



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI,
ÖZ YETERLİK İNANÇLARI VE ÇOCUK SEVME DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Emine Hilal İnan

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(.....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Emine Hilal

Soyadı : İnan

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanları, öz yeterlik inançları ve çocuk sevmeye düzeylerinin incelenmesi

İngilizce Adı: Multiple intelligence domains, self-efficacy beliefs and child-loving levels of preschool teachers

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Emine Hilal İnan

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Emine Hilal İnan tarafından hazırlanan “Okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanları öz yeterlik inançları ve çocuk sevmeye düzeylerinin incelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği /oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

(Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR

(Okul Öncesi Eğitimi, Ankara Üniversitesi)

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ

(Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 29/ 06 /2021

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Anneme...

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimim boyunca ve tez çalışmamda engin bilgi ve tecrübeleri ile yolumu aydınlatan öğrencisi olmaktan gurur duyduğum danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. İlkay Ulutaş'a saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez dönemim boyunca benden desteklerini esirgemeyen hocam Dr. Öğretim Üyesi Serap Demiriz'e teşekkürlerimi sunarım.

Değerli jüri üyesi hocam Prof. Dr. Dilek Acer Çakar'a tezime katkılardan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada istatistiksel anlamda desteklerini esirgemeyen değerli hocam Zafer Ertürk'e teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her aşamasında beni destekleyen, yaşadığım sıkıntıyı da sevinci de benimle birlikte yaşayan her daim emeklerine minnet duyduğum sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimimde birlikte eğlendiğim birlikte öğrendiğim, her sorun ve soruya birlikte yanıt aradığım canım arkadaşlarım Funda Gül Genç'e ve Esmâ Öztaş Akçıl'e teşekkür ederim.

Bana olan güvenini ve desteğini hep hissettiğim değerli yol arkadaşım Erkan Şerif Çelik'e teşekkür ederim.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI, ÖZ YETERLİK İNANÇLARI VE ÇOCUK SEVME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Emine Hilal İnan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2021

ÖZ

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanları, öz yeterlik inançları ve çocuk sevmeye düzeylerini incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulları ve anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma korelasyonel tarama modelinde planlanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Demografik Bilgi Formu”, “Çoklu Zekâ Ölçeği”, “Okulöncesi Öğretmenleri Öz Yeterlik İnançları Ölçeği”, “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verileri normal dağılım göstermediğinden verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin en baskın zekâ alanı bedensel-kinestetik-kinestetik zekâ alanı olarak bulunurken çoklu zekâ alanlarında öğretmenlerin mesleği isteyerek tercih etme durumuna, mesleki deneyim yılına, sınıflarında bulunan çocuk sayısına ve görev yaptıkları okul öncesi eğitim kurumu türüne göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının en yüksek olduğu alt boyut “planlama” olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleği isteyerek tercih etme durumuna göre “iletişim”, “aile katılımı”, “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” alt boyutlarında ve

toplam öz yeterlik puanlarında, mesleki deneyim yıllarına göre ise “aile katılımı”, “planlama” alt boyutları ve toplam öz yeterlik puanlarında, sınıftaki öğrenci sayısına göre “sınıf yönetimi” alt boyutunda, öğretmenlerin çalıştıkları okul öncesi eğitim kurumlarının türüne göre “öğrenme öğretme süreci” ve “planlama” alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri genel olarak yüksek bulunurken mesleği isteyerek tercih etme durumuna, mesleki deneyim yıllarına ve sınıfta bulunan çocuk sayısına göre anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Anasınıflarında çalışan öğretmenlerin ise çocuk sevme düzeyleri anaokullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanları ile öz yeterlik inançları ve çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve çocuk sevme düzeyleri arasında ise düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.



Anahtar Kelimeler :Okul öncesi öğretmeni, Çoklu zekâ, Öz yeterlik, Çocuk sevme, Okul öncesi eğitim

Sayfa Adedi :140

Danışman :Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

**MULTIPLE INTELLIGENCE DOMAINS, SELF-EFFICIENCY
BELIEFS AND CHILD-LIKING LEVELS OF PRESCHOOL
TEACHERS**

(Master's Thesis)

Emine Hilal İNAN

GAZI UNIVERSITY

GINSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2021

ABSTRACT

This study was conducted to examine preschool teachers' multiple intelligence domains, self-efficacy beliefs and child liking levels. The sample group of the study consisted of preschool teachers working in kindergartens and nursery classes affiliated to Gaziantep Provincial Directorate of National Education in the 2020-2021 academic year. The study was planned in the correlational survey model. "Demographic Information Form", "Multiple Intelligence Survey", "Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale", and "Barnett Liking of Children Scale" were used as data collection tools. Since the data of the study were not normally distributed, non-parametric tests were used in the analysis of the data. According to the findings of the study indicated that while the most dominant intelligence domain of the teachers was bodily intelligence, there was no significant difference in the multiple intelligence domains according to status of willingly choosing the profession, the years of professional experience, the number of children in their classes and the type of preschool education institution they work in. When the self-efficacy beliefs of the preschool teachers were examined, it was determined that the teachers had the highest self-efficacy beliefs in "Planning" subscale. A significant difference was found in the communication, family involvement, and accommodations of learning and teaching

environments subscales and total self-efficacy scores according to the teachers' status of willingly choosing the profession, in the family involvement and planning subscales and total self-efficacy scores according to the years of professional experience, in the classroom management subscale according to the number of students in the class, and in the “learning-teaching process” and “planning” subscales according to the type of preschool education institutions they work in. While the teachers' level of liking children was high in general, there was no significant difference in terms of their status of willingly choosing the profession, their years of professional experience and the number of children in their class. The level of liking children was higher in teachers working in nursery classes than teachers working in kindergartens. There was no significant correlation between preschool teachers' multiple intelligence domains, self-efficacy beliefs and child liking levels. A low significant correlation was found between preschool teachers' self-efficacy beliefs and their levels of liking children.



Key Words :Preschool teacher, Multiple intelligence, Self-efficacy, Liking children, Preschool education

Number of Pages:140

Supervisor : Professor. İlkey ULUTAŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.5. Araştırma Sınırlılıkları.....	8
1.6. Tanımlar.....	8

BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Zekâ	9
2.1.1. Zekânın Tarihsel Gelişimi.....	10
2.2. Çoklu Zekâ Kuramı	11
2.2.1. Gardner'ın Zekâ Kriterleri	13
2.2.1.1. Çoklu Zekâ Alanları	15
2.2.1.1.1. Sözel Dil Zekâsı.....	15
2.2.1.1.2. Müziksel Ritmik Zekâ	15
2.2.1.1.3. Mantıksal Matematiksel Zekâ.....	16
2.2.1.1.4. Uzamsal Zekâ	16
2.2.1.1.5. Bedensel-kinestetik-kinestetik Kinestetik Zekâ.....	16
2.2.1.1.6. Kişilerarası Zekâ	17
2.2.1.1.7. İçsel Zekâ.....	17
2.2.1.1.8. Doğacı Zekâ	17
2.2.1.1.9. Varoluşsal Zekâ.....	17
2.3. Öz Yeterlik.....	18
2.3.1. Sosyal Öğrenme Kuramının Temel İlkeleri	19
2.3.1.1. Karşılıklı Belirleyicilik	19
2.3.1.2. Sembolleştirme Kapasitesi	19
2.3.1.3. Öngörü Kapasitesi.....	20
2.3.1.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi	20
2.3.1.5. Öz Düzenleme Kapasitesi.....	20
2.3.1.6. Öz Yargılama Kapasitesi.....	20
2.3.2. Öz Yeterliliğin Psikolojik Süreçleri	21
2.3.2.1. Bilişsel Süreçler.....	21
2.3.2.2. Motivasyonel Süreçler.....	21
2.3.2.3. Duygusal Süreçler.....	22
2.3.2.4. Denetim Süreçleri	22
2.3.3. Bireyin Öz Yeterlik İnançlarının Kaynakları.....	22

2.3.3.1. Bireyin Kendi Yaşantıları	23
2.3.3.2. Dolaylı Yaşantılar	23
2.3.3.3. Sözel İkna	23
2.3.3.4. Duygusal Durum.....	23
2.3.4. Öz Yeterlik Türleri.....	24
2.3.5. Öğretmen Öz Yeterliği	24
2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevgisi	25
BÖLÜM III.	29
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	29
3.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	29
3.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	35
BÖLÜM IV	41
YÖNTEM.....	41
4.1. Araştırma Modeli	41
4.2. Çalışma Grubu	41
4.3. Veri Toplama Araçları.....	44
4.3.1. Demografik Bilgi Formu	44
4.3.2. Çoklu Zekâ Ölçeği	44
4.3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği.....	45
4.3.4. Barnett Çocuk Sevme Ölçeği	46
4.4. Verilerin Toplanması	46
4.5. Veri Analizi	47
BÖLÜM V	50
BULGULAR ve YORUMLAR	50
5.1. Çoklu Zekâ ile İlgili Bulgular.....	50

5.1.1. Öğretmenlerin Çoklu Zekâlarının Sınıflarındaki Mesleği İstekle Tercih Etme Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	52
5.1.2. Öğretmenlerin Çoklu Zekâlarının Mesleki Deneyim Süresine Göre Karşılaştırılması.....	54
5.1.3. Öğretmenlerin Çoklu Zekâlarının Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	56
5.1.4. Öğretmenlerin Çoklu Zekâlarının Okul Öncesi Eğitim Kurumu Türüne Göre Karşılaştırılması.....	58
5.2. Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri ile İlgili Bulgular.....	60
5.2.1. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	61
5.2.2. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının Mesleki Deneyim Süresine Göre Karşılaştırılması.....	63
5.2.3. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	66
5.2.4. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının Okul Öncesi Eğitim Kurumu Türüne Göre Karşılaştırılması.....	67
5.3. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	69
5.3.1. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeylerinin Mesleği Tercih Etme Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	69
5.3.2. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeylerinin Mesleki Deneyim Süresine Göre Karşılaştırılması.....	72
5.3.3. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeylerinin Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	73
5.3.4. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumu Türüne Göre Karşılaştırılması.....	73
5.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Alanları, Öz Yeterlik İnançları ve Çocuk Sevme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	75
BÖLÜM VI.....	75

SONUÇ VE ÖNERİLER	77
6.1. Sonuçlar.....	77
6.2. Öneriler	78
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	78
6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler	79
KAYNAKLAR.....	80
EKLER	110
EK 1. Çoklu Zekâ Ölçeği İzni	111
EK 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği İzni.....	112
EK3. Barnett Çocuk sevme Ölçeği İzni	113
EK4. Etik Kurul Onay Kararı	114
EK 5. Meb Uygulama İzni	116

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Dağılımları.....	42
Tablo 2. Ölçeklerin Kolmogorov-Smirnov Testlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	47
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin “Çoklu Zekâ Alanları Ölçeği” Puanları Betimsel İstatistikleri.....	50
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin ÇZÖ’nden Aldıkları Puanların Mesleği İsteyerek Tercih Etme Durumlarına Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	52
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin ÇZÖ’nden Aldıkları Puanların Mesleki Deneyim Yıllarına Göre Kruskal Wallis H -Testi Sonuçlar.....	54
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin ÇZÖ’nden Aldıkları Puanların Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Kruskal Wallis H -Testi Sonuçları	56
Tablo 7. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÇZÖ’den Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçlar..	58
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin “Öz Yeterliklerini Belirleme Ölçeği” Puanları Betimsel İstatistikleri.....	59
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin OÖÖYİÖ’nden Aldıkları Puanların Mesleği İsteyerek Tercih Etme Durumlarına Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin OÖÖYİÖ’nden Aldıkları Puanların Mesleki Deneyim Yıllarına Göre Kruskal Wallis H -Testi Sonuçları.....	63

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin OÖÖYİÖ' nden Aldıkları Puanların Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Kruskal Wallis H -Testi Sonuçları.....	65
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi OÖÖYİÖ' nden Aldıkları Puanların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” Puanları Betimsel İstatistikleri.....	68
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin BÇSÖ' nden Aldıkları Puanların Mesleği İsteyerek Tercih Etme Durumlarına Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin BÇSÖ' nden Aldıkları Puanların Mesleki Deneyim Yıllarına Göre Kruskal Wallis H -Testi Sonuçları.....	71
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin BÇSÖ' nden Aldıkları Puanların Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Kruskal Wallis H -Testi Sonuçları.....	72
Tablo 17. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin BÇSÖ' nden Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Alanları, Öz Yeterlik İnançları ve Çocuk Sevmeye Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sperman Korelasyon Analiz Sonuçları.....	74

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

OÖÖYİÖ Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği

BÇSÖ Barnett çocuk sevme ölçeği

ÇZÖ Çoklu zekâ ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, öğrenen, öğretmen, program, ortam, gibi birçok öğeyi içeren fakat öğeler arasında en etkileyici ve belirleyicisinin öğretmen olduğu bir süreçtir. (Şişman & Acat, 2003). Okul öncesi çocukların çevresini ve kendilerini anlamlandırıp algılayabilmelerinde öğretmenlerin akademik donanımlarının yanı sıra çoklu zekâ, öz yeterlik ve çocuk sevgisi gibi kişisel özellikleri de belirleyici olabilmektedir (Otacıoğlu, 2008). Bu özellikler öğretmenlerin sınıf içerisinde sergiledikleri davranışlarına, öğrenme sürecine yönelik girişimlerine, çocuk, aile ve meslektaşları ile ilişkilerine yansıyabilmektedir (Gültekin, 2020). Hatta süreç içerisinde karşılaştığı sorunlara karşı dirençli davranması, kendi becerilerini geliştirmeye açık olması ve dolayısıyla öğretmenlerin eğitimin niteliğini ve kalitesini arttırması söz konusu olabilmektedir (Babaroğlu, 2018; Hiebert & Stigler, 2017; Hoy, Hoy, & Davis, 2009; Saracho & Spodek, 2007; Şişman & Acat, 2003; Yeşilyurt, 2013).

Howard Gardner'ın 1983 yılında yayımladığı kitapla dikkati çeken Çoklu Zekâ Teorisi standart zekâ testlerinin çocuklar arasındaki farklılıkları yüzeye çıkarması ve her bireyin farklı olduğu düşüncesi ile hareket etmiş, eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme yollarının araştırılmasını ve uygulanmasını sağlamıştır. Çoklu zekâ “sözel-dil zekâsı”, “müziksel-ritmik zekâ”, “mantıksal-matematiksel zekâ”, “uzamsal

zekâ”, “bedensel-kinestetik-kinestetik-kinestetik zekâ”, “kişilerarası zekâ”, “içsel zekâ”, “doğacı zekâ”, “varoluşsal zekâ” alanlarını içermekte, öğrenimin çocuğun becerilerini içeren alanlara göre düzenlenmesine ve öğrenmeye etkin katılmasını sağlamaktadır (Ahvan & Pour, 2016). Çoklu zekâ savunulan zekâ algısının aksine herkesin bir ya da birden çok zekâ alanında başarılı olabileceğini vurgulamakta (Canel, 2014), temelde “tüm bireyler var olan zekâ alanlarının hepsine sahiptir fakat bu zekâ alanlarının düzeyleri değişiklik gösterebilmektedir, bireyler farklı zekâ alanlarını geliştirebilirler, farklı zekâ alanları çoğunlukla birlikte ve karmaşık bir şekilde çalışırlar, bireylerin tüm zekâ alanlarını geliştirebilmesinde çeşitli yollar mümkündür” fikrine dayanmaktadır (Armstrong, 2009, s. 15).

Eğitim alanında oldukça benimsenen çoklu zekâ kuramı çerçevesinde yapılan çalışmaların çoğu öğrencilerin zekâ alanları üzerine odaklanmıştır (Dolu & Ürek, 2017; Genç & Arslan, 2020; Nulhakim, Wibawa, & Erwin, 2019; Özgel, 2019; Pratiwi, Rochintaniawati, & Agustin, 2018; Suprpto, Liu, & Ku, 2017). Araştırma bulguları göstermiştir ki öğrencilerin öğretim programları çoklu zekâ kuramına göre temellendirilerek oluşturulduğunda ve uygulandığında öğrenci başarıları artmıştır (Karakoç & Sezer, 2007). Türkiye’de yapılan araştırmaların bir kısmı ise öğretmenlerin kuramı uygulamaya ilişkin görüşlerini temel almaktadır (Gürkan & Doğanay, 2019; İnan & Erkuş, 2016; Karacalı & Tezel, 2017). Araştırma sonuçları öğretmenlerin kuramı uygulamaya yönelik tutumları genel olarak olumlu olsa da kendilerini uygulamaya ilişkin yeterli görmediklerine, eğitim materyallerinin ya da donanımsal eksikliklerin var olduğuna işaret etmektedir.

Çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi öğretmenlerin çocukları daha iyi anlayabilmelerine yardımcı olmaktadır (Gonzalez-Trevino, Núñez-Rocha, Valencia-Hernandez, & Arrona-Palacios, 2020). Geleneksel öğretim stratejilerini çeşitlendirerek öğretimi daha aktif ve istendik hale getirmekte, çocukların becerilerini ortaya çıkarabilecek çeşitli eğitim etkinlikleri ile kendilerini keşfetmelerini sağlamakta, eğitimcilerin kendi becerilerine ilişkin farkındalıklarını arttırmakta, baskın olduğu zekâ alanları ve diğer zekâ alanlarını tanımak buna ilişkin uygun planlamalar ve değerlendirmeler yapabilmelerine imkan vermektedir (Wilson’dan aktaran Başaran, 2004).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları kendi tükenmişliği ve çocukların başarıları açısından önemli olabilmektedir (Aloe, Amo ve Shanahan, 2014; Collie, Shapka, & Perry, 2012;

Klassen & Chiu, 2010). Bandura (1997), öz yeterliği “bireylerin hedefledikleri başarıya erişmeleri için bir dizi eylemi organize edebilme ve hedefledikleri sonuca erişebilme kapasitesine ilişkin öz yargısı” olarak açıklamıştır (Aşkar & Umay, 2001, s. 1). Bandura’nın sosyal bilişsel öğrenme teorisine dayalı olarak Ashton ve Webb (1986) ve Gibson ve Dembo (1984) ise “öğretmen öz yeterliği”ni eğitimcinin öğrencilerinde istenen sonuçları başarılı bir şekilde elde edebileceğine olan inancı olarak tanımlamıştır (Soodak & Podell, 1993). Ashton (1984) öğrencilerin akademik başarısını en çok etkileyen öğretmen özelliklerinden birinin öğretmen öz yeterlikleri olduğunu belirtmektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin iletişim becerilerinin de güçlü olduğu görülmektedir (Uğurlu, 2013). Öğretmenlerin öğrenmeyi motive etmek ve öğrenmeye teşvik etmek için kişisel yeterliklerine olan inançları, oluşturdukları öğrenme ortamlarının içeriğine ve öğrencilerinin akademik başarı düzeyine katkıda bulunmaktadır (Akıoğlu, vd., 2019; Bandura, 1993; Battersby & Cave, 2014; Bellibaş & Liu, 2017; Granziera & Pererab, 2019; Millera, Ramirez, & Murdock, 2017). Öğretmen öz yeterliği öğretmenlerin motivasyonlarını belirlemede de fikir vermektedir (Mahler, Großschedl & Harms, 2018). Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterliklerini araştıran çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin öz yeterliklerinin özel gereksinimli öğrencilerle çalışma durumları içerisinde incelenmesi (Guo, Dynia & Lai, 2021; Sawyer vd., 2020), öğretmenlerin fen alanındaki öz yeterlik inançlarının öğretimsel etkileri (Opperman, Brunner & Anders, 2019; Oppermann, Hummel & Anders, 2021), öğretmenlerinin öz yeterliklerinin okul öncesi çocukların okulla ilgili becerilerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesine yönelik etkileri (Höltge, Ehm, Hartmann & Hasselhorn, 2017) ve öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin öz yeterlik inançları ile ilişkilerinin incelenmesi (Múñez, Bautista, Khiu, Keh & Bull, 2017) kapsamında olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar öğretmen öz yeterlik inançlarının çocukların becerilerini destekleme ve değerlendirilmesi ile yüksek oranda ilişkili olduğunu orta koymuştur.

Erken çocukluk öğretmenliğinin temeli çocuğu sevmeye üzerine kuruludur (Veenman, 1984). Sevgi, Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenden sonra yer bulmuştur. Öğretmen ve çocuk arasında iletişime dayalı bağ, sevgi ile beslenir ve güçlenir. Çocukların okula ilişkin olumlu tutum göstermeleri, başarılı ve mutlu bir öğrenim sürdürmeleri için sevildiğini hissetmeleri gerekmektedir (İlğan, Canoğlu, Karamert &

Şensoy, 2018; Özmen, 1999; Sarı, 2016). Sevgiyi merkeze alarak oluşturulan eğitim ortamlarında çocuk istenilen yönde eğitime açık hale gelmektedir, sevgi eğitimde itici güç görevi görmektedir (Kayadibi, 2002; Uğurlu, 2013). Öğretmenlerin işleri öncelikle öğrenenlerdir (Barnabe & Burns, 1994). Öğrenciler kendilerini güvende hissettikleri ve değer gördüklerini, sevildiklerini bildikleri ortamlarda rahat ve keşfedici olurlar. Öğretmenler bu ortamları hazırlamada kilit noktadır, öğrenci ve öğretmen arasında kurulan güven ve sevgiye dayalı ilişki ortamın en etkili bileşenidir. Öğrenci ve öğretmen arasındaki güvenli ilişki öğrencinin yeterliklerini farkına varıp, gelişimini destekler ve sosyal yeterliklerini arttırmış olur (Edannur, 2010; Weinstein, 1998).

Sınıf içerisinde bireysel farklılıklara sahip çocuk grupları ile etkili ve verimli bir süreç geçirmeye çalışan öğretmenin, çocukları sevmekten süreci başarılı bir şekilde sürdürmesi mümkün değildir (Uğurlu, 2013). Öğrencinin duygusunun farkında olan ihtiyaçlarını ve meraklarını göz ardı etmeyen, bireysel farklılıklarını dikkate alan, ilgi ve yeteneklerini keşfetmesinde ve geliştirmesinde rehberlik eden, öğrenciyi öğrenme ortamlarında güvende hissettiren yalnızca çocuk seven öğretmenlerin tutum ve özellikleridir (Özmen, 1999). Öğretmen adaylarının öğretmen olmak istemelerinde öne çıkan değişkenin çocuk sevmeleri olduğu görülmektedir (Marso & Pigge, 1994). Etkili öğretmen özelliklerini belirleyen çalışmalara göre de çocukları sevmek özelliği etkili öğretmen özelliklerinden en başında gelmektedir (Lasley, 1980).

Kuran'a (2002), göre değişen dünyanın ihtiyaçlarını karşılamaya ve değişime ayak uydurmaya açık, nitelikli bireyler yetiştirmek eğitim yolu ile mümkündür. Bu yolda en önemli faktörlerden birini de öğretmenler oluşturmaktadır (Aslan & Akyol, 2006). Nitelikli bireyler yetiştirmek için çağımızın gereklerine uygun kaliteli bir eğitim verilmesi şart olarak görülmektedir. Eğitim basamaklarının tümünde kalitenin yükseltilmesinde ve özellikle çocukların okulla tanıştığı okul öncesi dönemde olumlu yaşantılar edinmesinde, en kritik görev eğitim programlarının uygulayıcı olan öğretmenlerindir (Taba ve ark.'dan aktaran Güven & Cevher, 2005). Kaliteli okul öncesi eğitimde öğretmen niteliklerinin etkileri öne çıkmaktadır (Karademir, Cingi, Dereli & Akman, 2017).

Çalışmalar öğretmenlerin kendi baskın zekâ alanlarına yönelik yöntem ve teknikleri sınıf içi süreçlerde tercih ettiklerini (Ayaydın, 2009; Karakoç & Sezer, 2007; Köse, 2012; Sarı, 2019), öz yeterlik algılarının eğitimin kalitesini etkilediğini (Zee & Koomen, 2016),

çocukları sevme düzeylerinin ise iş doyumunu arttırdığını (Durualp & Kaytez, 2016; Sezici & Akkaya, 2019) göstermektedir. Gerek akademik gerekse gelişimsel olarak çocukların desteklenmesinde öğretmen nitelikleri önemli yere sahip olmaktadır. Öğretmenlerin zekâ alanları öğretimi doğrudan etkileyen (Sarı, 2019), öz yeterlikleri ise çocuğun akademik başarısını en çok etkileyen (Guo, Piasta, Justice & Kaderavek, 2010) ve öğretmenlerin çocuk sevgisi ise iletişime dayalı meslek olan öğretmenliği sağlıklı ilişkiler ile sürdürülebilmesini etkileyen (Turan & Yılmaz, 2019) en güçlü faktörler olarak görülmektedir.

Dolayısıyla öğretmenlerin çoklu zekâ, özyeterlik algısı ve çocuk sevgilerinin çocukların gelişim ve öğrenmelerini, eğitimin kalitesini etkileyebileceğinden yola çıkılarak bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın ilk bölümünde “problem durumu”, “araştırmanın amacı” ve “önemi”, “varsayımları”, “sınırlılıklar” ve “tanımlara” yer verilmiştir. İkinci bölümde ise çoklu zekâ, öz yeterlik ve çocuk sevmeye konularına ilişkin “kavramsal çerçeve” ve “ilgili araştırmalara” yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde; “araştırma modeli”, “çalışma grubu”, “veri toplama araçları”, “veri toplama yöntemi” ve “verilerin analizi” verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırma “bulguları” ve bulgulara ilişkin “yorumlar”; beşinci ve son bölümde ise “sonuç” ve “önerilere” yer verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesinin hem çocuğun yaşamında hemde eğitimde kalitenin artırılması bakımından önemli etkiye sahiptir (Gültekin, 2020). Öğretmen nitelikleri eğitim kalitesi açısından değerlendirildiğinde “öz yeterlik” kavramı öne çıkmakta (Perera & John, 2020), öz yeterlikleri güçlü öğretmenlerin çocukla, aile ile ilişkilerinin güçlü olduğu dikkati çekmektedir (Alaçam, 2015). Ayrıca çoklu zekâ alanlarının öğrenme faaliyetlerini düzenleme ve kendini geliştirme bakımından (Bümen, 2002), çocuklara olan sevgilerinin çocuğa ve aileye ulaşma, motivasyonunu sürdürme gibi açılardan (Özkal, 2020) eğitimde kaliteyi sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanları, öz yeterlik inançları ve çocuk sevmeye düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın temel amacına ilişkin aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanları nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanları;
 - 2.1. Mesleği tercih etme durumu
 - 2.2. Mesleki deneyim yılı
 - 2.3. Sınıfındaki çocuk sayısı
 - 2.4. Okul öncesi eğitim kurumunun türüne göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ne düzeydedir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları;
 - 4.1. Mesleği tercih etme durumu
 - 4.2. Mesleki deneyim yılı
 - 4.3. Sınıfındaki çocuk sayısı
 - 4.4. Okul öncesi eğitim kurumunun türüne göre anlamlı fark göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri nasıldır?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri;
 - 6.1. Mesleği tercih etme durumu
 - 6.2. Mesleki deneyim yılı
 - 6.3. Sınıfındaki çocuk sayısı
 - 6.4. Okul öncesi eğitim kurumunun türüne göre anlamlı fark göstermekte midir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanları, öz yeterlik inançları ve çocuk sevme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Her insanın sosyal yetenekleri ve ilgileri birbirinden farklıdır. İlgiler ve yetenekler bireye baskın olunan zekâ türü hakkında ipuçları vermektedir. Zekâ alanları bireylerin bilgi edinme stillerini de belirleyebilmektedir. Öğretim süreçlerinde zekâ alanlarının dikkate alınması hem çocuk için hem öğretmen için etkili öğretim sağlarken disiplin sorunlarının önüne geçilmesinde de etkili olabilmektedir (Gülşen, 2019; Saban, 2005). Öğretmenlerin zekâ alanlarının belirlenmesi; kendi özelliklerine uygun öğretim stratejileri oluşturmak, öğretmenlerin kendi güçlü yönlerini fark etmelerini sağlamak ve çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılamak açısından katkı sağlayacaktır (Luo & Huang, 2018).

