T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SEVGİ PEDAGOJİSİNE YÖNELİK EĞİLİMLER ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SEVGİ PEDAGOJİSİNE YÖNELİK EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İmran AZBOY

DİYARBAKIR-2022

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SEVGİ PEDAGOJİSİNE YÖNELİK EĞİLİMLER ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SEVGİ PEDAGOJİSİNE YÖNELİK EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

HAZIRLAYAN
İmran AZBOY

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM

DİYARBAKIR-2022

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve ünvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

(İmza)

İmran AZBOY

Orcid: 0000-0001-8862-1853

T.C

DİCLE UNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DİYARBAKIR

İmran AZBOY tarafından yapılan "Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmenlerinin Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri Üyesinin

Ünvanı Adı Soyadı

Başkan: Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM

Üye : Dr. Öğr. Üyesi. Mehmet DEMİRKOL

Üye : Dr. Öğr. Üyesi. Mehtap SARAÇOĞLU

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 01/04/2022

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

01/04/2022

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

(MÜHÜR)

ÖNSÖZ

Tolstoy der ki: “Tüm muhteşem hikayeler iki şekilde başlar. Ya bir insan bir yolculuğa çıkar ya da şehre bir yabancı gelir.” Bu hikâyede sevgi dolu eğitim ortamları oluşturulmasında bir kıvılcım olmak için bir yolculuğa çıktık. Bu yolculukta sevgi yol arkadaşlığı yaptı. “Yolun götürdüğü yere gitmeyin. Yol olmayan bir yere gidin ve kendi izinizi bırakın.” demiş Emerson. Sevgi pedagojisi henüz gidilmemiş bir yol olduğundan zorlu olsa da kendi izimizi bırakmak için yolculuğumuz devam etti. Bu yolculukta yurt dışı literatürde sıkça kullanılan sevgi pedagojisi ve pedagojik sevgi kavramlarının ülkemiz literatürüne kazandırılması amaçlandı. Bu kavramlar aracılığıyla sevgi dolu eğitim ortamları oluşturulabilir. Sevgi dolu eğitim ortamları kurulması hayali, pedagoji olarak sevgiyi kullanarak gerçekleşebilir. Sevgi dolu eğitim ortamlarının oluşturulmasında “Sevgi Pedagojisi” bizlere yol gösterebilir.Sevgi pedagojisini dini, psikolojik ve felsefi temellere dayandırarak kavramsallaştıran Tim Loreman yazdığı “Pedagoji Olarak Sevgi” kitabı sevgi dolu eğitim ortamı yaratabilmek konusunda önemli bir rehber kaynak olarak görülebilir. Eğitimcilerin eğitim ortamında sevgiyi ne düzeyde kullandıklarını belirlemek, bu eğitim ortamlarının kurulmasının ilk aşaması olarak görülebilir. Bu amaçla yurt dışı literatürde kullanılan sevgi pedagojisine yönelik eğilimler ölçeği kullanılabilir.

Sevgi pedagojisine yönelik eğilimler ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması ve sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerinin incelenmesi adlı bu çalışmada, Yin ve diğ. (2019) tarafından geliştirilen “Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeğinin (SPYEÖ)” Türkçe diline uyarlanması ve sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların sevgi dolu eğitim ortamları oluşturulması için kullanılmasını ve ilgili literatüre katkı sağlamasını dilerim.

Bu yolculukta benden desteklerini esirgemeyen herkese sonsuz teşekkürler. Çalışmanın planlanmasından gerçekleşmesine kadar geçen tüm süreçlerde bana yardımcı olan, takıldığım her noktada olumlu görüş ve eleştirileri ile bana yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM’e teşekkür ederim. Ayrıca katkılarından ötürü sayın Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL’a ve Dr. Öğr. Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU’na teşekkür ederim.

İmran AZBOY

Diyarbakır, 2022

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM ..... **ii**
ÖNSÖZ ..... **iv**
İÇİNDEKİLER ..... **v**
ÖZET ..... **vii**
ABSTRACT ..... **ix**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiii**
1. GİRİŞ **14**
1.1. Araştırmanın Problemi 14
1.2. Araştırmanın Amacı 19
1.3. Araştırmanın Önemi 19
1.4. Sınırlılıklar 20
1.5. Varsayımlar 20
1.6. Tanımlar 21
2. KURAMSAL ÇERÇEVE **22**
2.1. Sevgi Kavramı 22
2.1.1. Sevginin Eğitimdeki Yeri ve Önemi 24
2.2. Pedagoji Kavramı 27
2.2.1. Farklı Pedagojik Yaklaşımlar 28
2.2.1.1. Geleneksel Pedagoji 28
2.2.1.2. Çağdaş Pedagoji 31
2.3. Sevgi Pedagojisi 38
2.3.1. Sevgi Pedagojisinin Alt Boyutları 43
2.3.1.1. Tutku 43
2.3.1.2. Nezaket 45
2.3.1.3. Empati 46
2.3.1.4. Samimiyet ve Bağ Kurma 47
2.3.1.5. Fedakârlık 48
2.3.1.6. Affetme 49
2.3.1.7. Topluluk ve Kabul 50
2.4. İlgili Araştırmalar 51
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 52
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 56
3. YÖNTEM **60**

3.1. Araştırma Modeli 60
3.2. Evren ve Örneklem 60
3.3. Veri Toplama Aracı 61
3.3.1. Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeği 61
3.4. Veri Toplama Süreci 64
3.5. Verilerin Analizi 64
4. BULGULAR 66
4.1. Ölçek Uyarlama Çalışmaları İle İlgili Bulgular 66
4.1.1. Dil Eşdeğerliği 66
4.1.2. Geçerlik Analizleri 67
4.1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi 67
4.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analiz 70
4.1.3. Güvenirlik Analizleri 73
4.2. Katılımcıların Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimlerinin İncelenmesi Çalışmalarına İlişkin Bulgular 75
4.2.1.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri 75
4.2.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimlerinin Boyutlar Temelinde Genel Tutumlarına Ait Bulgular 77
5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER 94
5.1. Tartışma ve Sonuç 94
5.1.1. Ölçek Uyarlama Çalışmaları 94
5.1.2. Sınıf Öğretmelerinin Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimlerin İncelenmesi Çalışmaları 96
5.2. Öneriler 104
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler 104
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler 105
6. KAYNAKÇA 106
7. ÖZGEÇMİŞ 131

ÖZET

Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmenlerinin Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimlerinin İncelenmesi

İmran AZBOY

Dicle Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Eğitimi

Yüksek Lisans Tezi, 132 sayfa, Nisan 2022

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM

Eğitim ortamlarının güven dolu, nitelikli ve işlevsel olmasının ön koşullarından biri sevgidir. Sevgi dolu bir eğitim ortamı oluştururken, öğretmenin öğrencisine ve mesleğine olan sevgisinin düzeyi ve bu sevgiyi eğitim ortamında ne düzeyde kullandığı önem arz etmektedir. Öğretmenlerin eğitim ortamında sevgiyi ne düzeyde kullandığını belirlemek amacıyla Loreman'ı (2011) temel alarak, Yin ve diğ. (2019) tarafından geliştirilen "Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeği (SPYEÖ)" bu noktada önemli bir yol gösterici olabilir. Bu çalışmada SPYEÖ'nün Türkçe diline uyarlanması ve sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçiminde tesadüfi olmayan örnekleme çerçevesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örneklemede; araştırmacı ulaşabildiği kişiler üzerinden başka kişilere ulaşır. Çalışmada Diyarbakır ilinde görev yapan 609 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Çalışma ölçek uyarlama süreci ve sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerinin incelenmesi olarak iki aşamada yürütülmüştür.

Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeği uyarlama sürecinde; her iki dili iyi düzeyde bildiği varsayılan üçer kişiden oluşan iki farklı çeviri ekibi tarafından orijinal form Türkçe diline çevrilmiş ve alan uzmanları tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ortaya çıkan Türkçe ölçek, geri çeviri tekniği ile İngilizce'ye çevrilmiştir. Geri çeviride oluşturulan ölçek ile orijinal İngilizce ölçek iki farklı İngilizce öğretmeni tarafından karşılaştırılmıştır. Uzmanların fikir birliği ile Türkçe'ye çeviri süreci sona ermiştir. Dil eşdeğerliğini test etmek amacıyla iki dile hâkim olduğu varsayılan 28 İngilizce öğretmenine 15 gün arayla ölçeğin orijinali ve Türkçe'ye çevrilmiş hali verilmiş ve ayrıca dil eşdeğerliği formu ile ölçeğin dil eşdeğerliğinin sağlandığı görülmüştür. Ardından 54 sınıf öğretmeni ile

yapılan pilot çalışmada ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Cronbach's Alpha değerinin α= .91 (p<.05) olduğu belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin ilk formunun yeterli iç tutarlığa ve güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Pilot uygulama sonrasında 609 sınıf öğretmeni ile asıl uygulama yapılarak elde edilen veriler ile ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek için yapılan cronbach alfa (iç tutarlılık) katsayısı α= .93 ve toplam madde korelasyon değerlerinin r= .40 ile r= .70 olduğu tespit edilmiştir. Ölçek geçerliğini test etmek için ise yapı geçerliği çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri incelenmiştir. AFA sonucunda toplam varyansın %65,54'ünü açıklayan altı faktörlü bir yapı elde edilmiştir. AFA sonucunda ortaya çıkan altı faktörlü yapı, DFA ile test edilmiş ve uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür (χ^2=997.736, df=353, p=.00). DFA'dan elde edilen modelde, gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki madde yük değerlerinin .40 ile .88 arasında değiştiği ve t değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür. SPYEÖ için hesaplanan diğer uyum indeksleri; NFI değeri .911, GFI değeri .85, AGFI değeri .82, CFI değeri .93 ve RMSEA değeri, .073 şeklindedir. AFA'da elde edilen sonuçlar ve DFA'da elde edilen uyum indeksleri, ölçeğin orijinal haliyle aynı modeli göstererek Türkçe formunun geçerlik kazandığı söylenebilir. Yapılan analizlerle Türkçe formunun ülkemiz literatüründe geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabileceği doğrultusunda önemli sonuçlar elde edilmiştir.

SPYEÖ'ye verilen cevapların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sürecinde verilerin analizi için SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerini incelemek için betimsel istatistiklerin (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma vb.) yanında İlişkisiz Örneklemler için t Testi (Independent Samples t Test), tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bulgular sonucunda öğretmenlerin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerinin boyutlar bazında incelendiğinde en yüksek tutum puanlarının pedagojik nezaket boyutunda, en düşük tutum puanlarının ise affetme boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Toplam puan ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin tutum puan ortalamalarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Çeşitli değişkenler açısından bakıldığında öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, çocuk sahibi olma durumuna, medeni durumuna, eğitim düzeyine ve öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme durumlarına göre tutumlarında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Bunların dışında öğretmenlerin tutumlarının mezun olunan fakülte türüne, mesleki deneyimlerine göre ve çalıştığı okulun yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sevgi, Pedagoji, Ölçek, Sevgi Pedagojisi, Öğretmen.

ABSTRACT

Adaptation of the Dispositions towards Love Pedagogy Scale into Turkish and Investigation of Classroom Teachers' Dispositions towards Love Pedagogy

İmran AZBOY

Dicle University

Institute of Education Sciences

Classroom Education

Master Thesis, 132 pages, April 2022

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM

Love is one of the prerequisites for educational environments to be reliable, qualified and functional. While creating a loving educational environment, the level of the teacher's love for his student and his profession and how much he uses this love in the educational environment are significant. In order to determine the level of teachers' use of love in the educational environment, the "Dispositions Towards Love Pedagogy Scale (DTLP Scale)" which is based on Loreman (2011) developed by Yin et al. (2019) can be an important guide at this point. This study aims to adapt DTLP Scale to Turkish language and to examine primary school teachers' dispositions towards love pedagogy in terms of various variables.

The universe of the research consisted of classroom teachers working in Diyarbakır in the 2020-2021 academic year. In the study, the snowball sampling method was used within the framework of non-random sampling for the selection of the sample. In snowball sampling; the researcher reaches other people through the people he can reach. 609 classroom teachers working in Diyarbakır was reached for the study. The study was carried out in two stages as the scale adaptation process and the examination of classroom teachers' dispositions towards love pedagogy.

In the DTLP Scale adaptation process; the original form was translated into Turkish by two different translation teams consisting of three people, each of whom was assumed to speak both languages well, and the necessary corrections were made by the experts in the field. The revealed Turkish scale was translated into English again by using the back translation technique. The scale created with the back translation and the original English scale were compared by two different English teachers. With the consensus of the experts, it ended with the process of translating into Turkish. In order to test the language equivalence, the original and the Turkish translated version of the scale were distributed to 28 English teachers who were assumed to be bilingual at fifteen days intervals. Furthermore, it was seen that the language equivalance of the scale was provided with the language

equivalance form. Then, with 54 classroom teachers, the Cronbach's Alpha value showing the internal consistency of the scale was determined to be α=.91(p<.05) in the pilot study. These values showed that the first form of the scale had sufficient internal consistency and reliability. After the pilot study, the reliability and validity analyses of the scale were made with the data obtained by conducting the main study with 609 classroom teachers. It was identified that the Cronbach's alpha (internal consistency) coefficient which was used to test the reliability of the scale was found to be α= .93 and the total item correlation values were r= .40 to r=.70. In order to test the scale validity, the exploratory and confirmatory factor analyses were examined within the scope of construct validity studies. As a result of EFA, a six-factor structure explaining 65.54% of the total variance was obtained. The six-factor structure obtained as a result of EFA was tested with CFA and the fit indices were found to be significant (χ2=997.736, df=353, p=.00). In the model obtained from CFA, it was seen that the item load values between the observed variables and latent variables varied between .40 and .88, and the t values were significant. Other fit indices calculated for DTLP were like these; The NFI value was .911, the GFI value was .85, the AGFI value was .82, the CFI value was .93, and the RMSEA value was .073. The results obtained in the EFA and the fit indices obtained in the CFA showed the same model as the original version of the scale, and it can be said that the Turkish form has gained validity. By the help of the analyses made, important results were obtained in the direction that the Turkish form can be used in a valid and reliable way in the literature of our country.

SPSS statistical package program was used to analyze the data in the process of examining the answers given to DTLP Scale in terms of various variables. In addition to descriptive statistics (frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, etc.), the t-Test for independent samples, one-way analysis of variance (ANOVA), Kruskal Wallis-H test and Mann-Whitney U test were used to examine the dispositions of classroom teachers towards love pedagogy. As a result of the findings, when the teachers' dispositions towards love pedagogy were examined on the basis of dimensions, it was identified that the highest attitude scores were in the pedagogical kindness dimension, and the lowest attitude scores were in the forgiveness dimension. Considering the total score averages, it was seen that the teachers' attitudes were at a high level. In terms of various variables, it was observed that there were significant differences in the attitudes of teachers according to their gender, age, having children, marital status, education level and willingly choosing the teaching as a profession. Apart from these, it was determined that there was no significant difference in

the attitudes of the teachers according to the type of faculty graduated from, their professional experience and the location of the school they work at.

Keywords: Love, Pedagogy, Scale, Love Pedagogy

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı 65

Tablo 2. SPYEÖ Orijinal Form ve Türkçe Form Arasındaki İlişki 66

Tablo 3. SPYEÖ KMO and Bartlett's Test 67

Tablo 4.SPYEÖ Türkçe Formunun Madde Faktör Yükleri ve Varyans Değerleri 68

Tablo 5. SPYEÖ İçin Hesaplanan Uyum İndeksleri 72

Tablo 6. SPYEÖ'nün Türkçe ve Orijinal Formlarının Cronbach Alfa Katsayıları 74

Tablo 7. SPYEÖ'nün Madde Toplam Korelasyon ve Madde Çıkarıldığında Cronbach Alfa değerleri 75

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Nitelikleri 76

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerin SPYEÖ'ye Verdiği Cevapların Ölçek Boyutlarına Göre Dağılımı 78

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerin SPYEÖ'ye Verdiği Cevapların Ölçek Boyutlarına Göre Dağılımı 79

Tablo 11. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması ... 82

Tablo 12.SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Katılımların Yaşlarına Göre İncelenmesi…….....83

Tablo 13. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması 84

Tablo 14. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Katılımcıların Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi 86

Tablo 15. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması 87

Tablo 16. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Karşılaştırılması 88

Tablo 17. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Tercih Etme Değişkenine Göre Karşılaştırılması 89

Tablo 18. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Katılımcıların Mesleki Deneyimleri Değişkenine Göre Karşılaştırılması 91

Tablo 19. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Katılımcıların Görev Yaptığı Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi 92

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. SPYEÖ'deki Faktör Sayısını Gösteren Çizgi Grafiği 69

Şekil 2. SPYEÖ DFA Model Uyumu 70

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya yönelik problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almıştır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Sevgi birçok insan için bağlamına göre çok farklı anlamlara gelmektedir. İnsana özgü olan duygulardan biri olan sevgi birçok çeşitliliktedir: "Ben yerine sen diyebilmek, aşk, tutku, güven, sevilmek ve sevebilmek için emek vermek, saygı, sadakat, buna bağlı özveri, şefkat, anlayış, umut, yaşamla ilgili risk, gülümsemek, ağlayabilmek, sohbet edip efkâr atmak, dinlemek ve dinlendirmek, insana has güzel davranışların tamamı" sevgi demektir (Kayadibi, 2007; Tunçok, 2008; Yalom, 2012). Sevgi; dostluk, şefkat, merhamet, ilgi, anlayış, hayranlık ve sadakat gibi daha birçok anlamı içinde barındırır. Sevginin anlamlarına uygun davranışlar sergilenirse okullarda işlenen nitelikli suç ve şiddet olaylarının önüne geçilebilir (Chapman, 2009; Cousins, 2017; Dilci, 2019)

Sevgi, insanları birbirine yakınlaştıran tüm olumlu ve güzel duygular olarak tanımlanır. Sevgi, açlık ve susuzluk gibi, tatmin olmak için sürekli bir arzu hissidir. İnsan, yaşamının her aşamasında bu duyguya ihtiyaç duyar. Sevgi, özellikle çocuklar için doğduğu andan itibaren en çok ihtiyaç duyulan besindir (Çay, 2015). Çocuklar koşulsuz sevgi ister. Çocukların nasıl göründüğü, başarıları ve yetenekleri sevgi için ön koşul olmamalıdır. Çocukları sevmek; çocuklarla kaynaşmak, mümkün olduğu kadar çok aktiviteyi birlikte yapmak ve çocuğun gerçek duygularını görmek demektir. Sevgisiz büyüyen çocuklar çeşitli uyum ve davranış bozuklukları yaşayabilirler. Yeterince sevgiyi kabul eden çocuklar bir bağımsızlık duygusu geliştirirler (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bir çocuğun sağlıklı bir bedene sahip olması kadar, ruhunun da sağlıklı olması çok önemlidir. Sağlıklı bir ruhun olması için çocuğun ailesinde gördüğü anlayış, sevgi, hoşgörü ve saygı ile büyütülmesi gerekir. Ruhen sağlıklı olan çocuk, özgüven sahibi, çevresindeki herkesi seven, kendisi ve hayatla barışık bir yetişkin olur (Yenilmez, 2012). Sevgi bir ihtiyaç ise, bu ihtiyacın karşılanması gerekir. Bu tür bir ihtiyacı ilk olarak anne baba sonrasında öğretmen karşılayabilir. Öğretmen, öğrencilerine sevgiyle, samimi bir biçimde yardım etmeli, yol göstermeli, ona yapabileceği görevler vermeli, çevresindeki varlık ve insanları sevmesi için uygun ortamlar yaratmalıdır (Dilci, 2019; Sönmez,1987).

Max Scheler'e göre, insan temelde duygusal bir yaratıktır. Bir öğrencinin kendi çevresine, nesne dünyasına ve kendi içine olan ilgisi, doğası gereği öncelikle duygusaldır ve yalnızca ikincil olarak entelektüel veya iradelidir. İnsanlar kendilerini neyin memnun ettiğine ve neye değer verdiklerine konsantre olurlar. Scheler, bunu dışa yönelik kasıtlı, ilgi sevgisi olarak adlandırır. Sevgi, entelektüel ve mantıksal düşünceyi harekete geçirir. Kant'a göre esasen, insanlar sadece düşünen veya istekli yaratıklar değil, aynı zamanda seven varlıklardır. Sevgi, insanların eylemlerinin yönünü ve yoğunluğunu etkiler. Olumlu duygular, neşe, güç ve yetenekli olma hissi, zihinsel enerjiyi istenen amaca doğru yönlendirir. Negatif duygular, keder, korku ve öfke, yani enerjiyi yakan, hedefi negatif statü ile damgalayan ve geçersiz kılma ve küçümseme peşinde koşan içsel bir dengesizliğe neden olur. Duygu ve eylem olarak sevgi, umut ve cesaret yaratır. Sevgi, en iyi haliyle ister diğer insanlara, sanata, bilime, fikirlere veya doğaya düşse de bir şeyleri geliştirme, büyütme ve öne çıkarma çabasıyla kendini gösterir (Akt. Maatta & Uusiautti 2011).

Sevgi, öğrenebileceğimiz ve öğretebileceğimiz özel değerlerden biridir. Yaşam motivasyonuna ayak uydurmak ve yaşamın ihtiyaçlarını karşılamaktır. Biz yetişkinler sevgi ve ait olma ihtiyaçlarımızı seçebilir veya şekillendirebiliriz; çocukların ise sevgi deneyimleri, doğdukları çevreye göre tesadüfen belirlenebilir. Çağdaş toplumlarda, okullardaki sevgi deneyimleri için tesadüflere çok az izin verilmelidir. Çağdaş eğitimin temeli, öğretmenlerin sevgi ve bilgiye sahip olmaları ve bunu etkili bir öğretmen olmak için kullanmalarıdır (Çay, 2015; Ercan, 2014; Uğurlu, 2013).

Max Scheler'ın sevgi felsefesi, insanların gelişimi ve ilgi ve sevgilerini, geçici zevklere ek olarak, daha yüksek zihinsel değerlere ve hedeflere yönlendirmeyi öğrenmelerinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Eğitimcinin görevi, öğrencilere daha yüksek değerler ve beceriler elde edebilmek için zevk temelli değerleri kontrol ederek içgüdülerini sınırlandırabilecekleri ortamlar sağlamaktır (Akt. Maatta & Uusiautti 2011)

Uusiautti ve Maatta'ya (2011) göre sevgi, birbiriyle bağlantılı üç alandan oluşur: duygular, bilgi-beceriler ve eylemler. Sevginin bu üç bileşeni aracılığıyla, sevme yeteneğinin erdemleri gerektirdiği sonucuna ulaşmaktadır. Bu bakış açısıyla sevgi öğrenilebilir ve uygulanabilir. Ayrıca sevgiye bağlı duyguların olumlu olduğu ve bu şekilde "iyilik" üretildiği savunulur. Bu fikir, Fromm (1977) ve Solomon (2002) tarafından tartışılana benzer. Solomon, sürekliliği sevgide bir erdem olarak görürken Fromm (1977) ise, sevginin sadece bir duygulanım veya pasif bir iç duyguyla ilgili olmadığına, sevilenin büyümesine ve

mutlu olmasına yardım etmek için aktif bir istek olduğuna işaret eder. Çocuk yetiştirirken bu tür bir sevgi ile çocuklar sevildiklerini ve sevilmeye değer olduklarını hissedebilir böylece başkalarını da sevmeyi öğrenebilirler (Solomon, 2002; Uusiautti & Maatta, 2011; Maatta & Uusiautti 2012a).

Erken çocukluk döneminde sevgi dolu bir atmosfer yaratmanın önemini anlamamıza yardımcı olan pozitif teşvikin anlamı üzerine odaklanan çeşitli teoriler vardır. Örneğin Fredrickson'un (2004) genişle ve inşa et teorisine göre, neşe, ilgi, memnuniyet ve sevgi gibi olumlu duygular, bir bireyin düşünce ve eylem repertuarını genişletir; neşe, oyun oynama dürtüsünü, ilgi keşfetme dürtüsünü, memnuniyet, tadını çıkarma ve bütünleştirme dürtüsünü tetikler ve sevgi, güvenli yakın ilişkiler içinde bu dürtülerin her birinin tekrar eden döngüsünü tetikler. Sonuç olarak erken çocukluk döneminde, sevgi dolu ve güvenli ilişkilerin önemi küçümsenmemelidir (Akt. Maatta & Uusiautti, 2012a).

Eğitimde sevgi, bir öğrencinin gelişiminde, özellikle sosyal ve duygusal gelişimi açısından önemli bir rol oynar. Araştırmalar, çocukluğun erken dönemlerindeki sosyal ve duygusal gelişimin öğrenme, kariyer, suça bulaşma ve gelecekteki ruh sağlığının yanı sıra bireyin kişiliğini de etkileyebileceğini göstermektedir (Cousins, 2017; Durlak, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011; Jones, Greenberg ve Crowley, 2015). Dilci (2015), sevgiden yoksun bir insanının başta madde bağımlılığı olmak üzere daha birçok bağımlılığa maruz kalma tehlikesi altında olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca cezaevinde hüküm giymiş çocukların ciddi bir oranının parçalanmış ailelerin çocukları olduğunu belirtir.

Eğitimde sevgi kavramı, bazı ünlü bilim adamları ve filozoflar tarafından vurgulanmış ve tartışılmıştır. Roger Ascham (1515–1568) korkudan çok, sevginin öğrenme için daha güçlü bir motivasyon kaynağı olduğunu vurgular. John Locke (1632–1704), öğretimin yalnızca sevgi ruhuyla yapılabileceğine inanır (Akt. Cousins, 2017). Martti Haavio, eğitim ve öğretimin öğrencilerin kişiliklerini ifade etmeyi teşvik etmesi gerektiğine inanır ve bunun ancak sevgi dolu bir tavırla başarılı olabileceğini ifade eder (Akt. Maattta ve Uusiautti, 2011). Freire (2020) eğitimin bir sevgi eylemi olduğunu kabul eder. Sevgi, bilginin peşinde koşan öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimlerin temelidir. Eğitimde sevginin önemi filozoflar ve bilim adamları tarafından giderek daha fazla kabul edilmektedir. Sevgi her insan için önemli bir ihtiyaçtır (Hooks, 2003). Maslow'un (1954) ihtiyaçlar hiyerarşisinde bir kişinin kendini gerçekleştirmenin en üst düzeyine ulaşması için sevgi ve aidiyetin yerine getirilmesi gerekir. Maattta ve Uusiautti (2012a) sevgiyi çok yönlü

bir nitelik olarak görür, bu yönlerden biri pedagojik sevgidir. Pedagojik sevgi kavramı öğrencilerin ihtiyaçlarına yöneliktir. Başka bir deyişle, öğretmenler, öğrencilere karşı anlayışlı ve saygılı olmanın yanı sıra kendi bakış açılarına duyarlı ve özenli olmalıdır. Sevgi dolu bir öğretmen bir bireyin potansiyelini güçlendirebilir (Majid ve diğ., 2018; Uusiautti, & Maattta, 2013). Dahası, sevgi dolu bir pedagojik yaklaşım sadece öğrencilere bilgiyi aramaya ilham vermekle kalmayacak, aynı zamanda öğretmenleri ve öğrencileri bilgi arayışında birleştirerek öğrencileri kendi sınırlarına meydan okumaya teşvik edecektir (Cho, 2005). Loreman (2011) sevgiyi anlamlı pozitif öğrenme deneyimleri olarak görür ve öğretmenler için kritik öneme sahip olduğunu belirtir.

Günümüz eğitimi, bilişsel becerilerin ötesine geçmelidir. Çocuklara öngörülemez olma, ebeveynlerine saygı duyma, olumlu iletişim kurma gibi insani değerler de kazandırılmalıdır. Çünkü her çocuk geleceğin büyüğüdür; onlar aynı zamanda önümüzdeki birkaç yılın ebeveyni, belki de öğretmenleridir. Dolayısıyla öğretmenlerin çocuklara olan sevgisi bir ülkenin geleceğini etkileyebilir (Ercan, 2014). Sevgi merkezli eğitim; insanları sevgi ve algılarının boyutları konusunda da eğitmelidir (Dilci, 2015).

Öğretmenler, öğrenme ve öğretme sürecindeki en temel üyelerdir. Çocuklarla sürekli iletişim kurma, çocukların farklı kişilik özelliklerini destekleme, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama, ders hazırlama ve uygulama, tüm bu çalışmaları değerlendirme gibi özelliklere sahip olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin çocuklara olan sevgisi kaliteli ve başarılı bir eğitimin en önemli unsurlarından biridir (Yoleri, 2014). Öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerden biri olarak öğretmenlerin çocukları sevmesi önemlidir. Çocukları seven insanların öğretmeye daha yatkın olduğu söylenir (Ergün ve Özdaş, 1999; Veenman,1984).

Çocuklara sevgiyle yaklaşılan bir ortamda, disiplin sorunlarının azalacağı söylenmektedir. Bu ilişkiler temelinde, iletişim becerileri ve empati düzeyinin öğretmenin çocuk sevme davranışını artırması beklenir (Çay, 2015; Ergün ve Özdaş, 1999; Uğurlu, 2013). Çağdaş demokratik eğitim, öğretmenler arasında çocukların sevgisini geliştirmenin gerekliliğini vurgular. Öğretmenlik mesleğinin en büyük özelliği çocuk sevgisidir. Çocukları sevmeyen, onlarla vakit geçirmeyen, onları mutlu etmek için çabalamayan, onlara ilham veren sözler söylemeyen ve çocukların gururunu okşamayan birisinin öğretmen olma yeterliliğine erişebildiği düşünülemez (Kayaalp, 2002).

Helvacı'ya (2009) göre öğretmen olmak sevgi, sabır ve özveri gerektirir. Günümüzde öğretmenlik mesleğini seçenler için çocukları sevmek öncelikli bir faktör olmaya başlamış

ve çocukları sevme ya da sevmeme kişilik özellikleri etkili öğretmen özellikleri arasında dikkate alınmaya başlanmıştır (Brown, Morehead, Julia & Smith, 2008; Gelbal & Duyan, 2010). Öğretmenin sınıf içi iletişim becerilerinin kalitesi, öğrenci başarısının belirleyicisi olabilir. Öğretmenlerin öğretme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için iletişim önemlidir (Pehlivan, 2008). İletişim sürecinde öğrencilerle yakın bir ilişki sürdürmek, empati kurmak, çocuklara sevgi ve güven ortamı sağlamak öğrencilerin akademik başarıları için önemli olabilir (Çay, 2015; Uğurlu, 2013).

Öğretmenlerin eğitimi, kaliteli eğitimi teşvik etmenin en önemli faktörlerinden biridir. İyi bir öğretmenin nitelikleri, birkaç on yıldan beri çeşitli şekillerde tartışılmış ve karakterize edilmiştir. Geçmişte yapılan araştırmalarda, mükemmel bir öğretmenin akademik performansın yanı sıra çocukların refahı açısından öğrenciler üzerinde önemli bir etkisi olabileceği göstermiştir (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond, 2003; Sanders & Rivers, 1996;). Öğretmenlerin kalitesinin öğrenci çıktılarını önemli ölçüde etkileyeceği kabul edilmiştir. Bu nedenle, iyi bir öğretmen, öğretimde iyi bir pedagojiye ek olarak hoş bir tutum ve kişiliğe sahip olmalıdır. Öğretmenler çocukların tam potansiyellerine ulaşmalarındaki güçlü yönlerini belirlemelerine yardımcı olabilir ve bu rol aynı zamanda sevgi pedagojisinin amacı ile de ilişkilidir (Stehlik, 2016). Maatta ve Uusiauti 'ye (2013) göre sevgi pedagojisi öğrencilerin güçlü yönlerini ve ilgilerini keşfetmeyi amaçlamaktadır ve öğrencilerin aktif bir öğrenen olarak benlik saygısını ve benlik imajını geliştirmek için bu unsurlara dayalı olarak hareket etmektedir. Bu nedenle öğretmenler sadece bilgi ile donatılmamalı, aynı zamanda iyimser bir tutuma, yüksek öz yeterliliğe ve öğretimde olumlu davranışa sahip olmalıdır (Yin, Majid & Alias, 2019). Bu ilişki, öğretmenlerin duygu ve tutumlarına bağlı olarak ortaya çıkan sevgi pedagojisi ile uyumludur (Maatta & Uusiautti, 2013; Souza & Muniandy, 2014).

Türkçe literatür incelendiğinde eğitimde sevgi kavramı ve sevginin önemi üzerine araştırmalar olmasına rağmen, eğitim ortamlarında öğretmenler tarafından sevginin ne düzeyde kullanıldığını ölçen nicel bir ölçeğe rastlanmamıştır. Loreman (2011) temel alınarak, Yin ve diğ. (2019) tarafından geliştirilen "Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeği (SPYEÖ)" bu noktada önemli bir eksiliği giderebilir. SPYEÖ'nün Türkçe diline uyarlanması ve sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerinin incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Loreman (2011) temel alınarak Yin ve diğ. (2019) tarafından geliştirilen Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeğinin (SPYEÖ) Türkçe diline uyarlanması ve uyarlanan ölçek aracılığıyla sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerinin incelenmesidir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeğinin (SPYEÖ) Türkçe formunun geçerlik güvenirlik düzeyi nedir?
2. Diyarbakır ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimleri arasında;
   - **a.** Cinsiyet,
   - **b.** Yaş**,**
   - **c.** Medeni durum,
   - **d.** Çocuk sayısı,
   - **e.** Eğitim düzeyi,
   - **f.** Mezun olduğu fakülte,
   - **g.** Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme,
   - **h.** Mesleki deneyim,
   - **i.** Okulun bulunduğu bölge değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sevgi, tek bir tanımı olmayan, tarifi ve anlatılması çok zor bir kavramdır. Sevginin anlatılması zor ama hissedilmesi oldukça kolaydır. Sevgi dolu bir ortama girdiğimizde oradaki sevgiyi hemen hissederiz. Her öğrenci öğretmeninin ona olan sevgisini hisseder. Aynı şekilde öğretmen de öğrencilerinin sevgisini hisseder. Öğrencinin sınıftaki davranışları sevgiyi hissetme düzeyine göre şekillenir. Sevgi dolu bir eğitim ortamında hem öğretmen hem öğrenciler her şeyi sevgi ile yapar ve sevgi ile öğrenme gerçekleşir. Dışarıdan bu ortama girenler sınıftaki sevgiyi fark edebilir. Sevgi dolu eğitim ortamları oluşturulmasında öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Sevgi dolu bir öğretmen böyle bir eğitim ortamı yaratabilir.

Alan yazında eğitim ortamlarında sevgi ve sevginin önemi üzerine çalışmalar olmasına karşın sevginin kavramsallaştırıldığı ve bir pedagoji olarak sevginin benimsendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışma sevgi pedagojisinin alt boyutlarının açıklanması ve bir pedagoji olarak sevginin kullanılmasının önünün açılması açısından önemlidir. Ayrıca alan yazında öğretmenlerin çocuk sevgisi üzerine çalışmalar olmasına rağmen, eğitim ortamında sevginin ne düzeyde kullanıldığı üzerine çalışmalara denk gelinmemiştir. Bunun sebebi sevgi dolu eğitim ortamlarında öğretmenlerin sevgiyi ne düzeyde kullandıklarını ölçebilecek bir ölçeğin olmaması olabilir. Sevgi pedagojisine yönelik eğilimler ölçeği bu konudaki eksikliği giderebilir. Bu çalışma sevgi pedagojisine yönelik eğilimler ölçeğinin Türkçe diline uyarlanması, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği yönünde erişilen verilerin olması açısından önemlidir. Bu çalışma pedagojik sevgi ve sevgi pedagojisi kavramlarının Türkçe literatüre kazandırılması, sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerin 6 farklı alt boyutta incelenmesine olanak sağlaması ve eğitimciler, akademisyenler ve diğer tüm paydaşlar için sevgi pedagojisi üzerine çalışma alanı açması açısından bir ilk olacağından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırma Diyarbakır ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırmada elde edilen veriler, araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Varsayımlar

- Araştırmada yer alan katılımcıların uygulanan ölçeğe verdiği yanıtların tamamının doğru, samimi ve tarafsız olduğu varsayılmıştır.
- Türkçe'ye çeviri ve dil eşdeğerliği çalışmalarında yer alan uzmanların her iki dile yani hem Türkçe hem de İngilizce dillerine hakimiyet düzeylerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.
- Dil eşdeğerli çalışmasına katılan tüm İngilizce öğretmenlerinin kaynak dil olan İngilizce'ye ve hedef dil olan Türkçe'ye yeterli düzeyde hâkim oldukları varsayılmıştır.
- Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının, amaçlanan verileri toplamaya uygun nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Sevgi: İnsanı bir kimseye veya bir şeye karşı bağlılık ve yakın alaka göstermeye yönelten duygudur (TDK Güncel Türkçe Sözlük, 2021).

Pedagoji: Çocukları eğitme bilimi ya da sanatı anlamında kullanılmaktadır. (Beetham ve Sharpe, 2013)

Sevgi pedagojisi: Sevgi yoluyla çocukların eğitilmesidir (Loreman, 2011).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sevgi Kavramı

Sevgi, bireyi dünyayla birleştirerek hem birey olma hem de dünya ile bir bütün olma tatminini sağlayabilen bir tutkudur. Sevgi, bireyin içsel faaliyetlerini tam olarak ifade etmesine izin veren bir tür paylaşımdır. Sevgi; tüm bireylerin ve doğanın, bütünlüğünü ve bağımsızlığını kaybetmeden birleşimidir (Fromm, 1990).

Türk Dil Kurumu'na (2021) göre sevgi; "İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu" şeklinde tanımlanmıştır. Birçok düşünür sevgi hakkında farklı tanımlamalar yapmıştır. Fromm (1994); "Sevgi bir başka insanın etkin bir şekilde içine girmektir". Platon'a göre sevgi, bir yandan tümüyle kuramsal bir işleve sahipken bir yandan da iyi ve mutlu bir hayatın esasını oluşturur. Sevgi, güzelliğin ve iyiliğin dışında düşünülemez, sevgiyi erdemli bir yaşamın başlangıç noktası olarak görür. Yani erdemli bir yaşam sevgi ile başlar (Akt. Çilingir, 2018). Hegel, sevgiyi zor kabul edilen olumlayıcı sevgiden ayırarak, tek bir duygu durumundan ziyade yaşam boyunca yayılan bir bütün şeklinde ele alır. Tolstoy ise, sevginin bir çeşit özveri ve fedakârlık olduğunu ifade eder (Akt. Doğan, 2015).

Sevgi üretken bir etkinliktir. Sevgiyi "sahip olma" şeklinde yaşadığında, sevdiğin kişinin kontrolünü içerir (Özen & Gülaçtı, 2010). Fromm'a göre, sevgi sahip olunan bir şey değildir. Çünkü sevgi sahip olabileceğin bir nesne değil, soyut bir olgudur. Sevmek bir sele kapılıp gitmek değildir. Sevmek onu hissetmek yaşamaktır. Sevgi edilgen değil tam tersi etkinliğin yani durumun içinde olmaktır. Sevgi aynı anda kendini, yani sevgiyi, meydana getiren bir güçtür. Sevgi, istemek değil en geniş anlamı ile vermektir. Sevmek eylemi vermenin dışında, belli başlı öğeler içerir. Bu öğeler saygı, sorumluluk, merak ve bilmektir (Fromm, 1994). Birini sevmek sadece güçlü duygulara sahip olmak değil, bir karar, yargı ve söz vermektir. Sevgi ilgiyle yönelmeyi, üstüne düşmeyi ve disiplinli olmayı gerektirir (Fromm, 1990).

