



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK SEVME
DURUMLARI İLE MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Şeyma DİLEK

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2023

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK SEVME
MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
DURUMLARI İLE

Şeyma DİLEK

2023



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK SEVME DURUMLARI İLE
MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' LIKING OF
CHILD AND THEIR MOTIVATION

Şeyma DİLEK

Doç. Dr. İkbâl Tuba ŞAHİN SAK

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2023

ONAY SAYFASI

Şeyma DİLEK tarafından, Doç. Dr. İkbāl Tuba ŞAHİN SAK danışmanlığında hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 01/06/2023 tarihinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 12/05/2023 tarihli ve 2023/26-1 sayılı kararı ile Doç. Dr. Nuran TUNCER Başkanlığında, Doç. Dr. İkbāl Tuba ŞAHİN SAK ve Doç. Dr. Ramazan SAK Jüri Üyeliğinde oluşturulan Tez Savunma Jürisi huzurunda savunularak Jüri tarafından Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri kapsamında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

UYGUNDUR

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

Prof. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

Öz

Günümüzde öğretmenlik mesleğini seçecek olan kişiler ilk olarak kendilerinde çocuk sevgisinin olup olmadığını sorgulamaktadır. Özellikle okul öncesi öğretmenleri için çocuk sevmeye önemli bir faktördür. Bu çalışmada bu durum göz önünde bulundurularak öğretmenlerin çocuk sevmeye durumları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak da çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Van ili Edremit, Tuşba ve İpekyolu ilçelerinde görev yapmakta olan 406 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan *Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği* ve Yıldız ve Taşgın (2019) tarafından geliştirilen *Öğretmen Motivasyon Ölçeği* kullanılmıştır. Verilerin analizinde, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Lineer Regresyon Analizi, Kruskal Wallis-H Testi ve Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin çocuk sevmeye durumları ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada yer alan öğretmenlerin yaş, deneyim, aylık gelir, kurum türü, sınıftaki öğrenci sayısı, çalıştıkları yaş grubu, medeni durum, çocuk sahibi olma, eğitim düzeyi ve sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmaması değişkenlerine göre hem çocuk sevmeye durumları hem de motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri motivasyon ölçeğinin mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutunda cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiş; kadınların mesleki doyum ve kişisel gelişim puanlarının, erkeklerin mesleki doyum ve kişisel gelişim puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Motivasyon ölçeğinin toplamında ve okul yönetimi ile öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutlarında ise cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar sözcükler: çocuk sevmeye, motivasyon, okul öncesi öğretmenleri.

Abstract

Today, people who will choose the teaching profession firstly question whether they love children. Especially for preschool teachers, liking children is an important factor. In this study, considering this situation, it is aimed to examine the relationship between preschool teachers' liking of child and their motivation. For this purpose, this study was designed as survey research, which is one of the quantitative research methods. The sample of the study consists of 406 pre-school teachers working in Edremit, Tusba and İpekyolu districts of Van. The Barnett Liking of Children Scale adapted to Turkish by Duyan and Gelbal (2008) and the Teacher Motivation Scale developed by Yıldız and Taşgın (2019) were used as data collection tools. T-Test, One-Way ANOVA, Linear Regression Analysis, Kruskal Wallis-H Test and Mann-Whitney U Test were used in data analysis. According to the results, a positive and significant relationship was found between teachers' attitudes of liking children and their motivation levels. According to the variables of age, duration of experience, monthly income, type of institution where teachers work, number of children in teachers' classroom, age group teachers worked with, marital status, whether to have a child, education level and whether there are inclusive students in the classroom, preschool teachers' attitudes of liking children and also their motivation levels did not show a significant difference. However, the motivation levels of preschool teachers showed a significant difference according to their gender in the Job Satisfaction and Personal Development sub-dimension of the Motivation Scale. It was determined that the Job Satisfaction and Personal Development scores of women were higher than their male colleagues'. However, no significant difference was found in the total of the motivation scale and in the sub-dimensions of School Management, and Education Process and Student in terms of gender.

Keywords: liking of child, motivation, preschool teachers.

Teşekkür

Çalışmamın tüm aşamalarında bilgileri ışığında ilerlememi sağlayan, üzerimden desteğini hiç esirgemeyen, bana her daim bir rehber ve yol gösterici olan kıymetli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. İkbâl Tuba ŞAHİN SAK'a en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Kıymetli zamanlarını ayırarak, tez çalışmamın niteliğini artırmak adına katkılarını esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Ramazan SAK ve Doç. Dr. Nuran TUNCER'e çok teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte varlığını hep hissettiğim, benden desteğini hiç esirgemeyen, canım arkadaşım Betül KOPARAN, kız kardeşim olduğun ve her anımda yanımda olduğun için teşekkür ederim.

Benim her zaman yanımda olan, kan bağımlı olmayan ama can bağımlı olan güzel dostlarım Sebiha ve Yasemin, size çok teşekkür ederim.

Her zaman bana güvenen, tüm umutsuzluklarımı dağıtan, benim güzel annem en büyük teşekkürüm sana. Bu süreçte daima yanımda olan annem Hanife DİLEK, babam Recep DİLEK ve kardeşim Selman DİLEK'e sonsuz teşekkürler.

“Okumamız için elinden gelenin fazlasını yapan dünyalar güzeli Annem’e.”

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract.....	ii
Teşekkür.....	iii
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	4
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	9
Sayıtlılar.....	10
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	12
Öğretmenlik Mesleği.....	12
Okul Öncesi Öğretmenliği.....	16
Çocuk Sevme.....	17
Motivasyon.....	21
İlgili Çalışmalar.....	31
Bölüm 3 Yöntem.....	43
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	43
Veri Toplama Süreci.....	45
Veri Toplama Araçları.....	45
Verilerin Analizi.....	47
Bölüm 4 Bulgular ve Yorum.....	49
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	62

Sonuç.....	62
Tartışma.....	63
Öneriler	73
Kaynaklar	75
EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	94
EK-B: Etik Beyanı.....	95
EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	96



Tablolar Dizini

Tablo 1 Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	43
Tablo 2 Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım Testi	47
Tablo 3 Çocuk Sevme Puan Ortalamaları	49
Tablo 4 Öğretmen Motivasyon Puan Ortalaması.....	49
Tablo 5 Çocuk Sevme ve Öğretmen Motivasyon Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi.....	50
Tablo 6 Çocuk Sevme Düzeyinin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisine İlişkin Lineer Regresyon Analizi.....	50
Tablo 7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Yaşlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	52
Tablo 8 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	52
Tablo 9 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Çocukların Yaş Grubuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 10 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	53
Tablo 11 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları	53
Tablo 12 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Çocuk Sahibi Olmalarına Göre t-testi Sonuçları	54
Tablo 13 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmamasına Göre t-testi Sonuçları.....	54
Tablo 14 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Aylık Gelire Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	54
Tablo 15 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Çalışılan Kurum Türüne Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	55
Tablo 16 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	55

Tablo 17 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	56
Tablo 18 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Yaş Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	56
Tablo 19 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	57
Tablo 20 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Sınıftaki Çocukların Yaş Grubuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	58
Tablo 21 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	59
Tablo 22 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları	60
Tablo 23 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Çocuk Sahibi Olmasına Göre t-testi Sonuçları	60
Tablo 24 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olmasına Göre t-testi Sonuçları	61
Tablo 25 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Aylık Gelire Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	61
Tablo 26 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	62
Tablo 27 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Sınıftaki Çocuk Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	63
Tablo 28 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Eğitim düzeyi Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	64

Şekiller Dizini

Şekil 1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi.	24
Şekil 2. Öğrenilmiş İhtiyaçlar.	26



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund



Bölüm 1

Giriş

İçinde bulunduğumuz çevre, toplumsal yapısına uygun olan insanı, kendi oluşturduğu eğitim sistemi ile ve yine bu sistemin sunulduğu eğitim kurumlarında yetiştirmektedir. Bu insanların ortak bir kültüre göre şekillenmesi ise eğitim sisteminin temelini oluşturmuştur (Fidan, 2012). Eğitim sistemi, toplumsal ihtiyaçlara göre belirlenen amaçlara ulaşmak için girdileri bilimsel birikim ve tecrübeyle işleyen bütüncül bir sistemdir (Türk, 1999). Eğitim sistemlerinin önemli amaçlarından biri de ülkede kalifiye insan gücü oluşturmak ve vatandaşlarına yurttaşlık eğitimi vermektir. Bu amaçları gerçekleştirmek için de yetiştirilecek insan, elde bulundurulan eğitim anlayışı ve insan gücü politikasına göre tespit edilerek eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir (Dereli ve Acat, 2010).

Sosyal bir canlı olan insanın toplumda diğer bireylerle iletişim içinde olması, eğitim için ihtiyaç duyulan etkileşim ortamını oluşturmuştur. Bu bağlamda okul kavramı ortaya çıkmıştır. Okul, eğitim öğretim faaliyetlerinin sunulduğu, farklı sistemlere sahip dinamik bir mekanizma olarak düşünülmüştür. Aynı zamanda okul, küçük fonksiyonların eğitim öğretim için bir araya toplandığı bir kurumdur. Bir başka deyişle, eğitim ihtiyacını karşılamak adına farklı faktörlerin bir arada toplandığı sistematik bir oluşumdur (Kesimal, 2019). Okullar eğitim sisteminin temel mekânlarıdır ve çeşitli statü ve rollerin temsil edildiği sosyal ortamların temelini oluştururlar (Akyüz, 1991). Bu kurumlardaki etkin ve kaliteli öğretim, toplumu oluşturan sistemleri etkilediği için yaşamın önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Karacaoğlu, 2008). Okul, yaşamı etkilediği kadar aynı zamanda çocukların gelişimi üzerinde de en etkili olan temel bağlamlardan birisidir (Ivanova vd., 2020). Okulların önemini dile getirmiş olsak da asıl olan, okul içinde eğitimi çocuklara veren kişiler olan ve sistemin önemli bir parçasını oluşturan öğretmenlerdir (Kömbeci, 2021).

Okullar, bireylerin ömürlerinin uzun ve önemli zamanlarını geçirdikleri kurumlardır. Söz konusu bu durum eğitimin uygulayıcı unsuru olarak yer alan öğretmenlerin eğitim-öğretim hayatındaki önemini gözler önüne sermektedir (Özkal, 2020). Öğretmen, kişinin eylemlerinde hem kişinin hem de topluluğun

yaşamına değer katacak değişikliklerin olmasına rehberlik eden kişidir (Şahin, 2005). Eğitimin başta gelen unsurlarından belki de en önemlisi olan öğretmenlerin durumu, eğitim sisteminin ilerleyişi ve öğretimin kalitesini göstermektedir (Özden, 1999). Öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerek hizmet içi eğitimleriyle donanım kazanmaları, verilen eğitimin kalitesini önemli derecede artırmaktadır (Kök vd., 2011). Bir başka ifadeyle, eğitimin her kademesinde eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması için, çocukların öğrenmeye olan ilgilerini destekleyen, onları motive eden, sınıf ortamının etkileşimli olmasını sağlayabilen ve sağlıklı bir öğretmen-çocuk ilişkisi kurabilen öğretmenlerin rolü önemlidir (Rimm-Kaufman ve Hamre, 2010). Şişman ve Acat (2013) eğitimin; öğrenen, öğretmen, program, ortam gibi birçok öğeyi içeren bir süreç olduğunu fakat öğeler arasında en etkileyici ve belirleyicisinin öğretmen olduğunu vurgulayarak öğretmenin önemine değinmiştir. Chung ve diğerleri (2005) ise okul öncesi dönemde elde edilen kazanımların hayati önemine değinerek okul öncesi öğretmenliğinin önemini vurgulamıştır.

Çocuğun gelişiminde oldukça önemli bir yeri olan okul öncesi eğitim, ilkokul dönemine henüz ulaşmamış olan çocukların zihinsel, sosyal ve bedensel gelişimini planlı bir ortamda geliştirmeye çalışan ve çocukları ilkokula hazırlayan eğitim basamağıdır (Erden, 1999). Çocuğun gelişimi için kritik bir dönem olan okul öncesi dönemde, çocukların gelişimleri hızla ilerler ve biçimlenir. Söz konusu gelişim döneminde ortaya çıkarılan kişilik yapısının, verilen eğitimin ve kazançlarının ileriki yaşlarda değişme ihtimali düşüktür (Dereli İman, 2014). Yani bu dönemde kazanılan beceriler çocukların ileriki yaşlarda kazanacakları becerilerin ve davranışların temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi dönem, çocuğun gelecekteki akademik başarısı ve sosyal etkileşimleri açısından da oldukça önemlidir (McCabe, 2011; Pantley, 2002).

Erken çocukluk yıllarında çocuklar için en önemli yetişkin figürü çoğu zaman ebeveynlerdir. Ancak son yıllarda okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuk sayılarının artışı ve çocukların bu kurumlarda geçirdikleri süre göz önüne alındığında okul öncesi öğretmenleri de çocukların gelişimi üzerinde önemli etkilere sahip yetişkinler olmuşlardır (Suchodoletz vd., 2014; Yang ve Hu, 2019). Ayrıca okul öncesi öğretmenliği, diğer öğretmenlik branşlarına kıyasla oldukça

farklı özellikleri içermektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir biçimde sağlanabilmesi için bilhassa bu kademedeki öğretmenin üniversite eğitiminde kazandığı teknik bilgileri kendi kişisel özellikleri ile bağdaştırarak kullanması gerekmektedir (Kök vd., 2011). Okul öncesi öğretmenlerinin teknik bilgi ve becerilerinin yanında bireysel özelliklerine yani iç dünyalarına başvurmaları, duygu ve öngörülerinden destek almaları da gerekmektedir (Şahin, 2005). Okul öncesi öğretmenlerinin destek alacakları bu duygulardan birisi de hiç şüphesiz sevgidir.

Okul öncesi öğretmenliğinin temeli çocuk sevgisi üzerine kuruludur (Veenman, 1984). Öğretmen ve çocuk arasındaki ilişki sonucunda oluşan bağ, sevgi ile beslenmektedir ve güç bulmaktadır. Çocukların okula ilişkin olumlu tutum göstermeleri, mutlu ve başarılı bir öğrenim sürdürmeleri için, sevildiklerini hissetmeleri gerekmektedir (İlğan vd., 2018; Özmen, 1999; Sarı, 2016). Okul öncesi dönem çocukları aile bireylerinden sonra öğretmenleri ile duygusal bağ kurmaktadır. Öğretmen çocuk ilişkisinin niteliği ise çocukların akademik ve sosyal yaşantılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Dereli İman, 2014). Bundan dolayı, öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiler, çocuklara yönelik davranış ve tutumları üzerinde durulmalıdır (Beyazkürk ve Kesner, 2005).

Çocuklara sevgi göstermek, onlara değer vermek hem eğitim ortamını hem de çocuğun bütüncül gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle de bireylerde öğretmenlik mesleğini seçmeden önce bu özelliğin var olması en önemli unsurlardan biridir (Kömbeci, 2021). Pestalozzi'ye göre, eğitimdeki en önemli şey sevgidir. Çocukken insan doğamızın en yoğun ve temel anlamını bize gösteren duygu olan sevgi, insanı uyumlu bir şekilde gelişmeye götüren her şey olarak ifade edilmektedir. Buna göre bireyler, sevgi sayesinde ruhsal yeteneklerini geliştirebilmekte, daha mutlu ve daha iyi insanlar haline gelebilmektedirler. Sevgi ve sevgi ortamında birlikte büyüyen çocuklar, gelişimlerinin en önemli çağında olumlu ve sarsılmaz müşterek bir kuvvet ile yetişerek ruhlarını geliştirebilecek tüm kabiliyetleri ortaya çıkarabilmektedir (Leif ve Rustin, 1974).

Öğretmenlik mesleği bireye verdiği mesuliyetler göz önünde bulundurulduğunda birçok farklı kabiliyet ve karakter özelliklerinin yanında tam motivasyon gerektiren de bir meslektir (Vural ve Altun, 2019). Motivasyonu yüksek öğretmenlerin daha özverili bir biçimde işlerini yapmaları, daha iyi eğitim vermeleri ve sonucunda eğitimin kalitesinin artması beklenmektedir (Dereli ve Acat, 2010). Ayrıca olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin vermiş olduğu eğitimin de daha kaliteli olduğu belirtilmektedir. Böylece bu durum hem öğretmen hem de öğrencinin sürece olan motivasyonu artırmaktadır (Adedivura ve Tayo, 2007).

Problem Durumu

Çocuklara toplumsal hayata başarıyla uyum sağlama konusunda ihtiyaç duyulan bilgi, yetenek ve değerleri kazandırma, hedeflenen davranışları sağlama ve edinilen bilgi, değer, beceri ve davranışları kalıcılaştırmada öğretmenler oldukça fazla sorumluluk taşımaktadır (Gelbal ve Duyan, 2010). Öğretmenler çocukların gelişiminde ebeveynlerinden sonra en etkili ikinci güçtür. Öğretmen, bir çocuğun karşılaşabileceği ve yaşamında ailesinden sonra onu en çok etkileyecek kişi olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun okuldan zevk almasını sağlamada ve çocuğa çalışma alışkanlığı kazandırmada öğretmen kritik bir role sahiptir (Pianta, 1999). Yapılan çalışmalara göre, öğretmen ile çocuk arasındaki iletişimin boyutu çocukların yalnızca sosyal ve duygusal gelişimini değil, aynı zamanda akademik başarılarını, akranlarıyla ilişkilerini ve okuldaki sınıflarındaki durumlarını da etkilemektedir (Baker, 2006; Decker vd., 2007; Garner ve Waajid, 2008). Bir çocuk öğretmeniyle kurduğu ilişkinin yakınlık durumuna göre kendini güvende hissedecektir. Bununla birlikte okulda yaşadığı öğrenme becerisini ortaya çıkarmak için sağlam bir kaynak olarak öğretmenden faydalanacaktır. Öğretmenleri ile ilişkileri yakın olan çocuklar daha çok dinlemeye, odaklanmaya ve daha iyi öğrenmeye eğilimlidirler (Pianta, 1999). Bu sebeple de başarılı bir eğitim için çocukları sevmek ve güdüleyici bir ortam hazırlamak büyük önem taşır (Lasley, 1980; Veenman, 1984).

Psikolojik analizlere göre sevgi; önemseme, anlama, teselli etme, cesaretlendirme, yardım etme ve destekleme gibi davranışların sergilenmesidir.

Sevgi, mutsuz olduklarında insanların ruhlarını yükseltebilmektedir. İnsanlar kendilerini rahat ve mutlu hissettiklerinde başkalarına saldırmadığından, sevgi yardımıyla küçük çocukların sınıfta uyumlu bir süreç geçirmeleri desteklenebilmektedir. Bu da sevginin okul öncesi eğitimde öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin merkezinde olması gerektiğini ortaya koymaktadır (Freire, 2000; Fromm, 1956; Wang, 1990).

Dalli (2008), sevgi ve ilginin öğretmen profesyonelliğinin önemli bir parçası olduğuna değinmiştir. Kohl (1984) ise öğrencileri birer öğrenen olarak sevmek kavramını ortaya atmıştır ve öğrencileri öğrenen olarak sevmek ile basitçe öğrencileri sevmek arasında fark olduğunu vurgulamıştır. Goldstein (1997), eğitimde sevginin değerine olan inanç ve öğrencileri sevmeye yönelik verilmiş bir karar öğretme tutkusu ile birleştiğinde *öğretmen sevgisinin* ortaya çıkacağını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu sevgisi küçük çocukları etkilemekte ve çocukların kişilikleri üzerinde derin bir etki yaratmaktadır. Bu nedenle, sevgi dolu küçük çocuklar yetiştirmek için okul öncesi öğretmenlerinin kalplerinde sevgi olması gerekmektedir (Fromm, 1956; Spranger, 1971).

Çocukları sevmek, okul öncesi öğretmenleri için temel bir niteliktir ve her küçük çocuğun eğitim ve bakım ortamında sevilme hakkı vardır (Goldstein, 1997). Bu süreçte öğretmenlerin çocuk sevgisi büyük öneme sahiptir. Bu nedenle çocuk sevgisi en önemli öğretmen özelliklerinin başında gelmektedir (Gelbal ve Duyan, 2010).

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları sevmelerinin yanı sıra öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları da mesleklerini yapmalarında önem arz etmektedir (Dereli İman, 2014). Özkal (2020) bu durumla ilgili olarak, öğretmenlerin çocuk sevgilerinin dışında öğretme motivasyonlarının da nitelikli bir eğitim için gerekli olduğunu vurgulayarak konunun önemine değinmiştir.

Motivasyon içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır. Bir kişi öğretmenlik mesleğini, öğretmeyi ve çocukları sevdiği, onların yaşamlarında önemli etkiler bırakmak istediği ve *öğretmen olmak benim amacım* dediği için yapıyorsa içsel motive oluyor demektir (Malmberg, 2008). Bunun yanı sıra, kurum tarafından sunulan olanaklarla alakalı olan dışsal bir motivasyon da söz

konusudur. Dışsal motivasyon daha somuttur. Terfi, promosyon, yükselme fırsatı gibi faktörler dışsal motivasyona birer örnektir (Mottaz, 1985). Öğretmenin dışsal motivasyonunu yükselten temel öğelerin, ilgili öğrenciler, olumlu yöndeki okul ilişkileri, ilgili veliler ve güven duyulan bir yönetim olduğu belirtilirken (Ada vd., 2013); en önemli içsel motive araçlarının vicdan, öğretmenliğe dair sevgi ve faydalı olma isteği olduğu bilinmektedir (Dereli ve Acat, 2010).