Bireyler öz yeterlik inançları doğrultusunda hareket eder, yaşamlarını biçimlendirirler (Bandura, 1994). Öz yeterlik bireylerin bir durum karşısında başarılı olup olmayacaklarına ilişkin yargılarından oluşmaktadır. Bu yargılar harekete dönüştüğünde ise bireyin performansını doğrudan etkilemektedir (Zimmerman, 2000). Birçok işte olduğu gibi öğretmenlikte de karşılaşılan durum ve olaylar karşısında üstün bir performans ve etkililik sağlamak için öz yeterlik inançlarının yüksek olması gerekmektedir. Bireyin karşılaştığı engellere gösterdiği direnç ve çaba algıladığı öz yeterlik inançları ile ilişkilidir (Bandura, 1977). Zorluklar karşısında mücadeleci tavır sergileme ve karşılaşılan engellerin üstesinden gelme gibi yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmen özellikleri etkili sınıf yönetimini ve pozitif sınıf iklimini de artırmaktadır (Çetinkaya, 2019).

Öğretmenlerin çocukları sevmeleri çocukla iletişim kurmalarını sağlamaktadır (Uğurlu, 2013). Sevildiğini ve değerli olduğunu hisseden çocuk tüm bu duygulara eşlik eden bir diğer duygu güven ile birlikte kendisini keşfetmeye ve öğrenmeye hazır hissetmektedir. Öğretmenlerin çocukların fiziksel, duygusal-sosyal, entelektüel gelişimlerinden kaynaklanan farklılıklarını fark edip duyarlı olmaları, onlara gereken sevgi ve ilgiyi göstermeleri beklenmektedir (Ercan, 2014).

Öğretmenlerin sahip olduğu baskın zekâ alanlarının ve özyeterliklerinin belirlenmesi, sahip olduğu potansiyelin farkında olmaları ve bunu etkili şekilde kullanabilmelerine, dolayısıyla öğrenme etkinliklerini daha verimli sürdürebilmelerine katkıda bulunacaktır. Okul öncesi öğretmenlerin çoklu zekâ alanları, öz yeterlik inançları ve çocuk sevgilerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın öğretmen yetiştirmeye yönelik politikaları geliştirme, öğretmen

niteliklerine olan farkındalığı arttırma, öğretmenlerin öz farkındalıklarını attırma ve araştırmacılara da rehberlik sağlama bakımından fayda sağlayacağı düşünülmektedir

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanları, öz yeterlikleri ve çocuk sevmeye düzeylerinin incelenmesi amacı ile yapılan bu araştırmada;

- Ölçme araçlarının araştırmaya gönüllü katılan öğretmenler tarafından objektif düşünceleri ve duyguları yansıtılarak doldurulduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırma Sınırlılıkları

Araştırma;

- Veri toplamak amacıyla kullanılacak “Çoklu Zekâ Ölçeği”, “Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği”, “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği”nden elde edilen verilerle,
- Gaziantep ilinde, 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çoklu Zekâ: “Genel zekâ anlayışına karşı çıkan Gardner’ın bedensel-kinestetik-kinestetik yeteneklerden mantıksal yeteneklere kadar çeşitli becerileri kapsayan birden fazla zekânın varlığını savunduğu kuram”dır (Setiawan & Ilmiyah, 2020).

Öz Yeterlik İnancı: “Olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceğine ilişkin inançtır” (Tepe, 2011).

Sevgi: “Sevdiğimiz şeyin büyümesi ve yaşaması için gösterdiğimiz etken ilgidir” (Fromm, 2000).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanları, öz yeterlik inançları ve çocuk sevmeye düzeylerinin incelenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde çoklu zekâ alanları (zekâ, zekânın tarihsel gelişimi, çoklu zekâ kuramı), öz yeterlik inançları (öz yeterliğin psikolojik süreçleri, öz yeterlik inançlarının kaynakları, öz yeterlik türleri, öğretmen öz yeterliği) ve çocuk sevgisi açıklanmıştır.

2.1. Zekâ

İnsanlar var olduğu günden bu yana birbirinden farklı ve kendilerine özgü insani potansiyellere sahiptirler. Kendine özgü olan kavramlardan en öne çıkan ise zekâdır (Tuğrul & Duran, 2003). Tek yumurta ikizlerinde dahi tamamen aynı zekâ profillerine rastlanmamaktadır, zekâ insanlar birbirinden ayırtıran boyut olarak düşünülmektedir (Gardner, 2017). Birçok bilim insanı zekâ kavramına ilişkin farklı tanımlarda bulunmuştur. Soyut bir kavram olan zekâ bazen bir testten alınan puan bazen ise “çevreye uyum sağlama” yeteneği ya da “problem çözme yeteneği” olarak açıklanmıştır (Bümen, 2011, s. 1). Örneğin; Weschler’e göre zekâ; bireyin davranışlarında amaç, düşüncelerinde mantık arayışı olmakla birlikte çevresindeki ilişkilerde de etkili olabilme kapasitesiyken Piaget’e göre zekâ; kişinin çevre ile etkileşimi sonucunda çevreye uyumunun özel bir hali, zihinsel yapı ile çevre arasındaki dinamik denge ve zihinsel eylemler sistemidir (Kaya, 2015, s.

178). Spearman’a göre zekâ; bireyin bütün fonksiyonlarına etki eden düşünsel bir güçtür (Sak, 2016).

2.1.1. Zekânın Tarihsel Gelişimi

Zekâ kavramının gelişim süreci 19. Yüzyıl başlarında Galton’un yapmış olduğu araştırmalarla başladığı söylenebilmektedir. Galton’a göre zekâ; genel bir kapasite ve duyu organları ise bilgi edinme yollarını oluşturduğu için genel bilişsel temelleri oluşturmaktadır. Galton’a göre zeki bir bireyin duyuşsal ayırt ediciliği diğer bireylerden daha gelişmiştir. Binet, Galton’un zekâyâ ilişkin görüşlerine karşı çıkmıştır, ona göre ise zekâ karmaşık zihinsel işlevlerin çalışması ile ancak ortaya konur bireysel farklılıklar karmaşık işlevlerde ortaya çıkmaktadır (Sak, 2019). Spearman’ın çift etmen kuramı ise çoklu yaklaşımların temelini niteliğindedir. Çift Etmen Kuramına göre zekânın iki etmenden oluşmaktadır; genel zihinsel becerileri içeren ve zekâ testlerinde gözlenebilen faktörü “g” ve bireyin özel yeteneğini içeren faktörü ise “s” faktörü olarak isimlendirilmektedir. Zekâ bu faktörlerin birlikte çalıştığı bir kapasite olarak değerlendirilmektedir (Başaran’dan aktaran Uysal, 2006; Kurttaş, 2012; Öztürk, 2012; Plotnik’ten aktaran Gürer & Tat, 2010).

1920’lerde Thorndike zekânın “soyut”, “mekanik” ve “sosyal zekâ” olarak üç bölümden oluştuğunu ifade etmiştir. Soyut zekâ; düşünceleri ve soyutlamaları anlama ve yönetme yeteneği, “mekanik zekâ”; fiziksel çevrenin nesnelerini anlama ve yönetme yeteneği iken “sosyal zekâ”; insanları anlama ve ilişkileri yönetme yeteneği olarak açıklanmıştır. Thorndike’in bu çalışmaları sosyal zekânın temellerini ortaya koymuştur (Bar-On, 2006; Thorndike & Stein, 1937). 1930’lara gelindiğinde ise Thurstone zekâyâ ilişkin görüşlerini Birincil Zihinsel Yetenekler Kuramında açıklamıştır. Bu kurama göre zekâ sözel algı, sözel akıcılık, sayısal yetenek, görsel uzamsal algı, hafıza, muhakeme, algı ve kavrama hızı şeklinde yedi faktörü içermektedir. Kuram Spearman’nin olduğu gibi çoklu anlayış temelinde gelişmişse de Spearman’dan farklı olarak Thurstone bu faktörlerin birbirinden ayrı çalıştığını fakat birlikte değerlendirildiğinde genel zekâyı ortaya koyduğunu belirtmiştir (Eleanor & Sharon’dan aktaran Oklan Elibol, 2000; Morris’ten aktaran Aysel, 2006; Sak, 2019). Catell, zekâyı akıcı ve kristalize zekâ olarak iki faktörde incelemiştir. Kristalize zekâ yaşantılardan edinilenlerin bir sonucu olarak ortaya çıkarken akıcı zekâ

kalıtsal olarak getirilen yetenekleri, zekâ testlerinde ölçmek istenilen yetenekleri karşılamaktadır. Akıcı zekâ 14-15 yaşlarında maksimum düzeyde performans gösterirken, Kristalize zekâ 28 ve hatta daha ileriki yaşlara kadar gelişmektedir. Akıcı zekâ 22 yaşından itibaren düşüş gösterme eğiliminde iken Kristalize zekânın ise daha geç ve yavaş bir düşüş göstereceği düşünülmektedir (Cattell, 1963; Sak, 2019).

Guilford, Zekânın Yapısı kuramında birincil yetenek kategorilerini temsil eden kübik modeli oluşturmuştur. Zekâyı işlemlerine göre; ürün, içerik, işlem olarak üç boyuta ayırmıştır. Guilford bu üç boyutun süreçlerini şöyle açıklamıştır: İçerik; figür, sembol, anlam, davranış süreçlerinden oluşurken, işlem; biliş, hafıza, ırsak düşünme, yakınsak düşünme, değerlendirme süreçlerinden oluşur bununla birlikte, ürün boyutu; birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüştürme ve uygulamalardan oluşmaktadır (Bümen, 2002; Guilford, 1961).

Piaget ise zekâ için çevreye uyum sağlama yeteneği olduğunu söylemiş, zekâya ilişkin kavramları şema, özümleme, dengeleme, düzenleme olarak açıklamıştır. Piaget'e göre bireyler şemalar sayesinde çevreyi anlayıp uyum sağlamaktadırlar. Yeni bir bilgiyi var olan bilişsel yapının içe yerleştirilmesi özümleme var olan şemaları yeni bir bilgiyi anlamak için yapılandırması ise düzenleme olarak açıklanmıştır. Bu şekilde çevreye uyum sağlayabilme durumunu ise dengeleme olarak tanımlamış ve zekâyı çevreye uyum ile ilişkilendirmiştir. (Senemoğlu, 2005).

Bu yaklaşımlara göre zekânın tanımı ve niteliği psikolojideki kuramsal yaklaşımlara göre değişmektedir (Kurttaş, 2012), akademik ve genetik özellikler ile açıklanan zekâ kavramı zamanla çok boyutlu olmaya doğru evrilmiştir. Son yıllarda zekânın sadece akademik becerileri içermediği, çok faktörlü olduğu (Shearer, 2004), sosyal ve duygusal yetileri içerdiği ve yaşam boyu geliştirilebilir olduğu belirtilmektedir.

2.2. Çoklu Zekâ Kuramı

Zekâ için yapılan tanımları yeterli bulmayan Gardner, alışlagelmiş zekâ anlayışını “IQ tarzı düşünme” şeklinde adlandırıp şu şekilde yorumlamıştır; “İnsanlar ya zekidir ya değildir, o şekilde doğmuşlardır bunu değiştirmek için yapılabilecek pek fazla şey yoktur ve IQ testleri de size zeki insanlar arasında olup olmadığınızı söyler. Üniversite

girişlerinde kullanılan “SAT” (Scholastic Aptitude Test) testi de, tek bir yetenek türünün geleceğinizi belirlediğini öne süren anlayışa dayalıdır. Bu tarz düşünce toplum için de yaygındır.” (Goleman, 2014, s. 67).

Gardner’ın “zekânın tek bir şey mi yoksa çeşitli bağımsız entelektüel yetiler mi?” olduğu sorusuna yanıt aramak üzere ilki afazili inme geçiren insanlar diğeri ise çocuklar olmak üzere iki grupta çalışmıştır. Gardner çocukların bilişsel gelişiminin yanı sıra bununla ilişkili eğitimsel gelişimlerini de incelemiştir. Çalıştığı her iki grupta da bir performans alanındaki gücün başka bir alandaki karşılaştırılabilir gücü güvenli şekilde yordamadığı kanısını ortaya koymuş ve zekâyı psikolojik, nörolojik, sosyolojik ve birçok alanda sistematik ve disiplinler arası olarak incelemiştir. Bu araştırmaların ve incelemelerin sonucu olarak Çoklu Zekâ Kuramı ortaya çıkmıştır (Gilman, 2001). Gardner’a göre zekâ hakkındaki anahtar kelime “çoğul” dur, zekâ ise “bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve karmaşık yapıları çözüme ulaştırılması gereken problemleri keşfetme olanağı” olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 2014; Saban, 2005).

Çoklu zekâ kuramının altında yatan temel fikir zeki olmanın yalnızca iki değil birçok yolu olduğudur (Barrington, 2004). İnsanlar birbirleri ile ilişkili özerk zekâ alanlarına sahip olarak daha iyi tanımlanabilmektedirler. Zekâ üzerinde yapılan çalışmalar ve akademik yayınlarda dilsel ve mantıksal zekâ alanlarının kombinasyonları üzerine yoğunlaşmaktadır, bu kombinasyon alışlagelmiş zekâ testlerinin kapsamına karşılık gelmektedir. Gardener (1983) çoklu zekâyı sözel, mantıksal, uzamsal, bedensel-kinestetik-kinestetik-kinestetik, ritmik/müzik, kişilerarası ve içsel (1983’teki listeye göre) olarak belirlenen yedi zekâ alanı tanımlayarak insanın tüm kapasitesini ortaya çıkarmaya çalışmıştır (Gardner, 2017). İnsan türünün bu yedi düşünsel alana sahip olabilmek için bin yıl boyunca evrimleştiği iddia edilmiştir. Chomsky (1980) bu yedi düşünsel alanı biyolojik bir metafor olarak ele aldığında her bir alanı zihinsel bir organ olarak değerlendirmiştir (Gardner & Hatch, 1989, s.5). Gardner (1983) bu zekâ alanlarına ilerleyen yıllarda “doğacı zekâ” ile “varoluşçu zekâ” alanları da eklemiştir (Gardner’dan aktaran Saban, 2005).

Çoklu zekâ kuramının savunduğu en önemli noktalardan biri de zekânın sabit ya da durağan olmadığıdır (Gardner, 1993). Kuramın anahtar kavramı olan çoğul kelimesinden yola çıkarak insanların sahip oldukları zekâ alanlarını göreceli olarak geliştirilebileceği

savunulmaktadır (Çalışandemir & Bayhan, 2011). Oysa geleneksel anlayışta zekâ; kalıtsal ve sabit bir olgu olarak kabul edilir (Hill, 2015). Gardner Alfred Binet'in geliştirdiği zekâ testinin matematiksel ve dil bilgisel zekâ alanı puanlarını yansıttığını kabul etmekle birlikte insan beyni modüler bir yapıya sahip olduğunu ve farklı sembol sistemleri kullanılarak (dilsel, sayısal, görsel vb.) farklı psikolojik işlemler gerçekleştiğini savunmaktadır (Gardner & Hatch, 1989). Bu nedenle eğitimde bireylerin asıl odak noktaları yaptıkları değil, yapılabilecekleri olması gerektirir. Bireyler birbirlerinden farklı düşünce sistemlerine sahip olduklarını kabul ettiğinde ve bu sistemleri önemsedikleri durumda bütün bireyler için eğitimde etkililik de artacaktır. Birey çeşitli zekâ bileşenlerini keşfettiğinde sorunlarla başa çıkabilme başarısı da artacaktır (Abacı & Baran, 2007; Aksu, Aktaş, Gökmen, Ekici, & Ogelman, 2012; Gardner, 1993).

2.2.1. Gardner'ın Zekâ Kriterleri

Çoklu zekâ alanlarını belirlemede bir yeteneğin zekâ olduğuna karar vermek için yeteneğin dayandığı bir takım ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Gardner'a göre bu ölçütleri "Beyindeki bir hasar yüzünden izole olma potansiyeli", "Bilginler, dâhiler ve diğer istisnai bireyler", "Tanımlanabilir bir kilit operasyon ya da operasyonlar dizisi", "Farklı bir gelişim hikâyesi ve tanımlanabilir bir uzman performansı", "Evrimsel bir tarih ve aklın evrimi", "Psikometri bulgularının katkısı", "Bir sembol sisteminde kodlanmaya (kendini gerçekleştirmeye) duyarlılık" oluşturmaktadır (Armstrong, 2009; Gardner, 2017).

Beyindeki bir hasar sebebi ile izole olma potansiyeli; beynin belirli bölgelerini etkileyen kaza veya hastalıklara maruz kalan kişilerin bazı durumlarda, beyin lezyonları bir zekâyı bozarken diğer tüm zekâları olduğu gibi bırakmasını ifade eder.

Bilginler, dâhiler ve diğer istisnai bireyler; farklı alanlarda geri olmasının yanı sıra, belli bir yetenek alanının ya da yeteneğin gelişmesinden bahsedilmektedir. Bu durum insan zekâsının görece yatılmış bir şekilde değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Tanımlanabilir bir kilit operasyon ya da operasyonlar dizisi; Gardner, bir bilgisayar programının çalışması için bir dizi işleme gerek duyması gibi, her zekânın kendine özgü çeşitli etkinlikleri yürütmeye hizmet eden bir dizi temel işlemlere sahip olduğunu

belirtilmektedir. Bedensel-kinestetik-kinestetik zekânın göstergesi olarak başkalarının hareketlerini taklit etme becerisi örnek verilebilir.

Farklı bir gelişim hikâyesi ve tanımlanabilir bir uzman performansı; her zekâ temelli faaliyetin kendi gelişimsel yörüngesi vardır; yani, her faaliyetin erken çocukluk döneminde ortaya çıkma zamanı, kişinin yaşam süresi boyunca kendi zirvesine ulaşma zamanı ve yaşlandıkça hızlı veya kademeli olarak düşüş gösteren kendi modeli vardır.

Evrimsel bir tarih ve aklın evrimi; her türün zekâ gösterdiği bir alan mutlaka vardır insanlar bu duruma ait bir istisna değildir. Evrimsel geçmişin başka organizmalarla paylaştığı beceriler olduğu bilindiği sürece zekâ olarak kabul edilebilmektedir. Bu noktada başka türlerde tek başlarına bulunan bu beceriler insanlarda bir arada var olması gerekmektedir. Örneğin müzikal zekânın bazı yönleri diğer türlerde görülse de sadece insanlarda bir bütün olarak bulunmaktadır. Çoklu zekâ kuramı tarihsel bağlamda incelendiğinde geçmişte bazı zekâ alanları örneğin; avcılık ve toplayıcılık yapılan dönemlerde doğacı ve bedensel-kinestetik-kinestetik öne çıkmıştır.

Psikometri bulgularının katkısı; zekâ teorilerinin geçerliliğini ortaya koymak için zekâ testlerine başvurulmaktadır. Gardner her ne kadar standart zekâ testlerinin destekçisi olmasa da çoklu zekâ teorisini desteklemek için mevcut birçok standart teste bakılabileceğini öne sürmektedir ancak psikometrik bulgular, yine de her zaman dümdüz yorumlanmamalıdır.

Bir sembol sisteminde kodlanmaya (kendini gerçekleştirilmeye) duyarlılık; zekânın en iyi göstergelerinden biri, sembolleri kullanma becerisidir. Örneğin; bir kelime yalnızca bir dizi işaret kombinasyonundan ibaretken bireyde çağrıştırdığı görüntüler, anılar ve olaylar vardır. Sembolize etme becerisinin, insanları diğer türlerin çoğundan ayıran en önemli faktörlerden biri olduğu öne sürülmüştür. Gardner'ın sekiz zekâ alanının her biri sembolize edilebilmektedir. Her zekânın kendine özgü sembolü vardır. Uzamsal zekâ için mimarlar tarafından kullanılan grafik dili; dilbilimsel zekâ için Fransızca, Çince, İspanyolca gibi bir dizi sözlü ve yazılı dil vardır (Armstrong, 2009; Gardner, 2017).

2.2.1.1. Çoklu Zekâ Alanları

Gardner, Çoklu Zekâ Kuramına göre zekâ alanlarını “sözel-dil zekâsı”, “müziksel-ritmik zekâ”, “mantıksal-matematiksel zekâ”, “uzamsal zekâ”, “bedensel-kinestetik-kinestetik-kinestetik zekâ”, “kişilerarası zekâ”, “içsel zekâ”, “doğacı zekâ”, “varoluşsal zekâ” olarak açıklamıştır.

Varoluşsal zekâ alanı için çalışmalar devam etmekte iken, henüz kriterleri karşıladığına ikna olmadığını söylemişse de potansiyel bir zekâ alanının ötesinde olduğunu da vurgulamıştır (Gardner & Moran, 2006). Nitekim 2008 yılına kadar varoluşsal zekâ alanını da kapsayan bir ölçek geliştirilmemiştir, McClellan ve Conti 2008 yılında dokuz zekâ alanının da dikkate alındığı Multiple Intelligence Survey’i (Çoklu Zekâ Ölçeği) geliştirmiştir (Babacan & Dilci, 2012).

2.2.1.1.1. Sözel Dil Zekâsı

Dilsel zekâ sözcükleri okuma anlama konuşma içerisinde etkili bir biçimde kullanma becerisini içerir. Dil zekâsı açıklama ve ifade etme becerileri açısından önemlidir. Gardner şairi dil zekâsının özü olarak tanımlar. Bu zekâ alanında beceri gerektiren diğer mesleki alanlar öğretmenlik, gazetecilik ve psikolojidir. Dilsel zekânın standart zekâ testleri tarafından ölçülebilen becerileri arasında kelime bilgisi ve okuduğunu anlama yer alır (Shearer, 2004).

2.2.1.1.2. Müziksel Ritmik Zekâ

Bu alan ritim, müzik ve işitme ile ilgilidir. Müzikal ritmik zekâsı yüksek olanlar seslere, ritimlere, tonlara ve müziğe karşı daha fazla hassasiyet gösterirler. Bu zekâ alanında en etkili bileşeni işitme olduğundan dersleri en iyi işitme yolu ile öğrenebilirler. Bununla birlikte bir şeyi ezberlemek ya da öğrenmek için şarkıları ve ritimleri kullanırlar. Bu zekâ alanı baskın bireylerin arasında müzisyenler, şarkıcılar, orkestra şefleri ve besteciler yer alır (Gardner, 1983).

2.2.1.1.3. Mantıksal Matematiksel Zekâ

Matematik dünyanın işleyiş sistemlerini açıklayacak kuram ve modeller geliştirmeye yarayan birçok araçtır. Matematik yeteneği umut vaat eden bir düşünce keşfedip bunun ayrıntılarında kafa yorma becerisini gerektirmektedir. Matematiksel zekânın temelinde önemli problemleri fark edip ve bu problemlere çözüm yolları bulma becerisi yatmaktadır (Gardner, 2017). Matematiksel zekâsı baskın bireyler neden sonuç ilişkileri kurmaya, varsayımsal yaklaşımlar göstermeye ve sorgulamaya yatkın, bunlara benzer soyut işlemlere karşı oldukça hassastırlar. Sayıları oldukça etkili kullanırlar, nesneleri belli kategorilere ayırırlar, niceliksel olarak sayısallaştırarak ve hesaplayarak soyut ilişkiler üzerinde kafa yormaktadırlar (Saban, 2005).

2.2.1.1.4. Uzamsal Zekâ

Uzamsal zekâ, uzamsal dünyayı zihninizde içsel olarak temsil etme yeteneğini ifade eder. Bu zekâ alanı, sanatta veya bilimlerde kullanılabilir. Bir pilot, satranç oyuncusu ve bir heykeltıraş uzamsal zekânın temsilidir. Uzamsal zekâsı baskın bireyler aynı unsurun farklı örneklerini ve değişim geçirmiş hallerini tanıyabilir; hayal gücünü kullanabilir ve gerçeğe dönüştürebilirler. Uzamsal zekâ görünüşte birbirinden oldukça uzak iki alan arasında benzerlikler bulurken de kendini gösterir. Örneğin; Darwin'in "hayat ağacı" metaforunda, Freud'un bilinç düzeylerini buzdağına benzettiği durumda, Dalton'un atomun yapısını güneş sistemi ile bağdaştırdığında yine uzamsal zekâ kendini göstermektedir (Gardner, 2017; Hodge, 2005).

2.2.1.1.5. Bedensel-kinestetik-kinestetik Kinestetik Zekâ

Kinestetik zekâ; bedenin fonksiyonel olarak ya da ifade amacıyla ustaca kullanılabilme becerisi ve nesneleri profesyonelce yönlendirebilme kabiliyetidir (Gardner, 2017). Bedensel-kinestetik zekâsı baskın bireyler duygu ve düşüncelerini ifade etmede; atletler, dansçılar, aktörler, mim sanatçıları gibi beceri gösterirken yine tamirciler, heykeltıraşlar, cerrahlar da bedensel-kinestetik kinestetik zekânın baskın olduğu meslek gruplarındandır. Bu zekâ grubu güç, denge, hız, koordinasyon, el becerisi, esneklik gibi fiziksel becerilerin tümünü kapsamaktadır (Armstrong, 2009).

2.2.1.1.6. Kişilerarası Zekâ

Gardner kuramı ilk ortaya attığında kişilerarası zekâyı, kişisel zekâ başlığı altında değerlendirmiştir. Sonraki çalışmalarında ise iki ayrı zekâ alanı olarak kabul edilebileceğini vurgulamıştır. Kişilerarası zekâsı baskın bireyler başkalarının duygularını, niyetlerini tanımada oldukça yeteneklilerdir, yüz ifadeleri, sesleri ve hareketlerine karşı yüksek duyarlılık sahibilerdir. Birçok farklı kişilerarası ipuçları yakalamakta ve bunu pragmatik bir dönüt haline getirmekte güçlülerdir (Örnek: bir grup insanı organize etmek) (Armstrong, 2009; Selçuk, Kayıtlı & Okut, 2004).

2.2.1.1.7. İçsel Zekâ

İçsel zekâ insanda çok karmaşık ve son derece farklı duyguları fark edip sembolleştirebilmesini sağlamaktadır (Gardner, 2017). İçsel zekâsı baskın bireyler kendinin güçlü ve zayıf yanlarını bilir, sahip olduğu duyguların ihtiyaçların ve hedeflerinin farkındadır. Kendilerine güvenirliler öz disiplini yüksektir, yalnızlıktan hoşlanmaktadırlar (Saban, 2005).

2.2.1.1.8. Doğacı Zekâ

Doğacı zekâ, doğal ve insan yapımı nesneler arasında ayırım yapma ile ilgili bilgileri işler; bu, doğal fenomenler arasındaki farklılıkları tanıma, gruplama ve etiketleme kapasitesinden türetilir. Doğacı zekâyı sahip bireyler etraflarında bulunan fauna ve florayı bir uzman gibi sınıflandırmaya yatkındırlar. Kentsel ortamda doğan bireyler ise arabalar nesneler vb. gibi cansız varlıkları sınıflandırmakta ustaca davranırlar (Armstrong, 2009; Gardner & Moran, 2006).

