2012). *Bazı değişkenler açısından okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin ve ailelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. [Erişim Tarihi: 03.05.2024].
- Özdemir, E. E. (2012). *Çocuk istismarı haberlerinin yazılı basında sunumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. [Erişim Tarihi: 03.05.2024].
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (15. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme* (15. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Özer, G. (2009). *Öz-Belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. [Erişim Tarihi: 03.05.2024].
- Özkal, N. (2020). "Öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeylerinin öğretme motivasyonlarını yordama gücü". *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 885-898. DOI: 10.26468/trakyasobed.659062
- Özmen, F. (1999). "Etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde duyuşsal alanın önemi -Sevgi eğitimi-". *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 193-198.

- Özpolat, V. (2013). “Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri”. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- Öztürk-Yurtseven, G. Ö. ve Özyaydınlık, K. B. (2018). “Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ve denetim odağı eğilimleri”. *İlköğretim Online*, 17(4), 1765 – 1784.
- Passmore, J. (1991). “Eleştirel olmayı öğrenme üstüne. Çev; Hasan Ünder.” *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2).
- Peisner-Feinberg, E. S. and Burchinal, M. R. (1997). “Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The cost, quality, and outcomes study”. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 451-477.
- Piña, C., Farmer, F. and Nucamendi, M. E. (2018). “The dimensions of learner autonomy”. *Asociacion Nacional Universitaria de Profesores de Ingles, A.C.*
- Pintrich, P. R. and Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Porter, L. W., Lawler, E. and Hackman, J. R. (1975). *Behaviour in Organizations*. Tokyo: McGraw- Hill Kogakusha.
- Reeve, J. (2006). “Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit”. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reeve, J. Deci, E. L. and Ryan, R.M. (2004) “*Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation*”, in D.M. McInerney and S. Van Etten (eds), *Big Theories Revisited*, pp. 31–60. Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reich, R. (2002). *Bridging liberalism and multiculturalism in American education*. Chicago University Press.
- Ridley, J. (1997). *Learner autonomy 6: Developing learners' thinking skills*. Dublin, Ireland: Authentik.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. and Kaplan, H. (2007). “Autonomous motivation for teaching: How selfdetermined teaching may lead to self-determined learning”. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761–774.
- Rudasill, K. M. (2011). “Child temperament, teacher–child interactions, and teacher–child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade”. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 147-156.
- Ryan, R. and Deci, E. (2002). Overview of Self-Determination theory: An organismic

- dialectical perspective. In E.Deci & R.Ryan (Eds), *Handbook of self-determination research* (pp.3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). "Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being". *American Psychologist*, 55,66-78.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2006). "Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will?". *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586.
- Ryan, R. M. and Connell, J. P. (1989). "Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains". *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Salovey, P. and Mayer, J. D. (1990). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. DOI:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Schraw, G. and Dennison, R. S. (1994). "Assessing metacognitive awareness". *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475. DOI:10.1006/ceps.1994.1033
- Seferoğlu, S. S. (2004). "Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim". *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 54-65). Longman.
- Shih, H. (2021). "The use of individual and collaborative learning logs and their impact on the development of learner autonomy in the EFL classroom in Taiwan". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(3), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1737703>
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase? In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 4–14). Longman.
- Sinclair, B. (2008). Multiple voices: Negotiating pathways towards teacher and learner autonomy. In T. Lamb and H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (pp. 237-266). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Sinnett Jr, T. J. (2021). *Student, teacher, and parent perceptions of learner autonomy*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın University Institute of Graduate Studies, İstanbul. [Erişim tarihi: 12.11.2024]