Okul öncesi öğretmenleri tüm gün çocuklarla iletişim halinde ve onların yanında olan kişilerdir. Çocukların ebeveynlerinden sonra belki de en çok gördükleri kişiler okul öncesi öğretmenleridir. Olumlu bir öğretmen-çocuk ilişkisi için öğretmenlerin çocuklarla pozitif ilişkiler kurması, onlara sevecen davranması büyük önem taşımaktadır. Ercan (2014) yaptığı araştırmada öğretmenlerin çocuk sevgilerinin cinsiyet değişkeninden ya da başka bir demografik özellikten bağımsız bir şekilde bu mesleği seçen herkeste olması gereken bir özellik olduğundan bahsetmiştir. Özkal (2020) ise çocuk sevgisinin öğretmen motivasyonunu belirlediğini ifade etmiştir. Böylece çocuk sevgisinin öğretmen için doğal bir güç kaynağı olduğu söylenebilmektedir (İnan, 2021). Sevgi ve motivasyon ilişkisinin hem öğretmen hem de öğrenci için bu denli önemli olması bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Tüm bunlardan yola çıkarak literatür incelenmiş olup okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonları ile ilgili çeşitli çalışmalara yer verilse de çocuk sevme çalışmalarının oldukça az olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumları ve motivasyonlarının incelendiği bir araştırmanın da yapılmamış olması bu çalışmanın ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul öncesi dönem, 0-6 yaş aralığını kapsayan ve çocuğun kişiliğinin oluşumu ve gelişiminin sağlanması, temel beceri ve alışkanlıkların edinilmesi açısından kritik olan bir dönemdir (Akduman, 2012). Okul öncesi dönemin çocuğun gelişimine ve gelecekteki hayatına katkısı düşünüldüğünde, bu dönem çocukları için ailenin, okul öncesi eğitimin verildiği kurumların ve okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir (Mahmood ve Sak, 2019). Okul öncesi eğitim ortamında çocukların elde ettikleri tecrübelerin olumlu veya

olumsuz etkileri ileride okula karşı tutum ve düşüncelerini de etkilemektedir ve bu durum, öğretmen-öğrenci ilişkisi için de büyük önem arz etmektedir (Dereli İman, 2014).

Çocuklar için öğretmen-çocuk ilişkisi çok önemlidir (Bronfenbrenner ve Moris, 2006; Yoleri, 2016). Samimiyet ve güvenle kurulan bu ilişki, söz konusu çocukların tüm gelişim alanlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Yoleri, 2016). Bu nedenle öğretmen-çocuk ilişkisinin geliştirilmesi kritik bir konudur (Yoleri, 2016).

Öğretmen-çocuk ilişkisinde en önemli unsurlardan birisi olan çocuk, bir toplumun değeri, kültürü ve en önemli mirasıdır. Toplumun bu en küçük parçasının sağlıklı bir birey olarak yetişebilmesi için duygusal gelişimini destekleyen sevginin önemli bir öge olduğu düşünülmektedir. Hatta çocuk sevgisi, eğitimi etkileyen en önemli unsurdur (Ercan, 2014). Öğretmenin çocuğun duygusal ihtiyaçlarının farkında olması ve ona vereceği destek de oldukça önem arz etmektedir. Sevme ve sevilme özellikle küçük çocuklar için önemlidir. Okul öncesi dönemde çocuklar, öğrenmelerini ve büyümelerini harekete geçirmek için sevgiye ihtiyaç duyarlar. Bu sebeple de okul öncesi öğretmenleri ve küçük çocuklar arasında sevgiye dayalı ilişkiler geliştirmek büyük önem taşımaktadır (Shih, 2021). İnan (2021), öğretmenlik eğitim programını başarıyla tamamlamış olanın değil, çocukları anlayabilen ve sevebilenin öğretmen olduğunu ifade ederek öğretmenin çocuk sevgisine dikkat çekmiştir. Hughes (2010) ise okul öncesi öğretmenleri için sevginin meslekte olmanın bir ön koşulu olduğunu vurgulayarak yine öğretmenlerin çocuk sevgisinin önemi üzerinde durmuştur. Başarılı bir öğretim süreci, öğretmenlerin çocukları sevmeleri ve onları eğitim ve öğretime motive edecek ortamlar sunmaları ile mümkündür (Barnett ve Sinisi, 1990).

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmelerinin yanı sıra öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleklerini sevip sevmemeleri, mesleklerine yönelik motivasyon kaynakları bu mesleği yapmalarında ve yapmaya devam etmelerinde önem taşımaktadır (Dereli İman, 2014). Öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri, çocukları sevmeleri, onlara sevgiyle yaklaşmaları ve mesleklerine tutkuyla bağlı olmaları, toplumda öğretmenlik mesleğini önemli ve değerli

hissetmeleri içsel motivasyonu yükseltecek etmenlerdir (Aslan, 2018). Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmaları ve bu başarılarını devam ettirmeleri hiç şüphesiz motivasyonlarına bağlıdır. Ancak öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olması birçok meslek grubuna kıyasla daha zaruridir. Bu nedenle bir öğretmenin başarısı, kendini eğitim ve öğretime motive ettiği ölçüde yüksek olacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu durumu aile, sosyal çevre, kurum ve öğrenci ile olan ilişki düzeyini de etkileyecektir (Büyükses, 2010). Tüm bunlardan yola çıkarak öğretmenin çocuk sevme durumunun ve motivasyonunun öğretmen çocuk ilişkisi açısından oldukça önemli iki nokta olduğu düşünülmektedir (Veenman, 1984). Çocukların genellikle ilk iletişim kurdukları eğiticilerin okul öncesi öğretmenleri olması ve çocukların gelişiminde öğretmenin önemi ortaya koyulduğunda, öğretmenlerin çocuk sevgisi, öğretmenliğe yönelik motivasyonlarının (Dereli İman, 2014) yordanmasında önem kazanmaktadır.

Okul öncesi eğitim alan çocuklar yaklaşık 10 ay boyunca öğretmenleriyle günde yaklaşık beş saat geçirmektedirler. Bu süreçte öğretmen ve öğrenci uzun süre etkileşim ve iletişim halinde olmaktadır. Bu nedenle de okul öncesi eğitim sisteminin çocuk üzerindeki etkileri düşünüldüğünde en büyük unsurun öğretmen çocuk ilişkisi olduğu görülmektedir (Suchodoletz vd., 2014; Zinsser ve Curby, 2014). Çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinin kalitesi, çocuklar için önemli bir unsur olarak giderek daha fazla önem arz etmektedir (Verschueren ve Koomen, 2012). Öğretmen çocuk ilişkisi çocuğun gelişimi için önemli olduğundan bu ilişkinin başarısını etkileyecek etkenleri anlamak da önemlidir (Yoleri, 2016). Öğretmen çocuk ilişkisini etkileyecek olan etkenlerden birisinin de motivasyon olduğundan bu çalışmanın sonuçlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sayısındaki artış, öğretmen-çocuk ilişkisine olan ilgiyi de artırmıştır ve bu alanda çok sayıda çalışma yapılmıştır (Jeon vd., 2016). Ancak Türkiye’de öğretmenlerin çocuk sevgileri ve motivasyonları ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Özellikle öğretmen-çocuk ilişkisinin bu denli kritik ve önemli olduğu düşünüldüğünde bu konularla ilgili çalışma yapmak faydalı olacaktır. Eksik kalan bu konularda çok sayıda ve faydalı çalışmalar yapılmasının okul öncesi eğitime ve bu konudaki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak bu çalışmada

okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Problemi

Araştırmanın problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumları ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Alt problemler.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumları;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Kıdem,
 - d. Eğitim düzeyi,
 - e. Sınıftaki çocuk sayısı,
 - f. Aylık gelir,
 - g. Çalışılan kurum türü,
 - h. Çocukların yaş grubu,
 - i. Medeni durum,
 - j. Çocuk sahibi olma ve
 - k. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonları;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Kıdem,
 - d. Eğitim düzeyi,
 - e. Sınıftaki çocuk sayısı,

- f. Aylık gelir,
- g. Çalışılan kurum türü,
- h. Çocukların yaş gurubu,
- i. Medeni durum,
- j. Çocuk sahibi olma ve
- k. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumları ve motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sayıtlılar

Araştırmanın sayıtlıları şu şekildedir.

1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin araştırmada kullanılan ölçeklere objektif ve samimi bir şekilde cevap verdiği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırma “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeğinden” elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Van’da çalışan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları ve çocukların gereksinimlerini göz önünde bulundurarak; bilişsel, motor, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyerek ve onlara dil ve öz bakım becerileri kazandırarak çocukları ilkökula hazırlayan eğitim kademesidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Çocuk: Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız çocuğudur (TDK, 2023).

Çocuk Sevmek: Çocuk sevgisi, bireylerin çocuklara ve çocuklarla birlikte olmaya ilişkin temel inançlarıdır (Barnett ve Sinisi, 1990).

Motivasyon: Motivasyon; istekleri, arzu ve ihtiyaçları, kişinin dürtü ve ilgilerini kapsayan genel bir kavram olarak nitelendirilir (Cüceloğlu, 2005).



Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleği, 12 Şubat 2022 tarih, 31750 sayılı Resmî Gazetede şu şekilde tanımlanmıştır: Öğretmenlik, eğitim süreci ve bu konudaki ilgili yönetim görevlerini de barındıran bir uzmanlık mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini, Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda öğretmenlik mesleği etik kurallarına uygun olarak yerine getirmekle görevlidir (Resmî Gazete, 2022).

Tarihsel süreç içerisinde öğretmen yetiştirme. Öğretmen yetiştirme süreci Darülmuallimin ile ele alınmaya başlanıp, köy muallim mektepleri, köy enstitüleri ve günümüzdeki öğretmen yetiştirme süreci ile devam etmektedir.

İlkokul öğretmeni yetiştirme ilk öğretmen okulu (Darülmuallimin). 16 Mart 1948'de "öğretmen gereksinimi duyuldukça" alınmak üzere ilk öğretmen okulları açılmıştır. Bu okulların ilk zamanlar medreseden pek bir farkı olmasa da yavaş yavaş şekil almaya başlamış; özel bir programla öğretmen yetiştirmek üzere 1851'de açılan öğretmen okuluna ise müdür olarak Ahmet Cevdet Efendi atanmıştır. Ahmet Cevdet Efendi'nin hazırlamış olduğu "Darülmuallimin Nizamnamesi" bu okullara oldukça ileri bir anlayış getirmiştir. Okutulan dersler arasında kesin olarak bilinmese de "Öğretim Yöntemi" dersinin mevcut olduğu söylenmektedir (Binbaşoğlu, 2005).

Darülmuallimin Nizamnamesi ise özetle şu şekildedir (Akyüz, 2001):

- Nitelikli öğretmen yetiştirmek için okula az sayıda öğrenci alınmalıdır.
- Öğrenciler sınavla alınacaktır. Arapça Türkçe çeviri yeteneklerinin olması şartı yer almaktadır.
- Okulun süresi 3 yıl olacaktır.
- Program; öğretim yöntemi, aritmetik, Farsça, geometri, astronomi, alan ölçümü, coğrafya şeklindedir.

- Sınavlarda kimseye ayrıcalık tanınmayacak, başarısız öğrenciler okuldan çıkarılacaktır.
- Başarılı öğrencilerin okulu üç yıldan daha önce bitirmesi için şanslar tanınacaktır.
- Mezunlar atanıncaya kadar bu okullarda tutulacak ve maaşları da verilecektir.
- Boşalan bir rüştiye öğretmenliğini kabul etmeyen öğretmenin elinden diploması alınacaktır.

Köy Muallim Mektepleri. Öğretmen yetiştiren bir diğer kurum ise köy muallim mektepleridir. İlk olarak 1927-1928 yıllarında Denizli ve Kayseri’de açılan bu okullar ilköğretimin üzerine 3 yılda köy öğretmeni yetiştiren programlardır (Ada ve Baysal, 2013). Bu okullarda öğlene kadar dört saat ders yapılmaktadır. Öğleden sonraları uygulama ve teori dersleri yer almaktadır. Bu çalışmalar tarım, el işi, doğa gözlem ve incelemeleridir. Okul doktoru da ilkyardım, salgınla mücadele ve aşı yapma gibi pratikleri öğretmektedir. Köy Muallim Mektepleri o dönem belki de en yararlı eğitim kurumlarıdır ancak kapatılarak ilkokula çevrilmişlerdir (Sakaoğlu, 1992).

Köy Eğitim Kursları ve Köy Enstitüleri. Cumhuriyetin ilanının ardından ülkede topyekûn kalkınma mücadelesi başlamıştır. Kalkınmada en önemli faktörün eğitim olduğu düşünüldüğü için de yabancı ülkelere birçok uzman getirilerek eğitime katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Bunlardan birisi de John Dewey’dir. John Dewey eğitim konusunda raporlar hazırlamıştır. 1924 tarihinde bu raporları MEB’e sunarak köy ihtiyaçlarını karşılamak adına köye yönelik öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir (Ada ve Baysal, 2013).

Maarif vekilliği öğretmen açığının çok olmasından dolayı ziraat vekilliği ile iş birliği yaparak pratik bir çözüm üretmiştir. Askerlik görevini yerine getirmiş, okuma yazma bilen, ziraat ve hayvan işleriyle meşgul olan köylülere 1 yıllık eğitim vererek bu kurslarda başarılı olanları “eğitmen” adı altında kendi köylerine görevlendirmiştir (Ergin, 1977).

Eğitim Fakülteleri. 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ve 6 Kasım 1981 tarihli Yükseköğretim Kurumlarının Teşkilatına Dair Kararname ile Türk Yükseköğretim sektöründe kapsamlı düzenlemelere gidilmiştir. Yapılan bu düzenlemelerle birlikte silahlı kuvvetler ve güvenlik teşkilatı dışındaki bütün yükseköğretim kurumları Yüksek Öğretim Kurulu adı altında toplanmıştır. Böylece Yüksek Öğretmen Okulları Eğitim Fakültesi; iki yıllık eğitim enstitüleri ise Yüksekokul olarak adlandırılmıştır (Ada ve Baysal, 2013).

Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve temel özellikleri. Öğretmenlik mesleğinin temel öğeleri; yöneticiler, öğrenciler, eğitim programları, öğretmenler, eğitim teknolojileri, fiziksel ve maddi kaynaklardır. Bu unsurlar içinde en temel unsur ise öğretmendir. Kaliteli bir eğitim, öğretmen niteliği ile doğru orantılıdır. Öğretmenlik mesleği özel uzmanlık bilgisi ve becerisine ihtiyaç duyulan bir meslek olduğundan bu mesleği seçen insanların, mesleğin gerekliliklerini yerine getirecek birtakım yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Şişman, 2007). Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği ülkeleri bu yeterliliklerin; eğitimcilerle ortak hareket etme, yenilikçi faaliyetlerde bulunma, okulun gelişimine katkı sağlama, kişisel ve mesleki olarak kendini geliştirme, bilişim teknolojilerinden etkin bir şekilde yararlanma gibi örneklendirilebileceğini vurgulamıştır (TED, 2009). Ayrıca, öğrenmeye elverişli bir sınıf ortamı oluşturmak, çocuklarla destekleyici ilişkiler kurmak ve bu ilişkiyi sürdürmek için belirleyici bir rol oynamak, öğretmenin özellikleri olarak ifade edilmektedir (Jennings, 2015).

Kişisel özellikler. Ayeş Aslan (2018) öğretmenlerin kişisel özelliklerini; açık görüşlü ve objektif olma, öğrencilerin beklentilerini karşılama, eğitimde bilimsel yöntemlerden beslenme, bireysel farklılıklara saygı duyma, toplumsal değerlerin farkında olma, esnek olma ve yenilikçi olma olarak sıralamaktadır. Ünsal ve İğde (2021) öğretmenlerin toplumsal duyarlılığa sahip, güçlü iletişim becerileri olan, öğrencileri ile iş birliği yapan, empati kurabilen ve çocukları seven kişilik özelliklerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Şişman'a (2007) göre ise öğretmenlerin özellikleri; işbirlikçi, sorumluluk duygusuna sahip, öğrenciler için iyi bir model, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının farkında, öğrencilerle ilgili yüksek beklentide, öğrenciler için bir lider ve yol gösterici olma ve sürekli kendini

geliştirme ve yeni yöntem-teknikleri keşfetme ve uygulama çabası içinde olma şeklinde sıralanmaktadır.

Günümüzde her öğrenci kendi hızında ve bireysel olarak ilerlemektedir. Bu hızlı değişim sürecinde öğretmenler esnek ve uyum sağlayıcı kişilik özelliklerine sahip olmalıdır (Watanabe-Crocket, 2018). Aynı zamanda öğretmenler, öğretim yöntem ve teknikleriyle beraber araç gereçlerini de çeşitlendirmeli, daha önce denemediği yöntemleri denemeli ve yenilikçi bir bakış açısı benimsemelidir (Gouros, 2016; Jan, 2017; Palmer, 2015).

Meslekî özellikler. Öğretmenler mesleğine ve mesleki gelişimlerine gereken önemi veren, yaptıkları davranışları ile öğrencilerine model olabilen, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimseyen ve okul aile iş birliğine önem veren bireyler olmalıdırlar (Ünsal ve İğde, 2021). Ayrıca öğretmenin sahip olması beklenen mesleki özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Ders planlaması, saati, içeriği ve hazırlığını önemser ve titizlikle uygular.
- Kurumda iş birlikli çalışmaya önem verir.
- Öğrenciyi ileriye taşıyacak özelliklere önem verir ve o özellikleri geliştirme çabası içinde olur.
- Problem çözme basamaklarını bilip bunları çocuklara öğretir.
- Gelişime açıktır ve yenilikleri takip eder.
- Objektif bir biçimde ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanır.
- Teknolojik öğretim tekniklerini takip eder (Ayeş Aslan, 2018).

Geleceğin mimarı olan öğretmenler, toplum için çok önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler eğitim sisteminin en önemli ögesidir (Güler, 2022). Özellikle eğitimin ilk basamağında görev yapan okul öncesi öğretmenleri, toplumun şekillenmesinde önemli bir role sahiptirler.

Okul Öncesi Öğretmenliği

Okul öncesi eğitim, henüz ilkokul dönemine gelmemiş olan çocukların eğitimini kapsamaktadır. Türkiye’de okul öncesi eğitim zorunlu olmayıp isteğe bağlıdır. Ancak bu konudaki çalışmalar sürdürülmektedir (Şişman, 2020).

Okul öncesi dönem, gelişimsel değişimlerin olduğu bir dönemdir. Bu süreçte çocukların pek çok yeteneği ortaya çıkmakta, büyük çaplı değişimler görülmektedir (Brown ve Jernigan, 2012). Okul öncesi dönem, hayatın temelini oluşturur. Bu dönemde çocukların öğrenme hızı bir hayli fazladır. Her yaş grubu için genel gelişim özellikleri ortak olmakla birlikte her çocuğun kendine özgü bir gelişim süreci olduğu unutulmamalıdır (MEB, 2013).

Öğretmen, okul öncesi eğitimin kalitesini ve çocuğun gelişimini destekleyen en temel belirleyicidir (MEB, 2013). Okul öncesi öğretmenleri çocukların ailelerinden sonra ilk iletişim kurdukları ve ebeveynleri dışında bakım aldıkları en önemli kişilerdir (Lippard vd., 2018; Suchodoletz vd., 2014). Okul öncesi öğretmenleri, çocuklarla sıcak ilişkiler kuran, çocukların ileriki yaşamında sosyal, duygusal ve akademik başarıları için sağlam bir zemin hazırlayan, çocuklara öğrenme deneyimleri sağlayan kişilerdir (Coplan vd., 2014). Bu öğretmenler, çocuklar için hem ilgi çekici hem de çocuğun gelişimine uygun bir sınıf ortamı hazırlayarak çocukların gelişimine en iyi şekilde katkı sunmaktadırlar (Ansari ve Pianta, 2019).

Okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlikleri. Okul öncesi öğretmenliğinin özel alan yeterlikleri aşağıda yer alan yeterlik alanları ve yeterliklerinden meydana gelmektedir (MEB, 2017):

Gelişim alanları. 3-6 yaş çocuklarının bilişsel, psikomotor, dil, öz bakım ve sosyal-duygusal becerilerinin gelişmesi için bunları her açıdan en üst seviyeye çıkarmak üzere gerekli olan becerileri içermektedir.

Ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi. Ailelerle iletişim kurmayı, aile katılımını sağlamayı ve aile eğitimi etkinliklerini organize edip uygulayabilmeyi içermektedir.

Değerlendirme. Çocukların eğitimini destekleyerek aynı zamanda yapılan eğitimin de kalıcılığını sağlamak için eğitim sürecinin ve çocukların değerlendirilmesi önemli bir etkidir. Bunların değerlendirme uygulamalarını içermektedir.

İletişim. Teknolojik materyaller kullanma, etkili dinleme, empati kurma, kendini ifade etme ve etkili iletişim kurma becerisini içerir.

Yaratıcılık ve estetik. Araştırma, keşif ve farklı çözümler üretmeyi, özgün ürünler ortaya çıkarmayı, estetik farkındalık ve seçicilik özelliklerini geliştirmeyi içerir.