2.2.1.1.9. Varoluşsal Zekâ

Varoluşsal zekâ alanı sonsuzluğu, son derece küçük değerleri, duyuşsal verilerin ötesinde olayları veya soruları düşünme, bireyin varlığını bir bağlam içine yerleştirme yeteneğini öne çıkarmaktadır. Varoluşsal zekâ alanının baskın olduğu ideal mesleklere örnek olarak ise

kozmozolog, filozof verilebilir (Hasnidar, Sulihin & Elihami, 2020; Moran, Kornhaber & Gardner, 2006).

2.3. Öz Yeterlik

Duygu ve davranışların incelenmesi hem psikoloji hem de eğitim alanında birçok soruna çözüm bulunmasında etkili olmuştur. Yapılan araştırmalarda görülmüştür ki öğretmenlerin yeterlik duygusu arttığında öğrencilerin akademik başarılarında ilerlemeler kaydedilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları kendi yeteneklerini değerlendirerek, öğrencide olumlu değişiklikler meydana getirme becerisini belirlemektedir (Gibson & Dembo, 1984).

Bandura (1977) sosyal öğrenme teorisinde, inançların davranışlarla yakından ilişkili olduğu görüşünü ortaya koymuştur (Andersen, Dragsted, Evans, & Sørensen, 2004). Bandura'ya göre kişinin davranışları çevresinin, zihinsel becerilerinin ve öz yeterlik algısının etkisiyle oluşur (Karahana, 2008). İnançların bireyin davranışlarını etkilediğini reddeden bir kuramın davranışları açıklamak konusunda yetersiz kalacağını savunmuştur (Kurbanoglu, 2004). Bandura öz yeterlik kavramını, sosyal öğrenme kuramının kilit bileşeni olarak tanıtmadan önce, insan motivasyonunu sonuç beklentileri çerçevesinden tartışmıştır (Zimmerman, 2000). Sonuç beklentisi bir kişinin belli bir davranışın belli sonuçlara yol açacağını tahmini olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1977). Sonuç beklentisinin ve öz yeterliğin motivasyon üzerinde etkili olacağını varsaysa da öz yeterliliğin daha büyük bir pay sahibi olduğunu öne sürmüştür, çünkü insanların beklediği sonuç büyük ölçüde ne kadar iyi performans gösterecekleri yargılarına bağlıdır. Bandura öz yeterliliği: “kişinin hedeflediği sonuca ulaşmak için yapacağı eylemleri organize etme, planlama ve yürütme yeteneklerine ait kişisel yargıları” olarak resmen tanımlamıştır (Zimmerman, 2000).

Bireyin öz yeterlik inançları ne kadar güçlüyse eyleme karşı gösterdiği çaba o kadar artar (Bandura, 1977). İnanç sistemi, insan eylemlerinin temelidir. İnsanlar eylemleri ile hedefledikleri sonuçları yaratabileceklerine inanmadıkları sürece engeller ve zorluklar karşısında direnmeleri ve çaba göstermeleri mümkün olmayacaktır (Bandura, 1999).

2.3.1. Sosyal Öğrenme Kuramının Temel İlkeleri

Sosyal öğrenme kuramının kilit bileşeni olan öz yeterlik kavramı sosyal öğrenme kuramının dayandığı altı temel ilke ile açıklanmaktadır.

2.3.1.1. Karşılıklı Belirleyicilik

Bandura (1997)' ya göre bireyin davranışlarında çevresel ve bireysel etmenlerin karşılıklı etkili olduğu belirtilmiştir. Bu etkileşimler ise bireyin sonraki davranışını etkilemektedir. Karşılıklı belirleyiciliğe göre; çevre davranışları, davranışlar da çevreyi etkileyebilmektedir, kişinin bireysel özellikleri bulunduğu çevreyi değiştirebilmekte ve çevre de kişinin bireysel özelliklerini değiştirebilmektedir. Bireyin gelecek davranışlarını çevre, bireysel özellikler ve davranış etkilemekle beraber her biri farklı durumlarda farklı ölçülerde gelecek davranışı etkilemektedir. (Karahana, 2008)

2.3.1.2. Sembolleştirme Kapasitesi

İnsanlar dış etkileri semboller yoluyla algılar ve bilişsel olarak betimlerler. Bandura (1997)'ya göre algılanan semboller düşüncenin mekanizmasının oluşturmaktadır. Algılanan semboller sayesinde insanlar zihinlerinde henüz gerçekleşmemiş olayları kurgulayabilir, test edebilir, merak edebilir ve buna ilişkin bir beklenti içine girebilmektedirler. Semboller bilişsel olarak betimlenerek düşünce haline gelir ve bireyin sonraki davranışlarını etkileyen materyallerdir (Bayrakçı, 2007; Karahana, 2008). Bilgi ve düşünce becerileri bilişsel olarak problem çözebilmeyi sağlamaktadır. Sorunları yalnızca eylemde bulunarak ve olası kötü sonuçlara katlanarak çözmek yerine genellikle insanlar olası çözümleri bilişsel olarak test eder ve harekete geçmeden önce tahmin edilen sonuçlara göre davranışta bulunur ya da davranıştan kaçınır. Sembolleştirme kapasitesinin olağanüstü genişliği duysal deneyimleri aşarak yeni ve yaratıcı fikirler ortaya atılmasını sağlamaktadır (Bandura, 1989).

2.3.1.3. Öngörü Kapasitesi

Birey geçmiş yaşantılarını semboller ve düşünceler olarak zihnine kodlamaktadır, düşünme etkinlikten önce geldiği için birey geleceği planlayabilmektedir, amaçlar belirleyebilmekte bu amaçlara yönelik etkinlikte bulunabilmekte, sonuçlarını tahmin edebilmektedir (Senemoğlu, 2005).

2.3.1.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi

İnsanlar yalnızca kendi davranışları ve davranışlarının sonuçlarını görerek öğrenmemektedir, aksi durumda yaşam oldukça sınırlanmaktadır. İnsanlar, özellikle çocukluk çağında çevresindeki insanların davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrenirler. Dolaylı öğrenme bireyin doğrudan yaşantılarının yanı sıra başkalarının yaşantılarını gözlemleyerek de öğrenebileceğini açıklamaktadır (Senemoğlu, 2005). Bilgi ve beceriler yalnızca doğrudan deneyim yoluyla edinilebilir fikri son derece zaman kaybı yaratmaktadır, edinme sürecinin azalması hayatta kalmak için büyük önem taşımaktadır (Bandura, 1989).

2.3.1.5. Öz Düzenleme Kapasitesi

İnsanlar sosyal öğrenme kuramına göre etraflarında olan biteni gözlemleyerek kendi davranışları için bir temel oluşturmaktadır. Bu durum insanların kendi motivasyon, duygu, düşünce ve eylemleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlamaktadır (Brown'dan aktaran Bayrakçı, 2007). Bireyin yaşamı boyunca bulunduğu eylemlerde kendi içsel standartları ve motivasyonuna dayanmaktadır (Bandura, 1989).

2.3.1.6. Öz Yargılama Kapasitesi

İnsan olmanın en belirgin özelliği öz yargılama becerisidir. Bu durum insanların deneyimlerini analiz etmelerini düşünce süreçlerini gözden geçirmelerini sağlamaktadır. İnsanlar bu yolla yalnızca deneyimlerini anlamlandırmakla kalmaz kendi düşüncelerini de değerlendirip, değiştirmektedir. Düşüncelerini yargılayarak kendi fikirlerini izler, onlara göre hareket ederler, sonuç olarak düşüncelerinin yeterliğini yargılayıp buna göre onları

değiştirmektedirler (Bandura, 1989). Bu yargılar bireyin hangi işi ne derecede yapabileceği yahut işin sonucunda başarılı olup olamayacağına ilişkin algısını da geliştirmektedir (Korkmaz, 2018).

Bireyin kendisine ilişkin yargısına “öz yeterlik” adı verilmektedir. Bireyin öz yeterlik algısı öz yeterlik düzeyini her zaman yansıtmayabilir fakat düşünce ve davranışlarına rehberlik etmede ve buna ilişkin düzenlemeler yapabilmesinde önemli bir noktadır. Öz yeterlik amaçlanan sonuç karşısında çıkan engellere karşı gösterilen çabayı ve sebat süresini etkilemektedir (Bandura, 1977).

2.3.2. Öz Yeterliliğin Psikolojik Süreçleri

Öz yeterliliğe ilişkin inanışların etkileri dört ana psikolojik süreç aracılığı ile gerçekleşir.

2.3.2.1. Bilişsel Süreçler

Birey amaçlı davranışlarını bilişsel hedeflerini somutlaştıran öngörülerini ile düzenlemektedir. Bireysel hedeflerin belirlenmesinde bireyin kendi yeteneklerini değerlendirmesi etkili olmaktadır. Algılanan öz yeterlik ne kadar güçlüyse birey kendine o kadar yüksek ve zorlayıcı bir hedef belirlemektedir. Birçok davranış öncelikle düşüncede şekillenmektedir. Öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler olası eylemleri sonucunda ulaşacakları başarılı sonuçlara odaklanır ve bunun üzerine planlar yaparlar. Düşünceler olayların sonuçlarını tahmin etmede ve günlük yaşamda gerçekleşen olayları kontrol etmede etkilidir, bu durum öz yeterliğin kilit noktasıdır (Wood & Bandura, 1989).

2.3.2.2. Motivasyonel Süreçler

Öz yeterlik inançları kişinin motivasyonunun düzenlenmesinde etkin bir role sahiptir. Çoğu motivasyon bilişsel olarak ortaya çıkar, bilişsel motivasyonda, bireyler kendilerini motive edebilir ve eylemlerini planlayarak harekete geçebilirler. Öz yeterlik inançları oluşturup, yeni eylemlerinin sonuçlarını tahmin ederler ve uygun hedefler oluştururlar.

Başarılı çıktılar elde etmek için eylemlerini planlarlar. Algılanan öz yeterlik motivasyona çeşitli şekillerde katkıda bulunmaktadır (Bandura, 1994).

2.3.2.3. Duygusal Süreçler

İnsanların öz yeterlik inançları tehdit edici veya zor durumlarda yaşadıkları stres, depresyon seviyelerini ve motivasyon seviyelerini etkilemektedir. Öz yeterlik inancı stres yaratan faktörleri kontrol altında tutmayı sağlamaktadır. Riskler karşısında öz yeterlik inancı güçlü olan insanlar risk faktörlerinden daha az rahatsız olurken öz yeterlik inancı düşük olan insanlar yüksek kaygı duyarak çevrelerini birçok yönünde tehdit ve tehlike ile dolu olduğunu düşünmektedirler. Bireyin algıladığı öz yeterlik inancı anksiyete durumunu etkilediği gibi kaçınma davranışını da düzenlemektedir. Düşünce süreçlerini kontrol etmeyi sağlayan öz yeterlik inancı düşünce kaynaklı stres ve depresyonun düzenlenmesinde anahtar bir faktördür (Bandura, 1994).

2.3.2.4. Denetim Süreçleri

İnsanlar bir bakımdan kısmen çevrelerinin ürünüdür, insanların öz yeterlik inançları, yaptıkları faaliyet ve seçtikleri ortamları etkileyerek hayatlarını şekillendirmektedir. İnsanlara başa çıkma becerilerini aşan ortam ve faaliyetlerden kaçınırlar, ancak üstesinden gelebileceklerini düşündükleri durumları kolayca üstlenebilmektedir. Seçimleri etkileyebilen bir etmen kişisel gelişimin yönünü de etkileyebilir. Kariyer tercihleri öz yeterlik inancının etkisinin bir örneğidir (Bandura, 1994). Öz yeterlik inancı bireyin bir göreve karşı başarılı olup olamayacağına olan inancı temelinde oluşur. Öz yeterlik inancı yüksek birey hedeflediği sonuca ulaşabilmesi için içsel olarak bilişsel ve duygusal süreçlerden geçeceğine inanmaktadır. Bu durum kişinin içsel denetim sürecine olan inancını açıklamaktadır (Arseven, 2016).

2.3.3. Bireyin Öz Yeterlik İnançlarının Kaynakları

Bireyin öz yeterlik inancını etkileyen kavramlar olduğu bilinmektedir. Öz yeterlik inancını etkileyen dört kaynak vardır (Bandura, 1984).

2.3.3.1. Bireyin Kendi Yaşantıları

Bireyin edindiği olumlu yaşantılar ileride benzer durumlarda karşılaştığında kendisinde öz yeterlik inancı oluşturmaktadır. Güçlü bir öz yeterlik inancı bireyin kendi yaşantıları yoluyla oluşmaktadır (Arseven, 2016).

2.3.3.2. Dolaylı Yaşantılar

İnsanlar, çevrelerindeki başka insanların başarılarını gözlemleyerek kendi başarılı olabileceği beklentisine girebilmektedir. İnsanlar özellikle çocukluk dönemin başkalarının deneyimleri sonucunda birçok yeni deneyimleri gözleyerek öğrenmektedirler. İnsanlar bazen bir işi yapmak konusunda yeterli bilgiye sahip olması ya da olmaması durumunda harekete geçmek için cesaret gösteremeyebilir fakat kendi seviyesine yakın ya da altında olduğunu düşündüğü birisi o işi başardığında kişi o işi yapabileceğine ait öz yeterlik inancını kendisinde bulabilmektedir (Özata, 2007; Senemoğlu, 2005).

2.3.3.3. Sözel İkna

Bireyi davranışa ilişkin nasihat ve teşviklerle bireyin öz yeterlik inançlarını değiştirmek konusunda etkili olabilmektedir (Özata, 2007). Başarılı ikna ediciler, insanların yeteneklerine olan inançlarını geliştirirken aynı zamanda öngörülen başarının ulaşılabilir olmasını sağlar. Olumlu iknalar cesaret vermeyi ve güçlendirmeyi sağlarken olumsuz iknalar da öz inançları yenmeyi ve zayıflatmayı sağlar. (Pajares, 1996). Sözel iknanın bireyin performansını arttırmak için çalışmaya teşvik eden ve girişimlerde bulunma gücü veren içerikte olması gerekir (Bandura, 1997).

2.3.3.4. Duygusal Durum

İnsanların bir etkinliğe başlamadan önceki fiziksel ve psikolojik durumları öz yeterlik inançlarını etkilemektedir. Bireyin fiziksel ve ruhsal iyi olma hali bireyin hedeflediği davranış sonucuna ulaşma olasılığını arttırmaktadır (Bıkmaz, 2004). Tehdit edici durumlarda bireyde çarpıntı, nefes alıp vermede hızlanma, terleme gibi bazı fizyolojik değişiklikler meydana gelebilmekte ve bu durum bireyin öz yeterlik inancını

zayıflatmaktadır. Gevşeme rahatlama ve pozitif duygular ise bireyin öz yeterlik hissini güçlendirmektedir (Bandura, 1997).

2.3.4. Öz Yeterlik Türleri

Bandura öz yeterlik kavramını açıkladığı günden bu yana öz yeterlik kavramı hakkında pek çok çalışma ortaya konmuştur. Bunlardan en önemlisi Gibson ve Dembo (1984)'nın Bandura'nın yaklaşımından yola çıkarak yaptığı ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu çalışmada öz yeterlik; öğretmenin öğrencinin öğrenmesini sağlamada yetkin olduğuna dair inancına ait “bireysel öz yeterlik” diğeri ise öğretmenin bulundukları çevre şartlarına rağmen bireyi eğitebileceği düşüncesini baz alan “genel öz yeterlik” olarak iki boyutta ele alınmıştır (Gresham, 2001).

Soodak ve Podell (1993) ise öz yeterliği bireysel ve genel olarak ayırmıştır. Bireysel öz yeterliği; öğretmenlerin öğrenci davranışlarındaki değişimi etkileyebilme becerisiyle ilgili algısı, genel öz yeterliği ise; çevresel faktörlerle mücadelede öğretmenlerin ortaya koydukları inanç olarak ifade etmiştir.

Donald (2003) da öz yeterliği iki kavramla değerlendirmiştir. Birincisi bir alanda davranışı meydana getirebilmek için algılanan yapabilme becerisidir. Diğeri ise potansiyel engellere karşı gösterilen mücadelecilik davranıştır. Kirsch ise bunları “akademik öz yeterlik” ve “mücadelecilik öz yeterlik” olarak isimlendirmiştir (Karahana, 2008, s. 39). Bazı çalışmalarda da öz yeterliğin “öğretmen öz yeterliği” olarak açıklandığı görülmektedir (Arseven, 2016).

2.3.5. Öğretmen Öz Yeterliği

Öğretmen öz yeterliliği eğitim ile ilgili öz yeterlik çalışmalarının bir alanıdır (Henson, 2001). Öğretmen öz yeterliliği Rand şirketi tarafından yapılan bir araştırma sonucunda öğrenci başarılarını etkileyen faktörlerden biri olarak öne çıkmıştır (Woolfolk-Hoy, 2000).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları performansları açısından büyük öneme sahiptir. Öğretmenin mesleki performansını nasıl değerlendirdiği nasıl tanımladığı ve nasıl algıladığı ile ve etkili öğretmenlik performansı göstermesi ile yakından ilgili bir kavramdır (Karahana, 2008).

Öğretmen öz yeterliliği kavramına ilişkin tanımlara bakıldığında; Woolfolk-Hoy (2000), öğrencilerin öğrenmeyi teşvik etme yeteneklerine duydukları güven olarak açıklamıştır. Brouwers, Evers ve Tomic (2002) öğretmenlerin öz yeterliğini “öğrencilerin davranışlarına, akademik başarılarına, zor öğrenen öğrencilerin öğrenme güdülerine olan etkileri” şeklinde tanımlamıştır. Ashton (1984) ise öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını, “öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançlar” şeklinde tanımlamıştır, aynı zamanda başka öğretmen özelliklerinden hiçbirinin öğrencilerin başarısı ile böyle tutarlı bir ilişki oluşturmadığını belirtmiştir.

Öğretmen yeterliği etkileri bakımından önemli bir kavramdır. Öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin inancı, motive olmayan ya da güç motive olan öğrenciler için bile, katılımı ve istenen davranış değişikliğini ortaya çıkarma yeteneklerine ilişkin değerlendirmeleridir. Öğretmenlerin yeterlik inançları başarı, motivasyon, öğrenci yeterlik duygusu gibi öğrenci çıktıları ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin etkililiği ise öğrencilerin sınıf içi performansları ile ilgilidir. Etkililik, öğretmeye ilişkin çabayı, hedefleri ve istek seviyelerini etkilemektedir. Yüksek yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin, daha yüksek düzeyde planlama ve organizasyon sergileme eğilimindedir (Allinder, 1994; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Öğretmen öz yeterlik inançlarına yönelik etkili olan faktörler arasında öğretmenlerin demografik özellikleri değil eğitimsel faaliyetlerin etkililiği öne çıkmıştır (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevgisi

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar dostluk, iş birliği, şefkat, özen ve sevgi gibi bir çok kavramı öğretmenlerini model alarak öğrenirler (Senemoğlu, 1994). Sevgi çocuğun öğrenmesinde ve sosyalleşmesinde en önemli kavramlardan biridir. Çocuk Hakları Evrensel Beyannamesi “Çocukların kişiliğinin tam ve uyumlu şekilde gelişmesi için mutluluk, sevgi ve anlayışa ihtiyaç vardır.” maddesi ile çocuklar için sevginin ne derece önemli olduğunu vurgulamıştır (UNICEF, 2004). Sevgi, Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde “fizyolojik ihtiyaçlar” ve “güvenlik ihtiyacı”ndan sonra gelen ve bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için ihtiyaç duyduğu duygudur. Sevgi duygusunun fizyolojik yapısı incelendiğinde açlık, kaçınma gibi yaşamın sürdürülebilirliğini sağlayan beyindeki limbik sistemden temel almaktadır (Aslan & Bora, 2020). Maslow’a göre doyurulmayan

ihtiyaç kişinin organizmasına hâkim olur. Temelde sağduyulu olsa da sevgi, aidiyet, güvenlik ihtiyaçları giderilmeyen çocukların ilkel biçimde saldırganlık ve bencillik gösterdikleri belirtilmektedir (Maslow, 1954'den aktaran Özmen, 1999).

Akademik problemler için önleyici yahut müdahale edici bir program hazırlarken, öğrenci uyumuna ilişkin sınıf içi süreçleri ele alındığında odaklanılan ilk noktanın öğretmen öğrenci ilişkisinin kalitesi olduğu belirtilmektedir (Saft & Pianta, 2001). Hatta okul öncesi öğretmeni ve çocuk arasındaki ilişki çocuğun ilerideki akademik veya sosyal başarılarının belirleyicisi olarak görülmektedir (Hamre & Pianta, 2001). Öğretmenin çocuğun duygusal ihtiyaçlarının farkında olması ve nasıl destek vereceğini kestirebilmesi sağlıklı öğretmen-çocuk ilişkisinin temelini oluşturur. Bazı çocuklar öpme, sarılma gibi çok fazla fiziksel sıcaklık ve ilgi gösteren öğretmenle daha iyi ilişkiler kurarlar (Dahari & Ya, 2011). Bazıları sadece ihtiyaç duyduklarında duygusal paylaşıma açık olabilirler, bazıları ise duygularının veya düşüncelerinin nasıl ifade edileceğini bilemeyebilirler. Özellikle okul öncesinde ifade becerilerinin sınırlı olduğu düşünüldüğünde öğretmenin çocuğa olan sevgisi çocukla iletişiminin de arabulucusu olabilmektedir.

Sevgi, destek olmayı, anlama ve dinlemeye yönelimi, ilgi ve hassasiyet geliştirmeyi odak edinen, duygu düşünce ve davranışları içinde barındıran bir tutumdur (Sprecher & Fehr, 2005). Öğretmeni girişimciliğe güdüler, mesleki motivasyonunu artırır (Veenman, 1984). Nitelikli öğretmen; öğretmenlik eğitimi programını başarıyla tamamlamış öğretmen değil çocukları anlayabilen sevebilen öğretmendir. Ergün ve Özdaş (1999) öğretmeyi ve çocukları sevmeyen bireylerin öğretmenlik yapmaması gerektiğini; sevginin hem disiplin sorunlarını çözmede hem de okulda geçirilen zamanı keyifli kılmada en büyük etken olduğunu belirtmiştir. Pestalozzi eğitimde sevginin yerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Kutsal, iyi, eğitici olan, insanı ahenkli bir şekilde gelişmeye götüren her şey, sevgi denilen tek bir merkezden doğar. Hiç şüphe yok ki, bütün beşerî duygular arasında, çocukta insan tabiatının en yüksek, en özlü anlamını belirten sevgi duygusudur. Sevgi ve o sevgi ile birlikte çocukta fışkıran ruhî etkinlik, şüphesiz, gelişmenin müşterek, olumlu ve sarsılmaz hareket noktasını teşkil eder; ruhumuzu yükseltebilecek bütün istidatlar yalnız ve ancak ondan doğabilecektir.” (Kayadibi, 2002, s. 34).

Tolstoy ise sevgi dolu öğretmenler için “Öğrencilerini bir baba veya bir anne gibi seven bir öğretmen bütün kitapları iyi bilen, fakat ne işini ne de öğrencilerini sevmeyen bir öğretmenden daha üstündür.” şeklinde vurgu yapmıştır (Kayadibi, 2002).

Çocuklar sevgi ve anlayış arayışı içinde duygu, düşünce ve davranışlarını düzenlerler. Bazı durumlarda sevgiyi göstermek oldukça güç gelse bile aslında çocuğun sevgiye en ihtiyaç duyduğu anlar bu zamanlar olarak görülmelidir (Çiftçi, 1991; Konan & Yılmaz, 2018). Erken çocukluk eğitiminde öğretmenin çocuklarla etkileşim kurabilmesi, sabırlı, ilgili, kibar, duyarlı olması, çocukları sevmesi gibi temel niteliklere sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Duyan & Gelbal, 2008). Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda da nitelikli öğretmen özelliklerine ilişkin temel özelliğinin “çocuk sevmek” olduğu tespit edilmiştir (Brown, Morehead, & Smith, 2008). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgilerinin diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu da dikkati çekmektedir (Ercan, 2014; Kabaklı Çimen, 2015; Türk, Özdemir & Yıldız, 2017). Çocuk sevme davranışı gösteren öğretmenler çocuk haklarına karşı daha duyarlı bireyler olmakta (Kasapoğlu & Akyola, 2012), çocuklara olumlu etki yapabileceklerine ilişkin algıları da daha yüksek olmaktadır (Özbey, Türkoğlu & Buldur, 2014). Çocuk sevmenin öğretmenin motivasyonunu da belirlediği düşünüldüğünde (Özkal, 2020), çocuk sevgisinin okul öncesi öğretmeni için doğal güç kaynağı olduğu söylenebilir.

Sevildiği hissettirilmeyen çocuklarda sosyal ve duygusal problemler görülmektedir. İnsan duyguları incelendiğinde sevgi duygular içerisinde en derin ve köklü duygu şeklinde değerlendirilmiştir. Sevgi ile bezenmiş aileler ve eğitim ortamları çocuğun yaşamı boyunca sağlıklı ve başarılı olmasında en etkili faktördür (Kayadibi, 2002). Aile ortamında ve çevresinde sevgi gösterilen çocuklar yaşamları boyunca sosyal ortamlarında da sevgi aramış ve sevgi dolu ortamlar oluşturmaya çalışmışlardır (Özmen, 1999). Okul da aile gibi bir sosyal ortamıdır, öğretmen ise sosyal destekleyicidir. Çocuklar için okul öncesi eğitim ortamının karmaşık sosyal yapısı önemli bir sorundur. Çocuğun öğretmeni ile yakın ve güvene dayalı ilişkiler kurması yaşadığı bilişsel ve sosyal olumsuzlukları azaltmaktadır. Öğretmeni tarafından sevildiğini ve değer gördüğünü hisseden çocuk yeni şeyler keşfetmekten ve denemekten çekinmeyecektir. Bu duruma istinaden öğrencilerin sevdikleri öğretmenlerin derslerine daha ilgili olduğu görülmektedir. Saldırganlık davranışı gösteren çocukların ise kendilerine yakın buldukları, sevgi duydukları öğretmenleri ile kaliteli bir

iletişim kurmalarının iyileştirici bir etkisi vardır. Aynı zamanda öğretmenlerin çocukları sevmeleri onlara karakterleri için olumlu etkilerde bulunabileceklerine ilişkin inançları ile de doğru orantılıdır. Çocuğun toplumsal alanda başarılı olabilmesi için gereken bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması öğretmenlerin sorumluluğundadır. Bunun için öğretmenlerin çocukları ve mesleklerini sevmeleri, sürekli kendini yenilemeleri, geliştirmeleri ve toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek beceriler edinmeleri gerekmektedir (Ercan, 2014; Hughes & Cavell, 2010; Justice, Cottone, Mashburn, & Rimm-Kaufman, 20008; zbey, Türkoğlu, & Buldur, 2014).. Okul öncesinde çocuklar ebevyenlerinden sonra öğretmenleriyle duygusal bağ kurduklarından ğretmen ocuk ilişkisinin niteliği çocukların iyi oluşlarını, akademik ve sosyal yaşantılarını etkiler. Bu sebeple çocukların olumlu deneyimler geçirmeleri olumlu tutum, kişilik özellikleri, alışkanlık ve değer yargılarını oluşturabilmelerinde ğretmen ve ocuk arasındaki ilişki oldukça kritik önem taşımaktadır (İman, 2014). ğretmeniyle yakın ilişki kuran çocuklar okula daha kolay uyum sağlarken yakın ilişki kuramayan çocuklar kendilerini dışlanmış hissedebilirler (Durmuşoğlu Saltalı & Erbay, 2013). Dolayısıyla sevgi dolu öğretmenler çocukların sadece kendisine değil çevresindekilerle de iletişime açık olmasını sağlarlar. Ayrıca hareketli ve değişken yapıda olan okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerin beklenmeyen durumlarda dahi sakin kalabilmeleri, çocukların ihtiyaçlarına duyarlı olabilmeleri koşulsuz sevgi ile mümkün olabilecektir.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde çoklu zekâ kuramı, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve çocuk sevme düzeylerine ilişkin yurt içinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Ekici, Ogelman ve Uçar (2012) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programının çoklu zekâ alanları bakımından görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Programdaki amaç ve kazanımların zekâ alanlarına göre dağılımı tespit edilmiştir. Araştırmacıların oluşturduğu “Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Amaç ve Kazanımların Çoklu Zekâ Kuramına Yönelik Analizine Ait Görüş Formu” ile veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları “psikomotor” alanın kapsadığı zekâ alanının “bedensel-kinestetik-kinestetik” zekâ alanı, “sosyal-duygusal” alanın amaçları “sözel-dilsel”, kazanımları ise “sosyal-kişilerarası” zekâ alanını en çok kapsadığını saptamıştır. “Dil” ve “bilişsel” alanların “sözel-dilsel zekâ” alanını, “öz bakım becerileri” alanının, “bedensel-kinestetik-kinestetik zekâ” alanını kapsadığı görülmüştür.