Koşulsuz, çıkarsız bir biçimde birlik ve beraberliği sağladığında sevgi gerçek sevgi olur. Gerçek sevgi; güçlü bir bağdır. Sevgi aileyi, toplumu bir arada tutan ve bireyi değerli kılan temel taşlardandır. Temeline sevgiyi alarak yükselen her değer sağlam biçimde inşa edilir (Yıldız, 2013). Sevgiye olan eğilim, doğuştan içimizde var olmasıyla birlikte sevgi

zamanla, öğrenilen bir eylemdir. Çocuk sevildiğini bilerek hissederek yaşamın özünü kavrayabilir (Kayadibi, 2002; Türkoğlu, Tofur & Cansoy, 2012).

İnsanların en önemli ihtiyaçlarından biri sevgidir. Sevgi, insan olmanın, insanca yaşamanın yolunu bulma ve uygulamadır (Sönmez, 1987). Kendini ve başkalarını sevme enerjisi ile dolu olanlar, sevgiyle büyüyen kişilerdir (Dilci, 2019). Sevgi; çocuğun, ihtiyaçlarını karşılayanlara karşı hissettiği ve tatmin sonucu ortaya çıkan bir histir. İnsanın özünde bulunan bu sevme hissi, anne karnından ölümüne kadar geçen süre içinde edindiği tecrübeler çerçevesinde şekillenip anlamlanarak olumsuz veya olumlu yönde gelişir (Topses, 1992).

Toyotome (1961) üç çeşit sevgi türü olduğundan bahseder. Bunlardan ilki "eğer" türü sevgidir. Bu sevgi türünde belirli şartlar yerine getirildiğinde karşıdaki kişiye sevgi gösterilir. Bir diğeri "çünkü" tarzı sevgidir. Bu tür sevgide kişi sahip olduğu bir şey, yaptığı ya da yapmadığı bir şey nedeniyle sevilir. Diğer bir tür sevgi ise "rağmen" türü sevgidir. Bu sevgi türünde kişinin her ne olursa olsun, her ne yaparsa yapsın sevilmeye layık olduğu düşünülür. Bu sevgi türü koşulsuz ve ön yargısız sevgi olarak da adlandırılabilir (Şahin, 2020). Buscaglia da "Sevgide koşulsuz verme vardır." diyerek aynı görüşü destekler. Sevmek, beraberinde sevilmeme riskini göze almaktır. Karşılık almak için değil, sevmek için sevilir, yoksa sevgi olmaz. Sevgi karşılıksız ve koşulsuzdur (Buscaglia, 2020). Sevgilerin en kabullenilmiş ve karşılıksız olanı çocuk sevgisidir. Anne ve baba sevgisi gibi öğretmenler için de çocuk sevgisi, çocuğun eğitiminde karşılıksız ve şart koşmadan özen gösterme koruma, kollama, iletişim kurma, ilgili olma, empati ve çocuk gelişimiyle ilgili birtakım bilgilere sahip olmayı gerektirir (Ercan, 2014). Bu bilgileri kazanmamış ve bu bilgilerle donatılmamış eğitimcilerin bireylere bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırabilmesi mümkün olmayabilir (Şahin, 2020).

Buscaglia'ya göre kişi önce kendini sevebilmeli, kendini sevebildiği zaman başkalarını da sevebilir sevme eylemi kendini sevmekle başlar. Bahsedilen kendini sevmek, narsist bir biçimde değil, sahip olduklarını verebileceğinin anlayışıyla kendini sevme şeklindedir. İnsan sevgiyle, tecrübeyle, hoşgörü ve bilgi ile kendini geliştirip dolu bir insan olmalıdır ki çevresine de bir şeyler verebilsin. Kendi benliğinin önemini anlayıp kendisine saygı ve sevgi besleyen kimsenin diğer insanlara da verebileceği bir şeyleri olur. İnsan sadece kendi varlığına sahiptir. Bundan dolayı, kişi kendini dünyanın en olağanüstü en güzel, en ilginç ve en sevecen insanı yapmak için çalışmalıdır (Buscaglia, 2020).

Sevgi, özü anlaşılması zor bir kavramdır. Farklı ilim ve bilimler sevgi kavramını kendi bakış açılarına göre farklı şekillerde tarif etmeye çalışırlar. Sevgi kavramı felsefe, edebiyat, psikoloji, sosyoloji ve teoloji de dâhil olmak üzere farklı bakış açılarıyla tarih boyunca incelenmiştir (Hill, 2002). Örneğin edebiyatta sevgi, en güzel şiirleri yazmanın tek gücü olarak tanımlanırken orta çağ Avrupa tıbbına göre sevgi ve romantizm birer hastalıktır. Teolojiye göre sevgi, Tanrı'ya yaklaşmanın ve O'nu anlamanın en iyi yoludur. Felsefeye göre aşk ve sevgi, kusurlu insanların mükemmelliğe yönelik çabalarıdır (Kayadibi, 2002). Çoğu antik filozof, bedeni yalnızca bir arzu olarak görse de Aristoteles, Sokrates, Plotinus ve Platon gibi filozoflar sevgiyi en yüce duygu olarak tanımlarlar (Sayar, 2010). Fromm'a göre insanlar sevmenin kolay olduğunu, fakat sevecek veya sevilecek doğru nesneyi bulmanın güç olduğunu düşünürler. Bu tutumun kökleri, çağdaş toplumun gelişim tarihine dayanan birçok nedeni vardır. Bunlardan bir tanesi sevgi nesnesinin seçiminde yirminci yüzyılda yaşanan büyük değişikliktir (Fromm, 1994).

Sevgi, psikoloji bilimini fazlasıyla ilgilendirmesine rağmen, psikoloji sevgi konusunda net bir teoriye sahip değildir. Bu psikolojinin pozitif bir bilim olmasından kaynaklanır. Pozitif bilimlerin aksine sevgi, laboratuvarlarda test edilemez ve deneyler yapılamaz. Amerikan Psikoloji derneğinin eski başkanlarından Harry Harlow, bu konuda şöyle bir itirafta bulunmuştur: "Psikologlar, sevgi ve aşkın özünü ortaya koymada yetersiz kalmışlardır. Psikologların elde ettiği bilgiler sevgi duygusu ile basit bir gözlemden ileri gitmemektedir." Bundan dolayı psikoloji, sadece sevgi konusu ile ilgili gözlemlerini ortaya koymakla yetinir. Bilinçli ya da bilinçsiz olarak üstlendiğimiz birçok görev ve başarı coşkusu her zaman sevilme ve mutlu olma ihtiyacını gidermeye yöneliktir(Kayadibi, 2002).

2.1.1. Sevginin Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Sevgi öğrenmenin en iyi yoludur. Eğitimde sevginin önemi azımsanmayacak derecede etkilidir. (Türkoğlu, Tofur & Cansoy, 2012). Geleneksel eğitimin kurucularından biri sayılan Bloom bile, öğrenmenin ancak kişinin kendi motivasyonu ile gerçekleşebileceğini kabul etmektedir (Titiz, 2000). Mevlâna Fih-i Ma Fih eserinde şöyle demiştir; bir mimarın içinde ev yapmak aşkı olmazsa, mimar evin planını nasıl yapar? Bir bilginin, bir yeteneğin ve sanatın öğrenilebilmesi için kişinin içinde heves ve sevgi olması gerekir (Akt. Ergün, 1993).

Buscaglia, sevgiyi olağanüstü bir armağan olarak değerlendirmekte ve sevginin yaşamın ta kendisi olduğunu ifade etmektedir. Sevgisiz yaşayan bireyin yaşama dair umutları tükenir. Sevgi olgusu öğrenme isteğine bağlı olarak gelişir, bu da ilk olarak ailede başlayıp toplumsal ilişkiler çerçevesinde geliştirilir (Buscaglia, 2020). Çocuklar doğdukları zaman sevgi içgüdüsü ile doğar. Ancak bu duygunun geliştirilmesi dışsal faktörlere bağlıdır. Sevginin geliştirilmesinde büyükler çocuklar için pusula görevi görmektedir. Sevginin temele alındığı ortamlarda çocuklar istenilen yönde eğitilebilir. Çünkü sevgi eğitimde en önemli yönlendirici rolü üstlenmektedir (Kayadibi, 2002).

Eğitim; genel olarak bilgi beceri tutum ve davranışların istendik yönde değiştirilmesi olarak ele alınır. Çocuklarda istendik değişimin gözlenebilmesi çocukların okulunu ve öğretmenini sevmesine bağlıdır. Çocuk öncelikle sevildiğini hissetmeli ardından sevgi eğitimi verilmelidir. Ölçülü ve yerinde olan sevgi insan ruhunu her yönden destekler (Bilgiz, 2006). Dünya'da eğitim sevgi temelleri üzerine kurulursa, bireyler Dünya'da barış, huzur, saygı ve en önemlisi güven içerisinde yaşayabilirler. (Ergen, 2006).

Eğitimde sevgi duygusu, üzerinde durulması gereken en önemli duygulardan biridir. Sevgi duygusu geliştirildikçe çocukların ve yetişkinlerin ruh sağlığı ve psikolojisi daha iyi duruma gelir (Dilci,2019). Sevgi birilerine verilince azalan bir duygu değildir, aksine sevgi ne kadar çok kişi ile paylaşılırsa o kadar çoğalır (Rousseau, 2003). Bilgiz (2006) eğitimde sevgiyi üç temel ilke çerçevesinde değerlendirmiştir. Bu ilkeler; "Eğitimcinin sevilmesi, öğrencinin sevilmesi ve öğretilen hususların sevdirilmesidir." bunların göz önünde bulundurulmasının önemini vurgular.

Sevgi, eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Sevgi duygusu insanlarda doğuştan var olan bir duygudur ve insanlar sevdiği işlere daha çok ilgi duyar. Eğitimin amacı, kişilerde var olan bu ilgi ve sevgiyi ortaya çıkarmaktır. Eğitim ortamında sevginin var olması bu duygunun ortaya çıkmasında en önemli faktörlerden biridir. (Türkoğlu, Tofur & Cansoy, 2012). Eğitimin merkezinde sevgi ve ilgi yer almalıdır. Öğrenciye gösterilen sevgi ve ilgi öğretimin daha etkili olmasını sağlayacaktır (Goldstein & Lake, 2000). Sevgi öğrenmeyi kolaylaştıran en önemli faktördür. Öğrenciler sevgi çerçevesinde eğitilmelidir. İnsan sevmediği ve korktuğu bir ortamdan hızla uzaklaşır. Sevginin olmadığı bir okula öğrenci isteksiz ve zorlamayla gider. Okulları sevgi yuvasına dönüştürmede yönetici ve eğitimcilerin büyük rolü vardır. Öğrenciler okula severek ve istekle gitmeli, öğrenme eylemini severek yapmalıdır. Okuldaki sevgi ortamı çocuğun okul ile bağını güçlendirmede en önemli etken

olmasıyla birlikte, okulunu seven çocuk verilen öğretimi istekle alır ve daha başarılı olur. Sevginin olmadığı okullarda çocuğun okula gitmesi zorlaşırken sevginin olduğu okullarda ise çocuk okula istekle gider (Kayadibi, 2002).

Sevgi fizyolojik bir ihtiyaç olarak görülmeli ve sevgi ihtiyacı geciktirilmemelidir. Çocukların sevgiye doyurulması ileride oluşacak problemlerin önüne geçebilir. Anne sevgisi çocuklar için en temel etkendir, çocukta özel ve doyurucu bir etkiye sahiptir (Güneş, 2010). Gary Chapman, her çocuğun içinde, sevgiyle doldurulması gereken bir duygu deposu olduğunu ve bu deponun boş kalması çocukları, yaşantıları boyunca olumsuz etkileyeceğini belirtir (Chapman; 2007). Sevginin eksik kaldığı yerde yaşam becerilerini yerine getirme, geliştirme ve ilerletme zorlaşır (Bozdağ, 2007).

Okullarımız mutluluk veren yerler olmalıdır. Silberman, "Sınıfta Bunalım" adlı kitabında "Eksik olan sevgidir. Okullarımız, çocuklarımızı geliştirmeyen, yaratıcılık ve sevinci yok eden, özensiz ve sıkıcı yerlerdir." der (Akt. Türkoğlu, Tofur & Cansoy, 2012). Mevlâna "Eğitim, eğitimden yoksun olanlara can kaynağından arklar açma sanatıdır. Gönlü ve canı, aşkla sevgiliye kavuşması için harekete geçiren güç, eğitimdir." sözleriyle eğitimin tanımında merkeze insanı almış, ona şekil vermek için sevgiyle iç âlemine nüfuz etmek gerektiğini dile getirmiştir (Doğan, 2014). Taggart (2016) okullarda "sevgi" unsuru yok olduğundan beri okulların toplum merkezi olma rollerinden çıkarak sınav fabrikalarına dönüştüğünü vurgular. Adalet, merhamet, şefkat ve sevgi dünyasının oluşturulabilmesi için insanın kendi potansiyeline olan güvenin yerleştirilmesi, beslenmesi ve geliştirilmesi çağrısında bulunur. Okullarımızda ders veren öğretmenler sevgi duygusuyla dolup taşmalıdır, öyle ki bu sevgi her zaman nefret duygusunu aşmalıdır. Bunun sonucunda öğrenci ve öğretmenler birbirine yaklaşacaktır. Hooks (1994), kendi sınıf ortamı için şöyle der: Pedagojimi şekillendiren ilk paradigma, sınıfın asla sıkıcı olmayan heyecan verici bir yer olması gerektiği fikriydi. Eğer can sıkıntısı hâkim olursa, o zaman ortama müdahale edecek, ortamı değiştirecek, hatta bozacak pedagojik stratejilere ihtiyaç vardır.

Fromm'a göre "sevgi için atılacak ilk adım sevginin yaşamak gibi bir sanat olduğunun farkına varılmasıdır. Müzik, doktorluk, marangozluk, resim veya mühendislik gibi sanatları öğrenmek için ne yapıyorsak sevme sanatını öğrenmek için de aynısını yapmamız gerekmektedir. Bizim çağımızdaki insanlar sevme sanatındaki açık başarısızlıklarına rağmen bu sanatı öğrenmeyi çok nadir denemektedirler. Muhtemelen bunun sebebi bütün enerjimizi başarı, itibar, güç ve parayı nasıl elde edeceğimizi öğrenmeye

harcamamızdandır. Böylece sevmeyi öğrenmeye ise verecek hiçbir şeyimiz kalmaz (Fromm, 2000)

2.2. Pedagoji Kavramı

Pedagoji sözlük anlamı olarak, Türk Dil Kurumu (TDK) (2021) tarafından eğitim bilimi şeklinde tanımlanmaktadır. Köken olarak Yunancadan gelen bu sözcük, "paid" ve "agogus" kelimelerinin birleşmesinden gelir. Türediği "paid" kelimesi çocuk, "agogus" kelimesi ise yol gösteren anlamına gelmektedir ve günümüzdeki kullanımında pedagoji çocukları eğitme bilimi veya sanatı anlamında kullanılmaktadır (Beetham & Sharpe, 2013; Knowles, 1970; Süer, 2019). Çocuk eğitimi veya eğitim bilimi anlamlarında kullanılan pedagoji kavramı aynı zamanda, bireyin eğitilmesi ve bununla birlikte kişinin bilgi, bilinç ve kültür düzeyinin arttırılması, sosyalleşme yetisinin güçlendirilmesini de kapsamaktadır (Yıldırım, 2013).

Küçük çocuklara okuma ve yazma gibi temel becerileri öğretmede, rahipler veya katedral okulları olarak bilinen 17. yüzyıl Avrupa kurumlarındaki rahiplerin gözlemleri öğrenme ile ilgili öğretim hipotezlerinin kaynağı sayılmaktadır (Knowles, 1970; McAuliffe, Hargreauves, Winter & Chadwick, 2009). Bu kurumların temel hedefi gençleri rahipliğe hazırlamaktır. Öğrencilerle ilgili çeşitli varsayımlara dayanan öğretim modeli ilk olarak bu tarihte ortaya atılır. Bu varsayımlar bir eğitim modelinin oluşturulmasını etkiler. Bu eğitim modeli pedagojinin de temelleri sayılır (Ouzah, 2016). Yirminci yüzyıla gelindiğinde eğitim psikologları bilimsel öğrenmeye başlayabildiler ve öğretim modellerini hayvanların ve çocukların öğretime verdiği tepkilere dayalı olarak kurmaya başladılar. Öğretim modellerinin çeşitlenmesi pedagojinin çeşitlenmesine etki eder (Knowles, 1970).

Bir disiplin olarak pedagoji, çocukluk veya çocuk yetiştirmeyle ilgili problemlere ilişkin bilgi zemini oluşturmaya çalışır; eğitsel etkinliklerin çocuklar için uygunluğunu sorgular. Pedagoji, çocuklar için öğretimde uygun yöntemlerin belirlenerek, çocuk ve gençlere yardım edilmesini hedefler (Süer, 2019; Van Mannen, 2015). Pedagoji terimi çağdaş kullanımında yol gösterme veya öğrenmeye rehberlik etme anlamını korur ve çocukları temel almakla birlikte, sadece çocukluk dönemine ait olma özelliğini yitirdiği görülmektedir. Zaman içerisinde rehberlik ihtiyacının çocukluk dönemiyle sınırlı olmadığı ve yetişkin öğrencilerin de desteğe ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. Ömür boyu devam eden öğrenme süreci için yol gösterme sanatı veya bilimi olarak tanımlanan pedagojinin,

yetişkinliği de kapsayacak bir kavrama dönüştüğü görülmektedir (Beetham & Sharpe, 2013). Öğrenme sürecinde öğrenenlerin ihtiyaçları ve desteklenmesi gereken alanların birleştirilmesi temeline dayanan pedagoji disiplini, eğitimin amaçları, uygulama materyalleri, eğitimde uygulanacak plan, projenin geliştirilmesi, uygulanması ve eğitim öğretim sürecinin tümünü kapsamaktadır (Çiltaş & Akıllı, 2011).

Eğitim öğretim süreçlerinde ideal tatmin ancak öğretmenlerin öğretim altyapısı sağlam bir şekilde oluşturulabilirse sağlanabilir. Pedagoji, eğitim öğretim sürecinde teori ve uygulamanın uyumlu bir birleşimidir (Wiggen, 2013). Pedagoji, öğretmenlere eğitim öğretim sürecindeki amaç ve gereksinimleri için kullanılabilecekleri yöntem ve teknik yol haritası sunmakla birlikte eğitim kapsamında çeşitli konu, olgu ve olayları içeren; eğitim disiplinlerinde kullanılan genel bir kavramdır. Bu temelde kapsamı insanın varoluşu ve tabiatı olan evrensel bir yapı oluşturur. İnsanların sahip olduğu ortak özellikler, bu ortak yönlerin eğitilmesi çabasında pedagojiyi evrensel bir kapsayıcılık ile tanımlamayı mümkün kılar (Aksin, 2019; Okumuşlar & Bilecik, 2019).

Genel olarak eğitimciler ve özel olarak öğretmenler için bir yol haritası sağlayan pedagoji, öğretmenler ve eğitimciler için konu seçiminden öğretmen-öğrenci ilişkilerine kadar eğitim sürecinde yöntemlerin nasıl kullanılacağını açıklayan bir çerçeve sağlar. Bu perspektif ile bakıldığında, öğretmenin sınıf içerisinde nasıl bir anlayış ve çerçeve içerisinde hareket edeceğini içselleştirdiği bir pedagojik temel ve bu pedagojiye ait yaklaşımları belirler. Pedagojik yaklaşımlar sınıflandırıldığında geleneksel ve çağdaş pedagojik yaklaşımlar olarak iki farklı yaklaşım karşımıza çıkmaktadır. Literatürde geleneksel pedagoji kavramı yerine, klasik, modern ve pozitivist pedagoji kavramları; çağdaş pedagoji kavramı yerine ise post-modern, popüler, yapılandırmacı ve post-pozitivist pedagoji kavramları da kullanılmaktadır (Aksin, 2019). Bu çalışmada kavram karışıklığı oluşmaması adına geleneksel ve çağdaş pedagoji kavramları kullanılacaktır. Bu iki ana başlık altında literatürde denk gelinen farklı pedagojik yaklaşımlar incelenecektir.

2.2.1. Farklı Pedagojik Yaklaşımlar

2.2.1.1. Geleneksel Pedagoji

Eğitim yaklaşımı mekâna ve zamana bağlı olarak değişebilen geleneksel pedagoji yaklaşımı, birden fazla kuram ve kuramcının katkılarıyla gönümüze kadar gelir. Geleneksel pedagoji, endüstri devriminden sonra pozitivist bakış açısı temeli üzerine inşa edildiği

görülmektedir. Geleneksel pedagojinin temel özellikleri aydınlanma çağıyla birlikte tanımlanıp bilgi, yapılan gözlem ve deneylerle kanıtlanmaya başlanır. İspatı olmayan bilginin doğruluğundan şüphe edilmektedir. Modernizmin evrensel doğruları temsil ettiği görüşü hâkimdir. Bu düşünsel temeller ve bilim teorisi üzerinde gelişen geleneksel pedagoji içerisinde genelleştirilen kurallar ve söylemler, doğal olarak bireysel farklılıkları göz ardı etmektedir. Bunun nedeni, geleneksel pedagojiye göre bilginin tek ve değişmez olmasıdır (Aksin, 2019). Bu pedagoji, ayrıca öğreten-öğrenen arasındaki ilişkiyi de keskin bir şekilde belirlemektedir. Öğretmen bilgiyi anlatan ve aktaran, öğrenci ise öğrenmekle mükellef kişi olarak konumlandırılır. Diğer bir deyişle, ikisi arasında hem bir otorite hem de bir hiyerarşi vardır. Öğretmen bilgiyi bilen ve öğreten olarak sınıftaki tek otoritedir (Aydın, 2006a; Giroux, 2004; Morgan, 1974; Özdemir, 2014; Puolimatka, 1999).

Geleneksel pedagojide öğrenme, bilgiyi almak ve muhafaza etmekten ibarettir. Bilgi dünyası, çocuğun başlaması gereken bir süreç olarak düşünülür ve önceden var olan teorik formlardan oluşur. Eğitsel gelişim, öğrencinin yakın dünyasının somutluğundan giderek soyut teorik biçimlere doğru ilerleyen bir biçimde oluşur. Eğitimsel başarı, giderek daha fazla uzmanlaşmaya doğru ilerlemekten ibarettir ve yüksek disipline bağlı konu ve davranışsal hedefler gibi nesnel değerlendirme ölçütleri ile ölçülür (Aydın, 2006a; Morgan, 1974; Prawat, 1992; Puolimatka, 1999).

Günümüze kadar öğrenmeye ilişkin birçok farklı öğrenme kuramları ve pedagojik yaklaşımlar oluşturulmuştur. Bu yaklaşımlar davranışçılık, bilişsel ve yapılandırmacılık olmak üzere üç temel başlık altında toplanmıştır (Conole, Dyke, Oliver & Seale, 2004). Davranışçı kuram ve bilişsel kuram geleneksel pedagojinin, yapılandırmacılık ise çağdaş pedagojinin altında sınıflandırıldığı görülmektedir (Süer, 2019).

Pedagojinin gelişimi, felsefe ve psikolojinin gelişiminden etkilenmektedir. 17. Yüzyılda insan zihninin hiçbir fikri doğuştan getirmeksizin, kişinin kendi görüşlerini sadece deneyimlerine dayanarak oluşturduğu görüşü hakimdi ve bu bakış açısı zamanla daha önemli hale geldi. John Locke, hayata sıfırdan başladığını göstermek için insan düşüncesini “beyaz sayfalara” benzeterek Aristoteles’in önerdiği Tabula Rasa paradigmasının gelişimine katkıda bulunur (Hernnstein &Murray, 1994). Tabula Rasa, insan fikrinin yalnızca çevresel etmenlerden etkilendiğine ve benzersiz bir şekle sahip olmadığına inanır (Duschinsky, 2012). Bu paradigma davranışçı öğrenmenin temelini oluştur, davranışçı yaklaşımda öğretmenden, tüm bildiklerini pasif alıcı olarak kabul edilen öğrenciye aktarması beklenir.

Aynı zamanda öğrencinin de verilen bilgiyi alması, gerektiğinde hatırlaması ve kullanması beklenir (Smith & Waller, 1997).

Davranışçılık kuramı, öğrenmeyi, uyarıcı-tepki bağının pekiştirme aracılığıyla öğrenilmesi ve kuvvetlendirilmesi olarak açıklayarak 20. yüzyılın ilk yarısında Amerika Birleşik Devletleri'nde etkili olmuştur (Talis, 2012). Davranışçı kuram öğrenmeyi, bilgi edinmeyi gerektiren aktif bir süreç olarak görmektedir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğretmenlerin öğretim sürecini dikkat ile takip etmesi ve öğrencilere gerekli bilgileri vermesi gerekir (Bichelmeyer & Hsu, 1999). Davranış psikolojisi nesnelciliğe dayanır; bilginin bireyden bağımsız olduğunu, dış dünyada var olduğunu ileri sürer. Bilgi dış dünyadaki bireylerden bağımsız olarak tanımlandığından, öğrenenler öğrenme faaliyetlerine dâhil olarak dış bilgilere erişmelidirler (Ertmer & Newby, 1993). Davranışçı kuram pozitivist felsefeden etkilenir ve bu felsefe gerçeğin ancak deney ve gözlem yoluyla keşfedilebileceğini iddia eder (Boghossian, 2006).

Bütünün parçalardan daha anlamlı olduğu düşüncesini savunan Gestalt kuramı davranışçılık kuramının yerine ilgi görerek Avrupa'da yaygınlaşmaya başlamıştır (Talis, 2012). Davranışçılığın mekanik yönelimine karşı çıkan Gestalt, öğrenmede geçerli sayılan algı alanına has yasaların önemine değinmektedir. (Capacho, 2018). Gestaltçılar, bir melodiyi oluşturan notaların veya bir kareyi oluşturan parçaların birbirileriyle etkileşime geçerek algılanmış bir bütün oluşturduklarını ve bu bütünün de onu oluşturan parçalardan tamamen farklı olduğunu belirtmişlerdir (Rock & Palmer, 1990).

20. yüzyılın ortalarında ilk olarak Avrupa ve Amerika'da benimsenmeye başlanan Bilişsel Psikoloji kuramı zamanla tüm dünya tarafından benimsenmeye başlandı. Gestalt teorisi bilişsel psikolojinin gelişmesinde etkili bir rol oynamıştır. Bu teoriye göre insanlar dış uyaranlara tepki veren varlıklar olarak görülmez ve buna "bilişsel devrim" denir (Hanna, David & Francisco, 2010). Bilişsel psikologlar bazı zihinsel süreçlerin ölçülebilir olduğunu söylerler ama bireyin hatırlama, algılama, problem çözme veya düşünme süreçlerini etkileyen şeylerin ne olduğunu bilmenin mümkün olmadığını savunmuştur (Costley, 2013). Bilişsel psikoloji, zihinsel süreçleri ve bilgi yapılarını inceleyerek farklı konulardaki bilgilerin nasıl elde edildiğini ve yapılandırıldığını inceler (Slavin, 2013). Bilişsel psikoloji bir bilgi kümesidir. Bilginin işleme yoluyla algılandığına dikkat çekti. Bu süreç bilgisayardaki bilgi işleme sürecindeki gibi, bilgi farklı sistematik yollarla değiştirilir ve iletilir (Eysenck, 2001).

Türkiye'de eğitim kurumlarında 1980 ve 2005 yılları arasında genelde geleneksel pedagoji ve bu pedagojiye ait yöntemler kullanılırdı. 2005 yılından günümüze kadar olan süreçte hem geleneksel pedagoji hem de çağdaş pedagoji yaklaşımına ait yöntem ve teknikler bir arada kullanılmaktadır. Son dönemlerde eğitim fakültelerinde, özellikle dil ve sosyal bilimler ile ilgili fakültelerde, çağdaş eğitim felsefesi, yapılandırmacı eğitim teorisi başlığı altında öğretilse de okullarda hala tam anlamıyla uygulamaya geçilememiştir. Bu noktada öğrenilen teori ve yöntemler fakültelerde ağırlıklı çağdaş olmasına rağmen uygulamada genelde geleneksel eğitim anlayışı ile birlikte yer almaktadır (Aksin, 2019)

2.2.1.2. Çağdaş Pedagoji

Geleneksel pedagojinin aksine, çağdaş pedagojiye göre bilginin mutlak değişmezliği söz konusu değildir. Bilgi, özellikle sosyal bilimlerde, onu idrak eden kişiye ve kişinin içinde bulunduğu topluma ve ait olduğu kültüre göre farklılık gösterebilmektedir. Öğretmen, öğrenciye öğrenme sürecinde yol gösteren ve önderlik eden kişidir. Öğretmen doğrudan bilgiyi aktarmak yerine öğrencileri süreç içerisinde araştırması, keşfetmesi ve öğrenmesi için yol gösterir. Öğretmen ve öğrenciler öğrenme sürecinde otoriteyi birlikte paylaşırlar ve hep birlikte bu süreçte üzerlerine düşen sorumlulukları alırlar (Akpınar, Çakmak ve Kara, 2010; Aslanargun, 2007; Giroux, 1994; Giroux, 2004; Kumral, 2015; Murphy, 1993; Robinson, 2016; Özdemir, 2014).

Söz konusu sosyal bilimler olduğunda herkesin aynı fikirde olduğu ortak doğrulara ulaşmak ve genellemeler yapmak pek mümkün değildir. Bu doğrultuda çağdaş pedagoji, geleneksel pedagojinin olgucu bakış açısını eleştirir. Modernizmin evrensel doğruları temsil ettiği görüşüne post-modernizm karşı çıkar. Çağdaş pedagojiye göre, endüstri devriminden kalma kapitalist üretim sisteminin devamlılığını sağlayan iktidar söylemlerinin okullarca yaygınlaştırıldığı ve bu söylemlerin tek bir doğruymuş gibi empoze ettiği geleneksel eğitim anlayışı bireylerin ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmaktadır (Aslanargun, 2007; Aydın, 2006a). Buna alternatif çözümlerden biri de çağdaş pedagojidir. Yeni bir toplumsal düzenin inşa edilmesi süreci başlamış ve artık geleneksel pedagoji aşılmıştır (Kılıç & Bayram, 2014). Geleneksel pedagojiye ait yaklaşımlar bireysel farklılıkları olan ve dezavantajlı gruplara yönelik yaklaşımlarda eksik kalmaktadır (Aydın, 2006b). Küreselleşme ile birlikte artık var olan her şey çok hızlı bir şekilde değişmektedir. Bu nedenle, doğru kabul edilen bilgi artık farklı alternatif türleri olan bilgi haline gelmektedir. Çağdaş pedagoji bireylerin düşüncelerine ve davranışlarına özgürlük tanıyarak kişisel bakış açısının önemine vurgu

yapmaktadır. Bilgi onu algılayan ve yorumlayan bireylerin sayısı kadar farklı türlerdedir. Bu nedenle de çağdaş pedagojide yerel kültürün bilgisine ve farklılıklara önem verilir (Akpınar, Çakmak & Kara, 2010; Aydın, 2006b; Giroux, 1994; Giroux, 2004; Kılıç & Bayram, 2014; Özdemir, 2014).

Okullarda öğretilen bilgiler sorgulanabilir ve derslerde öğretilen bazı bilgiler, bilhassa sosyal bilimlerle ilgili olanlar, bireylere göre değişebilir. Bu aşamada, her bireyin bilgiyi algılama biçiminin farklı olduğundan yola çıkılarak öğretilen konular yaratıcılığı ve farklılığı destekleyen nitelikte olmalıdır. Farklılıklar görmezden gelindiğinde yaratıcılık da geleneksel pedagoji içerisinde yok olmaktadır. Tek tip olan fikirlerin ve bilginin aktarıldığı geleneksel pedagojide farklılıklar gizlenmektedir. Halbuki günümüzde yaratıcı çözümler, farklı fikirlerde aranmaktadır (Aksin, 2019).

Çağdaş pedagoji, geleneksel pedagojiden sadece eğitime ve bilginin içeriğine bakışıyla farklılaşmaz. Bununla birlikte, yöntem, süreç, kurgu ve metodoloji açısından da farklıdır. Örneğin, geleneksel eğitim kurumlarında öğrenci ve öğretmenin oturacağı yerler önceden belirlenmiştir. Dersin başlama ve bitiş saatleri nettir (Aksin, 2019). Değerlendirme öğrencilerin aldığı notlarla yapılır ve öğretmen sınıfta tüm yönleriyle baskın ve tek otoritedir. Bunların tümü bireysellikten uzak net çizgileri olan geleneksel gruplandırma sisteminin nitelikleridir (Aydın, 2006a; Kılıç & Bayram, 2014). Çağdaş pedagojide ise öğretmen, rehber görevi görür ve öğrencilerin değerlendirmesi ile sınıfların mekânsal tasarımı bu doğrultuda yapılır. Modern sınıflarda öğretmenin otorite sembolü olduğu klasik sıralı düzen yerine gruplandırma sistemi, yuvarlak ya da U düzeni sıralar kullanılmaktadır. Çağdaş pedagojide istenen şey; öğrencilerin üretebilmesi ve eleştirebilmesidir. Geleneksel pedagojinin aksine değerlendirmede öğrencilerin bilgiyi sınavlarda yeniden tekrar etmesi istenmez. Çağdaş pedagojide bilgiyi doğrudan vermenin tersine öğrencilerin sorgulaması, keşfetmesi ve öğrendikleri ile bilgiyi üretmesi beklenir. Öğretmen bu aşamada öğrenciye rehberlik eder. Değerlendirme sürecinde ise öğrencinin yarattığı özgün bilgi veya ürün değerlendirilir (Aydın, 2006a; Kumral, 2015; Morgan, 1974; Prawat, 1992).

1970'li yıllarda bilişsel psikolojinin yetersiz ve eksik kaldığı durumları açıklamak ve öğrenmeyi, bilginin yapılandırılması ve yeniden düzenlenmesi olarak açıklayan öğrenci merkezli bir anlayış olan yapılandırmacılık kuramının öğrenme psikolojisinde önemli etkileri olmuştur (Talis, 2012). Yapılandırmacılık kuramının gelişmesinde birçok teorisyen (Vygotsky, Vico, Piaget, Kelly, Kant, Barlett, Ausubel, Hegel, Bruner, John Dewey) etkili

olurken, söz konusu kuram üzerinde çığır açan kişi Vygotsky olmuştur. Vygotsky'nin teorisi, kişiler arası etkileşimin öğrenme ve gelişim üzerinde etkili olduğu görüşünden hareketle, öğrencilerin yaşadığı çevredeki kurum, kişi ve nesnelerle etkileşimde bulunarak düşünce yapılarında gelişme gösterdiği fikrini öne sürmektedir (Schunk, 2011). Böylece öğrenmeyi bireyin içsel yapısında oluşan değişim olarak gören yapılandırmacılık, Vygotsky'nin görüşleriyle birlikte kişinin içsel yapısındaki psikolojik süreçlerle öğrenme sürecinin durumsal ve sosyal özelliklerini birlikte gözetmeye başlamış ve sosyal yapılandırmacılık teorisini eğitim psikolojisine kazandırmıştır (Brown, Collins & Duguid; 2008). Vygotsky'nin düşünceleriyle biçimlenen yapılandırmacılık kuramı, öğrenmenin ezber yapmaktan çok daha komplike bir süreci gerektirdiğini, öğrencilerin gerçekten öğrenebilmesi ve bilgiyi pratiğe dökmek için keşfetme, problem çözme ve farklı düşüncelerle uğraşması gerektiğini açıklamaktadır (Slavin, 2013). Bu nedenle öğretmenlerden, geleneksel konu anlatım tarzı yerine öğrencilerin sosyal etkileşim ve farklı materyal yoluyla öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlayacak düzenlemeleri yapmaları beklenmektedir (Schunk, 2011).

Bilgi kişiden kişiye değiştiğinden çağdaş pedagoji okullarda ortak bir öğretimin nasıl yapılacağı sorunu ile karşılaşmaktadır. Yapılandırmacılık anlayışının ortaya çıkmasıyla da bu sorunun çözüm yolu bulunmuştur. Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrenciler aracılığıyla bilginin inşa edildiği, her öğrencinin bilgiyi öğrenme tarzı ve kavrayışı yönüyle farklılıklar gösterdiğini savunur. Özetle çağdaş pedagoji, kişilerin eğitimde nesne değil; özne olduğunu, aktif ve üretken bir şekilde katıldığını, bilginin yorumlanabilir olduğunu ve öğretmenin bilgiyi öğretmesiyle değil; öğrencinin arayarak ortaya çıkarmasıyla öğrenilebileceğini ifade etmektedir (Aslanargun, 2007; Aydın, 2006a; Aydın, 2006b; Kılıç & Bayram, 2014; Kumral, 2015; Prawat, 1992; Özdemir, 2014).

Genel hatlarıyla değinilen çağdaş pedagoji başlığı altında birçok farklı pedagojik yaklaşım geliştirilmiştir. Bunlar;

- **Yenilikçi Pedagoji:** Yenilik, 20. yüzyılda yalnız ekonomi ve teknoloji ile ilişkili bir kavram olarak düşünülmüştür. 21. yüzyılda ise yenilik, toplumsal hayatın her alanında bireylerin başarı ve mutlulukları için ön koşul olarak görülmektedir (Lindfors & Hilmola, 2016). Ancak 21. yüzyıl eğitim anlayışının bu durumu karşılayabilecek ya da geliştirebilecek bir eğitim anlayışından henüz uzak olması eleştiri konusu olmaktadır (Senechal, 2010).

Bundan dolayı 21. yüzyıl eğitim anlayışı, öğrencilerin pasif olduğu ve ne yapmaları gerektiğini öğretmenin söylediği geleneksel eğitim anlayışının aksine modern yaşamın değişim ve yeniliklerine uygun olmalıdır (Dewey, 2017; Sönmez, 2015).

Yenilikçi pedagoji, yenilikçi bir eğitimci ve yenilikçi öğrenme öğretme sürecinin bilimsel olarak çalışılması demektir. Bireyin fiziksel kapasitesi, karakteri ve bilişsel yetileri açısından önemli olan eğitsel, psikolojik ve kurumsal etken ve durumların neler olduğunu belirlemek yenilikçi pedagojinin temel problemini oluşturur. Yenilikçi pedagoji; yaratıcı, değişime açık, bilgiyi yöneten ve analiz edebilen bilgi toplumu insanlarını yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Kesin bir tanımlama yapılamasa da yenilikçi pedagoji, sınıfta mevcut teknolojinin tümünü öğrenme-öğretme süreci ve yaklaşımlarında çeşitli yollarla kullanılması üzerinde durur (Salmon, 2005). Bu sayede öğrenme-öğretme ortamında yeni yaklaşımlar oluşturulmasını sağlar (Edwards & Bone, 2012). Yenilikçi pedagoji sayesinde sınıfta yoğun olarak kullanılan teknoloji, pedagoji ve teknolojinin bütünleşmesini sağlar. Teknoloji araştırma yapmayı, iletişim kurmayı, bilgi toplamayı ve ulaşılan bilgiyi sunma ve yönetmeyi kolaylaştırmıştır (Naifeld & Simon, 2017). 21. yüzyılın yenilikçi eğitim anlayışında bilgi, alan uzmanınca aktarılan bir kavram olmaktan ziyade, dijital ve dijital olmayan form veya sosyal olarak yapılandırılmış ortamlar yoluyla yapılandırılan bir kavram olarak görülmektedir (Ladyshewksy & Gardern, 2008).