Okul ve toplumla iş birliği yapma. Okul öncesi eğitim, öğretim aşamasının her anını desteklemek arzusuyla ebeveynlerle iş birliği içinde çalışma, sosyal liderlik yapma, okulun bir kültür ve öğrenme merkezi olmasını sağlama, okuldaki etkinlik ve organizasyonları planlama gibi uygulamaları içerir.

Mesleki gelişimi sağlama. Mesleki gelişimi sağlamaya yönelik uygulamalar, çocukların her türlü gelişimine katkı sunmak ve çocuklara verilen öğretimin kalıcılığını sağlamak adına yapılan tüm etkinlikleri kapsar (MEB, 2017).

Aydın (2015) ise okul öncesi öğretmeninin yeterliklerini; hayata olumlu bakma ve mutlu olma, çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olma, yüksek sinerji yaratma gücüne sahip olma, çocukların gündemini takip etme, derin düşündürme gücü, çocukları ve mesleğini sevmeye olarak açıklamıştır. Hangi meslek yapılırsa yapılsın o mesleği sevmedikçe başarıya ulaşmanın zor olduğunu, okul öncesi öğretmenleri için de mesleğini ve çocukları sevmenin birinci şart olduğunu vurgulamıştır.

Çocuk Sevme

Çocuk. Türk Dil Kurumu'nun yaptığı tanımda çocuk, “bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız çocuğu olarak tanımlanmaktadır” (TDK, 2023). Çocuk haklarına ilişkin sözleşmede yer alan tanıma göre ise *daha erken yaşta reşit olanlar hariç, on sekiz yaşına kadar tüm bireyler çocuk sayılır* ifadeleri kullanılmaktadır (UNICEF, 1996).

Çocuk kavramına yüklenen anlam, bulunulan bölgeye, kültüre ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık göstermektedir. Tarih boyunca da çocukların yaş sınırlarında çeşitli değişiklikler söz konusu olmuştur (Christsen ve James, 2000). Gelbal ve Duyan (2010) ise gelişmesi devam eden, olgunlaşmamış, doğumdan ergenliğe kadarki süreçte olan, 18 yaşından küçük ve reşit sayılmayan bireyleri çocuk olarak tanımlamıştır.

Sevgi. Türk Dil Kurumu (2023) sevgiyi, “kişiyi bir şeye veya birine karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye sevk eden duygu” şeklinde ifade etmiştir. Sevgi, bir nesneye veya bir kişiye bağlanma hissidir. Gözleri gülerek bakmak, dokunmak, öpüp sarılmak, hoş sözler söylemek, önem vermek ve düşünmek gibi eylemler de sevginin davranışlara yansıyan halidir (Ercan, 2014).

Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre sevgi, fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacından hemen sonra gelmektedir. Sevgi, bireyin kendini gerçekleştirme için ihtiyaç duyduğu duygudur. Sevgi duygusunun fizyolojik yapısı incelendiğinde açlık, kaçınma gibi yaşamın devamını sağlayacak olan beyindeki limbik sistemden temel aldığı görülmektedir (Aslan ve Bora, 2020).

Fromm (2011) sevginin herkeste bulunması gereken olumlu bir güç, hayatın her anında bilinmesi ve yaşanması gereken bir kavram olduğunu dile getirmiştir. Sprecher ve Fehr (2015) ise sevgiyi, kişinin en yakını ya da hiç tanımadığı birisinin acı çektiği ve yardıma ihtiyacı olduğu bir durumda gösterdiği duygu, düşünce ve davranışların tümü olarak tanımlamaktadır.

Toplumsal çevrede bir arada yaşayan insanların birlik ve beraberlik içinde olması için gerekli olan en önemli öge sevgidir. Sevginin olmadığı bir toplumda yapılan işten, kurulan düzenden hiçbir zevk alınmamaktadır (Aslan, 2018). Sevgisiz ortamda yaşayan bireyler birbirlerine karşı güvensiz olurlar ve kendi çıkarlarına göre hareket ederler. Sevgi topluma güzel duygular veren, insanı ve toplumu yücelten en güzel histir (Ercan, 2014).

Öğretmenlerde çocuk sevgisi. Çocukların anne babalarından sonra en çok zaman geçirdikleri ve paylaşımda bulundukları kişiler öğretmenleridir. En temel ihtiyaçları sevilme, ilgi ve şefkat görmek olan çocukların ruhuna sevgi tohumunu ekecek olan kişiler öğretmenlerdir. Bu sebeple bir öğretmenin

çocuklara vereceği ilk şey sevgidir (Pedagoji Derneği, 2014). Çocuk sevmek, karşılıksız sevmenin en güzel örneğidir. Öğretmenlerin çocuk sevgisi, anne babaların yaptığı gibi çocuğun yetiştirilmesinde şartsız bir biçimde ilgili davranmayı, onları koruyup kollamayı, empati çerçevesinde iletişim kurabilmeyi, onların gelişimiyle ilgili gerekli bilgilere hâkim olmayı gerektirmektedir. Bir başka ifadeyle çocuk sevgisi, çocukluk duygusunun ve çocukluk bilincinin ön koşulu ve çocuklara dair pozitif duygu, düşünce ve davranışlar kazandırmayı gerektirmektedir (Sarı, 2016). Öğretmenlerin öğrencilerine saygılı olabilmelerinin ve değerli olduklarını hissettirebilmelerinin ön koşulu onları her daim sevmeleri ve sevgilerini hissettirmeleridir. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklar için oldukça önemli bir gelişimsel dönem olan okul öncesi çağda çocuklara eğitim vermekle görevli olması da göz önünde bulundurulduğunda çocuk sevme konusu önemle üzerinde durulması gereken bir öğretmen yeterliliği olmaktadır (Kaynak vd., 2015).

Öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek adına kişinin, bilgi ve beceri gibi bilişsel alan yeterliklerinin yanında davranış, tutum ve sevgi gibi duyuşsal alan yeterliklerine de sahip olması beklenmektedir (Girgin vd., 2010). Birçok insan öğretmenlerin niteliklerinden bahsederken çoğunlukla akademik yetenekleri üzerinde durmaktadır. Ancak etkili öğretmenliğin en önemli unsuru, kişilerin karakteristik özellikleri ve çocukları sevme durumlarıdır (Brown vd., 2008). Lasley (1980), öğretmenliği meslek edinecek bireylerde çocukları sevme durumunun ciddi bir ön koşul olduğunu belirterek, öğretmenlikle ilgili yapılan son araştırmalarda çocukları sevme ya da sevmeme, sevecen ve sıcak kanlı olma gibi kişilik özelliklerinin de üzerinde durulduğunu vurgulamıştır (akt. Brown vd., 2008).

Gelişmiş toplumlar çocukların sevgiyi tanımasına ve hissetmesine önem vermektedir. Bu nedenle zamanın büyük çoğunluğunu okulda geçirmekte olan çocuğa öğretmeni tarafından sevgi duygusunun verilmesi büyük önem taşımaktadır ve öğretmenin en temel görevidir (Ceylan, 2017). Günümüzde öğretmenlik mesleğini seçecek olan kişiler ilk olarak kendilerinde çocuk sevgisi olup olmadığını sorgulamalıdır. Çünkü, öğretmenlerin yaptıkları işe ve ortama karşı motivasyonlarını artıracak en önemli unsur çocuk sevgisine sahip

olmalarıdır. Öğretmenler çocukları sevdiği ve değer verdiği zaman öğrenme ortamları, yaklaşımı ve yöntemi daha etkili hale gelecek ve kalıcılık sağlanacaktır (Dereli İman, 2014).

Çocukları seven onlara saygı duyan öğretmenlerin çocuklarla olan iletişim becerilerinde, onlarla kurdukları empatik ilişkilerde ve çocukları dinleme düzeylerinde olumlu yönde ilişki tespit edilmiştir. Çocukları seven öğretmenler onlarla kurdukları iletişimde daha sevecen, etkili, duygu ve düşüncelere önem veren etkili bir sınıf kültürü oluşturmaktadırlar (Saltalı ve Erbay, 2013). Öğretmenin sınıfta bulunan çocuğa karşı olumlu algısı, onu sevmesi çocukla arasında oluşacak bağı etkilemektedir. Evde ailesiyle olumlu bağ kuramayan çocuk bu eksikliği okulda öğretmeni ile gidermek isteyecektir. Bu nedenle öğretmenin çocuğa karşı yaklaşımı çok önemlidir (Ertul, 2020).

Öğretmen ve çocuk arasındaki oluşacak ilişkinin iyi olması okul öncesi eğitim sürecinde önemli bir temel sağlamaktadır (Liu vd., 2020). Çocuklar öğretmenleriyle sıcak ve samimi ilişkiler kurdukları zaman hem akademik hem de duygusal özellikleri daha iyi gelişmektedir (Krstic, 2015). Çocukları severek onlara yeterince ilgi, dikkat ve sevginin verilmesi halinde çocuklara yönelik disiplin sorunlarının çözüldüğü aynı zamanda dersin daha eğlenceli bir halde yapıldığı görülmüştür (Altay ve Törüner, 2014; Ergün ve Özdaş, 1999). Araştırmalar öğretmenleri ile bu şekilde pozitif etkileşimleri olan çocukların daha iyi gelişim gösterdiğini işaret etmektedir (Ansari vd., 2020; Goble vd., 2019). Böylece pozitif duyguların öğrencilerin motivasyonlarını artırırken olumsuz duyguların öğrenme ve çocuklara bakım sağlama arzusunu düşürdüğü görülmüştür (Altay ve Törüner, 2014; Ergün ve Özdaş, 1999).

Çocuk sevmenin öğretmenin motivasyonunu da belirlediği düşünüldüğünde (Özkal, 2020), çocuk sevgisi okul öncesi öğretmenleri için doğal bir güç kaynağıdır denebilmektedir (İnan, 2021). Çocuk sevgisi ve motivasyonu çocuğun akademik ve sosyal gelişimini, aynı zamanda da öğretmen-çocuk ilişkisinin önemini ortaya çıkaran kritik öğelerdir (Veenman, 1984). Dereli İman (2014), okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgilerinin yanı sıra öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleği isteyerek yapıp yapmadıkları ve mesleği

yapmaya yönelik motivasyon kaynakları meslekte önem oluşturmaktadır diyerek çocuk sevgisi ve motivasyonun önemine değinmiştir.

Motivasyon

Motivasyon kavramı İngilizce ve Fransızca “motive” sözcüğünden gelmektedir. “Motive” teriminin Türkçesi ise güdü ya da harekete geçmek için istek uyaran güç anlamına gelmektedir (Eren, 2001). Yapılan motivasyon kavramı tanımlarına bakılacak olursa Timuroğlu ve Balkaya (2016) motivasyon kavramını, bireyleri hedefleri doğrultusunda harekete geçiren ve amaçlarını gerçekleştirmek için içsel ve dışsal kaynaklar aracılığı ile bireye güç ve enerji sağlayan bir dürtü olarak tanımlamaktadır. Pala (2013) motivasyonu, bazı durumlarda belirli hedeflere ulaşılması ve istenilen davranışların oluşması için enerji vererek organizmanın aksiyon almasını sağlayan, davranışlara yön veren *itici güç* şeklinde tanımlamaktadır. Küçüközkan’a (2015) göre ise motivasyon, bireyi ve topluluğu, belirli bir amaca yönelik olarak sürekli bir şekilde harekete geçirebilmek için ortaya koyulan çabanın tamamıdır. Tanımlardan yola çıkarak genel anlamda motivasyon, belirli bir amaca yönelik faaliyet gösteren kurumlarda çalışan bireylerin bu amaç doğrultusunda davranış sergilemesi için yapılan güdüleme hareketleridir ve bu hareketler çoğunlukla dışarıdan müdahale gerektirmektedir (Kundakçi, 2022).

İnsanları hem özel hayatlarında hem de iş hayatlarında motive edecek birçok etken vardır. Çalışanları motive eden etkenler kişiden kişiye değişmektedir. Her bireyin ruhsal yapısı farklı olduğundan o bireyleri motive edecek olan araçlar da farklı olacaktır. Bu nedenle de motivasyon araçları kullanılırken bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir. Motivasyon araçları maddi ve manevi araçlar olarak iki grupta incelenmektedir. Bu araçlar kısaca şu şekilde özetlenmektedir (Genç, 2004):

Ücret, prim ve ödüller: Ücret, çalışanlara çabaları karşılığında ödenen para; prim, alınan ücret dışında yapılan ödemeler; ödül ise çalışanlara gösterdiği çabalardan dolayı ekstradan verilen maddi ve manevi getirilerdir.

Sosyal kolaylıklar: İşe gitmek için özel servisin olması, öğle yemeklerinin iyi, istenilen düzeyde ve yeterli olması, çay ve kahve servisleri, özel sağlık sigortası gibi uygulamalardır.

Takdir, övgü ve yapıcı eleştiri: Çalışan bireylerin yöneticilerce maddi ve manevi olarak övülmesini ve takdir edilmesini içermektedir.

Terfi ve kariyer geliştirme olanakları: Toplumsal açıdan bireyleri belli bir konuma getirecek yükselme, unvan ve maaş artışı gibi etkenlerdir.

Sosyal statü sağlamak: Çalışma ortamında saygınlık kazanmak, söz sahibi olmak, güç kazanmak ve diğer çalışanlar tarafından iyi muamele görmek gibi araçlardır.

Çalışma ortamı ve çalışma koşullarını iyileştirmek: İş yerinin fiziksel olarak şartlarının elverişli hale getirilmesidir.

İş güvenliği: İş kazalarından korunma ve geleceğe yönelik güvence temin etmek adına sosyal ve ekonomik güvence alma durumudur.

Çalışma düzeni sağlamak: Yöneticilerin istihdama yönelik baskıcı tutumları, çalışanların motivasyonunu etkilemektedir. Baskıcı tutumlardan çok iş birliği içerisinde hareket ederek bireylerin çalışma düzeni sağlanmalıdır.

Moral vermek: Çalışanların mutlu olması ve motivasyonlarının en yüksek şekilde tutulması için gerekli olan bir yöntem olarak kullanılmaktadır.

Prestij sağlamak: Kurumsal olarak prestijin yüksek olduğu bir kurumda çalışıyor olmak, bireyin kendi prestijini de yükseltecektir.

Sosyal etkinliklere önem vermek: Sosyal etkinliklerin yapılması, bireylerin arasındaki etkileşimi artıracak ve motivasyonlarına pozitif yönde etki edecektir.

İlginç ve önemli işler vermek: Çalışanın önem verdiği bir çalışmayı ona vermek, çalışanın motivasyonuna pozitif yönde etki yapacaktır.

Yetki vermek: Yetki sahibi olmak bireylerin motivasyonunu artıracaktır.

İnisiyatif ve sorumluluk vermek: Çoğu çalışan, bağımsız olmak ve doğası gereği sorumluluk almak istemektedir.

Eğitim: Çalışanların verimli olabilmesi için işbaşı eğitimlerin verilmesi, çalışanın işinin uzmanı olmasını ve verimliliğinin artmasını sağlayacaktır (Genç, 2004).

İnsanları motive eden faktörlerin yanı sıra zaman içinde çeşitli motivasyon teorileri de ortaya çıkmıştır ve 1950'ler motivasyon teorilerinin ilerleyişi bakımından bir hayli önemli bir dönem olmuştur. Bu teoriler de çağdaş gelişimin temellerini oluşturmuştur. Günümüzde yöneticiler de çalışan motivasyonunu açıklarken bu teorileri kullanmaktadırlar (Robbins ve Judge, 2010).

Motivasyon kuramları.

Kapsam kuramları (İhtiyaç temelli içerik kuramları). İhtiyaç kuramları, bireyleri motive etmek için karşılanması gereken ihtiyaç türlerini tanımlamaya çalışmaktadır (Langton vd., 2007). Bireylerin dönemsel olarak ortaya çıkan fizyolojik, biyolojik, öğrenilmiş veya temel ihtiyaçlarını içsel güdülere dönüştürdükleri ve bu ihtiyaçların tatmin için harekete geçmeye motive olabildikleri anlayışına dayanmaktadır. Çalışanların bu ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlarını tatmin etmek için onlara fırsat verilmesi iş dünyası için yararlı görülmüştür. İhtiyaçların tatmin araçları olarak da ödül ve ceza yöntemleri tercih edilmiştir (Sarı, 2021).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi. Kapsam teorilerinin içinde Maslow, İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisiyle ön planda yer almaktadır. Bu teoriye göre her davranış belirli bir ihtiyaca göre oluşmakta, bu ihtiyaç ortadan kalktığında davranış da son bulmaktadır. Mevcut olan bu ihtiyaçlar hiyerarşik bir düzen içerisinde yer almaktadır. Alt basamaklardaki ihtiyaçlar giderilmezse üst basamaktaki ihtiyaçlar da ortaya çıkmaz. Bu sebeple de ihtiyaçların karşılanması, içsel uyaranların varlığını da ifade etmektedir. Davranışların oluşmasında ödül ve ceza gibi dış uyaranlar yerine ihtiyaçlar gibi içsel uyaranlar daha etkilidir (Koçel, 2005). İhtiyaçların sırası şu şekilde yer verilmiştir (Can, 2002).



Şekil 1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi.

Herzberg'in çift faktör kuramı. Amerikalı psikolog Frederick Herzberg 200 mühendis ve muhasebeci ile yaptığı çalışmada çift faktör kuramını ortaya çıkarmıştır (Tınaz, 2013). Çalışmada hijyenik etmenler ve güdüleyici etmenler olmak üzere iki faktör bulunmaktadır. Çalışanların kötümser olmasına yol açan etmenler hijyenik etmenler olarak ifade edilirken çalışanları mutlu eden etmenlere güdüleyici etmenler denmektedir (Küçüközkan, 2015).

Herzberg'in hijyen faktörleri ile Maslow'un piramidinin ilk üç basamağı arasında bir bağlantı kurulmaktadır. Aynı zamanda motive edici faktörlerle de Maslow'un piramidinin son iki basamağı arasında benzerlik açısından bir bağlantı bulunmaktadır (Ertürk, 2011).

Alderfer'in ERG kuramı. ERG kuramı psikolog Clayton Alderfer tarafından Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden esinlenerek ve basitleştirilerek oluşturulmuş bir kuramdır (Önen ve Kanaryan, 2008). Alderfer tarafından belirlenen kuramda üç temel ihtiyaçtan bahsedilir ve şöyle sıralanmaktadır (Koçel, 2005):

Varolma ihtiyacı: Maslow'un en düşük seviyedeki fizyolojik ve güvenlik ihtiyacına denk gelmektedir.

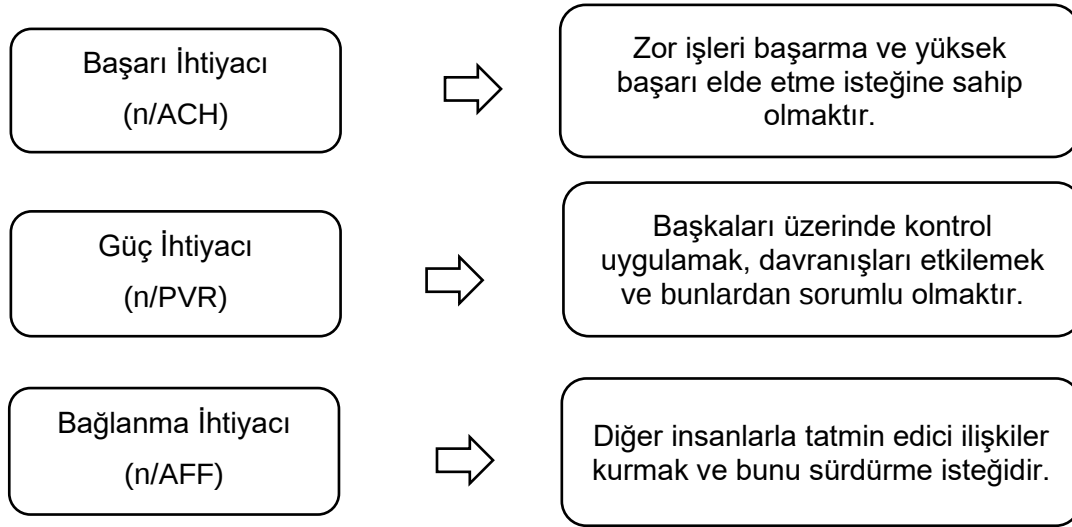
İlişki ihtiyacı: Maslow'un güvenlik ihtiyacının sosyal ilişkiler basamağı ile örtüşmektedir. İnsan ilişkileri, toplu ortamlarda gelişim göstermektedir. Toplu

yaşam ise güvenlik ihtiyaçları ile yakından ilintilidir. Maslow'un hiyerarşisindeki sevgi ihtiyacının da bu gruba denk geldiği söylenebilmektedir.

Gelişme ihtiyacı: Maslow'un saygı ve kendini gerçekleştirme adımlarıyla örtüştüğü söylenebilmektedir. Var olma ve ilişki ihtiyacı tatmin edildiğinde, gelişme ihtiyacı ortaya çıkacaktır (Koçel, 2005).