Öztürk (2012) farklı sosyoekonomik düzeydeki okul öncesi öğrencilerinin zekâ alanlarını bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada Teele Inventory Multiple Intelligence (TIMI) ve demografik özellikleri belirlemek için kişisel bilgi ölçme aracı kullanmıştır. 208

çocuktan toplanan verilere göre orta sosyoekonomik grupta yer alan çocukların “müziksel-ritmik zekâ” alanları puanı ortalamaları alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklardan yüksek bulunmuştur. Alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların “kişilerarası-sosyal zekâ” puanlarının, orta sosyoekonomik düzeydeki çocuklardan yüksek olduğu saptanmıştır. Üst sosyoekonomik düzeydeki 26-30 yaş arasındaki annelerin çocuklarının “mantıksal-matematiksel zekâ” alanı puanları 20-25 ve 30’un üzerindekiilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Baba yaşının ise çocukların çoklu zekâ alanları üzerindeki sosyoekonomik düzey ile ortak etkisinin “mantıksal-matematiksel zekâ alanında” anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kardeş sayısının ise görsel-uzamsal zekâ üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Anaokuluna başlamadan önce bakımını üstlenen kişi tarafından ise anne/baba tarafından bakılan çocuğun lehine müzikal-ritmik zekâ puanı farklılık göstermiş ve yine annenin mesleği de müzikal-ritmik alanında anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. “Cinsiyet”, “anne ve baba öğrenim durumu”, “doğum sırası”, “baba mesleği” açısından çoklu zekâ alanlarının hiçbirinde anlamlı fark bulunamamıştır.

Durmuşoğlu Saltalı ve Erbay (2013)’ın okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye davranışının “konuşma”, “dinleme” ve “empati” becerilerini yordama düzeyinin incelenmesi amaçlamıştır. Çalışmanın nitel boyutuna 150 nicel boyutuna ise 6 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama amacı ile “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” ve “Öğretmen Çocuk iletişim ölçeği”nin “konuşma”, “dinleme” ve “empati” alt boyutları kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmı için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin çocuk sevmeye durumlarının çocuklarla iletişimde “konuşma”, “dinleme” ve “empati” becerilerinin anlamlı açıklayıcısı olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise çocuk seven öğretmenlerin çocuklarla kurdukları iletişimde “konuşma”, “dinleme” ve “empati” becerilerini önemsedikleri saptanmıştır.

Yazıcı (2013), “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevmeye Eğilimlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasına 2011-2012 yılı içerisinde Çukurova ve Akdeniz Üniversitelerinden 610 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, Duyan ve Gelbal (2008)’ın, Türkçeye uyarladığı “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” ve araştırmacıların oluşturduğu “kişisel bilgi formu” ile toplanmıştır. Bulgulara göre öğretmen adaylarının çocuk sevmeye eğilimlerinde “cinsiyete”, “yaş” ve “sınıf düzeyine” göre fark olduğu saptanmıştır.

Kabaklı Çimen (2015) tarafından yapılan “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çocuk Sevme Eğilimlerine Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi” çalışmasına farklı lisans programlarında okuyan 288 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Araştırma verilerini toplarken Gelbal ve Duyan (2008) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” ve katılımcıların demografik bilgilerini edinmek için “demografik bilgi” formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kadınların erkeklerden, çocuk bakma deneyimi olanların olmayanlardan, çocuklarla oyun oynayabilenlerin ise oynayamayan öğrencilerden çocuk sevme düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Çocukluk döneminin “çok iyi”, “iyi” ve “orta” geçtiğini bildirenlerin kötü geçen öğrencilerden, çocuk sahibi olabileceğini düşünenlerin düşünmeyenlerden, yalnız ebeveynler ve çocuktan oluşan bir aileye sahip öğrencilerin, parçalanmış ve büyük ailesi olan öğrencilerden fazla çocuk sevdiği bulunmuştur. Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin ise diğer bölümlerdeki öğrencilere göre çocukları daha çok sevdiği tespit edilmiştir.

Kaynak, Ergin, Arslan ve Pınarcık (2015), “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Benlik Saygıları ile Çocuk Sevmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada Konya ili Necmettin Erbakan, Selçuk ve Mevlana Üniversitelerinde öğrenim gören 339 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Stanley Coopersmith (1967)’in geliştirdiği “Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği” öğretmen adaylarının benlik saygısını e Barnett ve Sinisi (1990)’nin geliştirdiği “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” çocuk sevme düzeylerini ölçmek amacı ile kullanılmıştır. Araştırma Verileri SPSS paket programı ile analiz edilmiş analiz sonucunda ise “cinsiyet” ve “öğrenim görülen sınıf” değişkenlerinin çocuk sevme ve benlik saygısında etkileri anlamlı olduğu saptanmıştır. Benlik saygısı ile çocuk sevme arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Okur Akçay (2015) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının “cinsiyet”, “yaş” “sınıf düzeyine” göre fen öğretimi öz yeterliği inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 325 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Veriler Enochs ve Riggs (1990)’in geliştirdiği ve Bıkmaz (2002) ‘in uyarlamasını yaptığı “Fen Öğretiminde Öz yeterlik İnancı Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre adayların fen öğretimi öz yeterlik inançları kadın öğretmenlerin lehine farklı ve orta düzeyde bulunmuştur. Yaş değişkenine göre bir farklılık olmadığı sınıf düzeyleri açısından 3 ve 4. Sınıfların lehine bir farklılaşma görülmüştür.

Ertan (2016) çalışmasında aktif çalışan okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet değişkenine göre öz yeterlik inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 308 öğretmen dahil edilmiştir. Tepe ve Demir (2012)'in beşli likert tipteki “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mezuniyet durumlarının öz yeterlik inançları üzerinde fark gösterdiği sonucuna varılmıştır.

İlğan, Canoğlu, Karamert ve Şensoy (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çocuk sevgileirnin öğretme motivasyonları ile ilişkisi incelenmiştir, Araştırmaya 114 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri yüksek olduğu saptanmıştır. Kıdem, yaş, cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı fark göstermemiş ancak kurum türü değişkeni açısından anlamlı fark görülmüştür. Öğretmenlerin öğretme motivasyonları orta düzeyde bulunurken cinsiyet, yaş, kıdem ve kurum türü bakımından anlamlı fark göstermemiştir. Çocuk sevme düzeyleri ve öğretme motivasyonları arasında ise düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Sönmez Alptekin ve Bıçak (2018)'in çalışması karma desende planlanmış ve okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öz yeterlik algıları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın nicel boyutunda 745, nitel boyutunda 17 öğretmen yer almıştır. Öğretmenlerin nicel verilerine göre kaynaştırma eğitimi yeterlikleri yüksek bulunurken nitel verilerine göre yetersiz ve hizmet içi eğitim ihtiyacının olduğu saptanmıştır.

Gürkan, Dinçer ve Çubuk (2019)'un çalışması kapsamında öğretmenler ilk bölümde okul öncesi eğitimde kullanılan planları uygulamalarını sürdürmüş ikinci aşamada ise çoklu zekâ kuramı öğretmenlere tanıtılmış ve planlar revize edilmiştir, uygulama sonrasında öğretmenlerin görüşlerine ve uygulamalar sırasında alınan kayıtlara dayanarak çocukların revize edilmiş planlar uygulanırken aktivitelerinin, ilgi ve isteklerinin arttığı sonucuna varılmıştır.

Kaya (2019) yaptığı okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre öz yeterlik inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Konya'da farklı kurumlarda çalışan 108 öğretmenden veri toplamıştır. Veri toplarken Tepe ve Demir (2012)'in geliştirdiği “Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları Ölçeği” ve araştırmacının geliştirdiği “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin “yaş”

“cinsiyet” “mesleki deneyim yılı” “çalışılan kuru türü” değişkenlerine göre öz yeterlik inançlarında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kaplan ve Kurtulmuş (2019)’un yaptığı “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları İle Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” çalışmasına Giresun ve Karadeniz Teknik Üniversitelerinde 4. Sınıf 210 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma sonucunda çoklu zekâ alanlarından “görsel-uzamsal zekâ” ve “doğacı zekâ” ile öz yeterlik inançlarının alt boyutlarının hepsinde pozitif yönde, “bedensel-kinestetik-kinestetik” zekâ ile öz yeterlik inançlarının “iletişim becerileri” alt boyutunda ise negatif yönde anlamlı fark saptanmıştır. Çoklu zekâ ve öz yeterlik inançları cinsiyet açısından incelendiğinde ise öz yeterlik inançlarının tüm alt boyutlarında ve çoklu zekâ alanlarından; “sözel- dil”, “mantıksal-matematiksel”, “görsel-uzamsal” ve “müziksel-ritmik” zekâları kadınların lehinde anlamlı fark bulunmuştur. Çoklu zekâ ile öz yeterlik inançları üniversite değişkeni açısından incelendiğinde “mantıksal-matematiksel zekâ” ile “müziksel - ritmik zekâ” alanlarında ve öz yeterlik inançlarının alt boyutu olan “aile katılımı” boyutunda Karadeniz Teknik Üniversitesi lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Metin ve Aydoğan (2019)’ın yaptığı nicel ve nitel yöntem bir arada kullanılarak okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini ve öz yeterliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın nicel boyutunda 110 öğretmen nitel boyutunda ise 10 öğretmen yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre; özel alan ve özyeterlikleri arasında negatif ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte yaş, mesleki deneyim ve sınıflarındaki çocuk sayısı arttıkça özel alan yeterliklerinin azaldığı öz yeterliklerinin arttığı tespit edilmiştir. Alt ve üst uçlarda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise öğretmenlerin tüm alt temalarda öğretmenlerin birbirine benzeyen uygulamalar yaptıkları saptanmıştır.

Zehir, Zehir ve Ağgöl Yalçın (2019) okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğretim yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 204 öğretmen katılmıştır. Sonuçlara göre ise öğretmenlerin matematik öğretim yeterliklerinde ve alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Kıdeme göre ise öğretmenlerin matematik öğretim yeterliği 3-5 yıl kıdemi olanların 1-2 ve 6 yıl kıdemi olanlara göre lehine anlamlı fark bulunmuştur. Alt boyutlardan “öğretime ilişkin performans” ve “etkili öğretimde öğretmenin rolü”nde 3-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine fark tespit edilmiştir.

Macun, Koçak Macun, Safalı ve Şahin (2020) tarafından yapılan “Zekâ Türlerine Göre Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmasına son sınıf Eğitim Fakültesi öğrencisi olan 440 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada; Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet (2008)’in geliştirdiği Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010a)’nın Türkçe uyarlamasını yaptığı “Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği” ile McClellan ve Conti (2008)’nin geliştirdiği Babacan ve Dilci (2012)’nin uyarlamasını yaptığı “Çoklu Zekâ Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Öğretmen adaylarında öz yeterlik düzeyinin, cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının baskın oldukları zekâ alanları ile öz yeterlik seviyeleri arasında ise bir ilişki bulunmamıştır.

Özkal (2020), tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevme Düzeylerinin Öğretme Motivasyonlarını Yordama Gücü” başlıklı çalışmada pedagojik formasyon sertifika programına devam eden 207 ve eğitim fakültesinde öğrenim gören 206 öğretmen adayının “çocuk sevme düzeylerinin öğretme motivasyonlarını yordama gücünü” incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma genel tarama modelinde yapılmıştır. Verilerin toplanmasında “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” ve Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011)’nin geliştirdiği “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre çocuk sevme durumunun ve öğrenim görülen program türünü; içsel öğretme motivasyonunu, öğrenim programlarının türünün ise dışsal öğretme motivasyonunu anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Pedagojik formasyon eğitimi alan adayların çocuk sevme ve içsel dışsal öğretme motivasyon düzeyleri eğitim fakültesine devam eden adaylardan anlamlı pozitif yönde yüksek bulunmuştur.

Bilgiz Öztürk, Balcı ve Ay (2021) tarafından yapılan araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri ve mesleki öz yeterlik inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya üç ayrı üniversiteden 670 öğretmen adayı dahil olmuştur. Veri toplamak amacı ile Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011)’in geliştirdiği “Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği” ve Tepe ve Demir (2012)’nin geliştirdiği “Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında eşitlikçi cinsiyet rolünün etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Tunç ve Kincal (2021)'ın “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında evreninin tümü olarak Iğdır’da çalışan okul öncesi öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin “yansıtıcı düşünme eğilimleri” ile “öz yeterlik inançları” arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki saptanmıştır.

3.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Marso ve Pigge (1994) tarafından yapılan “1990’lı Yıllarda Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olma Nedenlerine İlişkin Kişisel ve Aile Özellikleri: Öğretmenlerin İşe Alımına Etkileri” adlı çalışmada öğretmen adaylarının meslek seçme kriterleri ve bu kriterlerle ilişkilendirilebilecek demografik özellikleri araştırılmıştır. Çalışmaya 377 öğretmen adayı katılmıştır. Adaylar seçimlerini etkileyen 16 özellik arasından seçim yapmış, demografik bilgilerini de araştırmacılar ile paylaşmıştır. Sonuçlara bakıldığında öğretmen olmayı tercih etmelerinde etkili olan 8 nedenden altısının diğer insanlarla deneyimleri ile ilişkili bulundu, bunlardan ilki çocukları sevmek, eski öğretmenleri ile yaşantıları, çocuklarla yaşadıkları deneyimler, ebeveynler, uygun çalışma planı ve konu alanını sevmeleri olduğu saptandı. Sonuçlar aynı zamanda öğretmenlerin aile içindeki varlığı, ailedeki doğum sırası, ebeveynlerin eğitimi ve geliri, cinsiyetleri, çocuklarla etkileşimi, öğrenmekten zevk alma ve eski öğretmenleri ile yaşantıları seçimlerini etkileyen faktörlerden olduğunu göstermişti.

Mettetal, Jordan ve Harper (1997) tarafından yapılan çalışmada bir banliyö ilkokulunda çoklu zekâ müfredatının etkileri incelenmiştir. Öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerden görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda elde edilen veriler sonucunda; (a) öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynlerin çoklu zekâ kavramı hakkında olumlu olduğu, (b) öğrenim süresi, etkinlik odası, zenginleştirme kümelerinin uygulanmasına ilişkin olumlu yaklaşımlar sergilediklerini, (c) çoklu zekâ kavramlarının sınıf uygulamaları incelendiğinde sınıflar arasında eşitsizlik olduğu tespit edilmiş buna ilişkin önlemler alınmıştır.

Tschannen- Moran ve Woolfolk- Hoy (2002) öğretmen öz yeterlik inançlarını besleyen etmenleri araştırmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının çalışılan kurumun bölgesi ve okuldaki materyal donanımı etkisi ile okul idaresi, çalışma arkadaşları ve ebeveynler ile

olan iletişimlerden alınan dönütlerin öz yeterlik inançlarını etkilerinin ne yönde olduğunu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada 225 öğretmen ile çalışılmıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyim yılları ile öz yeterlikleri arasında düşük ilişki olduğu, öğretmenlerin öz yeterlikleri ile okuldaki materyallerin ve öğretimi destekleyici kaynakların çok olması arasında yüksek ilişki olduğu, ebeveynlerin eğitime verdikleri destek ile öğretmenlerin öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin zayıf olduğu, okul idaresinin eğitim faaliyetleri içerisinde öğretmenlere destekleri ile öğretmenlerin öz yeterlikleri arasında ilişkinin oldukça güçlü olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin çalışma arkadaşları eğitim faaliyetleri sürecin öğretmenlere destekte bulunma durumları arasındaki ilişki oldukça güçlü olduğu, çalıştıkları kademelere göre öğretmenlerinin öz yeterlikleri kıyaslandığında, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin, öz yeterliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin “öğrenci başarı”, “sınıf yönetim ve “öğretimsel” yönden öz yeterlikleri diğer kademede çalışan öğretmenlere göre oldukça yüksek olduğu saptanmıştır.

Justice vd. (2008) tarafından yapılan “Risk altındaki okul öncesi öğrencileri ve öğretmenleri arasındaki ilişkilerin çocukların dil becerilerine etkileri, mizaç temelli nitelikleri ve cinsiyet” başlıklı çalışmada, dil becerilerinin, mizaç temelli özelliklerinin (utangaçlık, öfke) ve cinsiyetin öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık ve çatışmaya katkısını incelenmiştir. Çalışmaya risk altındaki çocuklara hizmet veren programlara katılan 133 okul öncesi çocuğun dil becerilerinin, mizaç temelli özelliklerinin (utangaçlık, öfke) ve cinsiyetin öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık ve çatışmaya etkilerini incelemiştir. Sonuçlar, hem dili anlamanın (olumlu olarak) hem de utangaçlığın (olumsuz olarak) öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık kurmada önemli ölçüde bağlantılı olduğunu göstermiştir. Öfkeli davranan çocukların öğretmenle daha çok çatışma içeren ilişkiler kurdukları da saptanmıştır. Hem cinsiyet hem de dil ifade becerisinin öğretmen-çocuk çatışması ilişkisinde kızların lehine ve ifade becerisi yüksek olanların lehine etkili bulunmuştur.

Kaur ve Chhikara (2008) tarafından yapılan araştırmada amaç ergenlerin çoklu zekâ düzeylerini belirlemek ve cinsiyete ilişkin farklılıkları incelemektir. Toplam örneklem 12-14 yaş grubundaki 200 kişiden oluşmuştur. Verilerin sonucunda, ankete katılanların çoğunun çoklu zekânın dokuz bileşeninin tümü için ortalama zekâ seviyelerine sahip

olduğunu ortaya konmuştur. Dilbilimsel ($z = 2,44$), mantıksal (5,22), müzikal (4,45) ve bedensel-kinestetik kinestetik (3,03) zekâlar için kız ve erkeklerin ortalama puanlarında önemli farklılıklar gözlenmiştir. Mantıksal ve bedensel-kinestetik kinestetik zekâ açısından kızların dilsel ve müzikal zekâ açısından biraz öndeyken erkeklerin kızlardan önde olduğu görülmüştür.

Salas (2009) yaptığı araştırmada öğretmen eğitiminde çoklu zekâ kuramına yer verilmesinin öz yeterlik üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bildirmiştir. Çalışmada aynı okuldaki öğretmenler 6 haftalık bir öz değerlendirme, eğitim ve gözlem sürecine alınmışlardır. Öğretmenin özyeterlik ölçeği ve gözlemlerinin ön test ve son testini analiz etmek için nicel yöntemler kullanılmıştır. Sonuçlar ,01 ve ,05 düzeyinde yüksek düzeyde istatistiksel anlamlılık göstermiştir. Öğretmenlerin eğitim ve gözlemlerden sonra daha yüksek öz yeterlik düzeyine ulaştıkları tespit edilmiştir.

Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenin (deneyim süresi, işbirlikçi çalışması, öğretmen etkililiğine algısı) ve sınıf (çocukların katılımı) özelliklerinin öğretmen öz yeterliğini nasıl yordadığı incelenmiştir. Araştırmaya ABD’de bulunan 48 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin işbirliği algıları ve çocukların katılımı arasında etkileşimin etkisi olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin öz yeterliklerini tahmin etmede öğrenci katılımının etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler yüksek düzeyde işbirliği ile çalıştıklarında, çocuk katılımının ve öğretmen öz yeterliğinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Mahasneh (2013) çoklu zekâ ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında farklı fakültelerden rastgele seçilen 576 öğrenci ile çalışmıştır. Verilerin analizinde iki değişkenin bağımlılığını belirlemek için ortalamalar, standart sapmalar, regresyon ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Sonuçlar, öz-düzenleme ile çoklu zekâ arasında anlamlı bir pozitif korelasyon olduğunu göstermektedir. Özgüven, bedensel-kinestetik-kinestetik, kişilerarası, kişilerarası, görsel, müzikal, varoluşsal, natüralist, sözel-dilbilimsel çoklu zekâ alanları ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca zorlukların üstesinden gelebilmeye olan inancın, kişilerarası, mantıksal, kişilerarası, görsel, varoluşsal, sözel-dilbilimsel çoklu zekâ alanı ile olumlu yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Zarei ve Taheri (2013) öz yeterliğin (genel öz yeterlik) yordayıcıları olarak zekâ türlerini araştırmak için bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 148 erkek ve kadın

öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları 100 maddelik bir Michigan testi, Gardner'ın MI anketi ve 12 maddelik bir Genel öz yeterlik ölçeğidir. Veriler çoklu regresyon analizleriyle analiz edilmiştir. Sonuçlar, müzikal ve dilbilimsel zekâların genel öz yeterliliğin yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

Boateng ve Sekyere (2017)'ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenci katılımlarına ilişkin öz yeterlik inançları araştırılmıştır. Gana'nın Kumasi metropolünde çalışan 299 öğretmen örneklemini oluşturmuş, Tschannen- Moran ve Woolf Hoy (2001)'un geliştirdiği “Ohio Eyaleti Öğretmen Yeterlik Ölçeği”nin öğrenci katılımı alt ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerinin öğrencilerin katılımına ilişkin yeterlik inançlarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin eğitim geçmişinin ve kurumsal yerleştirmelerinin (devlet okulu/ özel okul) öğrenci katılımındaki yeterlik inançlarında önemli etkili faktörler olmadığı tartışılmıştır.

Höltge, Ehm, Hartmann ve Hasselhorn (2017) tarafından yapılan çalışmada, çocukların erken dönemde “dil”, “sosyal-duygusal” ve “matematiksel” becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları incelenmiştir. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bu becerileri sırasıyla ne ölçüde değerlendirip geliştirebileceklerine inandıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 368 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Bulgulara göre tüm ölçeklerdeki ortalama puanlar oldukça homojen bir şekilde yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, alanlar arasında öz yeterlik inançlarının ortalama puanları fark göstermekte olup, geliştirmeye ilişkin öz yeterlik inançları en güçlü dil alanında olduğu saptanmıştır. Değerlendirme öz yeterlik inançlarında ise sosyal-duygusal ve matematiksel alan en güçlü bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizleri ise, değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik inançlarının, “dil”, “sosyal-duygual”, “matematiksel” becerilerin geliştirilmesine ilişkin öz yeterlik inançları ile yüksek oranda ilişkili olduğunu göstermiştir.

Múñez vd. (2017) Singapur'da yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım sıklığını, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin yararlılığını nasıl algıladıklarını ve bu etkinliklere katılımın öğretmen öz yeterliği ile nasıl ilişkili olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada 7 resmi 19 resmi olmayan mesleki gelişim etkinliğine yer verilmiştir. Öğretmenlerin resmi olmayan mesleki gelişim etkinliğine katılma sıklığı daha yüksek bulunmuştur. Katılım sıklığı ile yarar algısı

arasında her iki mesleki gelişim etkinliği için pozitif korelasyon saptanmıştır. Resmi olmayan ve işbirliğine dayalı mesleki gelişim etkinliklerine yüksek katılım, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının güçlü bir yordayısı olarak saptanmıştır.

Infurna, Riter ve Schultz (2018) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen öz yeterliğini hangi değişkenlerin yordayıcı olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 83 öğretmen katılmıştır. Sınıf ortamı ve iş tatmini öğretmen öz yeterliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Kıdemi yüksek öğretmenlerin ise öz yeterlikleri daha düşük bulunmuştur.

Suchodoletz, Jamil, Larsen ve Hamre (2018) tarafından “Boylamsal Bir Mesleki Gelişim Çalışması Sırasında Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançlarındaki Büyümeyle İlişkili Kişisel ve Bağlamsal Faktörler” başlıklı boylamsal bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada; öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının zaman içinde nasıl değiştiği ve bir mesleki gelişim programına katılan 341 Amerikan okul öncesi öğretmeninden oluşan bir örnekleme öğretmen ve sınıf özelliklerinin bu değişikliklerle nasıl ilişkili olduğu araştırılmıştır. Sonuçlara bakıldığında özellikle mesleki gelişim programı alanlar için öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının arttığı, çocukların davranış problemlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu saptamıştır. Öğretmenler öğrenci davranışını düşük dercelendirirse öğretmende bu bir davranış problemi algısı oluşturmaktadır ve öz yeterlik inançları olumsuz etkilenmektedir. Bulgular öğretmenler arasında değişen öz yeterlik inançlarının desteklenmesine duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Haslip, Handy ve Donaldson (2019) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk eğitimcilerinin sevgi, nezaket ve affetmeyi nasıl gösterdikleri ve çocuklarda bu erdemleri nasıl gözlemledikleri araştırılmıştır. Birleşik Devletler ‘de mesleki gelişime programına katılan 16 erken çocukluk eğitimcisiinden öğretmen ve çocuk sevgisine, nezaketine ve affına ilişkin 216 yazılı veri toplanmıştır. Bu erdemlerle ilişkili davranışlar daha sonra içerik ve tematik analiz kullanılarak kodlanmıştır. Öğretmen ve çocuk sevgisi en çok empati ve spontane şefkat ile ilişkilendirilmiş olup öğretmen ve çocuk iyiliği sıklıkla yardımseverlik ve arkadaşlıkla ilişkilendirilmiştir. Öğretmen ve çocuk affediciliği, birine bir şans daha vermek, salıvermek, nezaketle karşılık vermek ve olumlu konuşmakla karakterize edilmiştir. Empati, cömertlik, yardımseverlik ve nezaket; sevgi, nezaket ve

bağışlayıcı ifadeleri olarak ortaya çıkmıştır. Bu özellikler, güvenli bağlanma ilişkilerini geliştirmek gibi sosyal-duygusal öğrenmenin hedefleriyle ilişkili olarak tartışılmıştır.

Oppermann, Hummel ve Anders (2019) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin fen uygulamalarına ilişkin öz yeterliklerini ve fen uygulamalarındaki sıklığı incelemiştir. Araştırma 348 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin fen öz yeterliği Öğretmenlerin aldığı fen eğitimine ve mesleki gelişim eğitimlerine katılımı ile ilişkili olsada öğretmenlerin genel eğitim düzeyi ile ilişkili olmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte mesleki gelişim ve fen uygulamaları arasındaki ilişkide öğretmen fen öz yeterliğinin etkili olduğu belirlenmiştir.