- **Waldorf Pedagojisi ve Şifalı Pedagoji:** Waldorf pedagojisinin asıl maksadı, her çocuğun bireysel potansiyelini geliştirmektir (Henniger, 2004). Bunun yanında, fiziksel, sosyal, ruhsal, duygusal, ahlaki ve zihinsel açılardan çocukların dengeli bir şekilde ve çok yönlü gelişmesi amaçlanmaktadır. Emirlerin verilmediği yalnız rehberlik edilen bir eğitim sürecidir (Oberski, 2007). Waldorf yaklaşımı, diğer yaklaşımlardan farklı olarak sanat aracılığıyla irade, duygu ve düşüncenin geliştirilmesi, doğayla bütünleşerek çocukta benlik bilincinin yaratılması, sınıfın bir aile ortamı, öğretmenin ise anne ve babanın rolünü aldığı bir sistemdir (Ekici, 2015). Waldorf eğitim sistemi, dünyanın farklı yerlerine yayılan, bu eğitim reformlarının

uygulandığı pilot okulların da oluştuğu bir eğitim yaklaşımıdır (Yalçın & Scheiren, 2017). Yaşayarak öğrenmeyi temel alan bu okullarda öğrencinin, akademik kaygıdan uzak, bilgiyi özümsemesi, kavraması, neden ve sonucu bir bütün olarak algılamasına dayanır (Mcdermott, 1992). Waldorf eğitiminin kurucusu Rudolf Steiner'ın filozofik düşüncesinin genel açıklaması antroposofidir (Williams & Johnson, 2005). Antroposofi, insanlığın ruhsallık ile kombinasyonunun keşif ve araştırmasıdır. Antroposofinin amacı; herhangi bir öğreti ve doğmaları birleştirmekten ziyade gerçekler ve yeni bilgiler yaratmaktır (Schieren, 2015). Bu yaklaşım sayesinde çocuk eğlenerek öğrenmekte, bir taraftan yaratıcılık gelişimi desteklenirken, diğer taraftan da kendine güven duygusu artmaktadır (Nicholson, 2010).

Waldorf eğitim sisteminin kurucusu olan Steiner, özellikle özel gereksinimi olan öğrenciler için şifalı pedagoji yaklaşımını da benimsemiştir. Şifalı pedagojinin temel ilgi alanı, duygusal ve sinirsel hastalıkları olan ya da duyusal ve zihinsel açıdan eksiklikleri olan çocukların ve bireylerin eğitimi ve rehabilitasyonudur. Bundan kaynaklı şifalı pedagoji, sosyoloji, psikoloji, psikiyatri, pediatri, sosyal pedagoji ve Waldorf eğitiminden faydalanır. Barnardo, Itard ve Pestalozzi gibi bilim insanlarının on sekiz ve on dokuzuncu yüzyıllarda yaptığı çalışmalar Şifalı pedagojiye kaynaklık sağlayan ilk çalışmalar olmuştur. Şifalı pedagojinin modern halini alması Rudolf Steiner'in iyileştirici eğitimle ilgili çalışmalarının geliştirilmesi ile olmuştur (Ekici, 2015; Merkle-Yeşildağ & Yeşildağ 2017).

Şifalı pedagojide, özel eğitim görmesi gereken bütün çocuklar için eğitim ve destek hizmetleri bütüncül bir şekilde oluşturulur. Bu yaklaşımı uygulayan okullar içinde iş ve sanat atölyeleri, spor alanları ve çiftliklerin olduğu yeşil bir alan içinde kurulur. Aynı zamanda okulda kalmak isteyen öğrenciler için evler bulunur. Şifalı pedagojinin uygulandığı en iyi örneklerden biri İrlanda'daki Camphill yaşam köyleridir. Şifalı pedagoji, özel eğitim gereksinimi olan kişilerin toplumsal katılımını, istihdam sorunlarını ve kişisel gelişimlerini sağlıklı bir eğitim yöntemi ile çözmeye çalışır. Bu eğitim modeli bireylerin özel durumuna bakmaksızın destekleyerek sağlıklı bir toplum için tüm bireyleri sürece dahil etmeyi amaçlar. Waldorf eğitimi, sosyal pedagoji ve şifalı pedagoji ortak çalışmalar yürütür ve zaman içindeki değişimlerle

beraber yenilenirler. Burada temel maksat insanın özüne zarar vermeden gelişimin yanında olmaktır (Yeşildağ, 2018).

- **Sosyal Pedagoji:** Sosyal pedagojide eğitim, yetişkin kuşağın sosyal hayata hazır olmayan kuşaklar üzerinde uyguladığı bir işlem olarak tanımlanmıştır. Baltacıoğlu, eğitime toplum açısından bakarak eğitimi bir sosyalleşme aracı olarak görmektedir. Baltacıoğlu eğitimin maksadının gerçek kişilik yaratmak olduğunu söylemektedir. Eğitim ve öğretim insana sadece bir alanla ilgili bilgi yüklemekten ziyade o alanda kişilik oluşumu da sağlamalıdır. Örneğin eğitim insana sadece fen, matematik bilgisini vermekle kalmayıp onda bir bilim insanı kişiliği de oluşturabilmektir. Yahut bireye salt felsefe bilgisi öğretmenin yanında bir düşünür kişiliği de geliştirebilmelidir. İnsanı diğer canlılardan ayıran önemli bir özelliği de insanın sosyal oluşudur. İnsanın sosyal bir canlı olması eğitimde sosyolojinin de öneminin anlaşılması ile sonuçlanmıştır. Böylece bireysel eğitim yerini toplu eğitime bırakmış oldu. Sonuç olarak eğitim bireyi sosyalleştirmekte ve doğuştan gelen yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Öztürk, 1987). Sosyal pedagoji kavramı, 20. yüzyılın başında P. Natorp sosyal pedagojiyi toplum içinde yaşayarak sosyal problemleri çözmeye yönelik bir eğitim-öğretim kuramı olarak kavramsallaştırmıştır. 1920'li yıllarda H. Nohl'un kavramsallaştırması ise sosyal pedagojinin sosyalleşmede yaşanan problemlere müdahale tarafına değinmekteydi (Nohl, 1963; Akt. Tekin, 2018). Bu yazarlar, sosyal pedagojiyi sosyalizasyonu destekleyen örgün eğitim kurumlarına yardımcı bir eğitim alanı olarak tanımlamaktaydılar. K. Mollenhauer ise 1960'lı yıllarda sanayileşmenin geldiği düzeyin etkileriyle geleneksel sosyalizasyon kurumlarının yetersiz hale gelmesinden hareketle sosyal pedagojiyi aile ve okul dışı bir eğitim sisteminin yapılandırılması olarak görmekteydi (Mollenhauer, 1964; Akt. Buyrukçu, 2021). Günümüzde ise sosyal pedagoji artık sosyalizasyon bakışından ayrışarak toplumda yaşayan bütün fertlerin refahını ve gelişimini hedef alan bütüncül yaklaşımlar geliştirmektedir (Hamburger, 2008).
- **Eleştirel Pedagoji:** Eleştirel pedagojiye göre, eğitim doğal olarak politiktir ve insanlar bu gerçeğin farkında olmalıdır. Adalet ve eşitliğin sosyal ve eğitsel amaçları her türlü eğitimin temeli olmalıdır. Baskıdan kurtuluş ve

dezavantajlı gruplara yönelik önlemler eğitimde önemli bir boyut olmalıdır. Eğitim sadece bilginin aktarılması değil; aynı zamanda bireylerin kendi kendilerine de öğrenmelerini teşvik etmelidir. Mevcut eğitim sisteminin var olan sömürü sisteminin ve çıkarlarının bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Bu ilişkisel dinamiğin toplum tarafından anlaşılması ve sonrasında toplumsal değişime yönelik bir pratiğin parçası olarak teori ve uygulamada harekete geçilmesi bu pedagojinin temel amacıdır (Giroux, 2004; Monchinski, 2008).

Paulo Freire eleştirel teorinin kurucularındandır. Brezilya'daki Recife Üniversitesi'nde tarih ve eğitim felsefesi profesörü olan Freire, 1929 Büyük Buhranı sırasında yoksulluğun ve açlığın acısını deneyimlemiştir. Bu deneyimin, ona yoksullar için derin bir endişe verdiği ve bunun da eğitim konusundaki görüşlerini etkilediği ve eleştirel pedagojinin ortaya çıkmasına sebep olduğu söylenmektedir. Eleştirel pedagoji, baskıcı toplumsal ilişkilerin ortadan kaldırılmasıyla özgür bir eğitim ortamının yakalanabileceğine ve sosyal eleştirinin, toplumsal değişime yol açabileceğine değinir. Bu eleştirel yaklaşımla, öğrencilerin, insan yapımı sosyal süreçler tarafından kurulmuş ve üretilmiş belirli bir tarihsel bağlamda ortaya çıkmış düşüncelerden kaynaklı ayrımcılıkların oluştuğunun farkına varması hedeflenir. Bu gerçekliğin farkında olduktan sonra, artık bir insanın manipüle edilebilen bir nesne gibi hissetmediğini vurgular (Monchinski, 2008).

Genel olarak Hegel'in Kant'ı eleştirmesiyle başlayan Alman felsefesindeki eleştirel bir unsura atıfta bulunur. Daha özel olarak ise 20. yüzyıldaki ifadesini Frankfurt'ta bulan, felsefeye olan belirli bir inanışla ilişkilendirilir. Eleştirel pedagojinin savunucuları, statükoya kafa tutan yaklaşımları savunup, sınıf ortamlarının geleneksel bakış açısına karşı çıkarlar. "Eleştirel pedagoji ırkçılığın, cinsiyetçiliğin, ayrımcılığın ve heteroseksizmin dışlayıcı pratiklerine kafa tutar." John Wink (2003); Kuzey Amerika, Latin Amerika, Avrupa ve Doğu'da eleştirel pedagojinin köklerini takip etmiş ve eleştirel pedagojinin dünyanın bazı bölgelerine dağılan tarihsel köklerini göstermeye çalışmıştır. Wink, bu isimleri ve alanları şöyle açıklamaktadır: Latin Amerika'da; Poulo Freire. Avrupa'da; Gramsci, Marx, The Frankfurt Okulu ve Eleştirel Teori. Doğu'da; Reflections from the East, Peace Education.

Kuzey Amerika'da Dewey, Ada, McCaleb, Grioux, McLaren Cummins, (Kaptan & Aslan, 2012).

Freire (2020) eleştirel pedagojiyi ezilenlerin pedagojisi şeklinde kavramsallaştırmıştır. Freire, ezilenlerin özgürleşmesi ve ezenlere karşı direnebilmesi için, iyi ve doğru eğitimin gerekli olduğunu savunur. Verilen bilgileri yorumlamadan doğrudan depolayan öğrencilerin bulunduğu sistemi "bankacı eğitim sistemi" olarak tanımlar. Öğretmenin tartışmasız otorite sahibi olduğu sınıf ortamlarını ezen- ezilen ilişkisi olarak yorumlar (İnal, 2010).

Freire'nin eleştirel pedagojisi ile feminist ve Queer pedagojilerin savunduğu ortak yargılar vardır. Bu üç pedagojinin ortak noktasında ezilme ve otorite karşısında bilinçlenme vardır. Bilinçlenmek için önce eleştirme yeteneğinin geliştirilmesi gerektiğini vurgularlar. Adalet ve özgürlüğün olduğu okullar için bireylerin içindeki özgürleşme potansiyellerine sahip çıkması gerektiğini ifade eder (Freire; 2020).

Bu yaklaşımların dışında çağdaş pedagoji başlığı altında inceleyeceğimiz yaklaşımlardan biri de sevgi pedagojisidir. Sevgi pedagojisi bu çalışmanın ana konusu olduğundan bu yaklaşım ayrı bir başlık altında ayrıntılı biçimde aşağıda aktarılmıştır.

2.3. Sevgi Pedagojisi

Etkili eğitimin gerçekleşebilmesi için, eğitimimizde genellikle göz ardı edilen sevgi boyutunun işe koşulması ve genç nesillerimizin layık oldukları sevgi ortamı içinde öz güvenli, sorumluluk bilinci gelişmiş, seven ve sevgi üreten kişiler olarak yetiştirilmeleri, bunu sağlayabilmek için de okullarımızda eğitim veren öğretmenlerde sevgi duygusunun hâkim olması gerekmektedir. İnsan kazanmak karşı tarafın kalbine girmekle, kalbe girmek de sevgi yoluyla olabileceğinden, mesleği insan yetiştirmek olan her öğretmende insan sevgisinin bulunması gerekmektedir (Çelikkaya, 1996; Kayadibi, 2002; Özmen, 1999). Etkili öğretim "çocuğun bardağını sevgi ile doldurmakla" mümkün olabilir (McGurgan, 2017). Öğretmenliğin ilk şartı sevgidir. İyi bir öğretmen içindeki çocuğu her zaman yaşatmalıdır. Öğretmenlik bir gönül mesleği olduğundan, sınırsız sevgi, heyecan, sabır ve fedakârlık ister (Ergün & Özdeş, 1995). Öğretmenlik insanları sevmeyi, sabırlı ve özverili olmayı gerektiren bir meslektir (Helvacı, 2009). Çocukları sevmeden onlarla etkili bir iletişim ve etkileşim kurmadan başarılı bir öğretmen olmak zor olabilir. Başarılı bir eğitim,

öğretmenin çocukları öğrenmeye motive edici ortamlar hazırlaması ve özellikle de çocukları sevmesiyle mümkün olabilir (Dereli-İman, 2014).

Platon ve Paulo Freire gibi farklı filozoflar, sevginin eğitim ve pedagojide ayrılmaz bir rol oynadığını iddia ederler. Bu rol birçok şekilde formüle edilmiştir: sevgi, öğrencilere bilgiyi arama konusunda ilham verme gücüne sahiptir, sevgi, öğretmen ve öğrenciyi bilgi arayışında birleştirebilir ve öğrenme sevgisi, öğrencileri bilgiye meydan okuma konusunda güçlendirebilir ve böylece sınırlarını zorlayabilir (Cho, 2005). İyi bir öğretmenin nitelikleri her zaman çeşitli özellikler içermesine rağmen, öğretmenin sahip olduğu pedagojik sevgi, onlarca yıldır iyi öğretmenliğin tanımlanmasında temel faktör olarak görülmüştür. Finlandiya'da Uno Cygnaeus, 1860'larda pedagojik sevgi hakkında yazdı. Yaklaşık yüzyıl sonrasında ise Martti Haavio ve Urpo Harva aynı konuya değindi. Kişilikleri ortaya çıkarmayı amaçlayan eğitim ve öğretim, sevgi dolu bir tutum olmadan başarılı olamaz. Pedagojik sevgi, bir öğrencinin varlığından doğarak onu daha mükemmel ve çeşitli bir şekilde öne çıkmaya ikna eder. İyi bir öğretmenlik yöntemi olarak pedagojik sevgi, öğrencilerin öğrenmesi, genellikle gizli ve uyuyan yeteneklerine karşı içsel güven duyması anlamına gelir. Yetenekli bir eğitimci sadece oturup öğrencinin kötü seçimler yapıp yapmadığını, büyüme ve gelişme fırsatlarında başarısız olup olmadığını izlemekle kalmaz. İyi bir öğretmen, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine ve gelişimlerinin boyutlarını görmelerine yardım eder (Loreman, 2011; Maatta ve Uusiautti, 2012c; Yin ve diğ., 2019).

İyi öğretmenlerin mükemmel insanlar olması gerekmez ve ayrıca öğrencilerin mükemmel olmasını bekleyemezler. Pedagojik sevgiyi benimseyen öğretmen, sınıfta ilgi, tevazu, bağlılık ve umut ortamı oluşturur. Bu nedenle, pedagojik yaklaşım kilit noktadır, pedagojik iyilikle birlikte pedagojik ilişkinin çocuğun yararına çalıştığı şeklindeki temel fikri göstermesidir (Saevi & Eilifsen, 2008). İyi bir eğitimci ve öğretmen için önemli becerilerden biri de yaşam için mutluluk yaratabilme yeteneğidir. Bu güvensizlik döneminde ve artan verimlilik taleplerinin baskısı altında günlük yaşamda neşe bulma yeteneği giderek daha önemli bir niteliktir. Gençlere yaşam sevincini öğretmek, yaşamın ilerleyen dönemlerinde yetişkin zorlukları ve problemleriyle karşılaştıklarında hayati önem taşıyabilir (Maatta & Uusiautti, 2012c). Dünyayı sevmek için onu kabul etmemiz gerekir ve bu nedenle öğrencileri sevmek için onları kabul etmemiz ve onları değiştirmekten kaçınarak öğrencileri dünyayı değiştirmeye hazırlamamız gerekir (Von Wright, 2009).

Uno Cygnaeus, Finlandiya'da iyi öğretmenliği şu sözlerle yüce bir şekilde tanımlamıştır: Bilgi tek başına soylulaştırıcı olamaz. Bilgi, içsel asilzadeliğe yol açacak canlı bir inanca dönüştürülmelidir. Her öğretmen kutsal sevgi ruhuyla parlamalıdır. Bugüne değil geleceğe bakan kutsal sevgi ve gerekli görüldüğünde cezalandırabilen sevgi. Öğrencilere karşı bu tür bir sevgi, bir öğretmenin kalbinde yanmalıdır. Bu tür bir sevgi tüm okulu koruyucu bir şekilde etkiler (Akt. Maatta & Uusiautti, 2012b). Benzer şekilde, Van Manen (1991) özellikleri ne olursa olsun tüm çocukları kucaklayan öğretmenlerin, gerçek birer eğitimci olduklarını ve böylece eğitimcilerin pedagojik sevgisinin, pedagojik ilişkilerin gelişmesinde ön koşul haline geldiğini iddia eder (Van Manen, 1991; Maatta ve Uusiautti, 2012b).

Herkes doğumdan ölüme kadar tüm hayatı boyunca sevgi, şefkat ve bağlılık hissedebilmelidir (Fromm, 1990). Bu nedenle, eğitim seviyesi ne olursa olsun, iyi öğretmenliği yansıtırken sevgi göz ardı edilemez (Solasaari, 2003). Doğası gereği öncelikle duygusaldır ve yalnızca ikincil olarak entelektüel veya iradelidir. İnsanlar kendilerini neyin memnun ettiğine ve neye değer verdiklerine konsantre olurlar. Max Scheler bunu dışa yönelik kasıtlı ilgi sevgisi olarak adlandırıyor. Sevgi, entelektüel ve mantıksal düşünceyi harekete geçirir. Sevgi olmadan insanın düşünce sistemini harekete geçirmek oldukça zordur. Max Scheler'ın sevgi felsefesi, insanların ilgi ve sevgilerini, geçici zevklere ek olarak, daha yüksek zihinsel değerlere ve hedeflere yönlendirmeyi öğrenmelerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Eğitimcinin görevi, öğrencilere daha yüksek değerler ve beceriler elde edebilecek ortamı sağlamaktır (Akt. Solasaari, 2003).

Haavio (1948) sevgi pedagojisin ahlaki doğasını vurgular. Sevgi pedagojisi, çeşitli dış yeteneklerine, özelliklerine, görünümüne, davranışına veya kişilik özelliklerine bakılmaksızın her öğrenciye hitap eder. Pedagojik sevgi, sadece "doğal bir duygu" değil, bir öğretme yoludur. Bir öğretim yaklaşımı olarak sevgi pedagojisinde, "bir öğretmenin pedagojik sevgisi, bir öğrencinin öğretmenin sevgisine nasıl tepki verdiğine bağlı olmayacaktır" (Haavio, 1948; Maatta ve Uusiautti, 2012b). Ayrıca sevgi pedagojisinde amaç öğrencileri memnun etmek veya şımartmak değil, dayanıklılık ve öz disiplin ile öğrenmeye hazırlamaktır. Sevgi pedagojisi, öğrenciyi sürekli olarak bir öğretmene bağımlı tutmaya çalışmaz veya tamamen bağımsız olmasına izin vermez (Haavio, 1948). Pedagojik sevgi karşılıklı bağlılıktan, başkalarına ihtiyacımız olduğunun kabulüne ve kabul edilmesinden söz eder. Sevgi pedagojisinde sevgi; öğrenme sürecinde disiplinli çalışmaya yönelik bir rehber

olarak görülür, fakat aynı zamanda sabır, güven ve affetme olarak da görülür. Amaç, öğrenmeyi eğlenceli, kolay veya sevindirici hale getirmek değil, öğrencilerin kendi kaynaklarını en sonunda kendi yeteneklerini maksimumda ilerleyerek kullanabilecekleri ve geliştirebilecekleri bir öğrenme ortamı yaratmaktır (Maatta & Uusiautti, 2012b).

Pedagoji olarak sevgi yönteminin yeri doldurulamaz doğası, Erich Fromm'un şu görüşü ile de doğrulanmaktadır: "Kusursuz bilgi ancak sevgi ile mümkündür." (Fromm, 1994). Öğretmenin görevi, bir öğrencinin becerileri bir görevi tamamlamak için yeterli olmadığında öğrenme sürecine müdahale etmek ve onu desteklemektir. Hedef, asgari yardım ilkesidir, böylece bir öğretmenin rolü yavaş yavaş küçülür ve bir öğrenci kendisi için hayatta kalma stratejileri geliştirir (Rantala & Maatta, 2012).

Pedagojik sevgi, karşılığında herhangi bir ödül veya hizmet beklemeden öğrencileri tamamen sevmek anlamına gelir. Bu sevgi eğitimcinin en büyük gücüdür. Öğretmen öğrenciyi etkileme yeteneğini otoriter güçten değil sevgiden alırsa o zaman gerçek anlamda öğrenciyi etkileyebilir yol gösterebilir. Bir öğretmenin pedagojik sevgisi ve otoritesini sürdürme yolu birbiriyle bağlantılıdır. Birlikte, öğrenme atmosferini büyük ölçüde yansıtırlar. Dahası, pedagojik olarak becerikli bir öğretmen kendini adamıştır ve o kadar pedagojik sevgi ve yetkiye sahiptir ki, çeşitli öğretim durumlarında çeşitli öğrencilere nezaketle yaklaşabilir. Bu nedenle, nezaket, iyi öğretimin özü olarak kabul edilir ve pedagojik sevgi ile pedagojik otoritenin kesişme noktasındadır (Van Manen, 1991; Maatta & Uusiautti, 2012c)

Pedagoji olarak sevgi, kızına uçurtma uçurmayı öğreten bir baba ya da bir çocuğa plajda bir gün boyunca sırtında nasıl yüzeceğini öğreten bir aile arkadaşı gibi gayri resmi bağlamlarda daha sık korunmuştur. Bu tür durumlarda etkileşimler samimi, güvenli, şefkatli ve sıcaktır. Her iki tarafın da hissettiği rahatlık seviyesi öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek unutulmaz ve etkili kılar. Öğrenme için hayati önem taşıyan bu tür etkileşimler, şu ya da bu nedenle resmi eğitim ortamlarında görülmemektedir (Sarason, 1998; Wise, 2008; Loreman, 2011). Loreman (2011) resmi eğitim ortamlarında radikal bir değişimin kaçınılmaz olduğunu ve böyle bir değişimin sevgi yönünde olması gerektiğini savunur.

Loreman (2011)'e göre sevgiyi pedagoji olarak kullanmak, yüzeysel öğrenmenin panzehiridir. Davranışçı teknikler, sevgiye dayalı geniş bir pedagojik programın küçük bir unsuru olarak uygulansa bile onun merkezinde yer almazlar. Davranışçılık, yaptığımız

şeylerin çoğunun temelinde yatıyor olabilir, ancak önemli pedagojik deneyimler, sevgi yoluyla ulaştığımız deneyimlerdir. Eğitim sondur ve pedagoji bu amaca giden yoldur ve belki de sevgi söz konusu olduğunda kendi içinde bir amaçtır. O halde pedagoji, daha geniş bir eğitimin parçası olarak nihai bir amaca yönelik olan öğretme ve öğrenme yöntemlerinin kullanılmasıdır. Sevgiden pedagoji olarak bahsedildiğinde, karşılıklı olarak arzu edilen amaçlara ulaşmak için öğretme ve öğrenmede sevginin kullanımına atıfta bulunulur (Loreman, 2011).

Loreman (2011) sevgi pedagojisini, psikoloji, felsefe ve din perspektifinde incelemektedir. Bu çerçevede her üçünde göze çarpan ortak sevgi unsurları;

- Sevgi, nezaket ve empati içerir. Nezaket ve empati, çeşitli dini geleneklerde bulunan birlik ve kardeşliğe değer verilmesinden kaynaklanır. Bu, Platoncu gelenekte ifade edilen felsefi philia nosyonuyla ve Friere'nin çalışmasında önerilen öğretmen-öğrenci ilişkisi türünden yankılanır. Ayrıca, nezaket ve empati, Fehr ve Russell (1995) tarafından sunulan sevginin psikolojik unsurlarında ve ayrıca Berscheid (2006) tarafından tanımlanan şefkatli aşk fikrinin merkezinde yer alır.
- Sevgi, yakınlık ve bağ içerir, sadakat üretir. Sternberg'in (1986) üçlü aşk teorisi, eksenlerden biri olarak yakınlığı vurgular ve bu yakınlığı elde etmek için bağlanmanın gerçekleşmesi gerekir. Ayrıca sadakat fikri başka bir karar/bağlılık ekseninde temsil edilmektedir. Berscheid'in (2006) bağlanma sevgisinin de yakınlık ve bağlanma ile güçlü bağları vardır. Sevginin dini çerçeveleri birbirleriyle yakın ilişkiler ve bağlılık (sadakat) yoluyla elde edilen birlik ve kardeşliği vurgular. Sadakat, Platon ve Aristoteles'in felsefi aşk anlayışlarında da hem philia hem de agapenin güçlü bir unsurudur ve Friere'nin eserinde öğretmen-öğrenci birliğine duyulan ihtiyaçta yansıtılır.
- Aşk fedakârlık ve affetmeyi içerir. Fedakârlık ve affetmeyi içeren sevgi kavramları İslamiyet, Yahudilik ve Hristiyanlık gibi birçok dini söylemde belirgindir. Hristiyanlar, fedakârlık ve bağışlamanın özelliklerini Mesih'in işinin ve Hristiyan geleneğinin merkezinde görürler. Dinler, belki de başkalarının acılarını dindirmek veya Tanrı'ya itaat etmek gibi farklı nedenlerle olsa da bu değerleri paylaşırlar (Carrithers, 1996; Yahya, 2006).

Aynı zamanda, uyumlu, birleşik öğrenme ilişkilerini sağlamak için yapılan uzlaşmalarda felsefede de belirgindir (Moseley, 2006).

- Sevgi, kabullenmeyi ve toplumu içerir. Beall & Sternberg'in (1995) psikolojik görüşü, sevginin sosyal yapısını vurgular ve bu nedenle sevgiye bakış açımızı şekillendirmede toplumun ve topluluğun değerini kabul eder. Dahası, samimiyet ve tutku başkalarını kabul etmeyi gerektirir. Dini çerçeveler, kutsallaştırmayı başkalarıyla birlik ve Tanrı arayışı olarak görür (Clough, 2006). Friere, karşılıklı anlayış arayan bir öğretmenler ve öğrenciler topluluğunu, insanları baskıdan kurtarmanın bir yolu olarak görür ve Platoncu/Aristotelesçi philia ve agape kavramları, sevgiyi topluluk kavramına güçlü bir şekilde bağlar(Loreman, 2011).
- Tutku, sevginin tüm yönlerini aşılar. Tutku, aşk hakkındaki neredeyse tüm düşünce alanlarında kabul edilir. Sternberg (1986), tutkuyu triarşik aşk teorisinde bir eksen olarak belirtir ve bu, Cho (2005) tarafından da desteklenir. Berscheid'in (2006) şefkatli aşk hakkındaki fikirleri burada geçerlidir. Platon'un eros fikri, öğrenme tutkusunu uyandırır. Tutku tek başına durmaz, aksine yukarıda tanımlanan sevgi dolu pedagojinin diğer unsurlarının coşkuyla takip edilme derecesinde açıkça görülür.

Loreman (2011)'e göre sevgi pedagojisi tutku, nezaket, empati, samimiyet, bağ kurma, fedakârlık, affetme, kabullenme ve topluluğu içerir. Bu dokuz boyutu aşağıda inceleyeceğiz.

2.3.1. Sevgi Pedagojisinin Alt Boyutları

2.3.1.1. Tutku

Aşkın Üçgen Kuramında aşk üç faktörden oluştuğu açıklanır bunlar; tutku, samimiyet ve bağlılıktır (Sternberg, 1986). Sternberg tutkudan bahsettiğinde, esas olarak fiziksel çekicilik, cinsel tamamlanma ve romantizme atıfta bulunur, bunların hiçbiri pedagojik ilişki türlerine uygun değildir. Bununla birlikte, Cho (2005) tutkuyu öğrenme arayışında motivasyonel bir güç olarak ifade eder. Bu, tutkunun güçlü motivasyonel yönünü de kabul eden Sternberg ile büyük ölçüde uyumludur. Pedagojik anlamda tutkulu olmak o halde daha çok coşkuyla benzer olabilir. Samimiyet ve tutkuyu takiben, Sternberg'in üçüncü

karar / bağlılık bileşeni, birinin diğerini sevdiğine karar vermeyi ve bu sevgi dolu ilişkiyi uzun vadede sürdürmeyi taahhüt etmeyi içerir. Öğretmenler sevgi dolu bir pedagoji fikri için aşırı derecede hararetli bir coşku duygusu ile öğrencilerine tutkuyu aşıladığında tüm öğretim ve öğrenim ortamı canlanır (Cho,2005; Loreman, 2011; Yin ve diğ., 2019)

Öğretme tutkusu, her iyi öğretmende doğal olarak var olduğu söylenebilecek bir şeydir. Bu doğru olsa da bu tutkulu kıvılcım, sevgi dolu bir pedagojinin benimsenmesiyle daha da beslenebilir. Öğretme konusunda tutkulu olanlar her gün işe gitmek isterler, öğrencilerini görmek isterler ve öğrenme eyleminde sınıf topluluklarını birbirine yaklaştırırken geleceğin neler getireceği konusunda heyecan ve şevk duyarlar. Bu tutku, koşullara göre değişen derecelerde beslenebilir, ancak nihayetinde öğretme konusunda tutkulu kalmanın sorumluluğu bireye aittir. İnsanın hem öğrencilerini hem de yoluna çıkabilecek engeller karşısında öğretme sanatı ve bilimini seveceği bir tutumdur (Loreman, 2011).

Tutkunun tanımlarından biri, basitçe bir şey yapmaktan elde edilen zevktir. Öğretirken sevgiyi kullanan öğretmenler, öğretme konusunda tutkulu olanlardır. Sevgiyi pedagoji olarak kullanmak için tutku gereklidir (Cho, 2005). Hooks (2003), sevgiyle öğretmeyi tutkulu ve ilham verici olarak görür. Tutku, güçlü veya olumlu bir duygu ve öznel olarak değerli bir hedefe bağlılık olarak da tanımlanabilir. Tutku, uyumlu ve saplantılı tutku olarak ikiye ayrılmıştır (Keller ve diğ., 2016; Vallerand ve diğ., 2003). Geçmiş araştırmalar, uyumlu tutkunun, öğretme tutkusu da dahil olmak üzere olumlu sonuçlarla ilişkili olduğunu göstermiştir (Carpentier, Mageau & Vallerand, 2012; Fernet ve diğ., 2014). Şefkatli öğretmenler işlerinde tutku gösterirler ve yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin eğitim ve öğrencilerin başarısını kolaylaştırma üzerinde muazzam bir etkisi vardır. İyi öğretim için tutku gerekli olmakla birlikte araştırmalar, tutkulu öğretmenlerin etkili olma olasılığının daha yüksek olduğunu gösterir (Lee, 2017). İlham veren öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine tutkuyla bağlı oldukları ve öğrenmeyi keyifli hale getirdiği de gözlemlenmiştir. Öğrencilerini motive etmenin yollarını geliştirirler (Sammons ve diğ., 2016). Bu nedenle tutku, sevgi pedagojisi de dahil olmak üzere sevginin tüm yönlerinin kapsayan bir özellik olarak tanımlanır (Yin ve diğ., 2019).

2.3.1.2. Nezaket

Pedagojik yaklaşımlar araştırma yoluyla daha modern bilimsel yollarla incelenmeye başladıkça, nezaket, iyi öğretme ve öğrenmenin temeli olarak kabul edildi (Willard, 1929). Sevginin çoğu boyutu gibi, nezaketin de kesin bir tanımı zordur ve bu yüzden bu fikri tartışma yoluyla öğrenmek muhtemelen en iyisidir (Loreman, 2011). Okullarda ve çeşitli sosyal faaliyetlerde, sevgi ve nezaketin öğrencilerin günlük hayatlarına entegre edilmesi ve geliştirilmesi mümkündür. Sınıf içinde sevgi ortamı oluşturularak verilen eğitimde sevgiyi kelimelerle anlatmak güçtür. Kullanılan sözcüklerde, davranışlarda, hitap şekillerinde, konuşmalarda, bakışlarda, dinlemelerde, gülümseyişlerde, üzülmelerde, kısacası her türlü etkileşimde sevgi gizlidir ve hissedilir. Acının, sıkıntının, korkunun, üzüntünün, sevincin, neşenin, güzelliğin, iyiliğin, erdemin, bilginin öğretmen ve öğrencilerce paylaşılması sevginin oluşmasında önemlidir (Sönmez, 1987; Özmen, 1999).

Seligman ve diğ. (2005), evrensel erdemleri ve güçlü yönleri sınıflandırmıştır. Nezaket, insanlığın daha geniş erdeminin (nezaket, sevgi ve sosyal zekâ) altına düşen bir güç karakteri olarak kabul edilir. Bu sınıflandırmaya göre nezaket, genellikle cömertlik, bakım, özen, şefkat, fedakâr sevgi ve iyilik ile ilişkilidir. Nezaket duygusal, davranışsal ve motivasyonel bileşenlerin bir kombinasyonu olmakla birlikte bir nezaket eylemi diğer insanlara fayda sağlar veya başkalarını mutlu eder (Kerr ve diğ., 2015). Binfet (2015), iyiliğe sadece yetişkinlerin değil, küçük çocukların da bakış açısından bakılması gerektiğini savundu. Bu, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmek için açık ve doğru bir nezaket tanımına sahip olmaları içindir ve nezaket, başkalarıyla ilişkiler kurmaya veya sürdürmeye yardımcı olan duygusal veya fiziksel bir destek eylemi olarak tanımlanır (Binfet & Gaertner, 2015). Geçmiş araştırmalar, nezaket uygulamasının öğrencilerin refahını ve akran popülaritesini iyileştirebileceğini göstermiştir (Kerr ve diğ., 2015; Layous ve diğ., 2012). Yin & Majid (2018)'den elde edilen bulgular, öğrencilerini olumlu yönde etkileyen öğretmenler arasında en sık görülen karakter gücünün iyiliksever ve nazik insanlık olduğunu göstermiştir. Matta ve Uusiautti (2012a) iyiliği, çocukları iyi insanlar olarak yetiştirmek için gereken temel kavram olarak tartıştılar ve nezaket, iyiliğin bir yönü olarak düşünülebilir.

Comunian (1998) tarafından nezaket üzerine yapılan araştırmalarda birinin kibarca davranması gerektiğini söylemek, gerçekten nazik davranmaktan daha kolaydır. Zor bir iş gününden yorgun düştüğünüzde otobüste yaşlı bir yolcuya her zaman yer verilmesi gerektiği söylemek yapmaktan daha kolaydır. Bir öğretmenin öğrencilerine nezaketten bahsetmesi

yapmasından daha kolay olur. Nezaketin sınıfta bir kültür olmasını isteyen öğretmen bunu sadece söylemekle kalmamalı, öğrencilere karşı nazik olmalıdır. Sevgi pedagojisi ancak nezaketin var olduğu bir ortamda gerçekleşebilir. Kişisel nezaketin gelişimi, her zaman daha nazik olabileceğimiz düşünüldüğünde herkesin izleyebileceği bir arayıştır. Bu nedenle süreç, halihazırda uygulanmış olan türden uygulamaların kendi kendini izlemesi ve daha fazla nezaket geliştirilebilecek alanların araştırılmasıyla sürekli ve sürdürülebilir olabilir. Kendimize daha fazla nezaket geliştirdikçe, başkalarında iyiliği teşvik etme konusunda da dikkatli olmalıyız. Tipik bir sınıf bağlamında bu sadece öğrencileri değil, aynı zamanda ortamdaki diğer yetişkinleri de içerir (Loreman, 2011).

2.3.1.3. Empati

Sevgi dolu bir iletişimi düzgün bir şekilde kurmak için empati gereklidir. Empati, kişinin kendini başkalarının yerine koyması, duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlaması, hissetmesi ve iletmesi süreci olarak tanımlanmıştır (Dökmen, 2002). Rogers'a göre empati, "birinin özel algı dünyasına girmek ve tamamen onlarla birlikte olmak" anlamına gelir. Korku, mutluluk, sevgi gibi duygulara duyarlı, duygularını yargılamadan hissetmeye çalışan kişi empati kurar (Rogers, 1983). Bu noktada insan benlik duvarını aşarak dünyaya sevdiği kişinin gözünden bakmaya, önceliklerini ve değerlerini anlamaya çalışır. Aynı zamanda sevdiğiniz kişinin farklı bir birey olduğunu kabul etmeyi, farklılıklarına saygı duymayı ve onları önemsemeyi gerektirir. Bunu başarmak için sevdiğimiz şeylere odaklanmak çaba gerektirir (Yıldız, 2013).

Goleman'a (1998) göre empati, duygusal zekanın beş bileşeninden biridir. Empati, bir başkasının duygularının, ihtiyaçlarının ve endişelerinin farkında olma yeteneğini ifade eder. Daha fazla açıklama, sosyal psikoloji ve sosyal sinirbilim perspektifinden gelir (Decety & Lamm, 2006). Empati, kişinin kendisinin başkalarının bakış açısına girmesi ve bir bireyin başkalarının aynı durumu veya sorunları ile karşı karşıya kaldığında nasıl tepki vereceğini hayal etmeye çalışması yeteneğidir (Warren & Hotchkins, 2015; Peterson, 2016). Peterson (2016) tarafından empati, şefkat için gerekli bilişsel hayal gücünü içeren, şefkate destek sağlayan belirli duygulardan biri olarak tanımlanmıştır.

Empatinin nezaketle de yakın bir ilişkisi vardır. Bireyden nezaket, empati gerçekleştiğinde ortaya çıkar. Batson ve diğ. (2005), empatiyi, onlarla özdeşleştiğimizde başkalarına yardım etmek isteme olasılığının artması olarak gördüler. Arnold (2006)

empatinin amacının, diğerlerinin duygularını tanımak, anlamak ve başkalarıyla özdeşleşmek ve harekete geçmek için öz-yansıtma ile meşgul olmak olduğunu belirtmiştir. Öğretme ve öğrenme sürecinde bir öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeli ve öğrenme sürecinde onlara uygun desteği vererek öğrencilerin güçlü yanlarını vurgulamalıdır. Warren (2017), eğitim çalışmasında empatiyi, bir öğretmenin öğrencinin ihtiyaçları hakkında bildiklerine dayanarak, öğrenci-öğretmen etkileşimi arasında birleştirici bir yapboz parçası olarak gördü. Öğretmenlerin öğretimde empatiyi kullanmaları, öğrencilerle olumlu etkileşimler üretmeye, öğrencilerin, özellikle de farklı bir okul ortamındaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmelerini geliştirmeye yardımcı olur, motive eder ve öğrenci çıktıları geliştirir.

Loreman'a (2011) göre pedagojiye nezaket ve empatiyi aşılamak için, bu iki özelliği ilk önce kendimizde ve dahil olan diğer eğitimcilerde geliştirmemiz gerekir. Bu başarılırken sınıfta bir nezaket atmosferi beslenmeli ve öğrencilerde nezaket ve empati geliştirilmelidir. Bu, öğrencileri nezaket ve empatinin teşvik edildiği ve bireysel etkileşimli bir şekilde öğrenildiği durumlara yerleştirmenin yanı sıra çevresel düzenlemeler yoluyla yapılabilir. Karşılıklı nezaket ve gerçek empatik anlayış, sevgi pedagojisinin temellerinden ikisi haline gelir.

2.3.1.4. Samimiyet ve Bağ Kurma

Bir öğretmenin ve bir öğrencinin anlamları ortaya çıkarmak için ortak bir arayış içinde birleştiği sevgi dolu bir pedagoji fikrinde, samimiyet ihtiyacını; yakın ve özenli bir kişisel bağın geliştirilmesi olarak ifade edilir. Öğrenme uzun vadede gerçekleşecekse bu çok önemlidir çünkü zorluklarla karşılaşıldığında (bazen öğrenirken olduğu gibi), öğrenci ve öğretmenin birbirlerinden vazgeçmemeleri için belirli bir düzeyde samimiyet ve bağ gereklidir. Yakın hissettiğimiz kişiler için ve kişilerle zorluklara karşı direnme olasılığımız daha yüksektir (Freire,2019; Yin ve diğ., 2019).

Bağlanma ve samimiyet fikirleri bir şekilde iç içe geçmiş durumda. Bir bakış açısına göre, samimiyet yoluyla bağlandığımız söylenirken, başka bir bakış açısında ise, samimiyetin çevremizdekilerle bir bağ kurduğumuz zaman ortaya çıktığı söylenir. Leckman ve diğ. (2006)'ya göre bağlanma, ebeveynlerin yavrularına bakması ve aynı yavruların hayatta kalabilmek için ebeveynlerine yakın olmaya çalışması gibi evrimsel zorunluluktan kaynaklanan biyolojik bir süreçtir. Sevgi pedagojisi bağlamında düşünüldüğünde; öğretmeni

ile güçlü bir bağ kuran bir öğrenci, öğrenmeyle ilgili arayışlara katılma konusunda daha heveslidir. Samimiyetin sağladığı birlik, öğretmenin ve öğrencinin bazen öğrenme sürecinde ki sevinçleri, bazen de hayal kırıklıklarını paylaşmalarına ve süreç boyunca birbirlerini hem somut hem de duygusal olarak desteklemelerine olanak tanır. Bir başkasıyla yakın bir bağ hissedildiğinde ve ilişkide uygun yakın etkileşimler ortaya çıktığında, o zaman birbirlerine karşı bir sadakat duygusu doğar. Davranışımızın ortaya çıkardığı insani kusurlar ne olursa olsun, genellikle bağlı hissettiğimiz kişilere sadık olmak ve yakınlığı paylaşmak isteriz (Loreman, 2011).

Eğitimde samimiyet ve bağ, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi ifade eder. Öğretmenler ve öğrencilerin ilişkileri, insan gelişiminde yetişkin-çocuk ilişkisinin doğasıyla bağlantılıdır (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003; Sabol & Pianta, 2012). Geçmiş araştırmalar öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu bir ilişkinin öğrencilerin davranışlarını, akademik başarılarını ve sınıf içeresindeki katılımını iyileştirebileceğini göstermiştir (De Laet ve diğ., 2015; Hughes, 2011). Samimiyet bileşeni, bir kişiye yakınlık ve bağlılığı ele alır. Bu nitelik, bir öğretmen ve bir öğrenci arasında mevcut olabilir. Bu sağlıklı ve olumlu bir etkileşim olabilir. Öğretmenler ve öğrenciler arasında iyi bir ilişki, öğrencilerin zorluklarını öğretmenleriyle paylaşmalarına olanak tanır ve dolaylı olarak öğrenciler için daha olumlu bir ortam oluşturur. Araştırmalar, olumlu yakınlığın bir öğrencinin ciddi davranış problemleri riskini azaltabileceğini göstermiştir (Yin ve diğ., 2019).

2.3.1.5. Fedakârlık

Fedakârlık terimi, ‘kutsal kılmak’ anlamına gelen Latince “sacrificium” kelimesinden türemiştir. Fedakârlık kelimesinin anlamı ile ilgili mevcut kavramlar, bir şeyden vazgeçme, bir şey olmadan gitme veya nihayetinde kendi zararına ama başkalarının yararına olan bir tür özel çaba gösterme fikirlerini içerme eğilimindedir (Gelven, 1988). Noller (1996) fedakârlığı, şefkat, saygı ve sadakatle yan yana oturarak, gerçek sevginin tanımında temel bir unsur olarak tanımlar.

Psikoloji açısından fedakârlık, diğerine güçlü bir bağlılık, yüksek yatırım, memnuniyet ve ilişkiye yatırım ile birlikte fedakârlık yapmanın zayıf alternatifleri olarak görülür (Van Lange ve diğ., 1997). Loreman’a (2011) göre fedakârlık ve bağışlama din ve psikolojinin içine yer almaktadır. Hıristiyanlığın Mesih’in çarmıhta kurban edilmesi fikri, Müslümanların Allah adına itaat ve kurbanın önemli olduğu inancı ve Budistler kurbanı

özgürleştirici bir uygulama olarak görülmesi dindeki fedakârlık kavramına örnek sayılır. Sevgi pedagojisinde fedakârlık, yüksek bağlılık, yatırım ve öğretim memnuniyetine ve öğrencileri için fedakârlık yapmaya istekli öğretmenlere atıfta bulunur. Aytan (2014), öğretmenlerin sevgi ve fedakârlık sağlayan bireylere örnek olarak tanımlandığını gözlemlemiştir. Bu gözlem, öğretmen adaylarının öğretmen metaforlarının incelenmesine dayanmaktadır. İyi bir öğretmen öğrenciler için önemlidir. Bunu takiben öğrencilerin iyi öğretmen algılarının değerlendirilmesi gerekmektedir.

Willer (2009), bireylerin neden daha geniş bir gruba fayda sağlamak için fedakârlık yapabileceğini ifade eder. Aynı şey öğretmenler için de söylenebilir. Bir grup öğrenci için fedakârlık yapan öğretmenler, daha yüksek statü, etki ve öğrenci iş birliğini sağlıyor olabilir. Sevgi pedagojisini benimsemiş bir öğretmen, üzgün bir öğrencisine destek olmak için teneffüsteki kahve molasından vazgeçmek gibi küçük ama önemli fedakarlıklarda bulunabilir. Aynı öğretmen için öğrencilerini, meslektaşlarını ve aileleri, birbirleri ve diğerleri için fedakârlık yapmaya teşvik etmek önemlidir (Loreman, 2011; Willer, 2009).

2.3.1.6. Affetme

Sevgi tüm soruların cevabı olmayabilir, ancak bizi rahatsız eden şeylere cevap bulabileceğimiz güvenli bir ortam yaratabilir. Sevginin yarattığı güven ortamında, insanlar birbirlerini incitmeden farklılıkları tartışabilir ve anlaşmazlıkları çözebilir (Chapman, 2007). İnsanı çaresiz bırakan en önemli şey sevgi eksikliğidir. Her çocuğun koşulsuz sevgiye ihtiyacı vardır (Chapman ve Campell, 2012).

Koşulsuz sevgi, çocukların ne yaparlarsa yapsınlar sevilmesi gerektiği anlamına gelmez. Ancak koşulsuz sevgi ile olumsuz davranışları olumlu davranışlara dönüştürebilir. Çünkü sevildiğini hisseden bir çocuğu disipline etmek çok kolaydır. Hata insana özgüdür ve çocuklar doğal olarak hata yapacaklardır. Hatalarından pişman olan bir çocuğu cezalandırmak yanlış olur ve herhangi bir cezanın çocuğun ruh hali üzerinde olumsuz bir etkisi olacaktır. Pişmanlık duygusu ve öğrenme davranışı olumlu karşılanmalıdır. Bu durum çocukarın gerçekleri görebildiklerinin ve vicdanlı olduklarının göstergesidir. Çocuklar hatalarından dolayı affedildiklerinde bundan ders çıkarırlar. Dolayısıyla çocuklar kendilerini ve başkalarını affetme duygusunu öğrenirler (Dilci, 2019).

Affetmek, hata yapmış kişilere kin beslemeden ikinci bir şans vermek olarak tanımlanmaktadır (Peterson, 2006). Affetmek, pozitif psikolojideki güçlü karakterlerden

biridir. Affetmenin diğer bir yaygın tanımı, intikamcı ve olumsuz bir yanıtı olumluya dönüştüren kasıtlı bir süreçtir (Maio ve diğ., 2008). Sevgi pedagojisinin bu kavramsallaştırmasında, affetme, öğrencilere bir sorun ortaya çıktığında nasıl hissettiklerini açıklığa kavuşturmayı ve ardından sorunları diğerinin bakış açısından görmek için gereken anlayış ve empatiyi geliştirmeyi öğretmek olarak sunulur. Öğretmenler affetme sürecinde kolaylaştırıcı olarak hareket ederler. Bir öğretmen, öğrencinin affetmenin mevcut sorun için bir çözüm olup olmadığını görmesine yardımcı olabilir ve her iki tarafın da affetmeyi kabul ettiği bir anlaşmanın yapılmasını kolaylaştırmaya yardımcı olabilir. Bu bağışlamada en önemli kısım uzlaşmadır. Affetme, uzlaşmayla veya uzlaşmasız gerçekleşebilmesine rağmen olumlu devam eden bir ilişki sağlamak için uzlaşma esastır (West, 2001; Yin ve diğ., 2019).

Sevgi dolu bir ilişki yoluyla öğretme ve öğrenmenin ana odak noktası olduğu bağlamlarda sadece fedakârlık yapmak, daha olumlu alternatiflerin olmadığı durumlarda sevdiklerimiz için fedakârlık yapmayı istemek doğaldır. Fedakarlıktan kaynaklanan doğrudan faydalara ek olarak, aynı zamanda onları ne kadar önemsediğimiz için feda ettiğimiz insanları da gösterir. Affetmek de incinmelerin ve yanlışların neden olduğu engellerden kurtulmanın bir yolu olarak bir fedakârlık biçimi olabilir. Empatinin de hem fedakârlık hem de affetme süreçlerinde çok önemli bir yeri vardır. Yapılandırılmış tartışmalara olanak sağlamak amacıyla yapay olarak ayrılmış sevginin çeşitli boyutları arasındaki bağlantı oldukça güçlüdür. Sevgi pedagojisinin alt boyutları birbirine bağlı kavramlardır ve pedagoji açısından bir yönü göz ardı etmek diğer yönleri olumsuz etkiler (Loreman, 2011).

2.3.1.7. Topluluk ve Kabul

Sevgi pedagojisinin nezaket, empati, samimiyet, bağ kurma, fedakârlık ve affetme boyutlarındaki sevgi, büyük ölçüde sevginin temelde iki insan arasındaki bir ilişkiyi içerdiği fikrine yönelmiştir. Pedagojik bağlamların çoğunda, bununla birlikte, bir topluluktaki tüm bireyler arasındaki çoklu sevgi dolu ilişkileri içerecek şekilde genişletilmelidir. İdeal bir durumda, sevgi dolu bir pedagoji ile tutarlı bir şekilde çalışan bir sınıf, sınıfın her üyesinin diğer üyelerle özel bir ilişkisi ve sevgisi olduğu bir sınıftır. Bir sınıf topluluğunun her bir üyesinin, diğer her bir üyeyle özel ve sevgi dolu bir ilişkiye sahip olması ideali, kabulü ifade eder. Bu hoşgörü ile karıştırılmamalıdır. Hoşgörü, birisine katlanmak olarak görülebilir, belki de gönülsüzce oysa kabul, üzerine bir ilişki kuracak rahat bir karşılıklı temel bulmak anlamına gelir. Kabullenme, başlangıçta bazı uyumsuzluklara neden olabilecek

başkalarındaki farklılıklarla kendimizi uzlaştırmak ve bir dereceye kadar bu farklılığın içsel değerini kabul etmek anlamına gelir. Sevgi dolu bir topluluğun bu tür bir kabulü ve inşası, kapsayıcı bir yaklaşım gerektirir. Kapsayıcı bir topluluk, kabul eden bir topluluktur (Loreman, 2009; Loreman, 2011; Yin ve diğ., 2019).

Öğrenciler sınıf içinde güven içinde olduklarını hissettiklerinde ve öğretmenleriyle sevgi temelli bir ilişki kurabildiklerinde kendilerini açmak için daha fazla cesaret duymakta ve böylece sınıf içinde daha özgür ve serbest diyalogların oluşumu mümkün olmaktadır (Cammarota & Romero, 2006).

Loreman (2011) sevgi pedagojisinin, topluluk üyeleri arasındaki çoklu sevgi dolu ilişkileri içerecek şekilde genişletilmesi gerektiğini savundu. İdeal olarak, eğitimin amacı sadece bireysel gelişime odaklanmamalı, aynı zamanda insanların uyumlu bir şekilde bir arada yaşamayı öğrenmelerini sağlamalıdır. Sevgi pedagojisinin uygulanmasıyla öğretmen, her öğrenciyi birbirine bağlayan bir köprü görevi görür. Sınıf, öğrencilerin tutumları, geçmişleri, dinleri, kültürleri, etnik kökenleri, yetenekleri veya diğer farklılıkları ne olursa olsun, iletişime değer verilen ve ilişkilerin herhangi bir ayrım yapılmadan oluşturulduğu bir alan haline gelir. Çeşitliliğin kabulü, aynı zamanda tüm çocukların ortak bir insanlığı paylaştığını ve toplumun tüm yönlerine birlikte katılabilmeleri gerektiğini vurgularken, farklılıklardaki değeri kabul etmeyi içerir. Bir sınıftaki her bireyin kabulü, sevgi dolu bir topluluğa yol açabilir. Bu bağlamda öğretmenler, düşük kabul gören öğrencilerin yeni sosyal roller oluşturmalarına ve öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerini geliştirmelerine yardımcı olmada önemli bir rol oynamaktadır (Jennings & Greenberg, 2009).

Genel olarak, sevgi dolu pedagojinin unsurları birbirini besleyerek gelişir, en temel unsur bir öğretmenin bir öğrenciye karşı nezaketi ve empatisidir. Daha sonra, sevgi dolu pedagoji, yukarıda tartışılan diğer unsurlarla birlikte bir yakınlık ve bağ ilişkisine dönüşür (Yin ve diğ., 2019).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın içeriğini oluşturan sevgi kavramı, eğitimde sevgi, pedagojik sevgi ve sevgi pedagojisi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırma özetlerine yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Şahin (2020) "Öğrenci, Öğretmen ve Müdürlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları" adlı çalışmasında; öğrenci, öğretmen ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde eğitim gören 630 öğrenci, bu okullarda görev yapan 18 öğretmen ve sekiz müdür olmak üzere toplamda 656 kişi katılmıştır. Öğrencilerin hem "romantik sevgi" hem de "koşulsuz sevgi" yönünde algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Sevginin ilkokulda "iyilik" ve "kardeşlik", ortaokulda "saygı" ve "hoşgörü", lisede ise "saygı" ve "güven" odaklı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerde sevginin karşılıklı tepkiler üzerine kurulu olduğu, sevginin karşıdaki kişilerin davranışlarına ve tepkilerine göre değişeceği algısı hâkimdir. Öğretmenlerin sevgi algılarında saygının temele alındığı, saygının ön koşul olarak düşünüldüğü görülmüştür. Koşulsuz sevgi anlayışına sahip olan bazı müdürlerin olduğu görülürken bazı müdürlerin karşılık ve beklentiye dayalı bir sevgi anlayışına sahip oldukları belirlenmiştir.

Dilci (2019) "Eğitimde Beş Sevgi Dilinin Kullanımına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmasında, eğitim ortamında var olan beş sevgi dilinin kullanımı, bunun öğrencilere ve çalışanlara yansıması özelinden okul geneline yansıyan kültüre dönüştürülmesi, okul paydaşları arasında sevgi dilinin kullanımına ilişkin farkındalığı sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi Kayseri ili Talas ilçesindeki ortaokullar ve ilkokullar içinden maksimum çeşitlilik yöntemi ile 8 okul yöneticisi ve 28 öğretmen meydana gelmekle birlikte araştırma nitel bir durum çalışmasıdır. Araştırma sonuçlarına yansıyan verilere bakıldığında; okullarda kısmen de olsa sevgi dilinin kullanıldığı, daha çok "onay sözleri" şeklinde kullanımın olduğu yönünde görüşlere ulaşılırken sevgi dilinin yaşayan bir değer olarak okul örgütlerinde içselleştirilmesi şeklinde önerilere yer verilmiştir.

Ceylan (2017) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeyleri İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Aksaray'da 2014–2015 eğitim-öğretim yılında bağımsız ve özel anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise bünyesinde görev yapmakta olan 304 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerinin artmasının iletişim becerilerinde de artışa sebep olduğu görülmektedir. Öğretmenin çocuğa değer

vermesi ve bu değeri etkili iletişim becerileriyle çocuğa hissettirmesi, eğitim-öğretimde başarıyı artırmakta; öğretmen ve çocuk arasındaki bağları kuvvetlendirmektedir.

Türk, Kardaş Özdemir ve Kerimoğlu Yıldız (2017) "Öğretmenlerin Çocuk Sevme Durumlarının Belirlenmesi: Kars Örneği" çalışmasında ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerini belirlemek; cinsiyetin çocuk sevme durumları açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini, ilköğretim kurumlarından 155, ortaöğretim kurumlarından 314 ve diğer eğitim kurumlarından 21 olmak üzere toplam 500 öğretmen oluşturmuştur. Cinsiyet açısından kadın veya erkek öğretmen olmanın çocuk sevme durumları açısından anlamlı bir farka neden olmadığı görülmektedir. Yaş grupları açısından yaşın arttıkça çocuk sevme durumlarının da arttığı, evli ve çocuk sahibi öğretmenlerin de bekâr öğretmenlere göre çocuk sevme puanlarının daha yüksek olduğu ve bu farkların anlamlı olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte mesleğini severek yapan öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Sarı (2016) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevgilerinin ve Mesleki Benlik Saygılarının Profesyonellik Değişkenleri Açısından İncelenmesi" çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgileri ve mesleki benlik saygılarının profesyonellik değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde 6 farklı ilden tesadüfi eleman örnekleme yolu ile seçilen 332 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda; çocuk sevme davranışının, profesyonellik değişkenlerinden mesleki kıdem ve kurum haricinde sunulan eğitimlere katılma sıklığı ve puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, eğitim durumu, kurum tarafından sunulan eğitimlere katılma sıklığı ve düzenli makale/dergi okuma davranışı puan ortalamaları arasında ise anlamlı farklılaşmaların olduğu bulunmuştur. Çeşitli değişkenlerden yaş aralığı, kurum tipi ve yıllık ortalama gelir arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Çay (2015), "Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeylerinin İncelenmesi" çalışmasında, öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuk sevme durumlarının çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 285'i kadın, 95'i erkek toplam 380 sınıf öğretmeni adayı ve 115'i kadın, 136'sı erkek toplam 251 sınıf öğretmeninden meydana gelmiştir. Araştırma sonunda kadın öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeylerinin erkek

öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çocuk sevme durumlarının farklılaşmadığı saptanmıştır. 46 yaş ve üstü öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerinin genç öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocuk kitabı okuyan ve çocuk haberlerini takip eden öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Dereli-İman (2014), "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevgisi ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyonlarının İncelenmesi" makalesinde, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisinin ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının özlük niteliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve öğretmen adaylarının çocuk sevgisinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarını yordayıp yordamadığını incelemiştir. Çalışmaya iki üniversitede Okul Öncesi Öğretmenliği bölümüne devam eden 396 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin çocuk sevme puanlarının ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının, öğrenme için olumsuz öğrenme faktörleri motivasyonları dışında, yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin çocuk sevme, öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları cinsiyete, akademik başarıya ve ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin çocuk sevme puanları öğrenme motivasyonları puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Ercan (2014) "Öğretmenlerde Çocuk Sevgisi" çalışmasında, öğretmenlerin çocuk sevgisini betimlemek, çocuk sevgisi ile demografik değişkenler arasındaki ilişki incelemeyi amaçlamıştır. Örneklemi 2012–2013 eğitim öğretim yılında Sivas ilinin merkez ilçesinde görev yapan 283 kadın ve 281 erkek toplam 564 öğretmen oluşturmaktadır Araştırma sonunda öğretmenlerin cinsiyeti ve branşı ile çocuk sevgisi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşı, medeni durumu, çocuk sayısı ve mesleki deneyimi ile çocuk sevgisi puanları arasında ise anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu (2013) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin "Çocuk" Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler" çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgelerini (metaforları) metafor tekniğini kullanarak okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla ilgili algılarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Konya ili Meram, Karatay ve Selçuklu ilçelerinde anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 100 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır**.** Metaforik bir araştırmaya göre; okul öncesi öğretmenlerin "çocuk" kavramına ilişkin algıları 10 adet farklı kavramsal kategoride

oluşmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları kavramsal kategorilere ayrıldığında en çok metafor bulunan kategorinin "şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk" olduğu görülmektedir.

Ergen (2013) "Eleştirel-Bilinçli Sevgi Eğitimi" çalışmasında, eleştirel-bilinçli sevgi eğitimi tasarısının birkaç yeni ve farklı yaklaşımı hakkında bir fikir vermeyi amaçlamıştır. Sevgi'nin Eğitim de zorunlu ve zaruri olan yerini alabilmesi için, sevgiyi yeni bir izahla eğitimin temeline yerleştiren bu tasarı, önce Eleştirel-Bilinçli Sevgi kavramını geliştirme yoluyla sevginin ne olabileceğini yeniden tartışmaya sunmaktadır. İnsanın, sevgisiz var olamayacağı anlayışını temel alan bu eğitim tasarısı; insanı, varlığının, dolayısıyla algısının, dolayısıyla da sevginin boyutları hakkında bilinçlendirmektedir. Ayrıca bu tasarı başta eğitim olmak üzere, tüm insani etkinlik ve çabaların, Eleştirel-Bilinçli Sevgi içerisinde ve bu sevgi için olması gerektiğini savunmaktadır.

Uğurlu (2013) "Öğretmenlerin İletişim Becerisi ve Empatik Eğilim Davranışlarının Çocuk Sevme Düzeyleri Üzerine Etkisi" araştırmasında ilköğretim okullarında öğretmenlerin iletişim becerileri ile empatik eğilimlerinin çocuk sevme düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Sivas il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 906 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iletişim becerileri ile empatik eğilimlerinin çocuk sevme düzeylerini etkilediği, iletişim becerileri ile empatik eğilimlerin birlikte bu etkiyi biraz daha artırdığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin iletişim becerileri ile empatik eğilimlerinin çocuk sevme düzeylerini etkilediği, iletişim becerileri ile empatik eğilimlerin birlikte bu etkiyi biraz daha artırdığı saptanmıştır.

Gelbal ve Duyan (2010) "İlköğretim Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi" çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bazı sosyo-demografik ve mesleki özelliklerine göre çocuk sevme özelliklerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Ankara ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 828 öğretmen araştırmanının örneklemini meydan getirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyetlerine ve sahip oldukları çocuk sayılarına göre çocuk sevme düzeylerinde farklılık saptanmazken, 40-50 yaş grubunda olan, evli, çocuk sahibi olan ve sınıf öğretmenlerinin çocuk sevme puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kayadibi (2002); "Sevgi Faktörünün Eğitim Verimliliği Üzerine Etkisi" çalışmasında, sevginin eğitim verimliğinde önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Sevgisiz,

eğitim düşünülemez. Çocuk, gelişme çağında ailede, okulda ve çevrede yeterli sevgiyi görmelidir. Sevgisizlik, çocuğu aileden ve okuldan soğutur. Sokağa itebilir. Bunun için evler ve okullar birer sevgi ve şefkat yuvası olmalıdır. Çocukların başarısında cezalar değil sevgi ve takdir daha etkili olmaktadır. Sevginin bulunduğu yerde neşe, mutluluk, huzur, başarı ve verimlilik vardır görüşlerine yer vermiştir.

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde sevgi ve eğitimde sevgi kavramı hakkında birçok araştırma olduğu görülmüştür. Pedagojik sevgi ve sevgi pedagojisi hakkında çalışmalar ise genellikle yurtdışı kaynaklı olduğu görülmüştür.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yin, Majid ve Alias (2019) "Ulusal Ölçek Dilinin Uyarlanması" çalışmasında; sevgi pedagojine yönelik eğilimler ölçeğinin Malezya diline uyarlanıp özel eğitim öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimleri incelenmiştir. Bu çalışmada, sevgi anketi araçlarının tutum, insanlık erdemleri ve pedagojisinin İngilizce versiyonunu tercüme etmeyi ve ayrıca özel eğitim öğretmenleri için yukarıdaki araçların Malezya versiyonunun güvenilirliğini ve geçerliliğini analiz etmeyi amaçlamışlardır. Bu pilot çalışmanın örneklemi, Malezya'daki bir devlet okulunda öğrenme güçlüğü olan okul öncesi öğrencilere ders veren 30 özel eğitim öğretmeninden meydana gelmektedir. Bu çalışmadaki anket araçları, özel eğitim öğretmenlerinin özellikle öğrenme güçlüğü olan özel eğitim öğrencilerine yönelik tutumlarını, öz yeterliklerini, insani erdemlerini ve sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerini incelemek için kullanılmıştır. Sevgi Pedagojisine yönelik eğilimlerin, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin niteliklerinin bilinmesi, yükseltilmesi için ve hatta öğretmen adaylarının yeni işe alımlarında da incelebileceği belirtilmiştir.

Benekos (2016) "İyi Bir Öğretmen Nasıl Olunur: Tutku, Kişi ve Pedagoji" çalışmasında; iyi öğretmen nedir? İyi bir öğretmeni ayıran özellikler ve nitelikler nelerdir? İyi bir öğretmen nasıl öğretir? Öğretmenler daha etkili olmayı öğrenebilir mi? Sorularını cevaplamayı amaçlamıştır. Bir üniversitede, öğretim mükemmelliği ödülü alan 17 farklı fakültedeki öğrencilere e posta yolu ile "Sizce iyi bir öğretmeni en iyi tanımlayabilecek özellik veya nitelik nedir?" sorusu sorulmuştur. Katılımcılardan gelen cevaplardan etkili öğretime katkıda bulunan ve iyi öğretmenleri ayırt eden hem kişisel özellikleri hem de pedagojik becerileri tanımlayan listeler, modeller ve sınıflandırmalar ortaya atılmıştır.

Bulgular, iyi öğretmenlerin tutku ve coşkuyla gösterilen ilgi çekici kişilik, bilgi, pedagojik beceri ve pedagojik sevgiye sahip olduğunu desteklemektedir. Bu çalışma, iyi öğretime bakış açılarını gözden geçirmekte, iyi bir öğretmenin ne olduğuna dair gözlemler sunmakta ve nasıl iyi bir öğretmen olunacağını eleştirmek için bir çerçeve sağlayabilecek düşünceler ve sorularla sona ermektedir.

Uusiautti ve Maatta (2013) "Erken Çocukluk Eğitiminde Sevgi Temelli Liderlik" makalesinde, sevgi temelli liderlik kavramını tanıtarak erken çocukluk eğitimdeki rolü ve uygulamasını tartışmaktadır. Erken eğitimde sevgiye dayalı liderlik, öğretmenlerin mesleki becerilerini yenileyen bir yöntemdir. Yöntem aynı zamanda gelecekteki erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin müfredatına dahil edilmelidir. Sevgiye dayalı liderliği kullanan öğretmenler, çocukların yetenekleri, şansları ve zorlukları arasında bir denge bulmaya çalışır. Bunun daha iyi öğrenme, gelişme, performans, memnuniyet, daha yüksek motivasyon ve çocukların sonraki yaşamları üzerinde geniş kapsamlı olumlu bir etkiye sahip olabilecek öz-yeterlik duygusuna yol açacağına kuvvetle savunur. Sonuç olarak, sevgiye dayalı liderlik, liderlerin liderlik pozisyonlarını sevgiye dayalı eylemi örnekleyecek şekilde kullanma yeteneğini ifade eder. Erken bir eğitim ortamında, sevgiye dayalı liderliği kullanan öğretmenler ilişkilerde sürekli olarak sevgi, affetme ve güven sergilerler ve bunlardan çocukların bağlılık, üretkenlik ve memnuniyetle karşılık vermesi muhtemeldir.

Chapman ve Campbell (2012); "Çocuklar İçin Beş Sevgi Dili", kitabı "Çocuğunuz sevildiğini hissediyor mu?" sorusu ile başlamakta ve her çocuğun baskın bir sevgi dili olduğuna dikkat çekmektedir. Özellikle ebeveynlerin sonrasında eğitimcilerin her çocuğun baskın olan sevgi dilini keşfetmesi ve sevgi dili ile çocuklarla iletişime geçmesi yönünde tavsiyeler vermektedir. Bu eserde sevgi dili fiziksel temas, onay sözleri, nitelikli zaman, armağanlar, hizmet davranışları, şeklinde beş kategoride incelemiştir.

Maatta & Uusiautti (2012a) "Çocukları İyi İnsan Olarak Nasıl Yetiştirebiliriz?" makalesinde amaç, sevgiyi çocuk yetiştirmenin temel aracı olarak görmektir. Okullarda ve gençlik kamplarında giderek daha fazla şiddet içeren ifadeler yer alması, çocuk yetiştirmeyle ilgili güncel konuları tartışmak için bir neden teşkil etmektedir. Bu makalede, yazarların çeşitli sevgi çalışmalarına ve çocukları iyiliği takdir edecek ve uygulayacak şekilde nasıl yetiştireceklerine dair belirli bir bakış açısına dayanmaktadır. Tema, velilerin ve öğretmenlerin bakış açılarından tartışılmaktadır. Bir çocuğa duyulan sevginin iyiliğe giden yolu nasıl temsil edebileceğine dair tek bir cevabın olmadığı belirtilmiştir. Bu çalışma,

iyiliğe giden yol olarak sevgi fikrini tartışarak sevginin çeşitli biçimlerini ve boyutlarını da öne çıkarmıştır.

Maatta & Uusiautti (2012b) "Pedagojik Sevgi ve İyi Öğretmenlik" makalesinde eğitim seviyesi ne olursa olsun, iyi öğretmenliği yansıtırken sevginin göz ardı edilemeyeceğini belirtir. Bu makalede, öğretmede sevginin ne anlama geldiğini, sevginin öğretmeyle nasıl bağlantılı olduğunu ve öğrencilere öğretme ve desteklemede sevginin önemi tartışılmıştır. Pedagojik sevginin irrasyonel duygusallık veya zayıf iradeli takip olmadığını ve öğretmenlerin kendileri ile birlikte tüm toplumun iyiliği için öğrencilerin gelişimini destekleyerek ısrarlı ilgi ve azim içeren bir çalışma yöntemi olduğunu ifade eder. Pedagojik sevginin, iyi öğretmenlik için temel ilke ve yöntem olduğunu ortaya atmıştır. Bunun yanında iyi öğretmenler, en zor yaşam koşullarında bile öğrenenlere örnektir. Hayattan mutlu olmak, öğrencilere dünyevi mucizeleri ve neşeyi görmeleri için rehberlik etmek öğretmenin en önemli becerisidir. Öğrencilerin hayatın günlük yaşamındaki neşeyi, merakı, mutluluğu ve acıyı bulmalarına yardımcı olabilmek önemli bir niteliktir görüşlerine yer verir.

Maatta & Uusiautti (2012c) "Pedagojik Otorite ve Pedagojik Aşk Bağlantılı Mı Ya Da Uyumsuz Mu?" makalesinde; modern eğitim sistemindeki iki önemli soruya dikkat çekilir. İyi bir öğretmen nasıldır? Peki iyi öğretmenleri nasıl yetiştirebiliriz? Farklı dönemler, teoriler, ideolojiler ve insan anlayışları, insanların nasıl en iyi öğretmen olabileceğini etkiler. Bu makaledeki temel fikir, pedagojik sevgi ve pedagojik otoritenin öğretmenliğin göze çarpan bir parçasını oluşturduğudur. Bu makale, pedagojik sevgi ve otorite ile öğrenme atmosferi arasındaki güçlü bağlantıyı tartışmıştır. Tartışma sonucunda öğretmenlerin çalışmalarının karmaşıklığını ve öğrenme atmosferini pedagojik sevgi ve otorite ışığında gösteren dört boyutlu bir model oluşturulmuştur. Pedagojik incelik merkezi olarak kabul edilir. Son olarak, sunulan sonuçlara dayanarak iyi öğretmenliği ve neleri kapsadığını tartışılmıştır.

Loreman (2011) "Pedagoji Olarak Sevgi" kitabında sevginin başarılı ve anlamlı öğretme ve öğrenmenin bir ürünü ve gerekli bir unsur olduğu fikrini savunur. Bu çalışmada pedagoji olarak sevginin çocukların eğitimini ve çocukları nasıl dönüştürebileceğini tartışıp ve sevgi pedagojisini dini, felsefi ve psikolojik temeller aracılığıyla kavramsallaştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada sevgi pedagojisi tutku, nezaket, empati, samimiyet, bağ kurma, fedakârlık, affetme, kabullenme ve topluluk şeklinde dokuz boyutta incelenmiştir. Ayrıca

kitapta bir vaka çalışması ile sevgi pedagojisinin eğitim ortamındaki yansımaları tartışılmıştır.

Cho (2005) "Sevgi Dersleri: Psikanaliz ve Öğretmen-Öğrenci Sevgisi" çalışmasında; Sevgi ve pedagoji arasındaki ilişki nedir? Sorusuna cevap arar. Sevgiyi ve onun öğretimle olan ilişkisini net bir şekilde açıklamanın her zamankinden daha önemli hale geldiğini belirterek, bu iki fenomen, sevginin pedagojide herhangi bir yeri olup olmadığını sorgular. Sevgiyi pedagoji olarak kullanmak için tutkunun gerekli olduğunu savunur.

Hooks (1994) "Öğretimi Aşmak" kitabında sevgiyi, bilginin peşinde koşan öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimlerin temeli olarak gördü. Sevgini her insan için önemli bir ihtiyaç olduğuna ve eğitimde sevginin önemi filozoflar ve bilim adamları tarafından giderek daha fazla kabul edildiğine değinmiştir. Hooks, kendi sınıf ortamı için şöyle der: Pedagojimi şekillendiren ilk paradigma, sınıfın asla sıkıcı olmayan her zaman heyecan verici bir yer olması gerektiği belirterek kitabında kendi sınıflarında kullandığı yöntem ve yaklaşımlara değinmiştir.

Fromm (1994) "Sevme Sanatı" kitabında ele almak istediği asıl şey sevginin, belli bir olgunluğa erişmeden, rastgele herkesin tadabileceği bir duygu olmadığıdır. Kitabın amacı okuyucuya, bütün kişiliğini yaratıcı yönde geliştirmedikçe sevme çabalarının boşa çıkacağını, komşusunu sevme yetisi, gerçek alçakgönüllülük, gözü peklik, inanç ve disiplin olmadan sevgide doygunluğa eremeyeceğini göstermektir. Bu kitapta sevgi için atılacak ilk adım sevginin yaşamak gibi bir sanat olduğunun farkına varılması olduğunu belirtir. Müzik, doktorluk, marangozluk, resim veya mühendislik gibi sanatları öğrenmek için ne yapıyorsak sevme sanatını öğrenmek için de aynısını yapmamız gerektiğini ifade eder.

Van Manen (1991), "Öğretme İnceliği: Pedagojik Düşünceliliğin Anlamı" kitabında özellikleri ne olursa olsun tüm çocukları kucaklayan öğretmenlerin, gerçek birer eğitimci olduklarını ve böylece eğitimcilerin pedagojik sevgisinin pedagojik ilişkilerin gelişmesinin ön koşulu haline geldiğini iddia eder. Bir öğretmenin pedagojik sevgisi ve otoritesini sürdürme yolu birbiriyle bağlantılıdır. Birlikte, öğrenme atmosferini büyük ölçüde yansıtırlar. Dahası, pedagojik olarak becerikli bir öğretmen kendini adamıştır ve o kadar pedagojik sevgi ve yetkiye sahiptir ki, çeşitli öğretim durumlarında ve çeşitli öğrencilerle nezaketle yaklaşabilir. Bu nedenle, nezaketi, iyi öğretimin özü olarak kabul eder ve pedagojik sevgi ile pedagojik otoritenin kesişme noktası olduğunu ifade eder.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama sürecinde kullanılan araçlar ve toplanan verilerin nasıl analiz edildiğine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma türünde tarama modelinde tasarlanmış ve iki bölümden meydana gelmiştir. Araştırmanın ilk bölümünde Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeğinin Türkçe formunun oluşturulması aşamaları ile geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. İkinci bölümde ise uyarlanan ölçek Diyarbakır ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanarak sevgi pedagojisine yönelik eğilimleri incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçiminde tesadüfi olmayan örnekleme çerçevesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tesadüfi olmayan örnekleme seçimi; birimlerin tesadüfi olarak seçilmeden örneklemin oluşturulduğu yöntemlerdir. Bu nedenle örneklemin evreni temsil etme zorunluluğu yoktur. Özellikle kısıtlı zaman aralığında, maddi kaynakların az olduğu, evrenin dar veya pilot uygulama tarzındaki araştırmalarda yaygın bir biçimde bu örneklem tipine başvurulmaktadır (Baştürk & Taştepe , 2013).

Araştırma yapılırken pandemi koşulları, maddi kaynağın kısıtlılığı ve zaman darlığı gibi şartlar gözetilerek kartopu örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Kartopu örneklemede; araştırmacı ulaşabildiği kişiler üzerinden başka kişilere ulaşır. Yani, bir önceki birey onu bir sonrakine yönlendirir. Bu yöntemde, aşağıya doğru yuvarlandıkça büyüyen kartopu misali örneklem giderek büyür (Baştürk & Taştepe , 2013). Bu örnekleme yönteminde yanlılığın önüne geçebilmek adına, ilk olarak 40 kadar farklı kişiye ulaşılmıştır. Ulaşılan bu kişiler üzerinden başka kişilere ulaşılmıştır. Böylece farklı görüşteki kişilerin ihmal edilmesi ve yanlılık riski azaltılmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasındaki ölçme aracı uyarlama ve geliştirme süreci için örneklem büyüklüğünün nasıl belirleneceği hakkında farklı görüşler bulunmaktır. Kass ve

Tinsley (1979) en az 300 kişiye ulaşması ve ölçme aracındaki madde sayısının en az 5 katı veya daha sağlıklı analiz yapılabilmesi en az 10 katı kişiye ulaşması gerekir. Comrey ve Lee ise faktör analizinde sağlıklı veri elde edebilmek için en az 300 ile 500 arasında bireye ulaşılması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Seçer, 2018). İkinci aşama olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi aşamasında da kartopu örneklemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleminde net bir sayı veya formül bulunmamaktadır. Ayrıca örneklemin evreni temsil etme zorunluluğu yoktur. Çünkü örneklemin ne kadar büyüyeceği tahmin edilememektedir (Baştürk & Taştepe , 2013). Çalışmada Diyarbakır ilinde görev yapan 609 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Bu sayının yukardaki kaynaklar ışığında örneklem için yeterli bir sayı olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada *Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeği* Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu bölümde uyarlanan ölçek tanıtılarak ölçek uyarlama sürecine değinilecektir.