McGregor'un X ve Y Kuramı. Yönetimsel ve örgütsel psikolojinin yapıtaşlarından birisi olan Douglas McGregor X ve Y kuramında, yönetim kuramlarını tasvir etmeyi amaçlamış ve klasik yönetim kuramlarını X kuramı ile tasvir etmiştir. Ardından bu teoriyi eleştirmiş ve insan ilişkileri ile ilgili olan Y kuramını ortaya atmıştır. X kuramının varsayımı insanların tembel olduğu ve işten kaçındıkları üzerinedir. Bu kuramdaki bireyler yenilikten ve değişikliklerden hoşlanmayan, parlak zekalı olmayan, harekete geçmek için maddi ödüller gereken kişilerdir (Eren, 2012). Y kuramında ise; çalışanlar gerekli durumlarda sorumluluğu alabilen, kendi kontrollerini sağlayan ve önceki kuramdakinin tam aksine tembel olmayan kişilerdir. McGregor'un kendisi de Y kuramına inanmaktadır ve katılımcılara verilen sorumlulukların, zorlayıcı görevlerin, grup içindeki iyi ilişkilerin çalışanların güdülenmelerini artıracaklarını savunmaktadır (Robbins ve Judge, 2017).

McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Kuramı. McClelland tarafından geliştirilen bu teori bir insanın hayatı boyunca belirli ihtiyaç türlerini kazandığını ileri sürmektedir. Bir başka deyişle insanlar, bu ihtiyaçlarla beraber dünyaya gelmezler ancak bunlar yaşam deneyimleri yoluyla öğrenilebilirler. Söz konusu ihtiyaçlar başarı, ilişki ve güç ihtiyacıdır (Royle ve Hall, 2012). McClelland kendi geliştirdiği Tematik Algı Testiyle bu üç faktörü saptamış ve bu üç faktöre özel kodlar vermiştir (Sarı, 2019).



Şekil 2. Öğrenilmiş İhtiyaçlar.

Süreç kuramları. Süreç kuramları, kendimizin ve başkalarının motive olabileceği mevcut durumları anlamamıza yardımcı olmaktadır (Langton vd., 2007). Süreç kuramlarına göre motivasyon, bireylerin algıları, düşünceleri ve inançlarının birleşimi ile ortaya çıkmakta ve sonra davranışa dönüşmektedir. Bu motivasyon kuramları davranışın bilinçli karar verme süreçlerinin sonucu olduğunu varsayan erken bilişsel kuramlara dayanmaktadır ve algıların, düşüncelerin ve inançların etkilene biçimlerini açıklamaya odaklanmıştır. Ana motivasyon süreç kuramları; eşitlik kuramı, beklenti kuramı, hedef belirleme kuramı, pekiştirme kuramı ve öz belirleme kuramıdır (Sarı, 2021).

Vroom'un Beklenti Kuramı. Vroom'un Beklenti Kuramında bireylerin yapacağı eylemler sonucunda bir beklentisi vardır. Genellikle bu beklenti ödül alma yönündedir. Bu şekilde bireyler iş sonu elde edecekleri ödüle göre beklenti sergilerler. Ne kadar ödül almak isterlerse sergilenecek performansın da o kadar artacağı düşünülmektedir (Yılmaz ve Turgut, 2016).

Beklenti Kuramına göre bireylerin motivasyonu beklenti ve valens olmak üzere iki etkene bağlıdır. Valens, bireylerin bir ödülü ne kadar istediğini ve bir sonuca varmak için yaptıkları tercihi ifade etmektedir. Beklenti kavramı ise bireylerin yaptıkları davranışın bir sonuca ulaşip ulaşmayacağına dair umdukları şeyi yani beklentilerini ifade etmektedir (Yeşil, 2016).

Adams'ın Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı. Bireyler her türlü alanda kendilerini başkaları ile kıyaslama eğilimindedirler. Bu durum iş yerlerinde de mevcuttur. Bireyler kendi yaptıkları iş ya da aldıkları maaşla diğerlerinin iş ve maaşlarını kıyaslamaktadır. Eğer kişi bu karşılaştırmalar sonucu olası bir eşitsizlik ile karşılaşır bu eşitsizliği gidermek için girişimde bulunacaktır (Erdem, 2007). Burada yöneticiden beklenen çalışanlara eşitlikçi bir tavır sergilemesidir. Eğer eşitlik yoksa kişilerin motivasyonu sağlanmayacaktır. Eşitlik kuramının dört temel kavramı bulunmaktadır (Sağır, 2014). Bu kavramlar:

Kişi; karşılaştırmayı yapan ve eşitliği ya da eşitsizliği algılayan,

Diğer kişi; gözlenen, kendisi ile karşılaştırmaya tabi tutulan,

Ödül; karşılaştırmaya konu olan değişkenler,

Katkılar; kişinin eğitimi, zekâsı, deneyimi gibi özelliklerdir (Sağır, 2014).

Locke'un amaç kuramı. Edwin Locke tarafından ortaya atılan teoride yönetici ve çalışanlar tarafından belirlenen amaçlar esas alınmaktadır. Bireylerin ortaya koyduğu amaçların motivasyon üzerine katkısı bulunmaktadır. Bireyler belirledikleri amaçlar doğrultusunda motive olmaktadır ve bu motivasyon birey davranışlarına yön vererek performansı etkilemektedir (Luthans, 2011).

Lawyer ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı. Lawyer ve Porter'in Vroom'un kuramını temel aldığı ve modele birtakım eklemeler yaparak ortaya attığı kuramdır (Gümüş ve Sezgin, 2012). Lawyer ve Porter'e göre;

- Bireyler çabaları sonucunda istedikleri performansa ulaşabilmeleri için o konu hakkında yeterli bilgi ve yeteneğe sahip olmalıdır.
- Bireyler rol çatışması yaşamamak için örgüt içinde kendilerine uygun rollere sahip olmalıdır.
- Bireyler ödülleri eşit olarak algılamalıdır. Başkalarıyla performans karşılaştırması yapan çalışanlar, performansları karşılığında aldıkları ödüllerde eşitsizlik gördüklerinde motivasyonları olumsuz etkilenecektir (Gümüş ve Sezgin, 2012).

Skinner'ın Pekiştirme Kuramı. Skinner kuramında, bireylerin doğdukları andan itibaren koşullandırıldığını ve bu koşullanmaların da bireylerin davranışlarını etkileyebileceğini ifade etmektedir (Kulbak, 2019). Bu kurama göre bireyler davranışları sonucunda olumlu durumlarla karşılaşırse davranışlarına devam etme eğiliminde olacaktırlar. Ancak; olumsuz bir durumla karşılaşılırlarsa aynı davranışı göstermeme durumu söz konusu olacaktır (Urhan, 2018). Kısacası bireyler ödöl aldıkları zaman pekişen davranışları sergilemeye devam ederlerken, ceza ile karşılaşılırları durumlarda sergiledikleri davranışları pekişmediğı için zamanla yok olacaktır.

Motivasyon türleri.

İçsel motivasyon. İçsel motivasyon işle ilgili sorumlulukları yerine getirmenin verdiği mutlulukla alakalıdır. 1940'lı yıllarda motivasyon terimi sadece dışsal motivasyon olarak değeriendirilmektedir. 1940'lı ve 1950'li yıllarda ihtiyaç kuramları ortaya çıkınca uzmanlar, içsel motivasyon üzerinde durmaya başlamıştırlar. İçsel motivasyon, bir işi zorlayıcı bir sebep olmaksızın yapmayı ve doyum sağlamayı içermektedir ve bireyler kendi kararlarını kendileri vermektedirler (Raffini, 1996).

İçsel motivasyon, kişinin davranışlarını düzenleyen hiçbir dış faktörün yer almadığı, tüm güdülemenin kişinin kendisi tarafından yapıldığı motivasyon şeklidir. Bireyin ihtiyaçlarına olan içsel motivasyon, öğrenme merakı, başarmanın verdiği zevk gibi biçimlerde ortaya çıkmaktadır (Dinçer ve Doğanay, 2016).

Dışsal motivasyon. Bu motivasyon türünde yapılmayan bir iş için ceza ve yapılan bir iş için ödöl alma durumu söz konusudur. Eylemden daha önemli olan şey ise sonuçlarıdır. Ödöl ve cezalar işin yapılmasına veya kişinin işten uzaklaşmasına sebep olmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

Dışsal motivasyon ödölleler, cezalar, baskılar, istekler gibi dış etkenlerle kendini göstermektedir. Örneğın, anne *yemeğini bitirmezsen oyun oynayamazsın* dedikten sonra çocuk yemeğini bitiriyorsa dışsal motive oluyor demektir. Ya da bir futbolcu alacağı primi düşünerek maçı kazanıyorsa dışsal motive oluyor demektir (Öncü, 2004).

Dışsal motivasyon unsurlarının, bireyin içsel motivasyonu üzerindeki etkisi de göz ardı edilmemelidir. Örneğin, okuldaki not sisteminin istenmeyen yönlerinden birisi de çocukların yüksek not düşkünlüğü olmasıdır. Öğrenmek ikinci planda kalmaktadır. Her şeyi daha iyi ve daha yüksek not almak için yapmaktadırlar. Öğrenci, bilmenin, öğrenmenin verdiği mutluluk ve doyumunu yani içsel ödülü almak yerine, dışsal ödülleri almak için çabalamaktadır. Yüksek not gibi dışsal unsurların, asıl önemli olan içsel isteği zamanla körelttiği unutulmamalıdır (Gordon, 2015).

Mesleki motivasyon. Mesleki motivasyon kavramı, motivasyon teriminin firma veya kurumlara uyarlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Mesleki motivasyon genel anlamıyla firma ve kurumlardaki çalışan bireylerin görevlerine ilişkin amaçlara veya kurumun çalışanlara yönelik yapmış olduğu ödüllendirme/cezalandırma yöntemiyle sergiledikleri davranış ve çabalara denilmektedir (Aydın, 2016).

Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon ise diğer mesleklere göre daha fazla dışsal motivasyona yatkındır (Cansız ve Özgenel, 2021). Öğretmenlerin mesleki motivasyonu, öğrenme ve öğretme ile yakından ilişkili bir kavramdır. Bu sebeple motivasyon kavramı başarılı öğrenme ve öğretme için temel faktör olarak açıklanabilmektedir. Yani motivasyon başarılı öğrenmede olduğu kadar başarılı öğretmede de önemli bir rol oynamaktadır (Çakmak ve Ercan, 2006; Wild ve Hawkins, 1992).

Öğretmen motivasyonu. Öğretmen motivasyonu, kişinin öğretmen olma sebebi ya da içsel isteğidir (Richardson ve Watt, 2006). Bir birey çocukları sevdiği, öğretmekten hoşlandığı, çocukların hayatında önemli bir yere sahip olmak istediği için öğretmenliği hayat amacı yaptığında öğretmenlik mesleğindeki içsel motivasyonu sağlamış olmaktadır (Malmberg, 2008). Dışsal motivasyon ise çalışanın performansını artırmak için kurum tarafından tanınan olanaklarla alakalıdır. Bu araçlar daha somuttur; ücret eşitliği, yükselme fırsatı, çalışma ortamındaki kaynakların yeterliliği gibi (Dündar vd., 2007; Mottaz, 1985).

Öğretmenlik mesleği bireyin sahip olması gereken birçok sorumluluğa yer vermesi açısından çok motivasyon gerektiren mesleklerden biridir. Öyle ki, öğretmenlerin motivasyonu sadece kendi mesleki başarıları için değil,

öğrencilerin olumlu sınıf deneyimleri yaşamalarını sağlamak ve etkin ve istikrarlı bir eğitim sistemi geliştirmek için de önemlidir (Simic vd., 2018; Stirling, 2016). Öğretmenlik mesleği ülke ekonomisine iş gücü oluşmasına katkı sağlama, toplumsal dayanışmaya vesile olacak çağdaş düşünceli bireyler yetiştirme gibi birçok durumu barındırması açısından toplumsal sorumluluğu olduğu için de bu meslekteki bireylerin motivasyonunun fazla olması, toplumun gelişmesi açısından son derece gereklidir (Ofojebe ve Ezugoh, 2010; UNESCO, 2005).

Eğitim sürecinde öğretmen motivasyonu, öğrencilerin sınıf ortamında eğitim sürecine karşı motive olmasını etkilemesinin yanı sıra, uygulanacak reformların hayata geçirilmesinde de son derece etkilidir (Yiğiter, 2019).

Motivasyon düzeyi yüksek öğretmenler;

- Başarılı bir eğitim hizmeti sunulmasında,
- Eğitim reformlarının hayata geçirilmesi ve uygulanmasında,
- Başarı ve iş doyumunun sağlanmasında son derece etkilidir (Yazıcı, 2009).

Motivasyon düzeyi düşük öğretmenler;

- Çalışma koşulları ve ortamlardan daime şikayetçi olan,
- Maaşlarının az olması ile ilgili sürekli memnuniyetsizlik duyan,
- Risk almayıp, sorumluluk üstlenmek istemeyen,
- Talimat ve yönergeye uyup, ekstra çaba göstermeyen,
- İşe karşı ilgisiz,
- Yaptığı işten haz duymayan bireylerdir (Belle, 2007).

Öğretmenler bir milletin geleceğini şekillendirmekte çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple mesleklerini yaparken motive olmalarını sağlamak için öncelikle onları motive eden, iş doyumlarını artıran ve azaltan unsurlar belirlenmeli, bu veriler doğrultusunda öğretmenlerin daha etkin çalışması için neler yapılabileceğine bakılmalıdır (Bostancı, 2007).

Motivasyon bireyin duyguları ile doğrudan ilişkilidir. Hiç şüphesiz bu duygulardan birisi de sevgidir. Öğretmenlik mesleğinde, öğretimin nesnesi olan çocuğu sevmenin, motivasyonu ve performansı artırdığı öngörülmektedir (İlğan vd., 2018). Kısacası çocuk sevgisi yüksek olan öğretmenlerin içsel motivasyonlarının da yüksek olduğu düşünülmektedir (Özkal, 2020). Öğretmenlerin motivasyonu ve mesleklerini severek yapmaları, öğrencilerin de motive olmalarını ve öğrenmelerini sağlayan etkenlerin başında yer almaktadır. (Viau, 2015). Öğretmenlerden, öğrencilerine en iyi şekilde öğrenmeleri konusunda yol göstermeleri beklenmektedir (Balci, 2011) ve bu ancak motivasyonu yüksek olan öğretmenler ile mümkündür (Ada vd., 2013). Mesleğine karşı motivasyonel olarak yeterince güdülenmeyen öğretmenlerin öğrencilerine yönelik geliştirecekleri sevginin de bu durumdan negatif olarak etkilendiği düşünülmektedir (Çay, 2015). Sonuç olarak öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerinin öğrenciler açısından önemli olduğu kadar kendileri için de bir motivasyon kaynağı olduğu unutulmamalıdır (Duranay, 2022).

İlgili Çalışmalar

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumları ile ilgili çalışmalar.

Türkiye’de yapılan çalışmalar. Dereli İman (2013) okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgilerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının kişisel özellikleri bakımından değişip değişmediğini, öğretmen adaylarının çocuk sevme durumlarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya iki ayrı üniversiteden okul öncesi öğretmenliği eğitimine devam eden 344’ü kadın 52’si erkek toplam 396 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Yapılan nicel araştırmada veriler, Barnett Çocuk Sevme Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucuna göre öğretmen adaylarının çocuk sevme puanlarının ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının, öğrenme için olumsuz öğrenme durumları motivasyonları haricinde yüksek düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çocukları sevme ve öğretmenlik mesleğine

dair motivasyonlarının cinsiyete, akademik başarıya ve aile gelirine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının çocuk sevmeye puanları, öğrenme motivasyon puanlarını anlamlı bir şekilde yordamıştır.

Yazıcı (2013) okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye eğilimlerini ortaya çıkarmayı hedeflediği çalışmada, iki farklı üniversiteden toplam 610 okul öncesi öğretmen adayına ulaşmıştır. “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği”nin kullanıldığı bu nicel araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye eğilimlerinin cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi açısından farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Saltalı ve Erbay (2013) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye davranışlarının dinleme, konuşma ve empati becerilerini yordamasına göre incelemiştir. Karma yöntem araştırması olan çalışmanın nicel boyut için 155, nitel boyut için ise 6 okul öncesi öğretmeni çalışmada yer almıştır. Verileri toplamak için “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği”, “Öğretmen Çocuk İletişim Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeleri, çocuklarla iletişimlerinde dinleme, konuşma ve empati becerilerinin önemli bir belirleyicisidir. Bununla birlikte çocuk seven öğretmenlerin çocuklarla iletişimlerinde konuşma, dinleme ve empati becerilerini göz önünde bulundurdıkları görülmüştür.

Özbey, Türkoğlu ve Büyüktanır'ın (2014) yaptıkları çalışmada amaçları, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimine yönelik yetkinlik inançlarının; öğretmenlerin kıdemleri, okul türü, mesleği seçme nedenleri, yaşları, öğrencilerin ekonomik ve sosyal düzeyleri ve öğretmenlerin çocuk sevmeye durumlarının birbiriyle ilişkisini incelemektir. Araştırmaya Ankara ilinde görev yapmakta olan 155 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler, “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası” ve “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne ve mesleği seçme nedenlerine göre karakter yeterlik inançlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yaş, kıdem ve sosyo-ekonomik durum açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Son olarak da

öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ve çocuk sevmeye düzeylerinde orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Kuşçu, Erbay, Acar ve Gülnar (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını, çocuk sevgileri bakımından incelemişlerdir. Araştırmaya iki farklı üniversiteden 395 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve çocukları sevmeleri arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulunmuştur.

Kaynak, Engin, Arslan ve Pınarcık (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının benlik saygıları ile çocuk sevgileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada Konya ilindeki üniversitelerde öğrenimini sürdürmekte olan 339 okul öncesi öğretmen adayı yer almıştır. Çalışmanın verileri “Coopersmith Benlik Saygı Ölçeği” ve “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” ile toplanmıştır. Sonuçlara göre cinsiyet ve eğitim alınan ortam değişkenlerinin çocuk sevmeye ve benlik saygısında etkilerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Benlik saygısı ve çocuk sevmeye arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Sarı (2016) yapmış olduğu bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgileri ile mesleki benlik algılarını profesyonellik faktörleri bakımından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya altı farklı ilde görev yapan toplam 332 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Yapılan çalışma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür. Analizler sonucunda, çocuk sevmeye, eğitimlere katılma sıklığı puan ortalamalarında mesleki kıdem ve kurum değişkenleri dışında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumu, kurumunun organize ettiği eğitimlere katılma sayısı ve düzenli bir biçimde makale ya da dergi takip etme durumu puan ortalamaları arasında ise anlamlı farklılıkların bulunduğu görülmüştür.

Durualp ve Kaytez’in (2016) okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ve çocuk sevmeye durumlarını çeşitli değişkenler açısından ele aldıkları çalışmalarına, Çankırı ilinden 53 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Verileri toplamak için,

“Minnesota İş Doyum Ölçeği” ve “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizi sonucunda, maaşından memnun olan ve aynı mesleği tekrar yapmak isteyeceğini belirten öğretmenlerin iş doyumu puanlarının yüksek olduğu, öğretmenlerin çocuk sevgisi artma düzeyiyle birlikte iş doyumlarının da yükseldiği görülmüştür.

Ceylan'ın (2017) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ve çocuk sevmeye düzeyleri aralarındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada Aksaray ilinde görev yapan 304 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” ile “Öğretmen Çocuk İletişim Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında da kestirimsel ve betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Analizlerin sonucuna göre, öğretmenlerin mesleği tercih etme nedeni, çocuk sevmeye düzeyleri ve iletişim becerilerinde farklılaşmaya neden olmuştur. İletişim becerileri de yaş değişkenine göre farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin iletişim becerileri ve çocuk sevmeye düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kapucu (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve çocuk sevgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş; çalışma kapsamında cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki deneyim, görev yeri, eğitim durumu, çocuk sayısı, sınıftaki öğrenci mevcudu, öğretmenin hangi yaş seviyesine eğitim verdiği ve mesleğini seçme sebepleri değişkenleri ele alınmıştır. Çalışmada Nevşehir ilinde görev yapan 226 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. “Mesleki Doyum Ölçeği” ve “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” araştırmanın veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin çocukları sevmeye düzeyleri ile mesleki doyum düzeylerinin pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri ve çocuk sevgileri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kömbeci (2021) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ve öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi birtakım değişkenler bakımından incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmaya basit tesadüfi

örnekleme yöntemiyle belirlenen 354 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, çalışma yapılan grubun çocuk sevme düzeyi ve öğretmenlik mesleği tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışma grubunun çocuk sevme düzeyleri ile öğretmenlik tutumlarının her alt boyutunda pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır.

İnan (2021) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanları, öz yeterlik inançları ve çocuk sevme düzeylerini incelemektedir. Araştırmaya Gaziantep ilinde yer alan 301 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veri toplama araçları olarak “Çoklu Zekâ Ölçeği”, “Okul Öncesi Öğretmenleri Özyeterlik İnançları Ölçeği” ile “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri genel olarak yüksek bulunurken, mesleği isteyerek tercih etme durumunun, mesleki deneyim süresinin ve sınıfta bulunan çocuk sayısının anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Ayrıca anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin anasınıflarında çalışanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Dünyada yapılan çalışmalar. Myers ve Morris (2009) tarafından yapılan çalışmada, çocukların öğretmenleriyle arasındaki sosyal-duygusal ilişkiyi incelenmek ve öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerinin nasıl olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma, Head Start okullarına giden çocuklar ve öğretmenleri ile yürütülmüştür. Bu nicel araştırmaya, 77 erkek ve 63 kadından oluşan öğretmen, ebeveyn ve çocuk katılmıştır. Çalışmada öğretmen-çocuk yakınlığı ve çatışmasının yanı sıra düşük gelirli okul öncesi öğrencilerinin sosyal-duygusal uyumunu da ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen ve çocuk arasında sosyal duygusal çatışmaların değil sevgi duygusunun görülmesinin okul öncesi dönem çocuğunu olumlu yönde etkilediği ve olumsuz öğretmen çocuk ilişkisi görüldüğünde ise çocuğun bunu sosyal çevresi ve akran grubuna yansıttığı görülmüştür.