Guo, Dynia ve Lai (2021) yaptıkları çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin çocuklara eğitim verirken öz yeterlik inançlarında oluşan farklılıkları ve farklı engelle sahip çocukların eğitimi sırasında yaşadıkları öz yeterlik inançlarındaki farklılaşmayı, öğretmen öz yeterliği ve öğrencilerin yazı farkındalığı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Sonuçlara göre öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin eğitimi arasındaki öz yeterlikleri diğer engel gruplarındaki çocukların eğitimindekinden yüksek bulunmuştur. Öğretmen öz yeterliklerinin öğrencilerin yazı farkındalığının önemli bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Çocukların engellilik düzeyi ise öğretmen öz yeterlik sonuçlarını desteklememiştir.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara incelendiğinde çoklu zekâ kuramına ilişkin çalışmaların çocuklar ve eğitim programlarında uygulanması üzerinde yoğunlaştığı, öğretmenlerin zekâ alanlarını inceleyen az sayıda araştırmanın olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ise çeşitli değişkenlere göre incelendiği ve öğretmenlerin fen öz yeterliği, kaynaştırma eğitimi öz yeterliği konuları üzerinde durulduğu ve öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerine ilişkin yapılan araştırmalarda ise branşlara göre ve öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerinin çocukların davranış ve iletişim durumlarına göre incelendiği görülmüştür. Araştırmalar çağın getirilerine göre farklılaşıp değişmesi ile birlikte şartlar göz önüne alınarak tüm paydaşların ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğine dikkat çekmiştir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanları, öz yeterlik inançları ve çocuk sevmeye düzeylerinin incelenmesi amacı taşıdığı için nicel araştırmalardan tarama modeli altındaki korelasyonel desende yer almaktadır. Korelasyonel araştırmalarda, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkileri belirlemeye ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları bulunmaya çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Bu doğrultuda çalışmada önce öğretmenlerin çoklu zekâ alanları, öz yeterlik inançları ve çocuk sevmeye düzeyleri mesleği isteyerek tercih etme, mesleki deneyim yılı, sınıfta bulunan çocuk sayısı ve çalışılan kurum türü değişkenlerine göre incelenmiş ve ardından aralarındaki korelasyona bakılmıştır.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumları ile ilkokula bağlı anasınıflarında çalışmakta olan 301 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler “amaçlı örnekleme” (purposive sampling) yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Araştırma verilerinin COVID 19 salgınına rastlaması nedeniyle kolay ulaşılabilirlik ilkesinden faydalanılarak (Büyüköztürk, 2017),

ulaşımı ve iletişimi kolay sağlanabilen öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1’de gösterilmektedir.



Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerinin Dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	272	90,4
	Erkek	29	9,6
Yaş	21-25 yaş	70	23,3
	26-30 yaş	108	35,9
	31-40 yaş	99	32,9
	41 yaş ve üstü	24	8,0
Mezuniyet Durumu	Lisans	262	87,0
	Yüksek Lisans	27	9,0
	Ön Lisans	12	4,0
Mesleki Deneyim Yılı	1-4 yıl	136	44,9
	5-9 yıl	75	24,8
	10 yıl ve üstü	92	30,4
Çalıştıkları Eğitim Kurumu	Anaokulu	140	46,5
	Anasınıfı	161	53,5
Mesleği İsteyerek Tercih Durumu	Evet	284	94,4
	Hayır	17	5,6
Sınıftaki Çocuk Sayısı	1-7 çocuk	46	15,3
	8-14 çocuk	154	51,2
	15-30 çocuk	101	33,6
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	54	17,9
	Hayır	247	82,1

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %90,4'ü kadın ve %9,6'sı erkektir. Öğretmenlerin %35,9'u 26-30 yaşında, %32,9'u 31-40 yaşında, %23,3'ü 21-25 yaşında, ve %8,0'i 41 yaş ve üstündedir. Mezuniyet durumlarına bakıldığında öğretmenlerin %87,0'si Lisans, %9,0'ı yüksek lisans ve %4,0'ü ise Ön Lisans mezunudur. Öğretmenlerin %44,9'u 1-4 yıl, %30,4'ü 10 yıl ve üstü ve %24,8'i 5-9 yıllık mesleki deneyime sahiptir. %53,5'i anasınıfında ve %46,5'i anaokulunda çalışmaktadır. %94,4'ü mesleğini severken ve %5,6'sı mesleğini severek yapmamaktadır. Öğretmenlerin %51,2'sinin sınıfında 8-14 çocuk ve %33,6'sının sınıfında 15-30 çocuk %15,3'ü sınıfında ise 1-7 çocuk bulunmaktadır. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden %82,1'i çoklu zekâ kuramı ile ilgili hizmet içi eğitim almamışken, %17,9'u çoklu zekâ kuramı ile ilgili hizmet içi eğitim almıştır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Demografik Bilgi Formu”, “Çoklu Zekâ Ölçeği”, “Okul öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” ve “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” kullanılmıştır.

4.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, mesleki deneyim yılı, çalıştıkları eğitim kurumu türü (anaokulu/anasınıfı), mesleği sevme durumu, sınıftaki çocuk sayısı, hizmet içi eğitim alma durumlarını tespit etmek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

4.3.2. Çoklu Zekâ Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Çoklu Zekâ Ölçeği” McClellan ve Conti (2008)'in geliştirdiği “Multiple Intelligence Survey”'in (Çoklu Zekâ Ölçeği) Babacan ve Dilci (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmış formatıdır. Uyarlama çalışmalarında ölçeğin orijinal formuna uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları “0,73” ve “0,86” aralığında olduğu saptanmıştır (Babacan & Dilci, 2012).

Çoklu Zekâ Ölçeği ile bireylerin baskın zekâ alanlarının saptanması amaçlanmıştır. Ölçek Gardner'ın zekâ alanlarından dokuzunu “Sözel Zekâ”, “Mantıksal Zekâ”, “Bedensel-kinestetik Zekâ”, “Müziksel Zekâ”, “Görsel Zekâ”, “Kişilerarası Zekâ”, “İçsel Zekâ”, “Doğacı Zekâ” ve “Varoluşçu Zekâ” içeren “27” maddeden oluşmaktadır. Bölümler dokuzar maddeden oluşan üç bölüme ayrılmıştır. Her bölümden birer madde olmak üzere toplamda üç madde ölçekteki bir zekâ alanını ifade etmektedir (örneğin 1, 10, 19. Maddeler bedensel-kinestetik zekâ alanına yöneliktir.). Her bölümdeki dokuz madde 1-9 arasında sıralanmaktadır. Ölçekten elde edilen puan zekâ alanlarına yatkınlık durumunu yansıtır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 27 ve en düşük puan 3'tür (Babacan & Dilci, 2012).

4.3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” Tepe ve Demir (2012) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Altı alt boyutu olan ölçek 37 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlardan ilki “Öğrenme Öğretme Süreci (OOS)” 9 madde, ikincisi “İletişim Becerileri (IB)” 7 madde, üçüncüsü “Aile Katılımı (AK)” 5 madde, dördüncüsü “Planlama (PL)” 6 madde, beşincisi “Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi (OOD)” 5 madde ve altıncısı “Sınıf Yönetimi (SY)” 5 maddeden oluşmuştur.

Ölçeğin toplamında güvenirlik katsayısı 0,91 olarak belirlenmiş, “Öğrenme öğretme süreci” boyutu 0,91, “İletişim becerileri” boyutu 0,90, “Aile katılımı” boyutu 0,90, “Planlama” boyutu 0,87, “Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi” boyutu 0,88, “Sınıf Yönetimi” boyutu 0,87 olarak belirtilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan her bir madde için katılımcılar “hiç katılmıyorum” dan “tamamen katılıyorum” a doğru kedilerine yakın gelen seçeneği işaretlemektedir. Ölçekten alınan yüksek puan öz yeterlik inançları yüksek öğretmeni betimlerken düşük puan ise öz yeterlik inançlarını düşük öğretmeni betimlemektedir (Tepe & Demir, 2012).

4.3.4. Barnett Çocuk Sevme Ölçeği

Barnett ve Sinsini (1990)'nin bireylerin çocuklara yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirdiği aracın Türkçeye uyarlaması Duyan ve Gelbal (2008) tarafından yapılmıştır.

Ölçek Türkçeye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışması için 234 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmış “Cronbach Alfa” değeri 0,92, bulunmuştur. Test tekrar test güvenirlik değeri ise 0,85 olarak saptanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi ile toplam varyansın % 60.98'ini açıklayan tek faktörlü yapı oluşturulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi ile bu modelin iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir (Duyan & Gelbal, 2008).

Ölçekte toplam 14 madde bulunurken bunların dördü (3, 6, 10, 13) olumsuz onu ise olumludur. Ölçeten alınabilecek en düşük puan 14 en yüksek ise 98'dir. Ölçek 7'li likert tiplidir. Maddeler puanlanırken; olumlu olanların “tamamen katılıyorum” yanıtı “7” ile ve “hiç katılmıyorum” yanıtı ise “1” ile puanlanmaktadır. Olumsuz maddelerde ise tam tersi bir puanlama yapılmaktadır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe çocuk sevme düzeylerinin de yükseldiği kabul edilmektedir (Duyan & Gelbal, 2008).

4.4. Verilerin Toplanması

Okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanlarının, öz yeterliklerinin ve çocuk sevme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla araştırmada veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında toplanmıştır. Öncelikle bu araştırma için “Çoklu Zekâ Ölçeği” (EK 1.) , “Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi Ölçeği” (EK 2.) ve “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği”nin (EK 3.) kullanım izinleri alınmıştır. Çalışmayı gerçekleştirmek üzere Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu (EK 4.) ve Gaziantep Valiliğinden (EK 5.) onay sağlanmıştır. Onayların ardından okul müdürlükleri ile telefon aracılığı ile iletişime geçilmiş, çalışmanın amacı açıklanarak, öğretmenlere ulaşma konusunda destekleri alınmıştır. COVID 19 nedeniyle okul müdürleri ve öğretmenler ile telefon ve çevrim içi iletişim programları ile görüşülmüş çalışma hakkında bilgi verilmiştir. verilerin toplanması amacıyla ölçme araçları Google formlar'a yüklenmiştir. Link öğretmenler ile mail ve cep telefonlarına gönderilen mesaj yolu ile paylaşılmıştır. Öğretmenler çalışmaya gönüllülük ilkesine göre katılmışlardır. Öğretmenlerin eğitimi

uzaktan sürdürmelerine bağılı olarak il merkezindeki öğretmenler ile çalışmada hedeflenen sayıya ulaşmakta güçlük yaşanmış, çözüm olarak sadece il merkezindeki öğretmenlerle sınırlı kalınmayıp il genelinde öğretmenlere ulaşarak çalışma örnekleme genişletilmiştir. Veri girişı sonlandırıldığında link katılımcıların erişimine kapatılmıştır.

4.5. Veri Analizi

Veriler Google Formlar ile toplanıp depolanmış daha sonra Microsoft Excel'e aktarılmış analizlere başlamadan önce varsayımların test edilmesi amacıyla Excel üzerinden veriler SPSS 21.0 programına işlenmiştir. Daha sonra kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiş ve uç değer tespiti yapılmıştır. Kayıp veri olmadığı görölmüş ve uç değer tespiti için araştırma kapsamında kullanılan her üç ölçekteki faktör ve ölçek toplam puanlarına ilişkin z-puanları hesaplanmıştır. Ölçeklerin faktör ve toplam puanlarına ilişkin hesaplanan z-puanlarının -3 ile +3 aralığında bulunması uç değer olmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda z değerleri -3 ile +3 aralığının dışında kalan 15 veri analiz dışı bırakılmıştır. Verilerin normallik varsayımı için, Kolmogorov-Smirnov testi hesaplanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi ile örneklem dağılımı ile birim normal dağılımı karşılaştırır ve örneklem verilerinin normal olup olmadığı hakkında hipotez testine dayalı sonuç verir (Baykul & Güzeller, 2014, s.491). Elde edilen sonuçlar Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2

Ölçeklerin Kolmogorov-Smirnov Testlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov Testi		
	İstatistik	Sd	p
ÇZÖ Sözel Zekâ	,154	286	,000*
ÇZÖ Mantıksal Zekâ	,109	286	,000*
ÇZÖ Bedensel-kinestetik Zekâ	,069	286	,002*
ÇZÖ Müziksel Zekâ	,136	286	,000*
ÇZÖ Görsel Zekâ	,062	286	,010*
ÇZÖ Kişilerarası Zekâ	,112	286	,000*
ÇZÖ İçsel Zekâ	,143	286	,000*
ÇZÖ Doğacı Zekâ	,093	286	,000*
ÇZÖ Varoluşçu Zekâ	,094	286	,000*
OÖÖYİÖ Öğretme-Öğrenme Süreci	,303	286	,000*
OÖÖYİÖ İletişim Becerileri	,260	286	,000*
OÖÖYİÖ Aile Katılımı	,210	286	,000*
OÖÖYİÖ Planlama	,307	286	,000*
OÖÖYİÖ Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	,318	286	,000*
OÖÖYİÖ Sınıf Yönetimi	,261	286	,000*
OÖÖYİÖ Toplam	,179	286	,000*
BÇSÖ Toplam	,111	286	,000*

* p≤,05

Tablo 2 incelendiğine, “Çoklu Zekâ Ölçeği”, “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” ve “Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği”ni boyutları ve toplam puanlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlı olduğu ($p \leq ,05$) görülmektedir. Buna göre “Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” boyutları ve toplam puanlarının normal dağılım sergilemediği görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre her üç ölçek içinde normal dağılım sergilenmediği için analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Normallik analizlerinden sonra okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanları öz yeterlik inançları ve çocuk sevmeye düzeylerini belirlemek için betimsel istatistiklere (minimum, maksimum, ortalama, standart sapma) bakılmıştır.

Öğretmenlerin çoklu zekâ alanları, öz yeterlik inançları ile çocuk sevmeye düzeylerinin mesleği severek tercih etme durumu, mesleki deneyim yılı, sınıflarındaki çocuk sayısı ve görev yaptıkları okul öncesi eğitim kurum türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Buna göre iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U-testi kullanılırken, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testinin anlamlı olduğu durumlarda, hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırmalı parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanları, öz yeterlik inançları ve çocuk sevmeye düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için “Çoklu Zekâ Ölçeği”, “Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği”, ve “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” alt boyutları ve toplam puanları arasında Sperman Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı, 30’dan küçükse düşük düzeyde, ,30- ,70 arasında ise orta ve ,70’den büyükse yüksek düzeyde ilişki olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2013).

BÖLÜM V

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanları, öz yeterlik inançları ve çocuk sevme düzeylerinin incelenmesi amaçlanan araştırma için toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular;

5.1. Çoklu zekâya

5.2. Öz yeterliğe

5.3. Çocuk sevme düzeylerine

5.4. Çoklu zekâ alanları, öz yeterlik inançları ile çocuk sevme düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik olmak üzere dört alt başlık altında verilmiştir.

5.1. Çoklu Zekâya İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin çoklu zekâ alanlarının nasıl olduğunu belirlemek için “Çoklu Zekâ Alanları Ölçeği” nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’ de gösterilmektedir.

Tablo 3

Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin “Çoklu Zekâ Alanları Ölçeği” Puanları Betimsel İstatistikleri

Faktörler	n	Min	Max	$\bar{x}$	Std. S
ÇZÖ Sözel Zekâ	286	3,00	27,00	17,14	7,46
ÇZÖ Mantıksal Zekâ	286	6,00	26,00	15,31	3,85
ÇZÖ Bedensel-kinestetik Zekâ	286	3,00	27,00	13,33	5,94
ÇZÖ Müziksel Zekâ	286	4,00	26,00	15,88	4,55
ÇZÖ Görsel Zekâ	286	3,00	27,00	16,66	6,18
ÇZÖ Kişilerarası Zekâ	286	3,00	27,00	13,93	4,58
ÇZÖ İçsel Zekâ	286	3,00	26,00	13,75	5,79
ÇZÖ Doğacı Zekâ	286	4,00	24,00	15,41	4,43
ÇZÖ Varoluşçu Zekâ	286	3,00	27,00	14,17	6,25

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanlarına ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{x} = 13,33$) ve ($\bar{x} = 17,14$) arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerine en uygun olarak gördükleri zekâ alanına 1 ve en uzak gördükleri zekâ alanına 9 vererek sıralama yapmaları ortalama olarak en düşük olan zekâ alanını en baskın olan zekâ alanı olarak göstermektedir. Zekâ alanlarından en baskın olan “bedensel-kinestetik zekâ” ($\bar{x} = 13,33$) olarak belirlenirken en az baskın olan zekâ alanı “sözel zekâ” ($\bar{x} = 17,14$) olarak saptanmıştır. Diğer bir ifade ile okul öncesi öğretmenlerinin daha çok “bedensel-kinestetik zekâ” alanlarına sahip olduklarını ve en az sahip oldukları zekâ alanının ise “sözel zekâ” olduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde; Aksu vd. (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının en çok “mantıksal-matematiksel” zekâyı kullanmayı tercih ettiğini, diğer zekâ alanlarının sırayla “bedensel-kinestetik-kinestetik zekâ”, “özedönük- içsel zekâ”, “görsel-uzamsal zekâ”, “doğacı zekâ”, “sözel zekâ”, “ritmik-müziksel zekâ” bunu izlediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin en az kullanmayı tercih ettikleri zekâ alanının ise “kişilerarası-sosyal” belirlendiğini belirtmiştir. Korkmaz, Yeşil ve Aydın’ın (2009) çalışmasında, öğretmen adaylarının en yüksek “sosyal zekâ” en düşük ise “müzikal-ritmik zekâ” alanında puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenirken, Güneş ve Gökçek (2010)’ın yaptığı çalışmada lisansüstü eğitim alan eğitimcilerin “Öze dönük-içsel” zekâlarının diğer çoklu zekâ türlerinden yüksek olduğu saptanmıştır. Ekici, Gülay ve Taşkın (2001) gelişmişlik düzeyi

açısından öğretmen adaylarının “Bedensel-kinestetik/ Kinestetik”, “Özedönük/ İçsel” zekâlarının, “Mantıksal/ Matematiksel” zekâlarının, “Görsel/ Uzamsal” zekâlarının ve “Doğacı” zekâlarının gelişmiş düzeyde olduğu, “Sosyal/ Kişilerarası” zekâlarının, “Müziksel/ Ritmik” zekâlarının ve “Sözel/ Dilbilimsel” zekâlarının ise orta düzeyde gelişmiş olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin “Bedensel-kinestetik/ Kinestetik” zekâ türüne ilişkin puanları yüksek çıkmıştır. “Bedensel-kinestetik/ Kinestetik” zekâ alanı hareketleri biçimlendiren ince ve kaba kas gruplarını organize etme becerilerini içermektedir (Marwanto, Wibowo, Djatmiko, Wijaya, 2020). Okul öncesi çocukların hareketli olmaları, öğrenmenin oyun temelli olması, öğrenme sürecinin dinamik olması açısından değerlendirildiğinde “bedensel-kinestetik/ kinestetik” zekânın oldukça katkı sağlayacağı düşünülebilir (Aksu vd., 2012). Bu duruma okul öncesi eğitim programında bulunan gelişim alanlarından psikomotor alanın da geliştirilmesinin amaçlanması, bunun yanı sıra okul öncesi eğitimde öğrencilerin yaş aralığı ve eğitim programının oyun temelli olması öğretmenin etkinliklerde bedensel-kinestetik aktivitesini arttırmış olduğu ve bedensel-kinestetik-kinestetik zekâ türünü geliştirdiği düşünülmektedir (Aksu vd., 2012). Ayrıca öğretmenlerin “öze dönük/içsel” zekâ türü yüksek puan alınan bir diğer alandır. İçsel zekâ; bireylerin kendi düşünce ve duygularını tanımaya kendi içinde ve dışında olan değişiklikleri fark etmeye olan duyarlılıklarını içermektedir (Mulbar, Arwadi & Assagaf, 2019). Okul öncesi öğretmenleri gün boyu sınıf içinde çocuklarla birlikte dirler, birçok riskli kararı kendileri almaları gerekebilir. Öğretmenlerin kendilerinin farkında olmaları, çocukların ve ebeveynleri anlamalarına, duygu ve düşüncelerini duruma en uygun olacak şekilde yönetebilmelerine katkı sağlayacaktır (Güneş & Gökçek, 2010).

5.1.1. Öğretmenlerin Çoklu Zekâlarının Sınıflarındaki Mesleği İstekle Tercih

Etme Durumuna Göre Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin Çoklu Zekâ Alanları Ölçeği faktörlerinden aldıkları puanların mesleği isteyerek tercih etme durumlarına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek için Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin sonuçlar Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin ÇZÖ'nden Aldıkları Puanların Mesleği İsteyerek Tercih Etme Durumlarına Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Zekâ Alanları	İsteyerek Tercih Etme Durumu	n	$\bar{X}$	s.s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Sözel Zekâ	Evet	272	17,18	7,49	143,91	39142,50	1793,500	,714
	Hayır	14	16,35	7,03	135,61	1898,50		
Mantıksal Zekâ	Evet	272	15,24	3,81	142,22	38685,00	1557,000	,247
	Hayır	14	16,50	4,56	168,29	2356,00		
Bedensel-kinestetik Zekâ	Evet	272	13,29	6,01	142,92	38874,00	1746,000	,600
	Hayır	14	13,92	4,32	154,79	2167,00		
Müziksel Zekâ	Evet	272	15,91	4,47	143,77	39106,50	1829,500	,804
	Hayır	14	15,35	6,05	138,18	1934,50		
Görsel Zekâ	Evet	272	16,72	6,24	144,50	39303,00	1633,000	,368
	Hayır	14	15,42	4,86	124,14	1738,00		
Kişilerarası Zekâ	Evet	272	13,98	4,66	144,29	39248,00	1688,000	,473
	Hayır	14	12,78	2,19	128,07	1793,00		
İçsel Zekâ	Evet	272	13,70	5,74	142,92	38875,50	1747,500	,603
	Hayır	14	14,57	6,77	154,68	2165,50		
Doğacı Zekâ	Evet	272	15,38	4,47	143,38	38999,50	1871,500	,914
	Hayır	14	15,78	3,42	145,82	2041,50		
Varoluşçu Zekâ	Evet	272	14,22	6,31	143,99	39165,00	1771,000	,659
	Hayır	14	13,28	4,79	134,00	1876,00		

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin mesleği isteyerek tercih etme durumlarına göre zekâ alanlarının anlamlı fark göstermediği (Sözel $U=1793,500$; $p>,05$; Mantıksal $U=1557,000$; $p>,05$; Bedensel-kinestetik $U=1746,000$; $p>,05$; Müziksel Zekâ $U=1829,500$; $p>,05$; Görsel $U=1633,000$; $p>,05$; Kişilerarası $U=1688,000$; $p>,05$, İçsel Zekâ $U=1747,500$; $p>,05$; Doğacı $U=1871,500$; $p>,05$; Varoluşçu $U=1771,000$; $p>,05$) belirlenmiştir. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanlarına ilişkin sıralamalarının mesleği isteyerek tercih etme durumlarında anlamlı fark oluşturmadığı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanları ve mesleği isteyerek tercih etme durumlarını inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Öğretmenlerin

ve öğretmen adaylarının mesleği tercih etmelerine yönelik araştırmalar yapılmış ve bu araştırmaların bulgularında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleği tercih etme nedenlerine yönelik özgeci söylemleri (öğrencinin hayatına dokunma, eğitsel açıdan gelişimleri uygulamaya koyma, toplumsal açıdan değişim sağlama) çalışmalarda paralellik gösteren bulgulardır (Aktürk, 2012; Bastick, 1993; Boz & Boz, 2008; Brown, 1992; Çermik, Doğan, & Şahin, 2011; Nalçacı & Sökmen, 2016; SengYong, 1995; Smart, Ethington, & Pascarella, 1987; Stiegelbauer, 1992).

Okul öncesi öğretmenliği diğer alanlara göre yaratıcı, etkin, eğlenceli, ritmik, akıcı ve düzenleyici olmayı gerektirir. Okul öncesi eğitim programı da hareket, müzik, matematik fen, dil, sanat gibi birçok alanı içerir (Danışman, 2019). Bu bağlamda çoklu zekâ modeli gibi de değerlendirilebilir (Ergin, 2005). Öğretmenlerin tüm çoklu zekâ alanlarına açık olması, çocukların bireysel özelliklerine göre bu alanları etkili kullanabilmesi gerekir (Gürkan vd., 2019). Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş (2010), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının %53.4'ünün mesleki seçimlerini bilinçli olarak yaptığını ve mesleki yetenek ve becerilere sahip olduğunu bildirdiklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda zekâ alanlarında mesleği isteyerek tercih etmelerine göre farklılaşma beklenebilir.

5.1.2. Öğretmenlerin Çoklu Zekâlarının Mesleki Deneyim Süresine Göre

Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin Çoklu Zekâ Alanları Ölçeği faktörlerinden aldıkları puanların mesleki deneyim yıllarına bağlı olarak anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacı ile Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin sonuçlar Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin ÇZÖ'nden Aldıkları Puanların Mesleki Deneyim Yıllarına Göre Kruskal Wallis H -Testi Sonuçları

Zekâ Alanları	Deneyim Yılı	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p
Sözel Zekâ	(1) 1-4 yıl	129	16,68	7,83	138,23	1,71	,425
	(2) 5-9 yıl	72	17,09	6,98	141,62		
	(3) 10 yıl ve üstü	85	17,88	7,29	153,09		
Mantıksal Zekâ	(1) 1-4 yıl	129	15,79	3,67	154,28	4,05	,132
	(2) 5-9 yıl	72	14,95	3,97	134,06		
	(3) 10 yıl ve üstü	85	14,87	3,96	135,14		
Bedensel-kinestetik Zekâ	(1) 1-4 yıl	129	13,36	5,93	144,86	,227	,893
	(2) 5-9 yıl	72	13,12	6,03	139,49		
	(3) 10 yıl ve üstü	85	13,44	5,92	144,82		
Müziksel Zekâ	(1) 1-4 yıl	129	16,04	4,30	146,10	,671	,715
	(2) 5-9 yıl	72	15,81	4,99	146,10		
	(3) 10 yıl ve üstü	85	15,69	4,56	137,36		
Görsel Zekâ	(1) 1-4 yıl	129	16,43	6,39	139,62	,523	,770
	(2) 5-9 yıl	72	16,94	6,03	147,13		
	(3) 10 yıl ve üstü	85	16,77	6,03	146,32		
Kişilerarası Zekâ	(1) 1-4 yıl	129	13,90	4,79	141,07	,704	,703
	(2) 5-9 yıl	72	13,70	4,57	140,44		
	(3) 10 yıl ve üstü	85	14,14	4,29	149,78		
İçsel Zekâ	(1) 1-4 yıl	129	14,34	5,98	151,03	2,34	,311
	(2) 5-9 yıl	72	13,44	5,43	141,74		
	(3) 10 yıl ve üstü	85	13,10	5,75	133,56		
Doğacı Zekâ	(1) 1-4 yıl	129	15,65	4,09	146,71	2,71	,258
	(2) 5-9 yıl	72	15,87	4,44	151,84		
	(3) 10 yıl ve üstü	85	14,63	4,82	131,57		
Varoluşçu Zekâ	(1) 1-4 yıl	129	14,44	6,58	146,40	,595	,743
	(2) 5-9 yıl	72	14,23	5,84	145,07		
	(3) 10 yıl ve üstü	85	13,71	6,08	137,77		

* p≤,05

Tablo 5'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanlarının kıdem yılına göre anlamlı fark göstermediği (Sözel $\chi^2=1,71$; p>,05; Mantıksal $\chi^2=4,05$; p>,05; Bedensel-kinestetik $\chi^2=,227$; p>,05; Müziksel $\chi^2=,671$; p>,05; Görsel $\chi^2=,523$; p>,05;

Kişilerarası $\chi^2=,704$; $p>,05$; İçsel $\chi^2=2,34$; $p>,05$; Doğacı $\chi^2=2,71$; $p>,05$; Varoluşçu $\chi^2=,595$; $p>,05$) tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre, mesleki deneyim yıllarının okul öncesi öğretmenlerin çoklu zekâ alanları üzerinde anlamlı fark göstermemektedir.