- Smith, R. (2008). "Learner autonomy". *English Language Teaching*, 62(4), 395–397.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccn038>
- Smith, R. C. (2001). "Group work for autonomy in Asia: Insights from teacher-research".
AILA Review, 15, 70-81.
- Smith, S. (2015). "Learner autonomy: Origins, approaches, and practical implementation".
International Journal of Educational Investigations, 2(4), 82-91.
- Son, N. V. (2022). *Learner autonomy in english language learning and factors influencing learner autonomy in the context of Vietnam: Non-english-major students' perceptions*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Szeged Doctoral School of Education Program of Learning and Instruction, Szeged, Hungary. [Erişim tarihi: 12.11.2024]
- Sönmez, V. (1987). "Eğitim ortamında sevgi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 65-77.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. and Thijs, J. T. (2011). "Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships". *Educational Psychology Review*, 23, 257-477.
- Sprecher, S. and Fehr, B. (2005). "Compassionate love for close others and humanity".
Journal of Social and Personal Relationships, 22 (5), 629-651. DOI: 10.1177/0265407505056439
- Stix, A. and Hrbek, F. (2006). *Teachers as classroom coaches: how to motivate students across the content areas*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stuhlman, M. W. and Pianta, R. C. (2002). "Teacher's narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms". *School Psychology Review*, 31, 148 – 163.
- Suchodoletz, A. V., Fasche, A., Gunzenhauser, C. and Hamre, B. (2014). "A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools".
Early Childhood Research Quarterly, 29, 509-519.
- Sünbül, A. M., Kesici, Ş. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçları, öğrencileri motive ve kontrol etme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Araştırma Fonu Projesi*, Proje No: 2002-236, Konya. [Erişim Tarihi: 03.05.2024].
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty and J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge University Press.

- Şahin, D. ve Anlıak, Ş. (2008). “Okul öncesi çocuklarının öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri”. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 215-230.
- Şahin, Ş., Ökmen, B. ve Kılıç, A. (2019). “Sevgi eğitimi dersi alan öğrencilerin sevgi ve sevgi eğitimi dersine dair görüşleri”. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 176-197. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/43049/521535>
- Şaşan, H. (2002). “Yapılandırmacı öğrenme”. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74, 49-52.
- Şengöz Tosun, İ. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, İstanbul. [Erişim Tarihi: 29.10.2024] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şengöz Tosun, İ. ve Erkan, N. S. (2023). “Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi”. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi (IGUSABDER)*, (12), 1120-1131. DOI: <https://doi.org/10.38079/igusabder.1356376>
- Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). “İlköğretimde veli katılımı: Öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni”. *İlköğretim Online E-Dergi*, 1(1), 12-26.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). “Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Şişman, M. (2020). *Eğitime giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Taggart, G. (2016). “Compassionate pedagogy: the ethics of care in early childhood professionalism”. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.970847>
- Tanrıöğren, A. (2016). Eğitim bilimleri ile ilgili kavramlar. D. Ekiz ve H. Durukan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (3. Baskı) içinde (14-33). Lisans Yayıncılık: İstanbul.
- Thanasoulas, D. (2000). “Autonomy and learning: An epistemological approach”. *Applied Semiotics*, 115–131. <http://french.chass.utoronto.ca/as-sa/ASSA-No10/Vol4.No10.Thanasoulas.pdf>
- Tokcan, M. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya. [Erişim Tarihi: 03.05.2024].
- Treesattayanmuneea, P. and Baharudinb, S. M. (2024). “Learner autonomy and interaction

- in english language learning among Thai EFL undergraduate students”. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 17(1), 393-415.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (TDK). (2024). *Çocuk kavramı*. [Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/> , Erişim tarihi: 01.05.2024]
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (TDK). (2024). *Özerklik kavramı*. [Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/> , Erişim tarihi: 22.10.2024]
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (TDK). (2024). *Sevgi kavramı*. [Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/> / , Erişim tarihi: 02.05.2024]
- Türk, R., Kardeş Özdemir, F. ve Kerimoğlu Yıldız, G. (2017). “Öğretmenlerin çocuk sevme durumlarının belirlenmesi: Kars örneği”. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi*, 7(1), 45-52. doi:10.5222/buchd.2017.045
- Türk, R., Özdemir, F. ve Yıldız, G. (2017). “Öğretmenlerin çocuk sevme durumlarının belirlenmesi: Kars örneği”. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 7(1), 45-52.
- 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.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), (2004). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. [Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkiye/çocuk-haklarına-dair-sözleşme> , Erişim Tarihi: 01.05.2024]
- Ünal, S. (2015). *(Mis)Match between teacher-learner autonomy perceptions and its relationship with efl learners' achievement in language learning*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe University, İstanbul. [Erişim Tarihi: 03.05.2024].
- Üztemur, S., Dinç, E. ve İnel, Y. (2020). “The relationships between middle school teachers' epistemological beliefs and learner autonomy support behaviours: The role of teaching-learning conceptions as the mediating variable”. *Education and Science*, 45(202), 211-239. DOI: 10.15390/EB.2020.8272
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 29, 271–360. San Diego, CA: Academic Press.
- Vallerand, R. J. and Bissonnette, R. (1992). “Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study”. *Journal of Personality*, 60, 599–620.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and*