Kaptan ve Douglas (2019), öğretmenlerin geri bildirimlerinin çocukların öğrenci-öğretmen ilişkilerine yönelik algıları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, çocuklarla iki farklı deney yapmışlardır. Yapılan bu deneye göre öğrencilerin başarı ve başarısızlıkları sırasında öğretmenden geri bildirim aldıkları övgü ve eleştiri durumları incelenmiştir. Deneyin sonunda öğretmeni ne kadar sevdikleri ve öğretmenin onları ne kadar sevdiği derecelendirilmiştir. Çalışma sonucuna göre başarı sonrası öğretmen-öğrenci ilişkilerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğrencinin karşılıklı sevgi duydukları ve olumlu bir iletişim içinde oldukları ilişkilerde başarının da önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Haslip, Handy ve Donalds (2019) yaptıkları çalışmada, Amerika'da 16 erken çocukluk eğiticisinin çocuk sevgisi, bağışlama ve nezaketle ilgili durumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada ön test-son test modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin sevgi, nezaket, affetme gibi davranışları çocuklara nasıl verdiklerini açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlerin çocuklara karşı sevgilerini nasıl ifade ettiklerini gösteren verilere bakıldığında, öğretmenlerin sevgilerini en çok fiziksel olarak gösterdikleri görülmüştür. Bu fiziksel davranışların çocuklara sarılma, elini tutma, gülümseme, konuşmalarını dinleme vb. olduğu tespit edilmiştir. Bağışlama, affetme gibi davranışları ise en çok model olma yoluyla verdikleri görülmüştür. İş arkadaşları ile affetmeye yönelik davranışlar sergileyerek çocuklara rol model oldukları görülmüştür. Şefkat davranışlarını da çocuklara yardım ederek, onlarla mutlu olmaya yönelik, nazikçe konuşarak ve onlara sevgilerini dile getirerek verdikleri belirlenmiştir.

Shih (2021), erken çocukluk eğitiminde öğretmenler ve öğrenciler arasında sevgiye dayalı ilişkileri incelemiş; konu ile ilgili çalışmaları analiz ederek, okul öncesi öğretmenleri ve erken çocukluk eğitimindeki küçük çocuklar arasındaki ilişkilerin nasıl geliştirilebileceğini araştırmıştır. Bu araştırma sonucuna göre ilişkileri geliştirmek için bulunan yöntemler şunlardır; okul öncesi öğretmenlerinin kalplerinde sevgi beslemesi, okul öncesi öğretmenleri ve öğrencileri arasında sevgiye dayalı ilişkiler yaratmak, küçük çocuklara sevgi dolu davranışlar sergilemeleri için fırsatlar sağlamak, çocuklara özgürlük tanımak, küçük çocukların insan etkileşimlerinde sevgi ve saygının gerekliliğini anlamalarını

sağlamak için okul öncesi öğretmenleri ve çocuklar arasında açık diyalog sürdürmek, demokratik katılımın vurgulanması, küçük çocukların deneyimlerine ve keşiflerine saygı duymak, küçük çocukların keşif yapmasına izin vermek ve küçük çocukları bir birey olarak görmek.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonları ile ilgili çalışmalar.

Türkiye’de yapılan çalışmalar. Demirci (2011) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi yöneticilerinin performans değerlendirmeye yönelik görüşlerinin, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini alarak motivasyon durumlarına etkilerini incelemiştir. Bu amaç etrafında da veri toplama araçları hazırlanmış olup bu ölçekler Zonguldak ilinde görev yapan tüm okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerine uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre çalışmaya dahil olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin performans değerlendirme sisteminin uygulanabilirliğine yönelik algılarından düşük olduğu, öğretmen ve yöneticilerin performans değerlendirme sisteminin uygulanabilirliğine ilişkin algılarının ise rehberlik yapma boyutu dışında benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Semerci (2015), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, özyeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi birçok değişken bakımından incelemiştir. Yapılan bu araştırmada ilişkisel tarama modelindeki araştırmaya İstanbul ilinin çeşitli ilçelerinde görev yapmakta olan 479 okul öncesi öğretmeni dahil olmuştur. Verileri toplamak için “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Sınıf Yönetimi Ölçeği”, “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ve “Mesleki Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi düzeyleri, mesleki motivasyonları ile sınıf yönetimi düzeyleri, özyeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Ekşi (2019), ilkokullarda ve ana okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik tarzları ile kendi motivasyonlarının ilişkisini karşılaştırmalı bir biçimde incelenmiştir. Çalışmaya Edirne ilinde 105 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. İlişkisel tarama modelindeki çalışmada “Liderlik Stilleri Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri,

medeni durum, cinsiyet, eğitim durumu, kıdem yılı, okul türü, müdürün cinsiyeti, sınıf mevcudu ve kurum sırasına değişkenlerine göre farklılaşmamıştır. Ancak, yaşa, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısına göre farklılaştığı görülmüştür.

Şama (2021) gerçekleştirdiği çalışmada, okul müdürlerinin ele aldığı motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ilişkisini okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmaya Diyarbakır'da görev yapan 352 okul öncesi katılmıştır. Araştırmada "Motivasyonel Dil Ölçeği" ve "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanım düzeyleri katılıyorum düzeyinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ise kararsızım düzeyinde tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonel dil algılarında; cinsiyet, müdür cinsiyeti, müdürün eğitim durumu, okul türü ve öğretmen yaşı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Motivasyonel dil ve örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının öğretmenlerin örgütsel bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Duyğu (2021) okul öncesi öğretmenlerinin okul liderliği algılarını, öğretmenlerin motivasyonu ve demografik özellikleri bakımından incelemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul liderliğine yönelik algıları ve öğretmenlerin motivasyonunda katılımcıların yaş, öğrenim durumu, okul türü, öğretmenlik yaptığı süre ve çalıştığı kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli ele alınmıştır. Çalışmaya İstanbul'un Ataşehir bölgesinden 225 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Verileri toplamak için "Okul Liderlik Ölçeği", "Motivasyon Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında eğitsel ve öğretimsel destek ve iş birliği düzeylerinin artması motivasyonun artmasına; açıklık düzeyinin artmasının ise motivasyonun düşmesine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde psiko-sosyal faktörler alt boyutunda 20-25 yaş grubunun 26-30 yaş grubuna göre ön lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha fazla olumlu düşünceye sahip olduğu görülmüştür. Görev yaptıkları okul türüne göre bakıldığında ise ekonomik

faktörler ve psiko-sosyal faktörler alt boyutlarında özel okullarda çalışan öğretmenlerin daha çok motive olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Kundakçı (2022), okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin bakış açıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Erzurum ilinde görev yapan 226 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada “Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği” ve “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki imaja ilişkin görüşlerinin yaş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Okul türü değişkenine göre ise yalnızca medya alt boyutunda devlet okulunda çalışan öğretmenler lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarına ilişkin görüşleri de yaş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki imaj ve mesleki motivasyona ilişkin genel olarak olumlu görüşler belirttiği ve mesleki motivasyon ile mesleki imaj arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güneyli (2022) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin okuma motivasyonlarıyla çocuk kitabı seçim kriterleri arasındaki ilişkiyi ve bunların çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya İstanbul ve Tokat’ta görevli 220 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veri toplamak için “Yetişkinlerin Okuma Motivasyonu Ölçeği” (YOMÖ) ve “Okul Öncesi Öğretmenin ve Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Seçimi (3-6 Yaş) Kriterleri Ölçeği” (KSKÖ) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, kadın öğretmenlerin YOMÖ tanıma ve KSKÖ fiziksel özellikler alt boyutu puanlarının erkeklerden yüksek olduğu, çocuk edebiyatı dersi alan öğretmenlerin KSKÖ toplam puanlarının diğerlerinden yüksek olduğu, İstanbul’da çalışan öğretmenlerin YOMÖ ortalama puanı ve alt boyutlarından alınan puanlarla KSKÖ toplam puanlarının Tokat’ta çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu, genç öğretmenlerin KSKÖ toplam puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin okuma motivasyonlarıyla kitap seçim kriterleri arasında pozitif ve negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, kütüphane gezisi düzenleme, sınıflarında kitaplık/kütüphane bulunma

değişkenleriyle okuma motivasyonları ve kitap seçim kriterleri bakımından anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Dünyada yapılan çalışmalar. Ndani ile Kimani (2010) çalışmalarında, Kenya'nın Thika bölgesinde görev yapan erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 40 erken çocukluk eğitimi merkezi ve 46 erken çocukluk eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Birincil verileri toplamak için "Okul Öncesi Öğretmenleri Motivasyon Anketi" uygulanmıştır. İkincil veriler ise erken çocukluk gelişimi merkezlerindeki çeşitli kayıtlardan elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin %50'den fazlasının motivasyon düzeylerinin ortalamanın altında olduğu sonucuna varılmıştır.

Karanja (2013), okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmıştır. Nakuri ilçesindeki Dundori Bölümünde 79 anaokulu çalışmaya dahil edilmiştir. Bu kurumların 13'ü kamu okulları, 60'ı özel ve 6'sı dini temelli okullardır. Tabakalı örnekleme tekniği ile 51 öğretmenden oluşan bir örneklem elde edilmiştir. Veriler anketler aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular okul yöneticilerinin kendilerini tek bir yöntem biçimiyle sınırlamadıklarını ortaya koymuştur. Ancak okul yöneticileri tarafından kullanılan farklı liderlik tarzlarından öğretmenler arasında en yüksek motivasyonu demokratik liderlik tarzının, en az motivasyonu ise otokratik liderlik tarzının yarattığı görülmüştür. Okul kategorileri açısından özel anaokulu öğretmenlerinin en yüksek motivasyona sahip olduğu, bunu kamu kurumlarının izlediği, inanç temelli kurum öğretmenlerinin ise en az motivasyona sahip olduğu görülmüştür.

Lang, Mouzourou ve Jeon (2017) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin eğitiminin ve gözlemsel geri bildirim alma düzenliliğinin, öğretmenlerin çocuk merkezli inançları ve profesyonel gelişim motivasyonları gibi daha kişisel özelliklerin aracılık ettiği sosyal ve duygusal yanıt verebilirliği ile nasıl ilişkili olduğunu incelemişlerdir. Çalışmaya Amerika'dan 1129 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Ön lisans derecesine sahip öğretmenlerin, ön lisans mezunu olmayanlar bakımından çocukların duygusal gösterimlerine olumsuz tepki verme olasılıklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Düzenli

gözlemsel geri bildirim almak, duyguları ifade etme konusunda daha fazla teşvik ve daha az olumsuz sosyal rehberlik ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca düzenli gözlemsel geri bildirim alan öğretmenlerin, mesleki gelişim için daha fazla motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tokic (2018) yaptığı çalışmada, erkek öğrencilerin okul öncesi öğretmenliği mesleğine yönelik motivasyonlarını incelemiştir. Osijek ve Slavonski Brod'daki okul öncesi eğitim lisans programına kayıtlı tüm erkek öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmanın sonunda, erkek okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin içsel olarak motive oldukları ve bu işi bir meslek olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Djonko-Moore (2022) kültürel ve dilsel olarak farklı çocuklara eğitim vermeye hazırlanan erken çocukluk öğretmenlerinin, öğretmenlik yapmaya devam etme motivasyonlarının nasıl etkilendiğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma Bandura'nın özyeterlik teorisine dayanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerine gönderilen çevrimiçi anketlerle öğretmen hazırlığı, iş tatmini, farklı çocuklara eğitim verme konusundaki öz yeterliliği ve öğretmenliği sürdürme motivasyonu hakkında sorular sorulmuştur. Çalışmanın sonunda motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin, çeşitliliğe odaklanan lisans derslerini aldıkları, öğretmen eğitimi programlarının onlara kültürel ve dilsel açıdan farklı çocuklara eğitim vermeye daha iyi hazırlandıklarını hissettirdiği ve farklı geçmişlerden gelen çocuklarla çalışırken etkili bir iş çıkardıkları belirlenmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama araştırmaları şu şekilde tanımlanmaktadır. Bir konu veya duruma yönelik bireylerin görüşlerinin veya yetenek, tutum gibi durumlarının seçildiği ve çoğunlukla başka çalışmalara göre daha fazla örneklem üzerinde çalışılan araştırmalardır (Fraenkel Wallen, 2006). Diğer bir ifadeyle tarama modelleri, bir durumu var olduğu haliyle betimlemeye yarayan yaklaşımlardır (Karasar, 2005).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bir araştırmanın evreni soruları yanıtlamak için ihtiyaç duyulan verileri oluşturan varlıkların yer aldığı büyük gruptur (Büyüköztürk vd., 2020). Bu çalışmanın da evrenini Van ili İpekyolu, Tuşba ve Edremit ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenden alınan, seçildiği evreni yansıttığı düşünülen daha küçük gruplara ise örneklem denir (Karasar, 2015). Yapılan bu çalışmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örneklemede evrendeki her birim eşit seçilme hakkına sahiptir. Bu sebeple de temsiliği sağlamada diğer yöntemlerden daha güçlüdür (Büyüköztürk vd., 2020). Bu çalışmanın örneklemini, Van ili Edremit, İpekyolu ve Tuşba ilçelerinde görev yapmakta olan 406 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Gruplar	N	%
Cinsiyet		
Erkek	37	9,1
Kadın	369	90,9
Yaş		
22-27	121	29,8
28-33	165	40,6
34-39	67	16,5
40 ve Üzeri	53	13,1
Deneyim		

5 Yıl ve Altı	190	46,8
6-10 Yıl	113	27,8
11-15 Yıl	61	15,0
15 Yıl Üzeri	42	10,3
Eğitim Düzeyi		
Lisans	379	93,3
Lisansüstü	27	6,7
Medeni Durum		
Evli	225	55,4
Bekar	181	44,6
Aylık Gelir		
8000 ve Altı	179	44,1
8001-10000	205	50,5
10001 ve Üstü	22	5,4
Çalışılan Kurum		
Anasınıfı	248	61,1
Devlete Ait Bağımsız Anaokulu	141	34,7
Özel Anaokulu	17	4,2
Öğretmenlik Yaş Grubu		
4 Yaş	54	13,3
5 Yaş	211	52,0
6 Yaş	87	21,4
Karma	54	13,3
Çocuk Varlığı		
Evet	159	39,2
Hayır	247	60,8
Sınıfta Kaynaştırma Öğrenci Varlığı		
Evet	106	26,1
Hayır	300	73,9
Sınıfta Öğrenci Sayısı		
5-10	53	13,1
11-15	123	30,3
16-20	129	31,8
21-25	75	18,5
26-30	26	6,4

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 37'si (%9,1) erkek, 369'u (%90,9) kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 121'i (%29,8) 22-27, 165'i (%40,6) 28-33, 67'si (%16,5) 34-39 ve 53'ü (%13,1) 40 ve üzeri yaş aralığındadır. Çalışmaya katılan 190 öğretmen (%46,8) 5 yıl ve altı, 113 öğretmen (%27,8) 6-10 yıl, 61 öğretmen (%15,0) 11-15 yıl arası ve 42 öğretmen de (%10,3) 15 yıldan fazla deneyime sahiptir. Öğretmenlerin 379'u (%93,3) lisans, 27'si (%6,7) lisansüstü mezunu; 225'i (%55,4) evli, 181'i (%44,6)

bekardır. Aylık gelirlerine bakıldığında, 179 öğretmenin (%44,1) 8000 TL ve altı, 205 öğretmenin (%50,5) 8001 TL-10000 TL arası ve 22 öğretmenin (%5,4) 10001 TL ve üstü maaş aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin 248'i (%61,1) anasınıfı, 141'i (%34,7) devlete ait bağımsız anaokulu, 17'si (%4,2) özel anaokulunda görev yapmaktadır. Çalıştıkları yaş grupları incelendiğinde 54'ünün (%13,3) 4 yaş, 211'inin (%52,0) 5 yaş, 87'sinin (%21,4) 6 yaş, 54'ünün (%13,3) ise karma yaş gruplarında görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin 159'u (%39,2) çocuk sahibiyken, 247'sinin (%60,8) çocuğu yoktur. Ayrıca 106 öğretmenin (%26,1) sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmakta, 300'ünün (%73,9) sınıfında bulunmamaktadır. Öğretmenlerin sınıf mevcudu 5-10 (n=53; %13,1), 11-15 (n=123; %30,3), 16-20 (n=129; %31,8), 21-25 (n=75; %18,5) ve 26-30 (n=26; %6,4) şeklinde değişmektedir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan *Kişisel Bilgi Formu*, *Çocuk Sevme Ölçeği* ile *Öğretmen Motivasyon Ölçeği* ile toplanmıştır. Verilerin toplanabilmesi için Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Alınan izin belgeleriyle 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde anketler online olarak Edremit, Ipekyolu ve Tuşba ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ulaştırılmıştır. 406 okul öncesi öğretmeninden geri dönüş alınmış ve çalışmaya dahil edilmiştir. Katılan öğretmenlerin kimliği ile ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmeyerek gizlilikleri sağlanmış ve çalışma gönüllülük esasına göre yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada *Kişisel Bilgi Formu*, Duyan ile Gelbal'ın (2008) Türkçe uyarlaması yapılan *Barnett Çocuk Sevme Ölçeği* ve Yıldız ve Taşgın'ın (2020) geliştirdiği *Öğretmen Motivasyon Ölçeği* kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu. Bu form araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerini belirlemek için hazırlanmıştır. Bu bilgi formunda araştırmaya dahil olan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleri, yaşları, kıdemleri, eğitim düzeyleri, sınıflarındaki çocuk sayısı, aylık gelirleri, çalıştıkları kurum türü

ve yaş grubu, medeni durumları, çocuk sahibi olup olmadıkları ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması değişkenleriyle ilgili sorulara cevap alınmıştır.

Barnett Çocuk Sevme Ölçeği. Barnett ve Sinisi (1990) tarafından insanların çocuklara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır. 2008 yılında Duyan ile Gelbal tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Burada test-tekrar test güvenirliği 0.854 bulunurken iç tutarlık kat sayısı 0.92 bulunmuştur. Yapılan araştırmada araştırmacının yaptığı hesaplama göre de Cronbach Alpha değeri 0.847 olarak bulunmuştur. Ölçekte bireylerin çocuk sevme düzeyini anlamak adına 14 madde vardır. Bunlardan 4'ü olumsuz iken 10'u olumlu soru tipidir. Ölçekten en düşük puan olarak 14 alınabilirken en yüksek puan olarak 98 puan alınmaktadır. Ölçek 7'li likert tipidir. Olumlu sorularda *tamamen katılıyorum* yanıtı 7 ve *hiç katılmıyorum* yanıtı ise 1 puandır. Aynı şekilde olumsuz sorularda da tam tersi şekilde puanlama yapılmaktadır. Yapılan bu puanlamaya göre de sonuçların yüksek puanlı çıkması çocukları çok sevdikleri, düşük çıkması da az sevdikleri anlamına gelmektedir.

Öğretmen Motivasyon Ölçeği. Öğretmenlerin motivasyonunu ölçmek için Yıldız ve Taşgın (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 28 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu üç alt boyut; *okul yönetimi, mesleki doyum ve kişisel gelişim, öğretim durumu ile öğrencilerdir*. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Sorularda *tamamen katılıyorum* yanıtı 5 iken *hiç katılmıyorum* yanıtı 1'dir. Yıldız ve Taşgın tarafından hazırlanan ölçeğin toplam açıkladığı varyans %63'tür. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha katsayıları da sırasıyla, okul yönetimi için 0.96, mesleki doyum ve kişisel gelişim için 0.91 ve öğretim durumu ile öğrenciler için 0.86 olarak bulunmuştur. Son olarak da ölçeğin toplamına ilişkin iç tutarlık kat sayısı ise 0.94 olarak hesaplanmıştır. Yapılan çalışmada araştırmacının yaptığı hesaplama göre de Cronbach Alpha değeri 0.931 olmuştur. Sonuçlar öğretmenlerin motivasyonuna yönelik geliştirilen bu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri SPSS 22.0 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde analizlerinden, ölçeğin incelenmesinde ortalama ve standart sapma istatistiklerinden faydalanılmıştır. Çalışmadaki verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Kurtosis (Basıklık) ile Skewness (Çarpıklık) durumları incelenmiş ve Kolmogorov-Smirnov analizi yapılmıştır.