Öğretmenlerin çoklu zekâları ile deneyim yıllarını karşılaştıran çalışmalar incelendiğinde bazı çalışmalarda fark elde edildiği, bazılarının da ise fark elde edilmediği görülmüştür. Serin (2008) öğretmenlerin çoklu zekâ alanları mesleki deneyim değişkenine göre incelendiğinde sözel zekâ alanının 6-10 yıl ile 10 yıl üstü kıdemi olan; Matematiksel zekâ alanında 1-5 yıl ile 10 yıl kıdemi olan; görsel zekâ alanında; 10 yıl üstü ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdemi olan; bedensel-kinestetik zekâ alanında ise 1-5 yıl ile 10 yıl üstü kıdemi olan öğretmenler arasında fark olduğunu belirlemiştir. Sarı (2019)'nın yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin mantıksal-matematiksel ve görsel-uzamsal zekâ alanlarında kıdem yıl 0-5 olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Güngör (2005) ise araştırma bulguları ile paralel olarak, öğretmenlerinin zekâ alanlarının kıdem durumuna göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Çoklu zekâ alanları çocukluk yıllarında gelişimsel olarak çevresel (eğitim, sosyoekonomik düzey vb.) etmenlerle biçimlenip değişiklik gösterebilir (Gürbüz & Gürbüz, 2010). Fakat yetişkinlik yılları, çevresel etmenler sonucu ilgi ve yeteneklerinin şekillenip, özelliklerini keşfettikleri ve gelişimlerini bu yönde sürdürdükleri süreçtir (Köse, 2012). Dolayısıyla kıdem veya hizmet yılına göre fark göstermemiş olabilir.

5.1.3. Öğretmenlerin Çoklu Zekâlarının Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin Çoklu Zekâ Alanları Ölçeği faktörlerinden aldıkları puanların sınıflarındaki çocuk sayısına bağlı olarak anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacı ile Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin sonuçlar Tablo 6'de gösterilmektedir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin ÇZÖ'nden Aldıkları Puanların Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Zekâ Alanları	Sınıftaki Çocuk Sayısı	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p
Sözel Zekâ	(1) 1-7 çocuk	43	17,69	7,52	148,70	1,24	,537
	(2) 8-14 çocuk	147	17,49	7,41	146,95		
	(3) 15-30 çocuk	96	16,35	7,52	135,89		
Mantıksal Zekâ	(1) 1-7 çocuk	43	15,53	4,40	148,71	,21	,902
	(2) 8-14 çocuk	147	15,28	3,72	142,80		
	(3) 15-30 çocuk	96	15,23	3,81	142,24		
Bedensel-kinestetik Zekâ	(1) 1-7 çocuk	43	14,00	5,41	153,45	4,43	,109
	(2) 8-14 çocuk	147	12,66	5,90	133,52		
	(3) 15-30 çocuk	96	14,04	6,15	154,33		
Müziksel Zekâ	(1) 1-7 çocuk	43	16,13	4,71	147,14	,25	,882
	(2) 8-14 çocuk	147	15,74	4,22	141,18		
	(3) 15-30 çocuk	96	15,97	4,98	145,42		
Görsel Zekâ	(1) 1-7 çocuk	43	15,51	6,19	126,59	4,88	,087
	(2) 8-14 çocuk	147	17,42	5,97	153,60		
	(3) 15-30 çocuk	96	16,01	6,38	135,60		
Kişilerarası Zekâ	(1) 1-7 çocuk	43	13,58	4,68	137,53	4,15	,125
	(2) 8-14 çocuk	147	13,55	4,62	136,12		
	(3) 15-30 çocuk	96	14,64	4,41	157,47		
İçsel Zekâ	(1) 1-7 çocuk	43	12,46	5,78	123,48	3,00	,223
	(2) 8-14 çocuk	147	13,91	5,53	146,44		
	(3) 15-30 çocuk	96	14,06	6,14	147,96		
Doğacı Zekâ	(1) 1-7 çocuk	43	14,72	4,83	134,95	,61	,735
	(2) 8-14 çocuk	147	15,57	4,40	146,15		
	(3) 15-30 çocuk	96	15,46	4,28	143,28		
Varoluşçu Zekâ	(1) 1-7 çocuk	43	14,00	5,97	141,07	,29	,866
	(2) 8-14 çocuk	147	14,02	6,28	141,82		
	(3) 15-30 çocuk	96	14,47	6,35	147,17		

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanlarının sınıflarındaki çocuk sayılarına göre anlamlı fark göstermediği (Sözel, $\chi^2=1,24$; $p>,05$; Mantıksal $\chi^2=,21$; $p>,05$; Bedensel-kinestetik, $\chi^2= 4,43$; $p>,05$; Müziksel, $\chi^2= ,25$; $p>,05$; Görsel, $\chi^2= 4,88$;

$p>,05$; Kişilerarası, $\chi^2= 4,15$; $p>,05$; İçsel, $\chi^2= 3,00$; $p>,05$; Doğacı, $\chi^2= ,61$; $p>,05$; Varoluşçu, $\chi^2= ,29$; $p>,05$) görülmüştür. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuk sayılarının çoklu zekâ alanına ilişkin sıralamalarında anlamlı fark göstermediği söylenebilir.

Araştırma bulgusundan farklı olarak Serin (2008)'in çalışmasında öğretmenlerin zekâ alanlarının sınıf mevcutlarına göre karşılaştırdığında sınıflarında 51 ve üzerü öğrenci olan öğretmenlerin sözel, 20-30 ve 30-50 öğrenci olan öğretmenlerin matematiksel, 30-50 öğrenci olan öğretmenlerin görsel, 51 ve üzeri öğrenci olan öğretmenlerin doğacı, 30-50 ve 51 ve üzeri öğrenci olan öğretmenlerin müziksel ve 20-30 öğrenci olan öğretmenlerin sosyal zekâ alanları lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bazı çalışmalar da öğretmenlerin eğitim verdikleri çocuk sayısının mesleki bilgi ve yeterliklerini ortaya koymada etkili olduğuna işaret etmektedir (Arslan, 2016). Çoklu zekâ alanlarının kullanılmasında sınıf mevcudunun önemli olduğu, kalabalık sınıflardan çok grup çalışmasının yapılabileceği sayıda sınıfların olmasına dikkat çekilmektedir (Koşar, 2006). Bununla birlikte çalışmada sınıf mevcuduna göre fark görülmemesi öğretmenlerin küresel salgın nedeniyle uzaktan eğitim vermeleri, çocukların eğitime devamının düzenli olmamasından kaynaklanmış olabilir.

5.1.4. Öğretmenlerin Çoklu Zekâlarının Okul Öncesi Eğitim Kurumu Türüne Göre Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin Çoklu Zekâ Alanları Ölçeği faktörlerinden aldıkları puanların görev yaptıkları okul öncesi eğitim kurumuna bağlı olarak anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacı ile Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin sonuçlar Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin ÇZÖ'nden Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Zekâ Alanları	Eğitim Kurumu	n	$\bar{X}$	s.s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Sözel Zekâ	Anaokulu	134	17,26	7,26	142,81	19136,50	10091,500	,894
	Anasınıfı	152	17,03	7,65	144,11	21904,50		
Mantıksal Zekâ	Anaokulu	134	15,08	3,73	138,74	18591,50	9546,500	,358
	Anasınıfı	152	15,50	3,95	147,69	22449,50		
Bedensel-kinestetik Zekâ	Anaokulu	134	13,61	5,85	145,71	19525,50	9887,500	,670
	Anasınıfı	152	13,07	6,01	141,55	21515,50		
Müziksel Zekâ	Anaokulu	134	16,20	4,71	149,86	20081,00	9332,000	,221
	Anasınıfı	152	15,59	4,39	137,89	20960,00		
Görsel Zekâ	Anaokulu	134	16,20	6,35	137,10	18371,50	9326,500	,218
	Anasınıfı	152	17,07	6,01	149,14	22669,50		
Kişilerarası Zekâ	Anaokulu	134	14,14	4,64	147,06	19706,00	9707,000	,493
	Anasınıfı	152	13,73	4,52	140,36	21335,00		
İçsel Zekâ	Anaokulu	134	13,36	5,36	139,42	18682,00	9637,000	,432
	Anasınıfı	152	14,08	6,13	147,10	22359,00		
Doğacı Zekâ	Anaokulu	134	15,04	4,44	137,29	18397,50	9352,500	,232
	Anasınıfı	152	15,73	4,40	148,97	22643,50		
Varoluşçu Zekâ	Anaokulu	134	14,09	5,95	142,87	19144,00	10099,000	,903
	Anasınıfı	152	14,24	6,51	144,06	21897,00		

Tablo 7 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin zekâ alanına ilişkin sıralamalarının görev yaptıkları okul öncesi eğitim kurumuna göre anlamlı fark göstermediği (Sözel, $U=10091,500$; $p>,05$; Mantıksal $U=9546,500$; $p>,05$; Bedensel-kinestetik; $U=9887,500$; $p>,05$; Müziksel, $U=9332,000$; $p>,05$; Görsel, $U=9326,500$; $p>,05$; Kişiler arası, $U=9707,000$; $p>,05$; İçsel Zekâ; $U=9637,000$; $p>,0$; Doğacı Zekâ, $U=9352,500$; $p>,05$; Varoluşçu, $U=100099,000$; $p>,05$) tespit edilmiştir. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul öncesi eğitim kurumlarının çoklu zekâ alanına ilişkin sıralamalarında anlamlı fark görülmemiştir.

Çoklu zekâ alanları toplum, teknoloji, sosyal çevre gibi çevresel etkenlerle birlikte farklı gelişim göstermektedir (Wang, 2017). Gülfil (2019) yaptığı çalışmada farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre çoklu zekâ alanlarının farklılaştığı

sonucuna varmıştır. Sıvacı (2017), farklı fakültelerde aynı bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarının çoklu zekâ dağılımlarının genel olarak homojen olduğunu saptamıştır. Bu araştırmada ise okul öncesi eğitim kurumlarında ve anasınıflarında MEB (2013) eğitim programı temel alındığından öğretmenlerin beklentileri, kendilerini gerçekleştirmeleri açısından da benzer olanaklara sahip oldukları, dolayısıyla çoklu zekâ alanlarının kurum türüne göre fark göstermediği söylenebilir.

5.2. Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri ile İlgili Bulgular

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının nasıl olduğunu belirlemek için “Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği” nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Hesaplamalara ilişkin sonuçlar Tablo 8’ de gösterilmektedir.

Tablo 8

Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin “Öz Yeterliklerini Belirleme Ölçeği” Puanları Betimsel İstatistikleri

Faktörler	n	Min	Max	Ort.	Ort./Madde sayısı	s.s
Öğretme-Öğrenme Süreci	286	28	45	43,55	3,11	2,49
İletişim Becerileri	286	27	35	33,69	3,74	1,70
Aile Katılımı	286	13	25	22,89	4,58	2,48
Planlama	286	21	30	28,50	4,75	2,06
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	286	17	25	23,69	4,74	1,89
Sınıf Yönetimi	286	15	25	23,32	4,66	2,11
OÖÖYİÖ Toplam	286	141	185	175,66		10,15

Tablo 8’de, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği”ne ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde puan ortalamalarının 22,89 ve 43,55 arasında değiştiği görülmektedir. Puan ortalamaların madde sayısına bölünmesi ile oluşan ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalamanın “Planlama” boyutunda, en düşük ortalamanın ise “Öğretme-Öğrenme Süreci” boyutunda olduğu görülmüştür.

Walan ve Chang Rundgren (2014), öğretmen öz yeterliklerinden “Planlama” ya yönelik öz yeterlik boyutunun yüksek bulunduğunu tespit etmiştir. Perera ve John (2020) ise yaptığı

çalışmada öğretmen öz yeterliklerinin yüksek olmasının planlamada da güçlü öz yeterliğe sahip olduklarının göstergesi olduğunu belirtmiştir.

Bazı çalışmalarda ise “Öğrenme Öğretme Süreci”nde en yüksek, “Aile Katılımı” alt boyutunda ise en düşük öz yeterlik algısı olduğunu bulgulanmıştır (Gökmen, Deveci, Bingöl, Bekir, Temel & Kanat, 2016; Yoldaş, Yetim ve Küçükkoğlu, 2016). Dönmez ve Ramazan (2017) okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin “Öğretme Öğrenme Süreci” nde yüksek, “Sınıf Yönetimi”nde ise düşük olduğu saptamıştır. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), öğretmen adaylarının “Öğrenci Katılımını Sağlama” ve “Sınıf Yönetimi” açısından kendilerini daha az yeterli algıladıklarını belirlemiştir.

Öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeğinin “planlama” boyutu öğrenme sürecinin etkililiği ve verimliliğini sağlamada en kritik noktadır. Sürecin başında yer almaktadır. Öğretim esnasında uygulanabilecek yöntem ve tekniklerden öğrenci katılımına kadar tüm durumları düzenlemeyi ve planlamayı içermektedir; “öğretme-öğrenme Süreci” boyutu ise öğretmen kontrolü dâhilinde, öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını, öğrenci katılımını, sınıf iklimini içermektedir (Tepe, 2011). Öğretmenlerin “planlama” boyutuna ilişkin öz yeterliklerinin yüksek ve “öğretme-öğrenme süreci” boyutuna ilişkin öz yeterliklerinin ise düşük bulunması okul öncesi dönemde eğitim öğretim faaliyetlerinde sınıf içerisinde aktif olmasından (Danışman, 2019) kaynaklı olarak öğretmenlerin küresel salgın nedeniyle beklenmedik şekilde uzaktan öğretme-öğrenme sürecine girmeleri “öğretme-öğrenme sürecine” ilişkin öz yeterliklerini düşürmüş olabilir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği”nden aldıkları puanların demografik özelliklerine bağlı olarak anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek üzere parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

5.2.1. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının Mesleği İsteyerek Seçme

Durumuna Göre Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği’nden aldıkları puanların mesleği severek tercih etme durumlarına bağlı olarak

anlamli fark gosterip gostermediğini incelemek amaci ile Mann Whitney U-testi uygulanmiştir. Uygulamaya ilişkin sonucllar Tablo 9’de gosterilmektedir.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin OOÖYİÖ’nden Aldıkları Puanların Mesleği İsteyerek Tercih Etme Durumlarına Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Tercih Durumu	n	$\bar{X}$	s.s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretme-Öğrenme Süreci	Evet	272	43,59	2,47	145,16	39482,50	1453,500	,095
	Hayır	14	42,71	2,75	111,32	1558,50		
İletişim Becerileri	Evet	272	33,73	1,71	146,26	39783,00	1153,000	,008*
	Hayır	14	32,92	1,43	89,86	1258,00		
Aile Katılımı	Evet	272	22,98	2,46	146,60	39875,00	1061,000	,004*
	Hayır	14	21,21	2,29	83,29	1166,00		
Planlama	Evet	272	28,55	2,03	144,85	39399,50	1536,500	,183
	Hayır	14	27,64	2,56	117,25	1641,50		
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Evet	272	23,74	1,84	145,58	39597,00	1339,000	,039*
	Hayır	14	22,64	2,56	103,14	1444,00		
Sınıf Yönetimi	Evet	272	23,33	2,10	143,85	39128,50	1807,500	,734
	Hayır	14	23,00	2,38	136,61	1912,50		
OOÖYİÖ Toplam	Evet	272	175,95	10,07	146,08	39733,00	1203,000	,019*
	Hayır	14	170,14	10,37	93,43	1308,00		

Tablo 9 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin puanlarının mesleği isteyerek tercih etme durumlarına göre “Öğretme-Öğrenme Süreci” (U=1453,500; p>,05), “Planlama” (U=1536,500; p>,05) ve “Sınıf Yönetimi” (U=1807,500; p>,05) boyutlarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleği isteyerek tercih etme durumlarına göre “İletişim Becerileri” boyutunda (U= 1153,000; p≤,05), “Aile Katılımı” boyutunda (U= 1061,000; p≤,05), “Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi” boyutunda (U=1339,000; p≤,05) ve toplam puanlarında (U=1203,000; p≤,05) anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Mesleği isteyerek tercih etme durumlarına göre okul öncesi öğretmenlerin “İletişim Becerileri”, “Aile Katılımı”, “Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi” boyutları ve toplam puan ortalmalarında anlamlı fark bulunmaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında, mesleği isteyerek tercih eden

okul öncesi öğretmenlerin “İletişim Becerileri”, “Aile Katılımı”, “Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi” boyutları ile toplam puanları mesleği isteyerek tercih etmeyen öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca, mesleği isteyerek tercih eden okul öncesi öğretmenlerin “İletişim Becerileri”, “Aile Katılımı”, “Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi” boyutları ile toplam puanları mesleği isteyerek tercih etmeyen öğretmenlere göre daha yüksektir. Sonuçlar öğretmenlerin öz yeterliklerinin mesleği isteyerek tercih etmelerine göre fark gösterdiğine işaret etmektedir.

Tümkiye, Bal ve Karaçoban (2014) mesleği isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının “Eğitme-Öğretme” öz yeterlikleri mesleği isteyerek tercih etmeyen öğretmen adaylarından yüksek bulunmuştur. Ünlü, Kaşkaya ve Kızılkaya (2017) öğretmen adaylarının “Öğrenci Katılımı”, “Sınıf Yönetimi” alt boyutundaki algılarında mesleği isteyerek tercih eden adayların lehine anlamlı fark bulmuştur. Chesnut (2017), öğretmen adaylarının mesleğine bağlılığının öğretmen öz yeterlikleri ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin öz yeterliklerinin iletişimlerinin kalitesinde (Hajovsky, Chesnut & Jensen, 2020) ve öğrenme ortamlarının verimliliğini sağlamada (Pererra ve John, 2020) belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone (2006), Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olmasının öğretmenlerin okula öğrencilerine ve işlerine bağlılıklarını arttırdığını belirtmiştir. Bununla birlikte mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumuna göre öğretmen yeterliklerinin fark göstermediğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Mutlu, 2016; Tümkiye ve Çetin, 2021). Öğretmenlerin mesleği isteyerek seçmeleri çocuk sevgilerini (Ceylan ve Kılıç Mocan, 2017), mesleğe yönelik tutumlarını (Şahan ve Zöğ, 2017; Tekerek & Polat, 2012) olumlu etkileyebilmektedir. Öğretmen mesleğini sevdiğinde kendini geliştirme yönünde girişimlerini sürdürebilecek ve öz yeterliğini de artıracaktır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin isteyerek tercih edilmesi önerilmektedir (Kaçar & Beycioğlu, 2017).

5.2.2. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının Mesleki Deneyim Süresine Göre

Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği faktörlerinden aldıkları puanların mesleki deneyim yıllarına bağlı olarak anlamlı fark

gösterip göstermediğini incelemek amacı ile Kruskal Wallis H-testi uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin sonuçlar Tablo 10’de gösterilmektedir.

Tablo 10

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin OÖÖYİÖ’ nden Aldıkları Puanların Mesleki Deneyim Yıllarına Göre Kruskal Wallis H -Testi Sonuçları

Faktörler	Deneyim Yılı	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Öğretme-Öğrenme Süreci	(1) 1-4 yıl	129	43,38	2,84	141,65	1,88	,389	
	(2) 5-9 yıl	72	43,34	2,51	136,57			
	(3) 10 yıl ve üstü	85	43,97	1,79	152,18			
İletişim Becerileri	(1) 1-4 yıl	129	33,58	1,64	135,42	4,78	,092	
	(2) 5-9 yıl	72	33,52	1,93	140,11			
	(3) 10 yıl ve üstü	85	34,01	1,56	158,64			
Aile Katılımı	(1) 1-4 yıl	129	22,57	2,58	131,74	15,81	,000*	3>1,2
	(2) 5-9 yıl	72	22,54	2,51	130,60			
	(3) 10 yıl ve üstü	85	23,69	2,13	172,27			
Planlama	(1) 1-4 yıl	129	28,37	2,20	137,96	7,27	,026*	3>2
	(2) 5-9 yıl	72	28,23	2,07	131,96			
	(3) 10 yıl ve üstü	85	28,94	1,79	161,68			
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	(1) 1-4 yıl	129	23,64	1,92	142,39	1,12	,571	
	(2) 5-9 yıl	72	23,48	2,08	137,71			
	(3) 10 yıl ve üstü	85	23,94	1,65	150,09			
Sınıf Yönetimi	(1) 1-4 yıl	129	23,13	2,32	138,61	5,16	,076	
	(2) 5-9 yıl	72	23,04	2,19	133,61			
	(3) 10 yıl ve üstü	85	23,83	1,59	159,29			
OÖÖYİÖ Toplam	(1) 1-4 yıl	129	174,69	11,06	135,60	7,93	,019*	3>1,2
	(2) 5-9 yıl	72	174,18	10,40	132,90			
	(3) 10 yıl ve üstü	85	178,40	7,79	164,47			

* $p \leq ,05$

Tablo 10 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin faktör puanlarının mesleki deneyim yıllarına göre anlamlı fark göstermediği (Öğretme-Öğrenme Süreci , $\chi^2=1,88$; $p>,05$; İletişim Becerileri, $\chi^2= 4,78$; $p>,05$; Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi; $\chi^2= ,571$; $p>,05$; Sınıf Yönetimi, $\chi^2= 5,16$; $p>,05$) görülmüştür. Buna göre mesleki deneyim yılının okul öncesi öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Süreci, İletişim Becerileri, Öğrenme

Ortamlarının Düzenlenmesi ve Sınıf Yönetimi boyutlarında anlamlı fark bulunmadığı söylenebilir. “Aile Katılımı” ($\chi^2=15,81$; $p\leq,05$), “Planlama” ($\chi^2=7,27$; $p\leq,05$) boyutlarında ve ölçek toplamında ise fark olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin deneyim yılı arttıkça “Aile Katılımı” ve “Planlama” yeterlikleri de artmaktadır.

Şenol ve Ergün (2015) de benzer olarak öğretmenlerin mesleki deneyim yıllarına göre öz yeterliklerini incelediğinde “Aile Katılımı”, “Planlama”, “Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi” alt boyutlarına yönelik ve genel öz yeterlik inançları arasında anlamlı fark bulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri azaldıkça “Planlama” öz yeterlik inançlarının düşük olduğunu, mesleki deneyimin arttıkça öz yeterlik inançlarının güçlendiğini çünkü öğretmenlerin yaşayarak öğrendikleri birçok husus olduğunu ve öğretmenler için düzenlenen eğitim çalışmalarının etkili olabileceğini bildirmiştir. Şenal (2019) deneyimi az olan okul öncesi öğretmenlerinin “Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme” öz yeterliklerinin düşük olduğunu bulgulamıştır.

Araştırmalar öğretmenlerin deneyimleri arttıkça özyeterlik inançlarının arttığını ortaya koymaktadır (Başkan ve Kutluca, 2020; Infurna, Rıter ve Schultz, 2018; Kesgin, 2006; Wolters ve Daugherty, 2007). Klassen ve Chiu (2010) yaptığı araştırmada öğretmenlerin deneyim yıllarının öğretim stratejilerinde anlamlı fark oluşturduğunu tespit etmiştir. Kaya (2019) ise öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının mesleki deneyim yıllarına göre anlamlı fark göstermediğini ortaya koymuştur, mesleki deneyim yıllarına göre; 6-10 yıl ve 21 üstü yıl olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi ortalamasının 0-5 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, olanlara göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Chester ve Beaudin (1996), yaptığı araştırmada okula yeni başlayan öğretmenlerin okul yaşantıları ve öğretmen özelliklerinin, öz yeterlik inançları ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına ilişkin puanları ilk yıl düşüş göstermiş daha sonra yükselmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile örtüşmektedir, ilk yılların sonunda düşüş gösteren öz yeterlik puanları araştırmaya göre en deneyimli yıllarda en yüksek düzeye gelmektedir. Öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerini geliştirmeleri için deneyime ihtiyaçları vardır. Meslekte ilk yıllarda yeterlikler test edilir, olumlu veya olumsuz deneyimlerden elde edilen sonuçlara göre beklentiler ve girişimler şekillendirilir. Dolayısıyla ilk yıllarda elde edilen deneyimler ilerleyen yıllarda öz yeterliğin temelini oluşturur.

5.2.3. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği faktörlerinden aldıkları puanların sınıflarındaki çocuk sayısına bağlı olarak anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacı ile Kruskal Wallis H-testi uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin sonuçlar Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin OÖÖYİÖ’nden Aldıkları Puanların Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Kruskal Wallis H -Testi Sonuçları

Faktörler	Sınıftaki Çocuk Sayısı	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Öğretme-Öğrenme Süreci	(1) 1-7 çocuk	43	42,53	3,71	126,97	3,18	,204	
	(2) 8-14 çocuk	147	43,83	2,01	149,50			
	(3) 15-30 çocuk	96	43,57	2,39	141,71			
İletişim Becerileri	(1) 1-7 çocuk	43	33,20	2,00	124,50	3,89	,143	
	(2) 8-14 çocuk	147	33,74	1,56	143,16			
	(3) 15-30 çocuk	96	33,83	1,75	152,53			
Aile Katılımı	(1) 1-7 çocuk	43	22,72	2,99	144,67	,03	,987	
	(2) 8-14 çocuk	147	22,94	2,35	143,81			
	(3) 15-30 çocuk	96	22,90	2,45	142,49			
Planlama	(1) 1-7 çocuk	43	27,90	2,26	121,47	4,39	,111	
	(2) 8-14 çocuk	147	28,63	1,90	146,15			
	(3) 15-30 çocuk	96	28,57	2,18	149,31			
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	(1) 1-7 çocuk	43	23,34	2,14	133,86	1,04	,594	
	(2) 8-14 çocuk	147	23,79	1,65	143,46			
	(3) 15-30 çocuk	96	23,68	2,10	147,88			
Sınıf Yönetimi	(1) 1-7 çocuk	43	22,58	2,57	121,36	5,99	,049*	3>1
	(2) 8-14 çocuk	147	23,35	1,97	141,84			
	(3) 15-30 çocuk	96	23,60	2,04	155,96			
OÖÖYİÖ Toplam	(1) 1-7 çocuk	43	172,30	12,40	124,55	3,00	,222	
	(2) 8-14 çocuk	147	176,31	8,95	144,47			
	(3) 15-30 çocuk	96	176,17	10,56	150,50			

* p≤,05

Tablo 11’de okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik ortalamalarının sınıflarındaki çocuk sayılarına göre dağılımına bakıldığında; “Öğretme-Öğrenme Süresi”, “İletişim Becerileri”, “Aile Katılımı”, “Planlama” ve “Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi” boyutlarında ve toplam özyeterlik ortalamalarında anlamlı fark olmadığı (Öğretme-Öğrenme Süreci, $\chi^2=3,18$; $p>,05$; İletişim Becerileri, $\chi^2=3,89$; $p>,05$; Aile Katılımı, $\chi^2= ,03$; $p>,05$; Planlama, $\chi^2= 4,39$; $p>,05$; Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi, $\chi^2= 1,04$; $p>,05$; toplam, $\chi^2= 3,00$; $p>,05$), Sınıf Yönetimi boyutunda ise fark olduğu ($\chi^2=5,99$; $p\leq,05$), belirlenmiştir.