- authenticity*. London, UK: Longman.
- Victori, M. and Lockhart, W. (1995). "Enhancing metacognition in self-directed language learning". *System*, 23(2), 223-234. DOI:10.1016/0346-251X(95)00010-H
- Vlachopoulos, S. P. and Michailidou, S. (2006). "Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The basic psychological needs in exercise scale". *Measurement in physical education and exercise science*, 10(3), 179-201.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Sharpe.
- Wall, S. (2003). "Freedom as a political ideal". *Social Philosophy and Policy*, 20(3), 307–334. <https://doi.org/10.1017/S0265052503202132>
- Wehmeyer, M. L. (1999). "A functional model of self-determination describing development and implementing instruction". *Focus on autism and other Developmental disabilities* 14 (1), 53-61.
- White, C. (2008). Language learning strategies in independent language learning: An overview. In S. Hurd & T. Lewis (Eds.), *Language learning strategies in independent settings* (pp. 3-24). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Williams, L. (2003). *Çocuğunuzu keşfedin* (M. Koyuncu, Çev.). Hayat Yayıncılık: İstanbul. (Orijinal yayın tarihi, 1998).
- Winch, C. (2002). "Strong autonomy and education". *Educational Theories*, 52(1), 27–41. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00027.x>
- Yang, N.-D. (1998). "Exploring a new role for teachers: Promoting learner autonomy". *System*, 26(1), 127-135.
- Yazıcı, Z. (2013). "Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme eğilimlerinin incelenmesi". *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 279-286. DOI: 10.13114/MJH/201322484
- Yeşil, R. (2018). Eğitim ve toplum. E. Köse ve S. Z. Genç (Ed.), *Eğitim sosyolojisi* (1. Baskı) içinde (52-74). Pegem Akademi: Ankara.
- Yıldırım, E. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Denizli. [Erişim tarihi: 10.11.2024]

- Yıldız Demirtaş, V. (2018). “A study on teacher candidates’ self-efficacy, motivation and affection levels for children”. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 111-125. DOI: 10.11114/jets.v6i12.3661
- Yıldız, D. (2023). *Kuantum öğrenme modelini kullanmanın öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama düzeyine, öğrenen özerkliğine ve yaratıcı okuma becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Afyonkarahisar. [Erişim tarihi: 12.11.2024]
- Yörükoğlu, A. (2000). *Değişen toplumda aile ve çocuk* (6. Baskı). Özgür Yayınları: İstanbul.



EKLER

EK 1

ETİK KURUL ONAY FORMU



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği



Sayı : E-84026528-050.01.04-2300243323
Konu : Başvuru İncelenmesi

06.10.2023

Sayın Seray AKBAŞ

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2023-YÖNP-0699 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 05.10.2023 tarih ve 12/17 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 17- Sorumlu yürütücülüğünü **Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK**'ün yaptığı ve proje araştırmacısı **Seray AKBAŞ** tarafından gerçekleştirilen “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevme Düzeyleri ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

EK 2
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART
ÜNİVERSİTESİ ANKET UYGULAMA İZİNİ



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-68203582-605.01-2300282770
Konu : "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının
Çocuk Sevme Düzeyleri ile Öğrenen
Özerkliği Destekleme Davranışları
Arasındaki İlişki" Başlıklı
Araştırmanız

16.11.2023

Sayın Seray AKBAŞ

"Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevme Düzeyleri ile Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmanız kapsamında Fakültemiz Fen Bilgisi Öğretmenliği, Kimya Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğrencilerine anket uygulama isteminiz Fakültemiz Bilimsel Araştırmaları Değerlendirme Kurulu tarafından incelenmiş ve uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

EK 3

ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME ÖLÇEĞİ İZİN YAZISI

Ölçek Kullanım İzni Gelen Kutusu x



Seray Akbaş

Alıcı:

Sayın Prof. Dr. A

Sizin tarafınızdan geliştirilmiş olan Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği'ni yüksek lisans tez çalışmamda, izniniz olursa kullanmak isterim.