3.3.1. Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeği

Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeği (SPYEÖ), Yin ve diğ. (2019) tarafından, sevgi pedagojisinin alt boyutlarının teorik bir modeline dayalı olarak tasarlamışlardır. Bu teorik model Loreman (2011) tarafından geliştirilmiştir. SPYEÖ ilk olarak aday öğretmenler ve öğretmenler için kullanılmak üzere 44 maddelik bir anket olarak hazırlanmıştır. Maddeler, Loreman (2011) tarafından kavramsal olarak geliştirilen, Sevgi Dolu Pedagoji Ölçeği ve Bireysel Düşünme ile Sevgi Dolu Pedagoji Ölçeği ve Sınıf Uygulaması olmak üzere iki ölçekten değiştirilmiştir. Yin ve diğ. bu kavramsal ölçeğin nicel araştırma yöntemine uygun olup olmadığını görmek amacıyla, ölçeği 4'lü likertli bir forma dönüştürmüşlerdir. Likert ölçeğinde (1) Kesinlikle Katılmıyorum; (2) Katılmıyorum; (3) Katılıyorum ve (4) Kesinlikle Katılıyorum ifadeleri yer aldı. Nötr tepkilere izin vermemek için kasıtlı olarak 4 puanlık bir ölçek seçildi; katılımcılar, sorulan sorular açısından gerçek uygulamaları ve davranışları üzerinde düşünmek zorunda kaldı. Ölçekteki sorular nezaket, empati, samimiyet, bağ kurma, fedakârlık, affetme, kabullenme ve topluluk gibi pedagojik konuları ele aldı. Bir anket aracında ölçmek son derece zor olduğundan ve kapsayıcı bir kavram olduğundan tutku ihmal edildi. Bu maddelere ek olarak, katılımcının öğretmek üzere

eğitildiği alan, programdaki yılı, aldığı en yüksek eğitim seviyesi, cinsiyet, yaş, ebeveynlik durumu, öğretim deneyimi, öğretime ilişkin mevzuat bilgisi ve politika ile ilgili bu sorular ve öğretme becerisine olan güven demografik sorularda dahil edildi.

SPYEÖ uygulama aşamasına Kanada, Concordia Üniversitesi'den mezun olacak toplam 114 öğretmen adayı katıldı. Ölçeğe verilen yanıtların analizi sonucunda; likert ölçekli 44 maddelik orijinal formdan 15 madde çıkartılarak ölçek 29 maddeye indirildi. Faktör analizinde varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Varimax döndürme sonucunda 6 farklı faktör ortaya çıkmıştır. Bu faktörler; birinci topluluk ve kabul (acceptance and community), ikinci samimiyet (intimacy), üçüncü fedakârlık ve bağ kurma (bonding and sacrifice), dördüncü empati ve kasıtlı nezaket (empathy and deliberate kindness), beşinci affetme (forgiveness) ve pedagojik nezaket (kindness in the pedagogical context) şeklinde sıralanmıştır. Sevgi pedagojisinin dokuz alt boyutu olmasına rağmen, bu ölçek için altı tane faktör ortaya çıkmıştır. Bu altı faktör ilk başta sıralan boyutlardan bazılarının birleştirilmesi ile ortaya çıkmıştır. Örneğin topluluk ve kabul, bağlanma ve fedakarlık, nezaket ve empati gibi boyutlar birleştirilmiştir. Tutku boyutu ise tek başına bir anketle ölçülmesinin son derece zor olduğundan göz ardı edilmiştir. Altı bileşenin her biri için Cronbach alfa katsayısı sırasıyla "topluluk ve kabul" .85, "samimiyet" .83, "fedakârlık ve bağ kurma" .79, "empati ve kasıtlı nezaket" .83, "affetme" .72 ve "pedagojik nezaket" .60 ve ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Ölçek Uyarlama Süreci:

SPYEÖ uyarlama sürecinde ilk olarak ölçek yazarlarından mail yolu gerekli izinler alınmıştır. Mail yolu alınan iznin görüntüsü Ek-1'de eklenmiştir. Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeği'nin uyarlanması sürecindeki aşamalar aşağıda sunulmuştur.

1-Ölçek uyarlama sürecinde ilk aşamada çeviri işlemleri yapılmıştır. Deniz (2007), çeviri uygulamasının bir dilden diğerine çeviri yapmak ve çeviri tamamlandıktan sonra orijinal dile geri çevirmek olması gerektiğini ifade eder. Her iki dili iyi düzeyde bildiğini varsaydığımız üçer kişiden oluşan iki farklı çeviri ekibi ve çevirileri inceleyecek alan uzmanları, psikometrist (rehber öğretmen) ile türk dili uzmanlarında oluşan ekip belirlendi. Sürece katılan uzmanlara çalışmanın başında ölçek hakkında bilgi verildi. Çeviri ekiplerindeki her çevirmen tarafından ilk olarak bireysel çeviriler yapıldı. Bireysel çeviriler karşılaştırılarak her ekipten bir adet Türkçe'ye çevirilmiş ölçek oluşturuldu. Bu iki çeviri

karşılaştırılarak ortak bir ölçek oluşturuldu. Ortaya çıkan ölçek 2 türk dili ve edebiyatı öğretmeni, 3 alan uzmanı ve 2 rehber öğretmen (psikometrist) tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapıldı. Düzeltmeler sonrası ortaya çıkan Türkçe ölçek, geri çeviri tekniği ile iki farklı İngilizce öğretmeni tarafından İngilizce'ye çevirildi. Geri çeviride oluşturulan İngilizce ölçek ile orijinal İngilizce ölçek iki farklı İngilizce öğretmeni tarafından karşılaştırıldı. Uzmanların fikir birliği ile Türkçe'ye çeviri süreci sona erdi.

2-Çeviri sonucu ortaya çıkan Türkçe formun dil eşdeğerliğini test etmek için iki dile hâkim olduğu varsayılan üç dil uzmanından oluşan bir grup tarafından değerlendirmeye sunuldu. Dil uzmanlarından çeviri sonucu ortaya çıkan ölçek formunu orijinal formla dil ve anlam açısından karşılaştırması istendi. Dil uzmanlarının gerekli gördüğü düzenlemeler yapıldı.

3- Dil eşdeğerliğinin ne düzeyde olduğunu anlamak için 3 İngilizce öğretmeninden ölçekteki her bir maddeyi dil eşdeğerliği formu üzerinden değerlendirmesi istendi. Seçer (2018), dil eşdeğerliği formunda 3 veya daha az olarak işaretlenen maddeler için düzeltme yapılması gerektiğini belirtmektedir. Buna dayanarak, 3 farklı uzmanın dil eş değerliği formuna verilen yanıtlar incelenmiş ve uzmanların her maddeye 4 ve üzeri puan verdiği görüldüğünden dil eşdeğerliği sağlandığı kabul edilmiştir. Dil eşdeğerliği formunun yanı sıra iki dile hâkim olduğu varsayılan 28 İngilizce öğretmenine de 15 gün arayla ölçeğin orijinali ve Türkçe'ye çevrilmiş hali verildi. İki formdan elde edilen ortalama puanlar arasındaki ilişkiyi Korelasyon Analizi ile kontrol edilmiştir. Bu analiz tablosuna bulgular kısmında yer verilmiştir.

Uzman görüş ve önerileri kapsamlı bir şekilde dikkate alınarak çalışmada gerekli son düzenlemeler yapılmıştır. Ölçek ayrıca dil bilgisi ve anlaşılırlığının değerlendirilmesi amacıyla Türkçe alanındaki üç uzmana da gönderilmiş, son düzenlemelerin ardından ölçek uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

4- Ölçeğin çeviri süreci ve dil eşdeğerliğinde sorunlu maddelerin olup olmadığını belirlemek için yaklaşık 50 kişilik bir örneklem grubunda pilot uygulama yapılmalıdır. Ölçeğin iç tutarlılık değerinin ,70 ve üzeri olup olmadığına bakılmalıdır (Seçer, 2018). Bu nedenle 54 sınıf öğretmeni ile pilot çalışma yapılmıştır. Bu aşamada katılımcılara ölçme aracı tanıtılarak form uygulanmıştır. Daha sonra elde edilen veriler ile ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Cronbach's Alpha değeri incelenmiştir. İnceleme sonucunda ölçeğin geneline

ilişkin iç tutarlılık katsayısının α=,91(*p*<,05) olduğu belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin ilk formunun yeterli iç tutarlığa ve güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçek uyarlama çalışmalarının son aşaması, pilot uygulamalar sonrasında çevrilen ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik düzeyinin belirlenmesidir (Seçer, 2018). Bu sebeple sonraki aşamada 609 sınıf öğretmeni ile asıl uygulama yapılmış, buradan elde edilen veriler ile ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek için cronbach alfa (iç tutarlılık) katsayısı ve toplam madde korelasyonu incelenmiştir. Ölçek geçerliğini test etmek için ise yapı geçerliği çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, dil eşdeğerliği için İngilizce ve Türkçe formların uygulamalarından alınan puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde ilk olarak Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmış (Bkz., Ek-2), ardından bu etik kurul onayı ile birlikte Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma izni yazısı gönderilmiştir (Bkz., Ek-2). Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni (Bkz., Ek-3) alındıktan sonra araştırmacı tarafından araştırmanın evrenini oluşturan okullarda 14.04.2021 tarihinden itibaren uygulamalar yapılmıştır. Uygulamalar sonucunda 609 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada SPYEÖ ilk olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle her iki dili iyi bildiği varsayılan 28 ingilizce öğretmenini 15 gün ara ile hem orijinal ölçeğe hemde Türkçe'ye çevirisi yapılmış ölçeğe verilen cevaplar Korelasyon Analizi ile karşılaştırılmıştır. Ardından ölçeğin Türkçe versiyonu 54 sınıf öğretmenine pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada verilen cevaplar aracılığıyla ölçeğin; Cronbach Alpha (iç tutarlılık) güvenirlik katsayısı ve madde analizine bakılmıştır. Pilot uygulamadan sonra asıl uygulama yapılmıştır. Asıl uygulamaya Diyarbakır ilinde görev yapan 609 sınıf öğretmeni katılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar uygun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen verileri analiz etmek için SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır.

Türkçe dilinde geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilen SPYEÖ aracılığı ile toplanan veri seti bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin betimlenmesinde; frekans (f) ve yüzde (%) betimsel istatistiklerinden faydalanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerinin ne düzeyde olduğunun belirlenebilmesi için SPYEÖ'nün her bir alt boyutunda ve her bir maddesinde ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu testlerin sonuçlarına göre; cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mezun olduğu fakülte türü ve öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme durumu değişkenleri için İlişkisiz Örneklemler için t Testi (Independent Samples t Test); yaş, çocuk sayısı ve görev yapılan okulun yerleşim yeri durumu değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA); mesleki deneyim için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu testler sonucunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için Tukey test ve Mann-Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmada kullanılan *Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeğindeki* derecelendirme seçeneklerinin puanlara göre dağılımı aşağıda verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	**Puanlar**	**Puan Aralığı**	**Ölçek Değerlendirme**
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00-1.75	Yetersiz
Katılmıyorum	2	1.76-2.50	Alt düzey
Katılıyorum	3	2.51-3.25	Orta düzey
Kesinlikle Katılıyorum	4	3.26-4.00	Üst düzey

Araştırmada kullanılan ölçekte yer alan maddelerin cevaplanmasında kullanılan derecelendirme *1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Katılıyorum, 4. Kesinlikle Katılıyorum* şeklindedir. Burada; ölçeklerdeki her boyutla ilgili verilen cevaplar ve alınan yüksek puanlar, o boyutla ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

4. BULGULAR

4.1. Ölçek Uyarlama Çalışmaları İle İlgili Bulgular

Bu bölümde Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmalarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Dil Eşdeğerliği

Ölçme aracının dil eşdeğerliğini test edebilmek amacıyla ilk aşamada orijinal form ile Türkçe form her iki dili iyi bildiğini varsaydığımız 3 farklı kişiden, Dil Eşdeğerlik Formu (Bkz., Ek-5) üzerinden her bir ifadenin çevirisinin uygunluğunu birbirilerini ne düzeyde karşıladığını derecelendirmeleri istenmiştir. Ölçekteki ifadelerin çevirisine uzmanların dört ve üzeri puan vermeleri sonucunda ifadelerin çevirisi yeterli görülmüştür. İkici aşamada ise 28 İngilizce öğretmenine ölçeğin orijinal ve Türkçe formları 2 hafta arayla uygulanmış, elde edilen puanların ortalamaları arasındaki ilişki, Korelâsyon Analizi ile incelenmiştir. Korelasyon analizinde iki değişken arasındaki ilişkinin yakınlık derecesi genellikle korelasyon katsayısı olarak belirtilir. Bu katsayı-1.00 ile +1,00 arasında bir değerdedir. Korelasyon katsayısı 1'e yaklaştıkça iki değişken arasındaki ilişkinin derecesi yükselir (Seçer, 2018). Orijinal form ve Türkçe form arasındaki ilişki Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. SPYEÖ Orijinal Form ve Türkçe Form Arasındaki İlişki

		Orijinal Ölçek	Türkçe Ölçek
Orijinal Ölçek	Pearson Correlation	1	.900
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	28	28
Türkçe Ölçek	Pearson Correlation	.900	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	28	28

Yukarıdaki korelasyon tablosu incelendiğinde ölçeğin orijinal formu ile Türkçe formu arasındaki ilişki düzeyinin yüksek olduğu ($r=.90$, $p<.01$) söylenebilir. Buna göre uyarlamaya çalışılan ölçeğin orijinali ile Türkçe formunun dilsel olarak eşdeğer oldukları ve çevirisi yapılan ölçeğin dil geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

4.1.2. Geçerlik Analizleri

Ölçeğin geçerli olup olmadığını test etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için öncelikle KMO ve Barlett testleri uygulanmıştır. Yapılan testlerin sonucunda çıkan tablo aşağıda sunulmuştur (Tablo 3).

Tablo 3. SPYEÖ KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.943
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	9707.534
	df	406
	Sig.	.000

KMO değerinin .70 ve üzerinde olması verilerin faktör analinize uygun olduğu anlamına gelmektedir (Seçer, 2018). SPYEÖ'nün verilerine ait KMO değerinin .943 olması ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Barlett testi sonucu 9707.534 ($p<.05$) olarak tespit edilmiştir. Bu veri, ölçüm yaptığımız değişkenin evren parametresinde çok değişkenli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, KMO ve Barlett testlerinin sonuçları ölçeğimizdeki verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

4.1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

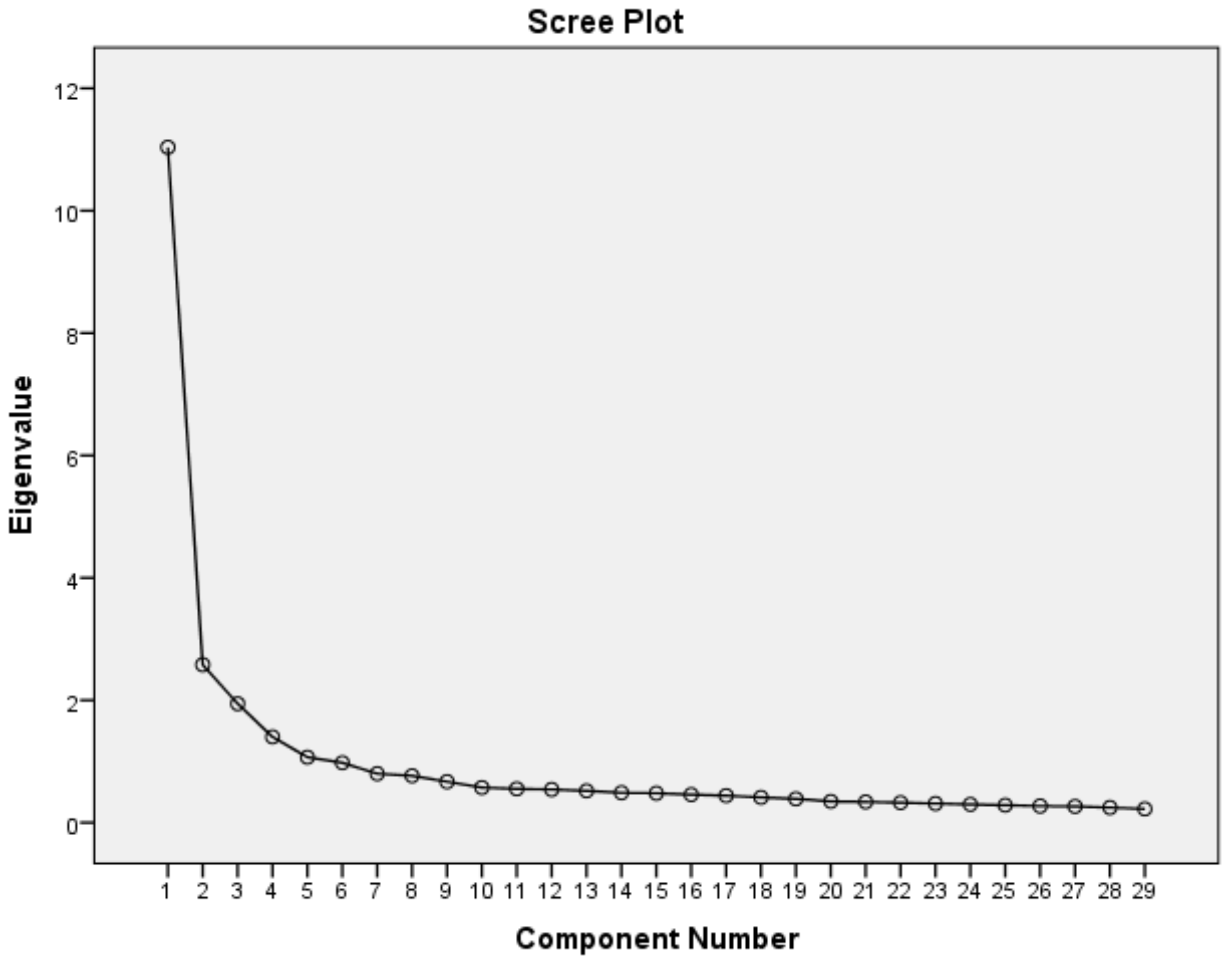
KMO ve Barlett testlerinin ardından açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, bir ölçme aracında bulunan değişkenlerin (maddelerin) kaç alt boyutta toplanabileceğini ve aralarında ne tür bir ilişki olduğunu belirleme tekniğidir. AFA ile ölçekteki değişkenlerin belli alt fakrörler altında toplanması beklenir (Seçer, 2018). AFA sonuncunda ölçeğin 6 faktörlü bir yapıda olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan yapının madde faktör yükleri ve açıkladıkları varyans değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.SPYEÖ Türkçe Formunun Madde Faktör Yükleri ve Varyans Değerleri

	Topluluk ve Kabul	Samimiyet	Fedakârlık ve Bağ Kurma	Empati ve Kasıtlı Nezaket	Affetme	Pedagojik Nezaket.
Madde 1	**0.821**					
Madde 26	**0.732**					
Madde 25	**0.722**					
Madde 28	**0.687**					
Madde 22	**0.650**					
Madde 29	**0.649**					
Madde 24	**0.642**					
Madde 27	**0.613**					
Madde 23	**0.557**					
Madde 7		**0.838**				
Madde 9		**0.835**				
Madde 8		**0.816**				
Madde 10		**0.703**				
Madde 19		**0.591**				
Madde 11		**0.526**				
Madde 17			**0.649**			
Madde 12			**0.645**			
Madde 15			**0.602**			
Madde 16			**0.601**			
Madde 13			**0.594**			
Madde 18			**0.568**			
Madde 6			**0.424**			
Madde 2				**0.832**		
Madde 3				**0.717**		
Madde 14				**0.493**		
Madde 20					**0.882**	
Madde 21					**0.849**	
Madde 4						**0.770**
Madde 5						**0.659**
Varyans:	%15.99	%11.67	%12.16	%12.93	%6.32	%7.43
Toplam Varyans: %65.54						

Tablo 4'te görüldüğü gibi, uygulanan AFA sonucunda toplam varyansın %65.54'ünü açıklayan altı faktörlü bir yapının elde edildiği, madde faktör yüklerinin ise; topluluk ve kabul için .557- .821, samimiyet için .526 - .838, fedakârlık ve bağ kurma için .424-.649, empati ve kasıtlı nezaket için .493-.832, affetme için .849-.882, Pedagojik nezaket için .426-.758 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmalarında madde faktör yükleri ve varyans değerlerinin yanında scree plot grafiğininde incelenmesi gerekmektedir (Seçer, 2018). Aşağıda ölçeğe ait scree plot grafiği görülmektedir.

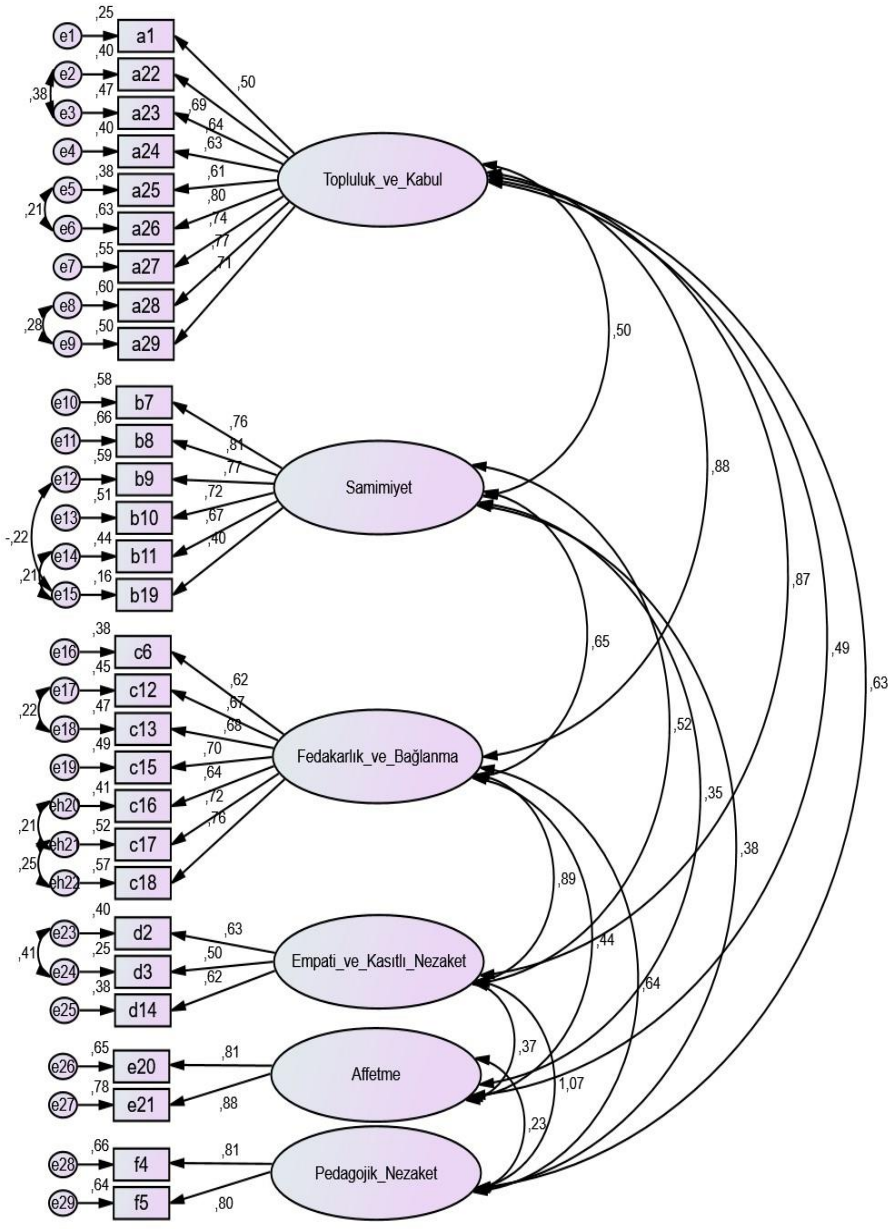


Şekil 1. SPYEÖ'deki Faktör Sayısını Gösteren Çizgi Grafiği

Scree plot grafiği incelendiğinde ölçeğin faktör yapısı hakkında bir fikir verdiği görülmektedir. SPYEÖ'de ortaya çıkan bu faktörlerin çizgi grafiğindeki (Scree Plot) kırılma noktalarına bakılır. Bu grafiğe göre, ölçeğin 6 farklı kırılma noktası olduğu görülmektedir (Şekil 1). Scree plot grafiğindeki ve varyans değerleri tablosundaki verilerin birbirini desteklediği görülmektedir.

4.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA sonucunda ortaya çıkan altı faktörlü yapı, DFA ile test edilmiş, elde edilen model uyum şeması Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. SPYEÖ DFA Model Uyumu

Şekil 2'ye göre, 29 madde ve 6 faktörden ibaret olan Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeği'ne ilişkin uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür (χ^2=997.736, df=353, p=.00). Ayrıca örneklem büyüklüğü ki-kare değerini doğrudan etkilediği için, örneklem büyüklüğünden etkilenmeyen ki-kare istatistiğinin serbestlik derecelerine oranı (χ^2/df) bakılmaktadır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2012). Bu sebeple mevcut araştırma için bu oran, 997.736/353=2.826 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu χ^2/df oranının, 3'ten küçük olması, veri seti ve orijinal model arasında mükemmel bir uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kline, 2005). Ayrıca Sümer (2000), bu değerin 3'ten küçük olmasını iyi düzeyde uyum, 3 ile 5 arasında olmasını ise kabul edilebilir bir uyum olarak değerlendirmektedir. Bu araştırmada DFA sonucunda elde edilen χ^2/df oranının, oldukça yeterli bir düzeyde olduğu görülmektedir.

DFA'dan elde edilen modelde, gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki madde yük değerlerinin .40 ile .88 arasında değiştiği ve t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Faktör yük değeri, maddenin ilgili faktörle arasında olan ilişkinin boyutunu gösterir. Dolayısıyla maddenin ilgili faktör üzerindeki yük değerinin yüksek olması istenen ve beklenen bir durumdur. Ancak faktör yüklerinin aldığı değerlerin, hangisinin yüksek, hangisinin düşük, hangisinin kabul edilebilir veya hangisinin kabul edilemez olduğuyla ilgili farklı görüşler ortaya atılmıştır. Kline (2005)'a göre ,60 ve üzeri yük değerleri yüksek olarak kabul edilirken .30 ile .59 arasındaki yük değerleri ise orta düzeyde büyüklük olarak kabul edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2015), madde yük değerinin .32 ve üzeri değer almasının, temel bir kabul olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Şencan (2005), faktör yük değerinin en az .30 olmasını maddenin ölçekte yer alması için yeterli bir kabul olarak değerlendirmiştir. Ancak bu değere karar verirken örneklem büyüklüğünün de dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Kim-Yin (2004), faktör yük değerinin alt sınırını belirlerken; .30 yük değeri için en az 350 kişi, .40 yük değeri için en az 200 kişi, .50 yük değeri için en az 120 kişi ve .60 yük değeri için en az 85 kişi üzerinde uygulanması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Şencan, 2005). Yukarıda verilen bilgiler ışığında, bu araştırmadaki veri setinin 609 sınıf öğretmeninin verdiği cevaplardan meydana geldiği düşünüldüğünde, faktör yük değeri .30 ve üzeri olan maddelere ölçekte yer verilmesi istatistiksel olarak bir problem oluşturmayacaktır.

DFA yapıldığında, kuramsal model ve veri seti arasındaki uyumu gösteren çeşitli uyum indeksi hesaplanmaktadır. Bu indekslerden bazıları: Ki-kare Uyum Testi (Chi- Square

Goodness, %2), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA).

Bu uyum indeksleri, ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için göz önünde bulundurulması gereken kıstaslardan biridir. Bu uyum indekslerinden hangisinin tercih edileceği araştırmacıya kalmıştır. Ancak bu uyum indeksleri arasında en çok tercih edilen CFI ve RMSEA'dır (Tabachnick ve Fidell, 2015). SPYEÖ için hesaplanan uyum indeksleri tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. SPYEÖ İçin Hesaplanan Uyum İndeksleri

Araştırma	Ki-kare ($\Delta\chi^2$)	*df*	$\Delta\chi^2/df$	NFI	CFI	GFI	AGFI	RMSEA
SPYEÖ	997.736	353	2.826	.911	.927	.85	.821	.073

Tablo 5'e göre, Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) değeri .911 olduğu görülmektedir. Bu değerin, .90'dan büyük bir değere sahip olması iyi uyum göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu araştırmada, .91 olarak hesaplanan NFI değerinin, iyi uyum alt sınırı olarak kabul edilen .90 değerinden büyük olması NFI değerinin iyi bir uyum sergilediği söylenebilir.

GFI değeri, modelin örneklemdeki kovaryans matrisini hangi oranda ölçtüğü ile ilgili bilgi veren bir uyum indeksidir. Ki-kare (χ^2) değerinin aksine, örneklem büyüklüğünden etkilenmeyen tanımlayıcı bir uyum indeksidir. Ayrıca bir diğer uyum indeksi AGFI'dir. Hem GFI değeri hem de AGFI değeri 0 ile 1 arasında değer almaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2015; Sümer, 2000). Bu çalışmada GFI değerinin .85 olduğu görülmektedir. GFI değeri .85 ve üstündeki değerler iyi uyum olduğunu göstermektedir (Anderson ve Gerbing, 1984). Diğer bir iyi uyum indeksi olan AGFI'nin ise .82 olduğu görülmektedir. AGFI değerinin .95 üzerinde olması iyi uyumu .90 ile .95 arası orta düzey uyumu göstermesine rağmen AGFI değerinin .80'in üzerinde olduğu durumlar da uyum için kabul edilebilmektedir (Marsh, Balla ve McDonald, 1988). AGFI değerinin de kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

İyi uyum indekslerinden bir diğeri CFI'dır. Örneklem büyüklüğünü de dikkate alan bu indeks değeri 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Ancak iyi bir uyum gösterdiği söylenebilmesi için .90 değerinden yüksek olmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu çalışmada .93 olarak hesaplanan CFI değeri, iyi bir uyum göstermektedir.

RMSEA, evren ile örneklem arasındaki kovaryans farklarının olup olmadığını test etmektedir. Literatür incelendiğinde RMSEA değerinin, .05 değerinden küçük olması mükemmel uyumun ve .05 ve .08 arasında bir değer alması iyi uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Sümer, 2000). Veri setinde hesaplanan RMSEA değerinin, .073 olması iyi uyum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu veriler ışığında araştırmada evren ile örneklem arasında kovaryans farkının olmadığı söylenebilir.

SPYEÖ'nün Türkçe uyarlamasının, geçerlik kazanması amacıyla AFA ve DFA yapılmıştır. AFA'da elde edilen sonuçlar ve DFA'da elde edilen uyum indeksleri, ölçeğin orijinal haliyle aynı modeli göstererek Türkçe formunun geçerlik kazandığı söylenebilir. Yapılan analizlerde Türkçe formunun ülkemiz literatüründe geçerli bir şekilde kullanılabileceği doğrultusunda önemli sonuçlar elde edilmiştir.

4.1.3. Güvenirlik Analizleri

Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeği'nin (SPYEÖ) iç tutarlılık ve madde analizleri 609 sınıf öğretmeninden (288 kadın, 321 erkek) oluşan gruba uygulanan ölçek formundan elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. SPYEÖ'nin özgün formunda sunulan ve Türkçe formu uygulamasından elde edilen verilerle ulaşılan, ölçek alt boyutları ve toplam ölçeğe ait Cronbach Alfa katsayıları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. SPYEÖ'nün Türkçe ve Orijinal Formlarının Cronbach Alfa Katsayıları

Boyutlar	**Boyutlarla İlgili Maddeler**	**Türkçe form Cronbach Alfa Katsayıları**	**Orjinal form Cronbach Alfa Katsayıları**
Topluluk ve Kabul	1-22-23-24-25-26-27-28-29	.89	.85
Samimiyet	7-8-9-10-11-19	.84	.83
Fedakârlık ve Bağ Kurma	6-12-13-15-16-17-18	.86	.79
Empati ve Kasıtlı Nezaket	2-3-14	.70	.83
Affetme	20-21	.83	.72
Pedagojik Nezaket	4-5	.79	.60
Toplam	**29 madde**	**.93**	**.90**

Tablo 6 incelendiğinde, ölçeğin; *topluluk ve kabul* alt boyutunun güvenilirliğinin α= .89, *samimiyet* alt boyutunun güvenilirliğinin α= .84, *fedakârlık ve bağ kurma* alt boyutunun güvenilirliğinin α= .86, *empati ve kasıtlı nezaket* alt boyutunun güvenilirliğinin α= .70, affetme alt boyutunun güvenilirliğinin α= .83 ve *pedagojik nezaket* alt boyutunun güvenilirliğinin α= .79 olduğu, ayrıca ölçeğin toplam güvenirliğinin α= .93 olduğu görülmektedir. Bir ölçeğin güvenilir olabilmesi için güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması genel olarak yeterlidir (Büyüköztürk, 2018). Bu açıdan ölçeğin alt boyutlarının ve genel güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Madde analizleri kapsamında ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri ve madde çıkarıldığında Cronbach Alfa katsayısı değerleri Tablo 7'de sunulmuştur

Tablo 7'ye göre ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin r= .40 ile r= .70, madde çıkarıldığında cronbach alfa katsayılarının ise α=.930 ile α= .934 arasında değişen değerler aldığı tespit edilmiştir. Seçer (2018)'e göre Madde toplam korelasyon değeri .30'dan küçük olanların ölçekle uyum sağlamadığı kabul edilir. Ölçekteki maddelerin her biri .30'dan büyük olduğundan maddelerin her birinin ölçek ile uyumu yüksek kabul edilir.

Tablo 7. SPYEÖ'nün Madde Toplam Korelasyon ve Madde Çıkarıldığında Cronbach Alfa değerleri

Alt Boyutlar	Madde	N	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alfa Katsayısı
Topluluk ve Kabul	1	609	.49	.934
	22	609	.62	.932
	23	609	.63	.932
	24	609	.57	.933
	25	609	.52	.933
	26	609	.69	.931
	27	609	.66	.932
	28	609	.66	.932
	29	609	.61	.932
Samimiyet	7	609	.46	.935
	8	609	.52	.934
	9	609	.45	.935
	10	609	.53	.933
	11	609	.64	.932
	19	609	.55	.933
Fedakârlık ve Bağ Kurma	6	609	.57	.933
	12	609	.64	.932
	13	609	.64	.932
	15	609	.61	.932
	16	609	.58	.933
	17	609	.66	.932
	18	609	.70	.931
Empati ve Kasıtlı Nezaket	2	609	.53	.933
	3	609	.43	.935
	14	609	.62	.932
Affetme	20	609	.40	.935
	21	609	.46	.934
Pedagojik Nezaket	4	609	.54	.933
	5	609	.57	.933

4.2. Katılımcıların Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimlerinin İncelenmesi Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeği'nin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.2.1.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan ve ölçekleri geçerli sayılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ait veriler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Nitelikleri

Demografik Nitelik	**Gruplar**	**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	288	47.3
	Erkek	321	52.7
	Toplam	**609**	**100.0**
Yaş	22-30 yaş	59	9.7
	39-39 yaş	205	33.7
	40-48 yaş	255	41.9
	49 yaş ve üzeri	90	14.8
	Toplam	**609**	**100.0**
Medeni durum	Evli	522	85.7
	Bekar	87	14.3
	Toplam	**609**	**100.0**
Çocuk sayısı	Çocuğu yok	109	17.9
	1 Çocuk	96	15.8
	2 Çocuk	242	39.7
	2 Çocuk ve üzeri	162	26.6
	Toplam	**609**	**100.0**
Eğitim düzeyi	Lisans	532	87.4
	Lisansüstü	77	12.6
	Toplam	**609**	**100.0**
Mezun olunan fakülte	Eğitim fakültesi	524	86.0
	Diğer	85	14.0
	Toplam	**609**	**100.0**
Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme durumu	Evet	490	80.5
	Hayır	119	19.5
	Toplam	**609**	**100.0**
Mesleki deneyim	1-10 yılı	112	18.4
	11-20 yıl	289	47.5
	21-30 yıl	195	32.0
	31 yıl ve üstü	13	2.1
	Toplam	**609**	**100.0**
Görev yapılan okulun yerleşim yeri	İl merkezi	478	78.5
	Merkeze bağlı köy	42	6.9
	İlçe merkezi	33	5.4
	İlçeye bağlı köy	56	9.2
	Toplam	**609**	**100.0**

Tablo 8 incelendiğinde; cinsiyet değişkeni açısından kadın sınıf öğretmenleri katılımcı grubun %47.3'nü (f=288) oluştururken, erkek sınıf öğretmenleri ise grubun %52.7'sini (f=321) oluşturmaktadır. Yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin %9.7'si (f=59) 22-30 yaş grubunda iken %33.7'sinin (f=205) 31-39 yaş grubunda olduğu, %41.9'unun (f=255) ise 40-48 yaş grubunda olduğu ve %14.8'inin (f=90) ise 49 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Medeni durum değişkenine göre, sınıf öğretmenlerin %85.7'i (f=522) evli iken %14.3'ünün (f=87) bekar olduğu anlaşılmaktadır. Çocuk sayısı değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin %17.9'unun (f=109) çocuğunun olmadığı, %15.8'inin (f=96), bir çocuğunun olduğu, %39.7'sinin (f=242) iki çocuğunun olduğu ve %26.6'sının (f=162) ise üç ve daha fazla çocuğunun olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin %87.4'ünün (f=532) lisans mezunu olduğu, %12.6'sının (f=77) ise lisansüstü mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Mezun olunan fakülte durumuna göre; sınıf öğretmenlerinin %86'sının (f=524) eğitim fakültesi mezunu olduğu, %14'ünün (f=85) ise diğer fakültelerden mezun olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme durumuna göre; sınıf öğretmenlerinin %80.5'inin (f=490) isteyerek, %19.5'inin (f=119) ise istemeden öğretmenlik mesleğinin tercih ettiği görülmektedir. Mesleki deneyim değişkenine göre; sınıf öğretmenlerinin %18.4'ünün (f=112) 1-10 yıl deneyim grubunda olduğu, %47.5'inin (f=289) 11-20 yıl deneyim grubunda olduğu, %32'sinin (f=195), 21-30 yıl deneyim grubunda ve %2.1'inin (f=13) ise 31 yıl ve üzeri deneyim grubunda olduğu görülmektedir. Görev yaptığı okulun yerleşim yeri durumuna göre; sınıf öğretmenlerinin %78.5'inin (f=478) il merkezinde, %6.9'unun (f=42) il merkezine bağlı köyde, %5.4'ünün (f=33) ilçe merkezinde ve %9.2'sinin (f=56) ise ilçeye bağlı köyde görev yaptığı anlaşılmaktadır.