Dinçer ve Akgün (2015) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında 16 ve daha fazla çocuk bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin sınıfında 15 ve daha az çocuk bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Erol (2006), sınıf mevcudu 31-40 olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan çocuk sayısının sınıf yönetimi yeterliklerinde fark yaratmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Nur, 2012; Semerci, Uyanık Balat 2018; Yaşar Ekici, Günhan & Anılan 2017). Ayrıca, Von Suchodoletz, Jamil, Larsen ve Hamre (2018), okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ilişkin sınıftaki öğrenci sayısının anlamlı bir fark oluşturmadığını tespit etmiştir.

Okul öncesi eğitim ortamında yer alan çocukların sayısı arttıkça sınıf yönetimi becerilerini gerektiren farklı sorunları da ortaya çıkarır (Toprak & Güneş, 2019). Öğretmen çocukların sayısı ile çeşitlenen deneyimler ile sınıf yönetimi becerilerini geliştirme imkânı elde eder. Dolayısıyla çocuk sayısı arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin artması beklenebilir.

5.2.4. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının Okul Öncesi Eğitim Kurumu

Türüne Göre Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği’nden aldıkları puanların görev yaptıkları okul öncesi eğitim kurumuna bağlı olarak anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacı ile Mann-Whitney U-Testi uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin sonuçlar Tablo 12’de gösterilmektedir

Tablo 12

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi OÖÖYİÖ'nden Aldıkları Puanların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Faktörler	Eğitim Kurumu	n	$\bar{X}$	s.s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretme-Öğrenme Süreci	Anaokulu	134	43,26	2,73	133,43	17880,00	8835,000	,031*
	Anasınıfı	152	43,80	2,23	152,38	23161,00		
İletişim Becerileri	Anaokulu	134	33,66	1,82	144,38	19346,50	9546,500	,857
	Anasınıfı	152	33,72	1,59	142,73	21694,50		
Aile Katılımı	Anaokulu	134	22,75	2,69	140,55	18833,50	9887,500	,556
	Anasınıfı	152	23,02	2,29	146,10	22207,50		
Planlama	Anaokulu	134	28,14	2,27	132,00	17687,50	9332,000	,016*
	Anasınıfı	152	28,82	1,81	153,64	23353,50		
Öğrenme Ortamlarının Düz.	Anaokulu	134	23,61	1,96	140,81	18868,00	9326,500	,568
	Anasınıfı	152	23,75	1,83	145,88	22173,00		
Sınıf Yönetimi	Anaokulu	134	23,08	2,28	136,39	18276,00	9707,000	,147
	Anasınıfı	152	23,52	1,93	149,77	22765,00		
OÖÖYİÖ Toplam	Anaokulu	134	174,54	10,85	135,10	18103,50	9637,000	,104
	Anasınıfı	152	176,65	9,40	150,90	22937,50		

* $p \leq ,05$

Tablo 12 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin faktör puanlarının görev yaptıkları eğitim kurumuna göre dağılımında İletişim Becerileri, Aile Katılımı, Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi, Sınıf Yönetimi alt boyutlarında ve toplam öz yeterlik algılarında anlamlı fark olmadığı (İletişim Becerileri, $U=9546,500$ $p>,05$; Aile Katılımı, $U=9887,500$ $p>,05$; Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi, $U=9326,500$; $p>,05$; Sınıf Yönetimi, $U=9707,000$; $p>,05$; Toplam, $U=9637,000$; $p>,05$), öğrenme öğretme süreci ($U=8835,000$; $p \leq ,05$) ile planlama yeterliklerinde ($U=9332,000$; $p \leq ,05$) fark olduğu tespit edilmiştir. “Öğretme-Öğrenme Süreci” ile “Planlama” yeterliklerindeki fark incelendiğinde anasınıfında görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının anaokullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kadim (2012)’in çalışmasında öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anaokullarında çalışan öğretmenlerin lehine “Planlama” ve “Uygulama” alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmüştür. Klassen ve Chiu (2010) anaokullarında çalışan öğretmenlerin “sınıf yönetimi”

boyutundaki öz yeterliğini diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Buna karşın, Kaya (2019) yaptığı araştırmada anasınıfında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Anasınıflarında ve anaokullarında eğitim-öğretim ve planlama açısından aynı ilkeler geçerli olmakla birlikte fiziksel çevre bakımından farklar bulunmaktadır. Bununla birlikte anaokullarında öğretmenler aynı çocuk kitlesine, yönetsel işleyiş ve zümre çalışmalarına sahiptir. Anasınıflarının bulunduğu ilkokullarda ise okul öncesi ve ilkokul şeklinde iki farklı öğretim programının, uygulayıcılarının ve katılımcılarının bir araya gelmesine ve okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim uygulamalarını daha bağımsız yürütmek durumunda kalmalarına bağlı olarak eğitim-öğretim ve planlama yeterliklerinde fark ortaya çıkmış olabilir.

5.3. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin çocukları sevme düzeylerini incelemek için “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Hesaplamalara ilişkin sonuçlar Tablo 8’ de gösterilmektedir.

Tablo 13

Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” Puanları Betimsel İstatistikleri

Ölçek	n	Min	Max	Ort.	s.s
Barnett Çocuk Sevme Ölçeği	286	53	87	74,19	5,31

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların Barnett Çocuk Sevme Ölçeği’ nden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=74,19$) ve standart sapmasının ($s.s=5,31$) olduğu görülmektedir. “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” nden alınabilecek en düşük puanın 53 ve en yüksek puanın 87 olduğu göz önüne alındığında, ortalama puanın yüksek olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Durmuşoğlu Saltalı ve Erbay (2013) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme ölçeği puan ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna

varılmıştır. Kapucu (2019)'nın yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerin çocuk sevmeye ölçeğinden yüksek puan aldıkları saptanmıştır. İlğan vd. (2018) de öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çocuk sevmeye düzeylerinin araştırıldığı diğer çalışmaları; okul öncesi ve farklı branşlardaki öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeylerini farklı değişkenler açısından incelenmesi (Ercan, 2014; Gelbal & Duyan, 2010; Kapucu, 2019; Özbey, Türkoğlu, & Buldur, 2014; Sarı, 2016; Türk vd., 2017; Uğurlu, 2013), hemşirelik öğrencileri ile hemşirelerin çocuk sevmeye düzeylerine ilişkin araştırmalar (Bektaş vd., 2015; Erdem & Duyan, 2011; Hampell, 2000; Mutlu & Balcı, 2010) ve öğretmen adaylarının çocuk sevmeye düzeylerini konu edinen araştırmalar (Kabaklı Çimen, 2015; İman, 2014; Kaynak, Ergin, Arslan, & Pınarcık, 2015; Özkal, 2020; Özyıldırım, 2020; Yazıcı, 2013) oluşturmuştur. Araştırmaların sonuçlarında genel olarak çocuk sevmeye düzeyleri yüksek bulunsada bazı değişkenler açısından puanlar arasında farklılık görülmüştür.

Çocuk sevgisi; çocukla iletişim kurmak, yol gösterici ve aydınlatıcı olmak, korumak gelişimini desteklemek gibi tutum ve davranışları içerir (Arslan, 2014; Yetim & Göktepe, 2004). Okul öncesi öğretmeni çocuğun ailesi kadar yakın etkileşim içinde olduğu kişidir. Bu da çocuk sevgisine sahip olmayı kaçınılmaz kılmaktadır. Öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşim, öğretmenlerin duygusal desteği ile bağlantılı olarak sınıf içi süreçlerin sorunsuz bir şekilde yürütülmesi açısından kritik bir bileşendir (Zee & Koomen, 2016). Öğretmenlerin, mesleklerini ve öğrencilerini sevmeleri mesleki tutumlarını da olumlu etkilemektedir (Çek, 2011; Deniz Kan, 2008).

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği”nden aldıkları puanların demografik özelliklerine bağlı olarak anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

5.3.1. Öğretmenlerin Çocuk Sevmeye Düzeylerinin Mesleği Tercih Etme

Durumuna Göre Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği'nden aldıkları puanların mesleği severek tercih etme durumlarına bağlı olarak anlamlı fark gösterip

göstermediğini incelemek amacı ile Mann-Whitney U-testi uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin sonuçlar Tablo 14’de gösterilmektedir.

Tablo 14

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin BÇSÖ’nden Aldıkları Puanların Mesleği İsteyerek Tercih Etme Durumlarına Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek	İsteyerek Durumu	Tercih Etme	n	$\bar{X}$	s.s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
BÇSÖ	Evet		272	74,31	5,19	144,75	39373,00	1563,00	,256
	Hayır		14	71,71	7,12	119,14	1668,00	0	

Tablo 14 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği’nden aldıkları puanlarının mesleği isteyerek tercih etme durumlarına göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür ($U=21563,000$; $p>,05$).

Çelik, Sarıtaş, Çatalbaş (2013) mesleği isteyerek tercih etme durumlarının öğretmen adaylarının çocuk sevmeye düzeylerini artırıcı etkisini düşük bulmuştur. Yazıcı (2013) öğretmen adaylarının üniversiteye giriş tercih sırasına göre çocuk sevmeye düzeylerini incelemiş bu değişkenin çocuk sevmeye düzeyi arasında anlamlı fark oluşturmadığını saptamıştır.

Öğretmenlerin mesleki tercihlerini isteyerek ya da istemeyerek yapmış olmaları çocuk sevmeye puanları üzerinde anlamda fark oluşturmamıştır. Yazıcı (2013)’ya göre bu durumun öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarda yer alarak çocuklara ilişkin sevgi ve ilgilerinin arttırmasından kaynaklanabilmektedir. Buna karşın, Türk vd. (2017), tarafından yapılan çalışmada mesleğini seven ve kendi isteğiyle tercih eden öğretmenlerin çocuk sevmeye puanları daha yüksek bulunmuş ve aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Erkan, Tuğrul, Şendoğdu vd. (2002)’in okul öncesi öğretmen adayları mesleği tercih nedenlerinin başında “çocukları sevmek” olarak bildirmişlerdir. Mukminin, Rohayati, Putra, Habibi ve Aina (2017), araştırmasında öğretmenlerin mesleki tercihinin ana sebeplerinden birinin çocukları sevmek olduğunu tespit etmiştir. Mesleği isteyerek tercih eden öğretmenlerin tercihlerini çocuk sevmeye eğilimlerini dikkate alarak yaptığı söylenebilir.

5.3.2. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeylerinin Mesleki Deneyim Süresine Göre Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'nden aldıkları puanların mesleki deneyim yılı değişkenine bağlı olarak anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacı ile Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin sonuçlar Tablo 15'de gösterilmektedir.

Tablo 15

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin BÇSÖ'nden Aldıkları Puanların Mesleki Deneyim Yıllarına Göre Kruskal Wallis H -Testi Sonuçları

Ölçek	Deneyim Yılı	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p
BÇSÖ	(1) 1-4 yıl	129	73,75	5,51	135,85	3,34	,188
	(2) 5-9 yıl	72	74,18	5,29	141,62		
	(3) 10 yıl ve üstü	85	74,85	5,01	156,71		

Tablo 15'e bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin "Barnett Çocuk Sevme Ölçeği"nden aldıkları puanlarının mesleki deneyim yıllarına göre anlamlı fark göstermediği ($\chi^2=3,34$; $p>,05$) tespit edilmiştir. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim yıllarının çocukları sevme düzeyleri üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı söylenebilir.

Araştırmalar öğretmenlerin mesleki deneyim yıllarına göre çocuk sevme düzeylerinin fark göstermediğine işaret etmektedir (Ceylan, 2017; Gelbal & Duyan, 2010; İlğan vd., 2018; Kapucu, 2019; Sarı, 2016; Sezici & Akkaya, 2019). Okul öncesi eğitimin hedef kitesini 3-6 yaş çocukları oluşturmaktadır. Gelişim ve öğrenme açısından sürekli ve hızlı değişim gösteren bu grubun desteklenmesi için öncelikle çocuğu sevmek ve kabul etmek gerekir. Öğretmenlerin mesleki deneyim yıllarının çocuk sevme puanları üzerinde fark oluşturmaması öğretmenlerin çocukları severek mesleğe başladıkları ve sürdürdüklerini düşündürmektedir (Gelbal & Duyan, 2010; Lasley, 1980).

5.3.3. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeylerinin Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'nden aldıkları puanların sınıflarındaki çocuk sayısına bağlı olarak anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacı ile Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin sonuçlar Tablo 16'da gösterilmektedir.

Tablo 16

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin BÇSÖ'nden Aldıkları Puanların Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Kruskal Wallis H -Testi Sonuçları

Ölçek	Sınıftaki Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p
BÇSÖ	(1) 1-7 çocuk	43	72,95	5,52	123,74	5,49	,064
	(2) 8-14 çocuk	147	74,95	4,80	153,86		
	(3) 15-30 çocuk	96	73,57	5,81	136,49		

Tablo 16 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'nden aldıkları puanlarının sınıflarındaki çocuk sayılarına göre anlamlı fark göstermediği ($\chi^2=5,49$; $p>,05$) görülmüştür.

Kapucu (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki çocuk sayısının öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyini etkilemediği sonucuna varılmıştır. Ceylan (2017), okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye ölçeğinden aldığı puanların sınıflarında bulunan çocuk sayısına göre fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin sınıfındaki çocuk sayısına göre çocukları sevmeye düzeyinin değişmemesi öğretmenin her koşulda sevmeye davranışında bulunabileceğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Nitekim bu durum sevginin içsel bir faktör olduğunun da bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Kaynak, Ergin, Arslan & Pınarcık, 2015).

5.3.4. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumu Türüne Göre Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'nden aldıkları puanların görev yaptıkları okul öncesi eğitim kurumuna bağlı olarak anlamlı

fark gösterip göstermediğini incelemek amacı ile Mann-Whitney U-Testi uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin sonuçlar Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin BÇSÖ’nden Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek	Eğitim Kurumu	N	$\bar{X}$	s.s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
BÇSÖ	Anaokulu	134	73,64	5,07	130,02	17423,00	8378,000	,009*
	Anasınıfı	152	74,67	5,49	155,38	23618,00		

* $p \leq ,05$

Tablo 17 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği”nden aldıkları puanlarının görev yaptıkları okul öncesi eğitim kurumuna göre anlamlı fark gösterdiği ($U=8378,000$; $p \leq ,05$) görülmüştür. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul öncesi eğitim kurumunun çocukları sevme düzeyleri üzerinde fark yarattığı söylenebilir. Buna göre anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin çocukları sevme düzeylerinin anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışma bulgusundan farklı olarak Çakmak, Elibol ve Erdem (2014) çalışmasında bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenler ile anasınıfında görev yapan öğretmenlerin çocuk sevme ortalamalarında fark olmadığını tespit etmiştir. Bergmark, Lundström, Manderstedt ve Palo (2018) küçük yaş grupları ile çalışan öğretmenlerin mesleki tercihlerinde etkili olan değişkenin çocukları sevmek olduğunu belirtmiştir. Öğretmen her koşulda işinin kaynağı olan çocuğu sevmek durumundadır. Öğretmenlik bu özelliği ile diğer mesleklerden ayrılır. Çocuğa duyulan sevgi onu korumayı, rehber olmayı ve desteklemeyi bütün olarak içerir (Arslan, 2014; Yetim & Göktaş, 2004). Anasınıflarında görev yapan öğretmenler COVID-19 salgını sebebi ile uzaktan eğitime daha çok devam etmek durumunda kalmıştır. Öğretmenlerin bu süreç içerisinde çocukları özlemesinin sevgilerini hissetmede ve göstermede etkili olabileceği düşünülmektedir.

5.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Alanları, Öz

Yeterlik İnançları ile Çocuk Sevme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın temel sorusu kapsamında, okul öncesi öğretmenlerin çoklu zekâ alanları, öz yeterlik inançları ve çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için “Çoklu Zekâ Ölçeği”, “Okulöncesi Öğretmenleri Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” ile “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18

Okul Öncesi Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Alanları, Çocuk Sevme Düzeyleri ve Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Ait Sperman Korelasyon Analiz Sonuçları

ÇZÖ		BÇSÖ Toplam	OÖÖYİÖ Toplam
Sözel Zekâ	R	-,025	-,006
	P	,679	,918
Mantıksal Zekâ	R	,011	,043
	P	,857	,468
Bedensel-kinestetik Zekâ	R	,024	-,008
	P	,683	,896
Müziksel Zekâ	R	-,034	-,040
	P	,572	,502
Görsel Zekâ	R	,045	,031
	P	,446	,598
Kişilerarası Zekâ	R	,040	,076
	P	,497	,201
İçsel Zekâ	R	,061	,029
	P	,307	,620
Doğacı Zekâ	R	-,054	,037
	P	,365	,535
Varoluşçu Zekâ	R	,074	,022
	P	,215	,712

**p≤,01; *p≤,05;

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin çoklu zekâ alanları ile özyeterlikleri arasında ve çoklu zekâ alanları ile çocuk sevme arasında da ilişki olmadığı görülmektedir (p>,05).

Berkant ve Ekici (2007) araştırmasında öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik puanları ile zekâ puanları arasında ve zekâ puanlarının birbirleri arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik puanları ile “mantıksal/matematiksel” zekâ puanları, “görsel/uzamsal” zekâ puanları ve “bedensel-kinestetik/ kinestetik” zekâ puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Deniz ve Genç (2010) öğretmen adaylarının müziksel zekâ

alanı dışındaki tüm zekâ alanları ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının zekâ alanlarının gelişmişlik seviyesi yükseldikçe öz yeterlik inançlarının da yükseldiği saptanmıştır. Buna karşın, Macun vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada pozitif ya da negatif yönlü bir ilişkinin varlığı tespit edilmemiştir. Bu bulgu öğretmen adaylarının zekâ türleri ile öğretmen öz yeterlik düzeyleri arasında ilişki olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Diğer yandan çalışmada öz yeterlik ile çocuk sevme arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=,193$; $p\leq,01$). Çalışmada öğretmenlerin mesleki öz yeterlikleri incelendiğinden, çocukla sürekli etkileşim içinde olunan bu meslekte çocukları sevme düzeylerinin zekâ alanlarına göre anlamlı fark oluşturmaması olumlu olarak değerlendirilebilecek bulgudur. Durmuşoğlu Saltalı ve Erbay (2013)'ın çalışmasında çocuk seven öğretmenlerin dinleme, konuşma ve empati becerilerine dikkat ettikleri belirtilmiştir. Uğurlu (2013) öğretmenlerin iletişim becerileri ve empatik eğilimleri çocuk sevme durumlarını etkilediğini öğretmenlik çocuk sevmeyi içinde barındıran, çocuklara duyulan sevgi üzerine temellendirilmiş bir meslek olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin mesleki öz yeterlikleri, sınıf içerisinde olumlu deneyimleri ve çocukla etkileşimi artırmaktadır (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013). Öğrencileriyle sevgiye dayalı ilişkiler kuramayan öğretmenlerde yetersizlik duygularının hâkim olduğu belirlenmiştir (Koles, O'Connor, & Collins, 2013). Diğer yandan öğretmenlerin çocuklara sevgi ile yaklaştığı ortamlarda daha az sorun yaşandığı görülmüştür (Gülşen, 2019). Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlikleri ile çocuk sevme düzeyleri arasında ilişki olması beklenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâları, öz yeterlik inançları ve çocuk sevmeye düzeylerinin incelenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde öğretmenlerin elde edilen sonuçlar özetlenmiş ve sonuçlar doğrultusunda oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin zekâ alanları incelendiğinde öğretmenlerin en baskın zekâ alanı “Bedensel-kinestetik/Kinestetik” en az baskın bulunan zekâ alanı ise “Sözel/Dilsel” zekâ alanı olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleği isteyerek tercih edip etmeme durumuna, mesleki deneyim yılına, sınıfında bulunan çocuk sayısına ve öğretmenlerin çalıştıkları okul öncesi eğitim kurumunun türüne göre öğretmenlerin zekâ alanlarında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin “Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” nin “Planlama” alt boyutundan en yüksek “öğretme-öğrenme süreci” alt boyutundan en düşük puanı aldığı saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları incelendiğinde sınıflarındaki çocuk sayısına göre “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda; öğretmenlerin mesleki deneyim yıllarına göre “Aile Katılımı” ve “Planlama” alt boyutunda; mesleği isteyerek tercih etme durumlarına göre “İletişim”, “Aile Katılımı”, “Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi” ve toplam öz yeterlik inançlarında; öğretmenlerin çalıştıkları okul öncesi

eğitimi kurum türüne göre “ ğretme- ğrenme Süreci” ve “Planlama” alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir.

Okul  ncesi  ğretmenlerinin  ocuk sevme düzeyleri incelendiğinde yüksek düzeyde olduğu g r lm ştir. Öğretmenlerin  ocuk sevme düzeyleri; sınıfında bulunan  ocuk sayısına, mesleki deneyim yılına, mesleği isteyerek tercih edip etmeme durumuna göre anlamlı fark göstermemiştir. Ancak okul öncesi  ğretmenlerinin çalıştığı kurum türüne göre anasınıfında çalışan öğretmenlerin anaokulunda çalışan öğretmenlere göre  ocuk sevme düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

6.2.  neriler

Okul  ncesi  ğretmenlerinin çoklu zekâ alanları, öz yeterlik inançları ve  ocuk sevme düzeylerinin incelendiği çalışmanın bulgularına göre uygulamaya ve araştırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik  neriler

Araştırmada  ğretmenlerin en baskın zekâ alanının “Bedensel-kinestetik-Kinestetik Zekâ” alanı olduğu sonucundan yola çıkılarak, öğretmenlerin farklı zekâ alanlarının geliştirilmesi için hizmetiçi eğitimler, atölye çalışmaları vb. düzenlenebilir. Öğretmenlerin kendi zekâ alanlarının farkında olması ve tüm zekâ alanlarını geliştirmesi eğitimin temel taşı olan öğretmenlerin daha nitelikli, farkındalığı yüksek öğretmenler olmasını sağlayacaktır.

Okul  ncesi  ğretmenlerinin öz yeterlik alt boyutlarından “Planlama” boyutunun en yüksek “ ğretme  ğrenme Süreci” alt boyutunun en düşük boyutlar olarak bulunmasından yola çıkılarak  ğretmen adaylarının öğrenim yaşantıları boyunca uygulamaya yönelik ders saatlerinin arttırılabilir. Çocuklarla sınıf içerisinde geçirilecek vaktin arttırılması böylelikle  ğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının arttırmasında ve çocuklar ile kurulacak sevgi bağının güçlenmesinde destekleyici olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin “ ğretim  ğrenim Süreci”ne yönelik öz yeterliklerinin arttırılması için öğretmenlerin aktif olarak yer aldığı eğitimler atölyeler ve seminerler düzenlenebilir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına göre “Sınıf Yönetimi” öz yeterlik inancı farklılaştığından sınıflarda bulunan öğrenci sayıları sınıfın büyüklüğü ve mevcut koşullar göz önüne alınarak düzenlenebilir.

Öğretmenlerin mesleki deneyim yıllarına göre “Aile Katılımı” ve “Planlama” boyutunda fark gözlemlendiğinden öğretmenlerin mesleğinin ilk yıllarında aileler ile yapacağı işbirliği konusunda rehber olabilecek seminer ve eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterliklerini arttırmak için mesleğe yeni başladıklarında sınıf içi süreçlere ilişkin deneyimleri danışman öğretmen rehberliğinde artırılabilir.

Bulgular öğretmenlerin mesleği isteyerek tercih etme durumlarının mesleki öz yeterliklerini etkileyebileceğine işaret etmiştir. Öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri amacıyla sosyal çalışmalar düzenlenebilir, motive edici uygulamalar ile mesleki yeterlikleri artırılabilir.

Öğretmenlerin mesleği isteyerek tercih etme durumlarındaki sonuçlara göre öğretmenlik mesleği seçilmeden önce adayların mesleği severek yapıp yapmayacaklarını belirleyen danışmanlık ve kariyer planlama çalışmaları daha sistemli ve detaylı hale getirilebilir.

Öğretmen öz yeterliklerinin kurum türü değişkenine göre “Öğretme-Öğrenme Süreci” ve “Planlama” alt boyutlarında fark olmasından yola çıkarak öğretmenlerin çalışma şartlarının eşitlenmesinin ve donanım olarak kurumların iyileştirilmesinin mesleğe ilişkin öz yeterlikleri güçlendireceği düşünülmektedir.

6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Araştırmada veriler okul öncesi öğretmenlerinden toplanmıştır. Sonraki araştırmalarda öğretmenlerin yanı sıra çocuklardan ve ebeveynlerden veri toplanarak araştırmaya çok yönlü bakış sağlanabilir.

Öğretmenlere ilgi alanlarına göre hizmet içi eğitimler verilip deneysel çalışmalar yapılabilir böylelikle zekâ alanlarının geliştirilmesinde ve öz yeterlik inançlarının arttırmasında etkili olup olmadığı araştırılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ ve öz yeterlikleri tükenmişlik, girişimcilik gibi özelliklerine göre karşılaştırılabilir.

Araştırma COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirildiğinden farklı süreçlerde (yılın başında veya sonunda) karşılaştırma yapılamamıştır. Sonraki çalışmalarda farklı durum ve zamanlarda karşılaştırmalara yapılarak zamanın veya koşulların çoklu zekâ, özyeterlik ve ocuk sevme üzerinde etkili olup olmadığı incelenebilir.



KAYNAKLAR

- Abacı, R., & Baran, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin çoklu zekâ düzeyleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 2-13.
- Ahvan, Y. R., & Pour, H. Z. (2016). The correlation of multiple intelligences for the achievements of secondary students. *Educational Research and Reviews*, 11(4), 141-145.
- Akçay, N. O. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 255-262.
- AkieYada, Tolvanen, A., Olli-PekkaMalinen, Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R., et al. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 81, 13-24.
- Aksu, Ö., Aktaş, M., Gökmen, A., Ekici, G., & Ogelman, H. G. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanlarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Bayburt Üniveristesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 20-38.
- Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 283-297.
- Alaçam, N. (2015). *Parent involvement self-efficacy beliefs of pre-service early childhood teachers with respect to general self-efficacy beliefs and perceived barriers about*

parent involvement. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.

Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2013). Classroom management self-efficacy and burnout: a multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. doi:10.1007/s10648-013-9244-0.

Andersen, A. M., Dragsted, S., Evans, R. H., & Sørensen, H. (2004). The relationship between changes in teachers' self-efficacy beliefs and the science teaching environment of danish first-year elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 15(1), 25-38.

Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Arseven, A. (2016). Öz yeterlik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.

Arslan, S. (2014). The relationship between prospective teachers' love for children and "Gender roles and some demographic qualities". *The Anthropologist*, 18(3), 681-689.

Arslan, T. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Education*, 35(5), 28-32.

