T. C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİMDALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİNÇLİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

CİHAN KOÇ

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. ŞENAY BULUT PEDÜK

EDİRNE, 2023

Tezin Adı: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilinçli Farkındalık Düzeyleri İle Mesleki Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hazırlayan: Cihan KOÇ

ÖZET

Araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerini ve öğretmenlik meslek tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırma evrenini, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise 2021- 2022 eğitim öğretim yılı içerisinde Trakya Üniversitesi'nde Okul Öncesi Öğretmenliği üçüncü, dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma gurubunu 79 üçüncü sınıf, 67 dördüncü sınıf olmak üzere 146 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgi Formu,* Deniz ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen *Bilinçli Farkındalık Ölçeğini* ve Çetin (2006) tarafından geliştirilen *Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği'nin* örnekleme uygulanması ile elde edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, korelasyon, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerinin artışının öğretmenlik mesleği tutumlarında artış sağladığını göstermiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıklarının orta düzeyde olduğu, mesleki tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar okul öncesi öğretmen adaylarının eğitiminde bilinçli farkındalığın etkenleri ile birlikte dikkate alınması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilinçli Farkındalık, mesleki tutum, okul öncesi, öğretmenler

Thesis Title: İnvestigation of the relationshıp between preschool teacher's minfullnes levels and professional attitudes

Author: Cihan Koç

ABSTRACT

The research was designed using the relational survey model, one of the quantitative research methods, which aims to determine the relationship between pre-school teacher candidates' mindfulness levels and their teaching profession attitudes. The research population consists of pre-service teachers studying in the Preschool Education Program of all Education Faculties in Turkey. The sample group of the research consists of pre-service teachers studying in the third and fourth grades of Preschool Education at a medium-sized state university in the North West region in the 2021-2022 academic year. The study group consists of 146 pre-school teacher candidates, 79 of whom are 3rd grade and 67 4th grade. The data of the study were obtained by sampling the Personal Information Form developed by the researcher, the Conscious Awareness Scale developed by Deniz et al. (2011), and the Teaching Profession Attitude Scale developed by Çetin (2006). Descriptive statistics, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the research data. The findings of the study showed that the increase in the mindfulness level of pre-school teacher candidates increased their attitudes towards the teaching profession. In addition, it was determined that pre-school teacher candidates' conscious awareness was at a moderate level and their professional attitudes were at a very high level. These results draw attention to the fact that the factors of mindful awareness should be taken into account in the education of pre-school teacher candidates.

Keywords: Mindfullnes , professional attitudes, preschool , teacher

ÖNSÖZ

Milletlerin geleceğini şekillendirmede en önemli rollerden birini üstlenen saygıdeğer öğretmenlerimize ve gelecekte bu rolü üstlenecek arkadaşlarımıza herhangi bir şekilde katkıda bulunmaktan gurur duydum.

Eğitimim ve çalışma sürecim boyunca beni olumlu eleştirileriyle yönlendirip, kıymetli vaktini ayıran, bilgi ve tecrübesinden faydalandığım danışmanım sayın hocam, Doç. Dr. Şenay Bulut PEDÜK başta olmak üzere, hayatımın her evresinde desteklerini görerek bilgilerinden faydalandığım şu an ismini sayamadığım diğer bütün öğretmenlerime teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmam sürecinde bana destek olan arkadaşlarıma, her aşamada benimle birlikte uğraşan sevgili Özlem'e ve her yönden hayatımın her sürecinde yanımda olan sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Edirne, 2023

Cihan KOÇ

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **I**

ABSTRACT ..... **II**

İÇİNDEKİLER ..... **IV**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **VI**

KISALTMALAR ..... **VIII**

1.GİRİŞ **1**

1.1.Problem 1
1.2. Amaç 9
1.3. Önem 9
1.4.Sayıltılar 10
1.5.Sınırlılıklar 10
1.6.Tanımlar 11

2. İLGİLİ ALAN YAZIN **12**

2.1. Bilinçli Farkındalık 12
2.1.1. Bilinçli Farkındalığın Kuramsal Temelleri *15*
2.1.1.1. Gestalt Psikolojisi *15*
2.1.1.2. Bilişsel Davranışçı Kuram: *15*
2.1.1.1.3. Hümanistik Kuram *16*
2.1.1.4. Fenomenolojik Kuram *17*
2.1.1.5. Psikanalitik Kuram *17*
2.1.1.6. Varoluşçu Kuram *17*
2.1.1.7. Natüralizm *18*
2.1.2. Bilinçli Farkındalığı Etkileyen Unsurlar 18
2.1.2.1. Dikkat *19*
2.1.2.2. Güven *19*
2.1.2.3. Kabul *20*
2.1.2.4. Stres *20*
2.1.2.5. Acı *20*
2.1.2.6. Kaygı *21*
2.1.2.7. Depresyon *21*
2.1.2.8. İyi Oluş *21*
2.1.2.9. Duygu Düzenleme *22*
2.1.2.10. Şefkat *22*
2.1.2.11. Sabır *22*
2.1.2.12. Sosyal İlişkiler *23*

2.1.3. Yetişkin Bireylerde Bilinçli Farkındalık 23
2.1.4. Bilinçli Farkındalık ve Öğretmenler 24
2.2. Eğitim Ve Öğretim 25
2.2.2. Okul Öncesi Eğitim 27
2.2.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi *28*
2.2.2.2 Öğretmenlik *29*
2. 2.2.3 Okul Öncesi Öğretmenliği *34*
*2.3.*Tutumlar *36*
2.3.2. Tutum Öğeleri *38*
2.3.2.1. Duygusal öğe *38*
2.3.2.2. Bilişsel öğe *38*
2.3.2.3. Davranışsal öğe *39*
2. 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutumları 39
2.5. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar 42

BÖLÜM III 49

3.YÖNTEM 49

3.1. Araştırmanın Modeli 49
3.2. Araştırmada Evren ve Örneklem Seçim 49
3.3.Veri Toplama Araçları 52
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu *52*
3.3.2.Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ) *53*
3.3.3.Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği (ÖMTÖ) *54*
3.4.Veri Toplama Araçlarının Uygulanması 55
3.5.Verilerin Analizi 55

4.BULGULAR 58

5. SONUÇ VE TARTIŞMA 81

6. ÖNERİLER 87

KAYNAKÇA 88

EKLER 105

Ek 1 Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ) 105
Ek 2 Kişisel Bilgi Formu 106
Ek 3 Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği (ÖMTÖ) 107
Ek 4 Etik Kurul İzni 108
Ek 5 Uygulama İzni 109

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları……...50

Tablo 3.2. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaş, tercih sırası, anne yaşı ve baba yaşına ilişkin frekans, minimum-maksimum değer, ortalama ve standart sapma değerleri…….52

Tablo 3.3. Okul öncesi öğretmen adaylarının BİFÖ ve ÖMTÖ ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin min, max, ortalama, standart sapma, çarpıklık/skewness ve basıklık/kurtosis sonuçları…….56

Tablo 4.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilinçli Farkındalık Düzeylerine İlişkin Değerler……...58

Tablo.4.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Tutumlarının Toplam Ve Alt Boyut Puan Değerleri……58

Tablo.4.3. Okul Öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıkları ile öğretmenlik mesleği tutumları Pearson korelasyon analizi sonuçları.……...……59

Tablo 4.4. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaş, tercih sırası, anne yaşı, baba yaşı değerleri BİFÖ ve ÖMTE toplam ve alt boyutları karşılaştırmalı korelasyon analizi sonuçları…….60

Tablo 4.5. Okul öncesi öğretmen adayların cinsiyetlerine göre standart sapma, ortalama ve t testi sonuçları……...61

Tablo 4.6. Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre ortalama, standart sapma, t-testi sonuçları……62

Tablo 4.7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayılarına Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri…….…….62

Tablo 4.8. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayılarına Göre BİFÖ Ve ÖMTÖ Toplam Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….….64

Tablo 4.9. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri…….65

Tablo 4.10. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumuna Göre BİFÖ Ve ÖMTÖ Toplam Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……..67

Tablo 4.11. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri……68

Tablo 4.12. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre BİFÖ Ve ÖMTÖ Toplam Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……69

Tablo 4.13. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Etkinliklerine Katılım Durumlarına Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri…….70

Tablo 4.14. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Etkinliklere Katılım Durumlarına Göre BİFÖ Ve ÖMTÖ Toplam Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……72

Tablo 4.15. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Alan Tercihlerine Etki Eden Faktörler Durumlarına Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri……..73

Tablo 4.16. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Alan Tercihine Etki Eden Bireysel Etkenlere Göre BİFÖ Ve ÖMTÖ Toplam Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……75

Tablo 4.17. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Alan Tercihlerine Etki Eden Kişiler Durumlarına Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri…….…….76

Tablo 4.18. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Alan Tercihine Etki Eden Diğer Etkenler Durumlarına Göre BİFÖ Ve ÖMTÖ Toplam Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….77

Tablo 4.19. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının BİFÖ ve ÖMTÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarına Okul Öncesi Öğretmenliği Alan Memnuniyet Durumlarına Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri…….78

Tablo 4.20. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Memnuniyet Durumuna Göre BİFÖ Ve ÖMTÖ Toplam Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……..……80

KISALTMALAR

vd. : Ve diğerleri

f : Frekans

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

N : Katılımcı Sayısı

p : Anlamlılık

BİFÖ: Bilinçli Farkındalık Ölçeği

ÖMTÖ: Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılma nedenlerine değinen problem, amaç, önem, kuramsal çerçeve, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem

Bilinç bireyin kendini ve etrafını tanıma algısıdır. Bilinçli ise kendi etkinliğinin farkında olan ve şuurlu olarak tanımlanmaktadır. Aşırı özdeşleşmeden kaçınarak olumsuz duyguların dengede tutulması olan bilinçli farkındalık, genel anlamda zihnin varoluşu olarak açıklanır. Bilinçli farkındalığın merkezinde içinde bulunan durumda kendini gözleme, olağan durumları sorgulama, davranışa yoğunlaşma, kabul, deneyime ve çevreye açıklık, meraka ilişkin bir yetenek, yaşanan an için dikkat süreci şeklinde görülebilir (Bishop, 2004).

Bilinçli farkındalık, içinde bulunan duruma karşı daha çok aktif olmamızı sağlayan bir beceridir ve her türlü tecrübelerimizle, iyi oluş halinin oluşturulmasıyla alakalıdır. (Özyeşil vd, 2011). Olumsuz süreçlerin yönetilmesinde etkisi olan, kişinin olumsuz süreç tarafından yönetilmeye izin vermeyen bir beceridir. (Akın, Akın ve Abacı, 2007). Bilinçli farkındalık bilişsel özgürlük hali olarak da tanımlanabilir. Kişinin dengesiz ve olumsuz zihinsel süreçlerini kontrol edebilmesi ve bu süreçleri kendi ile özdeşleştirmemesi, bireyin bu süreçler ile kendini yönlendirmekten alıkoymasıdır. (Demirbaş, 2012). Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan kişi, tecrübelerini bulunduğu durumda olduğu gibi kabul etmesini sağlar (Akın, Akın ve Abacı, 2007). Kişinin öz anlayışı geliştiği zaman, birey duygu ve düşüncelerini pozitif yönde geliştirir ve negatif yönden kendini uzaklaştırır (Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009).

Bilinçli farkındalık, kişinin içinde bulunduğu andaki öfke,üzüntü gibi negatif hislerini olduğu gibi kabullenebilmesi, bu süreçten çekinmemesi, bu hisleri üzerine düşünmesi ve bu süreç içerisinde dikkatini odaklayabilmesi durumudur. Dikkatini bulunduğu ana ön kabul olmadan odaklayabilen birey bilinçli farkındalık durumu içindedir (Brown- Ryan, 2003). İçinde bulunduğu

sürece odaklanmak çevreye dair farkındalığın gelişmesine de yardımcı olmaktadır (Siegel, 2007).

Bilinçli farkındalık içinde bulunulan sürece ait, durumu önkabul ve önyargı olmadan kabullenebilme durumudur. Bilinçli farkındalık durumu, düşünceleri ve duyguları olduğu gibi kabul etmek, bu kabule dikkatini odaklayabilmek ve kabulle daha işlevsel davranışlar ve tecrübeler elde etmeyi sağlamaktadır. (Albayrak, 2015). Bu durum bireyin farkındalığı kendisi ve çevresinde yaşananlara karşı daha farkında olmasını sağlayacaktır.

Bilinçli olmamak, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarının otomatikleştiği aynı fikir sürecinde sabit kalmasıdır. Birey diğer bakış açılarının farkında değildir. Bilinçli farkındalık durumu içinde bulunan anın farkında olma durumu olarak tanımlanabilirken, farkındasızlık içinde bulunduğu durumu umursamama tanımlanabilir (Brown ve Ryan, 2003, Bishop ,2004).

Farkındalık durumu, kişinin içinde bulunduğu sistemler ve aktif çevresi hakkında psikolojik bir süreçtir. Birey bilinçli olduğu zaman içinde bulunduğu süreçle meşgul olmakla birlikte, kendi bakış açısına benzer veya farklı bakış açılarına karşı duyarlıdır. Yeni şeyler keşfetmek için hem neden hem de sonuçtur. Bilinçli farkındalık durumunu ayırt edebilmek için; benzer durumlara uygun olarak olaylara karşı bakış açılarımızı yeniden düzenleyebilmek ile olaylara farklı açılardan bakabilmek gerekmektedir. Bilinçlilik-şuur durumunu yönlendirebilir fakat değiştirilemez (Carson ve Langer, 2004).

Farkındalık durumu, kişinin hisleri ile tanımlamalar yapmadığı refleks haline gelmemiş ve olağan şekil ile tepki gösterilmemiş durum ve olaylar bütünü olarak tanımlanabilir. Önkabul olmadan bireyin kendinin farkında olma durumu, kişinin algısı ve tepkisi arasındaki boşluk olarak düşünülür. Böylece farkındalık kişinin daha çok otomatikleşmiş neden-sonuç davranışlarındansa, tepkiye yönelik bir birey olmasına imkân verir. (Bishop, 2004).

Birey etrafındaki olaylara sıralı tepki verir. Öncelikle durumları önkabullerine göre olumlu, olumsuz veya tarafsız bir şekilde yargılar ve değerlendirir. Bu süreç bireyin tecrübe ve geçmiş yaşantıları ile şekil alır. Bu sürecin bir sonucu olarak kişi karşılaştığı durumu daha önceden var olan bilişsel şemaları ile birleştirir. Bu süreç, bireyi önceki deneyimlerine karşı hassas hale

getirir. Bu süreç, stresli bir olayla karşılaşıldığında daha fazla anksiyete, stres gibi olumsuz duygu-düşüncelerin artmasına ve olumsuz duygu-düşünceler ile başa çıkmada daha zayıf performans gösterilmesine yol açar (Brown , 2007) Bilinçli farkındalık iki zıt strateji olan kaçınma ve aşırı yüzleşmenin aksine içsel deneyimi kabullenmeyi, duygulanımsal açıklığı, duyguları ve duygu durumunu düzenleyebilme yeteneğini ve bilişsel esnekliği içeren duygusal bir denge durumunu ifade etmektedir (Hayes ve Feldman, 2004). Bilinçli farkındalığın genel amacı bireyin önkabul ve önyargılarıyla oluşturduğu sürece bağımlığını aşabilmek ve farkındalık durumu ile bireyin bilişsel ve sosyal denge durumuna erişebilmektir (Çelikler, 2017). Kişinin, negatif duygu-düşüncelerden kurtulabilmeleri için belli oranda bilince ve farkındalığa ihtiyaçları vardır (Atalay, 2017).

Bilinçli farkındalık her bireyde olan bir kabiliyettir (Germer, 2009). Bilinçli farkındalığın beş temel özelliği: a) Tanımlama, b) Gözlemleme, c) Hareket etme
d)Yargılamama e) Tepkisiz olmadır.

Tanımlama, bireyin tecrübelerini ifade edebilmesidir. Gözlemleme, bireyin duygularının-düşüncelerinin dikkat ile birlikte farkında olmasıdır. Hareket etme, bireyin içinde bulunduğu süreçte yaptığı etkinlikleridir, başka bir yere odaklanmanın tam tersi bir durumdur. Yargılamama, bireyin içinde bulunduğu anı tarafsız gözlemleyebilmesidir. Tepkisiz olma, kişinin kendi olumsuz duygu ve düşünceleri ile yönlendirilmeden süreci devam ettirebilme durumudur (Deniz, 2017). Bilinçli farkındalık, birçok bilişsel ve duygusal becerinin artmasıyla birlikte zihinsel ve davranış sağlığı ve düşünce refahı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bilişsel ve duygusal farkındalık, duygudaşlık, duygusal zekâ gibi değişkenlerde de olumlu düzeyde artış yaratmaktadır. Bilinçli farkındalığın artmasıyla olumsuz deneyimlere sebep olan depresyon, kaygı ve stres gibi duygu ve düşüncelerde ve okuma güçlüğü gibi sorunlarda ve ruhsal bozukluklarda da anlamlı derece azalma olduğu ifade edilmektedir (Baysal ve Demirtaş, 2012).

Bilinçli farkındalık, eğitim çalışmalarında öğrenci ve öğreten arasında önem teşkil etmektedir. Öğrenme süreci öğrenci için dikkat çekici ve eğlenceli değilse bilinçsizlik/umursamazlık durumu ön plana çıkar. Bıkkınlık ve keyifsizlik

özellikle bilinçsizlik/umursamazlık durumunu tetikleyen koşullardır. Eğitim sürecinin dikkat çekici ve eğlenceli olması, bilinç seviyesini arttırır ve öğrenciler de o kadar çok öğrenebilir. (Langer ve Moldoveanu, 2000). Birey, kendi iç dünyası ve çevresindeki yaşantıda ortaya çıkan değişikliklerin farkında olmadan yaşamını devam ettirmeye başladığında, yaşantısı monotonlaşır ve her süreç kendini tekrar etmeye başlar. Bu durum eğitim süreçlerinde de geçerlidir. Öğrenciler sınıflarda sıkışmış ve kaygısız hissederken, öğretmenler ise sık sık dalgınlıkla uzun soluklu dersler verirler (Langer ,2000).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, eğitim için önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin mesleki tutumları, öğretmenleri farklı şekillerde etkilemektedir. Öğretmen adayının sahip olduğu tutum, adayın bilişsel, duygusal ve seçim yapma süreçleri üzerinde etkili ve belirleyici bir rol oynamaktadır (Bandura, 1977).

Tutum, inanç ve davranışlar arasında önemli bir etkileşim bulunmaktadır. Kişinin yaşantısını farklı yönlerden etkileyen tutum kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Tutum, bireyin herhangi bir nesneye, duruma veya olaya karşı olan olumlu veya olumsuz tavrı olarak tanımlanabilir. Tutumlar, kişinin bir nesne veya duruma yönelik, kişide var olan ön kabulleri ve belirli yönleri olan gizil eğilimler olarak açıklanabilir. Kişinin çevresi ile nasıl bir etkileşime gireceği, kişinin tutumu ile belirlenmektedir. Bireyin kendisi için tutum birçok şey olabileceği gibi meslek de olabilir. Bireyin bir mesleğe ilişkin tutumu o meslekteki başarısı ve doyumunu etkilemektedir. Söz konusu meslek öğretmenlik olduğunda ise, konunun önemi daha da artmaktadır (Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2005).

Bir eğitim sisteminin unsuru olarak öğretmenler önemli bir görev üstlenmektedir. Öğretmen, öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücünün diğer eğitim sistemi unsurlarına kıyasla daha yüksektir. Bir sisteminin başarısı, sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin nitelik ve yetkinlikleri ile doğru orantılıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin yetkinliğini aşan bir hizmet üretemez (Çapri,2008). Bu denli önemli görevleri üstlenen öğretmenlik doğal olarak bir uzmanlaşmayı ve profesyonelleşmeyi gerektirmektedir. Bu açıdan öğretmenlik bir meslek ekseni içerisinde tanımlanmaktadır. Bir uğraşın

meslek olarak kabul edilebilme koşulları ise Çetin (2006) tarafından şöyle sıralanmaktadır:

- 1.Her meslek toplumda belirli bir hizmet alanı gerektirir: Her mesleğin kendine özgü bir alanı vardır. Öğretmenlik mesleğinin hizmet alanı kişilerin yetişmesi ile yetkili ve sorumlu olmaktır.
- 2. Her meslek belli bir eğitim sonunda kazanılabilecek uzmanlık bilgi ve becerisi gerektirir. Bireylerin yapacakları meslekleri hak edebilmek için en az 4-6 yıl formal bir eğitim görmeleri gerekir. Bu eğitimi almayanların o meslekleri yapma gibi bir yetkisi yoktur.
- 3. Her mesleğin kendine özgü mesleki değer, ahlaki norm ve davranışları vardır: Öğretmenliğin tutum ve davranışları bakımından kendine özgü bazı değer ve görünümleri vardır. Öğretmenler her yönleriyle öğretmenlik kimliğini ortaya koymak ve çevresindekilere örnek olmak zorundadırlar.
- 4. Her mesleğin belli etik kuralları vardır. Öğretmenin önyargılarını, kendine ait duygu-düşünceleri bir kenara bırakıp bireyi eğitmesi meslek etiğinin bir gereğidir.
- 5. Bir mesleğe girmek belli ölçütlere bağlıdır: Öncelikle o mesleğin öngördüğü şartları taşımak ve meslekle ilgili bir eğitim kurumundan mezun olmak gerekir.
- 6. Mesleklerin gelişebilmesi ve mesleği icra edenlerin haklarının savunulabilmesi özel birliklerin (sendikalar, odalar vs.) kurulmasını gerektirir.

Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü tamamı ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik alt boyutlarına sahip, alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır. Öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde icra edebilmek için mesleği kabullenebilmek ve mesleğe sevgiyle yaklaşabilmek gerekir. Öğretmenlik mesleği, bilgi ve beceri gibi bilişsel alan yeterlilikleri gerektirmesinin yanı sıra tutum ve davranış gibi duyuşsal alan yeterlikleri gerektiren bir meslektir. Öğretmen adaylarının meslekle ilgili değer ve tutum kazanmaları en az mesleki bilgi kadar gereklidir (Çetin,2006).

Eğitimcinin, öğrencilere ve aktif çevrelerine yönelik tutumları, öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçleri ile birlikte öğrencinin kişiliğine de geniş ölçüde etki etmektedir (Çapri,2008). Bir olay veya durumu sevmek ya da sevmemek, onaylamak ya da onaylamamak kişinin tutumunu gösterir ancak tutumu açıklamakta yetersiz kalır. Bir durumu veya olayı kabul ya da reddetmek, bir duruma eğilim göstermek ya da göstermemek, bir durumdan yana olmak ya da kaçmak deyimleri bireyin tutumunu daha derinliğine anlatmaktadır. Tutum en basit tanımıyla kişinin nesne, olay veya duruma karşı beslediği tavrıdır. Kişinin tavrı, sürecin kendisi için kabul ya da reddedilmesine etkide bulunmaktadır. Kişinin karşındakine objeye yönelik tutumu, karşısındakine verdiği değere ve ilgi ile şekillenmektedir. Değerli bulduğuna karşı kabul edici, değersiz bulduğuna karşı reddedici, ilgili bulduklarına karşı olumlu bir tutum takınma olabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu onun mesleğindeki davranışlarının şekillendirmede önemli rol oynayacaktır (Çetin,2006).

Bu bağlamda öğrencinin okulla tanıştığı ilk süreç olan okul öncesi eğitim süreci öğretmenin yetkinlikleri ve tutumları açısından büyük önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitim sistemlerinde öğretmen, diğer unsurlardan daha fazla bir öneme sahiptir. Okul öncesi eğitimde anne ve babasından ayrılıp okula gelen çocuğu ilk karşılayan ve çocukla gün boyu birlikte olan kişi öğretmendir (Oktay, 1999). Okul öncesi öğretmenleri günün her anında çocukla birlikte olan kişidir. Okul öncesi eğitim dönemindeki çocuklar, onlarla iletişim kurabilen ve duygularını paylaşabilen öğretmene güven duyarlar. Bu nedenle de okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla iyi iletişim kurabilen bireyler olması büyük bir önem taşımaktadır (Poyraz, Dere, 2001; Köksal Akyol, Koçer Çiftçibaşı, 2005).

Okul yaşantısının büyük bir zamanını öğretmeni ile geçiren çocuk, öğretmenini rol-model alıp öğretmenin tutum ve davranışlarını benimser. Bu durumda, okul öncesi öğretmeninin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları önem kazanmaktadır (Argun ve İkiz, 2003). Çünkü öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumları, öğretmenlik mesleğini başarılı bir

biçimde yerine getirebilmelerinde büyük rol oynamaktadır (Erdem, Gezer, Çokadar, 2005).

Kişinin içindeki bulunduğu andaki dikkati, farkındalığı ve odaklanmayı arttıran bilinçli farkındalığın düzeyi arttıkça kişi, hangi süreçlerde kendini yargıladığı ve önceki olumsuz yaşantılarla veya ileride oluşabilecek negatif yaşantılara yöneldiğini çok daha kolaylıkla fark edebilmektedir. Birey; çevresine, kendine, olaylara şekil verme isteğini ve buna yönelik ön kabullerinin üstesinden gelip vazgeçtiğinde içinde bulunduğu anı daha objektif bir gözle, bilinçli farkındalıkla görebilir. Bu süreç bireyin, çevresini algılamasını ve çevresiyle önkabul ve önyargı durumlarından bağımsız süreçlere şekil verme isteğinden uzak bir şekilde daha rahat bir tutumla ilişki kurmasını sağlar (Atalay vd. 2017). Bilinçli farkındalık, kişinin refleksif olmamasına ve bütün yönleriyle yaşantılarıyla objektif olarak ilişki halinde olmaya yardımcı, bilişsel bir süreçtir (Germer, 2004). Öğretmenlikte bu durum benzer şekilde işlemektedir. Bilinçli farkındalık yaklaşımında en önemli nokta öğretmenin duygu ve düşünce durumlarıdır. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmen ve anne babalar karşılarına çıkan olay veya durumlar karşısında her yönden deneyim kazanmış olarak, stresli durumların farkına varmış konumdadırlar(Karakaş, 2020). Bilinçli farkındalık, kolay bir süreç olmadığı gibi alıştırma isteyen, dikkati odaklanmayı ve gerektiğinde seçim yapmaya iten bir süreçtir. Çocukların rol-model olarak benimsedik öğretmenlerin, çocukların duygu-durumlarına model olabilmeleri için, öncelikle öğretmeninin kendi duygu-durumunu şekillendirebilmesi gerekir. Bu nedenle öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının şekillendirilmesinde öğrenim sürecinde farkındalıkları önemlidir.

Bireyin ailesinden sonra yol gösterici olarak seçtikleri kişiler yakın çevresinde bulunan ve bireyle düzenli olarak zaman geçiren öğretmenleridir. Gelişimin bütün yönleriyle birlikte en hızlı geliştiği dönemlerden biri olan okul öncesi dönemde öğretmen, bireyin gelişiminde en önemli faktörlerden biridir. Bu faktör göz önüne alınarak bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının belirlenmesi, okul öncesi dönem çocuklarının gelişimleri açısından önem arz etmektedir. Öğretmen adayının ilerde içinde bulunacağı eğitim ve öğretim çevresinde mesleki bilgi ve yeteneklerinin yanında öğretmenin mesleki

tutum ve davranışları da hem bireyin kendisi hem aile hem de çocuk açısından önemlidir.

Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler açısından yeterli olması durumunda, mesleki başarının kendiliğinden geleceği varsayılmaktadır. Dolayısıyla, öğrenme üzerindeki önemli etkisi nedeniyle, öğretmenlerin mesleki tutumları, bu çalışmanın konusunun seçiminde etkili olmuştur. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının mesleki tutum ve davranışlarına anlamlı bir etkisinin olup olmadığının bilinmesi, bu tutum ve davranışların okul öncesi eğitim çağındaki çocuklara ne şekilde yansıdığının belirlenmesi açısından çalışma önemlidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin niteliği ve yetkinliğinden bahseden çalışmalarda aldıkları lisans eğitimi ya da deneyim yılları gibi kişisel verilere değinilirken, öğretmenlerin psikolojik özelliklerine değinen çalışmaların azlığına dikkat çekilmektedir (Tonga ve Tantekin Erden, 2021). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş hali öğretmenlik niteliğini etkileyen önemli değişkenlerdendir (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus ve Davidson, 2015). Yurtdışındaki bazı araştırmacılar bilinçli farkındalığı eğitim alanında kullanılışı ve öz düzenlemede artış, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin iyileşmesi, stres seviyesindeki düşüş, öğretmenlerde tükenmişliğin önlenmesi gibi olumlu etkilerinden söz etmişlerdir (Albrecht ve diğ., 2012; Buchanan, 2017; Capel, 2012; Erwin ve Robinson, 2015; Hartigan, 2017; Meiklejohn ve diğ., 2012; Miyahara ve diğ., 2017). Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında, bilinçli farkındalığa ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması (Tonga, 2018), bilinçli farkındalık ile akademik erteleme, duygu düzenleme (Acer, 2018), sosyal beceri (Ak,2021), öz düzenleme (Alçay, 2019) gibi değişkenlerin arasındaki ilişkinin incelenmesi, bilinçli farkındalık temelli öfke yönetimi(Yıldızhan, 2019) gibi çalışma örneklerine yer verilebilir. Alan yazında yapılan incelemelerde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Alkan, 2018; Ambusaidi ve Farai, 2017; Balcı, 2017; Çetin, 2017; Garmon, 2004; Keskin, 2017; Krecic ve Grmek; 2005; Şahin ve Şahin,2017; Tuncer ve Dikmen, 2018; Uyanık, 2017; Yaylak, 2019, Doğrul ve Kılıç, 2020).