Saygılarımla,
Seray AKBAŞ

A

Alıcı: ben

Sayın Seray Akbaş

Ölçeği tezinize kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
İyi günler

18 Ağu 2023 Cum 18:16 tarihinde Seray Akbaş

şunu yazdı:

...

Yanıtla

Yönlendir



EK 4.
KİŞİSEL BİLGİLER ANKET FORMU

Sevgili Okul Öncesi Öğretmeni Adayları,

Size sunulan iki ölçekten birincisi (Barnett Çocuk Sevme Ölçeği) genel olarak çocuklara karşı sevgi düzeyinizi belirlemeyi, ikincisi ise (Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği) öğrenim özerkliğinizi ne oranda desteklediğinizi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Ölçeklerden elde edilen veriler sadece bilimsel araştırmalarda kullanılacaktır. Ölçeklerde doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Çalışma, olması gerekeni değil, mevcut durumu ortaya çıkarmaya yönelik olduğundan, **lütfen soruları sizi tam olarak yansıtacak şekilde, içtenlikle cevaplayınız.** Sonuçlar genel olarak değerlendirilecek, kişi bazında değerlendirme yapılmayacaktır. Bu yüzden anket üzerine isim yazmanıza gerek yoktur. Her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve her madde için TEK seçeneği işaretleyiniz.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Seray AKBAŞ
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER:

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Sınıf Düzeyiniz: () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf

Medeni Durumunuz: () Bekar () Evli

EK 5.
BARNETT ÇOCUK SEVME ÖLÇEĞİ

Sevgili Okul Öncesi Öğretmeni Adayları,

Bu ölçekte çocuk sevme düzeyleriniz belirlenecektir. Vereceğiniz cevaplar araştırmam için önemli bir yer teşkil etmektedir. Lütfen hiçbir soruyu atlamadan ve her soru için durumunuza en uygun seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Hiç Katılmıyorum		Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum					Tamamen 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.							

EK 6.

ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME ÖLÇEĞİ

Sevgili Okul Öncesi Öğretmeni Adayları,

Bu ölçekte öğrenen özerkliğinizi ne oranda desteklediğiniz belirlenecektir. Vereceğiniz cevaplar araştırmam için önemli bir yer teşkil etmektedir. Lütfen hiçbir soruyu atlamadan ve her soru için durumunuza en uygun seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygıları sunarım.

Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
1. Öğrencilere empatik bir anlayışla (kendisini onun yerine koyarak) yaklaşmak.					
2. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını dile getirmelerine olanak vermek.					
3. Öğrencilerin, öğrenme sürecindeki her türlü (etkinlik, materyal, yöntem vb.) seçimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.					
4. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.					
5. Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirici ek çalışmalar (araştırma, proje vb.) yapmaya teşvik etmek.					
6. Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili dönüt (geri bildirim) vermek.					
7. Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek.					
8. Öğrencilerin sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini (otantik) kendi kendilerine kullanmalarını teşvik etmek.					
9. Öğrencilerin, öğrenmelerini desteklemek için, sınıf dışındaki bireylerden (anne, baba, bir uzman vb.) yardım almalarını sağlamak.					
10. Öğrencilerin, sınıfta kendi kendilerine bağımsız çalışmalar yapmalarını desteklemek.					
11. Öğrenme süreciyle ilgili konularda öğrencilerin aileleriyle işbirliği yapmak.					
12. Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardım etmek.					
13. Öğrencilerin, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.					
14. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili değerlendirmelerini paylaşmak.					
15. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararlara katılmalarını desteklemek.					
16. Öğrencilerin, kendi çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.					

EK 7.
GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ

Sizi Seray AKBAŞ tarafından yürütülen “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevme Düzeyleri ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki” başlıklı Yüksek Lisans tezi araştırmasına davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Araştırmada sizden tahminen 5 gün ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 200 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle yanıtlamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırmacının E-posta adresi: -

- Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.
- Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum.