

## PEDAGOJİK SEVGİ EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİNİN UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

### ADAPTATION OF DISPOSITIONS TOWARDS LOVING PEDAGOGY SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Mehmet EROĞLU<sup>1</sup> - Vildan DONMUŞ KAYA<sup>2</sup>

#### Öz

Bu araştırmanın amacı Yin ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen pedagojik sevgi eğilimleri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanmasıdır. Orijinal formu 6 boyut ve 29 madde olan ölçeğin uyarlama çalışmalarının ilk aşamasında dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için 892 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde, toplam varyansın %60,73' ünü açıklayan 5 boyutlu 26 maddelik ölçek elde edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde iyi ve kabuledilebilir uyumu gösteren ( $\chi^2/df=2,21$ , RMSEA=0.058, SRMR=0.59, RMR=0.018, CFI=0.92, GFI=0.90, AGFI=0.86, TLI=0.92) uyum indeksi değerleri elde edilmiştir. Oluşan faktörler ölçeğin orijinal hali dikkate alınarak bağ ve adanmışlık, samimiyet, sınıf topluluğu ve çeşitliliğin kabulü, empati ve bağışlama olarak adlandırılmıştır. Bu sonuçlar ölçme aracının yapısal geçerliğinin olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin güvenilirlik analizleri için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, bağ ve adanmışlık boyutu için 0.88, samimiyet boyutu için 0.85, sınıf topluluğu ve çeşitliliğin kabulü boyutu için 0.80, empati boyutu için 0.90, bağışlama için 0.88, ölçeğin geneli için ise 0.92 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçları uyarlanan pedagojik sevgi eğilimleri ölçeğinin öğretmenlerin pedagojik sevgi düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Sevgi, pedagojik sevgi, öğretmen eğitimi, ölçek uyarlama.

#### Abstract

The aim of the study is to adapt the scale of dispositions towards loving pedagogy developed by Yin, Loreman, Majid and Alias (2019) into Turkish. In the first stage of the adaptation studies of the scale, the original form of which is 6 dimensions and 29 items, linguistic equivalence study was conducted. The data is collected from 892 elementary school teachers for the validity and reliability studies of the scale. In the exploratory factor analysis (EFA), 5-dimensional scale explaining 60.73% of the total variance was obtained. In the confirmatory factor analysis (CFA), fit index values showing good and acceptable fit ( $\chi^2/df=2.21$ , RMSEA=0.058, SRMR=0.59, RMR=0.018, CFI=0.92, GFI=0.90, AGFI=0.86, TLI=0.92) fit index values were obtained. The factors were named as bonding and sacrifice, intimacy, acceptance of classroom community and diversity, empathy, forgiveness considering the original version of the scale. EFA and CFA results showed that the scale has structural validity. Cronbach Alpha internal consistency coefficient is calculated for reliability analysis of the scale. Cronbach Alpha internal consistency coefficients is calculated as 0.88 for bonding and sacrifice, 0.88 for intimacy, 0.80 for acceptance of classroom community and diversity, 0.92 for empathy, 0.88 for forgiveness and 0.92 for the entire scale. The results show that the adapted scale of dispositions towards loving pedagogy is a valid and reliable measurement tool that can measure teachers' pedagogical love levels.

**Keywords:** Love, pedagogical love, teacher training, scale adaptation.

<sup>1</sup> Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [mehmeteroglu@firat.edu.tr](mailto:mehmeteroglu@firat.edu.tr), Orcid: 0000-0003-1906-5835

<sup>2</sup> Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [vildandnms@gmail.com](mailto:vildandnms@gmail.com), Orcid:0000-0003-4362-393X, (Sorumlu yazar)

*Makale Türü: Araştırma Makalesi – Geliş Tarihi: 04.01.2021 – Kabul Tarihi: 12.05.2021*

*DOI:10.17755/esosder.853431*

*Atıf için: Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2021;20(79): 1586-1606*

Etik kurul izni, Fırat Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 29/12/2020 tarih ve 432967 sayılı yazısı ile alınmıştır.

## GİRİŞ

Hızlı gelişim ve değişimlerin yaşandığı günümüzde eğitim en çok önemsenen konulardan biridir. Aynı zamanda gelişmişliğin önemli bir göstergesi olan eğitim, ülkelerin en çok yatırım yaptığı alanlardan birine dönüşmüştür. Eğitimle öğrencilere üst düzey düşünme becerileri, araştırma becerileri, iletişim becerileri, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı vb. 21. yüzyıl becerileri kazandırılarak akademik başarılarının artırılması amaçlanmaktadır. Oysa eğitimin amacı öğrencilerin akademik becerilerini ve başarılarını artırmaktan çok daha fazlasıdır (Yin ve ark., 2019). Çünkü eğitim, bireylerin ve toplumların sevgiyle ilişki kurup kurmama konusunda çok önemli bir role sahiptir (Lanas ve Zembylas, 2015). Bu nedenle eğitim öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinin yanında iyi birer insan olmasını sağlamalıdır. Bu da ancak sevgi dolu bir eğitimi yapabilecek iyi kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerle mümkün olabilmektedir (Özmen, 1999). Çünkü eğitimde sevgi, özellikle öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynar (Dowling, 2014; Manning-Morton ve Thorp, 2015; Özmen, 1999). Çocukluğun erken dönemlerindeki sosyal ve duygusal gelişimin ise çocukların öğrenmelerini, kariyerlerini, suça bulaşmalarını, akıl sağlığını hatta kişiliğini de etkileyebileceğini gösteren araştırmalar vardır (Cousins, 2017; Durlak ve ark., 2011; Jones, Greenberg ve Crowley, 2015). Günümüzde eğitim daha çok akademik çıktılara yoğunlaşmış olsa da duyuşsal ve sosyal çıktılarının eksikliği daha fazla hissedilmeye başlanmıştır (Kara, 2004). Eğitimin duyuşsal ve sosyal çıktılarını iyileştirecek en önemli unsur sevgidir. Bu durumun bir yansıması olarak günümüz insanların bireysel ve sosyal hayatta karşılaştıkları problemlerde sevgi eksikliği temel bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahin, Ökmen ve Kılıç, 2019). Hâlbuki sevgi barış, birlik ve mutluluğun yegâne anahtarıdır (Demirkol, 2015). Eğitimin amacı da kişilerde var olan sevgi ışığını yakmaktır. Eğitim ortamlarında sevginin yer alabilmesi için öncelikle öğretmenlerde de sevgi duygusu hâkim olmalıdır (Şahin, Ökmen ve Kılıç, 2019). Dolayısıyla eğitimin hem akademik hemde duyuşsal ve sosyal hedeflerine ancak öğretmenlerin sevgi dolu bir ortam oluşturmalarıyla ulaşabileceği düşünülmektedir.

Geçmiş insanlık tarihi kadar eski olan eğitimde sevgi kavramı filozoflar ve eğitimciler tarafından yüzyıllardır tartışılmaktadır. Platon'dan Freire'ye kadar birçok filozof ve eğitimci sevgiyi eğitimdeki temel faktör olarak kabul etmişlerdir (Jasinski ve Lewis, 2016; Määttä ve Uusiautti, 2013). Roger Ascham, sevginin güçlü bir motivasyon kaynağı olduğunu vurgularken John Locke, iyi eğitimin yalnızca sevgiyle yapılacağını belirtmiştir. Martti Haavio, eğitimde sevginin öğrencilerin kişilik gelişimi için oldukça önemli olduğunu (Määttä ve Uusiautti, 2012) ifade ederken Freire (2018) eğitimin sevgi işi olduğunu vurgulamaktadır. Diğer taraftan Maslow'un (1981) ihtiyaçlar hiyerarşisinde de sevgi ve aidiyet kendini gerçekleştirmenin en önemli şartıdır. Eğitimde sevginin önemi filozoflar ve araştırmacılar tarafından giderek daha fazla vurgulanmaktadır (Määttä ve Uusiautti, 2013).

Eğitimde bireyin hem sosyal hem de bireysel gelişimini sağlamak için eğitimin sevgiyle yapılması gerekmektedir. Pedagojik sevgiyle öğretmen sevgiye, nezakete, empatiye dayalı bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencilerinin potansiyelinin gelişmesini (Uusiautti, Määttä ve Määttä, 2013; Majid ve ark., 2018), öğrenme çıktılarının iyileşmesini (Carpentier, Mageu ve Vallerand, 2012; Fernet ve ark., 2014; Moe, 2016), iyi oluşunun artmasını (Binfet ve Gaertner, 2015; Fincham, 2015), öğrenme motivasyonunun artmasını (Arghode, Yalvac ve Liew, 2013; McAllister ve Irvine, 2002; Warren, 2014), akran ilişkilerinin gelişmesini (Jennings ve Greenberg, 2009), derse katılımının artmasını (De Laet ve ark., 2015; Pianta, Hamre ve Allen, 2012) ve akademik başarısının artmasını (Hughes, 2011; Sabol ve Pianta, 2012) sağlayabilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde sınıftaki pedagojik sevginin düzeyi eğitsel çıktıları etkileyen önemli bir unsur olarak görülmektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarındaki pedagojik sevgi düzeylerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Ancak ilgili

alanyazın incelendiğinde Türkiye’de eğitimde sevgiyle ilgili sınırlı sayıda araştırmaya (Çelikkaya, 1996; Girgin, 2012; Kayadibi, 2002; Özmen, 1999; Yalçın, 2013) rastlanmaktadır. Bununla birlikte mevcut araştırmaların çoğunun kuramsal ağırlıklı olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların sayısının az olmasının ve kuramsal ağırlıklı olmasının temel sebeplerinden birinin bu konuda kullanılabilir ölçme araçlarının olmaması olduğu düşünülmektedir. Nitekim ilgili alanyazına bakıldığında pedagojik sevgiyi belirleyecek Türk kültüründe kullanılan herhangi bir ölçme aracının olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda kuramsal temellere dayanan geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının ortaya çıkmasını sağlayacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

### **Pedagojik Sevgi**

Çok yönlü bir kavram olan sevginin romantik sevgi, arkadaş sevgisi, anne-baba sevgisi, memleket sevgisi, pedagojik sevgi vb. olmak üzere farklılaşan tanımları vardır. Bu farklı tanımlardan biri olan pedagojik sevgi, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik sevgi olarak tanımlanmaktadır (Määttä ve Uusiautti, 2012). Yani öğretmenlerin öğrencilere karşı duyarlı, anlayışlı ve saygılı olmasını ifade etmektedir (Yin ve ark., 2019). Çünkü ancak sevgi dolu bir öğretmen, öğrencilerinin potansiyelini geliştirebilir (Uusiautti, Määttä ve Määttä, 2013; Majid ve ark., 2018). Öğretmenin sevgi dolu pedagojik yaklaşımı öğrenciyi araştırmaya sevk ederken aynı zamanda öğretmenin ve öğrencinin birlikte öğrenmesine ve sınırlarını aşmasına yardımcı olur (Cho, 2005). Dolayısıyla pedagojik sevgi aslında öğretmeni mesleğinde daha iyi hale getiren bir unsurdur. Çünkü sevgi hem duygu hem de eylem olarak umut ve cesaret oluştururken farklı iş ve alandaki yetiştirme ve geliştirmede kendisini en iyi şekilde ortaya çıkarır (Määttä ve Uusiautti, 2012). Sevgi onaran, koruyan ve geliştiren yapısından dolayı eğitimin temelidir (Çelikkaya, 1996; Özmen, 1999). Bu bağlamda insan yetiştirmeyi amaçlayan eğitimde de iyi bir öğretmenin özellikleri zamanla değişime uğramasına rağmen (Lavy, 2016; Marcos, Sanchez ve Tillema, 2011; Stronge, 2018), pedagojik sevgi yüzlerce yıldan beri iyi öğretmenliği tanımlarken temel faktör olarak görülmektedir (Määttä ve Uusiautti, 2012). Çünkü sevgi insanların davranışlarının yönünü ve yoğunluğunu belirlemektedir. Olumlu duygular -neşe, güç ve yetenekli lider olma hissi- bireyin istenilen hedefe yoğunlaşmasını sağlarken olumsuz duygular -keder, korku ve öfke vb.- bireyin hedefe yoğunlaşmasını engellemektedir (Määttä ve Uusiautti, 2012). Mesleğini seven ve sevgiyle yapan bir öğretmen sevgi dolu bir öğrenme ortamı oluşturarak başarılı olur (Özmen, 1999). Bu nedenle eğitimin hedeflerine ulaşmada sevgi oldukça önemli ve vazgeçilmezdir.

Sevgiyi, sevgi üçgeni teorisine göre açıklayan Stenberg’in (1986) sevgi üçgeninde tutku, samimiyet ve bağlılık faktörleri yer almaktadır. Loreman (2011) bu teoriyi temel olarak daha kapsamlı bir teori oluşturmuştur. Sevgiyi anlamlı pozitif öğrenme deneyimleri olarak gören Loreman (2011) sevginin eğitimciler için kritik derecede önemli olduğunu belirterek pedagojik sevgi için dini, psikolojik ve felsefi olmak üzere üç alana dayanan bir teorik yapı önermiştir. Teorik olarak kavramsallaştırdığı pedagojik sevgi tutku, nezaket, empati, samimiyet, bağ kurma, adanmışlık, bağışlama, kabullenme ve topluluk olmak üzere dokuz unsurdan oluşmaktadır. Ancak pedagojik sevginin en temel unsurları nezaket ve empatidir. Nezaket ve empatiyi temel alan pedagojik sevgi daha sonra samimiyet, bağlanma, adanma ve kabulü içeren bir ilişkiye dönüşmektedir (Loreman, 2011).

**Tutku:** Pedagojik sevginin önemli unsurlarından biri olan tutku, genel olarak bir şeyi yapmaktan zevk almak olarak tanımlanır. Öğretme süreçlerinde sevgiyi kullanan öğretmenlerin öğretme tutkusu vardır (Yin ve ark., 2019). Cho (2005) pedagojik sevgi için tutkunun olması gerektiğini vurgulamaktadır. Tutku aynı zamanda güçlü olumlu bir duygu ve nesnel olarak değerli bir hedefe bağlılık olarak da tanımlanabilir (Keller ve ark., 2016). İyi bir öğretim için tutkulu öğretmenlere ihtiyaç vardır (Day, 2004). Araştırmalar, uyumlu tutkunun,

öğretim ve öğrenme çıktılarını olumlu etkilediğini (Carpentier ve ark., 2012; Fernet ve ark., 2014; Moe, 2016) ve tutkulu öğretmenlerin daha etkili olduğunu (Lee, 2017) göstermektedir.

**Nezakət:** Nezakət, insanlar için erdemli bir karakter olarak kabul edilir (Määttäve Uusiautti, 2012). Kerr, O'Donovan ve Pepping (2015) nezaketi duygusal, davranışsal ve motivasyonel bileşenlerin bir kombinasyonu ve diğer insanlara fayda sağlayan, onları mutlu eden bir eylem olarak tanımlamaktadır. Ancak yetişkinlerin ve çocukların nezaketi algılayışları farklılaşmaktadır (Binfet, 2015). Çocuklar nezaketi başkalarıyla ilişki kurmaya veya sürdürmeye yardımcı olan duygusal veya fiziksel bir eylem olarak algılamaktadırlar (Binfet ve Gaertner, 2015). Araştırmalar, nezaketin öğrencilerin iyi oluşunu ve akran popülaritesini artırabileceğini göstermektedir (Kerr, O'Donovan ve Pepping, 2015; Layous ve ark., 2012). Ayrıca nezaket öğrencileri olumlu olarak etkileyen öğretmenlerin sahip olduğu bir özelliktir (Yin ve Majid, 2018).

**Empati:** Empati, bir başkasının duygularının, ihtiyaçlarının ve endişelerinin farkında olma yeteneğini ifade eder (Decety ve Lamm, 2006). Ayrıca empati, kişinin kendisinin başkalarının zihniyetine girme ve bir bireyin aynı durumla veya başkalarının sorunlarıyla karşı karşıya kaldığında nasıl tepki vereceğini hayal etme yeteneğidir (Warren ve Hotchkins, 2015; Peterson, 2016). Pedagojik sevginin en temel unsurları nezaket ve empatidir. Nezaket ve empatiyi temele alan pedagojik sevgi daha sonra samimiyet, bağlanma, adanma ve kabulü içeren bir ilişkiye dönüşmektedir (Yin ve ark., 2019). Öğretmenlerin öğretimde empati kullanması, özellikle özel eğitimde öğrencilerle olumlu etkileşimler oluşturmaya, öğrencilerin sosyal duygusal gelişmesine ve öğrenci motivasyonunun artmasına ve öğrenme çıktılarının iyileşmesine katkı sağlar (Arghode, Yalvac ve Liew, 2013; McAllister ve Irvine, 2002; Warren, 2014).

**Samimiyet:** Çok yönlü bir kavram olan samimiyet (Sternberg, 1986) ve bakış açısına göre farklılaşmakla birlikte öğrenme ve öğretme sürecindeki yakınlık (Dobransky ve Frymier, 2004; Karpouza ve Emvalotis, 2019; Uitto ve ark., 2018) olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde samimiyet ve bağ, öğretmen ve öğrenci arasındaki yakın ilişkiyi ifade eder. Öğretmenler ve öğrencilerin ilişkileri, insan gelişimindeki yetişkin-çocuk ilişkisinin doğasıyla bağlantılı olarak değerlendirilmelidir (Pianta, Hamre ve Stuhlman, 2003; Sabol ve Pianta, 2012). Araştırmalar samimiyetin öğrenci davranışlarının geliştirilmesiyle, öğrencinin derse katılımının sağlanmasıyla (De Laet ve ark., 2015; Pianta, Hamre ve Allen, 2012) ve akademik başarıyla (Hughes, 2011; Sabol ve Pianta, 2012) pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmalar, samimiyetin öğrencinin ciddi davranış sorunları yaşamaması riskini azaltabileceğini göstermektedir (Spilt ve ark., 2012).

**Bağ:** Loreman (2011), güçlü bir bağ hisseden bir öğrencinin öğrenme sürecinde öğretmenleriyle daha rahat iş birliği yapabildiğini belirtmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki bağ öğrencilerin akademik başarısını etkileyen önemli bir faktördür (Hamre ve Pianta, 2005; Hughes, 2011; Roorda ve ark., 2011). Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki bağ, akademik sorunları olan, özellikle dezavantajlı ekonomik geçmişi olan ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için oldukça önemlidir (Roorda ve ark., 2011).

**Adanmışlık:** Loreman (2011)' in oluşturduğu teorik yapıda adanmışlık din ve psikoloji açısından ele alınmakta ve adanmışlığın bütün dinlerde önemli olduğu vurgulanmaktadır. Birine veya bir yere güçlü bağlılığı ve ilişkideki memnuniyeti ifade etmektedir (Van Lange ve ark., 1997) Pedagojik sevgide adanmışlık ise yüksek bağlılığı, öğretme memnuniyeti olan ve öğrencileri için fedakârlık yapma istekliliği olan öğretmenleri ifade eder (Loreman, 2011). Zaten öğretmenler sevgi ve adanmışlık konusunda örnek bireyler olarak görülmektedir (Aytan, 2014; Cortazzi ve ark., 2015).

**Bağışlama:** Bağışlama, kasıtsız hata yapan insanlara ikinci bir şans vermek olarak tanımlanır (Armour ve Umbreit, 2006). Bağışlamanın diğer bir yaygın tanımı ise kasıtlı, intikamcı ve olumsuz bir davranışı olumlu bir hale dönüştüren süreçtir (Maio ve ark., 2008). Pedagojik sevgide affetme, öğrencilere bir problem ortaya çıktığında nasıl hissettiklerini netleştirmeyi ve ardından problemleri diğerinin bakış açısından görmek için gereken anlayış ve empatiyi geliştirmeyi öğretmek olarak tanımlanmaktadır (Yin ve ark., 2019). Bağışlamanın en önemli noktası uzlaşmadır. Bağışlama olsun ya da olmasın (West, 2001), uzlaşma olumlu ve sürekli bir ilişki sağlamaktadır. Çalışmalar affetmenin empati (Toussaint ve Webb, 2005) ve iyi oluşla (Fincham, 2015) pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin affetmeye ilişkin görüşleri sosyal, kültürel ve dini anlayışlarından etkilenmektedir (Nasser ve Abu-Nimer, 2016).

**Topluluk ve Kabul:** Loreman (2011), pedagojik sevgisinin topluluk üyeleri arasındaki sevgi dolu ilişkilerden oluştuğunu vurgulamaktadır. Zaten eğitimin amacı bireysel gelişime odaklanmanın yanı sıra, insanların uyumlu bir şekilde bir arada yaşamayı öğrenmesidir (Lanas ve Zembylas, 2015). Dolayısıyla pedagojik sevgi öğrencileri birbirine bağlayan bir köprü görevi görür. Her bireyin kabulü, sınıfı sevgi dolu bir topluluğa dönüştürür. Bu bağlamda, öğretmenler, düşük kabul gören öğrencilerin yeni sosyal roller oluşturmalarına ve öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerini geliştirmelerine yardımcı olmada önemli bir rol oynamaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009). Kiuru ve arkadaşları (2015), destekleyici ve sıcakkanlı bir öğretmenin öğrencinin akran kabulünü artırdığını ve bununda öğrenme çıktılarıyla pozitif ilişkili olduğunu belirtmektedir.

### **Araştırmanın amacı**

Bu araştırmanın amacı, Yin, Loreman, Majid ve Alias (2019) tarafından geliştirilen pedagojik sevgi eğilimleri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanmasıdır.

### **YÖNTEM**

Bu araştırma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Ölçek uyarlama çalışmaları bir geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracının farklı bir kültürde geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanmasını amaçlamaktadır (Çapık, Gözüm ve Aksayan, 2018). Ölçme aracının veya eşdeğer ölçme araçlarının mevcut kültürde bulunmaması dolayısıyla uyarlama çalışmaları yapılmaktadır. Bunun yanında ölçme aracının farklı kültürlerde geçerliği ve güvenirliliğinin sağlanmış olması ve yoğunlukla kullanılması gibi sebeplerde ölçme aracının uyarlanmasında etkindir (Deniz, 2007). Ölçme aracının uyarlama aşamaları sırasıyla dil çevirisinin yapılması, semantic açıklamaların yapılması, uzman panelinin yapılması, geri çevirinin yapılması, pilot uygulamanın yapılması ve son sürümün elde edilmesi basamaklarından oluşmaktadır (Çapık, Gözüm ve Aksayan, 2018).

### **Uyarlama İşlemleri**

Pedagojik Sevgi Eğilimler Ölçeği (PSEÖ) Yin, Loreman, Majid ve Alias (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme kapsamında öncelikle Loreman (2011)' in oluşturduğu teorik yapıyı temele alan 44 maddeden oluşan bir deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan formula Concordia Üniversitesinde öğretmenlik sertifikası alarak mezun olan ve öğretmenliğe yeni başlayan aday öğretmenlerden oluşan 114 kişiden veriler toplanmıştır. Yapı geçerliği çalışmaları kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizinde 29 maddeden ve 6 faktörden (Sınıf topluluğu ve Çeşitliliğin kabulü, Samimiyet, Bağ ve adanmışlık, Empati, Bağışlama, Nezaket) oluşan bir ölçek elde edilmiştir. 29 madde ve 6 faktörden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans %59.52' dir. Güvenirlilik çalışmaları kapsamında ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı 0.90'dır. Ölçekte bulunan altı faktörün

Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla 0.85, 0.83, 0.79, 0.83, 0.72 ve 0.60 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır ve “Kesinlikle Katılıyorum” (4), “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) şeklinde 4’lü likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır.

*Dilsel eşdeğerlik çalışması:* Uyarılma çalışmalarına başlamadan önce yazarlardan mail yoluyla izin alınmıştır. Daha sonra uyarılma çalışmalarına başlanmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasının ilk adımını çeviri oluşturmaktadır. Coster ve Mancini (2015) ilk çevirinin her zaman birbirinden bağımsız çalışan en az iki kişi tarafından yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kişilerden biri konu hakkında bilgilendirilmiş, diğeri bilgilendirilmemiş olması gerekmektedir. Bu bağlamda ölçeğin orijinal hali İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğretim üyesi olan iki farklı dil uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen çeviriler doğrultusunda iki araştırmacı ortak bir metin oluşturmak için iki farklı çeviri metnini karşılaştırarak anlamsal karşılaştırma yapmışlardır. Bu karşılaştırma her madde için ayrı ayrı yapılmıştır. Maddelerde örneklem grubunun anlamasını engelleyen karmaşık cümleler olup olmadığını dikkate almışlardır. Daha sonra araştırmacılar ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğretim elemanı olan iki uzman Zoom uygulamasında bir araya gelerek çevirisi yapılan ölçek maddelerinde kullanılan kelimelerin her iki dilde eş anlama gelip gelmediği, kültürel olarak anlam değiştirip değiştirmediği, hedef grup için uygun olup olmadığı ve her bir maddenin Türk kültüründe aynı kavramları sorgulayıp sorgulamadığı ile ilgili durumlar dikkate alınarak karşılıklı olarak incelemişlerdir. Bu incelemeden sonra bütün katılımcıların görüş birliği sağladığı tek çeviri formu oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan çeviri formu Türkçe Eğitimi ABD’de iki öğretim elemanına Türkçe bağlamında değerlendirilmesi için gönderilmiş ve uzmanlardan gelen düzeltmeler sonucunda elde edilen form dil eş değerliliğinin bir sonraki adımı olan geri çeviri için İngilizce Öğretmenliği ABD’de iki öğretim elemanına gönderilmiştir. Bu iki uzmandan gelen çevirilerden sonra iki araştırmacı iki çeviri formuyla orijinal ölçek maddelerini karşılaştırmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucu bazı kelimelerin eş anlamlılarının kullanıldığı, bazı gramer yapısı farklılıklarının olduğu dışında büyük revize gerektiren durum tespit edilmemiştir. Böylece ölçeğin Türkçeden İngilizceye geri çevrilmesi için uzmanlara gönderilen son Türkçe formu için dört sınıf öğretmeni ile Zoom üzerinde maddelerin açık, net ve anlaşılır olup olmadığı ile ilgili görüşülmüştür. Bu görüşmelerde sınıf öğretmenleri belirttikleri üç maddenin kültürel ve bağlamsal olarak uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu maddelerin düzenlenmesi ya da ölçekten çıkartılması gerektiğini belirtmişlerdir. Sözkonusu maddelerin çıkartılmasına ilişkin gerekçeler Tablo 1’ de belirtilmiştir

**Tablo 1.** Ölçekten çıkarılan maddeler

No	Çıkarılan Madde	Gerekçe
5	Resmî olarak kutlanmasa bile sınıftaki öğrencilerin farklı kültürlerine ait önemli olaylarının varlığını kabul ederim.	Türk Milli Eğitiminin ulusal yapısı olduğundan dolayı bu maddelerin cevaplanmasında öğretmenler kaygı yaşayabilmektedir
7	Öğrencilerimin ve okul çalışanlarının birbirlerine ne kadar güvendiklerini görmelerine yardımcı olan özel etkinlikler düzenleyerek sınıfta sosyal uyum oluştururum.	Sözkonusu maddeler Türkiyedeki okul yapısına çok uygun değildir. Türkiye’ de öğrencilerle okul çalışanların teması sınırlıdır. Sınıflarda öğretmenlerden başka yetişkin, çalışan bulunmamaktadır.
29	Sınıfta yetişkinlerin ve çocukların birbirlerine karşı nazik olmaları önemlidir.	

Tablo 1’ de belirtilen maddelerin çıkarılmasına ilişkin tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. İki Türkçe eğitimi biri ise eğitim yönetimi alanında olan uzmanlar da bu maddelerin Türkiye’ deki okul bağlamında işlevsel ve ayırt edici olmadığını

düşündüklerinden çıkartılmasına onay vermişlerdir. Böylece dilsel ve anlamsal eş değerliliği sağlanan 26 maddelik ölçek pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir.

### Örneklem ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın örneklemini 2020-2021 Eğitim ve Öğretim yılında ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleminin yapıldığı bu çalışmada örneklemin sınıf öğretmenlerinden oluşmasının gerekçesi hem ölçeğin geliştirme çalışmasında (Yin ve ark., 2019) veri toplanan grubun sınıf öğretmenlerinden oluşması hem de pedagojik sevginin duyuşsal ve akademik çıktıları etkileme potansiyelinin ilkokul döneminde daha fazla olduğunun düşünülmesidir. Sınıf öğretmenleri arasından ise kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenen öğretmenler çalışmanın örneklemini oluşturmuşlardır. Araştırmanın verilerini toplamak için öncelikle Fırat Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurularak ölçme aracının uygulama formu için etik uygunluk raporu (Tarih: 29/12/2020, Sayı: 432967) alınmıştır. Katılımın gönüllülük esasına göre olduğu çalışmanın verilerini toplamak için araştırmacılar tarafından oluşturulan Google docs kullanılmıştır. Oluşturulan Google docs formunda etik kurul raporu, katılımcı için bilgilendirilmiş olur formu kişisel bilgi formu ve ölçek formu yer almaktadır. Hazırlanan Google docs formu bağlantısı mail yoluyla öğretmenlere gönderilerek veriler toplanmıştır. Araştırmanın örneklemine ait demografik bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Örneklem Demografik Özellikleri

Değişken		AFA Grubu		DFA Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	308	58	219	60
	Erkek	221	42	144	40
Mesleki Deneyim	0-3 yıl	79	15	52	14
	4-7 yıl	65	12	31	9
	8-11 yıl	65	12	30	8
	12-15 yıl	103	20	69	19
	16-19 yıl	77	15	67	18
	20 yıl ve üzeri	140	26	114	32
Eğitim Durumu	Ön Lisans	20	4	13	4
	Lisans	429	82	295	81
	Lisansüstü	80	15	55	15
Mezun Olunan Okul	Eğitim Fakültesi	435	82	294	81
	Diğer Fakülteler	94	18	69	19

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için iki farklı örneklem grubundan veri toplanmıştır. AFA için veri toplanan birinci grupta 529 sınıf öğretmeni yer almaktadır. Bu gruptaki sınıf öğretmenlerinin 308'i (%58) kadın, 221'i (%42) erkektir. Öğretmenlerin 79' u (%15) 0-3 yıl, 65' i (%12) 4-7 yıl, 65' i (%12), 103' ü (%20) 12-15 yıl, 77' si (%15), 140' ı (%26) 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin 20' si (%4) ön lisans, 429' u (%82) lisans ve 80' i (%15) lisansüstü mezuniyet derecesine sahiptir. Öğretmenlerin 435' i (%82) eğitim fakültesi mezunuyken 94' ü (%18) diğer fakültelerden ya da yüksekokullardan mezun olmuştur. AFA sonucunda ortaya çıkan yapıyı doğrulamak için 363 sınıf öğretmeninden toplanan verilerle DFA yapılmıştır. Bu gruptaki sınıf öğretmenlerinin 219'u (%60) kadın, 144'ü (%40) erkektir. Öğretmenlerin 52' si (%14) 0-3 yıl, 31' i (%9) 4-7 yıl, 30' u (%8) 8-11 yıl, 69' u (%19) 12-15 yıl, 67' si (%18), 114' ü (%32) 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin 13' ü (%4) ön lisans, 295' i (%81) lisans ve 55' i (%15) lisansüstü mezuniyet derecesine sahiptir. Öğretmenlerin 294' ü (%81) eğitim fakültesi mezunuyken 69' u (%19) diğer fakültelerden ya da

yüksekokullardan mezun olmuştur. Birinci ve ikinci grup verileri Türkiye’deki 10 farklı ilden googleform aracılığıyla toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Uyarılama çalışmalarında ölçme aracını yapısal geçerliğini test etmek için DFA yapılmaktadır (Çokluk ve ark., 2010). Ancak bu uyarılama çalışmasında kültürel uyumu olmadığı belirlenen 3 madde ölçme aracından çıkarıldığından dolayı yapısal geçerliğini yeniden test edilmesi gerekmektedir. Çünkü Worthington ve Whittaker (2006) ölçek çalışmalarında bazı maddelerin orijinalden farklı olarak farklı alt boyutlarda kümelenebileceği veya boyutların birleşebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca Hambleton ve Patsula (1999) da ölçek uyarılama çalışmalarında orijinal yapının değişebileceğini vurgulamışlardır. Bu durumda açımlayıcı faktör analizinin tekrar yapılmasının uygun olacağını belirtmişlerdir. Bu nedenle ölçeğin Türk kültüründeki yeni yapısını ortaya çıkarmak için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Faktör analizi, ölçme araçlarının yapı geçerliğini test etmek amacıyla sıklıkla kullanılan çok değişkenli istatistiksel bir analizdir (Büyüköztürk ve ark., 2014). Faktör analizine başlamadan önce verilerin analizin ön şartları olan en az aralık ölçeğinde olma, doğrusallık ve normal dağılım şartlarını sağlaması gerekmektedir (Can, 2014). Bu bağlamda Histogram ve P-P grafikleri aracılığıyla verilerin normallik ve doğrusallığı görsel olarak incelenmiştir. Verilerden uç değerlerin çıkarılması için z puanları, Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları için “ $\mp 1$ ” aralığı (Çokluk ve ark., 2010), z puanları için ise “ $\mp 3,29$ ” aralığı (Field, 2013) dikkate alınmıştır. Bu kapsamda toplanan AFA için toplanan 570 veriden 41’i çıkarılmış ve analizler 529 veri kullanılarak yapılmıştır. DFA için toplanan 386 veriden 23’ü çıkartılarak 363 veriyle analizler yapılmıştır. Hem AFA için kullanılan 529 verinin hem de DFA için kullanılan 363 verilik örneklem büyüklüğünün alanyazında yer alan örneklem büyüklüğünün en az 150-300 kişi olması (Hutcheson ve Sofroniou, 1999), madde sayısının en az 5 katı olması (Çokluk ve ark., 2010) ve madde sayısının en az 10 katı olması (Bryant ve Yarnold, 1995) gibi temel varsayımları karşıladığı görülmüştür. Ön şartları sağlayan bu veriler kullanılarak önce AFA daha sonra DFA yapılmıştır. DFA kapsamında uyum iyiliği indekslerinin yeterlilik düzeyleri incelenmiştir. Ölçme aracını güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve madde toplam korelasyonları (Büyüköztürk, 2010) hesaplanmıştır.

### **BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde uyarılama çalışması yapılan ölçeğin açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirliğine dair bulgulara yer verilmektedir.

#### **Pedagojik Sevgi Eğilimleri Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular**

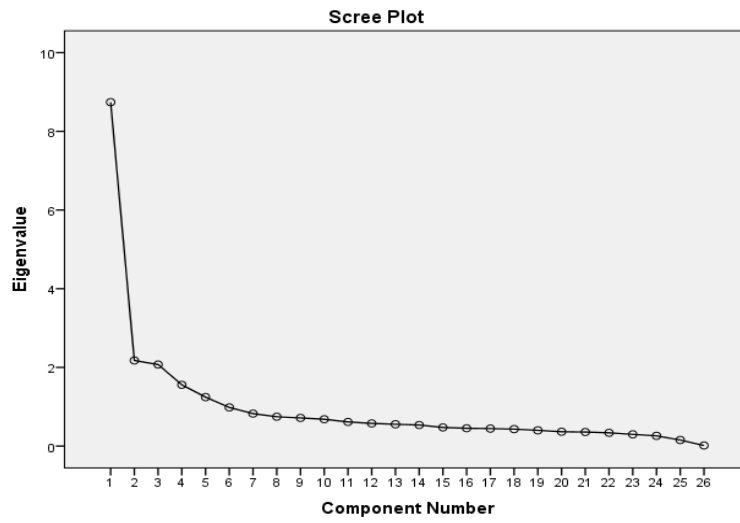
AFA yapılmadan önce örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu belirlemek için ölçüt olan Kaiser-Meyer-Okin (KMO) ve Barlett Küresellik testleri yapılmıştır (Can, 2014). Bu çalışmada KMO değeri 0.90, Barlett Küresellik testi değeri ise 7803,273 ( $p < .00$ ,  $sd=325$ ) bulunmuştur. Bartlett küresellik testi sonucunun anlamlı olması maddelerin birbiriyle ilişkili ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini (Pett ve ark., 2003), KMO katsayısının 0.50’den büyük olması ise örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu araştırmadan elde edilen KMO katsayısı 0.90 ve üzerinde olması örneklem büyüklüğünün çok iyi düzeyde yeterli olduğunu göstermektedir (Field, 2013). Bu sonuç verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. AFA’da ölçeğin geliştirme çalışmasında olduğu gibi temel bileşenler analizi



yöntemi kullanılırken dik döndürme tekniklerinden varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. AFA’ da faktörleri belirlerken ve ölçek maddelerine ilişkin karar verirken aşağıdaki ölçütler (Büyüköztürk, 2010; Çokluk ve ark., 2010) dikkate alınmıştır:

- Faktörlerde bulunan her maddenin anlamca ve içerik olarak birbiriyle tutarlı olması,
- Her faktörün öz değerinin 1 ve üzerindeki bir değerde olması,
- Maddelerin bulunduğu faktörlerdeki faktör yükünün “.40” ve üzeri olması,
- Birden fazla faktörde yer alan maddelerin farklı faktörlerdeki yük değerleri arasında en az “.10” ve daha yukarı farkta olması.

Ölçeğin faktör sayısına karar vermek için öncelikle Faktör saçılma (scree-plot) eğrisi incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin Şekil 1’deki saçılma eğrisi incelenerek orijinalinden farklı olarak 5 faktörlü yapıya karar verilmiştir.



Şekil 1. Faktör Saçılma Grafiği

Yapılan AFA sonucunda ölçeğin orijinal formunda bulunan bazı maddelerin (9,16,18,) farklı faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın .10’ dan küçük olmasına rağmen atılması durumunda ölçeğin kapsam geçerliğini düşüreceğinden dolayı atılmamıştır. Yapılan AFA sonucunda 26 maddelik 5 faktörlü yapı elde edilmiştir. Tekrarlanan AFA ile elde edilen faktörlere ilişkin özdeğerler ve varyanslar Tablo 3’ de görülmektedir.

**Tablo 3.** Pedagojik Sevgi Eğilimleri Ölçeğinin Açıklanan Varyans Tablosu

Faktör	Öz-değer	Açıklanan varyans	Toplam açıklanan varyans
1	8,74	33,61	33,61
2	2,18	8,36	41,99
3	2,07	7,97	49,96
4	1,55	6,00	55,95
5	1,24	4,79	60,73

Tablo 3’ te görüldüğü üzere AFA sonucunda öz-değeri 8.74 olan birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %33.61’ini, öz-değeri 2.18 olan ikinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %8.36’sını, öz-değeri 2.07 olan üçüncü faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %7.97’ sini, öz-değeri 1.55 olan dördüncü faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %6.00’ sını, öz-değeri 1.24 olan beşinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %4.79’ unu açıkladığı görülmektedir. Ölçekte yer alan beş faktör tarafından açıklanan toplam varyans ise %60.73’ dür. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyansın % 30 ve üzerinde olmasının yeterli

olduğu, çok faktörlü ölçeklerde ise bu oranın daha yüksek olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu bağlamda ölçme aracının açıkladığı toplam varyansın (%60.73) yeterli olduğu söylenebilir. Toplam 26 madde ve 5 boyuttan oluşan ölçeğin AFA sonuçları Tablo 4' te verilmiştir.

**Tablo 4.** Pedagojiyi Sevmeye Yönelik Eğilimler Ölçeğinin AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Ort	Ss	Ort. Faktör varyansı
<b>ps19</b> Öğrencilerimin öğrenme hedeflerine ulaşmaları için fedakârlık etmemi gerektiren iyi bir alternatif varsa onu tereddütsüz yaparım.	.73					3.56	.54	.63
<b>ps20.</b> Öğrencilerimle bağ kurmak için özel çaba sarf ederim.	.72					3.54	.55	.56
<b>ps21.</b> Öğrencilerim için ara sıra büyük fedakârlıklar yaparım (Örneğin, sınıf etkinlikleri için kendi paramı ve boş zamanımı kullanma gibi).	.68					3.64	.50	.61
<b>ps22.</b> Öğrencilerim için gün içerisinde isteyerek küçük fedakârlıklarda bulunurum (Örneğin tenefüslerde öğrencilere problemleri ile ilgili yardımcı olma vb)	.68					3.69	.46	.57
<b>ps25.</b> Öğrencilerimi daha iyi tanıyabilmek için çabalarım.	.63					3.74	.44	.50
<b>ps28.</b> Öğrencilere karşı nazik olmak benim için önemlidir.	.58					3.67	.48	.51
<b>ps17.</b> Öğrencilerimle bire bir çalışarak aktif bir öğrenme ortaklığı (öğrenci-öğretmen) oluştururum.	.52					3.52	.52	.54
<b>ps18.</b> Öğrenciler arasında empatiyi geliştirmek için bireysel olarak veya küçük öğrenci gruplarıyla uzun zaman geçiririm.	.52					3.35	.59	.53
<b>ps16.</b> Öğrenciler arasındaki ilişkileri güçlendirmek için sınıfta özel etkinlikler yaparım.	.50					3.48	.54	.56
<b>ps11.</b> İncinen veya üzülen öğrencilerimi rahatlatmak için onlara uygun şekilde dokunurum (başını okşama, omuzuna dokunma, sırtını sıvazlama vb).		.84				3.55	.59	.75
<b>ps10.</b> Öğrencilerim isterlerse bazen bana sarılabilirler.		.80				3.46	.64	.69
<b>ps13.</b> Sınıftaki öğrenciler arasında uygun olan samimi davranışları kabul ederim. (örneğin özel bir başarı için kutlama sarılışı gibi)		.76				3.40	.64	.66
<b>ps12.</b> Küçük yaşta öğrenciler, isterlerse oyun alanında elimi kısa süreliğine tutabilirler.		.73				3.55	.58	.66
<b>ps15.</b> Öğrencilerimle yakın bağ (samimiyet) kurmak önemlidir.		.51				3.69	.51	.48
<b>ps4.</b> Bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrenciler sınıfta iyi karşılanır.			.78			3.58	.57	.60
<b>ps2.</b> Ağır engelli öğrenciler sınıfta iyi/ anlayışla karşılanır.			.70			3.33	.68	.54
<b>ps3.</b> Özellikle öğrenci çeşitliliğinin kabul edilmesini teşvik eden sınıf içi etkinlikler yaparım.			.64			3.52	.51	.59
<b>ps1.</b> Ders/konu ile ilgili kaynaklarım sınırlı olsa bile, farklı yeteneklere ve geçmiş deneyimlere sahip öğrencilere dersi/konuyu öğretmeye kararlıyım.			.61			3.65	.49	.47
<b>ps9.</b> Her dersimde öğrencilerime karşı nazik davranmaya özen gösteririm.			.49			3.63	.50	.48
<b>ps8.</b> Öğrencilerim, sınıf kuralları ve rutinleri gibi sınıf yönetimiyle ilgili konularda önemli ölçüde söz sahibidirler.			.49			3.44	.57	.43
<b>ps6.</b> Öğrencilerimin daha az deneyime sahip oldukları			.41			3.55	.51	.29

kültür ve ortamlarda ki insanlarla doğrudan iletişim kurması önemlidir.				
<b>ps14.</b> Öğrencilerimi af dilemeye ve bağışlamaya teşvik ederim.	.94	3.25	.66	.91
<b>ps26.</b> Öğrencilerim af dilediklerinde onları affetmek zorundayım.	.93	3.31	.68	.91
<b>ps27.</b> Af dileyen bir öğrenci, ne yaparsa yapmış olsun affedilmelidir.	.75	3.04	.78	.60
<b>ps23.</b> Öğretim kapsamında öğrencilerimle planlayarak “HAFTALIK yardım/iyilik faaliyetleri” yaparız.	.90	2.95	.67	.86
<b>ps24.</b> Öğretim kapsamında öğrencilerimle planlayarak “GÜNLÜK yardım/iyilik faaliyetleri” yaparız.	.88	2.91	.68	.83

Tablo 4’ te verilen faktör yüklerine göre birinci faktörde bulunan 9 maddenin (16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 28) faktör yükleri “.617” ile “.824” arasında, ortak faktör varyansı ise “.51” ile “.63” arasındadır. İkinci faktörde yer alan 5 maddenin (10, 11, 12, 13, 15) faktör yükleri “.51” ile “.84” arasında, ortak faktör varyansı ise “.48” ile “.75” arasındadır. Üçüncü faktörde yer alan 7 maddenin (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11) faktör yükleri “.41” ile “.78” arasında, ortak faktör varyansı ise “.29” ile “.60” arasındadır. Dördüncü faktörde bulunan 3 maddenin (14, 26, 27) faktör yükleri “.75” ve “.94” iken, fak ortak faktör varyansı ise “.60” ile “.91” değerlerindedir. Beşinci faktörde bulunan 2 maddenin (23, 24) faktör yükleri “.88” ve “.90” iken, ortak faktör varyansı ise “.83” ile “.86” değerlerindedir. Faktör yüklerinin yüksek olması maddelerin faktörle ilişkisinin güçlü olduğunu gösterirken ortak faktör varyansının yüksek olması da modele ilişkin açıklanan toplam varyansı artırmaktadır (Büyüköztürk, 2002).

Yapılan AFA sonuçlarına göre orijinal yapısı 6 faktörlü ve 29 madde olan ölçeğin 26 maddelik 5 boyutlu yapısının Türk kültürüne daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Faktör analizi sonucu elde edilen faktörler isimlendirilirken, ölçeğin orijinal formundaki isimlendirme, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri ve ilgili alan yazın göz önünde bulundurulmuştur. Bu altı faktörlü yapının birinci faktördeki maddeler öğretmenin öğrencilerle kurduğu bağ ve onlar için yapacağı fedakarlıklarla ilgili olduğu için “*Bağ, ve Adanmışlık*”, ikinci faktördeki maddeler samimiyet ile ilgili olduğundan “*Samimiyet*”, üçüncü faktördeki maddeler sınıf topluluğu ve sınıftaki çeşitliliğin kabulü ile ilgili olduğundan “*Sınıf Topluluğu ve Çeşitliliğin Kabulü*”, dördüncü faktördeki maddeler empati ile ilgili olduğundan “*Empati*”, beşinci faktördeki maddeler bağışlamayla ilgili olduğundan “*Bağışlama*” olarak adlandırılmıştır.

### **Pedagojiyi Sevmeye Yönelik Eğilimler Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular**

Pedagojik Sevgi Eğilimleri Ölçeği için yapılan AFA’nın ardından elde edilen faktör yapısının uyumunu test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Test edilen modelin uyumunu ortaya koymak için DFA’ da elde edilen uyum indeksi değerleri incelenmiştir. Alanyazında model uyumu hakkında farklı bilgiler ortaya koyan uyum indeksleri oldukça çeşitlidir. Bu çalışmada uyum indeksleri olarak Ki-kare (Chi-square), TLI (Tucker-Lewis index), CFI (Comparative Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized RMR) kullanılmıştır (Kline, 2011). Yapılan DFA sonucunda Tablo 5’ te verilen uyum indeksi değerleri elde edilmiştir.

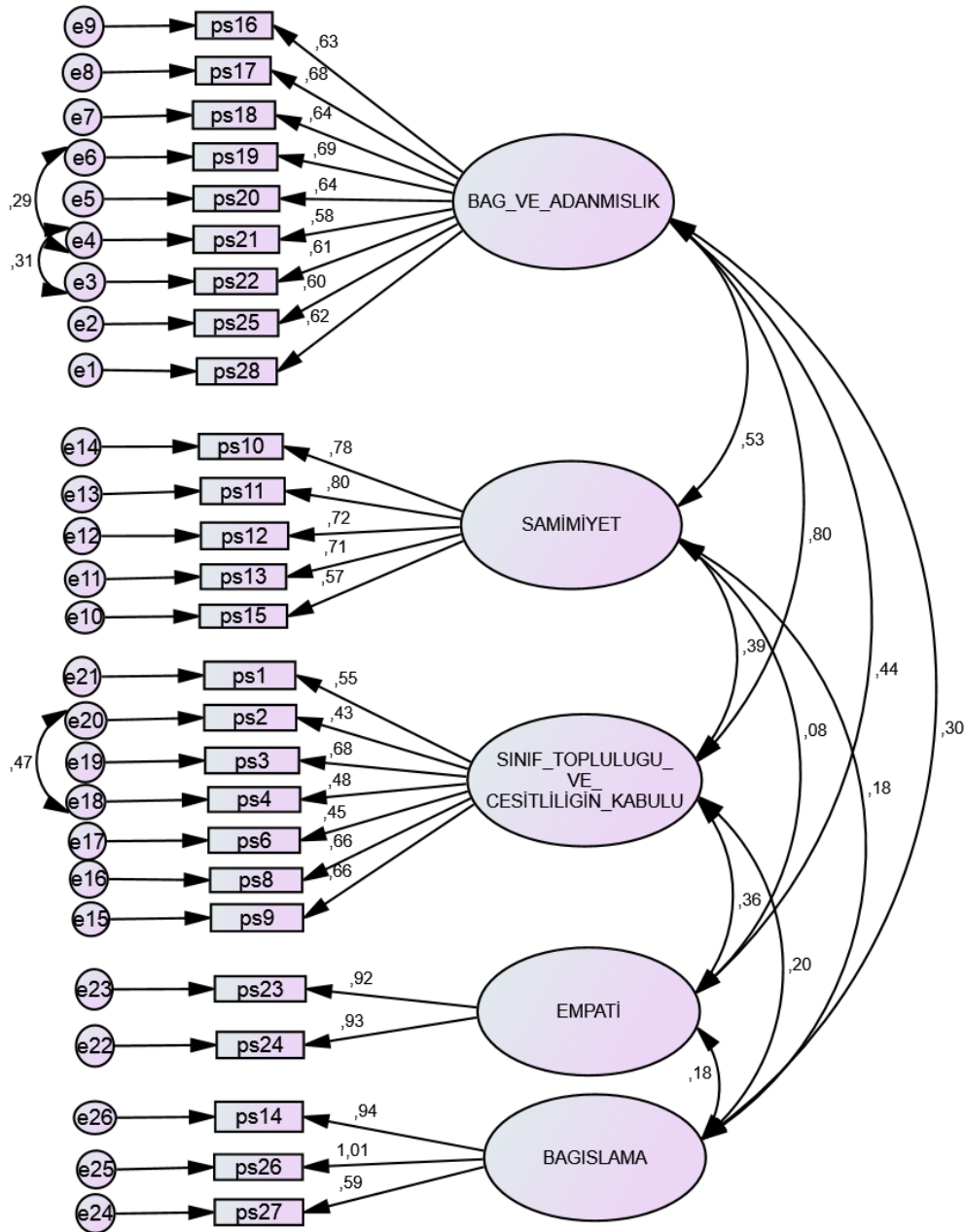
**Tablo 5.** Pedagojiyi Sevmeye Yönelik Eğilimler Ölçeğinin Birinci Düzey DFA Uyum İndeksi Değerleri

İndeks	Modifikasyon		Mükemmel Uyum Değerleri	Kabul edilebilir Uyum	Kaynak
	Öncesi	Sonrası			
$\chi^2$	777.97	634.46			

sd	289	286			
$\chi^2/sd$	2.69	2.21	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	(Kline, 2011)
TLI	.88	.92	$.97 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .97$	(Kenney, 2015; Sümer, 2000)
CFI	.89	.92	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	(Brown, 2006; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Sümer, 2000; Şimsek, 2007)
GFI	0.87	0.90	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	(Hooper, Coughlan ve Mulen, 2008)
AGFI	0.84	0.86	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	(Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003)
RMSEA	.068	.058	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$	(Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001)
RMR	.020	.018	$.00 \leq RMR \leq .05$	$.05 \leq RMR \leq .08$	(Brown, 2006; Kline, 2011; Şimsek, 2007)
SRMR	.064	.059	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .08$	(Brown, 2006; Hu ve Bentler, 1999; Yu, 2002)

Tablo 5’te DFA ile test edilen modelin uyum indeksleri incelendiğinde uyum değerlerinin ( $\chi^2/df=2.69$ ,  $CFI=0.89$ ,  $TLI=0.88$ ,  $SRMR=0.064$ ,  $RMR=0.020$ ,  $RMSEA=0.068$ ) değer aralıklarında olduğu görülmektedir. Bu uyum değerleri incelendiğinde, değerlerinin genelinde kabul edilebilir değerler olduğu görülmektedir. Ancak daha iyi uyum indeksleri elde etmek için teorik yapıya uygun modifikasyonlar yapılmıştır. Bu kapsamda Şekil 2’de görülen üç modifikasyon işlemi yapılarak ikinci bir DFA yapılmıştır. Yapılan ikinci DFA sonrası uyum değerlerinin iyileştiği ve değerlerin ( $\chi^2/df=2.21$ ,  $RMSEA=0.058$ ,  $SRMR=0.059$ ,  $RMR=0.018$ ,  $CFI=0.92$ ,  $GFI=0.90$ ,  $AGFI=0.86$ ,  $TLI=0.92$ ) kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmektedir.

Şekil 2’de ölçeğin altı faktörlü modeli ve modelde yer alan faktörler ile o faktörlerde yer alan maddeler arasındaki standardize edilmiş çözümlene değerleri gösterilmektedir. Standardize edilmiş çözümlene değerleri her bir maddenin (gözlenen değişkenin) kendi örtük değişkeninin ne kadar iyi bir temsilcisi olduğuna ilişkin kanıt sunmaktadır (Şimsek, 2007).



**Şekil 2.** Pedagojiyi Sevmeye Yönelik Eğilimler Ölçeğinin Standardize Edilmiş Çözümleme (Standardized Solution) Değerleri

Şekil 2’de görüldüğü üzere DFA’ da elde edilen maddelere ait standardize çözümleme değerleri “Bağ ve Adanmışlık” alt boyutu için 0.58 ile 0.68 arasında, “Samimiyet” alt boyutu için 0.57 ile 0.80 arasında “Sınıf Topluluğu ve Çeşitliliğin Kabulü” alt boyutu için 0.43 ile 0.68, “Empati” alt boyutu için 0.92 ile 0.93 arasında, “Bağışlama” alt boyutu için 0.59 ile 1.01 arasında değişmektedir. Bununla birlikte tüm faktör-madde ilişkileri 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Ayrıca Şekil 2’de boyutlar arası korelasyon değerleri yer almaktadır. Buna göre boyutlar arası ilişkiler 0.08 ile 0.80 arasında değişmektedir. Standardize edilmiş çözümleme değerlerinin yüksek olması AFA ile elde edilen yapının uygunluğunun önemli bir kanıtıdır. Bu bulgular aynı zamanda ölçme aracının yapı geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

### Pedagojik Sevgi Eğilimleri Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında güvenirliğin başlıca göstergeleri olan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve madde toplam korelasyonları (Büyüköztürk, 2010) hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmalarından elde edilen Cronbach Alpha katsayıları Tablo 6 'da verilmiştir.

**Tablo 6.** PSYEÖ'nün iç tutarlılık yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayıları

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha	Madde toplam Korelasyonları (Madde-faktör)	
		En düşük	En yüksek
Bağ ve Adanmışlık	.88	.34	.74
Sınıf Topluluğunun ve Çeşitliliğin Kabulü	.80	.25	.74
Samimiyet	.85	.40	.85
Empati	.90	.82	.95
Bağışlama	.88	.58	.94
Tüm ölçek	.92		

Tablo 6' ya göre ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerlerine bakıldığında bağ ve adanmışlık için 0.88, sınıf topluluğu ve çeşitliliğin kabulü için 0.80, samimiyet için 0.85, empati için 0.90, bağışlama için 0.88 iken ölçeğin geneli için 0.92 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında hesaplanan madde-toplam korelasyonları 0.25 - 0.95 arasındadır. Güvenirlik bakımından güvenirlik katsayısının “.90” ve üzerinde olması mükemmel güvenirliği, “.80 - .90” arasında olması çok iyi güvenirliği, “.70- .80” arasında olması yeterli güvenirliği “.50”nin altında olması yetersiz güvenirliği göstermektedir (Kline, 2011). Güvenirlik için madde-toplam korelasyonlarının ise negatif olmaması ve 0.200 üzerinde olması gerekmektedir (Gözüm ve Aksayan, 2003). Dolayısıyla ölçeğin güvenirliğine ilişkin analiz sonuçları ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynayan sevgi (Özmen, 1999; Dowling, 2014; Manning Morton ve Thorp, 2015) eğitimin niteliğini artırarak öğrencilerin daha iyi yetişmesini ve gelişmesini sağlamaktadır. Eğitim ortamlarını sevgiyle aydınlatacak kişiler ise şüphesiz öğretmenlerdir. Öğretmenler de ancak pedagojik sevgiyle sevgiye, nezakete, empatiye dayalı bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencilerinin gelişmesini (Uusiautti ve ark., 2013; Majid ve ark., 2018), öğrenme motivasyonlarının ve ders katılımlarının artmasını (Arghode, ve ark., 2013; Warren, 2014; De Laet ve ark., 2015) öğrenme çıktılarının iyileşmesini (Carpentier, ve ark., 2012; Fernet, ve ark., 2014; Hughes, 2011; Moe, 2016) sağlayabilirler. Bu bağlamda değerlendirildiğinde sevginin eğitim ortamına yansımaları olan pedagojik sevgi oldukça önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmada da öğretmenlerin pedagojik sevgi düzeylerini ölçen pedagojik sevgi eğilimleri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır.

Ölçeğin uyarlanmasına dilsel eşdeğerlik çalışmasıyla başlanmıştır. Dilsel eşdeğerlik kapsamında maddeler araştırmacılar ve İngilizce dilinde uzman kişiler tarafından Türkçe 'ye çevrilmiş ve daha sonra bunların katıldığı ortak bir oturumla tek çeviriye dönüştürülmüştür. Dönüştürülen form Türkçe dilindeki uzmanların görüşü doğrultusunda düzenlenerek tekrar uzmanlar tarafından İngilizceye çevrilmiş ve orijinal formla karşılaştırılmıştır. Uzmanlar, tekrar İngilizceye çevrilen form ile ölçeğin orijinal formunun tutarlı olduğuna karar vermişlerdir. Ancak 29 maddelik Türkçe form için araştırmacıların ve sınıf öğretmenlerinin katıldığı oturumda 3 madde anlamsal ve kültürel olarak uygun olmadığından dolayı

çıkartılmasının gerektiğine karar verilmiştir. Bu maddelerin çıkartılmasının kapsam geçerliğini düşürmeyeceğine ilişkin uzman görüşleri de alındıktan sonra sözkonusu maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Bu kapsamda çıkartılan maddelere ilişkin ölçeği geliştiren yazarlara mail atılarak bunun yapıyı nasıl etkileyebileceğine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan açıklamalarda yazarlar bu maddelerin mevcut durumda atılabileceğini, ancak atılması durumunda yeniden yapı geçerliğinin belirlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu onay alındıktan sonra son düzeltmeler yapılarak 26 maddelik ölçeğin uygulama formu oluşturulmuştur ve örnekleme uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için AFA ve DFA yapılmıştır. AFA’ da varyansın % 60,73’ ünü açıklayan 26 maddelik 5 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. AFA sonuçlarını test etmek amacıyla yapılan DFA’ daki uyum indeksi değerleri  $\chi^2/df = 2,21$ , RMSEA=0.058, SRMR=0.59, RMR=0.018, CFI=0.92, TLI=0.92) iyi ve kabuledilebilir uyumu göstermektedir (Brown, 2006; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Şimsek, 2007). Yapılan DFA ile 6 faktörlü yapısı doğrulanmış ölçeğin orjinal formu dikkate alınarak birinci faktörü “Bağ ve adanmışlık”, ikinci faktörü “samimiyet”, üçüncü faktörü “sınıf topluluğu ve çeşitliliğin kabulü” ve dördüncü faktörü “empati” beşinci faktör ise “bağışlama” olarak adlandırılmıştır.

Bulgular ölçeğin geliştirilmesi çalışmasında (Yin ve ark., 2019) elde edilen bulgularla karşılaştırıldığında tutarlı sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Orijinal ölçek 6 boyutlu olmasına rağmen uyarlanan ölçek 5 boyutludur. Bu durumun temel sebebi orijinal ölçekte 2 maddeden oluşan nezaket boyutunda yer alan 29. madde dilsel eşdeğerlik çalışmalarında çıkartılmış olmasıdır. Bu kapsamda nezaketi vurgulayan 28. madde bağ ve adanmışlık boyutunda yer almıştır. Pedagojik sevginin temelini oluşturan unsurlardan birisi olan nezaket (Yin ve diğ., 2019), diğer unsurlar için temel oluşturduğundan dolayı iç diğer unsurlarla iç içe geçmiş olabilmektedir. Diğer bir ifadeyle nezaket boyutu, samimiyet, empati, bağ, çeşitliliğin kabulü gibi boyutların içinde yer alan bir unsurdur. Çünkü nezaket olmazsa, samimiyet, empati, çeşitliliğin kabulü vs. mümkün olmayacaktır. Bu bağlamda uyarlanan ölçekte nezaket boyutu olmamakla birlikte diğer boyutlar içerisinde gömülü olarak yer almaktadır. Bunun dışında oluşan faktörler incelendiğinde bazı maddelerin de farklı faktörler altında yer aldığı belirlenmiştir. Bağışlamayla ilgili olan 14. madde orjinal ölçekte samimiyet boyutunda yer alırken bu çalışmada bağışlama boyutunda yer almıştır. Orijinal ölçekte empati boyutunda yer alan 25. maddenin bu çalışmada bağ ve adanmışlık boyutunda yer aldığı görülmektedir. İçerik olarak incelendiğinde bu maddenin bağ ve adanmışlığı daha çok vurguladığından dolayı bu boyutta yer almasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu maddelerin yer aldıkları faktörlerle içerik ve anlam uyumunun iyi olduğu söylenebilir. Ayrıca bu ölçekte Loreman (2011)’ in dokuz unsur üzerine inşa ettiği bir yapı ölçüldüğünden bazı faktörlerin değişime uğraması söz konusu olabilmektedir. Çünkü ölçeğin orjinal formunun da pedagojik sevgiye ilişkin dokuz unsuru içerdiği vurgulanmasına rağmen ölçek altı faktörlüdür. Bununla birlikte uyarlama çalışmalarında ölçme aracı farklı bir kültüre uyarlandığından bu değişimler olağan karşılanabilir (Deniz, 2007). Bu çalışmada kültüre uygun olmayan 3 madde elendiği için 26 maddelik bir ölçme aracı oluşturulmuş olması bu değişimleri ortaya çıkartan önemli bir unsurdur. Ayrıca ölçeğin geliştirme çalışmasında ölçeğin açıkladığı toplam varyans %59 iken bu çalışmada açıklanan toplam varyans yaklaşık %61’ dir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde uyarlanan ölçeğin daha az maddeyle daha fazla varyansı açıkladığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlar uyarlanan ölçeğin yapısal geçerliğine ilişkin önemli kanıtlar olarak değerlendirilebilir. DFA sonuçları da AFA’ da elde edilen yapının iyi uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. AFA ve DFA sonuçları ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, bağ ve adanmışlık boyutu için 0.88, samimiyet boyutu için 0.85, sınıf topluluğu ve çeşitliliğin

kabulü boyutu için 0.80, empati boyutu için 0.90, bağışlama için 0.88, ölçeğin geneli için ise 0.92 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları ise 0.25 ile 0.95 arasında değişmektedir. Ölçeğin orijinal formunda da ölçeğin ve boyutlarının Cronbach Alpha katsayılarının 0.60 ile 0.90 arasında değişmektedir. Dolayısıyla ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının iyi düzeyde (Kline, 2011) ve orijinaliyle benzer olduğu söylenebilir. Ölçeğin madde-toplam korelasyonları 0.200' ün üzerinde olduğu için yeterli olduğu (Gözüm ve Aksayan, 2003) belirlenmiştir. Dolayısıyla ölçeğin güvenilirliğine ilişkin analiz sonuçları ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Pedagojik sevgi ölçeğinin Türk kültürüne uyarlamayı amaçlayan bu çalışma, uyarlanan ölçeğin öğretmenlerin pedagojik sevgi düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Beş boyut ve 26 maddeden oluşan ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin katılım sıklığını belirlemek için “Kesinlikle katılıyorum” (4), “Katılıyorum” (3), “Katılmıyorum” (2) ve “Kesinlikle katılmıyorum” (1) şeklinde dördümlük tip bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekten elde edilebilecek minimum puan 26, maksimum puan ise 104'tür. Ölçeği puanlama yoluyla alınabilecek yüksek puan, öğretmenlerin pedagojik sevgi düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

### **Sınırlılıklar ve Çalışma Önerileri**

Çalışmada ölçek uyarlama süreci titizlikle yapılmış olsa da kültürel farklılığın öne çıktığı bazı noktalar (eğitim programları, uygulamalar, toplumsal yapı vb.) bulunmaktadır. Bunun yanında sevgi kavramı da uyarlanan kültürle içi içe bir kavramdır. Bu durum ölçek uyarlama çalışmasını zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda kültüre uygun ölçme araçlarının geliştirilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir. Ancak uyarlanan bu ölçme aracının araştırmaların oldukça sınırlı olduğu bu konuya ilişkin çalışmaların yapılmasını sağlaması beklenmektedir. Bu kapsamda pedagojik sevgiyle öğretmen yeterliği, özyeterlik, öğretmen özellikleri, akademik başarı, öğrenci motivasyonu vb. arasındaki ilişkiler incelenebilir. Ayrıca bu konuda yapılacak nitel ya da karma araştırmalarla pedagojik sevgi derinlemesine analiz edilerek kültürel özellikleri ortaya konulabilir.

### **Katkı Oranı Beyanı**

Bu makalede ismi yer alan tüm yazarların çalışmaya yeterli ve eşit (%50) katkısının olduğunu onaylar ve bu konularda tüm sorumluluğu kabul ederiz.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu makale ile ilgili hiçbir şekilde (mali vs.) çıkar elde etmediğimizi beyan ederiz.