Yukarıda bahsedilen çalışmalara bakıldığında özellikle ülkemizde, okul

öncesi öğretmen adaylarının mesleki tutumlarını değerlendiren çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmüştür. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıkları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi değerlendiren çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışma ile alan yazına katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, çalışmada; okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık ve mesleki tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmadaki amaç, okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Yukarıda bahsedilen genel amaçtan yola çıkılarak araştırmada incelenecek alt amaçlar:

Okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıkları ile mesleki tutumları arasında ilişki var mıdır?

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki tutumları ne düzeydedir?

Okul Öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıkları ne düzeydedir?

Okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerinde bazı değişkenlere göre fark var mıdır? (Yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne baba eğitim durumu, sosyal etkinliklere katılım durumu, çalışma durumu, alan tercih sıraları, alan tercihine etki eden bireysel etkenler, alan tercihine etki eden diğer etkenler, alandan memnuniyet durumu)

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki tutumlarında bazı değişkenlere göre fark var mıdır? (Yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne baba eğitim durumu, sosyal etkinliklere katılım durumu, çalışma durumu, alan tercih sıraları, alan tercihine etki eden bireysel etkenler, alan tercihine etki eden diğer etkenler, alandan memnuniyet durumu)

1.3. Önem

Bu araştırmadaki amaç, okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri ile adaylarının mesleki tutumları arasındaki ilişkinin

incelenmesidir. Öncelikle varsa böyle bir ilişkinin ortaya çıkmasıyla öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıklarını fark etmeleri sağlanarak, geleceğin öğretmeni olan adayların nitelikli okulöncesi öğretmen olmalarına katkı sağlanacağı düşünüldüğünden araştırmanın önemli olduğuna inanılmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıklarına olan ilgileri çekilerek bilinçli farkındalık uygulamalarına katılım sağlamaları ile bilinçli farkındalıkları arttırılabilir. Böylece okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel olarak da psikolojik durumlarının iyi olmasına katkı sağlanacağından çalışma yararlı olacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki tutumları çocuklarla kuracakları ilişki ve eğitimin niteliğini etkileyeceğinden okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini algılayışlarını değerlendirmeleri ve geliştirmelerine katkı sağlayacağın düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalığa ilişkin, çok yaygın olmayan ve pek çok kişi tarafından bilinmeyen kavramın eklenmesi sağlanacaktır.

Çocukların en yakın ve ilk çevresi olan ebeveynlerinden sonra öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin onların gelişimlerinde önemli etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceyle yapılan çalışmanın gelecekte okul öncesi çocukların öğretmeni olacak öğretmen adaylarının çocukların gelişimlerine olumlu etki sağlayacağı için önemli olacaktır.

1.4.Sayıltılar

Yapılan araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırmada; Okul öncesi öğretmenliği lisans düzeyinde devam eden öğretmen adaylarıyla sınırlama yapılmıştır. Bununla birlikte araştırmada toplanan veriler; araştırmada kullanılacak veri toplama araçları ve yapılacak analizlerle

sınırlandırılmıştır.

1.6.Tanımlar

Bilinçli Farkındalık: Kişinin içinde bulunduğu andaki dikkatini, yargılamadan ve reddedici tutumdan ayırarak içinde bulunduğu ana odaklayabilmesidir.

Okul Öncesi Öğretmenliği: 36-72 ay aralığında bulunan çocukların formal eğitim yoluyla bilişsel, sosyal, duygusal, öz bakım ve motor becerilerinin gelişmesine destek veren bir meslek gurubudur.

Mesleki Tutum: Meslek sahibinin içinde bulunduğu meslek örgütünü kabul veya reddetme şeklindeki psikolojik hazırbulunuşluk hali veya eğilimleridir (Çevik, 2022).

BÖLÜM II

2. İlgili Alan Yazın

Bilinçli farkındalık, içinde bulunduğumuz anı yargılamadan ve ön kabule varmadan dikkat ile sürecin içindeki tecrübelerimizi farkında olarak yaşayabilmektir. Elimizdeki araçlarla düşündüğümüz duygu ve hisleri fark etmektir, bu farkındalık durumu her yönden becerilerimizi geliştirmekte önemlidir. Her türlü gelişime açık olan okul öncesi dönemde çocuklar yakın çevresinden etkilenmektedir. Çocukları ilerde kendine rol-model seçeceği ve ailesi ile birlikte çocuğun sosyal çevresini oluşturan, gelişiminde en önemli faktörlerden biri olan okul öncesi öğretmenlerin kendi mesleklerine karşı tutumları ve bilinçli farkındalık düzeylerinin kendi yaşamlarında ve çocuğun yaşantısında önemli rol almaktadır. Bu durumda okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeyinin artmasının onların mesleki tutumunu olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

2.1.Bilinçli Farkındalık

Bilinç bireyin algısıdır. Bilinçli, farkında olan olarak tanımlanabilir. Bilinçli kişinin ön kabul ve reddetme olmadan içinde bulunduğu andaki dikkatini, yargılamadan içinde bulunduğu ana odaklayabilmesi olarak açıklanabilen bilinçli farkındalık merkezinde kendini gözleme, meraka ilişkin bir yetenek, bulunan andaki deneyim için bir dikkat sürecidir(Bishop, 2004). Anlık deneyimlere ön kabul ve yargılayıcı olma hali olmadan dikkat verebilme süreci olarak belirtilmektedir (Seo ve Yuh, 2021). Sıklıkla doğu teolojisinde karşımıza çıkan bir kavram olan bilinçli farkındalık, yaşadığımız anların farkında olmamızı sağlayan kötü durum ve olumsuz duyguların kabulüne yardımcı olan ancak bu süreç tarafından yönlendirilmeye izin vermeyen içinde bulunan duruma karşı daha çok aktif olmamızı sağlayan bir beceridir ve her türlü tecrübelerimizle, iyi oluş halinin bir süreç olarak ortaya çıkarılabilmesidir (Deniz, 2011).

Bu süreç bir psikolojik özgürlük durumudur. Birey kendi düşüncelerini ve duygularını kendiyle ileri şekilde özdeşleştirmez. Bu süreçle birey kendi duygu ve düşüncelerini dengede tutar. (Demirbaş, 2012). Bu yetimiz içinde bulunduğumuz anın veya deneyimin bilincinde olmamızı sağlayan insani bir tarafımızken yönlendirebildiğimiz dikkatimiz farkındalığımızı odaklayabilir. Birey bu süreci kendini eğiterek ve öğrenek geliştirebilir, kişi dikkatini istenilen şekilde kontrol etme becerisine sahip olur, bu yaşanılanlara sürekli olarak dikkatini yoğunlaştırabilmek anlamına gelir(Alidina,2020).

Bilinçli farkında olma durumu, insanın dikkatini yönlendirdiği ve zihninin meşgul olduğunun bilincinde olma durumudur(Serdar, 2016).

Bilinçli farkındalık süreci sadece bulunduğun anda yaşamak ve anın farkında olmak değildir. Anlamlandırılması gereken iki temel boyut: var olan anın içinde gerçekleşenlerin farkına varmak ve fark ettiğimiz bu yaşantıları karşılama şeklimizdir(Atalay, 2019). Çevremiz bir sürü iyi veya kötü durumlarla çevrilidir ve bilinçli farkındalık, durumla baş etmeyi en kolay hale getirmektedir. (Atalay, 2020).

Bilinçli farkındalık, devam eden içsel ve dışsal uyaranların yargılayıcı bir tutum sergilenmeden gözlemlenmesi olarak da tanımlamaktadır (Baer ,2006). Şimdiki anda olanların farkında olma hali şeklinde ifade edilebilmektedir (Germer, 2005; Kabat-Zinn, 2003). En temel tanımıyla bilinçli farkındalık, anda kalabilme becerisi olarak açıklanabilir. Kökleri Doğu din teolojisine kadar dayanan bilinçli farkındalık kavramı en az 2550 yıllık manevi bir gelenektir. Bilinçli farkındalık, teorik ve deneysel olarak psikolojik iyilik hali ile ilişkilendirilmektedir (Keng, Smoski, Robins, 2011).

Bilinçli Farkındalık kavramı 1980'ler den başlayarak psikoloji, tıp ve eğitim gibi çeşitli alanlarda yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bilinçli farkındalık herhangi bir yargılama ve reddedişte bulunmadan nefesimiz, bedenimiz, algılarımız, duyumsamalarımız, düşüncelerimiz ve duygularımızın farkında olmak ve bunları nezaketle gözlemleyebilmek demektir. Bu tür odaklanma, şu anki gerçekliğin farkındalığını ve kabulünü geliştirir, bu durum bize bilinçli farkındalığın tüm insanların sahip olduğu bir potansiyel olduğunu

işaret eder. Bazı teorisyenler bilinçli farkındalığı bir zihin durumu olarak değerlendirirken, diğerleri onu genel bir eğilim olarak görür (Kabat-Zinn, 2005).

Bilinçli farkındalık farklı şekillerde tanımlanabilir; Lau ve diğerleri (2006), bilinçli farkındalığı bir farkındalık meditasyonuna katılarak sürdürülebilen bir farkındalık durumu olarak tanımlamışlardır. Baer ve diğerleri (2006) ise bilinçli farkındalığı, insanların günlük yaşamda kullanabilecekleri bir özellik olarak nitelendirmiştir. Nilsson ve Kazemi, (2016) ise bilinçli farkındalık becerileri dört unsurla açıklamaktadır; farkındalık ve dikkat, şimdiki an merkezli olma, dış olaylar ve uygulama. Bu unsurlar yaşamımıza belirli bir şekilde, kasti olarak, anında ve yargısız olarak dikkat etme şeklinde tanımlanmıştır. Erus, (2019), bilinçli farkındalığın yedi boyutundan bahsetmektedir. Bunlar, dikkat ve farkında olma, kabullenme, yargılamama, şimdiki anda olma, gözlemleme, tanımlama, tepkisiz olmadır. Bilinçli farkındalığın önemli bileşenlerinden birisi de "hatırlama “dır. Hatırlama, geçmişe dönük yaşantıları hatırlamak anlamında değil dikkat kesilmenin ve farkında olmanın hatırlanması demektir (Siegel, Germer, Olendzki, 2009). Bilinçli farkındalığın boyutları hakkında bir genel kabul olmamakla birlikte var olan kabuller anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.(Brown, Ryan, 2003). Bilinçli farkındalık konsantre olmaktan farklıdır. Konsantrasyonda zihin sabit bir uyarana odaklanmış iken bilinçli farkındalıkta dikkat sürekli değişen içsel ve dışsal uyarıcılara dikkatin verilmesidir (Baer, 2003). Bilinçli farkındalık hem iç hem de dış dünyaya olayları oldukları gibi değerlendirebilme becerisidir. Daha kontrol odaklı davranışlarda bulunmak yerine dünyayı doğrudan deneyimleyebilmektir (Bonn, Hayes, 2008).

2.1.1. Bilinçli Farkındalığın Kuramsal Temelleri

Bilinçli farkındalık, farklı kurumlardan temel almaktadır. Bilinçli farkındalık kavramı, birçok anlayışla ortak paydada buluşur (Brown.,2007).

2.1.1.1. Gestalt Psikolojisi

Gestalt kuramında bütünün kendisi, onu oluşturan parçaların toplamından farklı bir anlam ifade eder. Kişi, bütünü parçalarına ayrıştırarak değil, durumu bir bütünlük olarak algılar. Bireyin çevreden gelen duyumlarla birlikte kendisinden bir şeyler katarak, yaşantıyı yeniden örgütlediğini savunur. Bu yönden Gestalt yaklaşımının amacı farkındalıktır. Gestalt kuramına göre bireyin sorunlarının nedeni ihtiyaçların farkına varamamaktır. Bilinçli farkındalık kavramına benzer olarak "şu ana" odaklanmaktadır. Kontrol odaklı dikkat yerine, çaba gerektirmeyen, gevşemiş dikkatin şimdiki ana verilmesi ile verimli boşluğun kendiliğinden doğmasını savunmaktadır (Creswell, 2007). Gestalt yaklaşımında bulunan farkında olma, dikkat ve olumsuz deneyimleri kabul etme bilinçli farkındalıkla benzeşmektedir (Akınca, 2020).

Bilinçli farkındalık yaşadığımız deneyimle birey, ihtiyaç duyduklarını çevresindekiler doğrultusunda nasıl giderileceğini düşünerek belirlemeye çalışır. İhtiyaçların bazısı tamamlanırken bazısı yarım kalabilir (Demir, 2014).

2.1.1.2. Bilişsel Davranışçı Kuram:

Zihnimizin içinde var olan niyetlerimiz ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan otomatik düşüncelerimizin oluşturduğu şemalara bilişsel davranışçı yaklaşımı kullanarak ulaşılmaya çalışılmaktadır (Gündoğan, 2019). Bilişsel davranışçılık ile bilinçli farkındalığın farklı yönden benzerliği vardır. Örnek olarak dikkat eğitimi, duygu ve düşüncelerin açığa çıkması, algıladığımız duyumlar, istenmeyen davranışların azalması ve koşullu uyarıcılara karşı verdiğimiz tepkilerdeki sönme verilebilir. Bilişsel anlamda değişim ise anlam ve değerlerden bağımsız olarak bireylerin düşüncelerindeki değişimin gözlemlenmesiyle ortaya çıkar (Ülev, 2014).

Bilişsel süreçlerin en belirgin özelliklerinden olan otomatik düşüncelerimiz ile bilinçli farkındalık durumundaki otomatik pilot kavramı benzeşmektedir. Her iki durumda da birey o andaki düşüncelerin farkında değildir. Bunlar önemli bir benzerliklerdir (Çelikler, 2017).

2.1.1.1.3. Hümanistik Kuram

Kişinin sürekli bir gelişim içerisinde olduğu kurma göre, birey doğası gereği iyidir. Birey, çevresindeki uyarıcılara karşı kendi algısına göre tepkide bulunur. İnsanda yaşantıları düzenleyen, bütünleştiren ve tepkileri belirleyen 'benlik' kavramı önemlidir. Gelişme ve kendini gerçekleştirme, bireyin temel güdüsünü oluşturur. Anlayış diğer bireylerle ahenk içinde yaşama düşüncesini temel alır. Bireyin duygu, his ve düşüncelerine özgürce yaklaşılması gerektiğini savunan ve bireyin başkalarının düşünce, his ve duygularını anlamak istiyorsa karşısındakinin gerçeği algılama biçimine bakmamamızı savunan hümanist yaklaşım bilinçli farkındalık kavramı ile benzeşmektedir. (Özyeşil, 2011).

Hümanistik kuramı temel alan, Carl Rogers, hümanistik terapinin amacını bireye kişisel sorumluluk vererek farkındalığının artmasına yardımcı olmak şeklinde açıklamaktadır. (Brown,2007). Hümanist kuram, pozitif yönlü motivasyon ile sürekli daha iyiye erişmeye odaklıdır. Bu görüşte olan bireyler önceli yaşantılarıyla veya önceki düşünceleriyle tepki vermezler. Bireyin içsel huzuruna ve yaşam kalitesine önem vererek önceki yaşantılarla ilgilenmek yerine içinde bulunduğu anda olup biten yaşantıları ve düşünceleriyle ilgilenirler (Onur, 2018). Bütün bunların temelinde hümanistik anlayıştaki empati vurgulanır ve kişileri yargılamadan kabul ediş ön plana çıkmaktadır. Bu yönleriyle bilinçli farkındalığın temellerinde yer almaktadır (Efecan,2022).

2.1.1.4. Fenomenolojik Kuram

Bireyin, çevresini anlamaya çalışırken başkalarının gözlemleriyle yetinmesi, kendisinin anlamlandırmaması üretkenliğin önündeki en büyük engeldir. Kişinin kendi süreçlerini oluşturabilmeleri ve bu durumun eğitim sistemimize yansımasını ön plana çıkaran fenomenolojik yaklaşım, kişinin geçirdiği yaşantıları çok yönlü olarak anlamaya, bazı olguları açıklayıp özüne inmeye çalışır (Tekindal, Arsu, 2020). Fenomenolojinin de odaklandığı nokta farkında olduğumuz fakat derin ve detaylı bir anlayış geliştiremediğimiz durumlar üzerinedir. Fenomenolojik kuramda bu noktada devreye girerek anlamını tam kavrayamadığımız olguların araştırılması için yapılacak çalışmalara temel oluşturur (Yıldırım, 2013). Bu özelliğiyle fenomenolojik kuram bilinçli farkındalığa temel oluşturmaktadır

2.1.1.5. Psikanalitik Kuram

Bilinçli farkındalıkta ve psikanalitik yaklaşımda içe dönük olarak yapılan keşif kritik noktalardan biridir (Özyeşil, 2011). Freud'un Psikanalitik Yaklaşımı'nda yer alan "ego" kavramı ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişki; bilinçli farkındalığın, egoyu unutmak için bir araç değil; kendi içsel hezeyanlarını gözlemlemek için egoyu kullanma yöntemidir. Geleneksel psikanalitik terapilerin uygulamalarında bilinçli yönleri etkili tedavi için gerekli bir bileşen olarak dahil edildiğini gözlemlendiğinden bilinçli farkındalık ile ilişkilidir (Ivey,2015)

2.1.1.6. Varoluşçu Kuram

Varoluşçu yaklaşımın temelinde insanın anlam arayışı yer almaktadır (Demir, 2014). Varoluşçu psikoterapi kuramcıları, farklı varoluş yollarını kabul etmektedirler ve bunları fiziksel dünyadaki varoluşumuz, sosyal ilişkiler içerisinde dünyadaki varoluşumuz ve içsel psikolojik dünyadaki varoluşumuz olarak isimlendirirler (Çelikler, 2017). Gerçek anlamda var olmak bu üç gerçekle olur ancak insan bunlardan bir veya ikisinde kendini rahat hissettiği için diğerini kullanmaz. Varoluşçu kurama göre var olmak için farkında olmak gerekmektedir.

Varoluşçu terapide amaç kişiye farkındalık kazandırmaktır (Yıldırım, 2021). Bu bağlamda bilinçli farkındalık ile ilişkilidir.

2.1.1.7. Natüralizm

Natüralizm, her şeyin doğaldan ve doğal varlıklardan, doğal nedenlerle oluştuğunu, savunan düşüncedir. Doğal yaşamda kişinin mutlu ve özgür olduğu vurgusu yapılır. Eğitimin doğal yöntemler içermesi gerektiği düşüncesini barındırır, natüralizm anlayışına göre gerçek olduğu gibi yansıtılmalı, yaşam ele alınmayan yönleri de işlenmelidir (Bakır, 2007). Natüralizm aynı zamanda ilerlemecilik anlayışının da temelini oluşturur ve ilerlemeci eğitime öncülük ederek bireylerin bilgiyi yapılandırma sürecine destek olur (Çalışkan, 2018). Natüralizmin bireyin doğal yaşamındaki mutluluğuna, özgürlüğüne yaptığı vurgu ve ilerlemeci anlayışı destekleyen yapısıyla mevcut anı fark ederek olduğu gibi kabul etme becerisiyle ilişkilidir (Ak, 2021).

2.1.2. Bilinçli Farkındalığı Etkileyen Unsurlar

Bilinçli Farkındalık sürecinde bilişsel iyi-oluş, bireyin kötü an ve durumlarında dahi içinde bulunduğu süreci her yönüyle tecrübe ve kabul edebilmesidir. Sürece kabul, , özgünlük, şefkat gibi beceriler eşlik etmektedir (Germer, 2009). Bilinçli farkındalık durumuna yön veren etmenler sabır, güven, kabul olarak sıralanabilir (Özyeşil, 2011). Bilinçli farkındalığa temel oluşturan kavramlar dikkat, niyet ve tutumlardır (Atalay, 2019). Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan kişilerde olumsuzluk içeren durumlarıns daha az düzeyde olduğu belirlenmiştir (Alidina, 2020). Bu açıdan kişinin bilişsel olarak iyi-oluş durumu süreçle ilişkilidir. Yaşantımızda karşımıza çıkan problemlere özgün çözüm önerileri getirerek gerçekleşmektedir (Germer, 2009). Burada dikkat, güven, kabul, stres, acı, kaygı, depresyon, iyi oluş, duygu düzenleme, şefkat, sabır, sosyal ilişkiler unsurlarına değinilecektir.

2.1.2.1. Dikkat

Bilinçli Farkındalığın başlangıcı dikkat etmekle başlar. Dikkatimizi vermediğimiz anda çevremizi fark etmemiz oldukça zordur. O anda yapmamız gerekn dikkati içinde bulunduğumuz ana odaklayabilmektir (Atalay, 2019).

Germer(2004)'e göre, dikkatli anların özellikleri kavramsal olmayan, bulunan zamana merkezli, eleştirisel olmayan, kavramsal olmayan, sözsüz, keşif, özgürlük olarak sıralanmaktadır. Kavramsal olmayan tanımı bireyi o anki duygu ve düşünceleri dahil etmeyen farkındalık olarak açıklanmaktadır. Bulunulan zaman merkezli özelliği ise önceki tecrübelerin bireyde oluşturduğu hisleri içinde bulunduğu andan ayırabilmesidir. Birey bu süreci, farkındalığını sürekli olarak içinde bulunduğu anda tutarak yapar. Dikkatin eleştirel olmayan özelliği ise bilinçli farkındalığın özgürce gerçekleşmesi için yaşantılarımızı kabullenebilmek olarak açıklanmaktadır. Katılımcı gözlem özelliği ise bireyin sadece çevresinde olup biteni gözlemlemesi değil, algılarını ve bedenini bütün olarak çevresi ile birlikte algılaması-deneyimlemesidir. Dikkat sürecinin sözsüz özelliği ise farkındalığın sadece sözcüklerle kalmadığı, zihnimizdeki sözcükler ortaya çıkmadan önce farkındalık hali geliştiği şeklinde açıklanmaktadır. Keşif ise sürekli olarak derin algı düzeylerini incelemektedir. Özgürlük kavramı ise dikkati olumsuz duygular ayırıp bilince özgürlük sağlamak seklinde gerçekleşir. Buna göre bireyin öncelikle dikkatini sağlamasının, farkındalığında bir önceliği olduğu sonucuna varılabilir (Germer, 2004). Dikkat beyinin algıladığı bilgileri değerlendirdiği ve elediği uyaranlara karşı seçici olabilme sürecini sağlamaktadır. Dolayısıyla hali hazırda beyin tarafından seçilerek algılananlardan oluşan anda yaşanılanlara dikkati vermek ve sürdürmek önemlidir (Ak,2021)

2.1.2.2. Güven

Bilinçli farkındalık sürecinde güven temel tutumlar arasındadır (Alidina, 2020). Birey öncelik olarak öze dönük gözlem yapar. Bu süreçte belirli durumlar karşındaki belirli tepkilerine güvenerek, içinde bulunduğu anda ne hissediyor ise ön yargı ve ön kabuller olmadan kabullenir (Akçakanat ve Köse, 2018). Güven duygusu bilinçli farkındalık tutumunun devam ettirilmesini sağlar. Örneğin zorlu

bir süreç geçirirken bilinçli farkındalıkla yaklaşıldığında bu durumun üzerinden kolayca gelinebileceğine ilişkin güven duygusu oluşur (Alidina, 2020).

2.1.2.3. Kabul

Bilinçli farkındalığın temel noktalarından bir diğeri, kişinin özdeğerlendirmesi ile birlikte önceki yaşantılarını da kabul etmektir. Kişi bilinçli farkındalığın dayandığı temeller gereği öncelikle kendini kabul eder. Sürecin en önemli özelliği bireyin çevresini özbenliğini paylaşmaya niyetli olması, negatif eleştirilerin kendisine yön vermesine izin vermemesidir. Birey duruma takılmadan yaşantısına devam eder. Kabul, kişinin bulunduğu anda, başkalarının bıraktığı etkileri ile ilgilenmemesi, kişinin yeni durumlara odaklanabilmesi şeklinde açıklanır(Gedik, 2018). Bilinçli farkındalık süreci odağına kabulü alır. Yaşadığımız durumu kabul ederiz ve sonrasında bireyin yaşantısında değişim meydana gelir veya gelmez. Bilinçli farkındalık durumu olumsuz duygu ve düşünce yaratan süreçlerden kaçmak yerine yüzleşip kabul etmeyi sağlar. Bu şekilde yaklaşıldığında ise değişim doğal sonuç olarak ortaya çıkar. Özetle "Kabul edilen şeyler dönüşür." sözü bu durumu en net bir biçimde açıklayabilir (Alidina, 2020).

2.1.2.4. Stres

Bireyin yaşadığı tecrübeler olumsuz düşüncelere ve olumsuz durumlara yol açabilir. İçinde bulunduğu ana odaklanan bilinçli farkındalığı yüksek birey olumsuz duygu-durumlarını farkında olarak onları kabul eder (Demir, 2014). Kişinin bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça kendisini olumsuz yönlendirmekten alıkoyarak, duygularını ve hislerini dengeye getirir (Cenkseven-Önder ve Utkan, 2018). Depresyon ve dikkat eksikliği gibi strese bağlı olarak gelişebilen durumların bilinçli farkındalık sayesinde gerilediği belirlenmiştir (Demir, 2014).

2.1.2.5. Acı

Acı hissedildiği zaman refleks olarak engellemeye çalışmak, dikkatimizi başka yöne odaklamaya çalışmak, acıyı durdurmak için acıya karşı öfke

hissetmek gibi tepkiler veririz. Bilinçli farkındalık süreci kişinin acı duygu-düşüncesine odaklanmasını ve kişinin içinde bulunduğu anda ki bütün dikkatini bu duyguya yöneltmesini belirtir. Bu süreçle hissedilen duygunun fiziksel mi yoksa psikolojik mi olduğunu anlamlandırılabileceğini savunur. Acı veren şeye odaklanılıp, direnildiği zaman o duygudan kurtulabilmek yerine olumsuzlukların süresi uzatılır (Wolynn, 2018). Bilinçli farkındalık hali acıyla ilişki kurabilme ve acının gelip geçici olduğunu kabul edebilme becerisini geliştirir (Atalay, 2019).

2.1.2.6. Kaygı

Refleks olarak tehlike veya tehdit durumlarında ortaya çıkan bir yanıt olarak kaygı, kişinin rahatsız olduğu durumlara karşı kendini koruma çabası olarak gözlemlenir. Bu çaba arttıkça daha fazla kaygıya sebep olur. Kaygı gibi olumsuz durumlar karşısında bu duyguları bastırıp tepki vermeden önce duygunun orda kalıp geçmesine izin verilmelidir. Hiçbir durumun sonsuz kadar sürmeyeceğini fark edip, sakince bu durumun bitmesini beklemek olumlu duyguların önündeki engeli kaldırıp olumsuzlukların geçmesine izin vermenin bilincine varmak gerekir (Alidina, 2020).

2.1.2.7. Depresyon

Birey bu süreçte tüm davranışları ve düşünceleri yargılar ve eleştirir. Bu durum birçok olumsuz duygunun oluşmasına sebep olur. Çevresinde ve o anda olup bitenler dışında kendisini olumsuz düşüncelerle boğuşurken bulur. Aynı zamanda o anda olup bitenlerin farkına varmaz (Demir, 2014). Bu sebeple bilinçli farkındalık arttıkça şimdiki zamanda kalabilme yetisi güçlenir ve depresyon riski azalır. (Ak, 2021).

2.1.2.8. İyi Oluş

İyi oluş kavramı “bireyin kendi yeteneklerinin farkında olması, yaşamında oluşan stresin üstesinden gelebilmesi, iş yaşamında üretken ve faydalı

olabilmesi, yetenekleri doğrultusunda topluma katkıda bulunabilmesi" olarak tanımlanır. iyi oluş bireysel, çevresel ve toplumsal düzeylerde önemli bir faktördür(Şahin, 2019).

Önümüzdeki durumun farkına bilinçli farkındalık sahibi olarak varabiliriz. Bilinçli farkındalık ve iyi oluş süreçleri karşılıklı olarak birbirini tamamlayan unsurlardır(Alidina, 2020).

2.1.2.9. Duygu Düzenleme

Duygular bireyin yaşantıları ile ortaya çıkar. Bireyin hislerini fark etmesi ve düzenlemesi çevresi ile ilişkilerinde kolaylık sağlar. Bu sayede bilinçli farkındalık artar ve kişi duygularını düzenleyebilir (Atalay, 2019). Siegel'e göre de bir duyguyu hissettiğimiz zaman zihnimiz yeni farkındalıklarla dolar (Linsday, 2021). Kişinin olumsuz duygularından en az seviyede etkilenmek için bilinçli farkındalığını arttırmak, olumlu duyguları üst seviyeye çıkarmak, bireyin öz anlayış geliştirmesine katkıda bulunur (Özyeşil, 2011).

2.1.2.10. Şefkat

Sevecenlik olarak da görebildiğimiz şefkat duygu kişinin yaşantılarının zorlu süreçlerinde kendine ve çevresine karşı daha olumlu tutumlar oluşturarak çözüme odaklanabilmesidir. Yaşantının zor süreçlerinde bu yaşantıyı kabul edip yaşanan duruma şefkat göstermek bu durumları anlamamızı sağlar. Şefkatin en önemli boyutlarından biri de kendimize şefkat duymak yani öz şefkattir (Atalay, 2019).

2.1.2.11. Sabır

Sabır, diğer adı ile dayanç, zor koşullar altında cesaret ve metanetini yitirmeme duygusudur. Bilinçli farkındalık, yaşantımızda kendiliğinden ortaya çıkmaktadır ancak zor yanlarından biri gün boyunca devam ettirilmesi gerekliliğidir. Bu devamlılık için de güçlü bir sabır olmasına ihtiyaç duyulur (Germer, 2004). Sabır, bilinçli farkındalık kavramının en temel tutumlarından biridir. Birey sabırla yaptığı uygulamaları daha sakin ve yavaş bir şekilde

gelişerek gerekli düzeye ulaşır. Bireylerin olaylara gösterdiği sabır neticesinde her şeyin çözüme kavuşacağını ve aksi durumlarda takınılan aceleci tavırların işlerin zorlaştıracağı bilinmektedir (Akçakanat ve Köse, 2018).

Sabır her işin belirlenen bir zamanı olduğunu fark etmek ve bu durumu kabul etmektir. Düşüncelerimiz çoğunlukla şimdiki zamanda olup bitenleri algılamada bizleri yönlendirici özelliktedir. Sabır göstermek, her duruma ve her ana karşı kabul edici davranışlar sergilemektir (Kınay, 2013). Sabretmek becerisi sayesinde kabul etme ve anda kalma yetimiz güçlenecektir, yaşantılarımız karşısındaki bilinçli farkındalığımızı arttıracaktır (Aktepe ve Tolan, 2020).

2.1.2.12. Sosyal İlişkiler

Kişinin kendini ve çevresini algılaması ve dikkatini bu yöne yönlendirebilmesi, duygu ve düşüncelerini yönetebilmesine ve çevresi ile ilişkilerini sürdürebilmesini sağlamaktadır. Duygu ve düşüncelerimizi şekillendirebilmek, bizim hoşumuza gitmeyen duygular olsa da bu tür duyguları da yargılamadan kabul edip kendimizi ifade edebilmemiz için katkı sağlamaktadır (Atalay, 2019).

Bilinçli farkındalık durumu bireyin kendisiyle ve çevresiyle ilişkisine katkı sağlar. Kişinin kendine, bedenine, duygularına, düşüncelerine olduğu gibi çevresindeki durum veya olaya karşı farkında olmasını sağlar ve böylece bireyin kendi ihtiyaçlarına hem de çevresinin ihtiyaçlarına karşı farkındalık kazanılmasını mümkün kılar (Alidina, 2020).

2.1.3. Yetişkin Bireylerde Bilinçli Farkındalık

Kişi bilinçli farkındalık düzeyini arttırdıkça yaşantısında bunun birçok yönüyle faydasını görür. Olumsuz duyguları azalma gösterirken, duygu durumunu yönetebilir hale gelir. İş yaşantısında; yapılan işe karşı eğlenceli, yaratıcı ve üretken bireyler olarak yaklaşırlar. Böylelikle yapılan işler zorunluluk olmaktan çıkıp akıcı bir şekilde devam eder. Tüm bunların sonucunda ise huzur ve rahatlama duygusu hâkim olur. Bilinçli farkındalık aynı zamanda başkalarına fayda sağlamak için de oldukça önemlidir. Yetişkin bilinçli farkındalığı arttıkça

başkalarına olan davranışlarımızda da olumlu yönde değişimler meydana gelir (Alidina, 2020).

Bilinçli farkındalık temeline dayanan ve kişilerin stresini, olumsuz düşüncelerini azaltmaya yardımcı program ve kursların yetişkinlerdeki bilinçli farkındalık düzeyinin artmasını sağladığı belirlenmiştir. Sağlanan bu imkanlarla bireylerdeki anksiyete ve depresyonda azalma ile birlikte buna dair belirtilerin de ortadan kalkmasına yardımcı olduğu görülmüştür. Aynı zamanda olumlu duyguları da arttırdığı vurgulanmıştır (Brown, Ryan, 2003). Yetişkinler için bilinçli farkındalık halini arttırmanın en temel noktalarından biri düzenli olarak bilinçli farkındalık alışkanlığı oluşturmaya çalışmaktır. Böylelikle kararlılığınız artacak ve bilinçli farkındalık sahibi olarak hayatınıza devam etmek temel yaşam becerileri kadar rutin halini alacaktır (Alidina, 2020).

Bilinçli farkındalık insanın yaşamından elde ettiği doyumu yaşamının diğer alanlarında etkili bir değişken yapar. Kişi yaptığı her şeyde bilinçli farkındalıkla harekete geçme eğilimi gösterir ve imkânları doğru bir şekilde değerlendirip andaki mevcut olan şeylerle doyum sağlar. Bu doyum sayesinde memnuniyet duygusu ortaya çıkar ve kişiler ruh sağlığını daha rahat korur (Parmaksız, 2020). Bilinçli farkındalık bireyler üzerinde güçlü ve anında etki göstermektedir

Tüm bunları özetleyecek olursak; Bilinçli farkındalık durumu bireylerin geçmiş deneyimlerindeki pişman olduğu durumları azaltıp şu anda önemli olana dikkat etme, nefese odaklanabilme, etrafındaki seslere odaklanabilme durumlarına, yaşamın koşturmacasına kapılmadan olanları dinleme ve sakinliği sağlamaya yardımcı olur. Duygu ve düşüncelere, zihindeki fikirlere yargısızca aynı oranda yaklaşabilmek, beden taraması, duyguları tanıma gibi tekniklerle tüm bu becerileri daha da geliştirir. Eksikleri, hataları yargılamadan kabul etmek ve kişinin kendine şefkatle yaklaşabilmesi bilinçli farkındalığın en önemli tamamlayıcılarıdır (Aktepe, Tolan, 2020).

2.1.4. Bilinçli Farkındalık ve Öğretmenler

Öğretmenlik, sosyal ve duygusal yeterlilik gerektiren zorlu bir meslektir (Ma, Wang ve Cheng, 2021). Okul ortamındaki gerginlik, destek görememe,

öğrencilerin yanlış davranışları gibi durumsal değişkenler ve sorunlarla başa çıkma becerisi, motivasyon eksikliği, demografik değişkenler gibi birçok faktör öğretmenlerin karşılaştıkları stresi artırarak tükenmişliği deneyimlemelerine neden olabilmektedir. Öğretmenlerde görülen tükenmişlik; fiziksel, zihinsel ve davranışsal yorgunluk olarak tanımlanmaktadır (Koruklu, 2012). Öğretmenler, sıklıkla stres, yıpranma, iş tatminsizliği gibi olumsuz durumlar ile karşı karşıya gelmektedirler (Ma vd., 2021). Karşılaştıkları olumsuz durum ve duygular, öğretmenlerin psikolojik iyi oluş halini etkilemektedir (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, Davidson, 2015).

Küçük yaş grubu ile çalışan ve diğer öğretmenlerle kıyaslandığında öğrencilerin hem eğitim hem de tüm gelişim alanlarından sorumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin işi daha zor bir hal alabilmektedir. Ayrıca artan sınıf mevcudu, çocukların tüm gereksinimleri göz önünde bulundurularak plan yapma gerekliliği, uygun öğrenme ortamının sağlanması ve ebeveynlerle sağlıklı iletişim kurulması gibi faktörler de okul öncesi öğretmenlerinin stres seviyelerini artırarak psikolojik iyi oluşlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Tonga ve Erden, 2021). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş halleri olumsuz yönde etkilendiğinde bu durum eğitimin kalitesini, öğrenme ortamını ve öğrencilere karşı olan yaklaşımlarını da olumsuz yönde değiştirmektedir (Jennings, 2014).

İyi olma hali psikolojik olarak kişiyi rahatlatırken bilinçli farkındalık duygu durumunu kontrol etmeyi sağlayarak iyi olmaya hizmet etmektedir. Öğretmenlerin duygu durumunu kontrol etmeleri eğitim süreçlerine olumlu yönde etki etmektedir.

2.2. Eğitim ve Öğretim

Eğitim kavramı farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Tanımların farklılık göstermesinde en önemli sebep kişisel bakış açılarının farklılığıdır. Eğitimin tanımlarından bazıları şu şekildedir. Senemoğlu (2005) eğitimi, "*insanın kişiliğini besleme süreci ve insan sermayesine yapılan yatırım*" olarak ifade etmektedir. Bir başka tanımda ise Sönmez (2007), fiziksel uyarımlara bağlı olarak, beyinde istendik biyokimyasal değişiklikleri oluşturma sürecinden söz etmektedir. Eğitim,

insanlığın ortak bir ürünü veya sorunu olarak görülse de uygulama, zaman ve toplumsal özelliklere göre farklılık gösterebilir (Abay 2004). Genel bir tanım yapmak gerekirse, eğitim; kişinin davranış ve yaşantısında kendi isteğiyle olumlu yönde değişim ve gelişim göstermesi süreci olarak tanımlanabilir (Yeşilyurt, 2011). Eğitimin bileşenlerini oluşturan süreç ve amaçlar şu şekilde sıralanabilir (Büyükkaragöz, 1999):

- *Eğitim, gelişimi hedefleyen bir süreçtir.*
- *Bu süreçte, kişi davranışını beklenen yönde değiştirip geliştirmelidir.*
- *Olumlu yönde gelişim gösteren davranışlar, bilinçli yapılmalıdır.*
- *Bu süreçte, kişinin kendi yaşantısı esastır.*

Eğitim kavramının belli bir zaman dilimini kapsamadığı ya da sonuç odaklı bir olgu olmadığı ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu söylenebilir. Eğitim kurumları yanında, evde, işyerinde, oyunda vb. hayatın hemen her alanında gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Öte yandan, okul ortamında verilen eğitimi, öğretim olarak tanımlamak mümkündür. Başka bir ifadeyle, eğitimin bir plan ve program dâhilinde uzman kişilerce verilmesi, öğretim olarak tanımlanmaktadır. Bu konuda en önemli hususlardan biri de öğretimi sağlayan kişinin alanında uzman olmasıdır (Sönmez, 2007). Eğitim, özelden başlayarak genele doğru toplumun bütün kesimlerini etkileyen, değişim ve gelişimi sağlayan ve hayatın her evresinde etkili olan bir olgudur (Özer, 2017).

Eğitimin üretime dönüşmesinde öğretmenler uzman görevliler olup, bu süreçte öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu anlamda, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklere değinmek gerekir. Yaptıkları işin niteliği gereği öğretmenler düşünmeyi, okumayı, öğrenme ve öğretmeyi dolayısıyla da insanları sevmelidir. Özellikle okul öncesi eğitimde çocuk sevgisi bu mesleğin tercih edilmesinde önemli faktörler arasında gösterilmektedir. Toplum genelinde oluşan imaj göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin öğrenmeye açık, toplumsal sorunlara duyarlı, vizyon sahibi, dürüst, çalışkan ve güven telkin eden bireyler olması gerektiğinden söz etmek mümkündür (Şahin, 2010).

2.2.2. Okul Öncesi Eğitim

Çocukların keşfetmek ve öğrenmek için doğal bir eğilimleri vardır. Öğrenme hayat boyunca devam eden bir süreçtir. Birey doğduğu andan itibaren, öğrenmek ve keşfetmek için büyük bir ilgi duyar. Birey kendisi ve çevresi keşfederken iletişim kurmayı öğrenir, çevresindeki durum ve olaylara karşı düşünce oluşturmaya başlar.

Okul öncesi dönem bireyin gelişiminin ve beyindeki sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun yaşandığı dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur. Bu nedenle çocuklar özellikle okul öncesi dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk altı yılında çok hızlı büyürler ve bu gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşirler. Böylece çocuğun kendi potansiyelini gerçekleştirmesinin ve toplumun üretken bir bireyi olabilmesinin yolu açılmış olur. Beyin okul öncesi dönem boyunca hızlı geliştiği için bu dönem, beynin çevresel etkilere en açık olduğu dönemdir. Bu kapsamda çevre, çocuğun gelişimini ve öğrenme motivasyonunu derinden etkiler.

Çevresel etkiler bireyin gelişimini olumlu yönde etkileyebileceği gibi, olumsuz yönde de etkileyebilir. Çocuğun sağlıklı bir gelişimine sahip olabilmesi için okul öncesi dönem boyunca sağlıklı beslenmesi, zengin uyarıcı bir çevre içinde bulunması ve bireye yeni öğrenme fırsatlarının sunulması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde olumlu deneyimler yaşayan çocuk okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair olumlu tutumlar geliştirir. Çocuğun erken yaşta olumsuz deneyimler yaşaması ise onun bütün eğitim yaşamını etkileyecek problemler yaşamasına neden olabilir. Okul öncesi çağda olumsuz deneyimleri olan çocuğun özdeğerinin düşük olduğu, okulda ve okul sonrası yaşamda düşük başarı gösterdiği ve daha fazla davranış problemi sergilediği bilinmektedir. Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüyebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim ile mümkündür (MEB,2013).

Temel eğitimin ilk aşaması olan okul öncesi eğitimi okul öncesi eğitim çağı olarak nitelendirilen 3-6 yaş dönemi, öğrenmenin en hızlı olduğu ve çocuğun gelecekteki yaşamına yön veren dönem olarak ifade edilebilir. Okul öncesi eğitim, 3-6 yaş arasındaki çocuklara, gelişim ve bireysel özellikleri ile uyumlu bir çevrenin sunulması, fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel yönden gelişimlerini, kendilerini toplumun bir parçası olarak görmelerini ve onları ilköğretime hazırlamayı amaçlayan en önemli eğitim basamağı olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi eğitim, zengin uyarıcıların bulunduğu bir öğrenme çevresi sağlayan, toplumsal ve kültürel değerler doğrultusunda çocukların gelişimini eğitim ve öğretim imkânı sunan eğitim basamağı şeklinde ifade edilebilir. Okul öncesi eğitim kurumları, belli yaş grubundaki çocuklar için özel olarak tasarlanan, zamanında ve amacına uygun olarak eğitim verilmesine yönelik faaliyette bulunan kurumlardır. Okul öncesi eğitimin ilk adımında aile, ikinci adımında ise eğitim kurumlarının yer aldığı ifade edilmektedir. (Karacan, 2022) Eğitimin her basamağında olduğu gibi okul öncesi eğitimde de aile, okul ve öğrenci iş birliği önemlidir. Çocuğun, özgüven ve sorumluluk kazanma, bireysel yeteneklerini fark etme ve geliştirme, kişilik gelişimi açısından okul öncesi eğitim kurumlarının rolü büyüktür. Nitekim okul öncesi eğitimle ilgili yapılan tanımlarda bu yönde özelliklerinden söz edilmektedir. Oğuzkan ve Oral (2002) çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel yönden gelişiminin, toplumun kültürel özellikleriyle bağlantılı olarak sağlam bir kişiliğin temellerinin bu dönemde atıldığını ifade etmektedir.

2.2.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Bireyin eğitim hayatı ilk olarak okul öncesi eğitim kurumlarında başlar. (Yavuzer, 2002). Nitekim araştırmalar, çocuğun 17 yaşına gelinceye kadar gelişiminin %50'sini 0-4 yaş aralığında, %30'unu 4-8 yaş aralığında ve %20'sini de 8-17 yaş aralığında tamamladığını göstermektedir (Poyraz ve Dere, 2001). Bu anlamda, bu evredeki çocukların yeteneklerini keşfetmek ve onları bu doğrultuda geliştirmek için okul öncesi eğitim kurumlarına gereksinim duyulmaktadır. Okul öncesi dönemin önemi, fizyolojik açıdan da incelenecek olursa, insan beynini oluşturan hücreler ve beyinin büyük kısmı doğumla oluşmaktadır. Beyindeki sinir

hücreleriyle ortak çalışan sinir bağlarının yapılanması da hayatın bu döneminde gerçekleşmektedir. Çok spesifik bir durumun söz konusu olmadığı durumlarda çocuğun ilk 6 yaşında bu bağlantıların birçoğunu gerçekleşmektedir. Bu nedenledir ki, erken yaşlarda karmaşık algılama ve fiziksel deneyimler avantaj elde etmek, sonraki dönemler için öğrenme becerilerinin temelini atmakta önemli bir etkiye sahiptir. (Karacan, 2022) Dahası bu dönemde çocuklara sunulan imkânlar davranışlarından öteye, beslenmelerine kadar birçok alışkanlıkların düzenlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, çocukların okul öncesi eğitimle elde edecekleri kazanımları şu şekilde sıralamak mümkündür (Şahin, 2010):

- -Okul öncesi eğitim, çocukların doğuştan kazandıkları öğrenme ve yeteneklerini desteklemek durumundadır. Doğuştan var olan bu yetenekler zamanında keşfedilerek geliştirilmezse zamanla yok olabilir.
- -Çocuğun bakımıyla ilgilenen bireylerin, koruyucu şekilde onlarla ilgilenmeleri ayrıca önemlidir. Bu koruyucu ilginin yeterli düzeyde sağlandığı çocukların, koruyucu bakım alamayanlara nazaran daha sağlıklı oldukları ve daha kaliteli bir hayat yaşadıkları söylenebilir.
- -Okul öncesi dönemi de kapsayan bu dönemde, çocuğun sevgi dolu bir ilişki ağının içinde olması, sonraki hayatında da sevgi dolu uzun süreli ilişkiler kuracağına işaret etmektedir.
- -Çocuğun içinde yetiştiği aile ortamının sevgi ve güvene dayalı atmosferi, işgücüne katılım, verimlilik ve suça karışmama ile yakından ilişkilidir.
- -Okul öncesi dönemde, çocukların eğitimine yapılacak yatırımın boyutu, ülkelerin gelişmişlik düzeyinin göstergeleri arasındadır.
- -Uygun ortamlarda yetişen çocukların gelişimlerinin elverişsiz veya yetersiz koşullarda büyüyen çocuklara nazaran daha iyi olduğu söylenebilir. Sıralan kazanımlar okul öncesi eğitimin ne kadar önemli olduğunu kanıtlamaktadır.

2.2.2.2 Öğretmenlik

Meslek, belirli bir yetkinlikle kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kurallı, iş ve etkinlikler bütünü olarak tanımlanır (Semerci., 2012).

Bireyin kendisine en uygun mesleği, sahip olduğu beceri ve alaka düzeyi ile uyum içerisinde olan ve mesleki yeterliliklere sahip olduğu meslektir. Öğretmenlik mesleği özel yetenek ve uzmanlık bilgisi gerektiren bir meslektir (Zembat, 2014).

Öğretmenlik insanlığın toplum olarak birlikte yaşamaya başladığı çağlardan süregelen farklı kültür, medeniyet ve toplumlarda farklı süreçlerden geçerek günümüze gelmiştir (Ekici, 2017). Selçuklu imparatorluğunda öğretmenlik mesleği, muallimlik ve müderrislik olarak iki ayrı şekilde; sıbyan mekteplerinde görevlendirilmiş olanlara "muallim", medreselerde görevli olanlara "müderris" şeklinde tanımlanmaktaydı. (Yalçınkaya, 2016). Yöneticiler tarafından yetkilendirilen bu kişiler toplum tarafından saygınlıkları yüksek kişilerdir (Akyüz, 2016). Daha sonrasında Osmanlı devletinde Türk eğitim geleneği, eğitim aldıktan sonra mülazemet, icazetve berat alarak medreselerde ders veren kişilere müderris ismi alması şeklinde sürdürülmüştür (Yıldırım, 2018). En alt düzeydeki eğitim kurumundan başlayarak diğer eğitim kurumlarını (medreseleri) en son ise Sahn düzeyindeki medreseyi bitiren kişiye verilen icazet, o kişinin müderris olmasına imkân tanırdı (Akyüz, 2016). Öğrenci sayısının çoğalması ile birlikte büyük topluluklara eğitim veren müderrisler ortaya çıkmıştır. Dersiam ünvanı verilen bu kişiler unvanı alabilmek için gerekli bilimleri okuyup icazet alması ve sınavlarından geçerek rüştünü ispat etmesi gerekmekteydi (Yıldırım, 2018).

Öğretmenlik mesleği, 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren 19. yüzyılın ilk yarısını da kapsayarak değişim dönemine girmiştir. Türk eğitim tarihinde, 1848 yılında Rüştiye Öğretmen Okulunun açılması ve diğer okullardan ayrı bir okulda yerleştirilmesi ile öğretmenlik mesleği ilk kez yasallaştırıldı. Çıkartılan bu yasaya göre büyük bir öğretmen okulu kurulacak ve mesleğin her aşamasına göre öğretmen yetiştirilecekti (İlter, 2009).

Türkiye Büyük Millet Meclisi kuruluşunun ardından Ankara'da fen ve mesleki alanlarda görev yapacak "Muallim ve Muallimler Cemiyeti" kurulmuştur (Cicioğlu, 1984). 13 Mart 1924 tarihinde 439 sayılı "Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu" kabul edilmiştir. 439 sayılı kanun ile öğretmenlik, sorumlulukları belirtilmiş bir meslek haline getirilmiştir Öğretmen olabilmek için, öğretmen

okulunu tamamladıktan sonra bakanlığın uygun gördüğü yerde 1 yıl staj yapmak ardından ise öğretmenlik unvanı almak gerekmekteydi (Cicioğlu, 1984).

Öğretmenlik mesleği, 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde "*devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği"* olarak tanımlanması ile birlikte öğretmen, bu tanımlı mesleği icra eden kişi olarak tanımlanmıştır.1974 yılında, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde, öğretmenlerin yüksek öğrenim görerek yetiştirilmesi kararıyla birlikte, ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. Eğitim enstitüleri daha sonra üniversitelere dahil edilmiş, 2 yıllık eğitim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. 1997 yılında Yükseköğretim Kurulu kararı ile 3. ve 4. sınıflara devam eden öğretmen adaylarının okul programına, okul uygulamaları koyulmuştur (Genç, 2005).

Öğretmenler, eğitim sürecinde öğrencileri davranış, tutum ve değerleri ile etkilemektedir. Öğretmenin öğrenciye karşı yaklaşım biçimi, öğrencinin yeni davranış örüntülerini belirlemektir (Zembat, 2014). Çağımızın getirdiği yeniliklere uyum sağlamaya çalışan ve bu yeniliklerle birlikte değişen eğitim sistemlerinde öğretmenin en etkili unsurlardan biri olduğu görülmektedir (Bozdoğan, 2007).

Öğretmenlik, bireye ve topluma yön verebilen bir meslektir. Öğretmenlik mesleği, nitelik ve yetkinliğe sahip, alanda uzmanlık, bilgi ve beceriyi temel alan ve akademik çalışma ile mesleki güç gerektiren profesyonel statüde bir meslektir (Bilgici, 2016). Nitelikli bir eğitimin temel unsurlarından biri öğretmendir (Zembat, 2014). Öğretmen, verilen eğitimin kalitesini önemli oranda belirlemektedir (Terzi, 2007). Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Bundan dolayı bir okul, ancak içinde bulunan öğretmenler kadar iyidir." Bir öğretmen, kendini sürekli olarak geliştiren, bilgiyi en iyi şekilde aktaran, öğrencilerine rehberlik eden, eğiten ve yönlendiren kişidir (Zembat, 2014). Öğretmenler, öğrencilerin akademik, sosyal, bilişsel gelişimini desteklemekte temel faktördür (Ünsal, 2021). Toplumun hiçbir kesimi ayrılmaksızın üzerinde öğretmen emeği olmayan hiçbir insan yoktur. Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk öğretmenliğin önemini "*Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmenden, eğiticiden mahrum bir*

millet, henüz millet adını almak yeteneğini kazanmamıştır. Ona alelade bir kitle denir; millet denemez. Bir kitle, millet olabilmek için kesinlikle eğiticilere, öğretmenlere muhtaçtır. Onlardır ki toplumu gerçek millet haline koyarlar" sözleri ile vurgulamaktadır (Ayas, 2009).

Ataünal (2003)'a göre öğretmenlik yapan kişiler; Eğitimin temel unsurudur. Adalet, hak, sevgi, saygı gibi değerler öğretmenin karakteri ve niteliğidir. Uzman kişiler olan öğretmenler rehber topluma rehber olma görevini üstlenir.

Öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerı üç başlık altında incelenebilir; Alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür (Çakır, 2021).

Öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerinde biri olan alan bilgisi, öğretmen adaylarının uzmanlık bilgisine sahip olması olarak tanımlanabilir. Öğretmenlik mesleğinde derslerin bir kısmı alana dair bilgileri içermektedir. Bunun yanı sıra ise eğitim programları da konulara göre düzenlenmiştir. Bundan dolayı derslerin bir kısmı da bu konularda bilgi edinmek üzere düzenlenmiştir. Öğretmenlerin bu bilgilere sahip olması gerekir.

Öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerinden olan meslek bilgisi; öğretmenin bilgilerini nasıl aktarılacağını da bilmesi, öğretim sürecini planlaması, süreci zenginleştirmesi, öğretim süresini etkin kullanması, öğretim ortamı düzenlemesi, öğrencideki gelişimi gözlemlemesi gibi mesleki yetkinlikleri olarak açıklanmaktadır.

Genel kültür gerekliliğinde ise öğretmenin görevleri arasında yer alan, öğrencilerin sosyal faaliyetlerde bulunmasını sağlamak ve onlara kültürel bilgiler hakkında aktarım yapmak gibi görevlerini yerine getirebilmesidir. Bundan dolayı öğretmen adayları yaşadığı toplumu, görev yaptığı yerin özelliklerini ve değerlerini bilmelidir.

Bu üç başlığın dışında ise öğretmenlik mesleğinin diğer özellikleri şu şekilde tanımlanabilir (İlter, 2009); öğretmenlik dünyada en yaygın mesleklerden biridir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı devlet görevlisidir. Öğretmenlik geliri düşük bir meslektir. Meslek değiştirenlerin sayısı fazladır. Toplumsal statüsü çok yüksek olan bir meslek değildir.

Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri ile birlikte öğretmenlikte öğretmene özgü bazı özellikler de bulunmaktadır. Bu özellikler eğitim sisteminin amacına, okula, aileye, yönetici ve öğretmenin vizyonuna göre farklılık gösterebilir.

Bir öğretmende olması gereken nitelikler incelendiğinde şu maddeler görülmektedir (Çelikten.,2005);

- Öğretmen, öğrencinin özelliklerini tanır ve onların gelişim özelliklerinin neler olduğunu, öğretme-öğrenme süreçlerinde nelere dikkat etmesi gerektiğini bilmelidir.
- Öğretmen, planları hazırlar, planın olması gerektiğini bilir ve planı uygular.
- Öğretmen, farklı özelliklere sahip ve herkese hitap edebilen materyaller geliştirebilir.
- Öğretmen, öğrencilerin interaktif bir şekilde öğrenme sürecinin içerisinde olmasını sağlar.
- Öğretmen, çocuklarda hedeflenen davranışların ne kadar kazanıldığını, nasıl öğrendiklerini ve değerlendirmenin kullanılması gerektiğini bilmelidir.
- Öğretmen, öğrencilerinin gerekli alışkanlıklarını kazanmasında gerekli kaynakların neler olduğunu bilmelidir.
- Öğretmen, kendisini geliştirecek fırsatları ve olanakları araştırır ve kendisini sürekli olarak geliştirir.