Tablo 2

Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım Testi

	Basıklık	Çarpıklık	Z	P
Çocuk Sevme Toplam	.845	-1.558	1.283	.074
Öğretmen Motivasyon Toplam	.946	-1.035	1.215	.105
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	1.321	-1.144	1.239	.093
Okul Yönetimi	.475	-1.039	1.300	.068
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	.736	-.974	1.082	.192

Değişkenlerin basıklık çarpıklık durumlarına yönelik sonuçların +1.5 ile -1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013) veya +2.0 ile -2.0 (George, ve Mallery, 2010) olması normal dağılım biçiminde ifade edilmektedir. Buna göre değişkenler normal dağılım göstermektedir ($p>0,05$). Bunun için parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Öğretmenlerin ölçek düzeylerine yönelik boyutlarının ilişkisi Pearson Korelasyon ve Lineer Regresyon ile ele alınmıştır. Korelasyon katsayıları (r) 0,00-0,25 çok zayıf; 0,26-0,49 zayıf; 0,50-0,69 orta; 0,70-0,89 yüksek; 0,90-1,00 çok yüksek şeklindedir (Kalaycı, 2006; s.116). İki bağımsız grup arasındaki verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasındaki verilerin karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü (One way) ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe (Tukey, LSD) testi kullanılmıştır. 30 kişiden daha az olan gruplara nonparametrik testler uygulanmıştır (Cohen ve Manion, 1994). Nonparametrik testlerde ise iki bağımsız gruptan oluşan değişkenlerde Mann-Whitney U testi, ikiden fazla gruptan oluşan değişkenlerde ise Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin çocuk sevme durumlarına yönelik; aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum düzeyleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenlerin Çocuk Sevme ve Motivasyon Puan Ortalamaları

Tablo 3

Çocuk Sevme Puan Ortalamaları

	N	$\bar{X}$	S.s.	Min.	Maks.
Çocuk Sevme Toplam	406	89.219	9.276	47.000	98.000

Öğretmenlerin “çocuk sevme toplam” ortalaması $89,219 \pm 9,276$ (Min=47; Maks=98) olarak saptanmıştır.

Öğretmenlerin öğretmen motivasyonuna yönelik; aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum düzeyleri aşağıda bulunmaktadır.

Tablo 4

Öğretmen Motivasyon Puan Ortalaması

	N	$\bar{X}$	S.s.	Min.	Maks.
Öğretmen Motivasyon Toplam	406	131.732	11.405	76.000	140.000
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	406	47.273	3.804	26.000	50.000
Okul Yönetimi	406	50.441	8.347	11.000	55.000
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	406	34.017	1.841	24.000	35.000

Okul öncesi öğretmenlerinin “öğretmen motivasyon ölçeği toplam” puan ortalaması $131,732 \pm 11,405$ (Min=76; Maks=140), “mesleki doyum ve kişisel gelişim” puan ortalaması $47,273 \pm 3,804$ (Min=26; Maks=50), “okul yönetimi” puan ortalaması $50,441 \pm 8,347$ (Min=11; Maks=55), “öğretim süreci ve öğrenciler” puan ortalaması $34,017 \pm 1,841$ (Min=24; Maks=35) olarak saptanmıştır.

Öğretmenlerin Çocuk Sevme ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin çocuk sevme ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki korelasyon analiziyle ele alınmıştır.

Tablo 5

Çocuk Sevme ve Öğretmen Motivasyon Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi

		Çocuk Sevme Toplam
Motivasyon Ölçeği Toplam Puanı	r	.487**
	P	.000
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	r	.594**
	P	.000
Okul Yönetimi	r	.267**
	P	.000
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	r	.584**
	P	.000

* $<0,05$; ** $<0,01$; Pearson Korelasyon Analizi

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin motivasyon ölçeği toplam puanları ve çocuk sevme toplam puanları arasında pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0.487$; $p<0.05$). Ayrıca, mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutu ile çocuk sevme toplam puanı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r=0.594$; $p<0.05$); okul yönetimi alt boyutu ile çocuk sevme toplam puanı arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=0.267$; $p<0.05$) ve öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutu ile çocuk sevme toplam puanı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki ($r=0.584$; $p<0.05$) olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 6

Çocuk Sevme Düzeyinin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisine İlişkin

Lineer Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	P	F	Model (p)	R^2
Öğretmen Motivasyon	Sabit	78.255	16.333	.000	125.926	.000	.236
	Çocuk Sevme	.487	11.222	.000			
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	Sabit	25.554	17.350	.000	219.792	.000	.351
	Çocuk Sevme	.594	14.825	.000			
Okul Yönetimi	Sabit	29,029	7.500	.000	30.933	.000	.069

	Çocuk Sevme	.267	5.562	.000			
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	Sabit	23,672	32.926	.000	209.291	.000	.340
	Çocuk Sevme	.584	14.467	.000			

Çocuk sevme ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiye bakıldığında regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=125,926$; $p<0.05$). Öğretmenin motivasyon düzeyindeki değişim %23,6'yla çocuk sevme ile açıklanmaktadır ($R^2=0,236$). Elde edilen sonuca göre çocuk sevmenin öğretmen motivasyonunu artırdığı görülmektedir ($\beta=0,487$).

Çocuk sevme ile *mesleki doyum ve kişisel gelişim* alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=219,792$; $p<0.05$). Mesleki doyum ve kişisel gelişim durumu %35,1'le çocuk sevme ile açıklanmaktadır ($R^2=0,351$). Elde edilen sonuca göre çocuk sevmenin mesleki doyum ve kişisel gelişim düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmaktadır ($\beta=0,594$).

Çocuk sevme ile *okul yönetimi* alt boyutu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=30,933$; $p<0.05$). Okul yönetimi alt boyutundaki değişim %6,9'la çocuk sevme ile açıklanmaktadır ($R^2=0,069$). Varılan sonuca göre, çocuk sevme okul yönetimi puanını artırmaktadır ($\beta=0,267$).

Çocuk sevme ile *öğretim süreci ile öğrenciler* alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=209,291$; $p=0,000<0.05$). Öğretim süreci ile öğrenciler alt boyutundaki değişim %34'le çocuk sevme ile açıklanmaktadır ($R^2=0,340$). Elde edilen sonuca göre çocuk sevme öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutunun puanını artırmaktadır ($\beta=0,584$).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumlarının Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Yaşlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	F	P
Çocuk Sevme Toplam	22-27	121	88.347	9.353	.806	.491
	28-33	165	89.146	8.853		
	34-39	67	90.179	10.458		
	40 ve Üzeri	53	90.226	8.844		

Tablo 7’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme puanları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 8

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	F	P
Çocuk Sevme Toplam	5 Yıl ve Altı	190	89.358	8.639	1.743	.158
	6-10 Yıl	113	87.743	9.910		
	11-15 Yıl	61	90.377	9.623		
	15 Yıl Üzeri	42	90.881	9.546		

Tablo 8’e göre okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme toplam puanları kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 9

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Çocukların Yaş Grubuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	F	P
Çocuk Sevme Toplam	4 Yaş	54	88.796	11.123	.319	.812
	5 Yaş	211	89.635	9.060		
	6 Yaş	87	88.931	8.905		
	Karma	54	88.482	8.848		

Tablo 9'a göre öğretmenlerin çocuk sevme toplam puanları, öğretmenlerin çalıştıkları çocukların yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 10

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	t	Sd	P
Çocuk Sevme Toplam	Erkek	37	87.162	9.740	-1.417	404	.157
	Kadın	369	89.426	9.216			

Tablo 10'a göre öğretmenlerin çocuk sevme toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 11

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	t	Sd	P
Çocuk Sevme Toplam	Evli	225	89.533	9.692	.760	404	.447
	Bekar	181	88.829	8.741			

Tablo 11'e göre öğretmenlerin çocuk sevme toplam puanlarının medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 12

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Çocuk Sahibi Olmalarına Göre t-testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	t	Sd	P
Çocuk Sevme Toplam	Evet	159	89.893	9.560	1.175	404	.241
	Hayır	247	88.785	9.081			

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin çocuk sevme toplam puanlarının, öğretmenlerin çocuk sahibi olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).

Tablo 13

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmamasına Göre t-testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	t	Sd	P
Çocuk Sevme Toplam	Evet	106	87.585	10.425	-2.119	404	.053
	Hayır	300	89.797	8.780			

Tablo 13'e göre öğretmenlerin çocuk sevme toplam puanlarında sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 14

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Aylık Gelire Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	KW	P
Çocuk Sevme Toplam	8000 ve Altı	179	89.989	8.393	2.555	.279
	8001-10000	205	88.537	9.729		
	10001 ve Üstü	22	89.318	11.536		

Tablo 14'e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme toplam puan ortalamalarının aylık gelir değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-

Testi sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 15

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Çalışılan Kurum Türüne Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	KW	P
Çocuk Sevme Toplam	Anasınıfı	248	89.081	9.028	1.117	.572
	Devlete Ait Bağımsız Anaokulu	141	89.163	9.981		
	Özel Anaokulu	17	91.706	6.401		

Tablo 15'e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme toplam puan ortalamalarının çalışılan kurum türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 16

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	KW	P
Çocuk Sevme Toplam	5-10	53	88.811	10.661	.971	.914
	11-15	123	88.293	10.227		
	16-20	129	89.760	8.477		
	21-25	75	89.547	8.755		
	26-30	26	90.808	6.573		

Tablo 16'ya göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme toplam puan ortalamalarının sınıflarındaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 17

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	MW	P
Çocuk Sevme Toplam	Lisans	379	89.380	9.049	4641.000	.418
	Lisansüstü	27	86.963	12.002		

Tablo 17'ye göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme toplam puanlarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

Tablo 18

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	F	P
Öğretmen Motivasyon Toplam	22-27	121	130.703	13.424	.707	.548
	28-33	165	132.158	10.189		
	34-39	67	132.970	9.303		
	40 ve Üzeri	53	131.189	12.436		
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	22-27	121	46.917	4.629	1.275	.282
	28-33	165	47.139	3.518		
	34-39	67	47.716	3.199		
	40 ve Üzeri	53	47.943	3.189		
Okul Yönetimi	22-27	121	49.818	9.122	1.013	.387
	28-33	165	50.879	7.774		

	34-39	67	51.403	6.887		
	40 ve Üzeri	53	49.283	9.787		
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	22-27	121	33.967	2.016		
	28-33	165	34.139	1.652	.469	.704
	34-39	67	33.851	1.803		
	40 ve Üzeri	53	33.962	2.047		

Tablo 18'e göre okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri motivasyon ölçeğinin toplamında ve mesleki doyum ve kişisel gelişim, okul yönetimi, öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutlarında yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 19

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	F	P
Öğretmen Motivasyon Toplam	5 Yıl ve Altı	190	131.600	12.358		
	6-10 Yıl	113	131.106	10.569	1.237	.296
	11-15 Yıl	61	134.180	7.968		
	15 Yıl Üzeri	42	130.452	13.080		
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	5 Yıl ve Altı	190	47.284	4.185		
	6-10 Yıl	113	46.655	3.627	2.389	.068
	11-15 Yıl	61	48.246	2.737		
	15 Yıl Üzeri	42	47.476	3.577		
Okul Yönetimi	5 Yıl ve Altı	190	50.242	8.691		
	6-10 Yıl	113	50.540	8.072	1.514	.210
	11-15 Yıl	61	52.115	5.209		
	15 Yıl Üzeri	42	48.643	10.709		
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	5 Yıl ve Altı	190	34.074	1.893	.829	.478

6-10 Yıl	113	33.912	1.704
11-15 Yıl	61	33.820	2.062
15 Yıl Üzeri	42	34.333	1.618

Tablo 19'a göre okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri motivasyon ölçeğinin toplamında ve mesleki doyum ve kişisel gelişim, okul yönetimi, öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 20

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Sınıftaki Çocukların Yaş Grubuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	F	P
Öğretmen Motivasyon Toplam	4 Yaş	54	131.982	11.340	.403	.751
	5 Yaş	211	132.232	10.631		
	6 Yaş	87	130.954	13.551		
	Karma	54	130.778	10.799		
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	4 Yaş	54	46.500	5.117	1.270	.284
	5 Yaş	211	47.403	3.581		
	6 Yaş	87	47.655	3.517		
	Karma	54	46.926	3.533		
Okul Yönetimi	4 Yaş	54	51.778	5.575	1.169	.321
	5 Yaş	211	50.706	7.876		
	6 Yaş	87	49.264	10.059		
	Karma	54	49.963	9.316		
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	4 Yaş	54	33.704	2.447	.844	.470
	5 Yaş	211	34.123	1.620		
	6 Yaş	87	34.035	1.914		
	Karma	54	33.889	1.850		

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri motivasyon ölçeğinin toplamında ve mesleki doyum ve kişisel gelişim, okul yönetimi, öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutlarında sınıftaki çocukların yaş grubu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 21

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	t	Sd	P
Öğretmen Motivasyon Toplam	Erkek	37	127.568	13.649	-2.342	404	.055
	Kadın	369	132.149	11.091			
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	Erkek	37	45.622	4.542	-2.794	404	.023
	Kadın	369	47.439	3.689			
Okul Yönetimi	Erkek	37	48.378	9.976	-1.579	404	.115
	Kadın	369	50.648	8.153			
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	Erkek	37	33.568	1.834	-1.561	404	.119
	Kadın	369	34.062	1.838			

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri motivasyon ölçeğinin mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutunda cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t_{(404)}=-2.794$; $p=0.023<0.05$). Kadınların mesleki doyum ve kişisel gelişim puanlarının ($\bar{x}=47,439$), erkeklerin mesleki doyum ve kişisel gelişim puanlarından ($\bar{x}=45,622$) yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonları motivasyon ölçeğinin toplamında ve okul yönetimi, öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutlarında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

Tablo 22

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları

		Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	t	Sd	P
Öğretmen Toplam	Motivasyon	Evli	225	132.222	11.020	.966	404	.334
		Bekar	181	131.122	11.869			
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim		Evli	225	47.493	3.588	1.300	404	.194
		Bekar	181	47.000	4.050			
Okul Yönetimi		Evli	225	50.667	8.260	.607	404	.544
		Bekar	181	50.160	8.469			
Öğretim Süreci ve Öğrenciler		Evli	225	34.062	1.879	.548	404	.584
		Bekar	181	33.961	1.796			

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri, motivasyon ölçeğinin toplamında ve mesleki doyum ve kişisel gelişim, okul yönetimi, öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 23

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Çocuk Sahibi Olmasına Göre t-testi Sonuçları

		Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	T	Sd	P
Öğretmen Motivasyon Toplam		Evet	159	131.906	11.263	.247	404	.805
		Hayır	247	131.619	11.517			
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim		Evet	159	47.654	3.077	1.621	404	.084
		Hayır	247	47.028	4.194			
Okul Yönetimi		Evet	159	50.164	8.959	-.537	404	.592
		Hayır	247	50.619	7.942			
Öğretim Süreci ve Öğrenciler		Evet	159	34.088	1.829	0.621	404	.535
		Hayır	247	33.972	1.851			

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri motivasyon ölçeğinin toplamında ve mesleki doyum ve kişisel gelişim, okul yönetimi, öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutlarında çocuk sahibi olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 24

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olmasına Göre t-testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	t	Sd	P
Öğretmen Motivasyon Toplam	Evet	106	131.009	11.485	-.758	404	.449
	Hayır	300	131.987	11.385			
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	Evet	106	46.736	3.955	-1.696	404	.091
	Hayır	300	47.463	3.737			
Okul Yönetimi	Evet	106	50.236	8.616	-.294	404	.769
	Hayır	300	50.513	8.264			
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	Evet	106	34.038	1.804	.133	404	.894
	Hayır	300	34.010	1.857			

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri motivasyon ölçeğinin toplamında ve mesleki doyum ve kişisel gelişim, okul yönetimi, öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutlarında sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 25

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Aylık Gelire Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	KW	P
Öğretmen Motivasyon Toplam	8000 Ve Altı	179	131.274	12.013	1.320	.517
	8001-10000	205	131.956	10.951		
	10001 ve Üstü	22	133.364	10.733		

Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	8000 ve Altı	179	47.268	3.836		
	8001-10000	205	47.215	3.794	1.216	.544
	10001 ve Üstü	22	47.864	3.758		
Okul Yönetimi	8000 ve Altı	179	49.983	8.684		
	8001-10000	205	50.781	7.994	1.523	.467
	10001 ve Üstü	22	51.000	8.981		
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	8000 ve Altı	179	34.022	1.792		
	8001-10000	205	33.961	1.958	.449	.799
	10001 ve Üstü	22	34.500	.802		

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri motivasyon ölçeğinin toplamında ve alt boyutlarında aylık gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 26

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	KW	P
Öğretmen Motivasyon Toplam	Anasınıfı	248	130.932	12.036		
	Devlete Ait Bağımsız Anaokulu	141	132.504	10.663	4.151	.126
	Özel Anaokulu	17	137.000	4.062		
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	Anasınıfı	248	47.121	3.792		
	Devlete Ait Bağımsız Anaokulu	141	47.362	3.965	3.453	.178
	Özel Anaokulu	17	48.765	1.985		
Okul Yönetimi	Anasınıfı	248	49.770	9.113		
	Devlete Ait Bağımsız Anaokulu	141	51.199	7.193	1.887	.389
	Özel Anaokulu	17	53.941	1.952		

	Anasınıfı	248	34.040	1.744		
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	Devlete Ait Bağımsız Anaokulu	141	33.943	2.013	1.038	.595
	Özel Anaokulu	17	34.294	1.795		

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri motivasyon ölçeğinin toplamında ve mesleki doyum ve kişisel gelişim, okul yönetimi, öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutlarında çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 27

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Sınıftaki Çocuk Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.S.	KW	P
Öğretmen Motivasyon Toplam	5-10	53	132.925	10.209		
	11-15	123	131.049	13.127		
	16-20	129	131.853	11.234	.542	.969
	21-25	75	132.053	9.135		
	26-30	26	131.000	12.254		
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	5-10	53	47.076	3.994		
	11-15	123	47.325	3.997		
	16-20	129	47.078	3.878	1.396	.845
	21-25	75	47.560	3.382		
	26-30	26	47.577	3.431		
Okul Yönetimi	5-10	53	51.736	6.000		
	11-15	123	49.886	9.826		
	16-20	129	50.729	7.647	2,386	.665
	21-25	75	50.360	7,882		
	26-30	26	49.231	9.614		

Öğretim Süreci ve Öğrenciler	5-10	53	34.113	1,750		
	11-15	123	33.837	2.086		
	16-20	129	34.047	1.811	.840	.933
	21-25	75	34.133	1.563		
	26-30	26	34.192	1.744		

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri motivasyon ölçeğinin toplamında ve mesleki doyum ve kişisel gelişim, okul yönetimi, öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutlarında sınıftaki çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 28

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Puanlarının Eğitim düzeyi Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S.s.	Sd	P
Öğretmen Motivasyon Toplam	Lisans	379	131.718	11.483	404	.834
	Lisansüstü	27	131.926	10.447		
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	Lisans	379	47.267	3.794	404	.788
	Lisansüstü	27	47.370	4.021		
Okul Yönetimi	Lisans	379	50.409	8.414	404	.897
	Lisansüstü	27	50.889	7.480		
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	Lisans	379	34.042	1.834	404	.192
	Lisansüstü	27	33.667	1.941		

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri motivasyon ölçeğinin toplamında ve mesleki doyum ve kişisel gelişim, okul yönetimi, öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Yapılan çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonunda;

- Öğretmenlerin motivasyon ölçeği toplam puanları ve çocuk sevme toplam puanları arasında pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutu ile çocuk sevme toplam puanı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde; okul yönetimi alt boyutu ile çocuk sevme toplam puanı arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ve öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutu ile çocuk sevme toplam puanı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.
- Çocuk sevmenin öğretmen motivasyonunu, mesleki doyum ve kişisel gelişim düzeyini, okul yönetimi puanını ve öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutunun puanını artırdığı belirlenmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumları öğretmenlerin yaşlarına, kıdemlerine, çalıştıkları yaş grubuna, cinsiyetlerine, medeni durumlarına, çocuk sahibi olup olmamalarına, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına, aylık gelirlerine, görev yaptıkları kurum türüne, sınıflarındaki çocuk sayısına ve eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ölçek toplamında ve alt boyutlarda öğretmenlerin yaşlarına, kıdemlerine, çalıştıkları yaş grubuna, medeni durumlarına, çocuk sahibi olup olmamalarına, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına, aylık gelirlerine, görev yaptıkları kurum türüne, sınıflarındaki çocuk sayısına ve eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri motivasyon ölçeğinin mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutunda cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiş; kadınların mesleki doyum ve kişisel gelişim puanlarının,

erkeklerin mesleki doyum ve kişisel gelişim puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, motivasyon ölçeğinin toplamında ve okul yönetimi, öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutlarında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tartışma

Analizlerden elde edilen sonuca göre, öğretmenlerin motivasyon ölçeği toplam puanları ve çocuk sevmeye toplam puanları arasında pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda çocuk sevmeye düzeyleri arttıkça motivasyonun da artacağı; çocuk sevmeye düzeyleri azaldıkça motivasyonun da azalacağı sonucu çıkarılabilir. Ayrıca, ölçeğin mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutu ile çocuk sevmeye toplam puanı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde; okul yönetimi alt boyutu ile çocuk sevmeye toplam puanı arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ve öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutu ile çocuk sevmeye toplam puanı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri günde beş saat boyunca okulda çocuklarla zaman geçirmekte ve bu süreçte onlarla birebir iletişim kurup ilgilenmektedirler. Bu şekilde birebir ve yoğun bir etkileşimin olduğu bu süreçte öğretmenlerin çocukları severek bu işi yapıyor olması gerektiği beklenen bir durumdur. Çelikkaya (1996), eğitimin temelini sevgi olduğu ve sevgiyle yoğurulmayan bir eğitimde öğretmenlerin öğrencilerin kalbine ulaşmasının mümkün olmayacağına değinmiştir. Böylece çocukları severek mesleklerini yapan öğretmenlerin etkinliklerde daha pozitif ve mutlu oldukları, bunun sonucu olarak da motivasyonlarının yüksek olduğu düşünülebilir. Duranay (2022), sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özkal (2020), öğretmen adaylarının çocuk sevmeye düzeylerinin öğretme motivasyonlarını yordama gücünü araştırdığı çalışmada, çocuk sevmeye düzeyleri yüksek olan öğretmen adaylarının içsel öğretme motivasyonlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlğan vd. (2018), öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin

çocuk sevme düzeylerinin öğretme motivasyonları ile pozitif yönlü ve düşük seviyede anlamlı bir ilişkisi olduğu ve öğretmenlerin çocuk sevgilerinin öğretme motivasyonlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dereli İman (2014), okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını incelediği çalışmada, çocuk sevme puanlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatür incelendiğinde, bu çalışmada elde edilen bulguların literatürdeki bazı çalışmaların sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çocukları severek bu mesleği yerine getiriyor olmaları onların motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Çocukları seven öğretmenlerin sınıfa daha motive bir şekilde geldikleri ve bunun hem sınıf ortamını hem de çocukları olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu beklenen bir sonuçtur çünkü kadın ve erkek olmanın öğretmenlik mesleğinde çocuk sevgisi üzerine bir etkisi olmamalıdır. Her iki cinsiyet de çocukları aynı şekilde sevebileceğinden, çalışmada cinsiyetin etkisi hissedilen bir değişken olarak bulunmadığı düşünülmektedir. Ayrıca bu sonuca paralel olarak Ceylan (2017) ve Durualp ile Ünal (2013) okul öncesi öğretmenlerinin; Çay (2015) ve Gelbal ile Duyan (2010) sınıf öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Gelbal ile Duyan (2010) da öğretmen olmayı önemseyen öğretmenlerin cinsiyetinin, çocuk sevmeleri açısından etkili olmamasının normal olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte Ercan (2014) yapmış olduğu araştırmada, cinsiyet bakımından çocuk sevme durumunun farklılık gösterdiğini ve bu farklılığın kadınların lehinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çay (2015) ve Kabaklı Çimen (2015) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada benzer şekilde kadın öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının erkek öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğunu raporlamışlardır. Aynı şekilde Yazıcı (2013), okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme durumlarında cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık olduğu ve bunun kadın öğretmenlere lehine sonuçlandığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Aslan vd. (2013) okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada adayların çocuk sevme durumlarında

cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olduğunu, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek çocuk sevme puanına sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Bu durumda kadınların çocuk sevme durumlarının erkeklerinkinden yüksek olması toplumsal cinsiyet rolleri ile de bağdaştırılabilir (Erchull vd., 2010). Literatüre bakıldığında genel olarak okul öncesi öğretmen adaylarıyla ilgili ortak bir sonuç söz konusu olmakla beraber okul öncesi öğretmenleri ile ilgili tek bir bulgu yoktur. Arslan vd. (2013) okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme durumlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koydukları çalışmalarında, cinsiyetin okul öncesi öğretmenlerinde bir farklılık oluşturmadağına da dikkat çekmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumları öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum, öğretmenlerin hangi yaşta olurlarsa olsunlar çocukları sevdikleri şekilde yorumlanabilir. Ayrıca literatüre bakıldığında, Kömbeci (2021) ve Aslan (2018) çalışmalarında öğretmenlerin çocuk sevme durumlarının yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Howes vd. (2000) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Gelbal ve Duyan'ın (2010) yaptığı çalışmada ise ilköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumları incelenmiş; ilköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarının yaş değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Yapılan çalışmada, 41-45 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının en yüksek, 20-25 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının ise en düşük olduğı görülmüştür. Çay'ın (2015) yaptığı çalışmada da sınıf öğretmenlerinin çocuk sevme puanları ile yaş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğı tespit edilmiş; 46 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının diğer yaş grubundaki meslektaşlarının puanlarına göre daha yüksek olduğı belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde, yaş değişkeninin anlamlı bir fark yarattığını ortaya koyan çalışmalarda bu farklılık, yaş arttıkça çocuk sevgisinin de artması yönündedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna paralel olarak, İnan'ın (2021) ve Kapucu'nun (2019) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin

mesleki kıdem sürelerinin çocuk sevmeye durumlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte Durualp ve Ünal'ın (2013) öğretmenlerin kıdemlerine göre çocuk sevmeye durumlarını incelediği çalışmasında bir ila üç yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında daha istekli ve idealist olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Diğer yandan Türk vd. (2017) yaptıkları çalışmada kıdem arttıkça öğretmenlerin çocuk sevgilerinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde öğretmenlerin çocuk sevmeye durumlarının mesleki kıdemlerine göre incelendiği çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşılması, öğretmenlerin zamanla çalıştıkları okula ve mesleklerine uyumlarının, çocuklarla olan ilişkilerine olumlu şekilde yansması olarak yorumlanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumları öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna paralel olarak Kılıç (2023), gerçekleştirmiş olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşırken; aynı şekilde Duranay (2022), Kömbeci (2021) ve Büyük vd. (2014) yaptıkları çalışmalarda öğretmenin eğitim düzeyinin çocuk sevmeye durumunda anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte Özbey'in (2018) araştırmasında, ebeveyn olmayan öğretmenlerin eğitim seviyesi arttıkça çocuk sevmeye düzeylerinde azalma gözlemlenmiştir. Özbey vd. (2014) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin mezun oldukları okulun çocuk sevmeye durumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucunu ortaya koymuşlardır. Ancak, Sarıkaya ve Özdemir (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ön lisans mezunu kişilerin çocuk sevmeye puanları yüksek çıkarken lisans mezunu öğretmenlerin puanları daha düşük çıkmıştır. Benzer şekilde Sarı'nın (2016) yaptığı çalışmada yüksek okul mezunu öğretmenlerin çocuk sevmeye puanları lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Yüksek okul mezunu bireylerin ortaöğretimde bölümü kendi istekleriyle seçmeleri bunun nedeni olarak düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumları öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulguya

paralel olarak Duranay (2022), İnan (2021), Kapucu (2019), Ceylan (2017), Durualp ve Ünal (2013) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin çocuk sevme durumlarının sınıflarındaki çocuk sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, öğretmenin, sınıf mevcudu ne olursa olsun profesyonel olarak mesleğinin gerektirdiği özveri ve görev bilinciyle çocuklara yaklaştığı şeklinde düşünülebilir. Ancak bu bulgulardan farklı olarak Gelbal ile Duyan (2010) araştırmalarında, sınıf mevcudu eksildikçe öğretmenin çocuk sevgisinin arttığını belirlemişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumları öğretmenlerin aylık gelirlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kapucu (2019) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çocuk sevme durumlarının gelir düzeylerine göre değişmediğini ifade ederken, Sarı (2016) da öğretmenlerin çocuk sevme durumlarının yıllık ortalama gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Durualp ile Kaytez (2016) ise çalışmalarında iş doyumunu yükseldikçe çocuk sevme düzeylerinin yükseldiğini belirtmiş; iş doyumunu ise maaş düzeyinin artırdığını, bununla birlikte öğretmenlerin maaşları yükseldikçe çocuk sevme durumlarının da yükselmesine sebep vereceğini ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumları öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kılıç'ın (2023) çalışmasında görev yapılan kurum türüne göre öğretmenlerin çocuk sevme durumları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmazken İnan (2021) tarafından yapılan çalışmada görev yapılan okul öncesi kurum türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen verilere göre, anasınıfında görev yapan öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının anaokulunda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Her iki kurum türünde de öğretmenlerin aynı görevleri yerine getiriyor olmaları ve aynı ortamda çocuklar ile iletişime geçiyor olmaları sebebiyle çalıştıkları kurum türüne göre çocuk sevgileri arasında herhangi bir farklılığın ortaya çıkmadığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumları öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulguya

paralel olarak Demir (2023) öğretmenlerin çocuk sevmeye durumlarının sınıf düzeyine, Kapucu (2019) ve Ceylan (2017) da okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumlarının çalıştıkları yaş grubuna göre farklılaşmadığını ifade etmişlerdir. Bu sonucun, öğretmenlerin çocuk sevmeye durumlarının çocukların yaşları ile değil de tamamıyla içten gelen duyguları ile alakalı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumları öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yani öğretmenlerin evli ya da bekar olması çocuk sevmeye durumları üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmamıştır. Çocuk sevgisinin öğretmenlerde mesleğe dahi başlamadan önce var olduğu düşünüldüğünden bu beklenen bir sonuçtur. Öğretmenlerin çocuk sevgileri onların içsel bir özelliği olduğundan evli ya da bekar olmaları çocuk sevgilerini etkilememektedir denebilir. Ayrıca bu bulguya paralel olarak, Aslan (2023), Kömbeci (2021) ve Kapucu (2019) da öğretmenlerin çocuk sevmeye durumlarının medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Ayrıca Özbey (2018), çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenlerin çocuk sevmeye durumlarını incelediği çalışmasında medeni duruma göre anlamlı bir farklılık olmadığını raporlamıştır. Ancak öğretmenlerin çocuk sevmeye durumlarının medeni durumlarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koyan çalışmalar da vardır. Örneğin Şengöz Tosun (2023) çalışmasının sonunda, okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre çocuk sevmeye durumlarında farklılıklar ortaya çıktığını, Türk vd. (2017) de evli öğretmenlerin çocuk sevmeye puanlarının bekar öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca Gelbal ile Duyan (2010) da ilköğretim öğretmenlerinin medeni durumlarına göre çocuk sevmeye durumlarının anlamlı şekilde farklılaştığını, evli öğretmenlerin çocuk sevmeye puanlarının daha yüksek, bekar ve dul öğretmenlerin puanlarının ise daha düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak evli öğretmenlerin çocuk sevmeye puanlarının daha yüksek çıkması evliliğin sevgi ve sabır gerektirmesi, toplumsal roller içerisinde evli olmanın çocuk sahibi olmaya ve çocuk sevmeye daha yakın bir durum olması ile ilişkilendirilmiştir (Şengöz Tosun, 2023).

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumları öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kömbeçi (2021), Sarıkaya (2016), Yoleri (2016), Ercan (2014), Durualp ve Ünal (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre çocuk sevmeye durumlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak bu bulgudan farklı olarak Şengöz Tosun (2023), Türk vd. (2017), Gelbal ve Duyan (2010) öğretmenlerin çocuk sevmeye durumlarının bu değişkene göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Barnett ile Sinisi'nin (1990) geliştirdiği Çocuk Sevmeye Ölçeğinin ilk çalışmasında da çocuk sahibi olan kişilerin olmayanlara kıyasla daha olumlu bir tutum sergiledikleri belirtilmiştir. Çocuk sevmeye durumunun çocuk sahibi olup olmama değişkenine göre farklılaşması, çocuk sahibi olmanın empatiyi geliştirdiği, anlayış ve sabrı beraberinde getirerek sevgi üzerine etki ettiği şeklinde yorumlanabilmektedir (Şengöz Tosun, 2023). Ayrıca, çocuk sahibi olan öğretmenlerin sınıftaki çocukları kendi çocukları yerine koyup onlarla daha kolay empati kurabildikleri düşünülmektedir ki bu da onların çocuk sevmeye puanlarını artırmış olabilir. Bununla birlikte, çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin çocuk sevmeye puanlarının çocuk sahibi olan meslektaşlarınınkinden anlamlı farklılık göstermemesi, çocuğu olmayan öğretmenlerin bu mesleği çocukları sevdikleri için seçmeleri ve çocukları severek bu mesleği sürdürüyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumları sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerinin verdiği özveri ve profesyonelliğe de bağlı olarak çocukları sevmeye durumlarında bir farklılaşma olmaması ile açıklanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri motivasyon ölçeğinin mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutunda cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiş; kadınların mesleki doyum ve kişisel gelişim puanlarının, erkeklerin mesleki doyum ve kişisel gelişim puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, okul öncesi öğretmenliğinin kadın ağırlık bir meslek olmasına bağlı olarak kadınların benimsedikleri bu alanda kişisel gelişimlerine ve mesleki açıdan donanımlarına erkeklerden daha çok önem veriyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca kendisini kişisel gelişim açısından geliştiren bir

kadın, başarılı ve verimli bir çalışma ortamında yaratarak kendi motivasyonunu artırmayı amaçlıyor olabilir. Ertuğrul (2021) ise yapmış olduğu çalışmada *mesleki doyum ve kişisel gelişim, okul yönetimi, öğretim süreci ve öğrenciler* olmak üzere tüm alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların kadınlar lehine olduğunu belirtmiştir. Meece vd. (2006) da gerçekleştirdiği çalışmada kadınların motivasyonlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kadınların motivasyonlarının daha yüksek olduğu Güler yüz (2017) ve Ateş ve Buluç (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da raporlanmıştır. Bunların aksine Çokal (2022) ve Ekşi (2019) çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin motivasyonlarını incelemiş ancak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Brislin vd. (2005) de gerçekleştirdikleri çalışmada benzer şekilde, motivasyon düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna varmışlardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının küçük çocuklarla çalışmanın verdiği enerji ile yaştan bağımsız olması ile açıklanabilir. Kundakçı (2022) okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirlerken, Ekşi (2019) okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonlarının yaşa bağlı olarak anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymuş; 34-40 yaşlarındaki katılımcıların motivasyon düzeylerinin 26-33 yaşındaki katılımcılara göre yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulguya paralel olarak, Selvitopu ile Taş (2020) ve Ekşi (2019) de elde ettikleri sonuçlarda, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarında kıdemlerine göre anlamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çocuğunun lisans mezunu olmasından ve grubun homojenliğinden kaynaklanıyor olabilir. Literatür incelendiğinde paralel sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin; Ertuğrul (2021) ve Semerci

(2015) de çalışmalarında, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre mesleki motivasyonlarının farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Ancak Çiçek (2005) çalışmasında, kişilerin eğitim düzeyleri arttıkça motivasyonlarının da arttığından bahsetmiştir. Aynı şekilde Karacaoğlu (2019), en yüksek motivasyona sahip grubun yüksek lisans mezunu olan çalışanlar olduğunu tespit etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri sınıflarındaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ekşi (2019) de bu bulguya paralel olarak, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin sınıf mevcutlarına göre farklılaşmadığını belirtirken Duranay (2022), öğretmen içsel motivasyonunun sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, dışsal motivasyonunun ise farklılaşmadığını ifade etmiştir. Semerci (2015) çalışmasında, motivasyon puan ortalamalarında öğrenci sayısı 10 ve altında olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 21 ve üzeri olan öğretmenler arasında 10 ve altında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine sonuçlara ulaşıldığını belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri aylık gelirlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Maaş arttıkça kişilerin motivasyonlarının artıyor olduğuna ilişkin bir sonuç beklenirken çalışma bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuç, bu çalışmada özel okulda görev yapan öğretmenlerin sayısının oldukça düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Literatürde de bu bulguya paralel olarak, Kundakçı (2022) öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediğini, Ekşi (2019) de öğretmenlerin kendilerinde algıladıkları motivasyon düzeylerinin hiçbir alt boyutta okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Duyğu'nun (2021) çalışmasında ise özel okulda çalışan öğretmenlerin daha yüksek motivasyona sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri çalıştıkları yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak bu bulgudan farklı olarak Semerci (2015), öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubuna göre motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mesleki motivasyon

düzeyi toplam puan ortalamalarına göre, 3 yaş ve altındaki çocuklarla çalışan öğretmenler ile 4 ve 5 yaş grubundakilere çalışan öğretmenler arasında 3 yaş ve altındakilerle çalışanlar lehine bir sonuç çıkmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Tekin (2023) de buna paralel olarak, evli ya da bekar olmanın iş motivasyonunda anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmış; Ekşi (2019) de okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılık göstermediğini belirtmiştir. Ertuğrul (2021), Karacaoğlu (2019), Ateş ile Buluç (2018) ve Yılmaz'ın (2017) da çalışmalarında benzer şekilde sonuçlar elde edilmiştir. Ancak bazı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin; Barlı vd. (2005), ilkökul öğretmenlerinin motivasyonlarının, medeni durum değişkeni bakımından sosyal ve kültürel faaliyetleri kontrol edebilme açısından bekar öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Çiçek (2005) ise evli çalışanların motivasyonlarının bekarlardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri çocuk sahibi olup olmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Duranay (2022) sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada, çocuk sahibi olma durumuna göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını vurgulamıştır. Semerci'nin (2015) çalışmasında ise okul öncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinde mesleğin kısıtlılığı alt boyutunda ve ölçeğin toplamında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleğin kısıtlılığı alt boyutunda çocuk sahibi olmayan öğretmenler lehine sonuçlar bulunurken, ölçeğin tamamında çocuk sahibi olan öğretmenler adına anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Literatür incelendiğinde motivasyona etkisi merak edilen bu değişkenle ilgili sınırlı çalışma olduğu görülmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre kaynaştırma öğrencisi olsun ya da olmasın öğretmenin motivasyonu bu durumdan etkilenmemektedir. Öğretmenlerin motivasyonlarının kaynaştırma

öğrencisinin varlığına göre farklılık göstermemesi, mesleklerinin gereği ve yüklediği görev bilincinin farkında olmalarının bir sonucu olabilir ki, bu istenen bir sonuçtur.

Öneriler

Uygulayıcılara yönelik öneriler.

- Çocuk sevgisi öğretmenlerde mesleğe başlamadan hatta üniversiteye bile geçmeden önce ortaya çıkan bir durumdur. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının yüksek olması ve bu durumun mesleklerine olumlu yansımalarının gözlenmesi için, üniversite alan seçimi sırasında üniversite puanının yanı sıra adayların çocuk sevgilerini belirlemeye dair mülakat ve uygulamaya dönük değerlendirmeler yapılarak bu sonuçlar da göz önünde bulundurulabilir.
- Çocuk sevgisinin mesleğe ve üniversiteye başlamadan oluştuğu düşünüldüğünden liselerdeki rehber öğretmenlerin çocukları sadece üniversite puanlarına göre değil çocuk sevgilerine ve çocuklara karşı tutumlarına bakarak okul öncesi öğretmenliğine yönlendirmeleri önerilebilir.
- Okul öncesi eğitimi programındaki öğretmen adayları için öğretmenlik uygulaması dersleri artırılarak çocuklarla daha fazla zaman geçirmeleri sağlanabilir.
- Okulda veli ile yaşanan bir problem veya önyargı çocuğa yansıyabilir. Veliler ve öğretmenlere iletişim konusunda eğitimler, seminerler verilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler.

- Farklı branşlardan öğretmenlerin çocuk sevgileri ve motivasyonları ile ilgili çalışmalar yapılarak literatüre katkı sağlanabilir.
- Yapılacak yeni bir çalışmada, araştırmada kullanılan değişkenler dışındaki değişkenlerin (mezun olduğu bölümü isteyerek seçip seçmemesi, veli ile ilişkiler, çocukların temizlik ve düzeni gibi) çocuk sevme ve motivasyon üzerine etkisine bakılabilir.

- Farklı bölgelerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgileri ve motivasyonları arasındaki ilişki incelenebilir.
- Öğretmenlerin çocuk sevgileri ve motivasyonlarıyla ilgili nitel çalışmalar yapılabilir.



Kaynaklar

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2013). *Pedagojik-androgojik formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ada, Ş., Akın, D., Ayık, A., Yıldırım, S. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 151-166.
- Adedivura, A. ve Tayo, B. (2007). Perception of teachers’ knowledge, attitude and teaching skills as predictor of academic performance in Nigerian secondary schools. *Educational Research and Review*, 2 (7), 165-171.
- Akduman, G. G. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. (ed. Gülden Uyanık Balat). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyüz, H. (1991). *Eğitim sosyolojisinin temel kavramları üzerine bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001’e Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Altay, N. ve Törüner, E. (2014). Öğrenci hemşirelerin klinik stres yaşama ve çocuk sevme durumlarının belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7 (3), 166-170.
- Ansari, A. ve 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.
- Ansari, A., Hofkens, T. L. ve Pianta, R. C. (2020). Teachers-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, 1-12.
- Arslan, E., Pınarcık, Ö., Ergin, B. ve Kaynak, K. B. (2013). Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme tutumlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *2nd World Conference on*

Educational and Instructional Studies (WCEIS), 7-9 Kasım, Antalya, Türkiye.

Aslan, E. (2018). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla çocuk sevmeye düzeyleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. İbrahim Çeçen Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.

Aslan, H. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin çocuk sevmeye ile mesleki etkililik düzeylerinin karşılaştırılması*. Manisa Celal Bayar Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.

Aslan, R. ve Bora, S. A. (2020). Sevginin fizyolojik ve bilişsel arka planı. *Ayrıntı Dergisi*, 7 (83), 61-68.

Ateş, Ö. T. ve Buluç, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinde motivasyon ve örgütsel bağlılığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-30.

Aydın, E. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi: Doktora tezi.

Aydın, O. (2015). *Okul öncesinde öğretmen yeterlilikleri*. Erişim adresi: [https://www.egitimtercihi.com/okuloncesi/17384-okul-onesinde-oegretmen-yeterlilikleri.html]

Ayeş Aslan, E. (2018). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla çocuk sevmeye düzeyleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. İbrahim Çeçen Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44 (3), 211-229.

Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 1-29.

- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S. ve Bayrakçıken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 391-417.
- Barnett, M. A. ve Sinisi, C. S. (1990). The initial validation of a liking of children scale. *Journal of Personality Assessment*, 55, 161-167.
- Belle, L. J. (2007). *The role of secondary school principals in motivating teachers in the Flacq district of Mauritius*. University of South Africa: Yüksek lisans tezi.
- Beyazkürk, D. ve Kesner, J. E. (2005). The initial validation of a liking of children scale, *Journal of Personality Assessment*, 55, 161-167.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Bostancı, N. (2007). *İlköğretim okullarında birinci ve ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminlerinin karşılaştırılması*. Yeditepe Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Brislin, R. W., Kabigting, F., Macnab, B., Zukis, B. ve Worthley, R. (2005). Evolving perceptions of Japanese workplace motivation. *International Journal of Cross-Cultural Management*, 5 (1), 87-103.
- Bronfenbrenner, U., ve Morris, P. A. (2006). The ecology of developmental processes. *Handbook of Child Psychology*, 1 (6), 993-1023.
- Brown, N., Morehead, P., Julia, B. ve Smith, J. B. (2008). But I love children: changing elementary teacher candidates' conceptions of the qualities of effective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35, 169-183.
- Brown, T. T. ve Jernigan, T. L. (2012). Brain development during the preschool years. *Neuropsychol Review*, 22 (4), 313-333.
- Büyük, E., Rızalar, S., Seferoğlu, E. ve Oğuzhan, H. (2014). Çocuk ve erişkin kliniklerinde çalışan hemşirelerin çocuk sevme ve çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi. *The Journal of Pediatric Research*, 3, 7-130.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler*. Süleyman Demirel Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/can.htm
- Cansız, H. O. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin mesleki imajlarının iş doyumlarına etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırma Dergisi*, 8 (1), 1-15.
- Ceylan, E. A. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Aksaray Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Christsen, P. ve James, A. (2000). *Perspectives and practices*. New York: Falmer Press.
- Chung L.C., Marvin, C. ve Churchill, S. (2005). Teacher factors associated with preschool teachers-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25, 131-142.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London-NewYork: Routledge
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A. ve Sandra, B. (2014). Preschool teachers' attitudes, beliefs and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 11-12.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı-Psikolojinin temel kavramları* (14.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, A., Elibol, F. ve Erdem, Y. (2014). Analysis of some factors related to pre-school term teachers affecting the status of liking children. *International Journal Social Science & Education*, 4 (2), 354-358.

- Çakmak, M. ve Ercan, L. (2006). Wiews of experienced and student teachers about motivation in effective teanhing process. *Milli Eğitim Dergisi*, 32, 136-145.
- Çay, Y. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeylerinin incelenmesi*. Erciyes Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Çelikkaya, H. (1996). Eğitim ve yönetimde sevgi faktörü. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 67-72.
- Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde motivasyon ve iş yaşam kalitesi: Bir kamu kuruluşundaki yöneticilerin personel motivasyon seviyelerinden tespit edilerek iş yaşam kalitesinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. Çukurova Üniversitesi: Doktora tezi.
- Çokal, E. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmeleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: towards a ground-up perspective on professionalism. *Europen Early Childhood Education Research Journal*, 16 (2), 171-185.
- Decker, D. M., Dona, D. P. ve Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45 (1), 83-109.
- Demir, Y. (2023). *Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Giresun Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Demirci, C. (2011). *Okul öncesi yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan performans değerlendirme sistemleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerine ilişkisel bir araştırma*. Yeditepe Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.

- Dereli, E. ve Acat, M. B. (2010). Okul öncesi eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 173-187.
- Dereli İman, E. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7 (4), 482-504.
- Dinçer, S. ve Doğanay, A. (2016). Öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15 (4), 1131-1148.
- Djonko-Moore, C. M. (2022). Diversity education and early childhood teachers' motivation to remain in teaching: An exploration. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43 (1), 35-53.
- Duranay, A. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Dicle Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- 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), 97-115.
- Durualp, E. ve Ünal, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeylerinin sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi. 5. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Bildirisi*, 8-10 Ekim 2015, Edirne, Türkiye.
- Duyğu, N. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul liderliğine yönelik algılarının öğretmenlerin motivasyonu ve demografik özellikleri açısından incelenmesi*. Bahçeşehir Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının iş görenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-119.
- Ekşi, D. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile kendi motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*. Trakya Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.

- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *Turkish Studies*, 9(8), 435-444.
- Erchull, M. J., Liss, M., Axelson, S. J., Staebell, S. E. ve Askari, S. F. (2010). Well she wants it more: Perceptions of social norms about desires for marriage and children and anticipated chore participation. *Psychology of Women Quarterly*, 34 (2), 253-260.
- Erdem, A. R. (2007). Sınıfta güdülenme. (Ed: Hüseyin Kıran, Kazım Çelik). *Etkili sınıf yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (10. Basım)*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve kültürel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye maarif tarihi*. İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1999). Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 115-119.
- Ertuğrul, S. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Ertul, M. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk algılarının incelenmesi*. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Ertürk, M. (2011). *İşletme yönetiminin temel ilkeleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme (3.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum.
- Fromm, E. (1956). *The art of loving*. New York: Harper.

- Fromm, E. (2011). *Sevme sanatı*. (çev. Özden SAATÇI). İzmir: İlyas Yayınevi.
- Garner, P. W. ve Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related development competence. *Journal of Applied Development Psychology*, 29, 89-100.
- Gelbal, S. ve Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127-137.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Girgin, G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M. ve Oğuz, E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 28, 1-15.
- Goble, P., Sandilos, L. E. ve Pianta, R. C. (2019). Gains in teacher-child interaction quality and children's school readiness skills: Does it matter where teachers start? *Journal of School Psychology*, 73, 101-113.
- Goldstein, L. S. (1997). *Teaching with love: A feminist approach to early childhood education*. New York: Peter Lang.
- Gordon, T. (2015). *Çocukta iç disiplin mi? Dış disiplin mi?* (çev. Emel AKSARAY). İstanbul: Aura Yayınevi.
- Gouros, G. (2016). *10 essential characteristics of a 21st century educator*. Erişim adresi: [<https://georgecoursos.ca/blog/archives/6783>].
- Güler, C. (2022). *ÇOMÜ ÇABA Çok amaçlı erken çocukluk eğitimi merkezinin (ÇABAÇAM) okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarı, kişisel ve mesleki gelişimleri üzerine etkisinin incelenmesi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Güleryüz, D. G. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri ve motivasyon seviyeleri ilişkisinin incelenmesi (Bursa ili Nilüfer ilçesi örneği)*. Yeditepe Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.

- Gümüş, S. ve Sezgin, B. (2012). *Motivasyonun örgütsel bağılığa ve performansa etkisi*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Güneyli, H. K. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerin okuma motivasyonları ile 3-6 yaş çocuk kitabı seçim kriterleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Sağlık Bilimleri Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Haslip, M., Handy, A. ve Donalds, L. (2019). How do children and teachers demonstrate love, kindness and forgiveness? Findings from an early childhood strength-spotting intervention. *Early Childhood Education Journal*, 47, 531-547.
- Howes, C., Philipsen, L. ve Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38 (2), 113-132.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (çev. Selahattin TURAN). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hughes, R. (2010). Where is the love? Putting love at the heart of early childhood teaching. The first years. *New Zealand Journal of Infant and Toddler Education*, 12 (2), 25-28.
- Ivanova, R., Berechikidze, I., Gazizova, F., Gorozhania, E. ve İsmailova, N. (2020). Parent-teacher interaction and its role in preschool children's development in Russia. *Education 3-13*, 48 (6), 704-715.
- İlğan, A., Canoğlu, Ö., Karamert, Ö. ve Şensoy, Ç. (2018). Öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (19), 979-1003.
- İnan, E. H. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramları, öz yeterlik inançları ve çocuk sevmeye düzeylerinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Jan, H. (2017). Teachers of 21 st century: Characteristics and development. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7 (9), 50-54.

- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6, 732-743.
- Jeon, J., Buettner, C. K. ve Hur, E. (2016). Preschool teachers' Professional background, process quality and job attitudes: A person-centered approach. *Early Education and Development*, 27 (4), 551-571.
- Kabaklı Çimen, L. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10 (11), 811-830.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kaptan, Y. ve Douglas, K. (2015). The influence of teacher feedback on children's perceptions of student-teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 85 (3), 276-288.
- Kapucu, S. T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ile çocuk sevgisi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Karacaoğlu, H. (2019). *Örgütsel motivasyon ve halk kütüphanesi çalışanlarının motivasyon düzeylerinin belirlenmesi: Ankara ili örneği*. Çankırı Karatekin Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Karacaoğlu, Ö. (2008). *Öğretmenlerin yeterlilik algıları*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 70-97.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri (28. Basım)*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaynak, K. B., Engin, B., Arslan, E. ve Pınarcık, Ö. (2015). The examination of the relationship between the self-esteem of pre-school teacher candidates and their liking of children. *İlköğretim Online*, 14 (1), 86-96.

- Kesimal, A. (2019). *Okul yöneticilerinin okul algıları ile ideal okul algıları, öz-yeterlilikleri ve felsefi eğilimlerinin incelenmesi*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Kılıç, H. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, mesleğe adanmışlıkları ve çocuk sevmeye düzeyleri arasındaki ilişki*. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Basın Yayın Dağıtım.
- Kohl, H. R. (1984). *Growing minds: on becoming a teacher*. New York: Harper & Row.
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (okul öncesi öğretmenliği örneği.) *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 169-183.
- Kömbeci, E. S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Krstic, K. (2015). Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement. *Teaching Innovations*, 28 (3), 167-188.
- Kulbak, H. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller: bir karma yöntem araştırması*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Kundakçı, H. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinin imajına ilişkin görüşleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Kuşçu, Ö., Erbay, F., Acar, Ş. ve Gülnar, A. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çocuk sevmeye durumu açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 115-122.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 8-115.

- Lang, A. N., Mouzourou, C. ve Jeon, L. (2017). Preschool teachers' Professional training, observational feedback, child-centered beliefs and motivation: Direct and indirect associations with social and emotional responsiveness. *Child Youth Care Forum*, 46, 69-90.
- Langton, N., Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2007). *Organizational behavior: concepts, controversies, applications*. New York: Pearson.
- Lasley, T. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31 (4), 38-41.
- Leif, G., ve Rustin, G. (1974). *Pedagoji doktrinleri açısından genel pedagoji*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi
- Lippard, C., La Paro, K., Rouse, H. ve Crosby, D. (2018). A closer look at teacher-child relationships and classroom emotional context in preschool. *Child Youth Care Forum*, 47, 1-21.
- Liu, T., Zhang, X., Zhao, K. ve Chan, W. L. (2020). Teacher-child relationship quality and Chinese toddlers' developmental functioning: A cross-lagged modelling approach. *Children and Youth Services Review*, 116, 1-12.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill Irwin.
- Mahmood, S. M. R. ve Sak, R. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (5), 2243-2259.
- Malmberg, L. E. (2008). Student teachers' achievement goal orientation during teachers studies: Antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18, 438-452.
- Mccabe, P. C. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in The Schools*, 48 (5), 513-540.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2017). *Okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlikleri*. Ankara: MEB.

- Meece, J. L., Glienke, B. B. ve Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology, 44* (5), 351-373.
- Mottaz, J. C. (1985). The relative importance intrinsic and extrinsic rewards as determinants of work satisfaction. *The Sociological Quarterly, 26* (3), 365-385.
- Myers, S. ve Morris, A. (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.
- Ndani, M. N. ve Kimani, E. N. (2011). Factors influencing early childhood development teachers' motivation in Thika District, Kenya. *African Journal of Teach Education, 1* (1), 34-47.
- Ofojebe, W. N. ve Ezugoh, C. (2010). Teachers' motivation and its influence on quality assurance in the Nigerian educational system. *An International Multi-Disciplinary Journal, 4* (2), 398-417.
- Öncü, H. (2004). Motivasyon. (ed. Leyla Küçükahmet). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Önen, S. ve Kanaryan, A. (2008). Örgütsel-yönetmel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi, 15* (1), 85-97.
- Özbey, T. (2018). *Ebeveyn olan öğretmenler ile ebeveyn olmayan öğretmenlerin empatik eğilimleri ve çocuk sevmeye düzeyleri*. İstanbul Ticaret Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Özbey, S., Türkoğlu, D. ve Büyüktanır Buldur, A. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ve bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 12* (27), 323-344.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Özmen, F. (1999). Etkili eğitim gerçekleştirilmesinde duyuşsal alanın önemi sevgi eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 193-198.
- Özkal, N. (2020). Öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeylerinin öğretme motivasyonlarını yordama gücü. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 885-898.
- Pala, A. (2013). Öğrenme ve öğretim ilkeleri. (ed: Şeref Tan). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Palmer, T. (2015). *15 characteristics of a 21st-century teacher*. Erişim adresi: [https://www.edutopia.org/discussion/15-characteristics-21st-century-teacher/].
- Pantley, E. (2002). *Çocuklarımıza verdiğimiz gizli mesajlar*. (çev. Hande GÜREL). Ankara: HYB Yayınları.
- Pedagoji Derneği. (2014). *Çocuk ve öğretmen*. Makale no:13 Yayın tarihi: 24 Kasım 2014.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationship between children and teacher*. Washington: American Psychological Association.
- Raffini, J. P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Boston: Ally and Bacon.
- Rao, M. B. (2017). Motivation of teachers in higher education. *Applied Research in Higher Education*, 8 (4), 469-488.
- Resmi Gazete, (2022). *Öğretmenlik mesleği*. Erişim adresi: [https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214.pdf].
- Richardson, P. W. ve Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why. Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 27-56.
- Rimm-Kaufmann, S. E. ve Hamre, B. K. (2010). The role of psychological and development science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record*, 112 (12), 2988-3023.

- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2017). *Örgütsel davranış*, (çev: ed. İnci ERDEM). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Robbins, S. P. ve Judge T. A. (2010). *Organizational Behavior*. İngiltere: Financial Times Prentice Hall.
- Royle, M. T. ve Hall, A. T. (2012). The relationship between McClelland's theory of needs, feeling individually accountable, and informal accountability for others. *International Journal of Management and Marketing Research*, 5 (1), 21-42.
- Sağır, M. (2014). Sınıfta motivasyon süreci. (ed: Türkan Argon, Şenay Sezgin Nartgün). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Saltalı, N. ve 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.
- Sarı, T. (2019). *Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler*. Pamukkale Üniversitesi: Doktora tezi.
- Sarı, K. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgilerinin ve mesleki benlik saygılarının profesyonellik değişkenleri açısından incelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Sarı, T. (2021). Eğitim örgütlerinde motivasyon. (ed: Funda Nayır). *Eğitimde Örgütsel Davranış*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarıkaya, B. B., ve Özdemir, S. (2016). Otizmli çocuklarla çalışan öğretmenlerin işe adanmışlık, çocuk sevmeye ve empati eğilimleri arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 27-48.
- Selvitopu, A., ve Taş, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (29), 23-42.

- Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Shih, Y. H. (2021). Love based relationships between teachers and students in early childhood education. *Policy Futures in Education*, 20 (7), 748–761. <https://doi.org/10.1177/14782103211063050>.
- Simic, N., Puric, D. ve Stancic (2018). Motivation for the teaching profession: Assessing psychometric properties and factorial validity of the orientation for teaching survey on in-service teachers. *Psihologija*, 51, 12-12.
- Spranger, E. (1971). The role of love in education. (ed: John Paul Strain). *Modern Philosophies of Education*, New York: Random House.
- Sprecher, S. ve Fehr, B. (2015). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22 (5), 629-651.
- Stirling, D. (2016). *Teacher motivation*. Erişim adresi: [\[https://www.learndev.org/dl/Stirling%20Teacher%20Motivation.pdf\]](https://www.learndev.org/dl/Stirling%20Teacher%20Motivation.pdf).
- Suchodoletz, A. V., Fasche, A., Gunzenhauser, C. ve Hamre, B. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 509-519.
- Şahin, E. (2005). *Okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şama, H. Y. (2021). *Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi*. Siirt Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Şengöz Tosun, İ. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2020). *Eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Şişman, M., ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-20.
- Tekin, Y. F. (2023). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, motivasyon düzeyleri ve performansları: Bir yapısal eşitlik modellemesi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi: Doktora tezi.
- Tınaz, P. (2013). *Çalışma yaşamından örnek olaylar*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Timuroğlu, M. K. ve Balkaya, E. (2016). Örgütsel iletişim ve motivasyon ilişkisi: Bir uygulama. *U. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (2), 89-113.
- Tokic, R. (2018). Motivation of male students for preschool teacher profession. *Open Journal for Educational Research*, 2 (1), 31-44.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). *Çocuk*. Erişim adresi: [\[www.tdk.gov.tr\]](http://www.tdk.gov.tr)
- Türk, E. (1999). *Millî Eğitim Bakanlığında yapısal değişmeler ve Türk eğitim sistemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Türk, R., Özdemir, F. ve Yıldız, G. (2017). Öğretmenlerin çocuk sevmeye durumlarının belirlenmesi: Kars örneği. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 7 (1), 45-52.
- UNESCO. (2005). *Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools*. France: United Nations.
- UNICEF. (1996). *Çocuk hakları sözleşmesi*. Erişim adresi: [\[https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme\]](https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme).
- Urhan, F. (2018). Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi. Necmettin Erbakan Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Ünsal, S. ve İğde, H. (2021). Yılın öğretmenleri: çalışmaları, motivasyon unsurları, kişisel ve mesleki özellikleri. *E-Uluslararası Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 10 (2), 129-136.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.

- Verschueren, K. ve Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationship from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 205-211.
- Viau, R. J. (2015). *Okulda motivasyon, okulda güdülenme ve güdülenmeyi öğrenme*. (çev. Yusuf BUDAK). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vural, D. E. ve Altun, Z. D. (2019). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki motivasyonları. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14 (4), 1299-1312.
- Wang, H. C. (1990). The power of love and education. In: National Taiwan Normal University (ed) *Principles of Education* (s. 677-688). Kaohsiung City: Fuhwen.
- Watanabe-Crockett, L. (2018). *The most essential modern teacher skills and why they matter*. Erişim adresi: [<https://globaldigitalcitizen.org/six-essential-modern-teacher-skills-need>].
- Wild, T. C. ve Hawkins, W. L. (1992). Effects of perceived extrinsic versus intrinsic teacher motivation on student reactions to skill acquisition. *Society For Personality and Social Psychology*, 18 (2), 245-251.
- Yang, Y. ve Hu, B. Y. (2019). Chinese preschool teachers' classroom instructional support quality and child-centered beliefs: A latent profile analysis. *Teaching and Teacher Education*, 80, 1-12.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 33-46
- Yazıcı, Z. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye eğilimlerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3 (2), 279-286.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 158-180.
- Yılmaz, B. ve Turgut, E. (2016). Askeri ve sivil yükseköğretim kurumlarında verilen genel muhasebe eğitiminin motivasyon teorileri açısından

karşılaştırmalı analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (43), 2297-2305.

Yılmaz, P. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve yöneticilerinin iş motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.

Yiğiter, M. S. (2019). *Öğretmenlerin teknoloji kullanımının mesleki motivasyonlarına etkisi: Çankaya örneği*. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.

Yoleri, S. (2016). Teacher-child relationships in preschool period: The roles of child temperament and language skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9 (1), 210-224.

Zinsser, K. M. ve Curby, T. W. (2014). Understanding preschool teachers' emotional support as a function of center climate. *SAGE Open*, 4 (4), 1-9.

EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.04.2022-8239

	T.C. VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ YAYIN ETİK KURUL BAŞKANLIĞI ETİK KURUL KARARLARI
TOPLANTI TARİHİ: 23.03.2022 OTURUM SAYISI: 2022/07 TOPLANTIDA ALINAN KARAR SAYISI: 30	
Sayfa: 07/30	

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 23/03/2022 tarihinde saat 14.00' da zoom üzerinden Prof. Dr. Orhan DENİZ başkanlığında online yapmış olduğu toplantıda aşağıdaki karar/kararları almıştır:

KARAR NO 2022/07-07.Danışmanlığını, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. İkbâl Tuba Şahin SAK'ın yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Şeyma DİLEK'e ait "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevmeye Durumları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasında kullanılacak olan anket ve ölçekler incelenmiş olup, söz konusu araçların ilgili kişilere uygulanmasında Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına toplantıya katılan üyelerin oy birliğiyle karar verilmiştir.

	BAŞKAN Prof. Dr. Orhan DENİZ Edebiyat Fakültesi	
ÜYE Prof. Dr. Mehmet Şirin ÇIKAR İlahiyat Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Zihni MEREY Eğitim Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Zafer KANBEROĞLU İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi
ÜYE Prof. Dr. Gülşen BAŞ Edebiyat Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Mehmet KARATAŞ Eğitim Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Muhammet Cevat YILDIRIM Eğitim Fakültesi

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=4575&eD=BSFN0Y03RF&eS=8239> adresinden yapılabilir.

EK-B: Etik Beyanı

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

19/06/2023

Şeyma DİLEK

EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü
LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

19/06/2023

Tez Başlığı / Konusu

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 111 sayfalık kısmına ilişkin, 06/06/2023 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %20 (yirmi) dir.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

19/06/2023
Şeyma DİLEK
Adı, Soyadı, İmza

Adı Soyadı : Şeyma DİLEK
Anabilim Dalı : Temel Eğitim Anabilim Dalı
Bilim Dalı : Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Statüsü : ☒ Y. Lisans ☐ Doktora

DANIŞMAN
Doç. Dr. İkbâl Tuba ŞAHİN SAK
19/06/2023

ENSTİTÜ ONAYI
U Y G U N D U R
_____/_____/20____
Cesim ALADAĞ
Enstitü Sekreteri