### **KAYNAKÇA**

- Arghode, V., Yalvac, B., & Liew, J. (2013). Teacher empathy and science education: A collective case study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 9(2), 89-99. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2013.921a>
- Armour, M. P., & Umbreit, M. S. (2006). Victim forgiveness in restorative justice dialogue. *Victims and offenders*, 1(2), 123-140. <https://doi.org/10.1080/15564880600626080>
- Aytan, T. (2014). An investigation of metaphors on the concept of teacher among preservice Turkish teachers. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, (46), 65-84.
- Binfet, J. T. (2015). Not-so Random Acts of Kindness: A Guide to Intentional Kindness in the Classroom. *International Journal of Emotional Education*, 7(2), 49-62.



- Binfet, J. T., & Gaertner, A. (2015). Children's conceptualizations of kindness at school. *Canadian Children, 40*(3), 27-40.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press
- Bryant, F. B., & Yarnold, P. R. (1995). *Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis*. In L. G. Grimm ve P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (p. 99–136). American Psychological Association.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 8*(4), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (14.baskı)*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (3. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carpentier, J., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2012). Ruminations and flow: Why do people with a more harmonious passion experience higher well-being? *Journal of Happiness studies, 13*(3), 501-518.
- Cho, D. (2005). Lessons of love: Psychoanalysis and teacher-student love. *Educational Theory, 55*(1), 79-96.
- Cortazzi, M., Jin, L., Kaivanpanah, S., & Nemati, M. (2015). Candles lighting up the journey of learning: teachers of English in Iran (Ed. Chris Kennedy). *English language teaching in the Islamic Republic of Iran: Innovations, trends and challenges* (123-138). British Council.
- Coster, W. J., & Mancini, M. C. (2015). Recommendations for translation and cross-cultural adaptation of instruments for occupational therapy research and practice. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, 26*(1), 50-57.
- Cousins, S. B. (2017). Practitioners' constructions of love in early childhood education and care. *International Journal of Early Years Education, 25*(1), 16-29.
- Çapık, C., Gözüm, S. ve Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası ölçek uyarlama aşamaları, dil ve kültür uyarlaması: Güncellenmiş rehber. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi, 26*(3), 199-210.
- Çelikkaya, H. (1996). Eğitim ve yönetimde sevgi faktörü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*, 67-72.
- Çokluk, Ö., Sekercioglu, G. ve Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için çok degiskenli istatistik*. Ankara, Pegem Akademi.
- Day, C. (2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching education, 15*(2), 145-158.
- De Laet, S., Colpin, H., Vervoort, E., Doumen, S., Van Leeuwen, K., Goossens, L., & Verschueren, K. (2015). Developmental trajectories of children's behavioral engagement in late elementary school: Both teachers and peers matter. *Developmental psychology, 51*(9), 1292.
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *he Scientific World Journal, 6*, 1146–1163. <https://doi.org/10.1100/tsw.2006.221>

- Demirkol, M. (2015). Barışın inşasında sevgi ve adaletin gücü. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(Special Issue 4), 416-424.
- Deniz, Z. (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-16.
- Dobransky, N. D., & Frymier, A. B. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 211-223.
- Dowling, M. (2014). *Young children's personal, social and emotional development (4th ed.)*. London: Sage.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A metaanalysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Fernet, C., Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Austin, S. (2014). Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers. *Work ve Stress*, 28(3), 270-288.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS statistics (Third Edition)*. Sage.
- Fincham, F. D. (2015). Facilitating forgiveness using group and community interventions. (Ed. Stephen Joseph) *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life* (pp. 659-680). Wiley.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury publishing USA.
- Girgin, M. (2012). Pedagojik değerler. *Ankara: Vize Yayıncılık*.
- Gözüm, S. ve Aksayan S. (2003). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber II: Psikometrik özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 5(1), 3-14.
- Hambleton, R.K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child development*, 76(5), 949-967.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary school journal*, 112(1), 38-60.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Sage.
- Jasinski, I., & Lewis, T. E. (2016). Another kind of love in education: Whatever love. *Interchange*, 47(4), 429-441.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotion functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
- Kara, A. (2004). Yabancı dil öğretiminde duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin istek ve beklentilerine etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*
- Karpouza, E., & Emvalotis, A. (2019). Exploring the teacher-student relationship in graduate education: a constructivist grounded theory. *Teaching in higher education*, 24(2), 121-140.
- Kayadibi, F. (2002). Sevgi faktörünün eğitim verimliliği üzerine etkisi. *İstanbul üniversitesi ilahiyat fakültesi dergisi*, (5).
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743-769.
- Kerr, S. L., O'Donovan, A., & Pepping, C. A. (2015). Can gratitude and kindness interventions enhance well-being in a clinical sample? *Journal of Happiness Studies*, 16(1), 17-36.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., ... & Nurmi, J. E. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental psychology*, 51(4), 434.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling. (3rd edition)*. New York: Guilford Press.
- Lanas, M., & Zembylas, M. (2015). Towards a transformational political concept of love in critical education. *Studies in Philosophy and Education*, 34(1), 31-44.
- Lavy, V. (2016). What makes an effective teacher? Quasi-experimental evidence. *CESifo Economic Studies*, 62(1), 88-125.
- Layous, K., Nelson, S. K., Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Lyubomirsky, S. (2012). Kindness counts: Prompting prosocial behaviour in preadolescents boosts peer acceptance and well-being. *PLoS One*, 7(12), e51380.
- Lee, S. Y. (2017). A study of the passion for teaching profession and happiness among forest kindergarten teachers. *International Journal of Child Warfare Promotion and Management*, 1(1), 65-70.
- Loreman, T. (2011). *Love as pedagogy*. Springer Science ve Business Media.
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). How to raise children to be good people? *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 83-91.
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2013). Pedagogical love and good teacherhood. In *Many Faces of Love* (pp. 93-101). Brill Sense.
- Maio, G. R., Thomas, G., Fincham, F. D., & Carnelley, K. B. (2008). Unraveling the role of forgiveness in family relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(2), 307.

- Majid, R. A., Ali, M. M., Salleh, N. M., Alias, A., Kanapathy, R., & Hashim, K. S. (2018). The Dynamic Holistic Development of Human Potentials and Wellbeing: Implication on Educational Policies. *Journal of ICSAR*, 2(1), 88-93.
- Manning-Morton, J., & Thorp, M. (2015). Two-year-olds in early years settings: Journeys of discovery. Maidenhead: Open University Press.
- Marcos, J. M., Sanchez, E., & Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21-36.
- Maslow, A. H. (1981). *Motivation and personality*. Prabhat Prakashan.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443.
- Moe, A. (2016). Harmonious passion and its relationship with teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 59, 431-437.
- Nasser, I., & Abu-Nimer, M. (2016). Examining Views and Attitudes About Forgiveness Among Teachers in the Arab World: A Comparison Between Five Communities. *Peace ve Change*, 41(2), 194-220.
- Özmen, F. (1999). Etkili Eğitimin Gerçekleştirilmesinde Duyuşsal Alanın Önemi. Sevgi Eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 193-198.
- Peterson, A. (2016). *Compassion and education: Cultivating compassionate children, schools and communities*. Springer.
- Pett, M., Lackey, N., & Sullivan, J. (2003). *Making sense of factor analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer, Boston, MA.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology*, 199-234.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment ve human development*, 14(3), 213-231.
- Schermelleh-engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models : Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., Thijs, J. T., & Van Der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment ve Human Development*, 14(3), 305-318.
- Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological review*, 93(2), 119.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.

- Sümer, N. (2000). *Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. Türk Psikoloji Yazıları.*
- Şahin, Ş., Ökmen, B. ve Kılıç, A. (2018). Sevgi eğitimi dersi alan öğrencilerin sevgi ve sevgi eğitimi dersine dair görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 176-197.
- Şimsek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları.* Ekinoks Basın Yayın Dağıtım Ltd Sti.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis.* American Psychological Association.
- Toussaint, L., & Webb, J. R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal of social psychology*, 145(6), 673-685.
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56.
- Uusiautti, S., Määttä, K., & Määttä, M. (2013). Love-based Practice in Education. *International Journal about Parents in Education*, 7(2).
- Van Lange, P. A., Rusbult, C. E., Drigotas, S. M., Arriaga, X. B., Witcher, B. S., & Cox, C. L. (1997). Willingness to sacrifice in close relationships. *Journal of personality and social psychology*, 72(6), 1373.
- Warren, C. A. (2014). Towards a pedagogy for the application of empathy in culturally diverse classrooms. *The Urban Review*, 46(3), 395-419.
- Warren, C. A., & Hotchkins, B. K. (2015). Teacher education and the enduring significance of “false empathy”. *The Urban Review*, 47(2), 266-292.
- West, W. (2001). Issues relating to the use of forgiveness in counselling and psychotherapy. *British Journal of Guidance and Counselling*, 29(4), 415-423.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. doi: 10.1177/0011000006288127
- Yalçın, S. (2013). *Çocuk eğitiminde sevgi ve disiplin.* İnkılâb Basım Yayım.
- Yin, L. C., & Majid, R. A. (2018). The Goodness of Character Strengths in Education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(6), 1237-1251.
- Yin, L. C., Loreman, T., Majid, R. A., & Alias, A. (2019). The Dispositions towards Loving Pedagogy (DTLP) scale: Instrument development and demographic analysis. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102884. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102884>
- Yu, C. Y. (2002). *Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes* (Vol. 30). Los Angeles, CA: University of California, Los Angeles.

Copyright of Electronic Journal of Social Sciences is the property of Electronic Journal of Social Sciences and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.