Öğretmenler kullandıkları yöntemler ve etkinlerinin yanı sıra kişilikleri de ön planda olan kişilerdir; bundan dolayı MEB tarafından öğretmenlerde bulunması gereken yeterliliklerin belirlenmesi amacıyla bir çalışma yapılmış ve bu çalışma sonucunda öğretmen yeterliliklerinin alanlarını belirlemişlerdir. Bu alanlar; program ve içerik bilgisi, öğrenciyi tanıma, aile-okul ve toplum ilişkileri, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, kişisel ve mesleki değerler, öğrenme ve öğretme süreci olarak belirlenmiştir (MEB, 2017).

Çelikten ve diğerleri (2005), öğretmende olması gereken özellikleri; çözüm odaklı olma, öğrencilere karşı açık görüşlü olma, sabırla davranabilen ve ortaya çıkan durumlar karşısında soğukkanlı davranabilen, öğrencilerin ihtiyaçlarını göz

önünde bulundurma, eğitimde bireysel ihtiyaçlarını önemseme, araştırma yapma, yeniliğe açık, dış görünüşüne ve temizliğe özen gösterme, destekleyici olma, objektif olma, öğrencileri, velileri ve çevresini etkilemede başarılı olma şeklinde açıklamıştır

Genel itibariyle öğretmenlerin; alan, meslek ve genel kültür bilgisine sahip olması gerektiği, öğrencilere her yönden örnek olduğu, öğrencilerin gelişim özelliklerini iyi bilmeleri, takip etmeleri ve değerlendirmeleri gerektiği, herkese hitap edebilecek materyal hazırlayabilmesi, sürekli araştıran ve geliştiren bir yapıya sahip olması gerekmektedir (Çakır, 2021).

2. 2.2.3 Okul Öncesi Öğretmenliği

Okul öncesi eğitim küçük çocuklara ev dışında ilk farklı çevresini oluştururken aynı zamanda onların eğitime ilişkin değer ve inançlarının şekillenmesini sağlamaktadır (Denizel Güven, 2005). Okul öncesi dönem, çocuğun okul, öğretmen ve eğitim gibi kavramlarla ilk kez karşılaştığı bir dönemdir (Giren, 2015). Okul öncesinde eğitim kurumları çocukların sosyalleşmesini ve akademik olarak gelişmesini desteklerken aynı zamanda becerilerinin de geliştirildiği bir ortamdır. Bu dönemde çocuğa kazandırılan kavram ve yetenekler çocuğun daha sonraki öğrenmelerini ve ilerleyişini desteklemektedir (Uyanık, 2010). Okul öncesi dönemde çocuğa uygulanan eğitsel beceriler çocuğun ilkokula hazır bulunuşluğunu artırmakta ve ileride akademik becerilerde çok daha fazla başarılı olmalarını sağlamaktadır (Unutkan, 2005; akt. Uyanık ve Kandır, 2010). Öğretmenleri ile iyi iletişim kuran ve duygusal olarak kendisini güvende hisseden çocukların daha enerjik ve dikkatlerinin öğrenme üzerine odaklandığı araştırmalar ile açıklanmıştır, bu duruma bağlı olarak ise çocukların eğitimsel becerilerinin daha iyi desteklendiği ortaya koyulmuştur (Uyanık, 2010). Okul öncesi eğitimin en temel amaçlarından biri; çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal ve bedensel gelişimini sağlamak ve uyumlu bir hayat sürebilmesi için gerekli olan temeli oluşturabilmektir. Çocuklar okul öncesi eğitim sayesinde öğretmenleri ve arkadaşları ile topluma uyum sağlamayı öğrenir (Karaca, 2011).

Açıkgöz'e (2003) göre, öğrenciler ile uzun süre ve yakından iletişim kuran kişilerden biri olan öğretmenin asıl işlevi öğrenmeyi kolaylaştırma olsa da buna ek olarak öğrenciye model olma, öğrenciye danışmanlık yapma gibi işlevleri de bulunmaktadır. Öğretmenin donanımsız olduğu bir eğitim sisteminde kaliteden bahsetmek mümkün değildir. Okul öncesi eğitimde kalitenin oluşmasında ve çocukların okula karşı olumlu deneyim kazanmasındaki öğretmene önemli bir görev düşmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri, çocuğun kişiliğinin oluşumuna ve kişilik gelişimine biçim veren kişilerdendir. Çocuklar, öğretmenleri ile kendilerini özdeşleştirir (Aktemur, Gürler, 2017). Öğretim planı ve öğrenme ortamı gibi ana boyutları en üst seviyede kullanarak, eğitim sürecini etkili uygulamalarla gerçekleştirecek olan okul öncesi eğitimi nitelikli kılacak kişi okul öncesi öğretmenleridir (Yurt ve Keleş, 2019).

Aktif bir öğretmenin özelliklerine bakıldığında, bilimsel gelişmeleri takip etmek, araştırmacı yapıya sahip olmak, çözüm odaklı olmak, yeniliğe açık olmak gibi özelliklerin var olduğu görülmektedir (Çelikten.,2005). Okul öncesi programı, öğretmenlerin üretkenliklerini ve mesleki donanımlarını kullanmalarına imkân sağlayan yani belirli sınırları olmayan bir programdır. Bundan dolayı öğretmen kazanımları gerçekleştirebilmek için etkinlikler düzenleyebilir ve istediği eğitim ortamını oluşturmak için iç ve dış mekânı düzenleyebilir.

Okul öncesi öğretmeninde bulunan özellikler şu gözlemlenebilmektedir (Kanbay Ak, Yıldırım, Kadıoğlu Ateş, 2016):

- *-Toplumun her kesimine saygılıdır.*
- *-Kendini geliştirmeye açıktır.*
- *-Sevecen, esprili ve anlayışlıdır.*
- *-Öğrencilerini, velilerini ve toplumu etkileme konusunda başarılıdır.*
- *-Öğrencilere karşı güven duygusu oluşturabilir, objektif ve dürüsttür.*
- *-Öğrencilerine karşı hoşgörülü ve güler yüzlüdür.*
- *-Öğrenciyi destekleyici ve başarı odaklıdır.*
- *-Öğrencilerine karşı düşünce ve davranışlarıyla iyi model olandır.*

Bunların yanı sıra ise, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını ve eğitim programına ait ilkeleri iyi bilmesi, etkinlikleri iyi planlaması, etkinlikleri en iyi uygulayacak şekilde eğitim ortamlarını düzenleyebilmesi gerekmektedir (Köksal, 2016).

Okul öncesi eğitim çocuğun topluma uyum sağlamayı öğrendiği, arkadaşları ile sosyalleşmeyi öğrendiği akademik ve gelişimsel olarak her türlü alanda desteklendiği bir eğitim ve ortamdır Dolayısı ile okul öncesi öğretmenlerinin; çocuklara karşı sevecen, pozitif, sosyal, kendini sürekli olarak geliştiren ve güncel gelişmeleri takip eden, yeni ve herkese hitap edebilen materyaller geliştirebilen kişiler olması gerekmektedir (Kanbay ,2016).

2. 3. Tutumlar

‘"Tutum" terimi, araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Tutum bir bilişsel özelliktir. En basit tanımıyla, bir şeye karşı duyulan duygudur. Bir bilişsel tepkiler dizisidir (Chakraborty ve Mondal, 2014). Fishbein (1967) tutumu temel olarak, bireyin belirli bir nesne için veya ona karşı hareket etme konusundaki zihinsel eğilimi olarak tanımlar. Tutum nesnelere ve bireylere ilişkili olumlu veya olumsuz duygulanım derecesi olarak tanımlanabilir. Tutum, bireyin hem gerçek hem de potansiyel tepkilerini belirleyen bireysel zihinsel süreçler, bireye yüklenen ve o bireyin psikolojik obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını sistemli bir şekilde oluşturan eğilim olarak tanımlanmaktadır (Gökçakan, 2015). Bir başka ifadeyle tutumlar, nesneler, kişiler ya da durumlar hakkında olumlu ya da olumsuz değerlendirme ifadeleridir, insanların bir şeyler hakkında ne hissettiğini ifade etmektedir (Üstüner, 2006). Phillips (2003), Tutumu, bireyin içinde bulunduğu toplumda önemsenen örtülü ve güdüleyici bir tepki olarak tanımlarken, bir etkinlik için hazırbulunuşluk koşulu olarak da tanımlamaktadır (Uçal Canakay, 2006). Tutum, bireyin sahip olduğu değerlere bağlı olarak; bir simgeyi, nesneyi, kişiyi ya da dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleri ile algıladığı ön düşünce biçimidir (Koyuncu, 2015). Tutumlar tek başına davranışı meydana getiriyor olmasa da davranışların temelinde belli bir tutumdan söz edilmektedir (Karadağ, 2019). Bir olay, durum veya kişi karşısında belli bir davranış göstermeye hazır olma durumudur (Tutar, 2016). Tutumlar,

doğuştan gelmemekte sonradan öğrenilmektedirler (Güllü, 2009). Tutumlar bireyin çevrisi ile ilgili görüşleri ve değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Aronson vd, 2012). Anlık değişen değerlendirmeler değil, bir derecede olsa değişmez nitelikteki inançlar ve değerlendirmeler bütünüdür (Tutar, 2016). Birey çevresinden almış olduğu uyarıları ya da olguları düzenleyerek zihinsel sisteminde saklamaktadır. Düzenlenerek saklanan düşünce demetleri, kişinin daha sonra aynı uyarıcı ile karşılaştığında kullanılacak olup kişinin o uyarıcıya yönelik oluşturduğu tutumdur (Canöz, 2003). Oskamp, tutumların oluşmasında üç tür kaynaktan söz etmiştir. Bunlar, ailenin etkisi, çevrenin etkisi, kişinin kendi kazandığı deneyimlerin etkisidir (Güllü, 2009).

Tutumların oluşmasının çeşitli yollarla olduğunu ortaya gözlemlenmiştir. Bunlar;(Canöz, 2003):

- -Doğumdan itibaren kişinin büyüdüğü aileden öğrenilen tepki tarzları
- -Geçmiş deneyimleri değerlendirerek yeni sonuçlar çıkartılması
- -Başkalarının davranışlarını (tutumlarını) örnek alarak benimsemek
- -Model almaktır.

İnceoğlu'na (2011) göre ise tutumları oluşturan etkenler; genetik aktarım, olgunlaşma- yaşlılık gibi bedensel etkenler, tutuma sahip olunan konu ile yüz yüze iletişim, benlik, toplumsallaşma süreci, grup üyeliği, sosyal sınıf olarak sıralanmaktadır.

Bireyin tutumu karşılaştığı durumu kabul veya reddetmesini etkilemektedir. Bireyin çevresindekilere karşı tutumu çevresindekilere verdiği ilgiye göre değişir. Değerli gördüğünde tutumu kabul yönüyle olurken değersiz bulduğunda tutumu reddedici, ilgili bulduğuna karşı ise olumlu yöndedir (Çetin,2006).

Çetin (2006)'e göre; "tutumlar bilişsel (inançlar), duyuşsal (duygular) ve davranışsal (mevcut aksiyonlar) öğelerden meydana gelir". Bilişsel öğe de tutumlar, çevre hakkındaki inançlara dayanır. Duyuşsal öğe, inançlara dayalı heyecansal duygulardan oluşur. Tutumun duyuşsal öğesi bilişsel öğesine oranla daha basittir ve tutumların ölçülmesinde daha ön plandadır. Davranışsal öğe ise tepki göstermeye hazır oluştur (Çetin,2006).

2.3.2. Tutum Öğeleri

Bireyin çevresi ile alakalı duygu, düşünce ve davranışlarını uyumlu hale getiren tutum kavramının öğeleri; duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak tanımlanabilir. Güçlü tutumların hemen hepsinin ortak özellikleri olarak bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerin yerleşmesiyle tutumun kendi içinde tutarlılık kazanarak sistemli bir hale gelmesi gereklidir. (Çevik,2022).

2.3.2.1. Duygusal öğe

Bireyin tutumlarının oluşumunda bilişsel, davranışsal öğelerin etkisi olmakla birlikte tutumun genellikle duygusal gelişimle daha yakın ilişki içindedir. Bireyi bir nesneyi veya durumu kabul etmesinde veya reddetmesinde ona karşı beslediği duyguların aktif rol alması gösterilmektedir. Bireyin tutumlarını, inançları veya algılarından ayıran en önemli özellik olarak gösterilen duygusal öğe diğer öğelere göre daha bir sade yapıdadır. Duygusal öğe bireyin vereceği tepkide iyi veya kötü yönüyle bir ön eğilim-tamamlanmamış bir yargı olarak ifade edilebilir. Duygusal öğe bireyin tutumuna dair duygu ve değerlendirmelerden oluşmaktadır. Birey, çevresinde meydana gelen olumlu veya olumsuz olaylara, istenen veya istenmeyen sonuçlara ilişkin sınıflandırmayı duygusal öğe aracılığıyla yapabilmektedir (Çevik,2022).

Kişi bir duruma ilişkin olumlu duygulara sahipse, önceden bu durumla karşılaşmış ve onu kabullenmiş demektir. Nitekim kişinin bir durumu olumlu şekilde anımsaması o duruma karşı olumlu hisler oluşturmasına yardımcı olur (İnceoğlu, 2010). Duygusal öğe, kişinin ön kabulleri ile yakın bir ilişki içindedir. Duygusal öğenin bilişsel öğeye nazaran daha basit bir yapısının olduğu ve bu nedenle de olumlu veya olumsuz tepkilerin ön eğilimi olarak gösterildiği söylenebilir. Fakat duygusal öğenin diğer öğelere nazaran daha baskın olduğu kişilerde, tutumun değişmesi daha zordur (İnceoğlu, 2010).

2.3.2.2. Bilişsel öğe

Tutumların kişinin bilgi, düşünce veya inançlarından etkilendiği ifade edilmektedir. Bilişsel öğe kişinin düşünme sürecinde kullandığı bilgilerin gruplanmasıdır. Kişinin başka bireyler ya da nesneler hakkındaki fikirleri veya

inançlarını bilişsel öğe olarak tanımlamak mümkündür. Bireyler, farklı konularda kıyaslama yaparken karşılaştırma yapmak için farklı kitaplardan veya çevrelerinden edindikleri bilgileri kullanmaktadır. Dolayısıyla bilişsel öğeler, farklı bilgilerin birleşmesiyle oluşan yargılar, fikirler veya inançlardan oluşmaktadır. Varlığından haberdar olunmayan bir konuya ilişkin tutum oluşturmak oldukça zordur, tutumun oluşması için o konu hakkında önceden bilgi sahibi olunması gerekmektedir. Tutuma ilişkin bilgilerin sağlam ve güvenilir verilere dayanması, tutumun kalıcılığını sağlamaktadır, ancak bilgilerin değişmesi durumunda, tutumda da değişiklik olmaktadır (Çay, 2015). Tutumun bilişsel öğelerinin kesinliği ve tutarlılığı tutumun yönünü belirleyen faktörler olarak ifade edilmektedir.

2.3.2.3. Davranışsal öğe

Bireyin ön kabulleriyle çevresine karşı davranma eğilimi olarak ifade edilebilir. Kişiler inançları ve bilgi birikimlerine dayalı olarak içselleştirdikleri yargı ve tutumlara göre olumlu ya da olumsuz hareket etmeye yönelmektedir. Eğer birey herhangi bir olguya ilişkin yaşanmışlıkları ve bilgilerinin etkisiyle olumlu bir tutuma sahipse, o olgunun gerektirdiği doğrultuda davranmaya hazır hale gelmektedir. Davranışsal öğe, duygusal davranış ve normatif davranış şeklinde iki başlık altında incelenmektedir. Duygusal davranışlar, hoşlanılan veya hoşlanılmayan bir duruma bağlı olarak sergilenmektedir. Normatif davranışlar ise doğru davranışın ne olduğu hususunda inançları esas almaktadır. Tutumların oluşumunu sağlayan öğeler arasındaki bir iç tutarlılıktan söz etmek mümkündür. Buna göre kişinin bir konu hakkındaki bilgisi, ondan hoşlanmasını sağlıyorsa ‘bilişsel’, birey o konudan hoşlanmakta ise ‘duygusal’, bu durumu sözler veya davranışlarla gösterirse ‘davranışsal’ öğe olarak algılanmaktadır. (Çevik,2022).

2. 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutumları

Her birey karşılaştığı durum veya olaya göre tutumuna yön verir. Bu süreç o anda ki hem duygularının deneyimlenmesini (bireyin üzüntü veya öfke

duygularının hangi ölçüde önleyebildiği) hem de duygularını ifade edebilmesini (bireyin hangi tepkiyi ne zaman, ne şekilde ve nasıl gösterebileceğini kontrol etmesinin) içeren çok yönlü bir süreçtir (Gross, 2002). Bu süreçte yaşanan duygularla yön verdiğimiz ve takındığımız tutum, bilişsel işlevlerimizi kolaylaştırmanın yanı sıra engelleme potansiyeli ile birlikte birbirine bağlı olan bilişsel ve duyuşsal işlevler gibi birbiri üzerinde etkisi olan diğer psikolojik işlevlerimizin ne kadar iyi çalıştığını etkileyen bir faktördür (Cole, Martin ve Dennis, 2004).Sınıfın merkezinde bir rol-model olarak bulunan öğretmenin, mesleki tutumu ile duygularını ve düşüncelerini şekillendirmesi çevresindeki her birey için önemlidir (Lyons, DeLange, 2016). Okul öncesi dönem, gelişimin hızlı olması ve kişinin bütün hayatında kalıcı etkiler oluşturması açısından kritik bir dönemdir (Gülay, 2009). Bu dönemde çocuğun kendisine yakın olan kişilerle kurduğu ilişkiler, tutumları önemlidir (Alkaya, 2021). Öğretmenlik mesleği ile ilgili tutumları en çok etkileyen etkenler arasında, öğrenim görülen programların türleri, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve öğretmen adaylarının cinsiyetleri görülebilmektedir (Özder, 2010). Birçok faktörün öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını oluşturduğu düşünülmektedir (Doğrul, Kılıç, 2020). Pektaş ve Kamer (2011), öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda, kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına oranla öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu bir tutum sergilediklerini ortaya koymuşlardır aynı zamanda Gökçe ve Sezer'de (2012) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşarak kız öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadırlar. Çam ve Üstün (2016), öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçladıkları çalışma sonucunda erkeklerin mesleki tutum ortalamasının kadınlara oranla düşük çıktığını ortaya koymuşlardır. Korkmaz ve Sadık (2011) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada erkek öğretmenlerin ölçek puanının kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Kızıltaş ve diğerleri (2012) öğretmen adayları ile çalışma gerçekleştirmiş ve çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla mesleğe yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğunu ortaya koymuştur. Mesleki tutumların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği araştırma sonuçlarında

görülmektedir. Bölümü tercih etme nedeninin ve öğrenim görülen program türünün mesleki tutumları etkilediği Özder (2010) tarafından ortaya koyulmuştur. Aslan ve Köksal Akyol 2006; Ekici 2014, Doğrul ve Kılıç, 2020) öğretmen adaylarının mesleki tutumlarını ölçmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarda mesleki tutum ile medeni durum ve bölümü tercih etme nedeni arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Engin ve Koç (2014) Gökçe ve Sezer (2012) öğretmen adaylarının mesleki tutumlarını inceledikleri çalışmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri lisans programları ile mesleki tutumları arasında farklılaşma ortaya koymuşlardır. Bulut ve Doğar (2006) Bulut (2009), yaptıkları çalışmada çeşitli öğretmenlik programlarında okuyan öğretmen adaylarıyla çalışmış ve öğrenim görülen program türü ile mesleğe yönelik tutum düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akkaya (2009) Pektaş ve Kamer'de (2011) öğretmen adaylarının mesleki tutumları ile mezun olunan lise türü arasındaki ilişki incelenmiş ve mezun olunan lise türü ile mesleki tutum arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendi okul yaşantıları süresince geliştirdikleri düşünceler onların mesleğe yönelik tutumlarını belirlemekte büyük rol oynamaktadır (Erdiller,2018).

Kişinin sahip olduğu kişilik özellikleri ile mesleklerine yönelik tutumlar arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Aysu, 2007). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının meslekleri ile ilgili olumlu tutumları, öğretmenlik mesleğini daha çok sevmelerini, meslekte daha başarılı olmalarını ve mesleğin gereklerini yerine getirmelerinde önemli bir role sahiptir. Aynı zamanda mesleklerine karşı olumlu tutum sergilemeleri ve mesleklerini sevmeleri çocuklar için büyük önem taşımaktadır (Şahin ve Şahin, 2017). Abbasoğlu ve Öncü (2013) yaptıkları çalışma ile akademik başarı ve mesleklerine ilişkin tutum arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu ortaya koymuş ve akademik başarısı yüksek olanların mesleki tutumlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır ve akademik başarısı yüksek ve lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. (Mülazımoğlu, 2008).

Okul öncesi dönem çocukları günün büyük bir bölümünü öğretmenleri ile geçirmektedirler (Aslan, 2006). Çocuklar için öğretmenleri, onları seven,

arkadaşlık gösteren ve günün büyük çoğunluğunda onların ihtiyaçlarını karşılayan kişidir ve bu dönemde çocuklar öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını model alarak taklit ederek onların kişiliğini benimsemektedirler (Oğuz, 2011). Bundan dolayı öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve mesleklerine karşı geliştirdikleri olumlu tutumlar mesleklerini en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri için oldukça önemlidir (Tüzel İşeri.,2019).

Okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özellikleri, iyi oluş halleri, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumları, mesleklerini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri konusunda önemli bir role sahiptir (Köksal Akyol, 2006)

Okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri ve mesleki tutumları hakkında yapılan araştırmalar birlikte gözlemlenebildiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerinin, öğretmen adayının mesleki tutumuna etkisi olabileceği düşünülmektedir.

2.5 İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

Yapılan araştırma kapsamında ilgili alan yazın tarandığında bilinçli farkındalık kavramının yeni bir anlayış olmasından dolayı okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalığı ile ilgili araştırmalar yanı sıra yetişkin bilinçli farkındalığı ile ilgili yapılan araştırmalara bu başlıkta yer verilmiştir. Literatür incelendiğinde bilinçli farkındalık kavramıyla ilgili araştırmaların yürütülmekte olduğu görülmüştür.

Özyeşil (2011) üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile ve beş faktör kişilik özelliklerinin öz-anlayış seviyelerini incelemiştir. Öğrencilerin bilinçli farkındalıkları arttıkça öz anlayışlarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Bilinçli farkındalığın iş hayatına yansımaları üzerine yapılan çalışmalarda farkında kişilerin duygusal olarak daha az yıprandıkları, iş doyumlarının ise daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Hulsheger vd., 2013).

Bireylerin stresle baş edebilme yaklaşımı arttıkça; kendine duyduğu güven, sosyal destek alma ve bilinçli farkındalık düzeyleri de artmaktadır. Tam tersi baskılayıcı yaklaşımlar ise bireyin kendine duyduğu güveni, sosyal destek

alma durumunu ve bilinçli farkındalık düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir (Ülev, 2014).

Demir (2015), bilinçli farkındalık temelli programlara katılan kişilerin program öncesindeki depresyon puanlarıyla program sonundaki depresyon puanlarını kıyasladığında programa katılan bireylerin depresyon düzeylerinde anlamlı düzeyde azalma meydana geldiğini saptamıştır.

Sarıçalı ve Satıcı (2017) yapmış oldukları araştırmada bireylerin bilinçli farkındalıkları ile psikolojik kırgınlık ilişkisine bakarak utangaçlığın bu ilişkideki rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda ise utangaçlığın bu ilişkiye kısmen etki ettiğini belirlemişlerdir. Başka bir ifade ile bilinçli farkındalığın artması utangaçlıkta azalma meydana getirmiş ve bunun sonucuna bağlı olarak da kişilerin kırgınlık düzeylerinde azalma yaşanmıştır. Dıştan gelen onay olmaksızın birey kendi farkındalığını geliştirip anda kaldığında ve o anda algıladıklarını yargılamadan kabul ettiğinde; kırgınlığın azaltılabileceği ön görülmüştür.

Deniz ve arkadaşları (2017) üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıklarıyla psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında bilinçli farkındalıktaki artışın psikolojik iyi oluşta artışa neden olduğunu bulmuşlardır.

Yine üniversite öğrencileriyle çalışan Demir (2017) bilinçli farkındalık temelli programların üniversite öğrencilerinin kaygı seviyelerine etki ederek azalma meydana getirdiğini vurgulamıştır.

Bedel (2017) "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Akademik Ertelemenin Yordanmasında Bilinçli Farkındalık ve Üstbilişsel Farkındalığın Rolü' konulu çalışmasında; birinci sınıftaki okul öncesi öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile bilinçli farkındalık, toplam üstbilişsel farkındalık ve onun alt boyutları olan üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme arasındaki ilişkileri saptamayı amaçlamıştır. 145 okul öncesi öğretmen adayına akademik erteleme, bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık ölçekleri uygulanarak yapılan bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık puanları düştükçe akademik erteleme eğilimi arttığı ve bilinçli farkındalık değişkenlerinin akademik erteleme eğilimini anlamlı düzeyde arttırdığı bulunmuştur.

Bireyin anda kalabilmesi, duygularını yargılamadan kabul etmesi duyusal problemlerle baş etmede önemli bir etken olmasından hareketle Arslan (2018) depresyon ve stres üzerinde bilinçli farkındalığın etkisini incelemiş ve bilinçli farkındalıktaki artışın depresyon ve streste azalmaya neden olduğunu belirtmiştir.

Cenkseven-Önder ve Utkan (2018) araştırmasında olumsuz duygularım düzenlenmesinde ve streste anlamlı diyebileceğimiz şekilde azalmasında bilinçli farkındalığın etkili olduğunu savunurken bilinçli farkındalığın birçok değişkenden etkilendiğine değinmiştir. Bunlardan biri olarak kendini kabul etme durumundaki artış bilinçli farkındalık düzeyini de arttırmaktadır (Gedik, 2018). Bu sonuçlara göre bilişsel farkındalık temelli programların yaygınlaştırılmasının bireylerin iyi oluş haline katkı sağlayacağını söylemek mümkündür (Arslan, 2018).

Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık temelli programlara katılımıyla duygu düzenleme durumlarındaki değişim incelendiğinde ise çalışma öncesine göre kendilerini değerlendirme düzeyleri ile duygularına yönelik farkındalıklarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Demir ve Gündoğan, 2018).

Tonga ve Erden (2021) tarafından yapılmış olan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Tükenmişlik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel araştırma modeli kullanılan bu çalışmaya 271 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri yüksek, tükenmişlik düzeyleri ise düşük bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Öğretmen adaylarının bilinçli farkındalığının mesleki tutumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Mesleki tutum ile ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde birden çok meslek ilgili olarak, birçok unsuru inceleyen araştırmalar saptanmıştır. Ancak okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki

tutumlarını inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerde mesleki tutum ile ilgili olarak da burada çalışmalara yer verilmiştir.

Semerci ve Semerci (2004) tarafından yapılmış olan "Türkiye'de Öğretmenlik Tutumları" konulu çalışmada; Üniversitede beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeline dayalı olan bu çalışmanın örneklem grubunu 2000 – 2001 öğrenim yılında rastgele olarak seçilen 14 üniversitenin beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri 22'si olumlu 8'i olumsuz toplam 30 sorudan oluşan "öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; örneklemde bulunan öğrencilerin cinsiyete ve üniversiteye göre öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Genel olarak öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir.

Aslan ve Akyol (2006) tarafından yapılmış olan "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi" konulu çalışmada; okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu okul öncesi öğretmenliği birinci ve ikinci öğretim programlarında öğrenim görmekte olan toplam 120 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ve Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre devam edilen sınıf düzeyinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygısının üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Baysal ve Demirbaş (2012) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları" konulu çalışmasında; öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının ve tutumlarının hem kişisel değişkenler açısından incelenmesi hem de öğretmen adaylarının tutum ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma

grubunu İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans programında okuyan tabakalı örnekleme yoluyla seçilmiş 380 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada verilerin elde edilmesi için kişisel bilgi formu, Çapa vd. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan öğretmen Özyeterlilik ölçeği ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada sonucunda; öğretmen adaylarının yeterlilik algılarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri programa göre farklılaşma gösterdiği, tutum noktasında değişkenlerle anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Tutum ve Özyeterlilik algılarında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Aynal (2013) okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki tutumlarını incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının okudukları sınıf ve mezun oldukları liseye göre anlamlı olarak değiştiğini ancak genel anlamda öğretmen adaylarının mesleklerine olan tutumlarının olumlu olduğu tespit etmiştir.

Kol (2015) tarafından yapılmış olan "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu çalışmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Okul Öncesi Öğretmenliği Programında okuyan 417 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmen adaylarının; cinsiyet, yaş, sınıf, öğretim türü ve ailede başka öğretmen olup olmadığı değişkenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Demirel ve Ünişen (2018) tarafından "Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirmesi" başlıklı çalışmasında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesini amaçlamaktadır. İlk etapta oluşturulan taslak ölçek maddeleri ilgili literatürün incelenmesi, uzman görüşü ve deneme sonucunda hazırlanmış, hazırlanan 57 maddelik taslak ölçek 2014 – 2015 eğitim öğretim yılında Adana il merkezindeki öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 57 maddenin 29'u elenmiş böylece 11'i olumsuz olmak

üzere toplam 28 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin son halinde faktör yük değerlerinin 0,382 ile 0,675 arasında değiştiği ve ölçeğin 4 faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçekteki faktörler değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik ve gelişime açıklık olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin toplam KMO değeri 0,944, Barlett Katsayısı 4890,163 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach's Alpha katsayısı 0,940 olarak hesaplanarak ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Dönmez ve Karasulu Kavuncuoğlu (2019) okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, adaylarının mesleki dayanıklılık inançları ile mesleki benlik saygıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, mesleki mesleki benlik saygıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Doğrul ve Kılıç (2020) okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmalarında; adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çok yüksek olduğunu, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının cinsiyet, yaşadıkları yer, sınıf düzeyleri, tercih sıraları, mezun oldukları lise türü ve ailelerinde öğretmen bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmekteyken; tercihlere etki eden faktörler, tercihlere etki eden kişiler, alandan memnuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu bulunmuştur.

Christina, Corina ve Valerica'nın (2012) öğretmenlerin mesleki tutumları ve mesleğe yönelik algılarının iş doyumuna etkisini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, öğretmenlerin mesleki algılarının yüksek olduğu, mesleki sorumluluklarının mesleki tutumlarıyla yakın ilişki içinde olduğu ve öğretmenlerin sosyal yönlerinin ahlaki sorumlulukları ile yakın bir ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Trivedi'nin (2012) öğretmenlerin öğretime yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada, özel okul ve lise öğretmenlerinin tutumları arasında bir farklılık tespit edilememiş, ilkokul ve ortaokulda görevli

öğretmenlerinin tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha olumlu tutum sergilediği sonucu elde edilmiştir.

Kumari (2012) tarafından özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının farklılaşma durumunu belirlemeyi amaçlayan çalışmada, özel okullarda görevli öğretmenlerin mesleki tutum puanlarının, resmi okulda görev yapanlara nazaran daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlik tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Babu ve Raju (2013) tarafından yürütülen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını tespit etmeyi amaçlamayan çalışmada; ücret, tatil durumu, cinsiyet değişkenleri açısından mesleki tutum puanlarının farklılaşmadığı; katılımcıların eğitim aldıkları bölüm değişkeni açısından ise anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Malsawni ve Renthlei (2015) tarafından yürütülen ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmada, öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin erkeklere oranla mesleki tutum puanlarının daha yüksek olduğu ve genç öğretmenlerin tutum puanlarının, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere oranla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri analizi yorumlanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak tasarlanan bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri ile adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişkenler arasındaki değişimleri ve olan değişimlerin derecesini ortaya koymayı sağlayan araştırmalardır. Bu çalışmalarda birbirleriyle ilişkisini ortaya koymak istediğimiz değişkenlerin hepsi sembolleştirilir. Bu sembolleştirme (ölçme, değer verme) yapılırken değişkenleri analize imkân sağlayacak şekilde yapılmalıdır (Karasar, 2014). Araştırma amacıyla uyumlu olması bakımından bu yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın problem durumu, literatür taraması, bulguları "Kişisel Bilgi Formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ), Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği (ÖMTÖ)" kullanılarak elde edilmiştir.

3.2. Araştırmada Evren ve Örneklem Seçim

Araştırma evrenini, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise 2021- 2022 eğitim öğretim yılı içerisinde Trakya Üniversitesi'nde Okul Öncesi Öğretmenliği üçüncü, dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmen adaylarından oluşturmaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği

programına devam eden öğretmen adaylarından araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmen adayları araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi 137'si kadın 12'i erkek olmak üzere 149 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma 14 Mart 2022-14 Mayıs 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada örneklem seçiminde araştırmacının ilgili üniversitede öğrenim görmesi ve örneklemi oluşturan öğretmen adaylarına daha kolay ulaşabilmesidir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmen adaylarının örneklem grubu olmasına araştırmacının ilgili alanda çalışıyor olmasıdır. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının seçilmesinde uygulanacak mesleki tutum ölçeği için öğretim sürecinde mesleki etkilenmenin ancak bu düzeyde gerçekleşeceğinin düşünülmesi ile ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının bilgilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1
Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

	Değişkenler	Frekans	Yüzde	Toplam
Cinsiyet	Kadın	136	93,2	146
	Erkek	10	6,8	
Kardeş sayısı	Kardeş yok	16	11,0%	146
	Tek kardeş	57	39,0%	
	2 kardeş	28	19,2%	
	3 kardeş	17	11,6%	
	4 ve üzeri kardeş	28	19,2%	
Sınıf düzeyi	3. sınıf	79	54,1%	146
	4. sınıf	67	45,9%	
Anne öğrenim durumu	Okuryazar değil	3	2,1%	146
	Okuryazar	22	15,1%	
	İlkokul	61	41,8%	
	Ortaokul	21	14,4%	
	Lise	30	20,5%	
	Üniversite	9	6,2%	
Baba öğrenim durumu	Okuryazar değil	5	3,4%	146
	Okuryazar	4	2,7%	
	İlkokul	43	29,5%	
	Ortaokul	30	20,5%	
	Lise	43	29,5%	
	Üniversite	21	14,4%	
Sosyal etkinlik katılma	Haftada bir	25	17,1%	146
	Haftada iki üç	28	19,2%	
	Ayda bir	21	14,4%	
	Bazen	61	41,8%	
	Hiç	11	7,5%	
Alan Tercihine	Alana ilgi	101	69,2%	146

Bireysel Etkenler	Aile isteği	3	2,1%	
	Atanma ihtimali	24	16,4%	
	Meslek sahibi olmak	6	4,1%	
	Diğer nedenlerden dolayı	12	8,2%	
Alan Tercihine Diğer Etkenler	Aile (Anne-Baba)	12	8,2%	146
	Kendi isteği	125	85,6%	
	Çevre Etkisi	9	6,2%	
Okul öncesi öğretmenliği alanından memnuniyet durumu	Memnunum	123	84,2%	146
	Kısmen memnunum	18	12,3%	
	Memnun değilim	5	3,4%	

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının %93,2'sinin (n=146) kadın olduğu, %6,8'inin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının kardeş sayısının, %11'inin kardeşinin olmadığı, %39'unun tek kardeşi olduğu, %19,2'sinin 2 kardeşi olduğu, %11,6'sının 3 kardeşi olduğu, %19,2'sinin ise 4 ve üzeri sayıda kardeşi olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri incelendiğinde %54,1'inin 3.sınıf, %45,9'unun 4.sınıf düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca anne öğrenim durumları incelendiğinde; %2,1'inin okuryazar olmadığı, %15,1'inin okuryazar olduğu, %41,8'inin İlkokul mezunu, %14,4'ünün orta okul mezunu, %20,5'inin Lise mezunu, %6,2'sinin Üniversite mezunu olduğu, baba öğrenim durumları incelendiğinde; %3,5'unun okuryazar olmadığı, %2,7'sinin okur yazar olduğu, %29,5'unun İlkokul mezunu, %20,5'inin Ortaokul mezunu, %29,5'unun Lise mezunu, %13,7'sinin Üniversite mezunu ve %0,7'inin Lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal etkinliklere katılma durumunun; %17.1'inin haftada bir, %19,2'sinin haftada iki üç, %14,4'ünün ayda bir , %41,8'inin bazen ve %7,5'inin hiç katılmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının alan tercihinin bireysel sebepleri incelendiğinde; %69,2'inin Alana ilgisi sebebi ile, %2,1'inin Ailesinin isteği ile, %16,4'ünün Atanma ihtimali sebebi ile, %4,1 'inin meslek sahibi olmak için ve %8,2'sinin diğer nedenlerden dolayı alan tercihi yaptığı gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının alan tercihine etki eden diğer etkenler incelendiğinde; %8,2'sinin aile (Anne-Baba) etkisi ile, %85,6'sının kendi isteği ile ve %6,2sinin çevre etkisi ile tercih ettiği görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliği alanından memnuniyet durumu incelendiğinde; %84,2 'sinin Memnun olduğunu, %12,3'ünün Kısmen memnun olduğunu, %3,4'ünün memnun değilim olarak belirttikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının yaş, tercih sırası, anne yaşı ve baba yaşına ilişkin frekans, minimum-maksimum değer, ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 3.2'te sunulmuştur.

Tablo 3.2
Okul öncesi öğretmen adaylarının yaş, tercih sırası, anne yaşı ve baba yaşına ilişkin frekans, minimum-maksimum değer, ortalama ve standart sapma değerleri

	Toplam	**Minimum**	**Maximum**	**Ortalama**	**Standart Sapma**
Yaş	146	19	38	22,10	2,658
Tercih Sırası	145	1	24	4,31	5,743
Anne Yaş	146	0	70	46,53	9,700
Baba Yaş	146	0	81	49,01	12,533

Tablo 3.2'de araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem öğretmen adaylarının (n=146), yaş ortalaması ($\bar{x}$=22,10; ss= 2,658), tercih sırası ortalaması ($\bar{x}$=4,31; ss= 5,743), anne yaş ortalaması ($\bar{x}$=46,53; ss= 9,700), baba yaş ortalaması ($\bar{x}$=49,01; ss= 12,533) olarak görülmektedir ve annelerin yaşları en yüksek 70 yaş, babaların yaşları en yüksek 81 yaş olup, okul öncesi öğretmen adaylarının yaşı 19-38 yaş, tercih sıraları 1-24 sıra aralığında değişmektedir.

3.3.Veri Toplama Araçları:

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Deniz ve arkadaşları (2011) tarafından uyarlanan Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Çetin (2006) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda öğretmen adayına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Öğretmen adayının yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne baba eğitim

durumu, sosyal etkinliklere katılım durumu, çalışma durumu, okul öncesi öğretmenliği alan tercih sırası, tercihlere etki eden bireysel etkenler (alana ilgisi olduğu için, ailesi istediği için, atanma ihtimali yüksek olduğu için, meslek sahibi olmak için, diğer nedenlerden dolayı), tercihe etki eden diğer etkenler (aile etkisi, kendi isteği, rehber öğretmen) okul öncesi öğretmenliği alanından memnuniyet durumu (memnun, kısmen memnun, memnun değil), bilgileri elde edilmiştir.

3.3.2.Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ):

Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen BFÖ toplam 15 maddeden (örn., Kendimi yaptığım işlere dikkatimi vermemiş bulurum) oluşmakta ve 6'lı Likert tipi (1= hemen hemen her zaman', '6 = hemen hemen hiçbir zaman') derecelendirmeye sahiptir. BİFÖ'den alınabilecek olası puanlar 15 ile 90 arasında değişmekte olup artan puanlar bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerinin de arttığına işaret etmektedir. BİFÖ'nün Türk kültürüne uyarlama çalışması Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışması doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre BİFÖ'nün tek boyutlu yapısının üniversite öğrencilerinde doğrulandığı görülmektedir ($\chi 2/sd$ = 2.08, RMSEA = .06, SRMR = .06, GFI = .93 ve AGFI = .91). Ayrıca, BİFÖ'nün Cronbach alfa güvenirlik katsayısının (α = .76) ve test-tekrar test güvenirlik katsayısının (.86) da kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (Özyeşil vd., 2011). Araştırma sırasında Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin (BİFÖ) iç tutarlılığı yeniden hesaplanmış, Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı (α =.78) olarak tespit edilmiştir. 16.00-33,5 puan arası çok düşük düzey, 33.6-51.1 puan arası düşük düzey, 51.2-68.7 puan arası orta düzey, 68.8-86.3 puan arası yüksek düzey, 86.4-105.0 puan arası da çok yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıkları 60,47 olarak bulunduğuna göre düzeyi de orta düzey olarak belirlenmiştir (Özyeşil, 2011). Bu çalışma ile Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ) ölçme aracının kabul edilebilir olduğu anlaşılabilir.

3.3.3.Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği (ÖMTÖ):

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Çetin (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 35 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 341 kişiden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki tutumlarını belirlemek amacıyla en yüksek ve en düşük puanlar toplanmış ve ölçeğin derecesine bölünerek aralıklar belirlenmiştir. Beşli likert tipi olan ölçekte 15'i olumsuz 20'si olumlu 35 madde bulunmaktadır. Ölçek, olumlu cümleler "kuvvetle katılırım" seçeneğinden "asla katılmam" seçeneğine doğru "5, 4, 3, 2, 1" şeklinde puanlanırken, olumsuz cümleler de bunun tam tersi bir yol izlenerek "kuvvetle katılırım" seçeneğinden "asla katılmam" seçeneğine doğru "1, 2, 3, 4, 5" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan 175 olup, 92–119 puan aralığının üstü olumlu, altı olumsuz, 92-119 aralığı ise nötr tutum olarak değerlendirilmektedir. Sevgi, değer ve uyum olmak üzere üç boyuttan oluşan ölçek hem toplam puan hem de üç alt boyut için ayrı puan vermektedir. Geçerlik çalışması kapsamında gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi sonucuna göre ölçeğin öğretmenlik mesleğiyle ilgili üç temel yapıyı (*sevgi, değer, uyum*) yansıttığı görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddeleri faktör yüklerinin 0.48-0,80 arasında değiştiği, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değerinin 0.95, güvenirlik çalışması için hesaplanan, iç tutarlık katsayı (Cronbach alpha) değerinin α=0.95 olduğu görülmüştür. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Çetin, 2006). Yapılan bu araştırma için Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği (ÖMTÖ) ölçme aracının iç tutarlılığı yeniden hesaplanmış, iç tutarlık katsayı Cronbach alpha değeri α=0,94 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için ölçülen Değer alt boyutu için Cronbach alpha α =0.89, sevgi alt boyutu için Cronbach alpha α =0.70, uyum alt boyutu için Cronbach alpha α =0.75 olarak bulunmuştur.

3.4.Veri Toplama Araçlarının Uygulanması:

Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu' ndan araştırmanın etik kurul raporu alınmıştır (Ek:4.Araştırma Etik Kurul Raporu). Ayrıca T.Ü Eğitim Fakültesi Dekanlığından araştırmanın uygulama izni alınmıştır (Ek:5. Araştırma Uygulama İzni). Araştırmanın veri toplama sürecinde örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmen adaylarına yüz yüze araştırma hakkında bilgi verilmiş olup; katılmaya gönüllü olan adaylarla çalışma yürütülmüştür. Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının belirli süre içerisinde doldurulması istenmiştir. İlgili süre sonunda formlar okul öncesi öğretmen adaylarından teslim alınmış, öğretmen adaylarından Kişisel Bilgi Formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Mesleki tutum Ölçeğinin yanıtlanması eş zamanlı olarak istenmiştir.

3.5.Verilerin Analizi:

Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler uygun bir istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimleyici istatistik yöntemleri ile ilişki ve fark testlerinden faydalanılmıştır.

Araştırmada okul öncesi alanı öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerinin ve mesleki tutumlarının belirlenmesi amacıyla veri toplama aşaması sonrasında "Kişisel Bilgi Formu", "Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ)", ve "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği (ÖMTÖ)" ile toplanan veriler, "SPSS" paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel bilgileri yüzdelik ve frekans dağılımlarına göre verilmiştir.

Ayrıca araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Bilinçli farkındalık ölçeği (BİFÖ) toplam ve Öğretmen Mesleği Tutum Ölçeği (ÖMTÖ) toplam ve alt boyutlarından (Sevgi, Değer ve Uyum) boyutlarından almış oldukları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık puanları

sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık/kurtosis ve basıklık/skewness puanları değerlendirilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ) toplam boyutu ile Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği (ÖMTÖ) toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3.3' te verilmiştir.

Tablo 3.3.
Okul öncesi öğretmen adaylarının BİFÖ ve ÖMTÖ ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin min, max, ortalama, standart sapma, çarpıklık/skewness ve basıklık/kurtosis sonuçları

						Çarpıklık		Basıklık	
	Toplam	Min	Max	*x*	ss	Katsayı	Sdt Hata	Katsayı	Sdt Hata
BİFÖ Toplam	146	30,00	85,00	60,47	11,071	**-,133**	,201	**-,068**	,399
ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	146	40,00	110,00	91,57	15,198	**-1,069**	,201	**,882**	,399
ÖMTÖ Değer alt ölçeği	146	20,00	40,00	35,91	4,585	**-1,407**	,201	**1,554**	,399
ÖMTÖ Uyum alt ölçeği	146	9,00	25,00	20,65	3,853	**-,948**	,201	**,307**	,399
ÖMTÖ Toplam	146	80,00	175,00	148,14	21,409	**-1,038**	,201	**,572**	,399

Tablo 3.3 te görüldüğü gibi araştırma grubunun doldurmuş olduğu ölçme araçlarının ÖMTÖ Değer alt ölçeği haricinde çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım olarak kabul edilen -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğu saptanmıştır (Curran vd., 1996; Hair vd., 2010; Tabachnick & Fidell, 2001). Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmanın amacı ve alt amaçlarında parametrik analizler tercih edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının puanları ile karşılaştırmasında ikili değişkenler için (cinsiyet, sınıf düzeyi) t-testi, ikiden fazla değişken olması durumunda (Kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sosyal etkinliklere katılım durumu, alan tercihi, alan tercihi etkisi ve okul öncesi alanı memnuniyet durumu) ise varyans analizi (ANOVA) analiz tekniği tercih edilmiştir.

Tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD Posthoc testi uygulanmış, farkın kaynağı bu analiz aracılığı ile saptanmıştır (Al Fahham, 2018). Çalışmada anlamlı farklılık saptanmış olan değişkenler için etki büyüklüklerinin iki değişkenli durumlarda Cohen d ile, ikiden fazla değişkenli durumlarda da eta-kare (eta-squared-η2) analizlerindeki değerleri dikkate alınmıştır (Cohen, 1992). Bu etki büyüklüğünün saptanması için uygulanan analizlerde var olan etkinin

belirlenmesi her iki bileşen açısından (Eta-kare ve Cohen d) ortalamaların birbirinden ne kadar standart sapma uzaklıkta olduğunu belirleme ve bu durumu tahlil etme imkânı sunmaktadır. Bu durum araştırmadan elde edilen sayısal değerlerin, araştırmacılar tarafından anlamlı kabul edilen farkın çok daha somut bir şekilde yorumlanmasını sağlamaktadır (Kim, 2016; Lakens, 2013). Etki büyüklüğü için d değerinin .1 ila .3 aralığında olması düşük etki, .3 ila .5 aralığında olması orta etki ve .5 ve üstü aralıkta ise güçlü etki kabul edilmektedir (Cohen, 1988). Tüm bu istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyleri $p<0.05$'e göre belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analizler tablolar halinde sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıkları ne düzeydedir? alt problemine yönelik yapılan betimsel istatistikler ve bilinçli farkındalıklarına yönelik düzeyleri Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilinçli Farkındalık Düzeylerine İlişkin Değerler

	Toplam	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma	Düzey
BİFÖ Toplam	146	30,00	85,00	60,47	11,07	Orta

Tablo 4.1 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıkları hesaplanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıkları ($\bar{x}$ = 60.47) olarak bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla en yüksek ve en düşük puanlar toplanmış ve ölçeğin derecesine bölünerek aralıklar belirlenmiştir. Buna göre düzey aralıkları; 13.00-30,5 puan arası çok düşük düzey, 30.6-48,1 puan arası düşük düzey, 48.2-65,7 puan arası orta düzey, 65.8-83,3 puan arası yüksek düzey, 83.4-100,9 puan arası da çok yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıkları 60,47 olarak bulunduğuna göre düzeyi de orta düzey olarak bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği tutumları ne düzeydedir? alt problemine yönelik yapılan betimsel istatistikler ve bilinçli farkındalıklarına yönelik düzeyleri Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo.4.2

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Tutumlarının Toplam Ve Alt Boyut Puan Değerleri

	Toplam	**Minimum**	**Maximum**	**Ortalama**	**Standart Sapma**	**Düzey**
ÖMTÖ Toplam	146	80,00	175,00	148,14	21,40	Çok Yüksek
ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	146	40,00	110,00	91,57	15,19	Çok Yüksek
ÖMTÖ Değer alt ölçeği	146	20,00	40,00	35,91	4,58	Çok Yüksek
ÖMTÖ Uyum alt ölçeği	146	9,00	25,00	20,65	3,85	Çok Yüksek

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının mesleki tutumları hesaplanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının mesleki tutumları toplam puanları ($\bar{X}$:148.14) olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının mesleki tutumlarını belirlemek amacıyla en yüksek ve en düşük puanlar toplanmış ve ölçeğin derecesine bölünerek aralıklar belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleği tutum toplan puanı ve alt boyutları ortalamasına göre öğretmen adaylarının düzeyi çok yüksek olarak bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıkları ile öğretmenlik mesleği tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 4.3'te analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo.4.3
Okul Öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıkları ile öğretmenlik mesleği tutumları Pearson Korelasyon analizi sonuçları

		BİFÖ Toplam	ÖMTÖ Toplam	ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	ÖMTÖ Değer alt ölçeği	ÖMTÖ Uyum alt ölçeği
BİFÖ Toplam	r					
	p					
	n					
ÖMTÖ Toplam	r	**,344****				
	p	<,001				
	n	146				
ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	r	,**357****	,973**			
	p	<,001	<,001			
	n	146	146			
ÖMTÖ Değer alt ölçeği	r	,114	,736**	,589**		
	p	,169	<,001	<,001		
	n	146	146	146		
ÖMTÖ Uyum alt ölçeği	r	**,366****	,843**	,760**	,575**	-
	p	<,001	<,001	<,001	<,001	-
	n	146	146	146	146	-

Okul öncesi öğretmen adaylarının BİFÖ toplam puanlarıyla ÖMTÖ toplam puanı (r=,344;p<0,01), Sevgi alt puanları (r=,357;p<0,01) ve ÖMTÖ Uyum puanları (r=,366;p<0,01) arasında pozitif yönlü bir ilişki varken ÖMTÖ Değer alt boyutu (r=,114;p>0,05) arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri artarken öğretmenlik meslek tutumlarının da arttığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının **yaş, tercih sırası, anne yaşı, baba yaşına** göre BİFÖ toplam ve ÖMTÖ toplam ve alt boyut korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.4' de sunulmuştur.

Tablo 4.4
Okul öncesi öğretmen adaylarının yaş, tercih sırası, anne yaşı, baba yaşı değerleri BİFÖ ve ÖMTE toplam ve alt boyutları karşılaştırmalı Korelasyon analizi sonuçları

		BİFÖ Toplam	ÖMTÖ Toplam	ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	ÖMTÖ Değer alt ölçeği	ÖMTÖ Uyum alt ölçeği
Yaş	r	*-,066*	*,034*	*,032*	*,052*	*-,002*
	p	,432	,685	,698	,532	,980
	n	146	146	146	146	146
Tercih Sırası	r	,109	-,152	-,143	**-,174***	-,076
	p	,194	,067	,086	,037	,363
	n	145	145	145	145	145
Anne Yaş	r	,079	**,283****	**,261****	**,213****	**,286****
	p	,343	<,001	,001	,010	<,001
	n	146	146	146	146	146
Baba Yaş	r	,100	,024	-,009	,077	,079
	p	,231	,772	,912	,354	,342
	n	146	146	146	146	146

Okul öncesi öğretmen adaylarının **yaşları** ile BİFÖ Toplam Puanı (r=-,066;p>0,05) ,ÖMTÖ Toplam Puanı (r=-,036;p>0,05), ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği puanı (r=,032;p>0,05) , ÖMTÖ Değer alt ölçeği puanı (r=-,052;p>0,05), ÖMTÖ Uyum alt ölçeği puanı (r=-,002;p>0,05) puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmen adaylarının yaşları artarken bilinçli farkındalık düzeyleri ve mesleki tutumları ve mesleki alt değerlerinin artmadığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının **tercih sırası** ile BİFÖ toplam puanı (r=,109;p>0,01) ,ÖMTÖ toplam puanı (r=-,152;p>0,01) , ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği puanı (r=-,143;p>0,01) ve ÖMTÖ Uyum alt ölçeği puanları(r=-,076;p>0,01) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı fark edilirken , ÖMTÖ Değer alt ölçeği puanı (r=-,174;p>0,01) arasında negatif yönlü ilişki fark edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmen adaylarının tercih sırası azalırken öğretmen adaylarının mesleki tutumların artmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının **anne yaşı** ile BİFÖ toplam puanı (r=,079;p>0,01) ,ÖMTÖ toplam puanı (r=-,152;p>0,01) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı fark edilirken, ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği puanı (r=-,261;p>0,01) ve ÖMTÖ Uyum alt ölçeği puanları(r=-,286;p>0,01), ÖMTÖ Değer alt ölçeği puanı (r=-,216;p>0,01) arasında pozitif yönlü ilişki fark edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmen adaylarının anne yaşı artarken öğretmen adaylarının mesleki tutumları her yönden artmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının **baba yaşları** ile BİFÖ Toplam Puanı (r=-,100;p>0,05) ,ÖMTÖ Toplam Puanı (r=-,024;p>0,05), ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği puanı (r=-,009;p>0,05) , ÖMTÖ Değer alt ölçeği puanı (r=-,077;p>0,05), ÖMTÖ Uyum alt ölçeği puanı (r=-,079;p>0,05) puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmen adaylarının baba yaşları ile bilinçli farkındalık düzeyleri ve mesleki tutumları ve mesleki alt değerlerinin arasında ilişki tespit edilememiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının **cinsiyetlerine** göre BİFÖ toplam ve ÖMTÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5
Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre standart sapma, ortalama ve t testi sonuçları

	Cinsiyet	**Toplam**	**x**	**ss**	**t**	**sd**	**p**
ÖMTÖ Toplam	Kadın	136	149,33	21,267	2,532	144	**,006****
	Erkek	10	131,90	16,894			
BİFÖ Toplam	Kadın	136	60,81	11,068	1,359	144	,088
	Erkek	10	55,90	10,577			
ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	Kadın	136	92,40	15,153	2,473	144	**,007****
	Erkek	10	80,30	11,215			
ÖMTÖ Değer alt ölçeği	Kadın	136	36,11	4,532	1,887	144	**,031***
	Erkek	10	33,30	4,738			
ÖMTÖ Uyum alt ölçeği	Kadın	136	20,82	3,850	2,020	144	**,023***
	Erkek	10	18,30	3,198			

Okul öncesi öğretmen adaylarının **cinsiyetine** göre, BİFÖ toplam puanları ($t_{(144)}$=1,359;p>,05) arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilirken; ÖMTÖ toplam puanı ($t_{(144)}$=2,532;p<,001), ÖMTÖ Sevgi alt puanları ($t_{(144)}$=2,473;p<,01), ÖMTÖ Değer alt boyutu puanı ($t_{(144)}$=1,887;p<,05) ve ÖMTÖ Uyum puanı ($t_{(144)}$=2,020;p<,05), arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunulmazken, öğretmenlik meslek tutumları ve mesleki alt tutumları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının **sınıf düzeylerine** göre BİFÖ toplam ve ÖMTÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.6'te sunulmuştur.

Tablo 4.6
Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre ortalama, standart sapma, t-testi sonuçları

	Sınıf Düzeyi	Toplam	x	ss	t	sd	p
ÖMTÖ Toplam	3. sınıf	79	148,9494	20,41486	,492	144	,312
	4. sınıf	67	147,1940	22,64498			
BİFÖ Toplam	3. sınıf	79	60,3418	10,38846	-,163	144	,436
	4. sınıf	67	60,6418	11,90327			
ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	3. sınıf	79	92,0000	14,83585	,365	144	,358
	4. sınıf	67	91,0746	15,71364			
ÖMTÖ Değer alt ölçeği	3. sınıf	79	36,2658	4,27788	,996	144	,161
	4. sınıf	67	35,5075	4,92481			
ÖMTÖ Uyum alt ölçeği	3. sınıf	79	20,6835	3,93389	,111	144	,456
	4. sınıf	67	20,6119	3,78576			

Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine ile , BİFÖ toplam puanları($t_{(144)}$= ,492;p>,001) , ÖMTÖ toplam puanları ($t_{(144)}$= ,163;p>,001) , ÖMTÖ Sevgi alt puanları($t_{(144)}$= ,365;p>,001) , ÖMTÖ Değer alt puanı ($t_{(144)}$= ,996;p>,001) ve ÖMTÖ Uyum Puanı ($t_{(144)}$= ,111;p>,001) arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile bilinçli farkındalıkları ve mesleki tutumları arasında bir ilişki yoktur.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının kardeş sayıları BİFÖ toplam ve ÖMTÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama değer sonuçları Tablo 4.7' de verilmiştir.

Tablo 4.7
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayılarına Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		Toplam	x	ss
BİFÖ Toplam	1=kardeş yok	16	60,75	13,117
	2=tek kardeş	57	61,71	10,574
	3=2 kardeş	28	62,21	10,457
	4=3 kardeş	17	61,76	9,182
	5=4 ve üzeri kardeş	28	55,28	11,661
	Toplam	146	60,47	11,071
ÖMTÖ Toplam	1=kardeş yok	16	155,68	16,487
	2=tek kardeş	57	147,56	21,452
	3=2 kardeş	28	154,57	21,475
	4=3 kardeş	17	147,29	19,189
	5=4 ve üzeri kardeş	28	139,10	22,677
	Toplam	146	148,14	21,409
ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	1=kardeş yok	16	95,81	12,475
	2=tek kardeş	57	91,08	14,996
	3=2 kardeş	28	96,00	15,997
	4=3 kardeş	17	92,29	13,354
	5=4 ve üzeri kardeş	28	85,28	15,913

	Toplam	146	91,57	15,198
ÖMTÖ Değer alt ölçeği	1=kardeş yok	16	38,18	2,428
	2=tek kardeş	57	35,63	4,608
	3=2 kardeş	28	36,42	4,358
	4=3 kardeş	17	34,82	5,659
	5=4 ve üzeri kardeş	28	35,35	4,801
	Toplam	146	35,91	4,585
ÖMTÖ Uyum alt ölçeği	1=kardeş yok	16	21,68	3,135
	2=tek kardeş	57	20,84	3,926
	3=2 kardeş	28	22,14	2,952
	4=3 kardeş	17	20,17	3,795
	5=4 ve üzeri kardeş	28	18,46	4,113
	Toplam	146	20,65	3,853

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre BİFÖ toplamdan aldıkları puan ortalamaları; kardeş yok ($\bar{x}$=60,7500; ss=13,11742), tek kardeş ($\bar{x}$=61,7193; ss=10,57415), iki kardeş ($\bar{x}$=62,2143; ss=41,45752), 3 kardeş ($\bar{x}$=61,7647; ss=9,18238),4 kardeş ve üzeri ($\bar{x}$ =55,2857; ss=11,66145), ve Toplam ($\bar{x}$=60,4795; ss=11,07107) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre ÖMTÖ toplamdan aldıkları puan ortalamaları; kardeş yok ($\bar{x}$=155,6875; ss=16,48724), tek kardeş ($\bar{x}$=147,5614; ss=21,45262), iki kardeş ($\bar{x}$=154,5714; ss=21,47596), 3 kardeş ($\bar{x}$=147,2941; ss=19,18907),4 kardeş ve üzeri ($\bar{x}$ =139,1071; ss=22,67702), ve Toplam ($\bar{x}$=148,1438; ss=21,40963) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre ÖMTÖ sevgi alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; kardeş yok ($\bar{x}$=95,8125; ss=12,47514), tek kardeş ($\bar{x}$=91,0877; ss=14,99676), iki kardeş ($\bar{x}$=96,0000; ss=15,99769), 3 kardeş ($\bar{x}$=92,2941; ss=13,35461),4 kardeş ve üzeri ($\bar{x}$ =85,2857; ss=15,91379), ve Toplam ($\bar{x}$=91,5753; ss=15,19884) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre ÖMTÖ değer alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; kardeş yok ($\bar{x}$=38,1875; ss=2,42813), tek kardeş ($\bar{x}$=35,6316; ss=4,60834), iki kardeş ($\bar{x}$=36,4286; ss=4,35829), 3 kardeş ($\bar{x}$=34,8235;

ss=5,65945),4 kardeş ve üzeri ($\bar{x}$=35,3571; ss=4,80134), ve Toplam ($\bar{x}$=35,9178; ss=4,58559) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre ÖMTÖ uyum alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; kardeş yok ($\bar{x}$=21,6875; ss=3,13515), tek kardeş ($\bar{x}$=20,8421; ss=3,92696), iki kardeş ($\bar{x}$=22,1429; ss=2,95289), 3 kardeş ($\bar{x}$=20,1765; ss=3,79531),4 kardeş ve üzeri ($\bar{x}$=18,4643; ss=4,11395), ve Toplam ($\bar{x}$=20,6507; ss=3,85351) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının **kardeş sayılarına** göre BİFÖ ve ÖMTÖ Toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.8'da verilmiştir.

Tablo 4.8
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayılarına Göre BİFÖ Ve ÖMTÖ Toplam Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın kaynağı
BİFÖ Toplam	Gruplar arası	956,442	4	239,111	2,005	,097	
	Gruplar içi	16815,996	141	119,262			
	Toplam	17772,438	145				
ÖMTÖ Toplam	Gruplar arası	4385,442	4	1096,360	2,490	**,046***	1>5 3>5
	Gruplar içi	62078,538	141	440,273			
	Toplam	66463,979	145				
ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	Gruplar arası	1965,429	4	491,357	2,197	,072	
	Gruplar içi	31530,243	141	223,619			
	Toplam	33495,671	145				
ÖMTÖ Değer alt ölçeği	Gruplar arası	123,557	4	30,889	1,489	,209	
	Gruplar içi	2925,457	141	20,748			
	Toplam	3049,014	145				
ÖMTÖ Uyum alt ölçeği	Gruplar arası	219,305	4	54,826	3,997	**,004****	1>4 2>4 3>4
	Gruplar içi	1933,880	141	13,715			
	Toplam	2153,185	145				

Okul öncesi öğretmen adaylarının **kardeş sayısına göre**, BİFÖ toplam puanları($F_{(4-141)}$=2,005;p>,05), ÖMTÖ Sevgi Alt Ölçeği puanı ($F_{(4-141)}$= 2,197;p>,05), ÖMTÖ Değer alt ölçeği puanı ($F_{(4-141)}$= 1,489;p>,05) arasında anlamlı bir fark bulunamazken, ÖMTÖ Toplam puanı ($F_{(4-141)}$=2,490;p,05) ve ÖMTÖ Uyum alt ölçeği puanı ($F_{(4-141)}$=3,997;p,05) arasında anlamlı bir fark gözlemlemiştir. Yani okul öncesi öğretmen adaylarının kardeş sayısının, adayın bilinçli farkındalık düzeyine herhangi bir farklılık yaratmadığı, adayın öğretmenlik mesleki tutumuna, büyük oranda uyum yönü ile anlamlı bir farklılık

olduğu gözlemlenmiştir. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Kardeşi olmayan öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının özellikle uyum yönüyle kardeşi olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılığın kaynağı, Kardeş yok arasında ($\bar{X}$ = 155,68) ve iki kardeş arasında ($\bar{X}$ = 154,57) 3 kardeş lehine anlamlı farklılık bulunmuştur [$F_{(4 - 141)}$ = 2,490; p<.05]. Kardeşi olmayan öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının özellikle uyum yönüyle kardeşi olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının anne eğitim durumu BİFÖ toplam ve ÖMTÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama değer sonuçları Tablo 4.9'de verilmiştir.

Tablo 4.9
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

				Toplam	Ortalama	Standart Sapma
Bifö Toplam			Okuryazar Değil	3	61,0000	14,42221
			Okur Yazar	22	58,0909	10,03285
			İlkokul	61	60,8197	11,31593
			Ortaokul	21	64,0952	10,39185
			Lise	30	59,1000	11,84483
			Üniversite	9	60,0000	10,39230
			Toplam	146	60,4795	11,07107
Ömtö Toplam			Okuryazar Değil	3	112,6667	28,72862
			Okur Yazar	22	141,4545	26,15472
			İlkokul	61	146,6230	20,09408
			Ortaokul	21	157,4286	15,59029
			Lise	30	150,0000	20,57283
			Üniversite	9	158,7778	12,51777
			Toplam	146	148,1438	21,40963
ÖMTÖ Ölçeği	Sevgi	Alt	Okuryazar Değil	3	69,3333	17,55942
			Okur Yazar	22	87,1818	20,12967
			İlkokul	61	90,8525	13,76570
			Ortaokul	21	97,0476	11,13318
			Lise	30	92,9000	15,31812
			Üniversite	9	97,4444	9,90090
			Toplam	146	91,5753	15,19884
ÖMTÖ Ölçeği	Değer	Alt	Okuryazar Değil	3	28,6667	7,76745
			Okur Yazar	22	35,0909	5,06067
			İlkokul	61	35,3770	4,84136
			Ortaokul	21	37,8571	3,55367
			Lise	30	36,3667	3,58621
			Üniversite	9	38,0000	2,34521
			Toplam	146	35,9178	4,58559
ÖMTÖ Ölçeği	Uyum	Alt	Okuryazar Değil	3	14,6667	4,93288
			Okur Yazar	22	19,1818	3,65977
			İlkokul	61	20,3934	3,95508
			Ortaokul	21	22,5238	2,67617

Lise	30	20,7333	3,80502
Üniversite	9	23,3333	1,73205
Toplam	146	20,6507	3,85351

Tablo 4.9 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Anne Eğitim Durumlarına göre BİFÖ toplamdan aldıkları puan ortalamaları Okuryazar değil ($\bar{x}$=61,0000; ss=14,42221), Okur yazar ($\bar{x}$=58,0909; ss=10,03285), İlkokul ($\bar{x}$=60,8197; ss=11,31593), Ortaokul ($\bar{x}$=64,0952; ss=10,39185), Lise ($\bar{x}$ =59,1000; ss=11,84483), Üniversite ($\bar{x}$=60,0000; ss=10,39230) ve Toplam ($\bar{x}$=60,4795; ss=11,07107) olduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Anne Eğitim Durumlarına göre ÖMTÖ toplamdan aldıkları puan ortalamaları; Okuryazar değil ($\bar{x}$=112,6667; ss=26,15472), Okur yazar ($\bar{x}$=141,4545; ss=26,15472), ilkokul ($\bar{x}$=146,6230; ss=20,09408), Ortaokul ($\bar{x}$=157,4286; ss=15,59029), Lise ($\bar{x}$ =150,0000; ss=20,57283), Üniversite ($\bar{x}$=158,7778; ss=12,51777) ve Toplam ($\bar{x}$=148,1438; ss=21,40963) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Anne Eğitim Durumlarına göre ÖMTÖ sevgi alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; Okuryazar değil ($\bar{x}$=69,3333; ss=17,55942), Okur yazar ($\bar{x}$=87,1818; ss=20,12967), İlkokul ($\bar{x}$=90,8525; ss=13,76570), Ortaokul ($\bar{x}$=97,0476; ss=11,13318), Lise ($\bar{x}$ =92,9000; ss=15,31812), Üniversite ($\bar{x}$=97,4444; ss=9,90090) ve Toplam ($\bar{x}$=91,5753; ss=15,19884) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Anne Eğitim Durumlarına göre ÖMTÖ değer alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; Okuryazar değil ($\bar{x}$=28,6667; ss=7,76745), Okur yazar ($\bar{x}$=35,0909; ss=5,06067), İlkokul ($\bar{x}$=35,3770; ss=4,84136), Ortaokul ($\bar{x}$=37,8571; ss=3,55367), Lise ($\bar{x}$=36,3667; ss=3,58621), Üniversite ($\bar{x}$=38,0000; ss=2,34521) ve Toplam ($\bar{x}$=35,9178; ss=4,58559) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Anne Eğitim Durumlarına göre ÖMTÖ uyum alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; Okuryazar değil ($\bar{x}$=14,6667; ss=4,93288), Okur yazar

($\bar{x}$=19,1818; ss=3,65977), İlkokul ($\bar{x}$=20,3934; ss=3,95508), Ortaokul ($\bar{x}$=22,5238; ss=2,67617), Lise ($\bar{x}$=20,7333; ss=3,80502), Üniversite ($\bar{x}$=23,3333; ss=1,73205) ve Toplam ($\bar{x}$=20,6507; ss=3,85351) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının **anne eğitim durumuna** göre BİFÖ ve ÖMTÖ Toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.10'de verilmiştir.

Tablo 4.10
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumuna Göre BİFÖ Ve ÖMTÖ Toplam Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Farkın kaynağı LSD**
BİFÖ Toplam	Gruplar arası	467,094	5	93,419	,756	,583	
	Gruplar içi	17305,344	140	123,610			
	Toplam	17772,438	145				
ÖMTÖ Toplam	Gruplar arası	7832,832	5	1566,566	3,741	,003*	1>2, 1>3, 1>4, 1>5 1>6, 4>6
	Gruplar içi	58631,147	140	418,794			
	Toplam	66463,979	145				
ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	Gruplar arası	2932,185	5	586,437	2,686	,024	
	Gruplar içi	30563,486	140	218,311			
	Toplam	33495,671	145				
ÖMTÖ Değer alt ölçeği	Gruplar arası	314,663	5	62,933	3,222	,009	4>3 4>6
	Gruplar içi	2734,351	140	19,531			
	Toplam	3049,014	145				
ÖMTÖ Uyum alt ölçeği	Gruplar arası	297,583	5	59,517	4,490	<,001*	1>2, 1>3, 1>4, 1>5, 3>6, 3>5
	Gruplar içi	1855,602	140	13,254			
	Toplam	2153,185	145				

Okul öncesi öğretmen adaylarının **anne eğitim durumu** ile, BİFÖ toplam puanları($F_{(5-140)}$= ,756;p>,05) , ÖMTÖ Sevgi Alt Ölçeği puanı ($F_{(5-140)}$= 2,686;p>,05), ÖMTÖ Değer alt ölçeği puanı ($F_{(5-140)}$= 3,222;p>,05) arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. ÖMTÖ Toplam puanı ($F_{(5-140)}$= 3,741;p,05) , ÖMTÖ Uyum alt ölçeği puanı ($F_{(5-140)}$= 4,990;p,05) arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Yani okul öncesi öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyi, adayın bilinçli farkındalık düzeyi ile bir ilişki yokken ve adayın öğretmenlik mesleki tutum ile arasında ortaya **anlamlı bir ilişki** gözlemlenmiştir. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Bu farklılığın kaynağı, okuryazar değil ($\bar{X}$ = 112,6667) ve Lise arasında ($\bar{X}$ = 150,0000) ortaokul, ilkokul, okuryazar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur [$F_{(5-140)}$ = 3,741; p<.05].Eğitimli olmayan anneler daha anlamlıdır diyebiliriz.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının baba eğitim durumu BİFÖ toplam ve ÖMTÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama değer sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		Toplam	**Ortalama**	**Standart Sapma**
BİFÖ Toplam	Okuryazar Değil	5	56,6000	8,08084
	Okur Yazar	4	64,7500	8,57807
	İlkokul	43	62,7907	10,46208
	Ortaokul	30	59,0000	14,16893
	Lise	43	60,1860	10,14949
	Üniversite	21	58,5714	10,05272
	Toplam	146	60,4795	11,07107
ÖMTÖ Toplam	Okuryazar Değil	5	150,2000	22,20811
	Okur Yazar	4	140,2500	34,13088
	İlkokul	43	148,9070	18,51102
	Ortaokul	30	149,7000	20,27764
	Lise	43	146,8140	25,32574
	Üniversite	21	148,0952	19,10211
	Toplam	146	148,1438	21,40963
ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	Okuryazar Değil	5	94,8000	14,48102
	Okur Yazar	4	83,2500	28,86030
	İlkokul	43	92,2791	12,47536
	Ortaokul	30	92,9667	14,21869
	Lise	43	90,5581	17,26309
	Üniversite	21	91,0476	15,46440
	Toplam	146	91,5753	15,19884
ÖMTÖ Değer alt ölçeği	Okuryazar Değil	5	35,4000	5,31977
	Okur Yazar	4	36,2500	4,27200
	İlkokul	43	35,7907	4,66271
	Ortaokul	30	36,1667	4,35560
	Lise	43	35,6977	5,24420
	Üniversite	21	36,3333	3,55434
	Toplam	146	35,9178	4,58559
ÖMTÖ Uyum alt ölçeği	Okuryazar Değil	5	20,0000	3,39116
	Okur Yazar	4	20,7500	2,50000
	İlkokul	43	20,8372	3,90927
	Ortaokul	30	20,5667	3,58813
	Lise	43	20,5581	4,46309
	Üniversite	21	20,7143	3,40797
	Toplam	146	20,6507	3,85351

Tablo 4.11 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Baba Eğitim Durumlarına göre BİFÖ toplamdan aldıkları puan ortalamaları Okuryazar değil ($\bar{x}$=56,6000; ss=8,08084), Okur yazar ($\bar{x}$=64,7500; ss=8,57807), İlkokul ($\bar{x}$=62,7907; ss=10,46208), Ortaokul ($\bar{x}$=59,0000; ss=14,16893), Lise ($\bar{x}$ =60,1860; ss=10,14949), Üniversite ($\bar{x}$=58,5714; ss=10,05272) ve Toplam ($\bar{x}$=60,4795; ss=11,07107) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Baba Eğitim Durumlarına göre ÖMTÖ toplamdan aldıkları puan

ortalamaları; Okuryazar değil ($\bar{x}$=150,2000; ss=22,20811), Okur yazar ($\bar{x}$=140,2500; ss=34,13088), ilkokul ($\bar{x}$=148,9070; ss=18,51102), Ortaokul ($\bar{x}$=149,7000; ss=20,27764), Lise ($\bar{x}$ =146,8140; ss=25,32574), Üniversite ($\bar{x}$=148,0952; ss=19,10211) ve Toplam ($\bar{x}$=148,1438; ss=21,40963) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Baba Eğitim Durumlarına göre ÖMTÖ sevgi alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; Okuryazar değil ($\bar{x}$=94,8000; ss=14,48102), Okur yazar ($\bar{x}$=83,2500; ss=28,86030), İlkokul ($\bar{x}$=92,2791; ss=12,47536), Ortaokul ($\bar{x}$=92,9667; ss=14,21869), Lise ($\bar{x}$ =90,5581; ss=17,26309), Üniversite ($\bar{x}$=91,0476; ss=15,46440) ve Toplam ($\bar{x}$=91,5753; ss=15,19884) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Baba Eğitim Durumlarına göre ÖMTÖ değer alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; Okuryazar değil ($\bar{x}$=35,4000; ss=5,31977), Okur yazar ($\bar{x}$=36,2500; ss=4,27200), İlkokul ($\bar{x}$=35,7907; ss=4,66271), Ortaokul ($\bar{x}$=36,1667; ss=4,35560), Lise ($\bar{x}$=35,6977; ss=5,24420), Üniversite ($\bar{x}$=36,3333; ss=3,55434) ve Toplam ($\bar{x}$=35,9178; ss=4,58559) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Baba Eğitim Durumlarına göre ÖMTÖ uyum alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; Okuryazar değil ($\bar{x}$=20,0000; ss=3,39116), Okur yazar ($\bar{x}$=20,7500; ss=2,50000), İlkokul ($\bar{x}$=20,8372; ss=3,90927), Ortaokul ($\bar{x}$=20,5667; ss=3,58813), Lise ($\bar{x}$=20,5581; ss=4,46309), Üniversite ($\bar{x}$=20,7143; ss=3,40797) ve Toplam ($\bar{x}$=20,6507; ss=3,85351) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının **baba eğitim durumlarına** göre BİFÖ ve ÖMTÖ Toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre BİFÖ Ve ÖMTÖ Toplam Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
BİFÖ Toplam	Gruplar arası	523,718	5	104,744	,850	,517
	Gruplar içi	17248,721	140	123,205		
	Toplam	17772,438	145			
ÖMTÖ Toplam	Gruplar arası	444,180	5	88,836	,188	,967

	Gruplar içi	66019,799	140	471,570		
	Toplam	66463,979	145			
ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	Gruplar arası	458,946	5	91,789	,389	,856
	Gruplar içi	33036,725	140	235,977		
	Toplam	33495,671	145			
ÖMTÖ Değer alt ölçeği	Gruplar arası	10,044	5	2,009	,093	,993
	Gruplar içi	3038,969	140	21,707		
	Toplam	3049,014	145			
ÖMTÖ Uyum alt ölçeği	Gruplar arası	4,317	5	,863	,056	,998
	Gruplar içi	2148,867	140	15,349		
	Toplam	2153,185	145			

Okul öncesi öğretmen adaylarının **baba eğitim durumu** ile, BİFÖ toplam puanları($F_{(5-140)}$= ,850;p>,05) , , ÖMTÖ Toplam puanı ($F_{(5-140)}$= ,1881;p,05) ÖMTÖ Sevgi Alt Ölçeği puanı ($F_{(5-140)}$= ,389;p>,05), ÖMTÖ Değer alt ölçeği puanı ($F_{(5-140)}$= ,093;p>,05) ÖMTÖ Uyum alt ölçeği puanı ($F_{(5-140)}$= ,998;p,05) arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyi, adayın bilinçli farkındalık düzeyine ve adayın öğretmenlik mesleki tutumuna anlamlı bir fark **yaratmadığı** gözlemlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal etkinliklere katılım durumu BİFÖ toplam ve ÖMTÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama değer sonuçları Tablo 4.13' de verilmiştir.

Tablo 4.13
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Etkinliklerine Katılım Durumlarına Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		Toplam	**Ortalama**	**Standart Sapma**
BİFÖ Toplam	Haftada bir	25	58,3200	11,61077
	Haftada iki üç	28	58,8929	12,25452
	Ayda bir	21	63,6190	9,11853
	Bazen	61	61,3443	10,98315
	Hiç	11	58,6364	10,50974
	Total	146	60,4795	11,07107
ÖMTÖ Toplam	Haftada bir	25	146,4400	19,51939
	Haftada iki üç	28	152,7143	18,64852
	Ayda bir	21	154,2857	19,69046
	Bazen	61	146,0656	22,08534
	Hiç	11	140,1818	29,15414
	Total	146	148,1438	21,40963
ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	Haftada bir	25	89,2400	15,07559
	Haftada iki üç	28	94,6071	13,59014
	Ayda bir	21	94,8571	15,63741
	Bazen	61	90,7541	15,22022
	Hiç	11	87,4545	18,48439
	Total	146	91,5753	15,19884

ÖMTÖ Değer alt ölçeği	Haftada bir	25	37,2800	2,90861
	Haftada iki üç	28	37,2143	3,53142
	Ayda bir	21	37,2857	2,98568
	Bazen	61	34,7377	5,11502
	Hiç	11	33,4545	6,90454
	Total	146	35,9178	4,58559
ÖMTÖ Uyum alt ölçeği	Haftada bir	25	19,9200	4,16253
	Haftada iki üç	28	20,8929	3,95661
	Ayda bir	21	22,1429	2,55511
	Bazen	61	20,5738	3,68537
	Hiç	11	19,2727	5,34960
	Total	146	20,6507	3,85351

Tablo 4.13 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal etkinliklere katılma Durumlarına göre BİFÖ toplamdan aldıkları puan ortalamaları Haftada bir ($\bar{x}$=58,3200; ss=11,61077), Haftada iki-üç ($\bar{x}$=58,8929; ss=12,25452), Ayda bir($\bar{x}$=63,6190; ss=9,11853), Bazen ($\bar{x}$=61,3443; ss=10,98315), Hiç ($\bar{x}$ =58,6364; ss=10,50974), ve Toplam ($\bar{x}$=60,4795; ss=11,07107) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal etkinliklere katılma Durumlarına göre ÖMTÖ toplamdan aldıkları puan ortalamaları; Haftada bir ($\bar{x}$=146,4400; ss=19,51939), Haftada iki-üç ($\bar{x}$=152,7143; ss=18,64852), Ayda bir ($\bar{x}$=154,2857; ss=19,69046), Bazen ($\bar{x}$=146,0656; ss=22,08534), Hiç ($\bar{x}$ =140,1818; ss=29,15414), ve Toplam ($\bar{x}$=148,1438; ss=21,40963) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal etkinliklere katılma Durumlarına göre ÖMTÖ sevgi alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; Haftada bir ($\bar{x}$=89,2400; ss=15,07559), Haftada iki-üç ($\bar{x}$=94,6071; ss=13,59014), Ayda bir ($\bar{x}$=94,8571; ss=15,63741), Bazen ($\bar{x}$=90,7541; ss=15,22022), Hiç ($\bar{x}$ =87,4545; ss=18,48439), ve Toplam ($\bar{x}$=91,5753; ss=15,19884) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal etkinliklere katılma Durumlarına göre ÖMTÖ değer alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; Haftada bir ($\bar{x}$=37,2800; ss=2,90861), Haftada iki-üç ($\bar{x}$=37,2143; ss=3,53142), Ayda bir ($\bar{x}$=37,2857; ss=2,98568), Bazen ($\bar{x}$=34,7377; ss=5,11502), Hiç ($\bar{x}$ =33,4545; ss=6,90454), ve Toplam ($\bar{x}$=35,9178; ss=4,58559) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal etkinliklere katılma Durumlarına göre ÖMTÖ uyum alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; Haftada bir ($\bar{x}$=19,9200; ss=4,16253), Haftada iki-üç ($\bar{x}$=20,8929; ss=3,95661), Ayda bir ($\bar{x}$=22,1429; ss=2,55511), Bazen ($\bar{x}$=20,5738; ss=3,68537), Hiç ($\bar{x}$ =19,2727; ss=5,34960ve Toplam ($\bar{x}$=20,6507; ss=3,85351) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının **sosyal etkinliklere katılım durumlarına** göre BİFÖ ve ÖMTÖ Toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Etkinliklere Katılım Durumlarına Göre BİFÖ Ve ÖMTÖ Toplam Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın kaynağı LSD
BİFÖ Toplam	Gruplar arası	477,051	4	119,263	,972	,425	
	Gruplar içi	17295,387	141	122,662			
	Toplam	17772,438	145				
ÖMTÖ Toplam	Gruplar arası	2410,445	4	602,611	1,327	,263	
	Gruplar içi	64053,534	141	454,280			
	Toplam	66463,979	145				
ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	Gruplar arası	847,822	4	211,956	,915	,457	
	Gruplar içi	32647,849	141	231,545			
	Toplam	33495,671	145				
ÖMTÖ Değer alt ölçeği	Gruplar arası	284,443	4	71,111	3,627	,008	1>2,3,45
	Gruplar içi	2764,571	141	19,607			3>4
	Toplam	3049,014	145				2>4
ÖMTÖ Uyum alt ölçeği	Gruplar arası	82,995	4	20,749	1,413	,233	
	Gruplar içi	2070,190	141	14,682			
	Toplam	2153,185	145				

Okul öncesi öğretmen adaylarının **sosyal etkinliklere katılım durumuna göre**, BİFÖ toplam puanları($F_{(4-141)}$= ,972;p>,05) , , ÖMTÖ Toplam puanı ($F_{(4-141)}$= ,1,1327,p>05) ÖMTÖ Sevgi Alt Ölçeği puanı ($F_{(4-141)}$= ,915;p>,05), ÖMTÖ Değer alt ölçeği puanı ($F_{(4-141)}$= 3,627;p>,05),ÖMTÖ Uyum alt ölçeği puanı ($F_{(4-141)}$= ,1,413;p>05) arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir Yani okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal etkinliklere katılım durumu, bilinçli farkındalık düzeyine ve adayın öğretmenlik mesleki tutumu ile anlamlı bir fark ortaya **çıkarmadığı** gözlemlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının alan tercihine etki eden bireysel etkenlere göre BİFÖ toplam ve ÖMTÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama değer sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Alan Tercihlerine Etki Eden Bireysel Etkenlere Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		Toplam	Ortalama	Standart Sapma
BİFÖ Toplam	Alana ilgi	101	61,9505	10,65587
	Aile isteği	3	53,0000	12,49000
	Atanma ihtimali	24	59,3750	12,52411
	Meslek sahibi olmak	6	55,8333	11,07098
	Diğer nedenlerden dolayı	12	54,5000	9,10045
	Total	146	60,4795	11,07107
ÖMTÖ Toplam	Alana ilgi	101	154,6337	17,98873
	Aile isteği	3	116,3333	21,07922
	Atanma ihtimali	24	143,7917	15,72862
	Meslek sahibi olmak	6	133,3333	19,00175
	Diğer nedenlerden dolayı	12	117,5833	22,26476
	Total	146	148,1438	21,40963
ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	Alana ilgi	101	96,5149	12,03047
	Aile isteği	3	67,3333	22,05297
	Atanma ihtimali	24	87,6667	10,93326
	Meslek sahibi olmak	6	81,6667	12,78541
	Diğer nedenlerden dolayı	12	68,8333	16,77028
	Total	146	91,5753	15,19884
ÖMTÖ Değer alt ölçeği	Alana ilgi	101	36,6040	4,42737
	Aile isteği	3	31,6667	2,08167
	Atanma ihtimali	24	35,8333	3,38368
	Meslek sahibi olmak	6	33,3333	6,91857
	Diğer nedenlerden dolayı	12	32,6667	5,29723
	Total	146	35,9178	4,58559
ÖMTÖ Uyum alt ölçeği	Alana ilgi	101	21,5149	3,47452
	Aile isteği	3	17,3333	2,51661
	Atanma ihtimali	24	20,2917	3,44496
	Meslek sahibi olmak	6	18,3333	4,80278
	Diğer nedenlerden dolayı	12	16,0833	3,70401
	Total	146	20,6507	3,85351

Tablo 4.15 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Alan Tercihine etki eden bireysel etkenler durumuna göre BİFÖ toplamdan aldıkları puan ortalamaları Alana ilgi bir ($\bar{x}$=61,9505; ss=10,65587), Aile isteği ($\bar{x}$=53,0000; ss=12,49000), Atanma ihtimali ($\bar{x}$=59,3750; ss=12,52411), Meslek sahibi olmak ($\bar{x}$=55,8333; ss=11,07098), Diğer

nedenlerden dolayı ($\bar{x}$ =54,5000; ss=9,10045), ve Toplam ($\bar{x}$=60,4795; ss=11,07107) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Alan Tercihine etki eden bireysel etkenler durumuna göre ÖMTÖ toplamdan aldıkları puan ortalamaları; Alana ilgi ($\bar{x}$=154,6337; ss=17,98873), Aile isteği ($\bar{x}$=116,3333; ss=21,07922), Atanma ihtimali ($\bar{x}$=143,7917; ss=10,93326), Meslek sahibi olmak ($\bar{x}$=133,3333; ss=19,00175), Diğer nedenlerden dolayı ($\bar{x}$ =117,5833; ss=22,26476), ve Toplam ($\bar{x}$=148,1438; ss=21,40963) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Alan Tercihine etki eden bireysel etkenler durumuna göre ÖMTÖ sevgi alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; Alana ilgi ($\bar{x}$=96,5149; ss=12,03047), Aile isteği ($\bar{x}$=67,3333; ss=22,05297), Atanma ihtimali ($\bar{x}$=87,6667; ss=15,63741), Meslek sahibi olmak ($\bar{x}$=81,6667; ss=12,78541), Diğer nedenlerden dolayı ($\bar{x}$ =68,8333; ss=16,77028), ve Toplam ($\bar{x}$=91,5753; ss=15,19884) olduğu görülmektedir.

Tablo4.15 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Alan Tercihine etki eden bireysel etkenler durumuna göre ÖMTÖ değer alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; Alana ilgi ($\bar{x}$=36,6040; ss=4,42737), Aile isteği ($\bar{x}$=31,6667; ss=2,08167), Atanma ihtimali ($\bar{x}$=35,8333; ss=3,38368), Meslek sahibi olmak ($\bar{x}$=33,3333; ss=6,91857), Diğer nedenlerden dolayı ($\bar{x}$ =32,6667; ss=5,29723), ve Toplam ($\bar{x}$=35,9178; ss=4,58559) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Alan Tercihine etki eden bireysel etkenlere göre ÖMTÖ uyum alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; Alana ilgi ($\bar{x}$=21,5149; ss=3,47452), Aile isteği ($\bar{x}$=17,3333; ss=2,51661), Atanma ihtimali ($\bar{x}$=20,2917; ss=3,44496), Meslek sahibi olmak ($\bar{x}$=18,3333; ss=4,80278), Diğer nedenlerden dolayı ($\bar{x}$ =16,0833; ss=3,70401) ve Toplam ($\bar{x}$=20,6507; ss=3,85351) olduğu görülmektedir

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Alan Tercihine etki eden bireysel etkenlere göre BİFÖ ve ÖMTÖ Toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.16'te verilmiştir.

Tablo 4.16
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Alan Tercihine Etki Eden Bireysel Etkenlere Göre BİFÖ Ve ÖMTÖ Toplam Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın kaynağı LSD
BİFÖ Toplam	Gruplar arası	974,228	4	243,557	2,044	,091	
	Gruplar içi	16798,211	141	119,136			
	Toplam	17772,438	145				
ÖMTÖ Toplam	Gruplar arası	20267,659	4	5066,915	15,465	<,001*	1>2,3,45
	Gruplar içi	46196,321	141	327,633			4>5
	Toplam	66463,979	145				
ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	Gruplar arası	11389,444	4	2847,361	18,161	<,001*	1>3,5
	Gruplar içi	22106,228	141	156,782			
	Toplam	33495,671	145				
ÖMTÖ Değer alt ölçeği	Gruplar arası	268,855	4	67,214	3,409	,011	
	Gruplar içi	2780,158	141	19,717			
	Toplam	3049,014	145				
ÖMTÖ Uyum alt ölçeği	Gruplar arası	394,082	4	98,521	7,897	<,001*	1>2,3,4,
	Gruplar içi	1759,103	141	12,476			5
	Toplam	2153,185	145				2>5
							3>5

Okul öncesi öğretmen adaylarının Alan tercihine etki eden bireysel etkenler ile, BİFÖ toplam puanları(F(4-141)= 2,044;p>,05) , ÖMTÖ Değer Alt Ölçeği puanı (F(4-141)= 3,409;p>,05), arasında anlamlı bir fark bulunamazken , ÖMTÖ Toplam puanı (F(4-141)= 15,465;p>05), ÖMTÖ Değer alt ölçeği puanı (F(4-141)= 3,409;p>,05) ve ÖMTÖ Uyum alt ölçeği puanı (F(4-141)= 7,897;p>,05) arasında anlamlı bir fark gözlemlemiştir. Yani okul öncesi öğretmen adaylarının Alan Tercihine etki eden bireysel etkenlerin, adayın bilinçli farkındalık düzeyine herhangi bir farklılık yaratmadığı, adayın öğretmenlik mesleki tutumu ve sevgi ve uyum alt boyutları ile anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının alan tercihi bireysel etkenleri öğretmenlik mesleği tutumlarını etkilemektedir.

Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Bu farklılığın kaynağı, Alana ilgi ($\bar{X}$ =

154,6337) ve aile isteği, atanma ihtimali, diğer nedenler durumları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur [$F_{(4-141)} = 15,465$; $p<.05$].

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Alan tercihine etki eden diğer etkenlere göre BİFÖ toplam ve ÖMTÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama değer sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir

Tablo 4.17
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Alan Tercihlerine Etki Eden Diğer Etkenlere Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		Toplam	**Ortalama**	**Standart Sapma**
BİFÖ Toplam	Aile	12	56,5000	9,27852
	Kendi isteği	125	61,5280	10,83049
	Çevre etkisi	9	51,2222	12,15296
	Total	146	60,4795	11,07107
ÖMTÖ Toplam	Aile	12	132,4167	20,65940
	Kendi isteği	125	150,7520	20,67126
	Çevre etkisi	9	132,8889	18,94363
	Total	146	148,1438	21,40963
ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	Aile	12	77,7500	16,08006
	Kendi isteği	125	93,7280	14,23726
	Çevre etkisi	9	80,1111	13,51337
	Total	146	91,5753	15,19884
ÖMTÖ Değer alt ölçeği	Aile	12	35,0833	3,55370
	Kendi isteği	125	36,0720	4,72156
	Çevre etkisi	9	34,8889	3,95109
	Total	146	35,9178	4,58559
ÖMTÖ Uyum alt ölçeği	Aile	12	19,5833	3,11764
	Kendi isteği	125	20,9520	3,85180
	Çevre etkisi	9	17,8889	3,75648
	Total	146	20,6507	3,85351

Tablo 4.17 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Alan Tercihine etki eden diğer etkenlere göre BİFÖ toplamdan aldıkları puan ortalamaları, Aile etkisi ($\bar{x}$=56,5000; ss=9,27852), Kendi isteği ($\bar{x}$=61,5280; ss=10,83049), Çevre etkisi ($\bar{x}$=51,2222; ss=12,15296), ve Toplam ($\bar{x}$=60,4795; ss=11,07107) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.17 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Alan Tercihine etki eden diğer etkenlere göre ÖMTÖ toplamdan aldıkları puan ortalamaları; Aile etkisi ($\bar{x}$=132,4167; ss=20,65940), Kendi isteği ($\bar{x}$=150,7520; ss=20,67126), Çevre etkisi ($\bar{x}$=132,8889; ss=18,94363), ve Toplam ($\bar{x}$=148,1438; ss=21,40963) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.17 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Alan Tercihine etki eden diğer etkenlere göre ÖMTÖ sevgi alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları, Aile etkisi i ($\bar{x}$=77,7500; ss=16,08006), Kendi isteği ($\bar{x}$=93,7280; ss=14,23726), Çevre etkisi ($\bar{x}$=80,1111; ss=13,51337) ve Toplam ($\bar{x}$=91,5753; ss=15,19884) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.17 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Alan Tercihine etki eden diğer etkenle göre ÖMTÖ değer alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; Aile etkisi ($\bar{x}$=35,0833; ss=3,55370), Kendi isteği ($\bar{x}$=20,9520; ss=3,85180), Çevre etkisi ($\bar{x}$=34,8889; ss=3,95109) ve Toplam ($\bar{x}$=35,9178; ss=4,58559) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.17 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Alan Tercihine etki eden diğer etkenlere göre ÖMTÖ uyum alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; Aile etkisi ($\bar{x}$=19,5833; ss=3,11764), Kendi isteği ($\bar{x}$=20,9520; ss=3,85180), Çevre etkisi ($\bar{x}$=17,8889; ss=3,75648) ve Toplam ($\bar{x}$=20,6507; ss=3,85351) olduğu görülmektedir

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Alan Tercihine etki eden diğer etkenlere göre BİFÖ ve ÖMTÖ Toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Alan Tercihine Etki Eden Diğer Etkenler Durumlarına Göre BİFÖ Ve ÖMTÖ Toplam Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın kaynağı LSD
BİFÖ Toplam	Gruplar arası	1098,731	2	549,365	4,712	,052	
	Gruplar içi	16673,708	143	116,599			
	Toplam	17772,438	145				
ÖMTÖ Toplam	Gruplar arası	5912,862	2	2956,431	6,982	**,001****	1>2
	Gruplar içi	60551,118	143	423,434			1>3
	Toplam	66463,979	145				3>2
ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	Gruplar arası	4055,780	2	2027,890	9,850	**<,001****	1>2
	Gruplar içi	29439,891	143	205,873			1>3
	Toplam	33495,671	145				2>3
ÖMTÖ Değer alt ölçeği	Gruplar arası	20,856	2	10,428	,492	,612	
	Gruplar içi	3028,158	143	21,176			
	Toplam	3049,014	145				
ÖMTÖ Uyum alt ölçeği	Gruplar arası	93,667	2	46,834	3,252	,051	
	Gruplar içi	2059,518	143	14,402			
	Toplam	2153,185	145				

Okul öncesi öğretmen adaylarının Alan Tercihine etki eden diğer etkenler ile, BİFÖ toplam puanları($F_{(2-143)} = 4,712;p>,05$) , ÖMTÖ Değer Alt Ölçeği puanı ($F_{(2-143)} = ,492;p>,05$), ve ÖMTÖ Uyum alt ölçeği puanı ($F_{(2-143)} = 3,252;p>,05$) arasında anlamlı bir fark bulunamazken , ÖMTÖ Toplam puanı ($F_{(2-143)}= 6,982;p<05$) ve ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği puanı ($F_{(2-143)} = 9,850;p>,05$) ile arasında anlamlı bir fark gözlemlemiştir. Yani okul öncesi öğretmen adaylarının Alan Tercihine etki eden diğer etkenlerin, adayın bilinçli farkındalık düzeyine herhangi bir farklılık yaratmadığı, adayın öğretmenlik mesleki tutumu ve sevgi boyutları ile anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının alan tercihine etki eden diğer etkenler, adayın öğretmenlik mesleğine tutumunu etkilemektedir.

Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Bu farklılığın kaynağı Aile isteği ($\bar{X}$ = 132,4167), ve kendi isteği, çevre etkisi durumları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur [$F_{(2-143)} = 6,982$; $p<.05$].

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının Alan memnuniyet durumu BİFÖ toplam ve ÖMTÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama değer sonuçları Tablo 4.19'da verilmiştir

Tablo 4.19
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Alan Memnuniyet Durumlarına Göre BİFÖ ve ÖMTÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkini Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		Toplam	**Ortalama**	**Standart Sapma**
BİFÖ Toplam	Memnunum	123	61,2520	11,06137
	Kısmen memnunum	18	58,1111	10,27784
	Memnun değilim	5	50,0000	9,02774
	Total	146	60,4795	11,07107
ÖMTÖ Toplam	Memnunum	123	151,9106	18,85928
	Kısmen memnunum	18	134,2778	22,27319
	Memnun değilim	5	105,4000	8,61974
	Total	146	148,1438	21,40963
ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	Memnunum	123	94,4797	12,76994
	Kısmen memnunum	18	80,4444	17,01287
	Memnun değilim	5	60,2000	11,07700
	Total	146	91,5753	15,19884
ÖMTÖ Değer alt ölçeği	Memnunum	123	36,2439	4,44334
	Kısmen memnunum	18	35,6111	4,11795
	Memnun değilim	5	29,0000	4,94975
	Total	146	35,9178	4,58559
ÖMTÖ Uyum alt ölçeği	Memnunum	123	21,1870	3,56979
	Kısmen memnunum	18	18,2222	4,41329
	Memnun değilim	5	16,2000	2,58844
	Total	146	20,6507	3,85351

Tablo .4.19 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının memnuniyet durumuna göre BİFÖ toplamdan aldıkları puan ortalamaları, Memnunum ($\bar{x}$=61,2520; ss=11,06137), Kısmen Memnunum ($\bar{x}$=58,1111; ss=10,27784), Memnun Değilim ($\bar{x}$=50,0000; ss=9,02774), ve Toplam ($\bar{x}$=60,4795; ss=11,07107) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.19 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının memnuniyet durumuna göre ÖMTÖ toplamdan aldıkları puan ortalamaları; Memnunum ($\bar{x}$=151,9106; ss=18,85928), Kısmen Memnunum ($\bar{x}$=134,2778; ss=22,27319), Memnun Değilim ($\bar{x}$=105,4000; ss=8,61974), ve Toplam ($\bar{x}$=148,1438; ss=21,40963) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.19 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının memnuniyet durumuna göre ÖMTÖ sevgi alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları, Memnunum ($\bar{x}$=94,4797; ss=12,76994), Kısmen Memnunum ($\bar{x}$=80,4444; ss=17,01287), Memnun Değilim ($\bar{x}$=60,2000; ss=11,07700) ve Toplam ($\bar{x}$=91,5753; ss=15,19884) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.19 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının memnuniyet durumuna göre ÖMTÖ değer alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; Memnunum ($\bar{x}$=36,2439; ss=4,44334), Kısmen Memnunum ($\bar{x}$=35,6111; ss=4,11795), Memnun Değilim ($\bar{x}$=29,0000; ss=4,94975) ve Toplam ($\bar{x}$=35,9178; ss=4,58559) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.19 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının memnuniyet durumuna göre ÖMTÖ uyum alt ölçeğinde aldıkları puan ortalamaları; Memnunum ($\bar{x}$=21,1870; ss=3,56979), Kısmen Memnunum ($\bar{x}$=18,2222; ss=4,41329), Memnun Değilim ($\bar{x}$=16,2000; ss=2,58844) ve Toplam ($\bar{x}$=20,6507; ss=3,85351) olduğu görülmektedir

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının memnuniyet durumuna göre BİFÖ ve ÖMTÖ Toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Memnuniyet Durumuna Göre BİFÖ Ve ÖMTÖ Toplam Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın kaynağı LSD
BİFÖ Toplam	Gruplar arası	723,474	2	361,737	3,034	,051	
	Gruplar içi	17048,965	143	119,224			
	Toplam	17772,438	145				
ÖMTÖ Toplam	Gruplar arası	14341,152	2	7170,576	19,673	<,001**	1>2
	Gruplar içi	52122,827	143	364,495			1>3
	Toplam	66463,979	145				2>3
ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği	Gruplar arası	8189,728	2	4094,864	23,139	<,001**	1>2
	Gruplar içi	25305,944	143	176,965			1>3
	Toplam	33495,671	145				2>3
ÖMTÖ Değer alt ölçeği	Gruplar arası	254,053	2	127,026	6,499	,002**	1>2
	Gruplar içi	2794,961	143	19,545			1>3
	Toplam	3049,014	145				3>2
ÖMTÖ Uyum alt ölçeği	Gruplar arası	240,575	2	120,287	8,994	<,001**	1>2
	Gruplar içi	1912,610	143	13,375			1>3
	Toplam	2153,185	145				2>3

Okul öncesi öğretmen adaylarının Okul Öncesi Öğretmenliği Alan Memnuniyet Durumuna göre, BİFÖ toplam puanları($F_{(2-143)}$= 3,034;p>,05) , arasında anlamlı bir fark bulunamazken, ÖMTÖ Toplam puanı ($F_{(2-143)}$= 19,673;p<05) ve ÖMTÖ Sevgi alt ölçeği puanı ($F_{(2-143)}$ = 23,139;p>,05) ÖMTÖ Değer Alt Ölçeği puanı ($F_{(2-143)}$ = 6,499;p>,05), ve ÖMTÖ Uyum alt ölçeği puanı ($F_{(2-143)}$ = 8,994;p>,05) ile arasında anlamlı bir fark gözlemlemiştir. Yani okul öncesi öğretmen adaylarının memnuniyet durumlarının, adayın bilinçli farkındalık düzeyine herhangi bir farklılık yaratmadığı, adayın öğretmenlik mesleki tutumu ile anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının alan memnuniyeti, adayın öğretmenlik mesleğine tutumunu etkilemektedir.

Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Bu farklılığın kaynağı Memnunum ($\bar{X}$ = 151,9106) ile kısmen memnunum ($\bar{X}$ = 134,2778) , memnun değilim($\bar{X}$ = 148,1438) durumları arasında memnunum lehine anlamlı farklılık bulunmuştur [$F_{(2-143)}$ = 19,673; p<.05].

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir, farklı değişkenler açısından anlamlı farklar oluşturup oluşturmadığı bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile birlikte alan yazınıyla incelenerek alt amaçlar doğrultusunda tartışılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve mesleki tutum düzeyleri arasındaki ilişkiler ile bilinçli farkındalık ve mesleki tutum seviyelerinin farklı özellikler (yaş, cinsiyet, alan tercih sırası, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sosyal etkinliklere katılım, sınıf düzeyi, alan tercih sırası, alan tercihine etki eden bireysel etkenler, alan tercihine etki eden diğer etkenler ve okul öncesi alanından memnuniyet) açısından farklılık gösterme durumları alanyazında yer alan araştırmaların bulguları ile desteklenerek ele alınmıştır.

Bu bağlamda araştırmanın ilk amacı olan okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri ve mesleki tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmen adayının bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça mesleki tutumunun olumlu yönde ve (sevgi, uyum) alt boyutlarıyla birlikte arttığı gözlemlenmiştir. Başka bir deyiş ile okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalığının artması, öğretmen adayının mesleğine karşı tavrının gelişmesine, mesleğine uyum sağlayabilmesine, yaptığı işine sevgi ile yaklaşmasına, çalışma ortamına ve öğrencilerine daha uyumlu ve yol gösterici şekilde çalışmasına olanak vermektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerinin öğretmenlik mesleği tutumlarının incelenmesiyle, öğretmen adayının bilinçli farkındalığının üzerinde etkili olduğu ancak büyük bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu durumda göz ardı edilmemesi gereken nokta okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıklarının orta düzeyde olmasıdır. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki tutumları yüksek düzeydedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının yüksek düzeyde bilinçli farkındalığa sahip olmamalarının

onların öğretmenlik mesleği tutumları üzerinde çok güçlü etki yaratmamış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın alt amaçlarından olan okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıklarının ne düzeyde olduğu incelendiğinde öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri orta olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt amaçlarından olan okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının ne düzeyde olduğu toplam ve alt boyutlarıyla incelendiğinde toplam ve tüm boyutlarda çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Koyuncu (2019), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutum puanlarının değer verme ve mesleki gelişime açıklık alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin-Sak, Sak ve Tuncer (2019) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarının yüksek düzeyde olduğu, Özder, Konduralı ve Zeki (2010) tarafından öğretmen adayları ile yürütülen araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Lašek ve Wiesenbergová (2007) 138 öğretmen adayı ile birlikte yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının olumlu yönde olduğu bulunmuştur. Doğrul ve Kılıç (2020) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının çok yüksek olduğu bulgularına rastlanmıştır. Aslan ve Akyol (2006) öğretmenlerin mesleğe ilişkin olumlu tutumlarının mesleki başarı ve bağlılıklarının artmasında en önemli etken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulara karşı olarak Chakroborty ve Mondal (2014)'in 1032 katılımcı öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının tutumlarının %8,5'inin çok yüksek düzeyde tutum puanı aldığı , %66,5'inin ortalama tutum düzeyinde puan aldığı, %25'inin düşük tutum düzeyinde puan aldıklarını belirlemiştir. Chakroborty ve Mondal (2014)'e göre bu durumun sebebi olarak öğretmen adaylarının kendini mesleki olarak yetkin hissetmemesi ve öğretmen adayının stres düzeylerinin yüksek olması şeklinde açıklanmaktadır. Çevik (2022), okul öncesi öğretmenleri ile yürütülen araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının 'orta' düzeyde olduğu bulgularına rastlanmıştır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının mesleki tükenmiş durumları haricinde çok yüksek olduğu

belirtilmiştir. Yapılan çalışmalarda öğretmenler ve öğretmen adaylarının genellikle mesleki tutumları yüksek olduğu, bu düzeyin sadece mesleki tükenmişlik veya stres yaşayan öğretmenlerde orta düzey ve altına düştüğü gözlemlenmiştir. Bu durumun sebebinin öğretmen ve öğretmen adaylarının iyi-oluş haline ulaşamaması, içinde bulunduğu durumu veya olayı kavrayamaması-iyi yönetememesi gösterilebilir.

Araştırmanın alt amaçlarından olan okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıkları ve mesleki tutumlarının farklı değişkenler açısından anlamlı bir ilişki oluşturup oluşturmadığı incelendiğinde; Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşları artarken bilinçli farkındalık düzeyleri ve mesleki tutumları ve mesleki tutum alt değerlerinin artmadığı tespit edilmiştir İncelenen bazı çalışmalar, öğretmen adaylarının yaşları ile bilinçli farkındalık düzeyleri ve mesleki tutum, arasında anlamlı bir fark tespit edemezken (Akkaya, 2019; Özgün, 2018); bu araştırmanın bulguları ile zıt sonuçlar elde eden ve yaş ile öğretmen adaylarının mesleki tutumları ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar da literatürde yer almaktadır (Acer, 2018; Tacı, 2017;Efecan,2022).Bu durumun sebebinin öğretmen adaylarının yaşlarının ortalamasının (19-23), yakınlığı gösterilebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi alanını tercih sırası ile bilinçli farkındalık ve mesleki tutum arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmen adayının tercih sırası azaldıkça mesleki tutumlarının yükseldiği görülmüştür. Okul öncesi öğretmen adayı bölümü tercih ettiği sıra sayısı azaldıkça, okul öncesi öğretmenliği alanı lisans eğitiminde, okul öncesi öğretmenliği meslek tutumunu arttırmaktadır. Ekinci (2017)'nin 419 katılımcı ile yaptığı araştırmada öğretmenlik mesleğinin seçiminde motivasyonun mesleğe karşı tutumu değiştirdiğini belirtilmiştir. Bu sonuç araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının anne yaşları incelendiğinde, annenin yaşı arttıkça öğretmen adayının mesleki tutumunun yükseldiği belirlenmiştir. Aynı durum baba yaşı için incelendiğinde bilinçli farkındalık ve mesleki tutum toplam ve alt boyutları için bir fark gözlemlenememiştir. Okul öncesi öğretmen adayının anne figürünün yaşı öğretmen adayı için mesleğine karşı tutumunu

belirlemede ön plana çıkmaktadır. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının anne eğitim durumları bilinçli farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleği tutumlarıyla incelendiğinde; öğretmen adaylarının anne eğitim seviyesi düştükçe mesleki tutumlarının uyum boyutu ile yükseldiği gözlemlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarını etkileyen baskın faktör olarak karşımıza çıkan anne figürünün eğitim eksikliği öğretmen adayını mesleğine ve mesleki çevresine uyum konusunda adayı etkilemektedir. Aynı şekilde okul öncesi öğretmen adaylarının baba eğitim durumları, bilinçli farkındalık ve mesleki tutum toplam ve alt boyutlarıyla birlikte incelendiğinde anlamlı bir fark çıkmamıştır. Okul öncesi öğretmen adayları için ebeveyn figürleri olan anne- baba öğretmen adayının bilinçli farkındalık düzeyine bir etki etmez iken, mesleki tutum konusunda okul öncesi öğretmen adayının anne figürünü ön plana çıkardığı görülmektedir. Çocuk yaşta başlayan rol özdeşiminin bir devamı olarak çocuk sadece davranışlarıyla değil, tüm değerleri, tavırları ve standartlarıyla yetişkinlere benzemeye çalışır. İkincisi, çocuk ilk yıllarda seçtiği cinsiyet rolünü yetişkinlikte gerçekleştirir. Babasıyla özdeşleşen bir erkek çocuk yaşamında erkek grubunun bir üyesi olmayı tercih eder, erkek davranışlarını kabul eder. Bu rol özdeşimi hayatın devamında benimsenerek devam eder (Belli, Akcay, Bal Yılmaz,2021). Araştırmada oluşan bu farklılığın sebebi olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun kadın olmasından kaynaklı olabilir.

Bu bulguya karşıt olarak, Ak (2021)'ın yaptığı araştırma, anne-babanın bilinçli farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu, anne yaşlarının belirli bir fark yaratmadığını, baba yaşlarının ise olumlu bir fark yarattığını bulgusu verilebilir. Çelik (2020) ise bilinçli farkındalık düzeyinin anne ve baba yaşları ile birlikte arttığını belirtmiştir. Bluth ve Wahler(2011)'ın 50 katılımcıyla yaptığı araştırmada bilinçli farkındalığı yüksek düzeyde olan annelerin çocuğu ile arasındaki ilişkinin empati yönünden daha yüksek olduğu ama bireyin gelişiminde daha gözlemci yönde olduğu görüşmüş olup ,bilinçli farkındalığı yüksek olan annelerin çocukların davranış ve tutumlarına yönelik çabalarının daha az olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada oluşan farklılığın sebebi baba yaşlarının uzak olmasından kaynaklı olabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin bilinçli farkındalık ve mesleki tutum toplam ve alt boyutlarının ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okul öncesi öğretmen adayları kadın cinsiyeti ağırlıklı olmasına rağmen her iki cinsiyet için bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulguya karşıt olarak, Lašek ve Wiesenbergová'nın (2007) 138 öğretmen adayı ile yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının cinsiyete göre değiştiği, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretemem adaylarına göre daha yüksek olduğu bulgusu verilebilir. Bu durum her iki cinsiyetten öğretmen adaylarının aynı mesleki ders sürecinden geçiyor olmalarının sebep olduğu söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıkları ve öğretmenlik meslek tutumları, sınıf düzeyleri ile arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmada bulunan bu bulgunun, öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık yönünden pandemi süreci ardından, iki yıl uzaktan eğitim görmesi ve deneyimlerinin az olması; mesleki tutum yönüyle, oluşan bu pandemi sürecinde uygulamalı derslerinin, öğretmenlik deneyimlerinin azlığı ile açıklanabilir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıkları ve öğretmenlik meslek tutumları, kardeş sayılarına göre incelendiğinde öğretmenlik mesleğine olan tutumumun kardeş sayısına göre değiştiği, daha az kardeşi olan öğretmen adayının mesleki tutumu özellikle uyum boyutunu ön plana çıkartarak yükselmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının kardeş sayısının daha düşük olması, öğretmen adayının mesleğini benimsemede, mesleğe ve meslek çevresine daha kolay uyum sağlamada daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık ve öğretmenlik meslek tutumları toplam ve alt boyutları ile okul öncesi öğretmen adayının sosyal etkinliklere katılım durumu incelendiğinde, öğretmen adayının sosyal etkinliklere katılım durumunun bilinçli farkındalığa ve mesleki tutumuna bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Ak (2021)'e göre bireyin bilinçli farkındalığının yüksek olması sosyal becerilerine etki etmektedir. Araştırmada oluşan bu farkın sebebinin öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerinin orta düzey olması kaynaklı olabilir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının alan tercihine etki eden bireysel etkenler durumu öğretmen adayının bilinçli farkındalık ve mesleki tutum düzeyleri ile ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunun alana ilgisinin olduğu ve bu sebep ile okul öncesi öğretmenliği alanını seçtikleri, öğretmen adaylarından okul öncesi alanına ilgisi olanların öğretmen mesleki tutumlarının da bunla bağlantılı olarak yükseldiği, mesleğine ve meslek çevresine sevgi ile yaklaştığı, mesleğine uyum konusunda adayın bir problem yaşamadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının alan tercihine etki eden diğerler etkenler durumu, öğretmen adayının bilinçli farkındalık ve mesleki tutum düzeyleri ile ilişkisi incelendiğinde, öğretmen adaylarının kendi isteğiyle okul öncesi öğretmenliği alanını seçtiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği alanını kendi tercihiyle seçen öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek tutumlarının yüksek olduğu, özellikle sevgi boyutu ile öğretmen adayının alan tercihini kendi isteği doğrultusunda yapmasının adayın mesleğine karşı tutumunu sevgi yönüyle değiştirdiğini göstermektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliği alanından memnuniyet durumlarının, öğretmen adayının bilinçli farkındalık ve mesleki tutum düzeyleri ile ilişkisi incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun okul öncesi alanından memnun olduğu gözlemlenmiştir. Okul öncesi öğretmenliği alanından memnun ve kısmen memnun olan öğretmen adaylarının mesleki tutumları tüm boyutları ile yüksek olarak incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenliği alanından memnun ve kısmen memnun olan öğretmen adayları öğretmenlik mesleği tutumları her açıdan olumludur.