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

- Aslan, R., & Bora, S. A. (2020). Sevginin fizyolojik ve bilişsel arka planı. *Ayrıntı Dergisi*, 7(83), 61-68.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8.
- Ayaydın, A. (2009). Eğitimde çoklu zekâ yansımaları ve görsel sanatlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 52-62.
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zekâ*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Babacan, T., & Dilci, T. (2012). Çoklu zekâ ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları. *New World Sciences Academy*, 7(3), 969-982.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231-255.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. I. R. (Ed.) içinde, *Annals of child development* (s. 1-60). Greenwich: CT: JAI.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Ramachaudran V. (Ed.) içinde, *Encyclopedia Of Human* (c. 4, s. 71-81). New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Barnabe, C., & Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36(2), 171-185.
- Barnett, M.A. & Sinisi, C.S. (1990). The initial validation of a Liking of Children Scale. *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 161-167.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5501&2_15
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barrington, E. (2004). Teaching to student diversity in higher. *Teaching in Higher Education*, 9(4), 421-434.
- Barrington, E. (2004). Teaching to student diversity in higher education: How Multiple Intelligence. *Teaching in Higher Education*, 9(4), 421-434.
- Bastick, T. (1993). Why teacher trainees choose the teaching profession? Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46(3), 343-349.
- Başaran, I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 7-15.
- Başkan, D. N., & Kutluca, A. Y. (2020). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi: Denizli ili örneği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 392-423.
- Battersby, S. L., & Cave, A. (2014). Preservice classroom teachers' preconceived attitudes, confidence, beliefs, and self-efficacy toward integrating music in the elementary curriculum. *National Association for Music Education*, 32(2), 52-59.
<http://dx.doi.org/10.1177/8755123314521033>.

- Baykul, Y., & Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı (2. Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Bektaş, M., Ayar, D., Bektaş, İ., Selekoğlu, Y., Kudubeş, A. A., & Altan, S. S. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin çocuk sevmeye durumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *The Journal of Pediatric Research*, 2(1), 37-41.
- Bellibaş, Ş., & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49-69.
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266–281. doi:10.1080/02619768.2018.1448784.
- Berkant, A., Ekici, Y. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1) , 113-132.
- Bilgiz Öztürk, Ş., Balcı, A. & Ay, İ. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerinin öz yeterlik inançları açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 91-113.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Boateng, P., & Sekyere, F.O. (2018). Exploring in-service teachers' self-efficacy in the kindergarten classrooms in Ghana. *International Journal of Instruction*, 11(1), 239-254. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11117a>.
- Boz, Y., & Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.

- Brouwers, A., Tomic, W., & Evers, W. J. (2002). Burnout and self efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Brown, M. M. (1992). Caribbean first-year teachers' reasons for choosing teaching as a career. *Journal of Education for Tea*, 18(2), 185-195.
- Brown, N., Morehead, P., & Smith, J. B. (2008). ...But I love children: Changing elementary teacher candidates' conceptions of the qualities of effective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 169-183.
- Bümen, N. T. (2002). Okulda çoklu zekâ kuramı. Ankara: Pegem.
- Bümen, N. T. (2011). Çoklu zekâ. Ö. Demirel (Ed.) içinde, *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 1). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*(18. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Canel, A. N. (2014). Bireysel farklılıklar. E. A. Bakioğlu (Ed.) içinde, *Eğitim psikolojisi* (s. 159-186). Ankara: Nobel.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1-22.
- Ceylan, E. A. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

- Ceylan, E. A., & Mocan, D. K. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 215, 111-127.
- Chesnut, S. R. (2017). On the measurement of preservice teacher commitment: Examining the relationship between four operational definitions and self-efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 68, 170-180. doi:10.1016/j.tate.2017.09.003.
- Chester, M. D., & Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. doi:10.1037/a0029356.
- Çakmak, A., Elibol, F., & Erdem, Y. (2014). Analysis of some factors related to pre-school term teachers affecting the status of liking children. *International Journal Social Science & Education*, 4(2), 354-358.
- Çalışandemir, F., & Bayhan, P. (2011). Anasınıfı çocuklarının çoklu zekâ alanlarının gelişimine deney yöntemiyle verilen eğitimin etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 180-207.
- Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokullu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelik, K., Sarıtaş, E., & Çatalbaş, G. (2013). The effect of student teachers' liking of children and empathic tendency on the attitudes of teaching profession. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2), 499-510.
- Çermik, H., Doğan, B., & Şahin, A. (2011). Öğretmen adaylarında iz bırakan öğretmenlerle yaşanan deneyimlerin meslek tercihleri açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 6(4), 2675 - 2688.

- Çetinkaya, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, O. (1991). Çocuğun sosyalleşmesinde ailenin rolü. *Aile ve Toplum*, 1(2).
- Çimen, L. K. (2015). Eğitim fakülteleri öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 811-830.
- Millera, D. A., Ramirez, E., & Murdock, B. T. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 64, 260-269.
- Dahari, Z. B., & Ya, M. S. (2011). Factors that Influence parents' choice of pre-schools education in Malaysia: An exploratory study. *International Journal of Business and Social Science*, 2(15), 115-128.
- Danışman, D., (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin görev ve yetkinlikleri hakkında yönetici ve öğretmen algıları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Deniş, H., & Genç, H. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve çoklu zekâ alanları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 775-791.
- Deniz Kan, Ü. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.

- Dolu, G., & Ürek, H. (2017). Üstün/Özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını farklılaştıran değişkenler ve bir model önerisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 32-71.
- Dönmez, Ö., & Ramazan, O. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-45.
- Duyan, V., & Gelbal, S. (2008). Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 40-48.
- Durualp, E. & Kaytez, N.(2016). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çocuk sevme düzeyleri ile bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 97-112, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.006>.
- Edannur, S. (2010). Emotional intelligence of teacher educators. *International Journal of Educational Sciences*, 2(2), 115-121.
- Ekici, F. Y., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Ekici, G., Gülay, H., & Taşkın, N. (2008). Öğretmen adaylarının zekâ türleriyle bilgisayarla ilgili öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Akademik Dizayn Dergisi*, 3 , 94-103.
- Ekici, G., Ogelman, H. G., & Uçar, F. (2014). Okul öncesi eğitim programındaki amaç ve kazanımların çoklu zekâ kuramına dayalı zekâ alanları açısından değerlendirilmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 83-105.
- Ekici, M. (2006). *Hristiyanlık ve İslam'da sevgi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elibol, F. O. (2000). *Anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocuklarının çoklu zekâ teorisine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 435-444.
- Erdem, Y., & Duyan, V. (2011). A determination of the factors that affect the level of pediatric nurses' liking of children. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 41(2), 295-305.
- Ergin, Tamer (2005). Okul öncesi dönem çocukları için çoklu zekâ uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 135-145. <https://hayefjournal.org/tr/okul-oncesi-donem-cocuklari-icin-coklu-zekâ-uygulamaları-16623> adresinden erişilmiştir.
- Ergün, M., & Özdaş, A. (1999). Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(3), 115-119.
- Erkan, S., Tuğrul, B., Üstün, E., Akman, B., Şendoğdu, M., Kargı, E., vd. (2002). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine ait Türkiye profil araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 108-116.
- Erol, Z. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ertan, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mezuniyet türüne göre incelenmesi: bir nedensel karşılaştırma araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 223-249.
- Fromm, E. (2000). *Sevme sanatı*. (I. Gündüz, Çev.) İstanbul: Say.
- Gardner, H. (1983). *The theory of multiple intelligences*. London: Heinemann.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences, the theory and practice, basic books*. New York: A Division of Harper Collins.
- Gardner, H. (2017). *Zihin çerçeveleri: Çoklu zekâ kuramı*. (E. Kılıç, & G. Tunçgenç, Çev.) İstanbul: Alfa.

- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *American Educational Research Association*, 18(8), 4-10.
- Gardner, H., & Moran, S. (2006). The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 41(4), 227-232.
- Gelbal, S., & Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127-137.
- Genç, H., & Arslan, E. (2020). Okul öncesi dönem çocukların çoklu zekâ alanları ile çevreye karşı tutumlarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 719-730.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gilman, L. (2001). *The theory of multiple intelligences*. <https://intelltheory.com/mitheory.shtml> adresinden alındı .
- Goleman, D. (2014). *Duygusal zekâ* (B. S.Yüksel, Çev.). İstanbul: iletişim.
- Gonzalez-Trevino, I. M., Núñez-Rocha, G. M., Valencia-Hernandez, J. M., & Arrona-Palacios, A. (2020). Assessment of multiple intelligences in elementary school students in Mexico: An exploratory study. *Heliyon*, 6(4), 2-5.
- Gökmen, A. H., Deveci, H., Bingöl, K., Bekir, H., Temel, Z. F., & Kanat, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin High/Scope yaklaşımına olan inançları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2481-2500.
- Granziera, H., & Pererab, N. H. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75-84.

- Gresham, D. E. (2001). *The relationships between teacher self-efficacy beliefs, teacher job satisfaction, socioeconomic status and student academic success*. Virginia: College of William & Mary School Of Education.
- Guilford, J. P. (1961). Factorial angles to psychology. *Psychological Review*, 68(1), 1-20.
- Guo, Y., Dynia, J. M., & Lai, H. C. M. (2021). Early childhood special education teachers' self-efficacy in relation to individual children: Links to children's literacy learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 153-163.
- Guo, Y., Justice, M. L., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1103. doi:10.1016/j.tate.2009.11.005
- Gülfil, D. (2019). Yabancı dil öğrencileri ile farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması (Çukurova Üniversitesi örneği), *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 78-107. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/834263> adresinden erişilmiştir.
- Gülşen, C. (2019). Çoklu zekâ temelli öğrenme. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 40(477), 23-29.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700.
- Güneş, G., & Gökçek, T. (2010). Lisansüstü öğrencilerin çoklu zekâ türleri üzerine özel durum çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 459-473.
- Güngör, F. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin zekâ alanlarına göre çoklu zekâ etkinliklerini uygulama durumlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Gürbüz, R., & Gürbüz, A. M. (2010). Okulöncesi çocukların çoklu zekâ kuramına göre baskın olan ve olmayan zekâ alanlarının belirlenmesi: nitel bir değerlendirme. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 457-470.
- Gürer, E., & Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3(11), 336-356.
- Gürkan, B., & Doğanay, A. (2019). Sınıf öğretmenleri ve adaylarının bireysel farklılıklara dayalı öğretimi tasarlama ve uygulama yeterlik algıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 131-175. Doi: 10.14812/cufej.395128.
- Gürkan, T., Dinçer, Ç., & Çabuk, B. (2019). Integrating multiple intelligences into daily plans: a preschool example. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(3), 321-345. Doi: 10.17569/tojqi.515616.
- Güven, E. D., & Cevher, F. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.
- Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R., & Jensen, K. M. (2020). The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of School Psychology*, 82, 141–158. doi:10.1016/j.jsp.2020.09.001.
- Hampell, B. M. (2000). "Love is all you need"? Student nurses' interest in working with children. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 5(4), 167-173.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher – child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Haslip, M. J., Allen-Handy, A., & Donaldson, L. (2019). How do children and teachers demonstrate love, kindness and forgiveness? Findings from an early childhood strength-spotting intervention. *Early Childhood Education Journal*, 47, 531–547.

- Hasnidar, H., Sulihin, S., & Elihami, E. (2020). Developing of Multiple Intelligences in students with the two stay two strays type. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, 4(2), 7-12. Retrieved from <https://ummaspul.e-journal.id/maspuljr/article/view/680>.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. *Annual Meeting of the Educational Research Exchange*. Texas: University of North Texas.
- Hiebert, J., & Stigler, J. W. (2017). Teaching versus teachers as a lever for change: Comparing a Japanese and a U.S. perspective on improving instruction. *Educational Researcher*, 46(4), 169-176.
- Hill, M. (2015). *Aklımın akli: Psikoloji*. (M. Durak, E. Ş. Durak, & U. Kocatepe, Çev.) Ankara: Nobel.
- Hodge, E. E. (2005). *A best-evidence synthesis of the relationship of multiple intelligence instructional approaches and student achievement indicators in secondary school classrooms*. Masters Theses, Cedarville University, Cedarville.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786. doi:10.1037/a0032198.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. K. R. Wentzel, & A. Wigfield içinde, *Handbook of Motivation at School* (s. 627-653). London: Routledge/Taylor & Francis.
- Höltge, L., Ehm, J. H., Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2017). Teachers' self-efficacy beliefs regarding assessment and promotion of school-relevant skills of preschool children. *Early Child Development and Care*, 189(2), 339-351.
- Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2010). Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173-184.

- İlğan, A., Canoğlu, Ö., Karamert, Ö., & Şensoy, Ç. P. (2018). Öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 979-1003.
- İman, E. D. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 482-504.
- İnan, C., & Erkuş, S. (2016). İlkokulda çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 162-174. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/16a..cemil_inan.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Infurna, C. J., Riter, D., & Schultz, S. (2018). Factors that determine preschool teacher self-efficacy in an urban school district. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(1), 1-7.
- Justice, L. M., Cottone, E. A., Mashburn, A., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: Contribution of children's language skills, temperamentally based attributes, and gender. *Early Education and Development*, 19(4), 600-621.
- Kaçar, T. & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767. doi:10.17051/ilkonline.2017.342988.
- Kadim, M. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin öz yeterliklerinin görev yapılan okul türüne göre incelenmesi. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Kaplan, E., & Kurtulmuş, Z. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Jass Studies The Journal of Academic Social Science Studies*, 2(75), 121-136.

- Kapucu, S. T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ile çocuk sevgisi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karacalı, K. Ç., & Tezel, Ö. (2017). Çoklu zekâ kuramı temelli fen bilimleri dersi ve uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 2(1), 61-77. <https://dergipark.org.tr/en/pub/estudamegitim/issue/33623/481282> adresinden erişilmiştir.
- Karademir, A., Cingi, M. A., Dereli, F., & Akman, B. (2017). Okul öncesi eğitimde kalite: Öğretmen ve yardımcı öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 7-33.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karakoç, İ., & Sezer, A. (2007). İlköğretim 11. kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 9-20.
- Kasapoğlu, K., & Akyola, T. (2012). Liking of children as a predictor of attitudes toward children's rights. *The New Education Review*, 28(2), 49-57.
- Kaur, G., & Chhikara, S. (2008). Assessment of multiple intelligence among young adolescents (12-14 Years). *Journal of Human Ecology*, 23(1), 7-11.
- Kaya, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(11), 345-363.
- Kaya, U. (2015). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların tanılanmasında tanı ölçütlerinin tarihsel gelişim ve değişimi. (1907 yılı tanı ölçütleri ile 2013 yılı dsm-5 tanı ölçütlerinin karşılaştırılması). *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* (s. 175-191). Ankara: hacettepe üniversitesi.

- Kayadibi, F. (2002). Sevgi faktörünün eğitim verimliliği üzerine etkisi. *İstanbul üniversitesi ilahiyat fakültesi dergisi*, 5, 33-50.
- Kaynak, K. B., Ergin, B., Arslan, E., & Pınarcık, Ö. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının benlik saygıları ile çocuk sevmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *ElementaryEducationOnline*, 14(1), 86-96.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, Denizli.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. doi:10.1037/a0019237.
- Koles, B., O'Connor, E. E., & Collins, B. A. (2013). Associations between child and teacher characteristics and quality of teacher–child relationships: the case of Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 53–76. doi:10.1080/1350293x.2012.760337.
- Konan, N., & Yılmaz, S. (2018). Öğretmen adaylarının çocukları sevmeye düzeylerine ilişkin algıları. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*, (s. 66-73). Sivas.
- Korkmaz, İ. (2018). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), B. Aydın, G. Can, K. Ersanlı, M. Kılıç, Ş. Külahoğlu, vd. içinde, *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (s. 246-269). Ankara: Pegem.
- Korkmaz, Ö., Yeşil, R., & Aydın, D. (2009). Öğretmen adaylarının çoklu zekâ algıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 221-239.
- Koşar, E. (2006). Türkçe derslerinde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 345-358.

- Köse, E. Ö. (2012). Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yaklaşımları ile öğrencilerin çoklu zekâ türleri arasındaki uyum. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 37-44.
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik Mesleği. Türkoğlu, A. (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Mikro.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurtdaş, M. Ç. (2012). Üstün yetenekliler ve üstün yeteneklilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezleri (Malatya bilim ve sanat merkezi örneği). *Hikmet Yurdu*, 5(10), 151-181.
- Lasley, T. J. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38-41.
- Nulhakim, L., Wibawa, B., & Erwin, T. N. (2019). Relationship between students' multipleintelligence-based instructional areas andassessment on academic achievements. *Journal of Physics: Conference Series*, 1188(1), 1-5.
- Luo, M. N., & Huang, M. (2018). ESL teachers'multiple intelligences and teaching strategies: Is there a linkage? *TESOL Journal*, 379, 1-14.
- Macun, B., Macun, B. K., Safalı, S., & Şahin, N. (2020). Zekâ türlerine göre öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 81, 79-100.
- Mahasneh, A. M. (2013). The relationship between Multiple Intelligence and Self-efficacy amongsample of Hashemite university students. *International Journal of Education and Research*, 1(5), 1-12.
- Mahler, D., Grobschedl, J., & Harms, U. (2018). Does motivation matter? – The relationship between teachers' self-efficacy and enthusiasm and students' performance. *Plos One*, 13(11), 1-18.

- Marso, R., & Pigge, F. L. (1994). Personal and family characteristics associated with reasons given by teacher. *A papper presented at the annual conference of the Midwestern Educational Research Association.*, (s. 12-15). Chicago.
- Marwanto, A., Wibowo, Y. E., Djatmiko, R. D., & Wijaya, R. C. (2020, December). Kinesthetic intelligence in welding practice lectures. *In Journal of Physics: Conference Series*. 1700(1), 1-7. doi:10.1088/1742-6596/1700/1/012022
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harpers.
- Metin, Ş., & Aydoğan, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 33-57.
- McClellan, J. A., Conti, G. J. (2008). Identifying the multiple intelligences of your students. *Journal of Adult Education*, 37(1), 13-32.
- Mettetal, G., Jordan, C., & Harper, S. (1997). Attitudes toward a multiple intelligences curriculum. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 115-122.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Moran, S., Kornhaber, M., & Gardner, H. (2006). Orchestrating multiple intelligences. *Educational Leadership*, 64(1), 22-27.
- Mukminin, A., Rohayati, T., Putra A. H., Habibi, A., & Aina, M. (2017). The long walk to quality teacher education in indonesia: efl student teachers' motives to become a teacher and policy implications. *İlköğretim Online*, 16(1), 35-59. Doi:<http://dx.doi.org/10.17051/io.2017.16366>.
- Mulbar, U., Arwadi, F., & Assagaf S. F. (2019). The influences of intrapersonal intelligence and interpersonal intelligence towards students' mathematics learning outcomes. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 227, 219-221. <https://doi.org/10.2991/icamr-18.2019.54>

- Múñez, D., Bautista, A., Khiu, E., Keh, J. S., & Bull, R. (2017). Preschool teachers' engagement in professional development: Frequency, perceived usefulness, and relationship with self-efficacy beliefs. *Psychology, Society, & Education*, 9(2), 181-199.
- Mutlu, B., & Balcı, S. (2010). Çocuk sağlığı ve hastalıkları dersi alan öğrencilerin staj öncesi ve sonrası çocuk sevmeye durumları. *32. Pediatri Günleri ve 11. Pediatri Hemşireliği Günleri*, (s. 155). İstanbul.
- Nalçacı, A., & Sökmen, Y. (2016). Öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 717-727.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Oklan Elibol, F. (2000). *Anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocukların çoklu zeka teorisine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Okur Akçay, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 270-275.
- Oppermann, E., Brunner, M., & Anders, Y. (2019). The interplay between preschool teachers' science self-efficacy beliefs, their teaching practices, and girls' and boys' early science motivation. *Learning and Individual Differences*, 70, 86–99. doi:10.1016/j.lindif.2019.01.006
- Oppermann, E., Hummel, T., & Anders, Y. (2021). Preschool teachers' science practices: associations with teachers' qualifications and their self-efficacy beliefs in science. *Early Child Development and Care*, 191, 800-814.

- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinin sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri ile depresyon düzeyleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 35-50.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbey, S., Türkoğlu, D., & Buldur, A. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ve bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 323-344.
- Özgel, P. (2019). *Çoklu zekâ uygulamasının öğrencilerin ilköğretilere yazma öğrenimindeki başarısına ve çoklu zekâ alanlarının gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, İstanbul.
- Özkal, N. (2020). Öğretmen adaylarının çocuk sevmeye düzeylerinin öğretme motivasyonlarını yordama gücü. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 885-898.
- Özmen, F. (1999). Etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde duyuşsal alanın önemi sevgi eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 193-198.
- Özsoy, G., Özsoy S., Özkara Y., & Memiş A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921. <http://acikarsiv.beun.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12628/1342> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, M. B. (2012). *Anasınıfına devam eden farklı sosyoekonomik düzeydeki çocukların çoklu zekâ alanlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özyıldırım, G. (2020). The effect of pre-service teachers' beliefs on behavior and instructional management on their state of liking of children. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 143-165.

- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic setting. *Review of Educational Researc*, 66(4), 543-578.
- Perera, H. N. & John, J. E. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs for teaching math: Relations with teacher and student outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101842>.
- Pratiwi, W. N., Rochintaniawati, D., & Agustin, R. R. (2018). The effect of multiple intelligence -based learningtowards students' concept mastery and matter. *Journal of Science Learning*, 1(2), 49-52.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125-141.
- Sak, U. (2019). Zekâ Gelişimi. C. Bayrak, Ş. Yücesoy, E. Ağaoğlu, U. Sak, R. Akdoğan, M. Güven, vd., & E. C. Bayrak (Dü.) içinde, *Eğitim psikolojisi* (s. 102-124). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Salas, C. S. (2009). *Measuring self -efficacy of teachers using Multiple Intelligences teacher training*. Doktora Tezi, Capella University.
- Saltalı, N. D., & Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevmeye davranışı açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 159-174.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care*, 177(1), 71-91.
- Sarı, K. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgilerinin ve mesleki benlik saygılarının profesyonellik değişkenleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim anabilim dalı okul öncesi bilim dalı, Konya.

- Sarı, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin zekâ alanlarının tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklere yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sawyer, B. E., O'Connell, A., Bhaktha, N., Justice, L. M., Santoro, J. R., & Rhoad Drogalis, A. (2020). Does teachers' self-efficacy vary for different children? a study of early childhood special educators. *Topics in Early Childhood Special Education*, 0(0), 1-14. doi:10.1177/0271121420906528.
- Selçuk, Z., Kayılı, H., & Okut, L. (2004). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel .
- Semerci, D., & Balat, G. U. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3).
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 21-30.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (12. Baskı.). Ankara: Gazi.
- SengYong, B. C. (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 275-280.
- Serin, U. (2008). *İzmir İlinde görev yapan fen alanı öğretmenlerinin öğretme strateji ve stilleri ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişki ilişkinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
<http://acikerisim.deu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/6853/220310.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Setiawan, A. R., & Ilmiyah, S. (2020). Multiple intelligences based on neuroscience. <https://thesiscommons.org/e9fyu/download?format=pdf> adresinden erişilmiştir.

- Sezici, E., & Akkaya, D. D. (2019). The relationship between liking of children and job satisfaction among preschool teachers. *JOJ Nursing & Health Care*, 11(4), 65-70. doi:10.19080/JOJNHC.2019.11.555816
- Shearer, C. B. (2004). Using a multiple intelligences assessment to promote teacher development and student achievement. *Teachers College Record*, 106(1), 147-162
- Sıvacı, Y. S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ile zekâ alan profilleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 254-271. Doi: 10.21764/efd.47863
- Smart, J. C., Ethington, C. A., & Pascarella, E. (1987). Entry into the teaching profession: Test of a casual model. *The Journal of Educational Research*, 80, 156-163.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Sönmez, N., Alptekin, S., & Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2270-2297.
- Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of social and personal relationships*, 22(5), 629-651.
- Stiegelbauer, S. (1992). Why we want to be teachers: New teachers talk about their reasons for entering the profession. *American Educational Research Association*. San Francisco.
- Suchodoletz, A., M.Jamil, F., A.A.A.Larsen, R., & K.Hamred, B. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278-289.
- Suprpto, N., Liu, W.-Y., & Ku, C.-H. (2017). The implementation of multiple intelligence in (Science) classroom: From empirical into critical. *Pedagogika*, 14(2), 214-227.

- Şahan, H. H. & Zöğ, H. (2017). Öğretmen adaylarının mesleğe yöneliktutumları ile öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim-Öğretim Dergisi*, 7(4), 583-610.
- Şenal, G. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Şenol, F. B., & Ergün, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 297-315.
- Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- TDK. *Genel türkçe sözlük*. Şubat 26, 2021 tarihinde Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Tekerek, M., & Polat, S. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *5th Intenational Computer & Instructional Technologies Symposium* (s.762-771). Elazığ: Fırat University.
- Tepe, D. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Tepe, D., & Demir, K. (2012). Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2) 137-158. <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/217/makaleler/12/2/arastirmax-okul-oncesi-ogretmenlerinin-oz-yeterlik-inanclari-olcegi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Thorndike, R. L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34(5), 275-285.

- Toprak Z. ve Güneş, C. (2019). Okul öncesi eğitimde sınıf mevcudunun etkinliklere etkisi üzerine nitel bir çalışma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(4), 274-286.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *American Educational Research Association*. New Orleans. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tuğrul, B., & Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: zekânın çok boyutluluğu çoklu zekâ kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 224-233.
- Tunç, Y., & Kıncal, Y. R. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(113), 249-267.
- Turan, i., & Yılmaz, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarında çocuk sevgisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 269-281.
- Tümekaya, S., & Çetin, G. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve bazı demografik özelliklerinin aile katılımı öz yeterliklerini yordama düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 139-158.
- Tümekaya, S., Bal, L., & Karaçoban, F. (2014). Öğretmen adaylarının eğitime-öğretme özyeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 13(2), 412-424.

- Türk, R., Özdemir, F. K., & Yıldız, G. K. (2017). Öğretmenlerin çocuk sevmeye durumlarının belirlenmesi: Kars örneği. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi*, 7(1), 45-52.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevmeye düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51-62.
- UNICEF. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. UNICEF.
- Uysal, E. (2006). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların çoklu zekâ kuramına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, İ., Kaşkaya, A., & Kızılkaya, M. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2) 651-668.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Von Suchodoletz, A., Jamil, F. M., Larsen, R. A. A. A., & Hamre, B. K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278–289. doi:10.1016/j.tate.2018.07.009.
- Walan, S., Chang Rundgren, S-N. (2014). Investigating preschool and primary school teachers' self-efficacy and needs in teaching science:A pilot study. *CEPS Journal*, 4(1), 51-67.
- Wang, J. (2017). A Duo of Multiple Intelligence and quality education in China, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 159, 480-482. Doi: <https://doi.org/10.2991/jahp-17.2017.101>

- Weinstein, C. S. (1998). "I want to be nice, but i have to be mean": Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 153–163. doi:10.1016/s0742-051x(97)00034-6.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181–193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theoryof organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Woolfolk-Hoy, A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of. *American Educational Research Assoociation*, 43, 1-20.
- Yazıcı, Z. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme eğilimlerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 279-286.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yetim, A. A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yoldaş, C., Yetim, G., & Küçükoğlu, N. E. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergis*, 48, 90-102.
- Zarei, A. A., & Taher, S. (2013). Multiple intelligence as predictors of self-efficacy. *The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics Worl*, 4(1), 124-135.
- Zehir, H., Zehir, K., & Ağgöl, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(1), 1-14.

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. doi:10.3102/0034654315626801.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-9.



EKLER



EK 1.Çoklu Zekâ Ölçek İzni



EK 2. Öz Yeterlik Ölçek İzni

0000



EK 3. Çocuk Sevme Ölçek İzni

EK 4. Etik Kurul Onay Kararı

EK 5. Meb Uygulama İzni



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...