4.2.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimlerinin Boyutlar Temelinde Genel Tutumlarına Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimleri boyutlar temelinde incelendiğinde, pedagojik nezaket boyutuna ilişkin tutumların en yüksek düzeyde ($\bar{x}$=3.67), affetme boyutunun ise diğer boyutlara göre en düşük düzeyde ($\bar{x}$=2.98) olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin ölçekteki diğer boyutlara ilişkin tutumlarının ise, artan bir sırada sırasıyla; samimiyet ($\bar{x}$=3.21), fedakârlık ve bağlanma ($\bar{x}$=3.32), topluluk ve kabul ($\bar{x}$=3.38) ve empati ve kasıtlı nezaket ($\bar{x}$=3.49) şeklinde olduğu görülmektedir (Tablo 9).

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerin SPYEÖ'ye Verdiği Cevapların Ölçek Boyutlarına Göre Dağılımı

Boyutlar	**N**	Min	Max	$\bar{x}$	**ss**	**sh**	**Yorum**
Topluluk ve Kabul	609	1	4	3.38	.44	.02	Üst düzey
Samimiyet	609	1	4	3.21	.58	.02	Orta düzey
Fedakârlık ve Bağ Kurma	609	2	4	3.32	.47	.02	Üst düzey
Empati ve Kasıtlı Nezaket	609	1	4	3.49	.51	.02	Üst düzey
Affetme	609	1	4	2.98	.75	.03	Orta düzey
Pedagojik Nezaket	609	1	4	3.67	.50	.02	Üst düzey
Sevgi Pedagojisi Toplam	**609**	**2**	**4**	**3.33**	**.40**	**.02**	**Üst düzey**

Tablo 9'daki puan ortalamaları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisinin "topluluk ve kabul", "fedakârlık ve bağ kurma", "empati ve kasıtlı nezaket" ve "pedagojik nezaket" boyutlarına yönelik tutumlarının "üst düzeyde" olduğu, "samimiyet" ve "affetme" boyutlarına yönelik tutumlarının ise "orta düzeyde" olduğu, ayrıca sevgi pedagojisine yönelik toplam tutumlarının da "üst düzeyde" ($\bar{x}$=3.33) olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin SPYEÖ'ye Verdiği Cevapların Maddelere Göre Dağılımı

Sınıf öğretmenlerinin, sevgi pedagojisinin "topluluk ve kabul" boyutuna ilişkin tutumları incelendiğinde, en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "Ders verdiğim her saatte öğrencilerime nazik davranmaya özen gösteririm." ($\bar{x}$=3.57) ve "Bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrenciler sınıfımda iyi karşılanır." ($\bar{x}$=3.57) ifadeleri olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin en az katılım gösterdikleri ifadenin ise, "Bulunduğum bölgede resmî tatil kapsamında olmasa bile, sınıfımdaki azınlık kültürlerinin önemli etkinliklerini bilirim." ($\bar{x}$=3.16) ifadesinin olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 10).

Sınıf öğretmenlerinin, sevgi pedagojisinin "samimiyet" boyutuna ilişkin tutumları incelendiğinde, en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "Öğrencileri af dilemeye ve affetmeye teşvik ederim." ($\bar{x}$=3.49) ve "Öğrencilerle yakın duygusal bir bağ kurmak benim için önemlidir." ($\bar{x}$=3.38) ifadeleri olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin en az katılım gösterdikleri ifadenin ise, "Küçük öğrenciler isterlerse bahçe nöbetimde elimi kısa bir süre tutabilirler." ($\bar{x}$=3.03) ifadesinin olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 10).

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerin SPYEÖ'ye Verdiği Cevapların Ölçek Boyutlarına Göre Dağılımı

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	Öğretmenler	
			$\bar{\chi}$	SS
1. Topluluk ve Kabul	1	Ders verdiğim her saatte öğrencilerime nazik davranmaya özen gösteririm.	3.57	0.58
	22	Bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrenciler sınıfımda iyi karşılanır.	3.57	0.57
	23	Sınıf içi etkinlikleri özellikle öğrencilerdeki farklılıkların kabul edilmesi yönünde düzenlerim.	3.45	0.57
	24	Bulunduğum bölgede resmî tatil kapsamında olmasa bile, sınıfımdaki azınlık kültürlerinin önemli etkinliklerini bilirim.	3.16	0.69
	25	İleri derecede özel gereksinimi olan öğrenciler sınıfımda kabul görür.	3.31	0.69
	26	Bu alanı destekleyecek kaynaklar sınırlı olmasına rağmen, farklı becerilere ve deneyimlere sahip tüm öğrencileri eğitmeye kararlıyım.	3.36	0.61
	27	Öğrencilerin daha az deneyimledikleri kültürlerden ve ortamlardan insanlarla, doğrudan temas kurmaları önemlidir.	3.36	0.60
	28	Sınıfta öğrencilerin birbirlerine ne kadar güvendiklerini görmelerine yardımcı olan belirli etkinlikler gerçekleştirerek, sosyal uyumu sağlamaya çalışırım.	3.36	0.57
	29	Öğrenciler, kuralları ve rutinleri belirlenmede önemli bir rol üstlenerek, sınıfımızın nasıl yönetileceği konusunda hatırı sayılır bir güce sahip olurlar.	3.31	0.61
Toplam			**3.38**	**.44**
Boyut Adı	**Madde No**	**Ölçek Maddeleri**	**Öğretmenler**	
			$\bar{\chi}$	**SS**
2. Samimiyet	7	Bir öğrenci isterse bazen bana sarılabilir.	3.11	0.86
	8	İncinen veya üzülen öğrencileri rahatlatmak için gerekli olduğunu hissettiğimde onlara ihtiyaç duydukları uygun şekilde (fiziksel olarak) dokunurum.	3.13	0.85
	9	Küçük öğrenciler isterlerse bahçe nöbetimde elimi kısa bir süre tutabilirler.	3.03	0.88
	10	Sınıfımdaki öğrenciler arasında uygun bir samimiyet biçimini (özel bir başarıyı kutlarken birbirine sarılma gibi) kabul ederim.	3.13	0.72
	11	Öğrencilerle yakın duygusal bir bağ kurmak benim için önemlidir.	3.38	0.67
	19	Öğrencileri af dilemeye ve affetmeye teşvik ederim.	3.49	0.62
Toplam			**3.21**	**.58**
Boyut Adı	**Madde No**	**Ölçek Maddeleri**	**Öğretmenler**	
			$\bar{\chi}$	**SS**
3. Fedakârlık ve Bağ Kurma	6	Aralarındaki empatiyi geliştirmek için öğrencilerle bireysel ya da grup olarak uzun zaman geçiririm.	3.29	0.61
	12	Öğrencilerle bağ kurmak için özel çaba sarf ederim.	3.32	0.69
	13	Öğrencilerle doğrudan birebir çalışarak aktif bir öğrenci-öğretmen öğrenme ilişkisi/ortaklığı kurarım.	3.35	0.62

	15	Derslerimde öğrenciler arasındaki bağı güçlendirmeye yönelik özel etkinlikler yaparım.	3.32	0.58
	16	Öğrencilerim için ara sıra büyük fedakarlıklarda bulunurum (örneğin, onlara destek olmak için boş zamanlarımı ve/veya sınıf etkinliklerinde paramın bir kısmını kullanmak gibi).	3.23	0.69
	17	Bilinçli olarak öğrencilerim için herhangi bir arada (teneffüs, öğle arası vb.) bir probleme yardımcı olmak gibi günlük küçük fedakarlıklar yaparım.	3.31	0.61
	18	Fedakârlık yaparken aynı sonuca ulaştıracak daha iyi bir yol bulursam onu yaparım.	3.39	0.57
Toplam			**3.32**	**.47**
Boyut Adı	**Madde No**	**Ölçek Maddeleri**	**Öğretmenler**	
			$\bar{X}$	**SS**
4. Empati ve Kasıtlı Nezaket	2	Derslerimde öğrencilerime bilinçli olarak haftalık bazda nazik davranışlarda bulunurum.	3.52	0.61
	3	Derslerimde öğrencilerime bilinçli olarak haftalık bazda nazik davranışlarda bulunurum.	3.33	0.76
	14	Öğrencilerimi daha iyi tanımaya çalışırım.	3.60	0.56
Toplam			**3.49**	**.51**
Boyut Adı	**Madde No**	**Ölçek Maddeleri**	**Öğretmenler**	
			$\bar{X}$	**SS**
5. Affetme	20	Af dileyen bir öğrenci, ne yaptığına bakılmaksızın affedilmelidir.	2.95	0.83
	21	Af diledikleri zaman öğrencileri affetmek zorundayım.	3.01	0.80
Toplam			**2.98**	**.75**
Boyut Adı	**Madde No**	**Ölçek Maddeleri**	**Öğretmenler**	
			$\bar{X}$	**SS**
6. Pedagojik Nezaket	4	Öğrencilerime karşı nazik olmak benim için önemlidir.	3.67	0.56
	5	Sınıfımda, tüm yetişkinlerin ve çocukların birbirlerine karşı nazik olması önemlidir.	3.67	0.53
Toplam			**3.67**	**.50**
Genel Toplam			**3.33**	**.40**

Sınıf öğretmenlerinin, sevgi pedagojisinin "fedakârlık ve bağ kurma" boyutuna ilişkin tutumları incelendiğinde, en çok katılım gösterdikleri ifadenin "Fedakârlık yaparken aynı sonuca ulaştıracak daha iyi bir yol bulursam onu yaparım." ($\bar{x}$=3.39) ifadesinin olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin en az katılım gösterdikleri ifadenin ise, "Öğrencilerim

için ara sıra büyük fedakarlıklarda bulunurum (örneğin, onlara destek olmak için boş zamanlarımı ve/veya sınıf etkinliklerinde paramın bir kısmını kullanmak gibi).” ($\bar{x}$=3.23) ifadesinin olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 10).

Sınıf öğretmenlerinin, sevgi pedagojisinin “empati ve kasıtlı nezaket” boyutuna ilişkin tutumları incelendiğinde, en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “Öğrencilerimi daha iyi tanımaya çalışırım.” ($\bar{x}$=3.60) ifadesinin olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin en az katılım gösterdikleri ifadenin ise, “Derslerimde öğrencilerime bilinçli olarak haftalık bazda nazik davranışlarda bulunurum.” ($\bar{x}$=3.33) ifadesinin olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 10).

Sınıf öğretmenlerinin, sevgi pedagojisinin “affetme” boyutuna ilişkin tutumları incelendiğinde, en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “Af diledikleri zaman öğrencileri affetmek zorundayım.” ($\bar{x}$=3.01) ifadesinin olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin en az katılım gösterdikleri ifadenin ise, “Af dileyen bir öğrenci, ne yaptığına bakılmaksızın affedilmelidir.” ($\bar{x}$=2.95) ifadesinin olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 10).

Sınıf öğretmenlerinin, sevgi pedagojisinin “pedagojik nezaket” faktörüne ilişkin tutumları incelendiğinde, “Öğrencilerime karşı nazik olmak benim için önemlidir.” ($\bar{x}$ =3.67) ve “Sınıfımda, tüm yetişkinlerin ve çocukların birbirlerine karşı nazik olması önemlidir.” ($\bar{x}$=3.67) maddelerinin her ikisine de aynı oranda katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

4.2.1.4. SPYEÖ’ye Verilen Cevapların Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerine ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler t testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin “samimiyet” [$t_{(607)}$= 7.42; p<.05], “fedakarlık ve bağlanma” [$t_{(607)}$= 2.33; p<.05] ve “pedagojik nezaket” [$t_{(607)}$= 2.79; p<.05] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu sevgi pedagojisinin samimiyet, fedakârlık ve bağ kurma ve pedagojik nezaket faktörlerine ilişkin

öğretmen tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Tablo 11).

Tablo 11. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Topluluk ve Kabul	A) Kadın	288	3.42	.42	607	1.77	.08
	B) Erkek	321	3.35	.46			
	Toplam	**609**					
Samimiyet	A) Kadın	288	3.39	.50	607	7.42	.00*
	B) Erkek	321	3.05	.60			
	Toplam	**609**					
Fedakârlık ve Bağlanma	A) Kadın	288	3.36	.45	607	2.33	.02*
	B) Erkek	321	3.28	.48			
	Toplam	**609**					
Empati ve Kasıtlı Nezaket	A) Kadın	288	3.52	.48	607	1.52	.13
	B) Erkek	321	3.46	.53			
	Toplam	**609**					
Affetme	A) Kadın	288	3.00	0.72	607	0.51	.61
	B) Erkek	321	2.97	0.78			
	Toplam	**609**					
Pedagojik Nezaket	A) Kadın	288	3.73	0.45	607		
	B) Erkek	321	3.62	0.53		2.79	.01*
	Toplam	**609**					

*p<.05

Ancak, "topluluk ve kabul" [$t_{(607)}$= 1,77; p>.05], "empati ve kasıtlı nezaket" [$t_{(607)}$= 1,52; p>.05] ve "affetme" [$t_{(607)}$= .51; p>.05] boyutlarında katılımcıların tutumları arasında cinsiyetleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Söz konusu boyutlarda da kadın öğretmenlerin sevgi pedagojisine yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, kadın öğretmenlerin sevgi pedagojisine yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre tüm boyutlarda daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 11).

4.2.1.5. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Katılımcıların Yaşına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Dört farklı yaş kategorisine göre gruplandırılan sınıf öğretmenlerinin, sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerine ilişkin tutumları ile yaşları arasında anlamlı fark olup olmadığını görmek için, yaşlarına göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 12. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Katılımların Yaşlarına Göre İncelenmesi

Boyutlar	Gruplar	N	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Topluluk ve Kabul	A) 22-30 yaş	59	3.48	Gruplar arası	.685	3	.228	1.17	.32	-
	B) 31-39 yaş	205	3.38							
	C) 40-48 yaş	255	3.36	Gruplar içi	117.623	605	.194			
	D) 49 yaş ve üzeri	90	3.39							
	Toplam	**609**	**3.38**		**118.308**	**608**				
Samimiyet	A) 22-30 yaş	59	3.23	Gruplar arası	.884	3	.295	.88	.45	-
	B) 31-39 yaş	205	3.26							
	C) 40-48 yaş	255	3.17	Gruplar içi	202.209	605	.334			
	D) 49 yaş ve üzeri	90	3.22							
	Toplam	**609**	**3.21**		**203.094**	**608**				
Fedakârlık ve Bağ Kurma	A) 22-30 yaş	59	3.40	Gruplar arası	2.655	3	.885	4.15	.01*	A-C B-C D-C
	B) 31-39 yaş	205	3.37							
	C) 40-48 yaş	255	3.24	Gruplar içi	129.017	605	.213			
	D) 49 yaş ve üzeri	90	3.36							
	Toplam	**609**	**3.32**		**131.673**	**608**				
Empati ve Kasıtlı Nezaket	A) 22-30 yaş	59	3.59	Gruplar arası	.886	3	.295	1.15	.33	-
	B) 31-39 yaş	205	3.46							
	C) 40-48 yaş	255	3.49	Gruplar içi	155.680	605	.257			
	D) 49 yaş ve üzeri	90	3.47							
	Toplam	**609**	**3.49**		**156.566**	**608**				
Affetme	A) 22-30 yaş	59	2.85	Gruplar arası	2.671	3	.890	1.57	.19	-
	B) 31-39 yaş	205	2.93							
	C) 40-48 yaş	255	3.02	Gruplar içi	342.630	605	.566			
	D) 49 yaş ve üzeri	90	3.07							
	Toplam	**609**	**2.98**		**345.301**	**608**				
Pedagojik Nezaket	A) 22-30 yaş	59	3.78	Gruplar arası	.824	3	.275	1.12	.34	-
	B) 31-39 yaş	205	3.67							
	C) 40-48 yaş	255	3.65	Gruplar içi	148.256	605	.245			
	D) 49 yaş ve üzeri	90	3.66							
	Toplam	**609**	**3.67**		**149.080**	**608**				

*p<.05

Analiz sonuçları, fedakârlık ve bağ kurma [$F_{(3\text{-}605)}$ = 4,15; p<0.05] boyutunda öğretmen tutumları arasında yaşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerine ilişkin tutumları, yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın, "22-30 yaş", "31-39 yaş" ve "49 ve üzeri" yaş gruplarındaki öğretmenler ile "40-48 yaş" grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür (p= .01). Buna göre, 22-30 yaş ($\bar{x}_A$= 3,40), 31-39 yaş ($\bar{x}_B$= 3,37) ve 49 ve üzeri ($\bar{x}_D$= 3,36) yaş gruplarındaki

öğretmenlerin, 40-48 yaş grubundaki öğretmenlere göre ($\bar{x}_C$= 3,24) fedakârlık ve bağ kurma boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler (Tablo 12).

Sevgi pedagojisinin topluluk ve kabul [F(3-608) = 1.17; p>.05], samimiyet [F(3-608) = .88; p>.05], empati ve kasıtlı nezaket [F(3-608) = 1.15; p>.05], affetme [F(3-608) = 1.57; p>.05] ve pedagojik nezaket [F(3-608) = 1.12; p>.05] boyutlarında ise öğretmenlerin tutumları arasında yaşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak söz konusu boyutlarda da 40-48 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere nazaran sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerine ilişkin tutumlarının daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 12).

4.2.1.6. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Katılımcıların Medeni Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerine ilişkin tutumlarının medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Topluluk ve Kabul	A) Evli	522	3.36	.44	607	3.10	.00*
	B) Bekar	87	3.52	.43			
	Toplam	**609**					
Samimiyet	A) Evli	522	3.20	.57	607	1.19	.23
	B) Bekar	87	3.28	.62			
	Toplam	**609**					
Fedakârlık ve Bağ Kurma	A) Evli	522	3.29	.47	607	3.11	.00*
	B) Bekar	87	3.46	.44			
	Toplam	**609**					
Empati ve Kasıtlı Nezaket	A) Evli	522	3.47	.51	607	2.39	.02*
	B) Bekar	87	3.61	.46			
	Toplam	**609**					
Affetme	A) Evli	522	2.97	.76	607	1.01	.31
	B) Bekar	87	3.06	.72			
	Toplam	**609**					
Pedagojik Nezaket	A) Evli	522	3.66	.51	607		
	B) Bekar	87	3.75	.40		1.87	.06
	Toplam	**609**					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan evli ve bekar öğretmenlerin "topluluk ve kabul" [t(607)= 3.10; p<.05], "fedakarlık ve bağ kurma" [t(607)= 3.11; p<.05] ve "empati ve kasıtlı nezaket" [t(607)= 2.39; p<.05] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında bekar öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu sevgi pedagojisinin topluluk ve kabul, fedakârlık ve bağ kurma ile empati ve kasıtlı nezaket boyutlarına ilişkin öğretmen tutumları ile medeni durum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Tablo 13).

Ancak, "samimiyet" [$t_{(607)}$= 1.19; p>.05], "affetme" [$t_{(607)}$= 1.01; p>.05] ve "pedagojik nezaket" [$t_{(607)}$= 1.87; p>.05] boyutlarında katılımcı grupların tutumları arasında medeni durumları bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Söz konusu boyutlarda da bekar öğretmenlerin sevgi pedagojisine yönelik tutumlarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, bekar öğretmenlerin sevgi pedagojisine yönelik tutumlarının evli öğretmenlere göre tüm boyutlarda daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 13).

4.2.1.7. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Katılımcıların Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Çocuk sayısına göre dört farklı kategoride gruplandırılan sınıf öğretmenlerinin, sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerine ilişkin tutumları ile çocuk sahibi olma durumları arasında anlamlı fark olup olmadığını görmek için, çocuk sayısına göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, fedakârlık ve bağ kurma [F(3-608) = 3.79; p< .05] ve pedagojik nezaket [F(3-608) = 2.78; p< .05] boyutlarında öğretmen tutumları arasında çocuk sahibi olma durumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerine ilişkin tutumları, çocuk sahibi olma durumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi yapılmıştır. Fedakârlık ve bağ kurma boyutunun Tukey testi sonucuna göre farkın, "çocuğu olmayan" öğretmenler ile "2 çocuk" ve "3 çocuk ve üzeri" sahibi olan öğretmen grupları arasında ve "1 çocuk" sahibi olan öğretmenler ile "3 çocuk" sahibi öğretmenler arasında olduğu görülmüştür (p= .01). Buna göre, çocuğu olmayan

öğretmenlerin ($\bar{x}_A$= 3.42), 2 çocuğu olan ($\bar{x}_C$= 3.29) ve 3 ve üzeri çocuğu olan öğretmenlere ($\bar{x}_D$= 3.26) göre sevgi pedagojisinin fedakârlık ve bağ kurma boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 14. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Katılımcıların Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	**$\bar{X}$**	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark (Tukey)**
	A) Çocuğu yok	109	3.45	Gruplar arası	1.380	3	.460			
	B) 1 Çocuk	96	3.45							
Topluluk ve Kabul	C) 2 Çocuk	242	3.35	Gruplar içi	116.928	605	.193	2.38	.07	-
	D) 3 Çocuk ve üzeri	162	3.35							
	Toplam	**609**	**3.38**		**118.308**	**608**				
	A) Çocuğu yok	109	3.23	Gruplar arası	1.007	3	.336			
	B) 1 Çocuk	96	3.28							
Samimiyet	C) 2 Çocuk	242	3.21	Gruplar içi	202.087	605	.334	1.00	.39	-
	D) 3 Çocuk ve üzeri	162	3.16							
	Toplam	**609**	**3.21**		**203.094**	**608**				
	A) Çocuğu yok	109	3.42	Gruplar arası	2.427	3	.809			
	B) 1 Çocuk	96	3.38							
Fedakârlık ve Bağ Kurma	C) 2 Çocuk	242	3.29	Gruplar içi	129.246	605	.214	3.79	.01*	A-C
	D) 3 Çocuk ve üzeri	162	3.26							A-D
	Toplam	**609**	**3.32**		**131.673**	**608**				B-D
	A) Çocuğu yok	109	3.56	Gruplar arası	2.015	3	.672			
	B) 1 Çocuk	96	3.57							
Empati ve Kasıtlı Nezaket	C) 2 Çocuk	242	3.44	Gruplar içi	154.551	605	.255	2.63	.05	
	D) 3 Çocuk ve üzeri	162	3.45							
	Toplam	**609**	**3.49**		**156.566**	**608**				
	A) Çocuğu yok	109	2.98	Gruplar arası	0.587	3	.196			
	B) 1 Çocuk	96	2.95							
Affetme	C) 2 Çocuk	242	2.96	Gruplar içi	344.714	605	.570	0.34	.79	-
	D) 3 Çocuk ve üzeri	162	3.03							
	Toplam	**609**	**2.98**		**345.301**	**608**				
	A) Çocuğu yok	109	3.72	Gruplar arası	2.026	3	.675			
	B) 1 Çocuk	96	3.76							
Pedagojik Nezaket	C) 2 Çocuk	242	3.67	Gruplar içi	147.054	605	.243	2.78	.04*	A-D
	D) 3 Çocuk ve üzeri	162	3.59							B-D
	Toplam	**609**	**3.67**		**149.080**	**608**				

*p<.05

Ayrıca bir çocuğu olan öğretmenlerin ($\bar{x}_B$= 3.38), üç ve üzeri çocuğu olan öğretmenlere ($\bar{x}_D$= 3.26) göre fedakârlık ve bağ kurma boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir (Tablo 14). Pedagojik nezaket boyutunun Tukey testi sonucunda ise, "çocuğu olmayan" öğretmenler ve "1 çocuk" sahibi olan öğretmenler" ile "3 çocuk ve üzeri" sahibi olan öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (p= .04).

Buna göre, çocuğu olmayan öğretmenlerin ($\bar{x}_A$= 3.72) ve bir çocuğu olan öğretmenlerin ($\bar{x}_B$= 3.76) üç ve üzeri çocuğu olan öğretmenlere ($\bar{x}_D$= 3.59) göre sevgi pedagojisinin pedagojik nezaket boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 14).

Sevgi pedagojisinin topluluk ve kabul [F (3-608) = 2.38; p>.05], samimiyet [F(3-608) = 1.00; p> .05], empati ve kasıtlı nezaket [F(3-608) = 2.63; p> .05] ve affetme [F(3-608) = .34; p> .05] boyutlarında ise öğretmenlerin tutumları arasında çocuk sahibi olma durumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir boyutlarında sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimleri ile çocuk sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (Tablo 14).

4.2.1.8. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Katılımcıların Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerine ilişkin tutumlarının eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Topluluk ve Kabul	A) Lisans	532	3.38	.44	607	.62	.54
	B) Lisansüstü	77	3.41	.43			
	Toplam	**609**					
Samimiyet	A) Lisans	532	3.23	.57	607	2.60	.01*
	B) Lisansüstü	77	3.05	.63			
	Toplam	**609**					
Fedakârlık ve Bağlanma	A) Lisans	532	3.31	.46	607	1.06	.29
	B) Lisansüstü	77	3.37	.49			
	Toplam	**609**					
Empati ve Kasıtlı Nezaket	A) Lisans	532	3.48	.51	607	.31	.76
	B) Lisansüstü	77	3.50	.50			
	Toplam	**609**					
Affetme	A) Lisans	532	2.99	.75	607	.42	.67
	B) Lisansüstü	77	2.95	.78			
	Toplam	**609**					
Pedagojik Nezaket	A) Lisans	532	3.67	.50	607	.01	1.00
	B) Lisansüstü	77	3.67	.48			
	Toplam	**609**					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan lisans mezunu öğretmenlerin ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin "samimiyet" [$t_{(607)}$= 2.60; p< .05] boyutunda puan ortalamaları arasında lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile birlikte sevgi pedagojisinin samimiyet faktörüne ilişkin öğretmen tutumları ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, "topluluk ve kabul" [$t_{(607)}$= .62; p>.05], ve "fedakârlık ve bağlanma" [$t_{(607)}$= 1.06; p>.05], "empati ve kasıtlı nezaket" [$t_{(607)}$= .31; p>.05], "affetme" [$t_{(607)}$= .42; p> .05] ve "pedagojik nezaket" [$t_{(607)}$= .01; p> .05] boyutlarında ise sınıf öğretmenlerinin tutumları ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir (Tablo 15).

4.2.1.9. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Katılımcıların Mezun Olduğu Fakülteye Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerine ilişkin tutumlarının mezun olduğu fakülte türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Topluluk ve Kabul	A) Eğitim Fakültesi	524	3.39	.43	607	.46	.65
	B) Diğer	85	3.36	.51			
	Toplam	**609**					
Samimiyet	A) Eğitim Fakültesi	524	3.23	.56	607	1.71	.09
	B) Diğer	85	3.11	.65			
	Toplam	**609**					
Fedakârlık ve Bağlanma	A) Eğitim Fakültesi	524	3.32	.46	607	.67	.51
	B) Diğer	85	3.29	.51			
	Toplam	**609**					
Empati ve Kasıtlı Nezaket	A) Eğitim Fakültesi	524	3.49	.50	607	.29	.77
	B) Diğer	85	3.47	.57			
	Toplam	**609**					
Affetme	A) Eğitim Fakültesi	524	2.97	.76	607	.63	.53
	B) Diğer	85	3.03	.71			
	Toplam	**609**					
Pedagojik Nezaket	A) Eğitim Fakültesi	524	3.68	.47	607		
	B) Diğer	85	3.61	.61		1.06	.29
	Toplam	**609**					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerin "topluluk ve kabul" [$t_{(607)}$= .46; p> .05], "samimiyet" [$t_{(607)}$= 1.71; p> .05], "fedakarlık ve bağlanma" [$t_{(607)}$= .67; p> .05], "empati ve kasıtlı nezaket" [$t_{(607)}$= .29; p> .05], "affetme" [$t_{(607)}$= .63; p> .05] ve "pedagojik nezaket" [$t_{(607)}$= 1.06; p> .05] boyutlarında sevgi pedagojisine yönelik eğilimleri ve mezun olunan fakülte durumları arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamaktadır Sınıf öğretmenlerin mezun olduğu fakülte durumuna göre sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerinde farklılık yoktur. Yani eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerin, sevgi pedagojine yönelik eğilimlerinin aynı düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 16).

4.2.1.10. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Tercih Etme Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerine ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Tercih Etme Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Topluluk ve Kabul	A) Evet	490	3.41	.44	607	3.75	.00*
	B) Hayır	119	3.26	.41			
	Toplam	**609**					
Samimiyet	A) Evet	490	3.24	.57	607	2.42	.02*
	B) Hayır	119	3.10	.61			
	Toplam	**609**					
Fedakârlık ve Bağlanma	A) Evet	490	3.34	.46	607	2.58	.01*
	B) Hayır	119	3.22	.48			
	Toplam	**609**					
Empati ve Kasıtlı Nezaket	A) Evet	490	3.51	.50	607	2.52	.01*
	B) Hayır	119	3.38	.53			
	Toplam	**609**					
Affetme	A) Evet	490	2.99	.76	607	0.52	.60
	B) Hayır	119	2.95	.73			
	Toplam	**609**					
Pedagojik Nezaket	A) Evet	490	3.69	.48	607	2.37	.02*
	B) Hayır	119	3.57	.53			
	Toplam	**609**					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, "topluluk ve kabul" [$t_{(607)}$= 3.75; p<.05], "samimiyet" [$t_{(607)}$= 2.42; p<.05], "fedakârlık ve bağ kurma" [$t_{(607)}$= 2.58; p<.05], "empati ve kasıtlı nezaket" [$t_{(607)}$= 2.52; p<.05] ve "pedagojik nezaket" [$t_{(607)}$= 2.37; p<.05] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında öğretmenliği isteyerek tercih edenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu sevgi pedagojisinin topluluk ve kabul, samimiyet, fedakârlık ve bağ kurma, empati ve kasıtlı nezaket ve pedagojik nezaket faktörlerine ilişkin öğretmen tutumları ile öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ancak, "affetme" [$t_{(607)}$= .52; p>.05] boyutunda öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme durumunu bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Tablo 17).

4.2.1.11. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Katılımcıların Mesleki Deneyimine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerinin mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisinin "topluluk ve kabul" [$\chi^2_{(4)}$ = 4.182; p>.05], "samimiyet" [$\chi^2_{(4)}$ = 3.226; p> .05], "fedakârlık ve bağ kurma" [$\chi^2_{(4)}$ =5.934; p>.05], "empati ve kasıtlı nezaket" [$\chi^2_{(4)}$ = 2.335; p>.05], "affetme" [$\chi^2_{(4)}$ = 1.620; p>.05] ve "pedagojik nezaket" [$\chi^2_{(4)}$ = 4.182; p>.05] boyutlarındaki tutumlarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılılığın olmadığını göstermektedir (Tablo 18). Sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimleri durumuna göre sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerinde farklılık yoktur. Yani sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimi ister az olsun ister çok olsun, sevgi pedagojine yönelik eğilimlerinin aynı düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 18. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Katılımcıların Mesleki Deneyimleri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Topluluk ve Kabul	A) 1-10 yıl	112	327.77	3	4.182	.24	-
	B) 11-20 yıl	289	302.65				
	C) 21-30 yıl	195	291.94				
	D) 31yıl ve üzeri	13	357.00				
	Toplam	**609**					
Samimiyet	A) 1-10 yıl	112	305.89	3	3.226	.36	
	B) 11-20 yıl	289	316.07				
	C) 21-30 yıl	195	290.98				
	D) 31yıl ve üzeri	13	261.38				
	Toplam	**609**					
Fedakârlık ve Bağ Kurma	A) 1-10 yıl	112	335.94	3	5.934	.11	-
	B) 11-20 yıl	289	305.14				
	C) 21-30 yıl	195	285.94				
	D) 31yıl ve üzeri	13	321.35				
	Toplam	**609**					
Empati ve Kasıtlı Nezaket	A) 1-10 yıl	112	318.19	3	2.335	.51	
	B) 11-20 yıl	289	301.26				
	C) 21-30 yıl	195	299.38				
	D) 31yıl ve üzeri	13	358.88				
	Toplam	**609**					
Affetme	A) 1-10 yıl	112	296.45	3	1.620	.65	
	B) 11-20 yıl	289	303.07				
	C) 21-30 yıl	195	309.33				
	D) 31yıl ve üzeri	13	356.62				
	Toplam	**609**					
Pedagojik Nezaket	A) 1-10 yıl	112	315.48	3	0.683	.88	-
	B) 11-20 yıl	289	303.05				
	C) 21-30 yıl	195	301.55				
	D) 31yıl ve üzeri	13	309.69				
	Toplam	**609**					

*p<.05

4.2.1.12. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Katılımcıların Görev Yaptığı Okulun Yerleşim Yerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Görev yaptığı yerleşim yerine göre dört farklı kategoride gruplandırılan sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimleri arasında anlamlı fark olup olmadığını görmek için, görev yaptığı yerleşim yerine göre oluşturulan grupların görüşlerinin

ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 19. SPYEÖ'ye Verilen Cevapların Katılımcıların Görev Yaptığı Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi

Boyutlar	Gruplar	N	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Topluluk ve Kabul	A) İl Merkezi	478	3.39	Gruplar arası	1.085	3	.362	1.87	.13	-
	B) Merkeze Bağlı köy	42	3.33							
	C) İlçe Merkezi	33	3.51	Gruplar içi	117.223	605	.194			
	D) İlçeye Bağlı Köy	56	3.30							
	Toplam	**609**	**3.38**		**118.308**	**608**				
Samimiyet	A) İl Merkezi	478	3.23	Gruplar arası	0.973	3	.324	.97	.41	-
	B) Merkeze Bağlı köy	42	3.13							
	C) İlçe Merkezi	33	3.22	Gruplar içi	202.120	605	.334			
	D) İlçeye Bağlı Köy	56	3.11							
	Toplam	**609**	**3.21**		**203.094**	**608**				
Fedakârlık ve Bağ Kurma	A) İl Merkezi	478	3.30	Gruplar arası	0.768	3	.256	1.18	.32	-
	B) Merkeze Bağlı köy	42	3.40							
	C) İlçe Merkezi	33	3.42	Gruplar içi	130.904	605	.216			
	D) İlçeye Bağlı Köy	56	3.30							
	Toplam	**609**	**3.32**		**131.673**	**608**				
Empati ve Kasıtlı Nezaket	A) İl Merkezi	478	3.49	Gruplar arası	0.591	3	.197	.76	.51	-
	B) Merkeze Bağlı köy	42	3.48							
	C) İlçe Merkezi	33	3.58	Gruplar içi	155.975	605	.258			
	D) İlçeye Bağlı Köy	56	3.41							
	Toplam	**609**	**3.49**		**156.566**	**608**				
Affetme	A) İl Merkezi	478	2.98	Gruplar arası	0.226	3	.075	.13	.94	-
	B) Merkeze Bağlı köy	42	3.01							
	C) İlçe Merkezi	33	3.03	Gruplar içi	345.076	605	.570			
	D) İlçeye Bağlı Köy	56	2.94							
	Toplam	**609**	**2.98**		**345.301**	**608**				
Pedagojik Nezaket	A) İl Merkezi	478	3.68	Gruplar arası	0.242	3	.081	.33	.81	-
	B) Merkeze Bağlı köy	42	3.67							
	C) İlçe Merkezi	33	3.68	Gruplar içi	148.838	605	.246			
	D) İlçeye Bağlı Köy	56	3.61							
	Toplam	**609**	**3.67**		**149.080**	**608**				

*p<.05

Analiz sonuçları; topluluk ve kabul [F(3-608) = 1.87; p>.05], samimiyet [F(3-608) = .97; p>.05], fedakarlık ve bağ kurma [F(3-608) = 1.18; p>.05], empati ve kasıtlı nezaket [F(3-608) = .76; p>.05], affetme [F(3-608) = .13; p>.05] ve pedagojik nezaket [F(3-608) = .33; p>.05] boyutlarında sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerinin görev yaptığı yerleşim yerine göre farklılaşmadığını göstermektedir (Tablo 19). Sınıf öğretmenleri şehir merkezinde veya köyde görev yapması farketmeksizin, yani nerde görev

yaparsa yapsın sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerine ilişkin tutumları aynı düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuncunda elde edilen verilerin çözümlenmesine dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ile araştırmacı ve uygulamacılar için geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Alan yazınında çocuk sevgisi, eğitimde sevgi, eğitim ortamlarında sevgi ve önemi, öğretmenlerin çocuk sevgisi ve sevginin önemi gibi birçok konuda araştırma olmasına rağmen bu çalışma; sevgiyi kavramsallaştırarak sınıfta pedagojik sevginin ne derece kullanıldığını ölçen SPYEÖ'nün Türkçe diline uyarlanması ve sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerinin incelenmesini kapsayan bir tez çalışması olması bakımından özgünlük taşımaktadır. Bununla birlikte yurt içi literatürde ulaşılamamasına karşılık, yurt dışı literatürde çokça değinilen pedagojik sevgi ve sevgi pedagojisi kavramları Türkçe literatürde ilk olarak bu çalışmada yer almaktadır. Sevgi pedagojisini içeren bu çalışmada, sevgi pedagojisinin farklı boyutları ele alınarak öğretmelerin eğilimleri incelenmektedir. Ölçek uyarlama çalışmasında ve sevgi pedagojine yönelik eğilimlerin incelenmesi çalışmasında elde edilen bulgular iki ayrı başlık altında tartışılacaktır.

5.1.1. Ölçek Uyarlama Çalışmaları

SPYEÖ dil eşdeğerliği için iki ayrı çalışma yapılmıştır. Çeviri işlemlerinin ardından her iki dili iyi derecede bildiği varsayılan üç farklı dil uzmanından maddelerin dilsel, kültürel ve kuramsal olarak değerlendirmeleri ve dil geçerlik formunda belirtilen maddelerin çevirisini 0 ile 5 arasında puanlamaları istenmiştir. Seçer (2018)'e göre dil geçerlik formunda 3 ve altında bir değerin işaretlendiği maddeler ile ilgili düzeltme işlemi yapılmalıdır. Buna göre uzmanların maddelere 4 ve üzerinde puan verdikleri belirlenmiş, dil eşdeğerliğinin sağlandığı kabul edilmiştir. İkinci aşamada ise 28 İngilizce öğretmenine ölçeğin orijinal ve Türkçe formları 2 hafta arayla uygulanmış, elde edilen puanların ortalamaları arasındaki ilişki, korelâsyon analizi ile incelenmiştir. Korelasyon analizinde iki değişken arasındaki ilişkinin yakınlık derecesi genellikle korelasyon katsayısı olarak belirtilir. Bu katsayı -1.00 ile +1,00 arasında bir değerdedir. Korelasyon katsayısı 1'e yaklaştıkça iki değişken arasındaki ilişkinin derecesi yükselir (Büyüköztürk, 2018). Korelasyon tablosu

incelendiğinde ölçeğin orijinal formu ile Türkçe formu arasındaki ilişki düzeyinin yüksek olduğu (r=.90, p<.01) görülmüştür. Buna göre uyarlamaya çalışılan ölçeğin orijinali ile Türkçe formunun dilsel olarak eşdeğer oldukları ve çevirisi yapılan ölçeğin dil geçerliliğinin sağlandığı sonucuna varılmıştır.

SPYEÖ'nün geçerliğini test etmek amacıyla AFA ve DFA yapılmıştır. Faktör analizi öncesinde yapılan KMO ve Barlett testleri ile toplanan verilerin faktör analizine uygun olduğu anlaşılmıştır. KMO ve Barlett testleri ardından, AFA yapılarak madde faktör yükleri ve varyans değerleri ile birlikte Scree Plot grafiği incelenmiştir. AFA sonucunda toplam varyansın %65.54'ünü açıklayan altı faktörlü bir yapının elde edildiği, madde faktör yüklerinin ise; topluluk ve kabul için .557- .821, samimiyet için .526- .838, fedakârlık ve bağ kurma için .424-.649, empati ve kasıtlı nezaket için .493-.832, affetme için .849-.882, pedagojik nezaket için .426-.758 arasında değiştiği, Scree plot grafiğindeki ve varyans değerleri tablosundaki verilerin de birbirini desteklediği belirlenmiştir. AFA sonucunda ortaya çıkan altı faktörlü yapı, DFA ile test edilmiş, elde edilen modelde, 29 madde ve 6 faktörden ibaret olan Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeği'ne ilişkin uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür (χ^2=997.736, df=353, p=.00). Ayrıca örneklemden etkilenmeyen χ^2/df oranına bakılmış ve bu oran, 997.736/353=2.826 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu χ^2/df oranının, 3'ten küçük olması, veri seti ve orijinal model arasında mükemmel bir uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2015). DFA yapıldığında, kuramsal model ve veri seti arasındaki uyumu gösteren çeşitli uyum indeksileri hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için göz önünde bulundurulması gereken uyum indeksleri; Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) değeri .911, Uyum İyiliği İndeksi (GFI) değerinin .85, Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI) değeri .82, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) değeri .93 ve Tahminin Kök Kareler Ortalaması (RMSEA) değeri .073, olarak hesaplanmıştır. AFA'da elde edilen sonuçlar ve DFA'da elde edilen uyum indeksleri, ölçeğin orijinal haliyle aynı modeli göstererek Türkçe formunun geçerlik kazandığı ve Türkçe formunun ülkemiz literatüründe de geçerli bir şekilde kullanılabileceği sonucuna varılmaktadır.

SPYEÖ'nün güvenilirğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa değeri ve Toplam Madde Korelasyonu incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının alfa değerleri; *topluluk ve* kabul için α= .89, samimiyet için α= .84, fedakârlık ve bağ kurma için α= .86, empati ve kasıtlı nezaket için α= .70, affetme için α= .83 ve pedagojik nezaket için α= .79 ayrıca ölçeğin

toplam güvenirliği α= .93 olarak hesaplanmıştır. Bir ölçeğin güvenilir olabilmesi için güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması genel olarak yeterlidir (Büyüköztürk, 2019). Bu açıdan ölçeğin alt boyutlarının ve genel güvenirliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin r= .40 ile r= .70 arasında değişen değerler aldığı tespit edilmiştir. Seçer (2018)'e göre Madde toplam korelasyon değeri .30'dan küçük olanların ölçekle uyum sağlamadığı kabul edilir. Ölçekteki maddelerin her biri .30'dan büyük olduğundan maddelerin her birinin ölçek ile uyumu yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

SPYEÖ uyarlama çalışmasında dil eşdeğerliği sağlandığı, AFA'da elde edilen sonuçlar ve DFA'da elde edilen uyum indeksleri, ölçeğin orijinal haliyle aynı modeli göstermesiyle Türkçe formunun geçerlik kazandığı ve Cronbach Alfa değerleri ile Toplam Madde Korelasyonuyla Türkçe formunun güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Böylece, Türkçe formunun ülkemiz de geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

5.1.2. Sınıf Öğretmelerinin Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimlerin İncelenmesi Çalışmaları

Sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimleri boyutlar temelinde incelendiğinde, pedagojik nezaket boyutuna ilişkin tutumlarının en yüksek düzeyde, affetme boyutundaki tutumlarının ise diğer boyutlara göre en düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin sevgi dolu bir eğitim ortamı oluşturabilmenin önceliği olarak pedagojik nezaketi yani sınıf ortamındaki nezaketi ön plana çıkardıkları anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin ölçekteki diğer boyutlara ilişkin tutumlarının puan ortalamaları incelendiğinde; sevgi pedagojisinin "topluluk ve kabul", "fedakârlık ve bağ kurma", "empati ve kasıtlı nezaket" ve "pedagojik nezaket" boyutlarına yönelik tutumlarının "üst düzeyde" olduğu, "samimiyet" ve "affetme" boyutlarına yönelik tutumlarının ise "orta düzeyde" olduğu, ayrıca sevgi pedagojisine yönelik toplam tutumlarının da "üst düzeyde" olduğu anlaşılmaktadır. Yani eğitim ortamında öğretmenler için sevgi çok önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu sonuç alan yazındaki birçok çalışma ile birbirini destekler niteliktedir. Kayadibi (2002), çalışmasında sevginin eğitim verimliliğinde önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, sevgisiz eğitimin düşünülemeyeceğini ifade eder. Maatta & Uusiautti (2012b), çalışmalarında iyi öğretmenliği ve eğitim ortamını tanımlarken sevginin göz ardı

edilemeyeceğini belirtirler. Hooks (1994) "Öğretimi Aşmak" kitabında sevgiyi, bilginin peşinde koşan öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimlerin temeli olarak görmüştür. Bu çalışmalardan yola çıkarak, eğitim ortamlarının sevgi üzerine inşa edilmesi gerektiği gerçeği bir daha anlaşılmış olmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin, sevgi pedagojisinin "topluluk ve kabul" boyutuna ilişkin tutumları incelendiğinde, en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "Ders verdiğim her saatte öğrencilerime nazik davranmaya özen gösteririm." ve "Bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrenciler sınıfımda iyi karşılanır." ifadeleri olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu görüşlerini Van Manen (1991), çalışmasında özellikleri ne olursa olsun tüm çocukları kucaklayan öğretmenlerin, gerçek birer eğitimci olduklarını ifade ederek desteklemektedir. Bu bulgulardan hareketle topluluğun birbirini kabul ettiği sevgi dolu bir eğitim ortamının oluşturulması, en başta öğretmen olmak üzere, sınıf ortamındaki herkesin birbirine karşı nazik olmasına ve bireysel farklılıklarını kabul etmesine bağlı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin, sevgi pedagojisinin "samimiyet" boyutuna ilişkin tutumları incelendiğinde, en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "Öğrencileri af dilemeye ve affetmeye teşvik ederim." ve "Öğrencilerle yakın duygusal bir bağ kurmak benim için önemlidir." şeklinde ifadeler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu görüşlerinden eğitim ortamında samimiyeti önemsediklerinden sınıf ortamında yakın duygusal bir bağ kurmayı önemsedikleri ve bu bağı kurabilmek için öğrencilerde af dileme ve affetme davranışını kazandırmayı önceliklendirdikleri yorumu yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin en az katılım gösterdikleri ifadenin, "Küçük öğrenciler isterlerse bahçe nöbetimde elimi kısa bir süre tutabilirler." olduğu görülmüştür. En az katılım gösterilen ifadeden, öğretmenlerin öğrenciler ile fiziksel temas kurma konusunda hassas davrandıkları yorumu çıkarılabilir. Dilci (2019) araştırmasında, öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğunun sevgi göstermek için fiziksel temas (baş okşaması, sırtını sıvazlama vb.) kurdukları görülmüş ancak son zamanlarda medyada yer alan yanlış anlaşılma vb. algılardan dolayı fiziksel temastan uzak durulduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, çalışmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenler sınıflarında yakın duygusal bir bağ kurmak için çeşitli çalışmaları desteklemekle birlikte fiziksel temas konusunda hassas ve dikkatli davrandıkları tespiti yapılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin, sevgi pedagojisinin "fedakârlık ve bağ kurma" boyutuna ilişkin tutumları incelendiğinde, en çok katılım gösterdikleri ifadenin "Fedakârlık yaparken aynı sonuca ulaştıracak daha iyi bir yol bulursam onu yaparım." ifadesinin olduğu ve en az katılım gösterdikleri ifadenin ise, "Öğrencilerim için ara sıra büyük fedakarlıklarda bulunurum (örneğin, onlara destek olmak için boş zamanlarımı ve/veya sınıf etkinliklerinde paramın bir kısmını kullanmak gibi)." ifadesinin olduğu anlaşılmaktadır. Aytan (2014), öğretmenlerin sevgi veren ve fedakârlık yapan bireyler olarak algılandığı sonucuna varmıştır. Bu sonuç çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Öğretmenlik kavramının çoğu zaman fedakârlık kavramı ile özdeşleştirildiği, öğretmenlerin öğrencileri için birtakım konularda fedakârlık yapmaya istekli ve hazır olmaları ile birlikte dışarıdan da her zaman fedakâr insanlar olarak algılandıkları yorumu yapılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin, sevgi pedagojisinin "empati ve kasıtlı nezaket" boyutuna ilişkin tutumları incelendiğinde, en çok katılım gösterdikleri ifadenin "Öğrencilerimi daha iyi tanımaya çalışırım." ifadesinin olduğu ve en az katılım gösterdikleri ifadenin ise, "Derslerimde öğrencilerime bilinçli olarak haftalık bazda nazik davranışlarda bulunurum." ifadesinin olduğu anlaşılmaktadır. Uğurlu (2013), çalışmasında öğretmenlerin iletişim becerileri ile empatik eğilimlerinin çocuk sevme düzeylerini etkilediği, iletişim becerileri ile empatik eğilimleri üst düzey olan öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçla birlikte sevgi dolu bir eğitim ortamı oluşturabilmek için empati ve nezaketin önemli olduğu ve böyle bir ortamın nazik ve empatik bir öğretmen aracılığıyla daha kolay oluşturulabileceği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin, sevgi pedagojisinin "affetme" boyutuna ilişkin tutumları incelendiğinde, en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "Af diledikleri zaman öğrencileri affetmek zorundayım." ifadesinin olduğu ve en az katılım gösterdikleri ifadenin ise, "Af dileyen bir öğrenci, ne yaptığına bakılmaksızın affedilmelidir." ifadesinin olduğu anlaşılmaktadır. Dilci (2019), çalışmasında çocuklar hatalarından dolayı affedildiklerinde bundan ders çıkarır, kendilerini ve başkalarını affetme duygusunu öğrendiklerini ifade etmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, af dileme ve affetme alışkanlığı olan bir sınıfta sevgi dolu bir eğitim ortamının oluşturulabilmesinin daha kolay olacağı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin, sevgi pedagojisinin "pedagojik nezaket" faktörüne ilişkin tutumları incelendiğinde, "Öğrencilerime karşı nazik olmak benim için önemlidir." ve "Sınıfımda, tüm yetişkinlerin ve çocukların birbirlerine karşı nazik olması önemlidir."

maddelerinin her ikisine de aynı oranda katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Willard (1929), çalışmasında nezaketi, iyi öğretme ve öğrenmenin temeli olarak kabul eder. Öğrencilerin günlük hayatlarına sevgi ve nezaketin entegre edilmesi geliştirilmesi okullarda sevgi ve nezaket görmesi ile olabilir. Nezaket önemli bir erdem olmakla birlikte eğitim ortamında olması gerekmektedir. Eğitim ortamlarında öğretmenin öğrencilere ve öğrencilerin birbirlerine karşı nazik davranmalarının günlük hayata ilişkin bu tür davranışlara temel oluşturabileceği sonucuna varılabilir.

Cinsiyet değişkenine göre, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin "samimiyet", "fedakârlık ve bağ kurma" ve "pedagojik nezaket" boyutlarındaki puan ortalamaları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca, sevgi pedagojisinin diğer boyutlarında anlamlı bir fark olmamasına rağmen kadın öğretmenlerin sevgi pedagojisine yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre tüm boyutlarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu alan yazınında çocuk sevgisi ile ilgili yapılan kimi çalışmalar tarafından desteklenirken kimi çalışmalarda ise aksi durumlar olduğu görülmektedir. Ercan (2014), çalışmasında kadın öğretmenlerin çocuk sevgisine ilişkin puanlarının erkek öğretmelere nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür. Çay (2015) çalışmasının sonunda, kadın öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu, ancak öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çocuk sevme durumlarının farklılaşmadığını saptamıştır. Türk, Kardaş Özdemir ve Kerimoğlu Yıldız (2017) çalışmalarında, cinsiyet açısından kadın veya erkek öğretmen olmanın çocuk sevme durumları açısından anlamlı bir farka neden olmadığını tespit etmişlerdir. Bu bulgular ışığında çocuk sevme düzeylerinin cinsiyete göre farklı sonuçları olmasına rağmen sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerde kadın öğretmenlerin tutum puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca çocuk sevgisi ve eğitimde sevgi ile ilgili çalışmalarda, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla eğilimlerinin daha yüksek olduğu şeklinde bir sonuca ulaşılamaması kadın öğretmenlerin daha şefkatli ve sevgi dolu olmaları ve annelik iç güdülerine sahip olmalarıyla açıklanabilir.

Yaş değişkinine göre, sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimleri ile yaşları arasında fedakârlık boyutunda anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin sevgi pedagojisine ilişkin tutumlarının tüm boyutlarda diğer yaş gruplarına nazaran daha yüksek olduğu, 40-48 yaş grubundaki öğretmenlerin ise diğer

yaş grubundaki öğretmenlere nazaran sevgi pedagojisine ilişkin tutumlarının daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çay (2015), çalışmasında 46 yaş ve üstü öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerinin genç öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit ederek çocuk sevme düzeyinin ileri yaşlarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin çocuk sevgisi düzeyi ileri yaşlarda daha yüksek olduğu ancak sevgi pedagojisine yönelik eğilim düzeylerinin ileri yaşlarda daha düşük olduğu sonucuna varılabilir. Özellikle "22-30" yaş grubundaki öğretmenlerin fedakârlık boyutunda diğer gruplara göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olmasından, yeni mezun nispeten daha genç, idealist öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fedakâr, kendinden daha çok veren öğretmenler olduğu ve zaman geçtikçe mesleki tükenmişliğin getirdiği yorgunlukla beraber öğretmenlerin fedakârlık yapma düzeylerinin azaldığı yorumuna ulaşılabilir.

Medeni durum değişkenine göre, araştırmaya katılan evli ve bekar öğretmenlerin "topluluk ve kabul", "fedakârlık ve bağ kurma" ve "empati ve kasıtlı nezaket" boyutlarındaki puan ortalamaları arasında bekar öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ercan (2014), çalışmasında çocuk sevme düzeylerinin medeni durum değişkeni açısından farklılık olmadığını tespit etmesine rağmen Gelbal ve Duyan (2010) çalışmalarında evli öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmalara benzer olarak sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerde de evli öğretmenlerin tutumlarının daha yüksek olması beklenirken tam tersi bir durum tespit edilmiştir. Bekar öğretmenlerin sevgi pedagojisine yönelik tutum puanlarının daha yüksek olmasının sebebi, bekar öğretmenlerin sevgi dolu bir eğitim ortamına daha çok ihtiyacı olduğu için olabilir. Evli öğretmenler kendi çekirdek ailelerinde sevgi ihtiyaçlarını karşıladıkları veya sevgilerini kendi aileleri ve çocuklarıyla daha çok paylaştıklarından eğitim ortamında bekar öğretmenlere göre bunu daha az gözettikleri sonucuna varılabilir. Ayrıca boyutlar bazında bakıldığında bekar öğretmenler için sınıf topluluğunun önemli olduğu ve bu topluluk için daha fedakâr, empatik ve nazik davranışlar sergiledikleri yorumu çıkarılabilir. Evli öğretmenlerin sevgi ihtiyacı başta olmak üzere bir topluluğa dahil olma ve kabul görme ihtiyaçlarını başka alanlarda da karşılayabildiği düşünülürse bekar öğretmenlerin bu ihtiyaçlarını eğitim ortamında karşılayabildikleri için sevgi pedagojisine yönelik tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre yapılan incelemede, sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimleri ile çocuk sayıları arasında anlamlı bir

fark olduğu görülmüştür. Çocuk sahibi olmayan ve 1 çoçuğu olan öğretmenlerin 2 ve üzeri çocuk sahibi olan öğretmenlere göre tutum puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gelbal ve Duyan (2010), çalışmalarında çocuk sahibi olan öğretmenlerin çocuk sevgisi düzeylerinin, çocuğu olmayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Ceylan (2017), Yoleri (2014) ve Ercan (2014) araştırmaları ayrı ayrı incelendiğinde öğretmenlerin çocuk sevgisi ve çocuk sahibi olma durumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde ortak bir sonuç tespit edildiği görülmüştür. Sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerde ise çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin diğer tüm gruplara göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın sebebi çocuğu olan öğretmenlerin kendi çocukları ve aileleriyle sevgilerini paylaştıkları ve sevgi ihtiyacını bu alanda karşıladıkları için eğitim ortamında bunu çocuğu olmayan öğretmenlere göre daha az gözettiklerinden dolayı olabilir. Ayrıca yaş, medeni durum ve çocuk sahibi olma değişkenlerinde ortak olarak fedakârlık ve bağ kurma boyutunda anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu 3 değişkende fedakârlık ve bağ kurma boyutunda anlamlı farklılığın olma sebebi olarak genç, bekar ve çocuğu olmayan öğretmenlerin öğrencileri için daha fedakâr oldukları ve sınıf ortamındaki herkesin birbiriyle yakın duygusal bir bağ kurmasını önemsedikleri yorumu yapılabilir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre, araştırmaya katılan lisans mezunu öğretmenlerin ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin "samimiyet" boyutunda puan ortalamaları arasında lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çocuk sevgisi ve eğitim ortamında sevgi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde; eğitim düzeyi değişkeninin sevgi ile olan ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak farklı gruplarda yapılan çalışmalar olduğu görülmüştür. Orhan (2021) çalışmasında hemşirelerin duyarlı sevgi düzeyleri ve eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve herhangi bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Sağlam (2019) çalışmasında anne babaların çocuk sevme düzeylerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu bulgulardan hareketle eğitim düzeyinin farklı gruplardaki sevgi düzeylerini etkilemediği ancak öğretmenlerin eğitim düzeyinin, eğitim ortamlarında sevginin kullanılması düzeyini etkilediği yorumu yapılabilir. Ayrıca lisans mezunu öğretmenlerin sevgi dolu bir eğitim ortamı oluşturmaya daha istekli olduğu ve sevgi dolu bir eğitim ortamını oluştururken özellikle samimi duygusal bir bağ kurmayı temel aldıkları yorumu yapılabilir. Lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olma sebebi, araştırma grubunun

%87,4'nün lisans mezunu olmasından dolayı olabilir. Lisansüstü mezun öğretmenlerin sayısının azlığı araştırma sonucunu etkilemiş olabilir.

Öğretmenlerin mezun olduğu fakülte türü durumuna göre sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerinde herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Yani eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerin, sevgi pedagojine yönelik eğilimlerinin aynı düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Yoleri (2014), çalışmasında öğretmenleri, öğrenme ve öğretme sürecindeki en temel üyesi olduğunu ifade eder. Öğretmenlerin çocuklarla sürekli iletişim kurma, çocukların farklı kişilik özelliklerini destekleme, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama, ders hazırlama ve uygulama, tüm bu çalışmaları değerlendirme gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirtir. Buradan hareketle öğretmenlerin hangi fakülte türünden mezun oldukları değil de öğretmenlik mesleğini hangi temeller üzerine kurduklarının daha önemli olduğu ve birçok öğretmenin bunu sevgi temeli üzerine inşa ettiği yorumu yapılabilir.

Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme durumuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, "topluluk ve kabul", "samimiyet", "fedakârlık ve bağ kurma", "empati ve kasıtlı nezaket" ve "pedagojik nezaket" boyutlarındaki puan ortalamaları arasında öğretmenliği isteyerek tercih edenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden öğretmenlerin sevgi pedagojisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Helvacı (2009) çalışmasında öğretmen olmak sevgi, sabır ve özveri gerektirir. Günümüzde öğretmenlik mesleğini seçenler için çocukları sevmek öncelikli bir faktör olmaya başlamış ve çocukları sevme ya da sevmeme kişilik özellikleri etkili öğretmen özellikleri arasında dikkate alındığını belirtmiştir. Benzer şekilde Ceylan (2017) çalışmasında öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile mesleği tercih etme sebepleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Öğretmenlerin çocuk sevgilerinden dolayı mesleği tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden öğretmenlerin kendilerini eğitim ortamına ait hissetmelerinden dolayı sevgi pedagojisine yönelik eğilimleri yüksek olabilir. Bu sonuç beklenen bir durum olmakla beraber öğretmenliği tercih ederken sevgi ile gelen öğretmenlerin sevgi dolu bir eğitim ortamı yaratmada çok daha başarılı olabilecekleri yorumuna ulaşılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerinin görev yaptığı yerleşim yerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri şehir merkezinde veya köyde görev yapması farketmeksizin, yani nerde görev yaparsa yapsın sevgi pedagojine yönelik eğilimlerinin aynı düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin

mesleki deneyimleri durumuna göre sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimi ister az olsun ister çok olsun, sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerinin aynı düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Çocuk sevgisi ile ilgili yapılan birçok araştırma da bu sonucu desteklemektedir. Ceylan (2017), okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin mesleki kıdem durumlarına göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Durualp ve Ünal (2013) çalışmasında öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerinin meslekteki deneyimlerine göre farklılık olmadığı görülmektedir. Hem sınıfta çocuk sevme düzeylerinin hem de sınıf ortamında sevgiyi kullanma düzeylerinin mesleki kıdem durumuna göre aynı olmasından, yeni atanmış henüz tecrübesiz olan öğretmenler ile meslekte yıllarını geçirmiş tecrübeli öğretmenlerin çocuğa karşı sevgi ve eğitim ortamında sevgiyi önemseme düzeylerinin aynı olduğu anlaşılabilmektedir. Buradan hareketle öğretmenlik mesleğinin sevgi olmadan yapılamayacağı, yıllar geçse de yüreğinde ilk yıllardaki gibi sevginin olması gerektiği yorumu çıkarılabilir.

Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerine ilişkin tutumlarının oldukça yüksek olduğu sevgi dolu bir eğitim ortamı oluşturmada öğretmenlerin çaba harcadıkları ve bunun için çeşitli etkinlikler yaptıkları anlaşılmıştır. Çeşitli değişkenler açısından bakıldığında öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, çocuk sahibi olma durumuna, medeni durumuna, eğitim düzeyine ve öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme durumlarına göre tutumlarının farklılaştığı görülmüştür. Bunların dışında öğretmenlerin tutumlarının mezun olunan fakülte türüne, mesleki deneyimlerine göre ve çalıştığı okulun yerleşim yerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazında tespit edilen durumları destekleyen ve aksi olan farklı sonuçların varlığı çalışmaların birbirini beslemesi ve alana katkı sağlaması açısından önemlidir. Öğretmenlerin çocuk sevgisi düzeyi ve eğitim ortamında sevginin ne düzeyde kullanıldığı nitelikli bir eğitim için çok önemli bir göstergedir. Sevgi dolu öğretmenler sevgi dolu bir eğitim ortamının, sevgi dolu çocukların, sevgi dolu ailelerin ve sevgi dolu bir toplumun oluşturulmasını sağlayabilir.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlara göre öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran sevgi pedagojisine yönelik katılımlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle erkeklerin, çocuk sevgisi başta olmak üzere sevgi konusundaki algılarını olumlu yönde geliştirebilecek eğitimler ve çalışmalar yapılabilir.

- Sevgi pedagojisine yönelik eğilimler incelendiğinde bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Evli öğretmenlerin daha düşük puan ortalamaların olmasını sebebinin daha net anlaşılabilmesi için bekar öğretmenlerle bir araya gelerek bu konu üzerinde çeşitli atölyeler ve tartışmalar yapılabilir.

- Çocuğu olmayan öğretmenlerin sevgi pedagojisine yönelik eğilimlerinin çocuğu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu dikkate alınarak, çocuğu olan öğretmenlerin sevgilerini kendi çocuklarıyla daha fazla paylaştıkları düşünülebilir. Sevgi dolu bir eğitim ortamı oluşturmak adına, çocuğu olan öğretmenlerin sınıf ortamında daha sevgi dolu olmaları önerilebilir.

- Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden öğretmenlerin sevgi pedagojisinin affetme boyutu dışında diğer tüm boyutlarda yüksek puan ortalamalarına sahip olmaları, görevlerine olan aidiyet duygularının yüksek olması ile açıklanabilir. Tüm öğretmenlerin kendilerini eğitim ortamına ve meslek grubuna ait hissedebilmeleri için çeşitli etkinlikler ve eğitimler düzenlenebilir.

- Eğitimin kalitesi için sevgi dolu eğitim ortamı oluşturmak çok önemli olduğundan, bu ortamın oluşturulmasında etkisi olan hem yönetici hem de öğretmenler sevgi pedagojisinin ilkelerini benimseyerek eğitim ortamlarını düzenleyebilirler.

- Sevgi pedagojisine yönelik eğilimler ölçeği, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim ortamında sevgiyi ne düzeyde kullandığı ve kullanabileceği konusunda yol gösterici olabilir. Bu ve benzeri ölçekler öğretmen atamalarında, hizmet içi eğitimlerde ve öğretmen adaylık eğitimlerinde öğretmenlerin seçiminde bir kriter olarak kullanılabilir.

- Öğretmenlerin sevgi pedagojine yönelik eğilimleri üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticileri başta olmak üzere eğitim ortamlarına etkisi olan bütün paydaşlar sevgi dolu bir eğitim ortamı yaratmak üzere çeşitli etkinlikler düzenleyip bu amaç doğrultusunda çalışan öğretmenlere destek verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- SPYEÖ Türkçe dilinde geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlandığından diğer tüm branşlarda öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanabilir.
- Öğretmenlerin eğitim düzeyi, mezun oldukları fakülte türü ve mesleği isteyerek tercih etme durumlarının eğitim ortamına etkileri hakkında daha fazla araştırma yapılabilir. Bu değişkenlerin öncelikle çocuk sevme düzeylerine etkisinin ne düzeyde olduğu araştırılabilir.
- Çalışmadaki bulgular sadece sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Diğer branşlarda ve eğitim kurumu yöneticileri üzerinde farklı çalışmalar için SPYEÖ kullanılabilir.
- Sevgi pedagojisi ile ilgili deneysel ve karma çalışmalar yapılabilir.

6. KAYNAKÇA

Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve post modern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 50*(50), 195-212.

Akpınar, B., Çakmak, Z. & Kara, C. (2010). Postmodernizmin ilköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına yansımaları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(2), 137-160.

Aksin Şimşek, M. (2019). Queer ve feminist pedagojiler temelinde Ankara'da lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Arnold, R. (2006). *Empathic intelligence: The phenomenon of intersubjective engagement. In J.-B. Son & S. O'Neill (Eds.), Enhancing learningve teaching: Pedagogy, technology and language.* Flaxton, Australia: Post Pressed.

Aydın, H. (2006a). Eğitimde modern ve post-modern modeller. *Bilim ve Gelecek Dergisi,* 33, 60-69.

Aydın, H. (2006b). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm, temel dayanakları ve eğitim felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 27-48.

Aytan, T. (2014). An investigation of metaphors on the concept of teacher among preservice Turkish teachers. *Revista de Cercetare şi Interventie Sociala,* 46, 65-84.

Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (129-158).

Batson, C. D., Ahmad, N., Lishner, D. A., & Tsang, J.-A. (2005). *Empathy and altruism. In C. R. Snyder, and S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology (485-498).* Oxford, UK: Oxford University Press.

Beetham, H., & Sharpe, R. (2013). *An introduction to rethinking pedagogy. Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning.* New York: Routledge.

Berscheid, E. (2006). Searching for the meaning of love. In R. Sternberg and K. Weis (Eds.), The new psychology of love (171-183). New Haven, CT: Yale University Press.

Benekos, P. (2016). How to be a good teacher: Passion, person, and pedagogy. *Journal of Criminal Justice Education, 27*(2), 225-237.

Biberci, F. (2010). 2-7 Yaş Arası Çocuklarda Sevgi ve Merhamet Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bichelmeyer, B. A., & Hsu, Y. C. (1999). İndividually-guided education and problem-based learning: a comparison of pedagogical approaches from different epistemological views. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436135.pdf. adresinden 12.12.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

Bilgiz, M (2006). *Çocuk eğitiminde sevgi*. İstanbul: Beyan Yayınları.

Binfet, J. T., & Gaertner, A. (2015). Children's conceptualizations of kindness at school. *Canadian Children, 40*(3), 27-39.

Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989), "Situated cognition and the culture of learning". *Educational Researcher, 18*(1), 32-41.

Brown, N., Morehead, P., Julia B., & Smith J. B. (2008). But I love children: Changing elementary teacher candidates conceptions of the qualities of effective teachers. *Teacher Education Quarterly, Winter*, 169-183.

Bozdağ, M. (2007). *Sevgi zekâsı*. İstanbul: Yakamoz Yayınları.

Boghossian, P. (2006). Behaviorism, constructivism, and Socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory, 38*(6), 713-722.

Buscaglia, L. (2020). *Sevgi* (Çev., N. Ebcioğlu). İstanbul: İnkılap Yayınları.

Buyrukçu, R. (2021). Sosyal pedagoji ve sosyal iş'in kavramları ve ilgi alanları. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (13). https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/30815 adresinden 08.11.2021 tarihinde ulaşıldı.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Capacho, J. (2018). Validation of learning theories in their relationship with information and communications technology. *Turkish Online Journal of Distance Education, 19*(2), 166-188.

Carrithers, M. (1996). *The Buddha*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Carpentier, J., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2012). Ruminations and flow: Why do people with a more harmonious passion experience higher well-being? *Journal of Happiness Studies, 13*(3), 501-518.

Cammarota, J., & A. Romero. 2006. A Critically compassionate pedagogy for Latino youth. *Latino Studies 4*(3), 305-12.

Ceylan, E. A. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeyleri İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Chapman G. & Campbell R. (2012). Çocuklar için beş sevgi dili (çev. P. Ozaner), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Chapman, G. (2007). *Beş sevgi dili (çev. S. Yeniçeri).* İstanbul: Koridor Yayınları.

Chapman, G. (2009). *Sevgiyle değişen hayatlar (çev. Ö. Çağlar)*. Ankara: Eme Yayıncılık.

Cho, D. (2005). Lessons of love: Psychoanalysis and teacher-student love. *Educational Theory, 55*(1), 79-96.

Clough, W. (2006). To be loved and to love. *Journal of Psychology and Theology, 34*(1), 23-31.

Comunian, A. (1998). *The kindness scale. Psychological Reports, 83*(3), 1351-1362.

Conole, G., Dyke, M., Oliver, M., & Seale, J. (2004). Mapping pedagogy and tools for effective learning design. *Computers and Education, 43*(1-2), 17-33.

Costley, K. C., & Nelson, J. (2013). Avram Noam Chomsky and his cognitive development theory. 12.11.2021 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543301.pdf adresinden indirilmiştir.

Cousins, S. B. (2017). Practitioners constructions of love in early childhood education and care. *International Journal of Early Years Education, 25*(1), 16-29.

Çay, Y. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Çelikkaya, H. (1996). Eğitim ve yönetimde sevgi faktörü. M. *Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 67-72.

Çilingir, L. (2018). Platon'dan Tusi'ye sevgi siyaseti. *Temaşa Dergisi,* 8, 73-96.

Çiltaş, A. & Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü Dergisi,* 4, 64-72.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(1), 95-107.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives, 8*(1), 1-44.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership, 60*(8), 6-13.

De Laet, S., Colpin, H., Vervoort, E., Doumen, S., Van Leeuwen, K., Goossens, L., et al. (2015). Developmental trajectories of children's behavioral engagement in late elementary school: Both teachers and peers matter. *Developmental Psychology, 51*(9), 1292-1306.

Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *The Scientific World Journal,* 6, 1146-1163.

Deniz, Z., (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40*(1), 1-16.

Dereli-İman, E. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *AKU, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi- Journal of Theoretical Educational Science,7*(4), 482-504.

Dewey, J. (2017). *Okul ve toplum*. (Çeviri Editörü: H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi.

Dilci, M. (2019). Eğitimde Beş Sevgi Dilinin Kullanımına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Dilci, T. (2015). *Duyguların yönetimi*, Kayseri: Geçit Yayıncılık.

Doğan, S. (2014). *Mesnevi'de eğitim yöntemi ve pedagojik yaklaşımlar. Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması*. Eskişehir: Türk Dünyası Kültür Başkenti Ajansı.

Doğan, S. (2015). Felsefi bir inceleme: Aşkın sonsuz gücü. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 291-310.

Dökmen, Ü. (2006). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Duschinsky, R. (2012). Tabula rasa and human nature. *Philosophy, 87*(4), 509-529.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students socialve emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.

Durualp, E. & Ünal, N. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeylerinin Sosyo-demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *5.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi,* 6-9.

Duyan, V. & Gelbal, S. (2008). Barnett Çocuk Sevme Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim, 33* (148), 40-48.

Edwards, S., & Bone, J. (2012). Integrating peer assisted learning and e-learning: Using innovative pedagogies to support learning and teaching in higher education settings. *Australian Journal of Teacher Education, 37*(5), 1-12.

Ekici, F.Y. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3* (12), 192-212.

Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(8), 435-444.

Ergen, G. (2006). Eleştirel-bilinçli sevgi eğitimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(11), 144-152.

Ergün, M (1993). *İnsan ve eğitimi-mevlâna üzerine bir deneme (Mevlana'nın eğitim görüşleri)*. Ankara: Ocak Yayınları.

Ergün, M. & Özdaş, A. (1999). Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 3, 115-119.

Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly, 26*(2), 43-71.

Eysenck, M. W. (2001). *Principles of cognitive psychology*. USA: Tylor and Francis Group Psychology Press.

Fehr, B., & Russell, J. (1991). The concept of love viewed from a prototype perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(3), 425-438.

Fernet, C., Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Austin, S. (2014). Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers. *Work and Stress: An International Journal of Work, Health and Organisations, 28*(3), 270-288.

Freire, P. (2019). *Yüreğin pedagojisi* (Çev, Ö. Orhangazi). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Freire, P. (2020). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev, Ö. Orhangazi). İstanbul: Ütopya Yayınevi.

Fromm, E. (1990). *Sağlıklı toplum* (Çev, Y. Salman & Z. Tanrısever). İstanbul: Payel Yayınevi.

Fromm, E. (1994). *Sevme Sanatı* (Çev, S. Tunçay). Ankara: Akış Yayınları

Gelbal, S. & Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 38, 127-137.

Gelven, M. (1988). Is sacrifice a virtue? *The journal of value ınquiry, 22*(3), 235-252.

Giroux, H. A. (1994). Slacking off: Border youth and postmodern education. *Journal of Advanced Composition,* 347-366.

Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher education quarterly, 31*(1), 31-47.

Goldstein, L. S., & Lake, V. E. (2000). "Love, love, and more love for children": Exploring preservice teachers understandings of caring. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 861-872.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Güneş, Adem (2010). *Çocuk terbiyesinde doğru bilinen yanlışlar*. İstanbul: Nesil Yayınları.

Hanna, D., David, I., & Francisco, B. (2010). *Educational research and innovation the nature of learning using research to inspire practice: Using research to inspire practice.* OECD Publishing.

Hamburger, F. (2008). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Helvacı, M.A. (2009). *Öğretmenlik mesleğinin özellikleri*. N. Sayilan (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş İçinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Henniger, M. L., (2004). *Teaching young children: an ıntroduction, (3rd edition)*. New Jersey: Prentice Hall

Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: the reshaping of american life by differences in ıntelligence*. New York: Free Press.

Hill, R. P. (2002). Compassionate love, agape, and altruism: A new framework for understanding and supporting impoverished consumers. *Journal of Macromarketing, 22*(1), 19-31.

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: education as the pratice of freedom.* Psychology. New York: Routledge.

Hooks, B. (2003). Teaching community: A pedagogy of hope (Vol. 36). Psychology Press.

Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary School Journal, 112*(1), 38-60.

İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitim (d) e modern özgürleştirici bir yaklaşım. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 14-23.

Impett, E. A., & Gordon, A. (2008). *For the good of others: Toward a positive psychology of sacrifice. In S. J. Lopez (Ed.), Positive psychology: Exploring the best in people* (79-100). Westport, CT: Greenwood Publishing.

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotion functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283-2290.

Jampolsky, G. (1995). *Sevgi korkudan özgürleşmektir (Çev. S. Serin)*. İstanbul: Pegasus Ajans.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525.

Kaptan, A. Y., & Aslan, H. (2012). Görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji: Sanatın toplumsal ve pedagojik temellerine gelecekçi bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(3), 101-110.

Kass, R. A., & Tisley, H. A. (1979). Factor analysis. *Joournal of Leisure Research,* 11, 120-138.

Kayaalp, İ. (2012). *Eğitimde iletişim dili***.** İstanbul: Nesil Yayınları

Kayadibi, F. (2002). Sevgi faktörünün eğitim verimliliği üzerine etkisi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 5, 33-50.

Kayadibi, F. (2007). Mevlana'da sevgi, birlik ve barış. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 16, 1-20.

Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review, 28*(4), 743-769.

Kerr, S. L., O'Donovan, A., & Pepping, C. A. (2015). Can gratitude and kindness interventions enhance well- being in a clinical sample? *Journal of Happiness Studies, 16*(1), 17-36.

Kılıç Kırbaşoğlu, L. & Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve eğitim, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 3*(1). 368-376.

Kline, R. A. (2005). *An easy guide to factor analysis.* New York: The Guilford Press.

Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education* (Vol. 41). New York: Association Press.

Kumral, O. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 73-80.

Kuyucu, Y., Şahin, M. & Kapıcıoğlu, M. O. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin "çocuk" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 43-53.

Ladyshewsky, R. & Gardner, P. (2008). Peer assisted learning and blogging: a strategy to promote reflective practice during clinical fieldwork. *Australasian Journal of Educational Technology, 24*(3), 241-257.

Layous, K., Nelson, S. K., Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Lyubomirsky, S. (2012). Kindness counts: Prompting prosocial behaviour in preadolescents boosts peer acceptance and well-being. *Plos One,* 7(12).

Leckman, J. F., Hrdy, S. B., Keverne, E. B., & Carter, C. S. (2006). A biobehavioral model of attachment and bonding. In R. Sternberg & K. Weis (Eds.), The new psychology of love (116-145). New Haven, CT: Yale University Press.

Lee, S. Y. (2017). A study of the passion for teaching profession and happiness among forest indergarten teachers. *International Journal of Child Warfare Promotion and Management, 1*(1), 65-70.

Lindfors, E., & Hilmola, A. (2016). Innovation learning in comprehensive education? *International Journal of Technology and Design Education, 26*(3), 373-389.

Loreman, T. (2011). *Love as pedagogy*. Rotterdam, Netherland: Sense.

Loreman, T. (2009). *Respecting childhood*. London: Continuum International Publishing.

Maatta, K. & Uusiautti, S. (2011). Pedagogical love and good teacherhood. *Education, 17*(2).

Maatta, K., & Uusiautti, S. (2012a). How to raise children to be good people? *Analytic Teaching and Philosophical Praxis, 33*(1), 83-91.

Maatta, K., & Uusiautti, S. (2012b). "Pedagogical love and good teacherhood," In Many Faces of Love, K. Maatta & S. Uusiautti (Eds.), Rotterdam: Sense Publishers, 93-101.

Maatta, K. & Uusiautti, S. (2012c). Pedagogical authority and pedagogical love- connected or incompatible? *International Journal of Whole Schooling, 8*(1), 21-39.

Maio, G. R., Thomas, G., Fincham, F. D., & Carnelley, K. B. (2008). Unraveling the role of forgiveness in family relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 94*(2), 307-319.

Majid, R. A., Ali, M. M., Salleh, N. M., Alias, A., Kanapathy, R. & Hashim, K. S. (2018). The Dynamic Holistic Development of Human Potentials and Wellbeing. *Implication on Educational Policies. Journal of ICSAR, 2*(1), 88-93.

Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological bulletin, 103*(3), 391.

Merkle-Yeşildağ, L. & Yeşildağ, C. (2018). Yaşam İçin Eğitim: Waldorf Eğitimine Giriş. Ankara: Vizetek Yayıncılık.

McAuliffe, M., Hargreaves, D., Winter, A., & Chadwick, G. (2009). Does pedagogy still rule? *Australasian Journal of Engineering Education, 15*(1), 13-18.

Mcdermott, R., (1992). Waldorf Education in America: A Promise And Its Problems. *Questia Journal, 15* (2), 82.

McGurgan, S. (2017). Using the culture of childhood to facilitate compassionate, student centered and holistic education. *Vidyottama Sanatana International Journal of Hindu Science and Religious Studies, 1*(1), 21-29.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi. MEB. 14.04.2021 tarihinde adresinden erişildi. https://anaokulu.cu.edu.tr/__/file/OBADER_2013.pdf

Monchinski, T. (2008). *Critical pedagogy in the everyday classroom. In Critical Pedagogy And The Everyday Classroom* (115-139). Dordrecht: Springer.

Morgan, K. (1974). Socialization, social models, and the Open Education Movement: Some philosophical considerations. *Studies in Philosophy and Education, 8*(4), 278-314.

Moseley, A. (2006). *Philosophy of love. In J. Fieser & B. Dowden (Eds.), The Internet encyclopedia of philosophy.* http://www.iep.utm.edu/l/love.htm adresinde 01.12.2021 tarihinde ulaşıldı.

Murphy, K. (1993). Pedagogy for postmodernity: Travels in poststructuralism, feminism, and education. Yüksek Lisans Tezi, University Of Alberta, Department of Educational Foundations, Alberta.

Naifeld, E. & Simon, E. (2017). Teaching students' understanding of innovative pedagogy. *European Scientific Journal. 13*(4), 15-26.

Nicholson, W. D. (2010). Layers of experience: Forms of representation in a Waldorf School classroom. *Journal of Curriculum Studies, 32*, 575-587.

Noller, P. (1996). What is this thing called love? Defining the love that supports marriage and family. *Personal Relationships, 3*(1), 97-115.

Oberski, I., Pugh, A., Maclean, A., & Cope, P. (2007). Validating Steiner-Waldorf teacher education programme. *Teaching in Higher Education*, 12, 135-139.

Özdemir, İ. (2014). Postmodern düşüncenin Türkiye'de eğitim sistemine yansımaları. *Milli Eğitim, 204*(Güz), 18-41

Özmen, F. (1999). Etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde duyuşsal alanın önemi: Sevgi eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 193-198.

Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmen adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 151-168.

Peterson, A. (2016). Compassion and education: Cultivating compassionate children, schools and communities. Springer.

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. *Handbook of Psychology*, 199-234.

Prawat, R. S. (1992). Teachers beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American journal of education, 100*(3), 354-395.

Puolimatka, T. (1999). Constructivist, knowledge, and manipulation. *Philosophy of Education Archive*, 294-301.

Rantala, T., & Maatta, K. (2012). Ten theses of the joy of learning at primary schools. *Early Child Development and Care*, *182*(1), 87-105.

Robinson, D. E. (2016). A post-modern teacher educator: A phenomenological study of teacher educators with significant experience in high-needs, high-minority urban schools. Doktora Tezi, The University of North Carolina at Charlotte, Curriculum and Instruction, North Caroline.

Rock, I., & Palmer, S. (1990). The legacy of Gestalt psychology. *Scientific American, 263*(6), 84-91.

Rogers, C. R. & Akkoyun, F. (1983). Empatik olmak, değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 16*(1), 103-124.

Rousseau, J.J. (2003). *Emile, bir çocuk büyüyor.* (1.Baskı). İstanbul: Selis Yayınları.

Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacherechild relationships. *Attachment and Human Development, 14*(3), 213-231.

Saevi, T., & Eilifsen, M. (2008). 'Heartful' or 'heartless' teachers? Or should we look for the good somewhere else? Considerations of students' experience of the pedagogical good. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology,* 8, 1-14.

Sağlam, H. (2019). Ana Babaların Çocuklarına Yönelik Sevgilerini Destekleyen Davranışlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Salmon, G. (2005). Flying not flapping: a strategic framework for eLearning and pedagogical innovation in higher education institutions. *ALT-J, 13*(3), 201-218.

Sammons, P., Lindorff, A. M., Ortega, L., & Kington, A. (2016). Inspiring teaching: Learning from exemplary practitioners. *Journal of Professional Capital and Community, 1*(2), 124-144.

Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. *Tennessee: University of Tennessee Value-Added Research & Assessment Center.*

Sarason, S. (1998). Some features of a flawed educational system. *Daedalus, 127*(4), 1-12.

Sarı, K. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevgilerinin ve Mesleki Benlik Saygılarının Profesyonellik Değişkenleri Açısından İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Sayar, A. (2010). Nermi Uygur'un Sevgi Anlayışı (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Schunk, D.H. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. (Çev. Edt. Şahin, M.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı yayıncılık.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. *Empirical validation of interventions. American Psychologist, 60*(5), 410-421

Senechal, D. (2010). The most daring education reform act of all. *American Educator, 34*(1), 4-16.

Schieren, J. (2015). Anthroposophy and Waldorf Education a dynamic relationship. *Research on Steiner Education. 6*(2), 139-149.

Slavin, R.E. (2013). *Eğitim Psikolojisi. Kuram ve Uygulama.* (Çeviri Editörü: Yüksel, G.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Smith, K. A., & Waller, A. (1997). Afterward: New paradigms for college teaching. New Paradigms for College Teaching, https://karlsmithmn.org/wp-content/uploads/2017/08/Smith-Waller-New_paradigms_for_college_teaching-NPCT-1997-Afterword.pdf adresinden 15.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

Solomon, R. C. (2002). Back to basics: On the very idea of "basic emotions.". *Journal for the theory of social behaviour.*

Solomon, R.C. (2009). Reasons for love. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 32*(1), 1-28.

Solasaari, U. (2003). Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan- Max Schelerin kasvatusfilosofiaa. (Love and values make the person grow- Max Scheler's philosophy of education). *Research Report 187. University of Helsinki: Department of Education.*

Souza, P. D., & Muniandy, B. (2014). *The heart of education learning to live together.* Bangkok: UNESCO

Süer, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşlerinin

değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Sönmez, V. (1987). Eğitim Ortamında Sevgi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 65-77

Sönmez, V. (2015). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modeller: Temel kavramalar ve örnek uygulama. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-73.

Stehlik, T. (2016). Is "Pedagogical Love" the secret to Finland's educational success? http://www.aare.edu.au/blog/?p=1578. adresinden 16.06.2021 tarihinde ulaşıldı.

Sternberg, R. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review, 93*(2), 119-135.

Şahin, Ş. (2020). Öğrenci, Öğretmen ve Müdürlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları. Doktora Tezi. Sivas Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Okumuşlar, M., & Bilecik, S. (2019). Kültürel din pedagojisi. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi, 23*(3), 1279-1292.

Orhan, E. (2021). Pediatri Ünitelerinde Çalışan Hemşirelerin Duyarlı Sevgi Düzeyleri İle Merhamet Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ozuah, P. O. (2016). First, there was pedagogy and then came andragogy. *Einstein Journal of Biology and Medicine, 21*(2), 83-87.

Özdemir, İ. (2014). Postmodern düşüncenin türkiye'de eğitim sistemine yansımaları. *Milli Eğitim, 204*(Güz), 18-41

Özen, Y. & Gülaçtı, F. (2010). Duyusal alan öğrencilerinden sevgi ve sevgi kuramları (Sevgiye Dair Söylenceler). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 135-149.

Öztürk, M. (1987). İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Sivas İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (1996). *Using multivaraite statistics*. New York: Harper & Row.

Taggart, G. (2016). Compassionate pedagogy: The ethics of care in early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(2), 173-185.

TALIS, 2012. *Teaching practices and pedagogical ınnovation, evidence from talis*. http://www.oecd.org/edu/school/TalisCeri%202012%20(tppi)--Ebook.pdf. adresinden 14.12.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

Tekin, U. (2018). *Sosyal hizmet ve sosyal pedagoji üzerine*. Y. Kepenekci & P. Taşkın (Eds.), Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan: Akademisyenlikte 50 yıl [Gift to Prof. Dr. Emine Akyüz: 50 years in academic] içinde (364-369). Pegem Akademi.

TDK. (2021). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Titiz, M.T. (2000). *Okulda yeni eğitim (1. Basım).* İstanbul: Beyaz Yayınları.

Topses, Gürsen. (1992) Eğitim sürecinde insan ve psikolojisi. *Ankara, Gazi Üniversitesi, 154.*

Toyotome, M. (1961). *3 kinds of love.* USA: Intervarsity Press.

Tunçok, İ. (2008). *Aile yapısında çatırtı sesleri yükseliyor.* İstanbul: Birofset Matbaacılık

Türk, R., Kardaş-Özdemir, F. & Kerimoğlu-Yıldız, G. (2017). Öğretmenlerin çocuk sevme durumlarının belirlenmesi: Kars Örneği. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi, 7*(1), 45-52.

Türkoğlu, M. E., Tofur, S. & Cansoy, R. (2012). Sevginin eğitimdeki gücü. *IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi.* 4-7 Mayıs, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Kongre Merkezi.

Uğurlu, T.C. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevme düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(2), 51-61.

Uusiautti, S., & Maatta, K. (2013). Love-based leadership in early childhood education. *The Journal of Education Culture and Society,* 1, 109-120.

Uusiautti, S., & Maatta, K. (2011). The ability to love- A virtue-based approach. *British Journal of Educational Research, 2*(1), 1-19.

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C. F., Leonard, M., et al. (2003). Les passions de l'^ame: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(4), 756-767.

Van Manen, M. (2015). *Pedagocical tact*. California: Left Coast Press.

Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness.* London: Althouse Press.

Van Lange, P. A., Rusbult, C. E., Drigotas, S. M., Arriaga, X. B., Witcher, B. S., & Cox, C. L. (1997). Willingness to sacrifice in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(6), 1373.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143-178.

Von Wright, M. (2009). The shunned essentials of pedagogy: authority, love and mystery. Paper presented at Nordic Philosophy of Education Network NERA Annual Meeting, Trondheim, March 5-7th 2009. Adresinden http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A212954vedswid=9952 15.06.2021 tarihinde ulaşıldı.

Warren, C. A., & Hotchkins, B. K. (2015). Teacher education and the enduring significance of "false empathy". *The Urban Review, 47*(2), 266-292.

Warren, C. A. (2017). Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy. *Journal of Teacher Education, 69*(2), 169-183.

West, W. (2001). Issues relating to the use of forgiveness in counselling and psychotherapy. *British Journal of Guidance and Counselling, 29*(4), 415-23.

Willard, E. (1929). Kindness as a factor in pedagogy. *Journal of Education, 110*(7), 15-158.

Williamson, M. (2004). *Sevgiye dönüş (Çev. J. G. Gürsoy)*. İstanbul: Akaşa Yayın Dağıtım.

Williams, C. L. & Johnson, J.E. (2005). *The Waldorf approach to early childhood education, chapter 15, Roopnarine, J. L. and Johnson, J. E. approaches to early childhood education (fourt edition)*. United States: Merill Prentice Hall.

Willer, R. (2009). Groups reward ındividual sacrifice: The status solution to the collective action problem. *American Sociological Review, 74*(1), 23-43.

Wiggen, E. (2013). Aproaches For Adressing Patriarchy And Gender Inequality In Educational Settings. Northern Arizona, Master of Arts in Sustainable Communities, Arizona.

Wise, B. (2008). High school at the tipping point. *Educational Leadership, 65*(8), 8-13.

Yahya, H. (2006). *Self-sacrifice in the Qua'ran's moral teaching (R. Evans, Trans.)*. Delhi: Millat Book Centre.

Yalom, D. I. (2012). *Nietzche ağladığında (çev. A. Babacan)*. İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.

Yalçın, H., & Schieren, J. (2017). Türkiye'de Waldorf eğitimine yönelik girişimler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(49), 30-41.

Yenilmez, Ç. (2012). Aile ilişkileri. Ç. Yenilmez (Ed.) içinde, *Aile yapısı ve ilişkileri* (s. 20-41). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Yeşildağ, C. (2018). *Camphill yaşam köyleri.* Ankara: Vizetek Yayıncılık.

Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel pedagoji*. Ankara: Anı Yayıncılık.

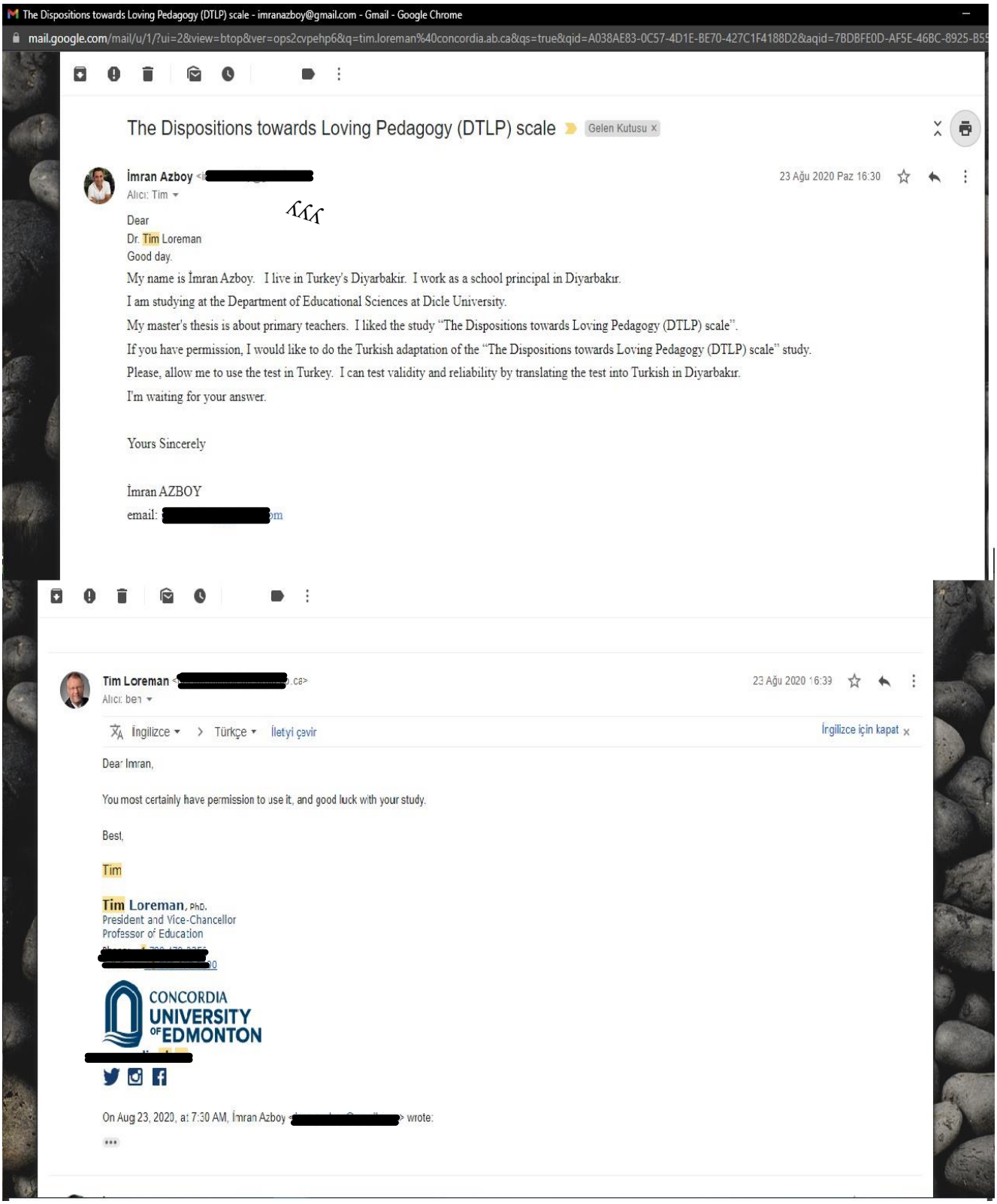
Yıldız, E. (2013). Türkçe 'de Sevgi Sözleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yin, L. C., Loreman, T., Abd Majid, R., & Alias, A. (2019). The Dispositions towards Loving Pedagogy (DTLP) scale: Instrument development and demographic analysis. *Teaching and Teacher Education,* 86, 102884.

Yin, L. C., Abd Majid, R., & Alias, A. (2019). Validation of national language of scales. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades,* Vol. (4) N.18, 474-483

Yoleri, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyine etki eden değişkenlerin incelenmesi. Ejer Congress 24-26 Nisan, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Kongre Merkezi.

Ek-1: Yazar Ölçek Kullanım İzni



The Dispositions towards Loving Pedagogy (DTLP) scale - imranazboy@gmail.com - Gmail - Google Chrome

mail.google.com/mail/u/1/?ui=2&view=btop&ver=ops2cvpehp6&q=tim.loreman%40concordia.ab.ca&qs=true&qid=A038AE83-0C57-4D1E-BE70-427C1F4188D2&aqid=7BDBFE0D-AF5E-46BC-8925-B55

The Dispositions towards Loving Pedagogy (DTLP) scale Gelen Kutusu ×

İmran Azboy <[redacted]> 23 Ağu 2020 Paz 16:30

Alıcı: Tim

Dear
Dr. Tim Loreman
Good day.
My name is İmran Azboy. I live in Turkey's Diyarbakir. I work as a school principal in Diyarbakır.
I am studying at the Department of Educational Sciences at Dicle University.
My master's thesis is about primary teachers. I liked the study "The Dispositions towards Loving Pedagogy (DTLP) scale".
If you have permission, I would like to do the Turkish adaptation of the "The Dispositions towards Loving Pedagogy (DTLP) scale" study.
Please, allow me to use the test in Turkey. I can test validity and reliability by translating the test into Turkish in Diyarbakır.
I'm waiting for your answer.

Yours Sincerely

İmran AZBOY
email: [redacted]

Tim Loreman <[redacted]> 23 Ağu 2020 16:39

Alıcı: ben

İngilizce › Türkçe İletiyi çevir İngilizce için kapat ×

Dear Imran,

You most certainly have permission to use it, and good luck with your study.

Best,

Tim

Tim Loreman, PhD.
President and Vice-Chancellor
Professor of Education
[redacted]

CONCORDIA UNIVERSITY OF EDMONTON

[redacted]

On Aug 23, 2020, at 7:30 AM, İmran Azboy [redacted] wrote:

...

Ek-2: Etik Kurulu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/03/2021-41140

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-14679147-663.05-41140
Konu : İnceleme (Projenin Değerlendirilmesi)

Sayın İmran AZBOY
Pembeviran İlkokulu Çınar/DİYARBAKIR

"Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmenlerinin Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimlerinin Belirlenmesi" başlıklı çalışmanız Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş olup söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 12.03.2021 tarih ve 40016 sayılı Olur'u ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri V.

Ek: İlgili Belgeler(1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BEL56M0JE Pin Kodu :90602 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/dicle-universitesi-ebys
Adres:Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon: +90 412 241 10 00 Faks: +90 412 241 10 56
e-Posta: genelkul@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr
Kep Adresi: dicleuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için: Erkan Seyrek
Unvanı: Büro Personeli
Tel No: 2237

DİCLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
PROJE ONAY BELGESİ FORMU (EK 4)

(Hukuk Müşavirliğine)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı 19977804 Nolu Yüksek Lisans Öğrencisi olan İmran AZBOY'un, Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM danışmanlığında "Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmenlerinin Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimlerinin Belirlenmesi" başlıklı çalışması, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi uyarınca değerlendirilmiştir.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Başvuru formunun Etik Kurulu ulaştığı tarih	02.03.2021/24321
Etik Kurul Kasar toplantı tarihi ve karar sayısı	10.03.2021-- 50
☒Proje etik açısından uygun bulunmuştur.	
☐Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. *Açıklama:*	
☐Proje etik açısından uygun bulunmamıştır. *Açıklama:*	

Prof. Dr. H. Musa BAĞCI
BAŞKAN

Prof. Dr. Hasan TANRIVERDİ
ÜYE

Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ
ÜYE

Prof. Dr. Rüstem ERKAN
ÜYE

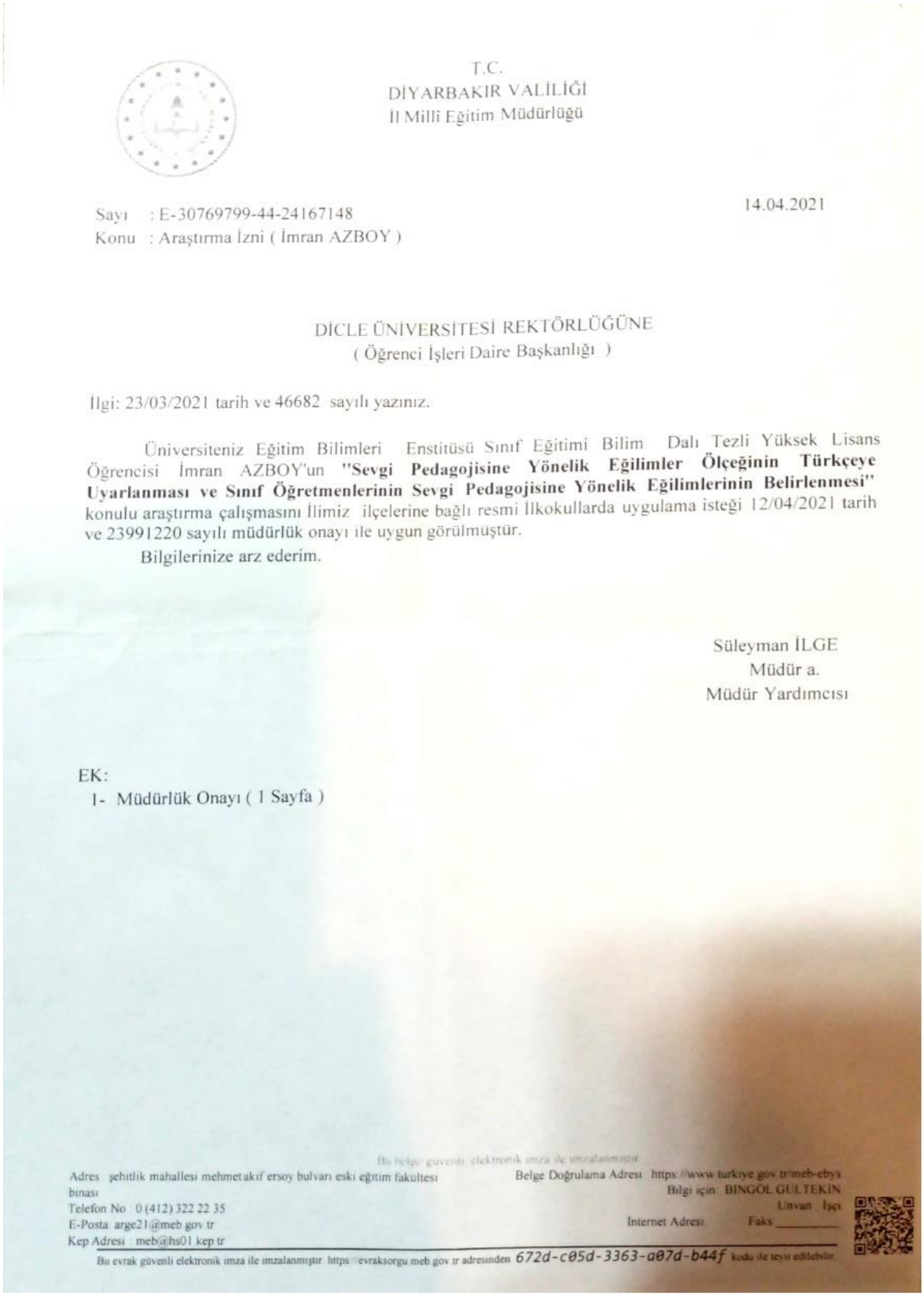
Prof. Dr. Şeyfettin ASLAN
ÜYE

Prof. Dr. İlhami BULUT
ÜYE

Prof. Dr. İrfan YILDIZ
ÜYE

ASLI GİBİDİR

Ek-3: Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Uygulama İzni



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-24167148
Konu : Araştırma İzni (İmran AZBOY)

14.04.2021

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 23/03/2021 tarih ve 46682 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi İmran AZBOY'un **"Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmenlerinin Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimlerinin Belirlenmesi"** konulu araştırma çalışmasını İlimiz ilçelerine bağlı resmi İlkokullarda uygulama isteği 12/04/2021 tarih ve 23991220 sayılı müdürlük onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Süleyman İLGE
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:
1- Müdürlük Onayı (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres şehitlik mahallesi mehmet akif ersoy bulvarı eski eğitim fakültesi binası
Telefon No 0 (412) 322 22 35
E-Posta arge21@meb.gov.tr
Kep Adresi meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için BİNGÖL GÜLTEKİN
Unvan İşçi
İnternet Adresi Faks
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 672d-c05d-3363-a07d-b44f kodu ile teyit edilebilir.

Ek-4: Ölçme Aracı (Kişisel Bilgi Formu ve SPYEÖ)

SEVGİ PEDOGOJİSİNE YÖNELİK EĞİLİMLER ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SEVGİ PEDOGOJİSİNE YÖNELİK EĞİLİMLERİ

Değerli öğretmenim;

Bu çalışma, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Sınıf Eğitimi yüksek lisans tezimde kullanılmak üzere veri toplamak amacı ile hazırlanmıştır. Çalışmamda, yurt dışında hazırlanmış Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeğinin Türkçe diline uyarlamayı hedeflemekteyim. Forma vereceğiniz cevaplar bilimsel amaç doğrultusunda kullanılacak ve kesinlikle gizli kalacaktır. Vereceğiniz cevaplar araştırmamızın sağlıklı olması açısında çok önem arz etmektedir. Bu nedenle gerçek manadaki görüşlerinizi yansıtmanız çok önemlidir. Bütün sorulara içtenlikle cevap vermenizi dilerim.

Katkınız için teşekkür ediyorum, saygı ve sevgilerimle.

İmran AZBOY
Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel bilgilere ilişkin durumunuza uygun olan seçeneğin önüne (x) koyarak işaretleyiniz lütfen.

1. Cinsiyetiniz **:**……. (lütfen yazınız)

2. Yaşınız **:**..... (lütfen yazınız)

3. Medeni Durumunuz **:** ( ) Evli ( ) Bekar

4. Çocuk Sayısı **:** ……..

5. Eğitim Düzeyiniz **: ( )** Ön lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

6. Mezun olduğunuz Fakülte : ( ) Eğitim Fakültesi ( ) Diğer

7. Öğretmenlik mesleğini isteyerek mi tercih ettiniz? ( ) Evet ( ) Hayır

8. Mesleki Deneyiminiz **:** ……. yıl

9. Görev yaptığınız okulun yerleşim yeri: ( ) Merkez ( ) Köy

SEVGİ PEDAGOJİSİNE YÖNELİK EĞİLİMLER ÖLÇEĞİ

	Aşağıdaki maddelere ilişkin yanıtlarınızı sağda verilen seçeneklerden uygun gördüğünüze (X) işareti koymak suretiyle belirtiniz, lütfen.	**Kesimlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Katılıyorum**	**Kesimlikle Katılmıyorum**
1.	Ders verdiğim her saatte öğrencilerime nazik davranmaya özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Derslerimde öğrencilerime bilinçli olarak günlük nazik davranışlarda bulunurum.	(1)	(2)	(3)	(4)
3.	Derslerimde öğrencilerime bilinçli olarak haftalık bazda nazik davranışlarda bulunurum.	(1)	(2)	(3)	(4)
4.	Öğrencilerime karşı nazik olmak benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	Sınıfımda, tüm yetişkinlerin ve çocukların birbirlerine karşı nazik olması önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
6.	Aralarındaki empatiyi geliştirmek için öğrencilerle bireysel ya da grup olarak uzun zaman geçiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)
7.	Bir öğrenci isterse bazen bana sarılabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	İncinen veya üzülen öğrencileri rahatlatmak için gerekli olduğunu hissettiğimde onlara ihtiyaç duydukları uygun şekilde (fiziksel olarak) dokunurum.	(1)	(2)	(3)	(4)
9.	Küçük öğrenciler isterlerse bahçe denetiminde/nöbetimde elimi kısa bir süre tutabilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Sınıfımdaki öğrenciler arasında uygun bir samimiyet biçimini (özel bir başarıyı kutlarken birbirine sarılma gibi) kabul ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	Öğrencilerle yakın bir duygusal bağ kurmak benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
12.	Öğrencilerle bağ kurmak için özel çaba sarf ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
13.	Öğrencilerle doğrudan birebir çalışarak aktif bir öğrenci-öğretmen öğrenme ilişkisi/ortaklığı kurarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
14.	Öğrencilerimi daha iyi tanımaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	Derslerimde öğrenciler arasındaki bağı güçlendirmeye yönelik özel etkinlikler yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)
16.	Öğrencilerim için ara sıra büyük fedakarlıklarda bulunurum (Örneğin onlara destek olmak için boş zamanlarımı ve/veya sınıf etkinliklerinde paramın bir kısmını kullanmak).	(1)	(2)	(3)	(4)
17.	Bilinçli olarak öğrencilerim için herhangi bir arada (teneffüs, öğle arası vb.) bir probleme yardımcı olmak gibi günlük küçük fedakarlıklar yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)
18.	Fedakârlık yaparken aynı sonuca ulaştıracak daha iyi bir yol bulursam onu yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)
19.	Öğrencileri af dilemeye ve affetmeye teşvik ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
20.	Af dileyen bir öğrenci, ne yaptığına bakılmaksızın affedilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
21.	Af dilediklerı zaman öğrencileri affetmek zorundayım.	(1)	(2)	(3)	(4)
22.	Bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrenciler sınıfımda iyi karşılanır.	(1)	(2)	(3)	(4)
23.	Sınıf içi etkinlikleri özellikle öğrencilerdeki farklılıkların kabul edilmesi yönünde düzenlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
24.	Bulunduğum bölgede resmi tatil kapsamında olmasa bile, sınıfımdaki azınlık kültürlerinin önemli etkinliklerini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
25.	İleri derecede özel gereksinimi olan öğrenciler sınıfımda kabul görür.	(1)	(2)	(3)	(4)
26.	Bu alanı destekleyecek kaynaklar sınırlı olmasına rağmen, farklı becerilere ve deneyimlere sahip tüm öğrencileri eğitmeye kararlıyım.	(1)	(2)	(3)	(4)
27.	Öğrencilerin daha az deneyimledikleri kültürlerden ve ortamlardan insanlarla, doğrudan temas kurmaları önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
28.	Sınıfta öğrencilerin birbirlerine ne kadar güvendiklerini görmelerine yardımcı olan belirli etkinlikler gerçekleştirerek, sosyal uyumu sağlamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
29.	Öğrenciler, kuralları ve rutinleri belirlenmede önemli bir rol üstlenmekle, sınıfımızın nasıl yönetileceği konusunda hatırı sayılır bir güce sahiptirler.	(1)	(2)	(3)	(4)

Ek-5: Dil Eşdeğerliği Formu

DİL EŞDEĞERLİĞİ FORMU

	The Dispositions towards Loving Pedagogy (DTLP) scale							**Sevgi Pedagojisine Yönelik Eğilimler Ölçeği**
S.NO	**Özgün Form**	**0'dan 5'e kadar puan veriniz**						**Türkçe Çevirisi**
1	I make a point of engaging in kind acts towards my students in the context of my teaching every hour.	0	1	2	3	4	5	Ders verdiğim her saatte öğrencilerime nazik davranmaya özen gösteririm.
2	I deliberately engage in daily kind acts with my students in the context of my teaching.	0	1	2	3	4	5	Derslerimde öğrencilerime bilinçli olarak günlük nazik davranışlarda bulunurum.
3	I deliberately engage in weekly kind acts with my students in the context of my teaching.	0	1	2	3	4	5	Derslerimde öğrencilerime bilinçli olarak haftalık bazda nazik davranışlarda bulunurum.
4	Being kind to students in important to me.	0	1	2	3	4	5	Öğrencilerime karşı nazik olmak benim için önemlidir.
5	In my classroom, it is important that all adults and children are kind to one another.	0	1	2	3	4	5	Sınıfımda, tüm yetişkinlerin ve çocukların birbirlerine karşı nazik olması önemlidir.
6	I spend extended time with individuals or small groups of students to foster empathy among them.	0	1	2	3	4	5	Aralarındaki empatiyi geliştirmek için öğrencilerle bireysel ya da grup olarak uzun zaman geçiririm.
7	It is OK for a student to hug me occasionally if they want.	0	1	2	3	4	5	Bir öğrenci isterse bazen bana sarılabilir.
8	I use appropriate touch to comfort students who are hurt or distressed when it feels natural to do so.	0	1	2	3	4	5	İncinen veya üzülen öğrencileri rahatlatmak için gerekli olduğunu hissettiğimde onlara ihtiyaç duydukları uygun şekilde (fiziksel olarak) dokunurum.
9	It is OK for young students to hold my hand for a short time during playground supervision if he/she wants to.	0	1	2	3	4	5	Küçük öğrenciler isterlerse bahçe denetiminde/nöbetimde elimi kısa bir süre tutabilirler.
10	I accept an appropriate form of intimacy (such as a celebratory hug for a special achievement) between students in my classroom.	0	1	2	3	4	5	Sınıfımdaki öğrenciler arasında uygun bir samimiyet biçimini (özel bir başarıyı kutlarken birbirine sarılma gibi) kabul ederim.
11	It is important for me to feel a close emotional connection with students.	0	1	2	3	4	5	Öğrencilerle yakın bir duygusal bağ kurmak benim için önemlidir.
12	I make specific efforts to bond with students.	0	1	2	3	4	5	Öğrencilerle bağ kurmak için özel çaba sarf ederim.
13	I engage in an active student-teacher learning partnership by working directly with individual students.	0	1	2	3	4	5	Öğrencilerle doğrudan birebir çalışarak aktif bir öğrenci-öğretmen öğrenme ilişkisi/ortaklığı kurarım.
14	I try to get to know my students better.	0	1	2	3	4	5	Öğrencilerimi daha iyi tanımaya çalışırım.

15	I undertake specific activities in my classes aimed at promoting bonding between students.	0	1	2	3	4	5	Derslerimde öğrenciler arasındaki bağı güçlendirmeye yönelik özel etkinlikler yaparım.
16	I make occasional major sacrifices for my students (for example using some of my own money for classroom events and my own spare time for support).	0	1	2	3	4	5	Öğrencilerim için ara sıra büyük fedakarlıklarda bulunurum (Örneğin sınıf etkinlikleri için paramın bir kısmını ve destek olmak için boş zamanlarımı kullanmak).
17	I consciously make minor daily sacrifices for my students such as helping them with a problem during a break.	0	1	2	3	4	5	Bilinçli olarak öğrencilerim için herhangi bir ara sırasında (teneffüs, öğle arası vb.) bir probleme yardımcı olmak gibi günlük küçük fedakarlıklar yaparım.
18	If I can find a better alternative to making a sacrifice that achieves the same end, I will do that.	0	1	2	3	4	5	Fedakarlık yaparken aynı sonuca ulaştıran daha iyi bir yol bulursam onu yaparım
19	I encourage students to ask for and provide forgiveness.	0	1	2	3	4	5	Öğrencileri af dilemeye ve affetmeye teşvik ederim.
20	A student who asks for forgiveness should be granted forgiveness, no matter what he or she has done.	0	1	2	3	4	5	Af dileyen bir öğrenci, ne yaptığına bakılmaksızın affedilmelidir.
21	I am obliged to forgive students when they ask for it.	0	1	2	3	4	5	Af diledikleri zaman öğrencileri affermek zorundayım.
22	All students, no matter what their individual differences are, are welcomed in my classroom.	0	1	2	3	4	5	Bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrenciler sınıfımda iyi karşılanır.
23	I engage in classroom activities specifically aimed at encouraging acceptance of diversity in students.	0	1	2	3	4	5	Sınıf içi etkinlikleri özellikle öğrencilerdeki farklılıkların kabul edilmesi yönünde düzenlerim.
24	I recognize the significant events of minority cultures in my classroom even if there are no official holidays in my region.	0	1	2	3	4	5	Bulunduğum bölgede resmi tatil kapsamında olmasa bile, sınıfımdaki azınlık kültürlerinin önemli etkinliklerini bilirim.
25	Students with severe disabilities are welcomed in my classroom.	0	1	2	3	4	5	İleri derecede özel gereksinimi olan öğrenciler sınıfımda kabul görür.
26	I am committed to teaching all students with diverse abilities and backgrounds, even if the resource to support this area are inadequate.	0	1	2	3	4	5	Bu alanı destekleyecek kaynaklar sınırlı olmasına rağmen, farklı becerilere ve deneyimlere sahip tüm öğrencileri eğitmeye kararlıyım
27	It is important for students to have direct contact with people from cultures and settings they have had little prior experience with.	0	1	2	3	4	5	Öğrencilerin daha az deneyimledikleri kültürlerden ve ortamlardan insanlarla, doğrudan temas kurmaları önemlidir.
28	I build social cohesion in the classroom by undertaking specific activities that help students and staff see how much they rely on one another.	0	1	2	3	4	5	Sınıfta öğrencilerin birbirlerine ne kadar güvendiklerini görmelerine yardımcı olan belirli etkinlikler gerçekleştirerek, sosyal uyumu sağlamaya çalışırım.
29	Students exercise a considerable amount of control over how our classroom is run including taking a major role in setting rules and routines.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler, kuralları ve rutinleri belirlenmede önemli bir rol üstlenmekle , sınıfımızın nasıl yönetileceği konusunda hatırı sayılır bir güce sahiptirler.

7. ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: İmran AZBOY

Yabancı Dili: İngilizce

Öğrenim Hayatı: Lisans – Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi / 2004–2008

Tezsiz Yüksekl Lisans- Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü Eğitim Yönetimi Denetimi Teftişi ve Planlanması / 2013-2015

İş Hayatı:

2008- 2011 Diyarbakır/ Kocaköy Günalan İlkokulu / Sınıf Öğretmeni

2011- 2013 Diyarbakır/ Hani Gürbüz İlkokulu / Müdür Yard.

2013- 2016 Diyarbakır/ Bağlar Alatosun İlkokulu / Müdür Yard.

2016- 2018 Diyarbakır/ Bağlar Batıkarakoç İlkokulu Müdür Vekili

2018- Devam Ediyor / Diyarbakır/ Çınar Pembeviran İlkokulu / Müdür