BÖLÜM VI

6. ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık ve öğretmenlik mesleği tutum düzeyleri incelenmiş; bilinçli farkındalık ile öğretmenlik mesleği tutumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bilinçli farkındalığı yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği tutumlarının da yüksek olması, öğretmen adaylarına yönelik bilinçli farkındalık eğitimlerinin verilmesinin önemini vurgulamaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde bu eğitimin verilmesi, öğretmenlerin yeterliliğini arttıracaktır.

Yükseköğretim kurulu programına dersler eklenebilir. Tüm okullarda, tüm öğretmenler için bilinçli farkındalık hakkında farkındalık yaratacak ve öğretmenlerin kendilerini bu konuda geliştirmelerini sağlayacak eğitimlerin planlanması, eğitimin kalitesini arttıracaktır.

Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının yükseltilmesi için bilinçli farkındalık konusuna eğitimlerde yer vererek okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıklarını artırmalarına yardımcı olacak pratikleri geliştirmeleri sağlanabilir.

Araştırmanın genellenebilirliği açısından Türkiye'nin diğer illerinde okul öncesi öğretmen adaylarıyla farklı bir çalışma evreni ile yeni bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abay, A. R. (2004). Eğitim toplum ilişkisi ve Türkiye uygulamaları. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi, (149),* 129-146.

Abbasoğlu, E. ve Öncü, E. (2013). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının benlik saygıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 407-425.

Acer, Ç. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinde bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme ilişkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversistesi, İstanbul.

Açıkgöz, K. Ü., Özkal, N., & Kılıç, A. G. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişikin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(25).

Ak, Ç.,(2021), *Ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.

Akçakanat, T., ve Köse, S. (2018) Bilinçli farkındalık (Mindfulness): Kavramsal bir araştırma. *International Journal of Business Economics and Management Perspectives, 2*(2), 16-28.

Akın, Ü., Akın, A. ve Abacı, R. (2007). Öz-duyarlık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 33,* 01-10.

Akınca, S. (2020). *Duygusal yeme eğilimi ile bilinçli farkındalık (mindfulness) ve koşulsuz kendini kabul arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 25,* 35-42

Aktemur Gürler, S. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri algıları üzerine bir inceleme*. (Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Aktepe, İ. ve Tolan, Ö. (2020). Bilinçli farkındalık: güncel bir gözden geçirme. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar, 12*(4), 534-561. DOI: 10.18863/pgy.692250

Akyüz, Y. (2016). *Türk Eğitim Tarihi.* Ankara: Pegem Akademi.

Albayrak, B. (2015). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma biçimleri, bilinçli farkındalık düzeyleri ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Albrecht, N., Albrecht, P., & Cohen, M., (2012). Mindfully teaching in the classroom: a literature review. *Australian Journal of Teacher Education, 37*(12), 1-14

Alçay, E. S. (2019). *Ergenlerde problemli internet kullanımı ile bilinçli farkındalık ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Mersin.

Alidina, S. (2020). *Bilinçli farkındalık for dumnies*. (çev. Z. Babayiğit).Ankara: Nobel Yaşam.

Alkan, M. F. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleeğine yönelik tutumlarının incelenmesi. SD*U International Journal of Educational Studies, 5*(1), 13-21.

Ambusaidi, A., & Al-Farei, K. (2017). Investigating omani science teachers' attitudes towards teaching science: the role of gender and teaching experiences. International *Journal of Science and Mathematics Education, 15*(1), 71-88.

Argun, Y. ve İkiz, E. 2003. *Okul öncesi öğretmenliği programının öğrencilerin mesleki tutum ve algılarına etkilerinin incelenmesi*. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. 8-11 Ekim 2003 Kuşadası /Türkiye, bildiri kitabı 3, s.412-429. Ya-Pa Yayıncılık. İstanbul.

Arslan,I. (2018). Bilinçli farkındalık, depresyon ve algılanan stres arasındaki ilişki. Birey ve Toplum Dergisi. 8:16.

Aslan D. ve Köksal Akyol, A. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,15*(2), 51-60

Atalay, Merve.(2020). *Mersin üniversitesi çalışanlarında bilinçli farkındalık ve psikolojik dayanıklılık ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.

Atalay, Z. (2019). *Mindfulness/Bilinçli farkındalıkla anda kalabilme sanatı*. İstanbul. İnkılap Yayınevi.

Atalay, Z. (2020). *Mindfulness. Çocuklar için bilinçli farkındalık*. İstanbul: Masalperest.

Atalay, Z., Aydın, U., Taylan, R. D., Bulgan, G., & Özgülük, S. B. (2017). Bilinçli-farkındalık (mindfulness) temelli psiko-eğitim programının öğrencilerin matematik kaygısı, tutumları ve öz yeterlikleri üzerindeki etkisi. *TÜBİTAK SOBAG Proje; 2017*.

Ataünal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*. Millı̇ Eğitim Vakfı yayınları.

Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 10*(3), 1-11.

Aynal, Ş. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(5), 1037-1048.

Aysu, B. (2007). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Babu, B. P. ve Raju, T. J. M. S. (2013). Attitude of student teachers towards their profession. International Journal of Social Science and Interdisciplinary Research, 2(1), 1-6.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13*(1), 27-45.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13*(1), 27-45.

Bakır, K. (2007). Jean Jacques Rousseau'nun natüralist eğitim anlayışı. Atatürk Üniversitesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 103-122.

Balcı, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *In ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies) (No. 3).*

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191.

Baysal, N. ve Demirbaş, B. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 1 (4), 12-20.

Bedel, E. F. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Akademik Ertelemenin Yordanmasında Bilinçli Farkındalık ve Üstbilişsel Farkındalığın Rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3) , 504-514 .

Bilgici, B. (2016). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Bishop, Scott R., Mark Lau, Shauna Shapiro, Linda Carlson, Nicole D. Anderson, James Carmody, Zindel V. Segal, Susan Abbey, Michael Speca, Drew Velting, Gerald Devins. 2004. Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice. 11(*3): 230-241

Bluth, K., & Wahler, R. G. (2011). Parenting preschoolers: Can mindfulness help?. *Mindfulness*, *2*(4), 282-285.

Bozdoğan, A., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 83-97.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 822-848.

Brown, K., Ryan, R., Creswell, J. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, *18*(4): 211-237.

Buchanan, T. K. (2017). Mindfulness and meditation in education. *Young Children*, 69-74.

Bulut, H. ve Doğar, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 13-27.

Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (14),* 13-24

Büyükkaragöz, S. (1999). *Öğretmen ve velilerin okulöncesi eğitim programları hakkında görüşleri.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Canöz, K. (2003). Tutum oluşturma etkinliği olarak lobicilik. *Selçuk İletişim, 2*(4), 21-29.

Capel, C. M. (2012). Mindlessness/mindfulness, classroom practices and quality of early childhood education. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 29(6), 666-680. doi:10.1108/02656711211245656

Carson, S., ve Langer, E. (2004). Mindful practice for clinicians and patients.In L. Haas (Ed.), *Handbook of primary care psychology* (pp. 173–186). London: Oxford

Cenkseven-Önder, F. ve Utkan Ç. (2018). Bilinçli farkındalık ve algılanan stres ilişkisinde ruminasyon ve olumsuz duygu düzenlemenin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(3):1004-1019. DOI: 10.17860/mersinefd.444876

Chakraborty, A., & Mondal, B. C. (2014). Attitude of prospective teachers towards teaching profession. *American Journal of Social Sciences*, *2*(6), 120-125.

Cristina-Corina, B. ve Valerica, A. (2012). Teachers' perceptions and attitudes towards professional activity. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 51, 167-171.

Cicioğlu, H. (2019). Cumhuriyet döneminde öğretmenliğin yasal temelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 17*(1), 29-33.

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, *75*(2), 317-333.

Corthorn, C., & Milicic, N. (2016). Mindfulness and parenting: A correlational study of non-meditating mothers of preschool children. *Journal of Child and Family Studies, 25*(5), 1672-1683.

Çakır, M. (2021). Meslek ve öğretmenlik. Ed. Veysel Sönmez. *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık

Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açıköğretim fakültesi ingilizce öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakülteleri ingilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6, 9, 27-42

Çalışkan, M. (2018). Felsefe ve eğitim. M. Yavuz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (89-116). Ankara: Anı Yayıncılık

Çam, E. ve Üstün, A. (2016). *Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki.* Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(1), 459-476.

Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(15), 33-53.

Çelikler, A.N. (2017). *Bir grup genç yetişkinde bilinçli farkındalık düzeyi ile başa çıkma tutumları ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çelikten M., Şanal M. ve Yeni Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19,* 207-237.

Çetin, Ö. (2017). İslami ilimler/ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Uşak Üniversitesi Örneği). *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakülütesi Dergisi,* 16(32), 411-432

Çetin. Ş. (2006). Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi,18,* 28-37

Demir, V. (2014). *Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Demir, V. (2015). Bilinçli farkındalık temelli kognitif terapi programının bireylerin depresif belirti düzeyleri üzerine etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 35 (1) , 15-26 .

Demir, V. (2017). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi. OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7(12), 98-118.

Demir, V. ve Gündoğan, N. (2018). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. Ege Eğitim Dergisi, 19(1), 46-66. DOI: 10.12984/egeefd.33284

Demirel, N. & Ünişen, A. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013.

Deniz, M, Erus, S, Büyükcebeci, A . (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,7(47), 17-31.

Denizel Güven, E. ve Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,18*(18), 71-92.

Derman, A., Özkan, E., Altuk, Y.G. ve Mülazımoğlu, İ. (2008). Kimya öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Ah*i Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 113-127.

Dilmaç, B., Deniz, M. ve Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9-24.

Doğrul, H. ve Kılıç, F.(2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergi*si, 3 (2), 49-57.

Dönmez, Ö. & Karasulu Kavuncuoğlu, M. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Dayanıklılık İnançları, Öğretmenlik Mesleğine

Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Temel Eğitim,* 1 (1), 48-59 .

Efecan, E. (2022), Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık (mındfulness), psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Ekici, F. Y. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul Sabahttin Zaim Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(35), 658-665.

Ekici, F. Y. (2017). Mesleki tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi. An*emon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 425- 446.

Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *İlköğretim Online, 1* (2) , 394-405 . DOI: 10.17051/ilkonline.2017.304706

Engin, G. Ve Koç, G. Ç. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,182*(182), 153-168.

Erdem, A.R., Gezer, K. ve Çokadar, H. 2005. Ortaöğretim Fen-matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı.471-477. 28-30 Eylül 2005. Denizli*

Erdiller Yatmaz, Z., Erdemir, E. ve Erbil, F. (2018). Çocuk ve çocukluk: okulöncesi öğretmen adayları anlatıyor. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,6*(3), 284-312.

Erwin, E. and Robinson, K. (2015). The joy of being: making way for young children's natural mindfulness. *Early Child Development and Care*, 186(2), 268-286.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a

mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, *51*(1), 44–51. https://doi.org/10.1037/a0038256.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education, 7*(3), 182-195.

Garmon, M. A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/ beliefs about diversity: What are the critical factors?. *Journal of Teacher Education*, 55(3), 201-213.

Gedik, G. (2018). Bilinçli farkındalık ve kendini kabul. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6/*71, s. 615-626.

Genç, S. (2005). Sınıf öğretmeni yetiştirme meselemiz. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (11)*, 86-99.

Germer, C. (2004). What is mindfulness?. *Insight Journal*, *22*, 24-29.

Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Hove: Routledge

Giren, S. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim öğretmeni kavamına ilişkin metaforları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 25*(2), 123-132.

Göçer, A. (2014). Öğretmen rolleri, öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından türkçe dersi metin işleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi,44*(204), 167-198.

Gökçakan, N. (2015). Tutumlar. Ed. Hamit Coşkun. *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Lisans Yayıncılık

Gökçe, F. ve Sezer, O. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(1), 1-23.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*(3), 281-291.

Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(22), 82-93.

Güllü, M. ve Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3*(2), 138-151.

Gündoğan, N. A. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının bireylerin obsesif kompulsif belirti düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.

Hair, J. F., Black, W. C., Babın, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis (7th ed.).* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Hartigan, B. F. (2017). Mindfulness in teacher education: A constructivist approach to stress reduction for teacher candidates and their students. *Childhood Education*, 93(2),153-158. doi:10.1080/00094056.2017.1300494

Hatch, A. (2020). *Ebeveynler için farkındalık*. (Mindfulness For Parents). İstanbul: Solo Unitas- Solo Kidz.

Hayes, A. M., & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: science and practice, 11*(3), 255.

Hulsheger, U. R., Alberts, H. J., Feinholdt, A. ve Lang, J. W. (2013). Benefits of mindfulness at work: the role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. Journal of Applied Psychology,98(2), 310- 325.

Ivey, G. (2015). The mindfulness status of psychoanalytic psychotherapy. *Psychoanalytic Psychotherapy, 29*(4), 382-398.

İlter, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Jennings, P. A. (2014). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and selfcompassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness, 6*(4), 732-743.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144-156

Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hachette UK.

Kanbay Ak, G., Yıldırım, B. & Kadıoğlu Ateş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının incelenmesi (Başakşehir İlçesi Örneği). *Akademik Bakış Dergisi, 55*, 89-108.

Karaca, N., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarının incelenmesi. *Kurumsal Eğitimbilim,4*(2), 65-76.

Karacan, V.E., (2022) Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.

Karakaş, D. (2020, 30 Mart). *Mindfull ebeveynlik*. [Blog yazısı]. Erişim adresi: http://cocuknotasi.com/mindful-ebeveynlik/ Erişim Tarihi.20.12.2022.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical psychology review, 31*(6), 1041-1056.

Keskin, Y. (2017). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kaygı düzeyleri (Erzurum Ör_neği). *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 43-57.

Kınay, F. (2013). *Beş boyutlu bilinçli farkındalık ölçeğini türkçe 'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi, İstanbul.

Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 27*(126), 10-14.

Kol, S. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi,* (48), 147-156 .

Komagata, N., & Komagata, S. (2010). Mindfulness and flow experience. *Acedido a, 12*, 16.

Korkmaz, G. ve Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından

incelenmesi. Çukurov*a Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(1), 121-138.

Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H., & Aladağ, E. (2012). Teachers' burnout levels in terms of some variables. Educational Sciences: *Theory and Practice, 12*(3), 1823- 1830.

Koyuncu Şahin, M. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz güvenleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.

Köksal Akyol, A. ve Koçer Çiftçibaşı, H. 2005. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21:13-23.

Köksal, O., Balaban Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *İnternational Journal of SocialScience, 46*, 379-394.

Körükçü, Ö. ve Oğuz, V. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları. *Kurumsal Eğitimbilim,4*(2),77-85.

Krecic, M. J., & Grmek, M. I. (2005). The reasons students choose teaching professions. *Educational Studies*, 31(3), 265-274.

Kuan, T. F. (2012). Cognitive operations in Buddhist meditation: Interface with Western psychology. *Contemporary Buddhism*, *13*(1), 35-60.

Kumari, H. (2012). A Comparative study of attitude towards professionalism of government and non-government school teachers. Abhinav-National Monthly Refereed Journal of Research in Commerce & Management, 2(12), 105-115

Langer, E. J., ve Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues,* 56(1), 1–9.

Lašek, J., & Wiesenbergová, Š. () Prospective Teachers' Attitudes to their Profession. *Gaudenz B. Assenza, Dora Assenza*, 129.

Lyons, K. E., & DeLange, J. (2016). Mindfulness matters in the classroom: The effects of mindfulness training on brain development and behavior in children and adolescents. *Handbook of mindfulness in education*, 271-283.

Ma, Y., Wang, F., & Cheng, X. (2021). Kindergarten teachers' mindfulness in teaching and burnout: The mediating role of emotional labor. Mindfulness, 12(3), 722-729.

Malsawmi H. & Mary Renthlei (2015). Attitude of secondary school teachers towards teaching profession in Mizoram. International Journal of Multidisciplinary. Approach & Studies, 2(3), 121-127.

Masuda, A., & Tully, E. C. (2012). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, depression, anxiety, and general psychological distress in a nonclinical college sample. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, *17*(1), 66-71.

MEB ÖYGM. (2017). *Öğretmen Yeterlikleri*. MEB Yayını: Ankara. Erişim Linki: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MES LEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

MEB TEGM. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., . . . Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. doi:10.1007/s12671- 012-0094-5

Miyahara, M., Harada, T., Tanaka, S., Fukuhara, H., Kano, T., Ono, T., & Sadato, N. (2017). Mindfulness meditation for future early childhood teachers in Japan. *Teaching and Teacher Education*, 65, 136-144. doi: 10.1016/j.tate.2017.03.007

Nilsson, H., & Kazemi, A. (2016). Reconciling and thematizing definitions of mindfulness: The big five of mindfulness. *Review of General Psychology, 20*(2), 183-193.

Oğuzkan, Ş., ve Oral, G. (2002). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Oktay, A. 1999. *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayıncılık. İstanbul.

Onur, D. (2018). Psikoloji kuramları ve yaratıcılık ilişkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD). 8:*1,145.

Özder, H.,Konedralı, G. ve Zeki, C. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(2), 253-275.

Özer, S. (2017). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğretim programında uygulanan viyolonsel eğitiminde Türk eserlerinin yerinin ve gerekliliğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Özyeşil, Z., Aslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-235.

Parmaksız, İ. (2020). Yaşam doyumuyla bilinçli farkındalık arasındaki ilişki: yetişkinler üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.33*:1,157-176 DOI: 10.19171/uefad.587932.

Pektaş, M. ve Kamer, S. T. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(4), 829-850.

Phillips, R. (2003). Education policy, comprehensive schooling and devolution in the disUnited Kingdom: an historical'home international'analysis. *Journal of Education Policy, 18*(1), 1-17.

Poyraz, H. ve Dere, H. 2001. *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık. Ankara.

Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2003). Why we don't need self-esteem: On fundamental needs, contingent love, and mindfulness. *Psychological inquiry, 14*(1), 71-76.

Sarıçalı, M, Satıcı, S . (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılganlık ilişkisinde utangaçlığın aracı rolü. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10 (1) , 655-670 . DOI: 10.17218/Hititsosbil.285121.

Semerci, N., & Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de Öğretmenlik Tutumları. Journal of Social Science, 137.

Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük, A. ve Kartal, S. (2012). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın İli Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,1*(1), 22-40.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Seo, S., & Yuh, J. (2021). *Mindfulness and Resilience as Mediators in the Relationship Between* Job-Related Stress and Teacher–Child Interaction Among Early Childhood Educators. Early Childhood Education Journal, 1-11.

Serdar, E, ve ark (2016). Analyzing the level of mindfulness and entrepreneurship of the university students . *International Journal of Social Sciences and Education Research, 2*(4) , 1320-1328 . DOI: 10.24289/ijsser.279006

Siegel, D. J. (2007) "Mindfulness training and neural ġntegration: differentiation of distinct streams of mindfulness and the cultivation of well-being". *Social Cognitive and Affective Neuroscience,* 2(4), 259-263.

Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from? In *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 17-35). Springer, New York, NY.

Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, A. (2019). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 8:*151-176.

Şahin, C., & Şahin, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları, öz-yeterlik inançları ve öğrenciyi tanıma düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 15(2), 224-238

Şahin, Z. S. (2010). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları ve yeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 20*(1), 153- 182.

Terzi, A. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 52*, 593-614.

Tonga, F.E. ve Tantekin Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 60; 132-153. ISSN:2146-5983

Trivedi, R. P. (2012). A study of attitude of teachers towards teaching profession teaching at different level. *International Multidisciplinary E-Journal*, 1(5), 24- 30.

Tuncer, M., & Dikmen, M. (2018). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz-yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (66), 310-325.

Tutar, H. (2016). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tüzel İşeri, E., Kahraman, H., & Karadağ N. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 13*(19), 684- 705.

UçalCanakay, E (2006). Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi. 26, 28*.

Uyanık, G. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Boylamsal bir araştırma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 185-195.

Uyanık, Ö. Ve Kandır, A. (2010). Okul Öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3*(2): 118-134.

Ülev, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi*.

Ünişen, A., & Demirel, N. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17(67), 997–1013.

Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,20*(42), 1481-1504.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,45,* 109-127

Wolynn, M. (2018). *Seninle başlamadı*. (çev. M. Madenoğlu). İstanbul: Solo Unitias.

Wolynn, M. (2018). *Seninle başlamadı*. (çev. M. Madenoğlu). İstanbul: Solo Unitias

Yalçınkaya, E. Ve Aktepe, V. (2016). Öğretmen yetiştirmenin tarihçesi. Ed. Uzunöz, A. *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

Yavuzer, H. (2002). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yaylak, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi,* 3(1), 25-40.

Yeşilyurt, Z. (2011). *Çocukları anaokuluna devam eden ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ve kurumların bu beklentileri karşılama durumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, O., (2021). Duygu odaklı terapinin gestalt terapi ve varoluşçu terapi ile karşılaştırılmalı analizi. Ordu Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 11*(1), 253-262.

Yıldırım, S. ve Kılıç, Ü. (2018). Klasik dönem Osmanlı Devleti'nde eğitim ve öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,22*, 603-627.

Yıldızhan, Ö. (2019). *Mindfulness temelli öfke yönetimi programının çocuklarda mindfulness ve öfke yönetimi becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yurt, Ö. ve Keleş, S. (2019). Etkili okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özellikleri: kısa hikâye çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,16*(1), 561-593

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2022). *Fakülteler hakkında genel bilgiler*. Erişim adresi: https://istatistik.yok.gov.tr/

Zembat, R. (2014). Eğitim sisteminde öğretmen. Ed. Ayla Oktay. *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

EK 1 BİLİNÇLİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ (BİFÖ)

Açıklama: Aşağıda sizin günlük deneyimlerinizle ilgili bir dizi durum verilmiştir. Lütfen her bir maddenin sağında yer alan 1 ile 6 arasındaki ölçeği kullanarak her bir deneyimi ne kadar sık veya nadiren yaşadığınızı belirtiniz. Lütfen deneyimizin **ne olması gerektiğini değil, sizin deneyiminizi gerçekten neyin etkilediğini** göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Lütfen her bir maddeyi diğerlerinden ayrı tutunuz.

1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Hemen hemen her zaman	**Çoğu zaman**	**Bazen**	**Nadiren**	**Oldukça Seyrek**	**Hemen hemen hiçbir zaman**

1. Belli bir süre farkında olmadan bazı duyguları yaşayabilirim.	1	2	3	4	5	6
2. Şu anda olana odaklanmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5	6
3. Gideceğim yere, yolda olup bitenlere dikkat etmeksizin hızlıca yürüyerek gitmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5	6
12. Gideceğim yerlere farkında olmadan gidiyor, sonra da oraya neden gittiğime şaşırıyorum.	1	2	3	4	5	6
13. Kendimi gelecek veya geçmişle meşgul bulurum.	1	2	3	4	5	6
14. Kendimi yaptığım işlere dikkatimi vermemiş bulurum.	1	2	3	4	5	6
15. Ne yediğimin farkında olmaksızın atıştırıyorum.	1	2	3	4	5	6

EK 2 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Formu doldurduğunuz tarih: ……

1.Cinsiyetiniz: Kız **( )** Erkek **( )**

2.Yaşınız:……

3. Kardeş sayınızı işaretleyiniz:…….

Kardeşim yok. ( )
1kardeşim var. ( )
2kardeşmi var. ( )
3kardeşim var. ( )
4 ve üzeri kardeşim var. ( )

4. Devam ettiğiniz sınıf düzeyiniz nedir?

1 **( )** 2 **( )** 3 **( )** 4 **( )**

5. Okul öncesi öğretmenliği alan tercih sıranızı yazınız…….

6. Anne Yaşı: ……..

7. Baba Yaşı:……

8. Anne Eğitim Durumu:

Okur Yazar ( )
İlkokul ( )
Ortaokul ( )
Lise ( )
Ön lisans ( )
Lisans ( )

9. Baba Eğitim Durumu:

Okur Yazar ( )
İlkokul ( )
Ortaokul ( )
Lise ( )
Ön lisans ( )
Lisans ( )

10.Sosyal etkinliklere katılım durumunuzu işaretleyiniz:

Hafta bir katılırım( )
Haftada iki- üç kez katılırım( )
Ayda bir katılırım( )
Bazen katılırım( )
Hiç katılmam ( )

11.Okul öncesi öğretmenliği Alan tercihinize etki eden faktörlerden sizin için uygun olanı işaretleyiniz:

Alana ilgim olduğu için ( )
Ailesi istediği için ( )
Atanma ihtimali yüksek olduğu için( )
Meslek sahibi olmak için( )
Diğer nedenlerden dolayı……..

12.Okul öncesi öğretmenliği Alan tercihinize etki eden kişilere ilişkin aşağıdakilerden sizin için uygun olanı işaretleyiniz:

Ailem (anne-baba) etkisi ( )
Kendi İsteğimdi( )
Çevre etkisi( )

13.Okul Öncesi öğretmenliği alanından memnuniyet durumunuzu işaretleyiniz:

Memnunum ( )
Kısmen memnunum ( )
Memnun değilim( )

EK 3 ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda sizin mesleki tutumunuzla ilgili bir dizi durum-görüş verilmiştir. Lütfen her bir maddenin sağında yer alan 1 ile 5 arasındaki ölçeği kullanarak görüşünüzü belirtiniz. Lütfen görüşünüzün **ne olması gerektiğini değil, sizin görüşünüzün gerçekten neyin etkilediğini** göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Lütfen her bir maddeyi diğerlerinden ayrı tutunuz.

1 **Asla Katılmam**	**2** **Katılmam**	**3** **Kararsızım**	**4** **Katılırım**	**5** **Kuvvetle Katılırım**

4. Benim için en ideal meslek öğretmenliktir	1	2	3	4	5
5. Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenliğin bence hiçbir cazip yanı yoktur	1	2	3	4	5
14. İnsanlara bir şeyler öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim	1	2	3	4	5

Ek 4 Etik Kurul İzni

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2022/11
KARAR NO: 2022.11.05 **Karar Tarihi: 28.12.2022**

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç.Dr. Şenay BULUT PEDÜK'ün yaptığı, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Cihan KOÇ tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda değerlendirilmek üzere gönderilen "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilinçli Farkındalık Düzeyleri İle Mesleki Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği /~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Prof.Dr. Daniş BAYKAN
Üye
Edebiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Prof.Dr. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Prof.Dr. Melihat TÜZÜN
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Prof.Dr. Yeşim FAZLIOĞLU
Üye
Eğitim Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Prof.Dr. Hacı Ali GÜLEÇ
Üye
Proje Koordinasyon Uyg.ve Arş.Merk.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Doç.Dr. Gökhan ILGAZ
Üye
Roman Dili ve Kültürü Arş.Enst
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Ek 5 Araştırma Uygulama İzni

Evrak Tarih Sayısı: 18.03.2022-228204

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

İVEDİ
16.03.2022

Sayı : E-14108762-044-226244
Konu : Anket İzni (Cihan KOÇ) Hk.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 08.03.2022 tarihli ve 044-E.221998 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Cihan KOÇ'un "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilinçli Farkındalık Düzeyleri İle Mesleki Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında 14.03.2022-14.04.2022 tarihleri arasında Okul öncesi Eğitim Anabilim Dalı öğrencilerine ölçek uygulaması yapması uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN
Dekan V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :B9C67LBVVV Pin Kodu :08503 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys

Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi İsmail Hakkı Tonguç Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842120808 Faks : 2842146279
e-Posta:egitimfak@trakya.edu.tr Web:http://egitimfak.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr
Bilgi için : Tezcan DEMİREL
Ünvanı : Şef
Tel No : Şef